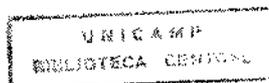


ROSANA MARA KOERNER

**“PROFESSORA, BALDE É COM U OU COM L?” O ATO DE MEDIAR DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para o obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada
Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



UNIDADE	B.C.
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	K.819p
V.	Ex.
TOMBO BC/	40984
PREÇO	278100
	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO R\$	11,00
DATA	18/09/00
N.º CPD	

CM-00140584-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

K819p Koerner, Rosana Mara
Professor, "balde é com U ou com L?". O ato de mediar do professor alfabetizador. / Rosana Mara Koerner. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Raquel Salek Fiad
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Alfabetização. 2. Professores - Formação. 3. Ensino - Metodologia. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad — Orientadora

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val

Este exemplar e a redação final da tes-
defendida por Rosana Maria Koerner

e aprovada pela Comissão Julgadora em

21, 12, 1999.

Raquel Salek Fiad

*A todos aqueles que acreditam que vale a pena
percorrer tantos caminhos quantos forem
necessários, movidos pela crença de que é
preciso compreender melhor o processo de
aquisição da escrita para daí poder nele
interferir favoravelmente...*

*Aqueles que me acompanharam, tão de perto,
nessa trajetória:*

Ester e Raquel,

tantas vezes privadas da minha presença

e ao Cláudio,

em especial, pelo apoio e incentivo,

*e pelas tantas interlocuções à mesa, aos
domingos, pela manhã...*

AGRADECIMENTOS

À professora Raquel Salek Fiad, por sua preocupação para comigo, por sua confiança em meu trabalho e por suas orientações, sempre mediadoras.

Às professoras Ana Luiza Bustamante Smolka e Maria da Graça Costa Val pelo exercício de mediação a mim proporcionado durante o Exame de Qualificação, o que muito me honrou.

Aos professores que participaram dessa etapa mais recente de minha formação: Raquel Salek Fiad, Maria Luiza Braga, Inês Signorini, Marilda do Couto Cavalcanti e Eni Pucinelli Orlandi.

Um especial agradecimento ao professor John Robert Schmitz, pelo exemplo de mediação compreensiva.

Ao CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos funcionários do IEL, pela colaboração e pelas informações que sempre se fizeram necessárias.

Aos colegas de trabalho dos Departamentos de Letras e de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville, pelo incentivo e reconhecimento.

Um especial agradecimento à Magáli, do PICDT, pelo apoio operacional.

Aos meus alunos, pelo apoio e pela confiança no meu trabalho.

Às professoras informantes que permitiram as minhas visitas durante o ano de 1998 e as gravações de suas aulas.

À Ester e à Raquel, pela sua compreensão um tanto incompreendida das minhas ausências.

Ao Cláudio, por compartilhar comigo esse desafio.

Aos meus pais (minha mãe, *in memoriam*) e à minha sogra pela preocupação para comigo durante as viagens.

À Juliane, pelo apoio fundamental durante as minhas ausências em casa.

Aos meus irmãos em Cristo, pela compreensão e pelo reconhecimento do meu esforço.

A DEUS, presença constante em todos os caminhos e em todos os momentos...

SUMÁRIO

POR QUE O PROFESSOR ALFABETIZADOR?.....	08
O PROFESSOR COMO MEDIADOR.	28
POR QUE A IMERSÃO EM SALA DE AULA.....	40
UM MODO DE MEDIAÇÃO: BUSCANDO A HOMOGENEIDADE.....	50
UM MODO DE MEDIAÇÃO: MANTENDO A HETEROGENEIDADE.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

RESUMO

Os modos como o professor da série inicial do Ensino Fundamental exerce o seu papel de mediador entre o sistema de escrita de uma língua e aqueles que o adquirem constitui a questão de investigação da presente pesquisa. Esses modos se constituem num dado espaço — a sala de aula —, em determinadas situações e sob diferentes condições, tudo isso influenciando na organização das atividades de uma dada maneira. A partir da observação dos modos de mediação, indagações foram feitas acerca da formação desse professor, vendo-o como um sujeito sócio-historicamente constituído.

Foram selecionadas duas professoras, com formações diferenciadas, participantes de um grupo de estudos coordenado pela investigadora, acompanhadas semanalmente em sua prática pedagógica. O corpus está constituído de registros escritos e de gravações em áudio, feitos durante as visitas às salas.

A análise dos dados parece sugerir dois modos pelos quais as professoras observadas exerceram o seu papel de mediadoras. Um dos modos pode ser tido como uma mediação na qual todos os acessos que o aluno tem, na sala de aula, ao sistema de escrita, são promovidos e autorizados por ela. Língua, nesse contexto, parece configurar-se como um objeto pronto e acabado, constituindo-se como um saber a ser adquirido. O aprendiz é visto como um receptor de informações fornecidas por um professor, detentor do conhecimento sobre o sistema de escrita.

O outro modo pode ser tido como uma mediação na qual nem todos os acessos passam pela ação mediadora da professora, cujo papel pode ser provisoriamente repassado a um par ou a um material. Língua configura-se como um saber que se constitui a partir de um processo de construção, na qual o aprendiz tem parte atuante e o professor é visto como um gerenciador das atividades.

As indagações surgem, especialmente, acerca do que poderia estar gerando esses modos diferenciados. Uma das possibilidades pode estar na formação das professoras observadas. Contudo, tanto em uma como em outra, foi possível perceber lacunas relativas ao seu conhecimento sobre o funcionamento da língua, apesar de esse constituir-se o objeto de ensino de sua ação mediadora, especialmente no que se refere à relação entre fonema e letra. Talvez esse aspecto seja um ponto a ser revisto nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: alfabetização, professores, formação, ensino, metodologia.

POR QUE O PROFESSOR ALFABETIZADOR?

"Fechou o caderno e o colocou cuidadosamente na minha frente, sobre a carteira. Com cuidado e equilíbrio.

Ocorreu-me logo que, se fosse professor outra vez, nunca iria jogar os cadernos de qualquer jeito em cima das carteiras, nem riscar com linhas grossas coisas que o aluno escreveu errado, até a tinta espirrar. Iria depositá-los com cuidado e equilíbrio, como a professora fez agora."

(KORCZAK, s.d.: 42)

Em 1996, motivada por uma política de incentivo à pesquisa promovida pela instituição de ensino¹ onde exerço minhas funções enquanto professora, desenvolvi uma pesquisa intitulada "O Professor Alfabetizador de Joinville". O objetivo do trabalho era verificar quais os conhecimentos e posições que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (das redes pública e privada) tinham acerca de alguns pontos implicados no processo ensino-aprendizagem da alfabetização. Interessou-me investigar quais os fundamentos teóricos que dariam sustentação à prática pedagógica desses profissionais.

O instrumento da pesquisa consistiu basicamente de um questionário composto tanto por questões objetivas como por questões subjetivas (num total de 30, adicionadas de alguns dados sobre a formação), respondido por 81 professores, correspondendo a 20% do corpo docente das redes envolvidas. Parte das questões giravam em torno dos seguintes pontos, intimamente relacionados com o ato de alfabetizar: definição de alfabetização, de leitura e de escrita; cartilha; período preparatório e maturidade para aprender a ler; materiais de leitura; familiarização com as idéias de Emília Ferreiro.

Outra parte abordou alguns aspectos lingüísticos, tais como: diversidade lingüística; relações entre letra e fonema; língua padrão; o desvio da norma ortográfica, aspectos esses implicados no processo de alfabetização, já que se trata do momento em que se dá a aquisição de uma das modalidades de uso da língua.

A opção por uma pesquisa focalizada na figura do professor alfabetizador estava refletindo, naquele momento, uma preocupação que teve início muito antes do desenvolvimento da mesma, durante a minha atuação enquanto alfabetizadora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina durante 8 anos, período no qual muitas indagações (algumas delas reproduzidas nas questões da pesquisa) acerca do ato de alfabetizar tomaram espaço.

¹ Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina.

Assim como eu me senti impulsionada a desenvolver uma pesquisa que tivesse na alfabetização o tema central, a intensificação das publicações com este mesmo tema parece apontar para uma preocupação cada vez maior com o processo de aquisição da linguagem escrita. São publicações que apresentam as mais variadas focalizações: o aluno; o processo em si; a alfabetização de adultos; a história da alfabetização; o letramento; o professor, entre outras.²

Toda esta movimentação (e motivação) parece sugerir que há um reconhecimento por parte dos pesquisadores da área social, mais especificamente aqueles do contexto educacional, da importância que tem, para a sociedade, a alfabetização de seus membros e do que ela representa em termos de desenvolvimento. Independentemente do mito criado em torno da alfabetização e dos seus benefícios (KLEIMAN, 1995; GRAFF, 1987), o fato é que ela assume um espaço cada vez maior nos discursos sobre a necessidade de desenvolvimento social, já que a geração e a transmissão de conhecimentos dá-se, crescentemente, por vias letradas. Assim, um membro não-alfabetizado em uma sociedade letrada pode estar fadado à marginalização.

O reconhecimento da importância da alfabetização para o próprio desenvolvimento leva a sociedade à obrigatoriedade de uma escolarização mínima (de 8 anos, no caso brasileiro), que inicia com a alfabetização e que, por sua vez, gera a necessidade da seleção de conteúdos a serem transmitidos pela escola, entidade historicamente legitimada para exercer tal função, cujo acesso é gratuitamente garantido. Cria-se a imagem de um conhecimento que é necessário ser obtido porque institucionalizado e obrigado por lei. Por tratar-se de um conhecimento basicamente confinado em textos escritos, para o seu acesso, é fundamental o sujeito estar alfabetizado.

Desse modo, a alfabetização assume um caráter de vital importância, não só para o sujeito que precisa ter acesso ao conhecimento institucionalizado, mas para a própria escola, já que é ela que se assume como o local privilegiado para que ocorra esse acesso. De acordo com Cagliari (1985):

A alfabetização é um momento muito importante e especial na vida de uma pessoa, um passo decisivo para uma longa e difícil caminhada pela estrada do saber institucionalizado. A alfabetização é também um momento muito especial na vida da escola, um teste de sua competência, um momento propício para se pensar o aprender da vida e o aprender da escola, as formas do conhecimento, as manifestações preconceituosas da sociedade com relação a linguagem... (Op.cit. 50)

Assim, a alfabetização parece revelar-se como um momento muito delicado não só

² Servem como exemplo: CAGLIARI (1989); FRANCHI (1989); PERERA (1990); FERREIRO e TEBEROSKY (1991); TEBEROSKY e CARDOSO (1991); GRAFF (1994); GARCIA (org.) (1996); ABAURRE et al. (1997); FOUCAMBERT (1997); TEBEROSKY (1997); MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI (1999); SMOLKA (1999), entre outras publicações.

para o sujeito que ali está para adquirir a linguagem escrita, mas para a escola que precisa criar os meios para que essa aquisição se dê. A mediação entre o conhecimento do sistema de escrita da língua e o sujeito que pretende obtê-lo é feita, essencialmente, pelo professor, agente legitimado pela sociedade, e que dela, pretensamente, recebe a formação necessária para atuar como mediador.

Contudo, o reconhecimento da importância que a alfabetização assume para o sujeito, para a escola e para a sociedade e, como consequência disso, o reconhecimento da delicadeza que esse momento representa, manifesta-se por parte dos professores, muitas vezes, por uma recusa em assumir a turma de alfabetização. A alegação está baseada não somente no peso da responsabilidade de iniciar as crianças no mundo da escrita e que os professores não se sentem aptos a carregar, mas também nas condições de efetivação do ato de alfabetizar em si, tais como: falta de habilidade para fornecer explicações minuciosas sobre coisas às vezes tidas como óbvias (como virar uma folha do caderno ou pular uma linha, por exemplo), desconhecimento do método adotado pela escola ou rede de ensino a qual essa está vinculada, e falta de habilidade para tratar com crianças não habituadas com o ambiente e o material escolar³, o tempo destinado à alfabetização e a expectativa da escola e dos pais com relação ao progresso da criança ao final do primeiro ano letivo do Ensino Fundamental, a não-familiarização com práticas pedagógicas típicas da 1ª série (exercícios de coordenação motora, discriminação auditiva e visual, são algumas delas). É com base nessas condições que se efetua a ação de mediação do professor e são elas que, ao lado das concepções e imagens do professor sobre o que seja alfabetizar e como se dá essa prática, resultantes de sua formação, interferem diretamente no ato pedagógico.

Atravessando tais alegações que justificariam a rejeição da regência de uma turma de série inicial, há o reconhecimento do modelo segundo o qual a escola está estruturada e construída — horários bem definidos, espaços claramente delimitados, materiais de uso quase exclusivo, que possibilitam a sua organização e funcionamento — que, para o aluno iniciante, constitui-se num modelo diferenciado daquele com o qual estava habituado até então. “*Crianças inexperientes nas coisas da escola*” supõem um trabalho maior por parte do professor, no sentido de que é preciso imprimir nelas a ordem, a disciplina, o manuseio adequado dos

³ Uma das imagens que facilmente podem ser associadas à figura da professora alfabetizadora (o uso do gênero feminino se deve ao fato de a grande maioria dos professores da série inicial do Ensino Fundamental constituir-se por pessoas do sexo feminino) é aquela dela pegando na mão da criança que, desajeitadamente, segura um lápis. Dado o acesso cada vez mais facilitado aos materiais escolares e a instituições de educação pré-escolar de educação, e que permite ao aluno um manuseio desses materiais, essa imagem torna-se cada vez mais rara.

materiais, a compreensão do que lhes é dito com uma linguagem própria do ambiente escolar.

Assim, além de servir como mediador entre a linguagem escrita e o aluno, esse professor mediaria, também, a acomodação desses alunos inexperientes no ambiente escolar. Constitui-se, talvez, o primeiro (re)conhecimento a ser mediado, necessário para que a alfabetização possa desencadear-se do modo como fora escolarmente planejado.

Como resultado da fuga dos professores das turmas de alfabetização tem-se a ocupação desses espaços por aqueles em início de carreira (dos 81 professores entrevistados por mim na pesquisa acima mencionada, 49 estavam entre 0 e 5 anos de experiência com a 1ª série, 12 tinham de 6 a 10 anos de experiência e apenas 19 possuíam mais de 10 anos). Parece haver uma “ética” no ambiente escolar que permite ao professor com mais tempo de casa escolher a turma na qual pretende lecionar⁴. As turmas restantes são, quase que automaticamente, destinadas aos professores recém-chegados, sem muita possibilidade de escolha. Essa foi a experiência por mim vivida (e compartilhada por outros colegas) quando, depois de dois anos de atuação em turmas de 2ª a 4ª séries, vi-me diante de uma turma de alfabetização.

Apesar de estar, então, freqüentando um curso superior ligado à área de educação, apresentava uma idéia vaga do que seria alfabetizar: ensinar a ler e a escrever, sem, contudo, enxergar o que estaria implicado nesse “ensinar”. Na verdade, reproduzia o discurso do senso comum, ignorando completamente as dimensões sociais e individuais do que o saber ler e o saber escrever implicariam para a vida dos alfabetizados sob minha responsabilidade. Bortolotto (1998), analisando como duas professoras alfabetizadoras trabalhavam a produção escrita junto a seus alunos, comenta que o discurso do professor é reflexo de concepções adquiridas ao longo de sua trajetória e que produz nele imagens acerca de seu papel, que acabam por interferir diretamente em sua prática pedagógica:

Ele (o professor) sustenta imagens do papel que pensa ter de desempenhar diante da sociedade, da instituição escolar e dos alunos e, em função delas, vai assumindo uma determinada forma de encaminhamento do processo, ao mesmo tempo que vai definindo e construindo as relações interacionais com os alunos. (Op.cit.: 11/2)

O discurso que teve lugar durante a minha formação, agora manifestava-se na/pela minha prática pedagógica para inscrever-me no mesmo processo discursivo, usando a expressão de Orlandi (1987: 26): “É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados,

⁴ Dadas as razões acima apontadas, a série inicial parece não estar incluída na preferência dos professores.

institucionalizados.”

Mesmo que não ocorra uma explicitação daquilo que dá base às práticas pedagógicas em sala de aula, são elas que refletem as crenças e perspectivas teóricas do professor. As práticas podem revelar, também, quais as concepções sobre o objeto de ensino (no caso da alfabetização, a linguagem, especialmente em sua versão escrita), sobre o papel do aluno e do professor nesse cenário organizado de uma dada maneira e, também, quais as concepções sobre essa organização. São essas concepções que determinam as formas como ocorrem as interações no ambiente escolar, não perdendo de vista que é a linguagem a forma privilegiada na escola para que ações sejam praticadas. São concepções/crenças que, nem sempre, são tornadas explícitas ou conscientes para o professor, como indicam William e Burden (1997), em um texto que enfoca o professor de línguas:

*Teacher's beliefs about what learning is will affect everything that they do in the classroom, whether these beliefs are implicit or explicit. Even if a teacher acts spontaneously, or from habit without thinking about the action, such actions are nevertheless prompted by a deep-rooted belief that may never have been articulated or made explicit. (Op.cit: 57)*⁵

As minhas crenças iniciais sobre o processo de alfabetização estavam baseadas em roteiros pré-estabelecidos por métodos, que me foram sendo oferecidos (impostos), e em posturas cristalizadas e repassadas pelos detentores do saber, autorizados pela experiência⁶ que tinham sobre como proceder na sala de aula. Houve uma entrega a esse saber porque havia o medo de errar, de não conseguir alfabetizar, de reconhecer, assim como os outros professores, que ensinar a ler e a escrever representava um peso grande demais para que eu desse conta de carregar.

Até então, não acontecera a construção própria de conceitos sobre ler, aprender a ler, escrever, alfabetizar, que poderiam ter surgido, por exemplo, a partir da observação da própria prática, porque não houve, num primeiro momento, a consciência da necessidade desse observar a própria prática. O despertar para essa necessidade foi ter início com as aulas de Linguística, especialmente quando tratavam dos aspectos fonéticos da Língua Portuguesa e a organização do sistema ortográfico, já, agora, no Curso de Letras (que objetiva formar professores de 5ª a 8ª

⁵ “As crenças do professor sobre o que é aprendizagem afetarão tudo o que eles fazem em sala de aula, se essas crenças são implícitas ou explícitas. Ainda se um professor agir espontaneamente, ou impelido por hábitos sem pensar na ação, tais ações, apesar disso, são impelidas por uma crença profunda que nunca fora articulada ou explicitada.” (Tradução minha)

⁶ Essas concepções/crenças, quando elaboradas explicitamente, refletem um olhar mais de definição acadêmica do que de definição de orientações a serem seguidas na prática pedagógica.

séries do Ensino Fundamental e de Ensino Médio)⁷. A partir da descrição dos traços acústico-articulatórios dos sons da língua, por exemplo, foi-me possível estabelecer algumas relações com determinados fenômenos que se manifestavam principalmente na produção escrita dos alunos.

As minhas observações conduziram-me para algumas conclusões, ainda parciais, sobre o ato de alfabetizar. Entre elas, o reconhecimento de que, independentemente do método adotado, era preciso um conhecimento melhor organizado sobre o processo de aquisição da língua escrita, e que poderia levar à compreensão dos caminhos percorridos pela criança para adquiri-la. No itinerário desses caminhos, incluem-se os “desvios” da norma ortográfica que estão, em boa parte das vezes, calcados no modo de falar das crianças. Era preciso despojar-me de todos os preconceitos lingüísticos para que essa compreensão tomasse lugar.

São conclusões a que outros chegaram muito antes de eu ter iniciado as minhas atividades como alfabetizadora. Rocha, participando de uma Mesa-Redonda sobre a Formação do Professor Alfabetizador, durante a realização do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização em 1983, em Brasília, apontou alguns pontos relevantes sobre a formação do profissional em questão. Entre eles está a “*questão do fundamento lingüístico de uma metodologia eficaz de alfabetização.*” (ROCHA, 1984: 66). Afirma Rocha:

Com base em minha prática pedagógica atual estou convencida de que o enfoque da teoria lingüística contemporânea deve se constituir o principal fundamento de uma metodologia eficaz da alfabetização. (...) Significa (...) reconhecer o valor instrumental da lingüística para a alfabetização. (...) A proposta do lingüista é (...) que se trabalhe com o aluno as relações internas da língua, e que estas relações sejam trabalhadas o tempo todo. (Id.íb.: 66)

Nem os manuais do método adotado pela rede de ensino⁸, nem os encontros promovidos pela Coordenadoria Regional de Educação, que permitiam um compartilhamento de experiências entre professores e supervisores de ensino, davam conta das indagações que surgiam em minha prática. Discutia-se, nesses encontros, a operacionalização do método adotado, com a oferta de técnicas (que para mim, naquele momento, foram significativas) para o desenvolvimento de algumas habilidades tidas como fundamentais para a alfabetização. O funcionamento do sistema de escrita, no qual os alunos eram introduzidos, não se constituiu em tema para esses encontros. Parece que não havia o reconhecimento de que alfabetizar é introduzir sujeitos no uso de um sistema de escrita que, no nosso caso, é o da Língua Portuguesa.

⁷ Refiro-me ao Curso de Letras da UNIVILLE, realizado durante os anos de 1984 e 1987 e no qual, atualmente, exerço a função de professora.

⁸ Trata-se da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina que, desde 1975, estava adotando o Método de Experiências Criadoras, com base no livro de Myriam F. Bittencourt: **Alfabetização...Uma aventura para a criança**. 2ª.ed. Florianópolis: EDEME, 1983.

Dos materiais que são oferecidos ao professor alfabetizador para dar sustentação ao seu trabalho em sala de aula emerge uma grande preocupação com atitudes, com seqüências de apresentação de determinados itens, com técnicas e recursos, mas nada ou pouco daquilo que constitui a matéria-prima das aulas: a própria língua. Tal constatação pode ser estendida aos cursos que têm por objetivo formar professores do Ensino Fundamental. Nesse período da escolaridade há uma grande preocupação com o ensino da língua materna, mas os professores não são preparados para esse ensino. Segundo Cagliari (1984):

As escolas de formação de professores, com o passar do tempo, chegaram ao ponto atual em que há um excesso de preocupação com os aspectos pedagógicos, uma obsessão com questões de natureza psicológica, uma estranha visão de problemas fonoaudiológicos, escondendo a questão fundamental e indispensável ao ensino, que é fazer com que o professor saiba o que deve ensinar. (Op. cit.: 69)

Pode-se indagar se subjaz a essa aparente despreocupação a ilusão de que quem estudou Língua Portuguesa em sua modalidade escrita por mais de 12 anos, ou por ser falante dessa língua, é capaz de repassá-la, de ensiná-la, de servir como mediador entre o conhecimento do seu sistema de escrita e aqueles que desejam adquiri-lo. Como se para alfabetizar bastasse estar alfabetizado!

Outra indagação a ser feita é sobre a consequência da ausência de uma focalização maior, nos cursos de formação de professores e nos materiais que lhes são fornecidos como subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho, em aspectos diretamente ligados ao funcionamento da língua e que se fazem presentes em diferentes momentos do processo de aquisição da língua escrita, tais como: a variação lingüística, a relação entre as modalidades oral e escrita, a organização do sistema gráfico da língua; a relação entre letra e fonema; o estabelecimento da língua padrão. Duas posturas possíveis podem se manifestar em sua prática pedagógica: uma em que o professor procura meio que intuitivamente explicar alguns fatos da língua; e outra, quando “camufla” fenômenos lingüísticos, por não encontrar as explicações adequadas.

Implicadas nessas posturas, pode estar uma concepção de língua gerada já no início do processo de formação desse professor, compreendendo-a como um bem exterior à própria constituição do sujeito enquanto membro que atua na sociedade, essencialmente, por meio de infinitas interlocuções com os outros membros. Talvez a limitação da prática da leitura (o alfabetizar-se) ao ato da mera decodificação (etapa necessária mas não conclusiva no processo de aquisição dessa habilidade) possa ser consequência dessa concepção.

Pelo que parece, o professor, como qualquer profissional, não pode considerar como

definitivos os saberes a ele passados em seu curso de formação. Dada a compreensão de que a sociedade move-se sempre em direções variadas, é fundamental, igualmente, compreender quais as condições nas quais aqueles saberes foram produzidos e qual o espaço que eles encontram a partir da identificação das condições atuais. As perspectivas teóricas, que dão base à prática pedagógica do professor, devem, sempre de novo, ser reconfiguradas a partir da observação da própria prática, já que é para ela que o discurso teórico se dirige, e do contato com produções científicas que têm a educação como tema direcionador, possibilitando ao professor o despojamento de crenças sedimentadas e permitindo-lhe um certo “arejamento teórico”. Williams & Burden (1997: 57) sugerem:

If the teacher-as-educator is one who is constantly re-evaluating in the light of new knowledge his or her beliefs about language or about how language is learned, or about education as a whole, then it is crucial that teachers first understand and articulate their own theoretical perspectives. (WILLIAMS & BURDEN, 1997:57)⁹

Assim, a partir das descrições de aspectos lingüísticos (incluídos aqueles indicados alguns parágrafos acima) feitas nas aulas de Lingüística e aprofundadas em algumas disciplinas do Curso de Especialização em Língua Portuguesa, feito após a conclusão do Curso de Letras, vi minha própria prática pedagógica ser afetada e redimensionada. Minhas perspectivas teóricas, então, voltaram-se para a língua que eu estava tentando apresentar aos meus alunos, em sua modalidade escrita.

Ao propor, em 1996, quando a minha atividade enquanto alfabetizadora já havia cessado, uma pesquisa que buscasse reconhecer quais os fundamentos teóricos que sustentavam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de Joinville estava, na verdade, tentando verificar se as minhas indagações, surgidas no período em que ainda atuava como alfabetizadora, sobre o processo ensino-aprendizagem da alfabetização eram também as indagações de outros alfabetizadores, alguns anos depois. Os resultados apontaram para uma resposta afirmativa.

Os aspectos relacionados ao conhecimento da língua (uso de determinadas letras, a ocorrência de certos tipos de “erros” na produção escrita dos alunos, a questão da diversidade lingüística presente em sala de aula), abordados na entrevista, pareciam ser o ponto em que havia maior insegurança, ou então, em que a postura assumida nas respostas indicava um suporte teórico deficitário. Os professores demonstraram não ter claras, por exemplo, as relações entre língua oral e língua escrita — ponto significativo para o processo de aquisição da língua

⁹ “Se o professor-educador é alguém que está constantemente reavaliando, à luz de novos conhecimentos, suas crenças sobre língua e sobre como língua é aprendida, ou sobre educação como um todo, então é crucial que professores primeiramente entendam e articulem suas próprias perspectivas teóricas.” (Tradução minha)

escrita.

Em geral, suas respostas basearam-se nas relações arbitrárias que há entre alguns fonemas e os modos diferenciados como são representados na escrita ou, então, nos variados valores sonoros de algumas letras (o s, por exemplo). Essas respostas só evidenciam uma das preocupações que ocupam o professor alfabetizador durante a sua prática que é a de que o aluno aprenda a representação escrita de uma língua, que embora alfabética, não o é em sua totalidade, preservando elementos com explicação etimológica tão somente.

Meu ingresso no programa de Mestrado em Linguística Aplicada do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) da UNICAMP, em 1998, permitiu-me ampliar o reconhecimento de que suportes teóricos sobre a língua fazem-se necessários para a efetivação da prática pedagógica do alfabetizador, em especial. Além dos aspectos mais estreitamente ligados às relações entre letra e som, outros pontos mostraram-se relevantes ao longo das disciplinas cursadas: a relação entre as modalidades oral e escrita da língua, a variação linguística, a questão do letramento, o discurso e a ideologia nele inserida.

O reconhecimento das relações que há entre as modalidades oral e escrita da língua revela-se particularmente significativo no processo de alfabetização. Algumas reflexões sobre essas relações fazem-se necessárias.

A história da escrita revela, especialmente em sua fase alfabética, uma íntima ligação com as manifestações orais (as obras de autores clássicos gregos foram elaboradas com base numa organização oral). Aos poucos, no entanto, a manifestação escrita dos textos exigiu uma reestruturação que cada vez mais distanciava-se de sua manifestação oral. Buscou-se a inteligibilidade, a compreensão do que estava escrito, e isto exigiu novos meios de apresentação.

Com a difusão dos materiais de escrita, as habilidades de ler e escrever surgiram como necessárias à própria organização político-econômica das sociedades e, portanto, sujeitas a essa organização. Logo após a difusão da alfabetização promovida pela Reforma Protestante (século XVI), o conceito de alfabetização passa a caminhar em paralelo com os conceitos de treinamento e escolarização e, por extensão, de institucionalização e, neles, passou a estar implicada a idéia de massas populares.

De habilidade que poderia ser adquirida no lar, de forma quase natural, a escrita passa a ser vista como habilidade cuja aquisição estaria sob a responsabilidade de uma instituição socialmente legitimada — a escola. Juntem-se a isso os objetivos sociais que embasaram a

necessidade da alfabetização em massa, especialmente após a Revolução Industrial (século XIX), como arrolados por Graff (1994:67/8):

...objetivos sociais agregados: a redução do crime e da desordem, a assimilação de valores morais (e protestantes) e, em uma extensão mais limitada, a ampliação da produtividade econômica ao invés de objetivos individualistas de desenvolvimento intelectual e avanço pessoal. Estes objetivos, enraizados em percepções que demandam disciplina social e industrial, hábitos de trabalho adequados à fábrica e ao capitalismo comercial, além do respeito à propriedade, permeavam a retórica que cercava a criação de sistemas para a escolarização das massas e representavam os motivos fundamentais para o treinamento adequadamente controlado da alfabetização em crianças (e adultos).

A idéia de “controle” traz consigo a noção de expurgo daquilo que não se enquadra nos parâmetros estabelecidos, que servem como baliza para a ação de controlar. Ao se sugerir o “*treinamento adequadamente controlado da alfabetização*” estar-se-ia, de um certo modo, criando a noção do certo e do errado que poderia incidir não só sobre a metodologia empregada para esse treinamento, mas, também, sobre a aprendizagem da escrita em si.

Assim, é possível associar a aquisição da escrita e a escrita a algo que é controlável, que está marcado por acertos e erros. Rojo (1995), ao tratar das “*concepções valorizadas*” e já cristalizadas do objeto escrita, indica algumas delas:

- a) aquela que o caracteriza como um artefato (...) contraposto à 'naturalidade' da fala;*
- b) aquela que o caracteriza como uma transposição (transcodificação, transcrição) da língua oral, posterior e segunda em relação a esta última, isto é, que o caracteriza como re(a)apresentação;*
- c) aquela que o caracteriza como transparente, acessível por si mesmo — sem interpretação mediadora — ao (re)conhecimento, portanto, como reificado; e*
- d) aquela que o caracteriza como uma forma simplificada e arbitrária de 'desenho', que teria evoluído do pictograma ao ideograma e, por fim, ao silabário/alfabetário. (Op.cit.: 66)*

Essas concepções, por sua vez, dão base a crenças, ainda segundo a referida autora, sobre a aprendizagem da criança dessa modalidade lingüística:

- a) sendo dependente da constituição da fala — processo 'natural e primitivo' —, a construção da escrita na ontogênese só poderia iniciar-se tardiamente, escolarmente, como aprendizado, a partir de técnicas (métodos, quaisquer que estes sejam), planejadas artificialmente;*
- b) sendo, portanto, segundo em relação à fala, o processo de construção da escrita teria relações (uni)lineares (da fala para a escrita) e regulares, não discursivas, mas representacionais, com esta primeira modalidade;*
- c) dado um “estágio” bem-sucedido do desenvolvimento da fala (em seus aspectos audioarticulatórios) e da motricidade, a escrita (...) seria em si transparente e acessível imediatamente à criança, desde que apresentada por “boas técnicas”*

(métodos) e, por último,

d) sendo um aparato gráfico arbitrário, seria mais “natural” que a “etapa” de grafização da fala como signo — a escrita — sucedesse à “etapa” de grafização do mundo como símbolo — o desenho... (Id.ib.: 66/7)

Pelo que pode ser depreendido das crenças citadas por Rojo acerca da aprendizagem da linguagem escrita, as diferenças entre essa modalidade e a modalidade oral não se limitam, unicamente aos modos como se configuram no momento de sua realização mas se estendem ao momento de sua aquisição.

A aquisição da modalidade oral ocorre, basicamente, através da interação com um mundo que, por sua vez, interage essencialmente por um código lingüístico oral, convencionalizado e aceito pelo grupo no qual a criança está inserida. O uso desse código é o elemento motivador que a impulsiona na sua aquisição e, portanto, na sua busca pela aproximação cada vez maior do padrão oral estabelecido no seu grupo de convívio. Há um trabalho **com** e **pela** linguagem, que resulta na introdução da criança em eventos de interação, nos quais ela passa rápida e gradativamente de objeto que sofre a ação de outros a sujeito que pratica as ações. Ela tem, assim, parte ativa na construção do seu conhecimento lingüístico que surge a partir do investimento e re-investimento do que sabe para que suas interações no grupo de fato se efetivem.

Aparentemente, a aquisição da escrita poderia percorrer trajetórias semelhantes às da aquisição da língua oral, uma vez que se trata apenas de uma outra forma de utilização da língua. No entanto, dadas as condições históricas que contextualizaram a sua inauguração e implantação como um novo mecanismo de interação social, a escrita traz consigo a marca da academia, da instituição, daquilo que se usa em locais muito específicos e com objetivos muito específicos. O acesso a ela, por conseqüência, é institucionalizado: há uma idade específica, um momento específico, um local específico, um mediador específico, uma linguagem específica... Contudo, por não ser um mecanismo de amplo uso, no qual todos os eventos de interação encontram dependência para sua efetiva realização, sua aquisição fica ofuscada pelo discurso do “vir-a-ser” e não do “já-é”. A não-transparência dos seus reais usos compromete a motivação para a sua aquisição.

A aquisição pode ficar comprometida ainda mais quando, assim como fez quando da aquisição da linguagem oral, a criança faz tentativas (investimentos) na busca por se aproximar da escrita padrão estabelecida e vê suas tentativas serem rotuladas como erros e, numa situação ainda mais extrema, mas não estranha, serem-lhe negadas por um ensino historicamente

controlador (vêm à mente palavras como **período preparatório, testes de prontidão, pré-requisitos**, etc.). Além disto tudo, é preciso questionar acerca desse “padrão estabelecido”: para quem é padrão? por quem foi estabelecido?

Batista (1997), ao analisar a produção dos saberes que circulam em aulas de Português, numa 5ª série do Ensino Fundamental, aponta para uma constante preocupação da professora analisada em controlar a linguagem empregada pelos alunos: “...o aluno parece ser conduzido a internalizar a atitude corretiva do professor, passando a nutrir uma espécie de *desconfiança do que sabia e, assim, uma espécie de esquecimento da língua que aprendera na vida cotidiana...*” (Op.cit.: 107)

Como possível consequência da manutenção desse caráter controlador da escola, a criança que é sujeito quando da aquisição da linguagem oral, passa a ser objeto na aquisição da linguagem escrita: um objeto que sofre a ação controladora da escrita e dos agentes legitimados como seus transmissores (entre eles, o professor). A atividade discursiva, própria do uso da linguagem e que poderia servir como norte para a elaboração das tentativas quando da aquisição da modalidade escrita (assim como o foi na aquisição da modalidade oral) dá lugar à noção de erro e acerto, que funciona como baliza na formulação das tentativas.

O erro, contudo, pode estar em balizar a linguagem oral de acordo com as estratégias de funcionamento da linguagem escrita, como pode ser depreendido das crenças indicadas por Rojo, revelando uma concepção de escrita que coloca-a em uma dependência muito grande da modalidade oral. Sem levar em consideração as diferenças da produção do texto como um todo (lembrando que a interlocução segue esquemas diferenciados para uma e outra modalidade), há uma tendência de a escola se limitar a observar, no momento da alfabetização, como se dá a passagem do oral para o escrito no plano puramente ortográfico¹⁰. Parece residir nisso a falsa (resquícios do passado?) idéia de que a escrita reproduz a fala, mas, numa situação altamente contraditória, essa última deve ser o reflexo da outra. Assim, ora a escrita é parâmetro para a correção, ora a fala o é.

Uma tentativa de explicação para essa situação de contradição que pode se instaurar durante o processo de aquisição da escrita talvez esteja na figura do professor, como o interlocutor socialmente legitimado por deter o conhecimento sobre a escrita para mediar o

¹⁰ Na pesquisa mencionada já no início desse texto, havia uma questão que solicitava aos professores que indicassem as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A resposta com maior incidência (26%) envolvia aspectos ortográficos (como o caso, citado, de *asa*, escrito com *s* mas com som de *z*). Dezesseis professores (dos 81) não responderam. As demais respostas variavam entre diferenças regionais, que incidiam diretamente sobre a grafia e as implicações gramaticais (normativas), tidas como muito mais presentes na escrita do que na fala.

acesso da criança a essa modalidade. Não se pode perder de vista que esse professor é alguém letrado, já permeado por um discurso acadêmico que encontra suporte, essencialmente, no texto escrito. No momento em que se dá a sua atuação como mediador, não há como despojar-se da situação de sujeito letrado, embora seja possível reconhecer a instauração dessa situação, para que as contradições/assimetrias sejam, talvez, amenizadas. Uma indagação que se coloca é sobre até o quanto o reconhecimento dessa assimetria pelo professor afeta sua prática e sobre como afeta. O mesmo pode ser colocado quando se pensa no não-reconhecimento.

O ir-e-vir de uma modalidade de língua para outra, que o professor percorre em sala, pode ser um indicador do não-reconhecimento. Segundo Silva et alii (1986:30):

...o professor tem um pensamento letrado que não é o daqueles que vão se alfabetizar. A tentativa do professor de fazer uma correspondência entre o pensamento letrado e o oral é uma redução técnica. A chamada 'Amnésia da gênese', que acomete o professor, permite que não se esclareça para a criança a própria escrita, que é aquilo que se vai ensinar. Professor e alunos partilham uma visão fragmentada e reducionista da língua.

E ainda, como um possível resultado da assimetria entre o professor e o aluno no que se refere ao conhecimento sobre a escrita, há o apagamento dos usos que dela poderão ser feitos, talvez, porque para o adulto letrado, que se vale da modalidade escrita para estabelecer interações, esses usos sejam já inerentes à própria aquisição da escrita. É como se a simples aquisição já permitisse o reconhecimento de seus usos, conferindo ao sujeito introduzido na habilidade escrita um certificado de garantia para uma ação bem sucedida nas interações que tomam lugar num mundo com diferentes letramentos.

Essa visão pode ser o reflexo dos muitos mitos que se criaram em torno do “poder transformador” que é conferido à escrita¹¹, criados ao longo de sua trajetória na história da humanidade. Assim, considerar a alfabetização como importante e necessária não pelos usos que dela podem ser feitos pelo alfabetizando, mas pelos “benefícios” que esse alfabetizando pode trazer para a estrutura social é uma noção historicamente construída. A escola que, também historicamente se constituiu como o lugar onde se dá o acesso à escrita, é também, o local privilegiado de transformação de um ser “improdutivo” em ser “produtivo”. Segundo Signorini (1994: 21):

Essa idéia de “letra” como chave para se decifrar (ou conquistar) o “mundo”, independentemente de variáveis contextuais de qualquer natureza, nos remete a um mito consolidado nos dois últimos séculos via tradições culturais ocidentais de prestígio e que é constituído não só dos discursos institucionais sobre as vantagens de

¹¹ A formação desses mitos é amplamente discutida por Graff, em seu livro **Os labirintos da alfabetização**, 1994.

se saber ler e escrever, como também do senso comum: o “mito do letramento...”

Com a ênfase centrada no código em si, ao sujeito que deverá adquiri-lo é dado um papel quase que secundário. Ele funcionaria como alguém que seria modificado pela escrita, conferindo-se a ela um poder de transformação não possível de ser encontrado fora dela. É essa crença no poder transformador da escrita que moveu/move as campanhas de alfabetização em massa que tiveram início já no século XVI, a partir da Reforma Protestante. Alfabetizar a população é transformá-la pelo poder da escrita em massa com características desejáveis, economicamente mais produtiva. Nesse contexto, a escola funciona como uma espécie de “ensaio” para o sucesso e a promoção, possíveis de serem obtidos pelo poder da escrita, como comenta Kleiman (1995): *“Pode-se afirmar que a escola, (...), preocupa-se, (...) com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.”* (Op.cit.: 20)

Essa imagem de “controle” e “domesticação”, cria uma desconfortável situação para a escola inserida num contexto social onde o discurso predominante é o da democracia, mesmo que seja para garantir o seu acesso a toda a população, independentemente de a escolar estar preparada para isso ou não. Instaura-se uma crise da educação e, quase ao mesmo tempo, uma discussão sobre como superá-la¹².

Nas últimas décadas, depois de ter passado por questões de ordem metodológica e estrutural, as discussões têm incluído a temática do espaço que é dado ao aluno ocupar na construção do seu próprio conhecimento. Contribuições vindas de pesquisas de outras áreas das ciências sociais (psicologia e lingüística, por exemplo) serviram para ampliar as discussões. Coincidentemente ou não, o fato é que parece haver um redimensionamento desse espaço, em que o aluno passa de elemento passivo no processo ensino-aprendizagem a elemento ativo (SMOLKA, 1999: 18).

Considerar o aluno como protagonista no processo de aquisição da linguagem escrita implica no redimensionamento dos papéis da escola e do professor e, nesse contexto, um repensar das concepções que ditam a forma desses papéis. Também as concepções sobre a linguagem precisam ser redimensionadas, como, por exemplo, considerar como parte constitutiva do processo de aquisição da escrita os usos primeiros que a criança faz da língua — a linguagem

¹² Um exemplo dessas discussões, no Brasil, é a ação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), criado em 1937. Não se ignoram, contudo, as condições históricas que afetaram a atuação do referido instituto em diferentes épocas, dando-lhe perfis diferenciados.

oral —, com toda sua individualização e caracterização a partir de um dado grupo social. É nesses usos que pode ser detectado o fenômeno da variação linguística, que se faz presente tanto nas manifestações orais dos alunos, como em suas produções escritas que, num primeiro momento, encontram-se calcadas em seu modo de falar:

Ao construir suas hipóteses sobre a escrita, a criança, que ainda não escreve, usa muito freqüentemente a própria fala como um ponto de referência, ao mesmo tempo em que vai tomando decisões sobre como grafar determinadas palavras com base em soluções que já viu a ortografia dar para casos que considera semelhantes. (CAGLIARI, 1985: 20)

As pesquisas de Labov (nas décadas de 60 e 70) sobre as relações entre linguagem e classe social e sobre as variedades não-padrão do inglês, utilizadas por diferentes grupos étnicos nos Estados Unidos, desmascararam muitos posicionamentos que defendiam a idéia de que certos alunos não aprendiam porque eram linguisticamente deficientes. Soares (1989), comentando acerca das contribuições de Labov, afirma que:

...pode-se dizer que ele desmistificou a lógica que atribuída à “privação linguística” as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas minorias. (Op.cit.: 43)

Ora, a língua manifesta-se sob diferentes variedades, mas uma delas é tida como a variante padrão, recebendo, portanto, prestígio social. A escola, por encontrar-se preocupada com a transmissão de saberes baseados nessa variante padrão (até porque essa é a tarefa que lhe foi destinada, historicamente), ignora as demais variedades. Para ela é suficiente e necessário considerar apenas uma forma de uso da Língua Portuguesa — a mais próxima da língua escrita, por facilitar-lhe a atuação —, e que é esse uso que cabe a ela ensinar e ao aluno aprender. Às variantes tidas como não-padrão é destinado um lugar à margem das interações que se efetuam no ambiente escolar, o que, por si só, confere-lhes uma aura de estigma. É isto que, possivelmente, justifica uma professora (talvez ela ingênua em sua postura, porque desinformada) dizer para seu aluno se calar quando esse comete um “erro” de pronúncia. Ou, num ato de altruísmo didático, repete-lhe as palavras na sua versão “correta”¹³.

Essa “versão correta” seria aquela que, segundo o professor, mais se aproxima da linguagem escrita, que é portadora, na grande maioria das vezes, dos discursos produzidos na

¹³ Na pesquisa por mim realizada, havia uma questão que perguntava ao professor qual seria o seu posicionamento diante de uma possível frase dita pelo aluno: “*Nóis fumo passia ontem. Alevantemo bem cedo e vortamo bem cedo, tamém.*” Dos 81 professores, 25% optaram pela postura de informar a criança sobre “*as várias maneiras de falar, mas que, em determinados lugares, como na escola, ela deve falar como lhe é ensinado.*”. No entanto, para 62% o ideal seria repetir “*as palavras de forma correta assim que elas são emitidas.*”

variante padrão. Novamente aqui, tem-se a aproximação entre as modalidades oral e escrita, vistas não mais pelo modo como se estruturam, mas pelo modo como se transformam em portadoras de valores socialmente distintos.

Por ter seu acesso previsto institucionalmente e, por conseqüência, submeter-se mais facilmente ao controle, à linguagem escrita é conferida a aura de modalidade valorizada, que serve inclusive como “filtro” da outra modalidade. Sobre isso, afirmam Ferreiro & Teberosky (1985: 24): “*Classicamente, pensa-se que para escrever corretamente é preciso também saber pronunciar corretamente as palavras.*” Reforça-se, assim, a idéia da ênfase na escrita e não nos usos que dela poderiam fazer as pessoas que a adquirem.

Aceitar a existência de outras variantes, além da padrão, implica no reconhecimento do caráter dinâmico da língua, de sua característica eminentemente social e de seu espaço democrático de uso. É preciso, contudo, também reconhecer os valores sociais que são dados a cada variante, e o que o seu uso representa nos diferentes processos interlocutivos dos quais o sujeito poderá, potencialmente, participar. Cagliari (1985), ao abordar a questão da presença das variantes não-padrão na escola, afirma que:

A escola deve respeitar as variedades lingüísticas, estudá-las mesmo, mas tomando consciência da avaliação que a sociedade faz das diferentes variedades, deve dar ênfase no treinamento da chamada 'norma culta', ou seja, no modo de falar e escrever das pessoas das classes elevadas da sociedade, porque assim contribuirá para dar novas chances de promoção social para todos, sobretudo para os menos favorecidos. (Op.cit.: 45)

É compromisso político da escola permitir ao aluno o acesso à língua padrão, ampliando assim o seu leque de opções diante das múltiplas situações da vida. A escola ainda é um espaço privilegiado para o acesso a essa variante da língua. Adquirir uma nova variante da língua não significa extinguir as já existentes. O aluno, ao ingressar na escola, já tem uma história e uma linguagem próprias, que devem ser levadas em conta quando se instaura o processo de alfabetização.

Esse “levar em conta” não se resume à permissão para que ele fale, com o objetivo de detectar pontos em sua linguagem que necessitem de correção¹⁴. Deve constituir-se, essencialmente, num espaço onde possa haver a sua afirmação enquanto sujeito na construção do seu conhecimento. Para tal, o seu lugar na interlocução que se efetua na sala de aula, precisa

¹⁴ Batista (1997) alerta para o fato de que o trabalho escolar, na aula de Português, organizado para que processos de interlocução se instaurem e se desenvolvam em sala de aula, encontra reorientação de acordo com objetivos previamente incorporados à própria aula: “*Esse trabalho acaba por orientar a interlocução na instância para a realização não de um conjunto de funções ou objetivos, mas para, de um lado, a objetivação e avaliação das relações dos alunos com o que se ensina, e, de outro, para sua correção.*” (Op.cit.: 51)

ser preservado pelo próprio reconhecimento de sua existência. “Como se tem aprendido a ler e escrever?” é a pergunta que é feita por Silva et alii (1986), que é assim respondida:

Como um exercício automático, onde a fala da criança é apenas mais um pré-requisito escolar. Reconhece-se que ela fala, mas não se reconhece que tem a condição de falante, porque isso implicaria reconhecer que essa criança já conhece e sabe Português. Destituindo a criança desse saber, impede-se que ela alcance a consciência de que, como falante, ela é um trabalhador da e na língua, de que tem capacidade de produção lingüística. (Op.cit.: 36)

Assim, o exercício do aprender a ler e a escrever parece, inevitavelmente (nem poderia ser diferente), atravessado pelos modos como se concebe a relação da língua e do sujeito que faz uso dela. A aquisição da língua escrita, por encontrar-se ainda fortemente institucionalizada, é dependente desses modos, que fornecerão as pistas para a instauração do trabalho escolar, considerando-se todos os elementos nele envolvidos: aluno, professor, material didático, a escola como um todo. Dessa maneira, o aluno e sua ação sobre a linguagem escrita, manifestada especialmente nas tentativas de escrita que faz, está sujeito às concepções que organizam o trabalho naquele ambiente escolar no qual ele está inserido.

Se inserido num contexto escolar que concebe língua como algo pronto e acabado, não terá a oportunidade de testar as suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da escrita, ou porque elas nem sequer serão percebidas ou porque, se percebidas como tal, poderão ser consideradas como erro. Se deslocado para um contexto escolar (que pode ser o da sua sala de aula) que busca uma concepção de língua como estando na base das interações que se estabelecem socialmente, as hipóteses sobre o funcionamento da escrita feitas pelo aluno poderão assumir um caráter diferenciado ao serem tidas como movimentos na direção dessas interações.

Smolka (1999), ao analisar o processo de aquisição da escrita nas crianças, aponta para três pontos de vista pelos quais é visto esse processo. As tentativas dos alunos assumem perspectivas diferenciadas segundo cada um deles.

Numa concepção de língua como um sistema pronto e acabado, que funciona independentemente de seus usuários, as primeiras tentativas dos alunos “...de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças ‘aprenderem’ (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo ‘correto’, ‘adulto’, ‘final’ de escrita (como se isso existisse).” (Op.cit.: 62)

Numa segunda concepção, que vê a escrita como um objeto de conhecimento, as

tentativas e as hipóteses das crianças sobre a escrita são vistas “...como representação da fala (relação dimensão sonora/dimensão gráfica), analisando a escrita inicial em termos de níveis de desenvolvimento.” (Id.ib.: 62/3)

Já naquela concepção que vê a linguagem como ação, como constitutiva/constituída em um processo discursivo mais amplo que o contexto da sala de aula e que se estabelece por meio da interação, a atividade da criança no processo de alfabetização é vista como “...atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita.” (Id.ib.: 63)

Cabe então indagar: quais as concepções que os professores trazem para dentro de sua sala de aula sobre o seu papel e o papel do aluno, sobre a escrita, sobre a linguagem, enfim? qual o produto final de uma prática pedagógica regida por tais concepções, ainda que inconscientemente? sob quais condições tais concepções foram gestadas?

Essa preocupação para com a figura do professor alfabetizador se dá pelo reconhecimento de que se trata de presença marcante no contexto da sala de aula, nele atuando como o agente socialmente legitimado para tomar parte no processo de alfabetização. Para Batista (1997), o professor é:

...então, alguém que talvez não propriamente ensine, mas antes alguém que administre e gerencie o ensino, fornecendo as bases para que, sob o regime dessas condições, sejam objetivados certos objetos para conhecimento: de um lado, os saberes escolares a serem aprendidos pelos alunos; de outro, os próprios alunos e suas relações com esses saberes, a serem conhecidos pelo professor para sua seleção e distribuição escolares. (Op.cit: 98)

O professor é um dos atores (com um longo texto!) presentes no cenário da sala de aula e o seu discurso está, necessariamente, inserido num processo discursivo maior, que o antecede. Assim, o seu discurso pedagógico trará embutido o discurso do seu processo de formação, o da instituição da qual toma parte como agente, e aquele que organiza a mentalidade nacional acerca da escolarização. Acrescentem-se a esses discursos, outros mais: dos autores a quem consulta, dos outros agentes, dos pais... Desta totalidade de discursos, resulta o seu próprio. E é ele que será determinante na atividade de gerenciamento do ensino, na seleção dos saberes a serem distribuídos e dos modos como se dará essa distribuição, na instauração das interações em sala de aula, nos modos como exercerá o seu papel de mediador.

A atividade de gerenciamento do ensino permitirá, por sua vez, que o discurso do professor seja confrontado e atravessado por outros, constituindo-se num exercício de constante re-significação do/no próprio ato pedagógico. Nessa intensa atividade de interlocução que, de

diferentes modos toma lugar na sala de aula, poderão emergir discursos que impor-se-ão aos outros, por exemplo, pela menor estranheza que causam à própria constituição do evento aula. Ou então, poderão ter sua imposição garantida pela autoridade que é conferida ao seu emissor. Souza (1995), tratando do tema da multiplicidade de vozes atuantes em sala de aula pela visão bakhtiniana de linguagem, afirma:

O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Cada sujeito, portanto, é um sujeito híbrido, uma arena de conflito e confrontações dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles. (Op.cit.: 22)

Enxergando nesse sujeito híbrido o professor, e considerando-o como o gerenciador do ensino, é preciso indagar acerca de como se constrói o seu discurso no conjunto das interlocuções ocorrentes na sala de aula; o quanto esse discurso se impõe como hegemônico; como se dá essa imposição; o quanto e como ele é atravessado pelos outros discursos. Não se pode perder de vista, contudo, que se trata de um agente legitimado, com uma função historicamente constituída de uma dada forma e com uma dada expectativa social quanto ao modo como deverá exercer o seu papel de mediador. Na verdade, o seu discurso deve ser visto tendo em vista as condições sócio-históricas de sua formação e de sua produção no evento aula. São, possivelmente, essas condições que justificam a tendência do professor em “...monopolizar o espaço da sala de aula: seu discurso pre-domina e se impõe.” (SMOLKA, 1999: 31)

A imposição de seu discurso pode residir na ilusão criada pela detenção do conhecimento sobre a escrita e que os outros estão ali para adquirir. Como é esse o conhecimento essencialmente privilegiado pela escola, o professor se assume (é assumido) como autorizado a “...monopolizar o espaço da sala de aula...” Também ele pode ser uma vítima atingida pelo “poder transformador” da escrita. Também ele traz consigo os reflexos de uma ação escolar pautada na ênfase dada à escrita. Também ele teve um papel secundário na sua escolarização, também a ele foram negados usos reais da escrita, também as suas hipóteses podem ter sido chamadas de erro... Não é fatalismo leviano achar que estes reflexos terão espaço na sua prática pedagógica, afetada de igual modo pelas mais diversas condições de trabalho (cumprimento de programas, condições materiais, disponibilidade de tempo, entre outras).

A superação desse fatalismo poderia estar numa crescente diminuição desse espaço a partir do reconhecimento da necessidade de sua real amplitude? Uma interlocução efetiva entre professor e demais agentes (incluindo pais e autores...) adicionada de uma observação atenta do quanto os discursos todos correspondem efetivamente à realidade e do quanto podem oferecer

para modificá-la, poderia permitir o redimensionamento da ação pedagógica do professor?

Uma prática educativa renovada, por exemplo, poderia refletir-se na postura do professor frente à questão ortográfica, no que se refere às relações entre letra e som e como o aluno percebe ou não essas relações. A sua ação seria construída a partir da compreensão de como funcionam a linguagem oral e a linguagem escrita, da identificação de quais as estratégias de aquisição e produção que se assemelham e quais se diferenciam e, do reconhecimento de quais os usos que são possíveis em uma e outra modalidade. Incluem-se as questões relacionadas às variantes lingüísticas e às implicações sociais que o uso delas impõe.

Essas e outras indagações têm origem no reconhecimento do quanto esses aspectos teóricos até aqui abordados (e, certamente outros, não relacionados) poderiam dar sustento à prática pedagógica do professor alfabetizador. São aspectos que tomam parte na construção do conhecimento que se instaura no ambiente da sala de aula. Essa construção, por sua vez, demanda espaços, que são (no ambiente em questão) ocupados basicamente pelo professor e pelos alunos. Os espaços existem e são inerentes até à concretização do evento aula; o que se coloca, contudo, é como se dá a divisão desses espaços, pré-instaurados pela instituição escola.

A divisão dos espaços ocupados por professor e alunos pode ser resultante dos modos como se dá a interação entre um e outro. O professor, sendo aquele a quem é dado o papel de mediador entre o conhecimento e aqueles que estão ali para obtê-lo (às vezes, contrariamente à sua vontade), é quem, em geral, desencadeia os movimentos de interação, seja entre ele e os alunos, entre os próprios alunos, e entre esses e os materiais que funcionam como meio para se chegar a um dado conhecimento; tudo isso, tendo como pano de fundo um espaço físico destinado/preparado para a ocorrência desses movimentos.

O que pode emergir desses movimentos todos é uma ação exercida na/pela linguagem, em situações de interlocução que se inscrevem em um dado modelo ideológico, que, por sua vez, pode ser a origem para diferentes concepções que podem funcionar como alguns dos parâmetros reguladores da interlocução (BATISTA, 1997: 27) A fluidez e as significações resultantes dessas situações de interlocução caracterizariam a atividade discursiva que toma lugar numa dada sala, com um dado professor, diante de uma determinada turma, sob determinadas condições e em determinadas circunstâncias.

Os modos pelos quais essa atividade discursiva é instaurada, mantida e cessada (ou abortada) poderia fornecer indícios de quais as concepções de língua, de aluno, de professor, de escola que ali se encontram subjacentes.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR

"A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua."

(BAKHTIN, 1997: 123)

A linguagem está na base das interações que se estabelecem entre o homem e o seu meio. É por meio dela que ele constrói e reconstrói o conhecimento de si mesmo e do mundo. É *pela* linguagem e *com* a linguagem que os movimentos em direção a este conhecimento são engendrados, num fluir constante e irregular de interações com o mundo, caracterizando-se como um trabalho, uma *ação* (BATISTA, 1997: 15) que o homem é, dada a sua essência social, chamado a exercer. Com relação a isso, (ORLANDI, 1987: 25) diz:

Posso considerar a linguagem como um trabalho. No sentido de que não tem o caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário. E essa necessidade se assenta na homologia que podemos fazer entre linguagem e trabalho, isto é, considerando que ambos são resultados da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social.

A mediação entre o homem e a realidade natural e social, processada por meio da linguagem ("...o mais importante esquema de *mediação* do comportamento humano...", para Vygotsky, segundo indica Freitas, 1995: 99), dá-se por meio das modalidades oral e escrita, diferenciadas em seu mecanismo, mas complementares em sua função.

A gênese da modalidade oral no homem dá-se de forma natural, instaurada pela busca do conhecimento e do reconhecimento do/no mundo no qual está inserido. Assim, é a própria necessidade de interação, instalada porque o homem é um ser social, que desencadeia o processo de aquisição da linguagem, em sua modalidade oral, num jogo constante de tentativas, até que ocorra a identificação com os modelos lingüísticos utilizados no meio em que vive. São essas tentativas que caracterizam o período de aquisição da linguagem oral e, portanto, são parte fundamental desse processo. É um trabalho/uma ação que a criança faz *com* e *pela* linguagem, buscando, com isso, um conhecimento *sobre* a linguagem.

A gênese da modalidade escrita no homem poderia percorrer uma trajetória semelhante se essa modalidade fosse reconhecida como estando na base de algumas interações,

só possíveis por meio da escrita¹⁵. São interações das quais, cada vez mais, o sujeito é constringido a tomar parte, para que certas possibilidades de circulação num mundo progressiva e diferencialmente letrado sejam obtidas e mantidas. Esse reconhecimento significa, a grosso modo, considerar que a aquisição da modalidade escrita da língua poderia ocorrer da mesma forma que ocorre a aquisição da modalidade oral, já que também aqui é a necessidade de interação com um mundo marcado por símbolos socialmente imbuídos de um significado que instauraria o processo de aquisição — a alfabetização. Também aqui, o jogo constante de tentativas seria parte constitutiva do processo. Também aqui ocorreria um trabalho *com e pela* linguagem, na busca do conhecimento *sobre* a linguagem.

Trata-se, contudo, de uma modalidade cujo acesso é fortemente institucionalizado: há uma idade específica para esse acesso, um local específico, um material específico; tudo isso servindo para descaracterizar a escrita como forma de mediação, mas como um saber a ser imposto e adquirido de uma determinada forma.

Essa forma refere-se não só aos mecanismos de como se dará o acesso a esse saber, mas também, à seleção de um conjunto de saberes daqueles todos que circulam na sociedade como um todo. Essa seleção obedece a critérios historicamente construídos, justificados pelo discurso que se pretendia atender às necessidades de um dado tempo e de um dado contexto sócio-político-econômico, mas que, com a passagem do tempo, perdem a sua justificativa, mantendo apenas o resultado final: os saberes selecionados para serem transmitidos pela escola. Ensinam-se (e aprendem-se?!) certos conteúdos cuja utilidade parece reduzir-se, tão somente, à promoção dentro da própria escola.

Zaccur (1996), comentando sobre o apego dos professores a modelos (de conteúdos, de estratégias de ensino, etc.), afirma que: “*A professora foi ensinada a acreditar no valor do conteúdo a ser transmitido acriticamente, justificado pelo ‘sempre foi assim’.*” (Op.cit.: 120) No caso da alfabetização, o “conteúdo a ser transmitido” (que nem sempre o é de forma acrítica) é a própria linguagem, em sua modalidade escrita. O trabalho escolar, sob a gerência legitimada do professor, está voltado para uma ação *sobre* a linguagem. É quando uma modalidade de língua, muito mais do que uma forma de mediação na sala de aula, é o próprio objeto da mediação.

A alfabetização talvez seja o momento da trajetória escolar no qual mais se trabalha

¹⁵ Crescentemente novos usos são dados à escrita. De instrumento de armazenamento e transmissão de informações, transformou-se em uma supratecnologia, possibilitando o avanço de novas tecnologias de retenção e transmissão de informações. Desenvolvimento econômico e avanço tecnológico cada vez mais passam a estar associados a altos índices de alfabetização das sociedades.

sobre a linguagem. É quando o alfabetizando passa a perceber que a sua fala, sempre tão fluida e abundante, pode ser segmentada em unidades tão pequenas quanto o são os fonemas e que esses, por sua vez, são representados por determinados sinais — as letras. Não são sinais quaisquer, mas um conjunto de símbolos socialmente aceitos com a função de representar por escrito uma língua, amplamente utilizada em sua modalidade oral.

Assim, o aluno, em fase de alfabetização, é constantemente chamado a realizar um trabalho **sobre** a própria língua, por meio de atividades que lhe permitam a percepção das unidades sonoras mínimas, sem a qual o estabelecimento das relações com as unidades escritas mínimas não seria possível. Isso não significa, contudo, que o nosso sistema de escrita seja regido, em sua totalidade, por um princípio alfabético, segundo o qual haveria uma relação biunívoca entre essas unidades mínimas, como se a um dado fonema correspondesse sempre uma dada letra.

Dada a presença de letras em nosso sistema de escrita que não mantêm essa correspondência biunívoca com algum fonema, cuja presença justifica-se apenas pela etimologia daquela palavra na qual está inserida, é mais adequado considerar, como Cagliari (1998), que a nossa escrita é ortográfica:

A escrita alfabética — a que representa os sons das sílabas através de consoantes e vogais — existe apenas como ponto de partida dos nossos sistemas de escrita e não como ponto de chegada. A simples escrita alfabética não passa de uma transcrição fonética. O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético, é ortográfico. (Op.cit.: 75)

A representação ortográfica do sistema de escrita da Língua Portuguesa exige o reconhecimento das relações arbitrárias que se estabelecem entre letra e som, não só por questões etimológicas, mas também, em alguns casos, por questões ligadas à variação lingüística: “O sistema ortográfico neutraliza a variação lingüística na escrita, mas, em compensação, cria relações complicadas entre letras e sons, tornando a escrita alfabética um referencial muito ruim para o ensino da alfabetização.” (Id., ib.: 78)

Esse reconhecimento das arbitrariedades presentes no nosso sistema ortográfico significa o resultado de experiências feitas **com** a língua. São experiências que têm início quando se instaura o processo de aquisição da modalidade escrita e não têm um fim determinado (se é que tem fim!). Assim, é natural que a criança (ou o alfabetizando, de um modo geral) faça experiências com a escrita, levantando hipóteses sobre a representação de uma dada palavra ou segmento. Trata-se de um trabalho que é exercido **sobre** a língua, mas **com e pela** língua. É com base no conhecimento que tem sobre a língua, que o aluno levanta as hipóteses, num trabalho

constante de testagem feito, essencialmente, através da própria língua.

É um trabalho que varia de aluno para aluno, já que o conhecimento que cada um traz para dentro da sala de aula é variado. Assim, o espaço da aula é o lugar onde diferentes possibilidades de testagem de hipóteses podem ser oferecidas aos alunos, pelo professor, pelo contato com materiais pedagógicos e, especialmente, pela relação com os pares em situação idêntica. Perez e Sampaio (1996), ao relatarem o resultado de reflexões feitas com um grupo de professores que trabalhava com educação infantil em Angra dos Reis, apontam para uma conclusão a que o grupo chegou sobre a prática pedagógica que é o da *“...desconsideração do papel que a interação com os outros sujeitos representa para a aprendizagem.”* (Op.cit.: 68)

E acrescentam: *“O papel do outro na construção do conhecimento é da maior relevância, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento. É fundamental a interação com outros indivíduos, e não apenas com o objeto de conhecimento, principalmente se esse objeto é um objeto cultural.”* (Id.ib.: 68)

Desse modo, a testagem das hipóteses que o aluno levanta acerca da escrita de uma palavra encontra, na interação com outros em sala de aula, uma dinâmica que lhe confere agilidade e progressão, inexistentes num trabalho isolado no qual o aluno teria apenas o seu conhecimento acumulado até então, para fazer a testagem. Mas, muito mais do que permitir a construção do conhecimento ortográfico, a interação possibilita que essa construção ocorra de uma dada maneira, que se diferencia daquela resultante de um trabalho isolado, por possibilitar ao aluno o enxergamento da escrita como uma atividade discursiva: *“A escrita passa a ser considerada como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual da palavra, e não apenas como atividade cognitiva, (...) Emerge o papel transformador da linguagem como atividade criadora e constitutiva de conhecimento.”* (Id.ib.: 68)

Diferentemente do mito do “papel transformador” da escrita, como abordado na primeira parte desse trabalho, ela se coloca aqui como possibilidade de participação do aluno na construção de sentidos, de significados, da língua como um conceito social e como negação da noção de língua como objeto de conhecimento, inerte e asséptico. A interação se coloca, nesse sentido, como uma estratégia de ensino.

Considerar a escrita como estando na base de algumas interações só possíveis por meio dela, e permitir o confronto dos alunos com essas situações de interação é, talvez, gerar nela a necessidade para a aquisição da escrita. Vygotsky (1998), ao criticar a estratégia da escola

de Montessori de solicitar às crianças que escrevam congratulações, contra-argumenta afirmando que “...o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.” (Op.cit.: 155)

Essa organização, de que fala Vygotsky, aponta para o papel do adulto no processo ensino-aprendizagem. Como o processo ensino-aprendizagem da escrita tem lugar, essencialmente, na escola¹⁶, o professor é esse adulto¹⁷. Para Perez e Sampaio (1996: 70):

...o papel da professora não é dar o conhecimento à criança. Sua função não se limita a observar e constatar “como” o seu aluno se encontra. A professora tem um papel fundamental como “mediadora” no avançar da criança. Ela organiza a atividade pedagógica de modo que possibilite à criança “superar seus próprios limites”, construindo novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se desenvolve e transforma-se a partir dessas novas aquisições.

Assim, uma questão que se coloca é: **como o professor alfabetizador exerce o seu papel de mediador entre o conhecimento da linguagem escrita e a criança que ali está para adquiri-lo?** Com vistas a essa mediação, é preciso levar em consideração o local onde ocorre, as situações de mediação, as condições para que as mediações sejam instauradas, o objeto do conhecimento que está sendo mediado. A partir dessas considerações, talvez seja possível indagar sobre as conseqüências prováveis dessa mediação; sobre as concepções de língua, de aluno e de professor que nela se atualizam; sobre a formação do professor.

Tentando encontrar possíveis encaminhamentos de respostas a essas indagações, é que analisei, para essa dissertação, episódios interativos que tomaram lugar nas salas de aula de duas professoras da série inicial do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Joinville, Santa Catarina. Trata-se de duas professoras com níveis diferentes de formação, uma com 2º Grau e a outra concluindo um Curso de Especialização em Psicopedagogia (em 1998). Foi exatamente esta diferença que me levou a visitá-las, semanalmente, em suas salas de aula,

¹⁶ O fato desse processo ainda ter na escola o lugar privilegiado para ocorrer pode ser apontado como fruto de uma concepção de linguagem escrita que a coloca como algo restrito aos ambientes escolares, neles distribuída de forma acrítica, como indicado anteriormente. Essa concepção é corroborada especialmente por aqueles pais (iletrados ou quase iletrados) para quem a escrita se constitui como um bem distante, estranho e ameaçador para eles mesmos, mas como uma possibilidade de transformação da realidade para os filhos. É um bem distante, estranho e ameaçador ao ambiente familiar, mas que se transforma em benefício no ambiente escolar. Assim, letras não têm espaço nas brincadeiras desses filhos (quando brincam!), e essa não-familiarização com os símbolos escritos representa uma das dificuldades a ser superada quando o processo de aquisição da escrita é instaurado. Sobre isso Vygotsky (1998: 156) afirma: “...o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.”

¹⁷ A idéia da participação do adulto no processo ensino-aprendizagem remete à noção de ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial), proposta por Vygotsky (1988): “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial.” (Op.cit.: 112)

para observar como se dava a sua prática pedagógica, especialmente no que se refere à aquisição da escrita ortográfica dos seus alunos e aos modos como atuavam como mediadoras nesse processo.

Essas professoras fizeram parte de um Grupo de Estudos da Alfabetização¹⁸, coordenado por mim, com 42 horas, cujos encontros objetivaram a inauguração de um espaço no qual professores alfabetizadores pudessem manter contato com alguns dos aspectos teóricos anteriormente apontados, que, segundo as minhas crenças baseadas na minha própria experiência e no relato de outras professoras alfabetizadoras, poderiam interferir em sua atividade pedagógica. Serviram, também, como um momento para o compartilhamento de experiências e para uma tentativa de se responder a determinados questionamentos. Ao focalizar os episódios interativos ocorridos nas salas de aula das duas professoras escolhidas, procurei indícios de meu discurso (manifesto mais claramente na coordenação do grupo) que pudessem indicar, assim, se o discurso de alguém não presente no cenário escolar pode interferir na prática pedagógica do professor, influenciando-a ou modificando-a.

O grupo de estudos constituiu-se num momento de trocas, entre pesquisadora e professoras participantes. Serviu, também, como uma oportunidade para a reavaliação de alguns procedimentos, dentre eles a forma de mediação entre o conhecimento e aqueles que ali estavam para buscá-lo. Considero, assim como Eveline Bertino Algebaile faz em seu texto Sentidos da Arte na Educação Escolar (1996: 220) sobre sua participação num grupo com características semelhantes, que cabe ao pesquisador que se propõe estabelecer uma ponte entre a teoria e o que ocorre na prática, sempre de novo rever suas posturas e crenças, por meio da provocação do diálogo entre o seu discurso e os discursos manifestados **na e sobre** a prática:

Para quem ministra os cursos, estes também são um espaço de construção de novos conhecimentos. Descobrimo nossas falhas na escolha de um texto, na dificuldade de explicitar um problema, nas falsas expectativas que vamos construindo, aprendemos a desmistificar nosso trabalho, a compreender a importância da prática de pesquisa e a ver a professora como alguém que não depende de nós para “abrir os olhos”.

A provocação do diálogo ocorreu, especialmente, nas visitas feitas às salas de aula das duas professoras escolhidas. Foi o momento em que pude perceber o quanto da interlocução que tomava lugar nos encontros do grupo por mim mediado deixava indícios nas diversas situações de interlocução que tomavam lugar em suas salas de aula, junto a seus alunos, já que era para essas situações que as nossas interlocuções se dirigiam e nelas, muitas vezes, tinham a

¹⁸ Apresento mais detalhes sobre esse grupo e sobre as professoras no próximo capítulo, que trata da metodologia de pesquisa.

sua origem. Além disso, as visitas se constituíram num momento privilegiado para a averiguação do confronto que poderia surgir dos discursos produzidos no grupo com os discursos que se efetuam no contexto da sala de aula, já que são as atividades que nele ocorrem o tema de toda essa atividade discursiva.

Tendo em mente apenas o processo de aquisição da escrita ortográfica dos alunos de série inicial do Ensino Fundamental, os episódios apresentados em **UM MODO DE MEDIAÇÃO: BUSCANDO A HOMOGENEIDADE** e em **UM MODO DE MEDIAÇÃO: MANTENDO A HETEROGENEIDADE** estão, basicamente, relacionados à escrita de alguma palavra feita no quadro de giz tanto pela professora como pelos alunos, ou feita nos cadernos, por meio da realização de exercícios. A entonação empregada pelas professoras quando passam o turno de fala aos alunos, as explicações por elas dadas acerca de algum aspecto da palavra que está sendo escrita, o tipo de pergunta que é feito aos alunos na tentativa de chamá-los a participar do processo, a correção que as professoras fazem de algum desvio da norma padrão cometido pelos alunos em suas escritas, a utilização de materiais tais como cartazes, quadros e livros são indicadores do modo como as atividades de escrita são propostas e encaminhadas, o que permite a observação dos modos como o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento da escrita e os alunos que ali estão para adquiri-la.

O objetivo final de toda atividade mediadora do professor numa turma de série inicial é a aquisição da escrita. Essa atividade mediadora, contudo, não implica em um padrão pré-estabelecido de condutas que norteariam todas as atividades desenvolvidas junto a essa série (e também em outras), o que poderia sugerir um modo único, homogêneo de permitir o acesso à escrita. Esse modo único/homogêneo jamais poderia se constituir quando se pensa na diversidade que se faz presente em sala de aula. São diferentes vozes, surgidas e constituídas a partir de diferentes condições de produção, que ali se encontram para dar forma a um novo conjunto de interlocuções.

No entanto, esse conjunto de interlocuções é organizado e, na maioria das vezes, fomentado pela ação mediadora do professor. É essa organização que vai caracterizar a ação de um dado professor, individualizando a sua ação mediadora, como pode ser percebido nos modos diferenciados de mediação das duas professoras analisadas. Apesar de poderem ser tidos como diferenciados num primeiro momento, apresentam também pontos de semelhança. Esses pontos de semelhança e de diferenciação na organização das atividades desenvolvidas em sala de aula sob a ação mediadora da professora são gerados pelas condições pelas quais se dá essa ação.

Assim, a organização das atividades tal qual se mostram à descrição podem estar atendendo a necessidades didáticas, criadas a partir das imagens que as professoras têm do papel que devem desempenhar, do papel do aluno, do sistema de escrita e do próprio ato de alfabetizar.

O **espaço** da sala de aula, lugar **onde** se dá a ação de mediação do professor, bem como a utilização dos materiais nele contidos e a distribuição dos alunos e da professora nesse espaço fazem parte dos modos característicos de organizar as atividades. Tem-se, por vezes, a utilização intensa dos materiais produzidos pelos alunos e expostos nas paredes da sala, em outras, a opção por um material mais próximo da linguagem das cartilhas. Os alunos, no espaço da sala de aula, ora apresentam-se com seus lugares definidos, ora dispersam-se por entre as carteiras, reorganizando-as a partir da proposta de trabalhos em grupo. A posição das professoras varia de uma localização preferencial à frente da classe ao posicionamento mais de um lado da sala.

As **situações de mediação** são igualmente representativas dos modos de organização da aula. Como pontos de semelhança entre as duas professoras tem-se a atividade de escrita de uma palavra ou frase, com focalização central nas letras que as compõem. De igual modo, há atividades de resolução e correção de exercícios objetivando a escrita de algumas palavras. Outra circunstância na qual as professoras atuam como mediadoras é a que se refere a conversas sobre um determinado aspecto da escrita de uma dada palavra, deixando explícito o seu conhecimento lingüístico. Uma circunstância que as diferencia é o trabalho realizado em pequenos grupos, adotado como estratégia de ensino somente para uma das professoras observadas. Mais do que a atividade em grupo, no entanto, é a duração e a quantidade de vezes em que essas atividades são desenvolvidas que cria um diferencial significativo entre elas. Assim, tem-se desde a intensa atividade de escrita, promovida por uma seqüência de exercícios, envolvendo explicação, resolução e correção até uma eventual participação do aluno em atividades coletivas de escrita. Há o predomínio da exercitação da escrita, e há, por outro lado, o predomínio do trabalho de elaboração oral sobre a escrita.

Todas essas circunstâncias dão-se de acordo com algumas **condições** — aqui chamadas de **condições de mediação** —, que organizam a mediação de uma dada maneira. Essas condições são atravessadas pelas imagens que o professor tem dos diferentes elementos que compõem o evento aula e que determinarão os papéis a serem desempenhados por cada um desses elementos nos episódios interativos ocorridos em sala de aula e mediados pelo professor. Uma condição que se coloca é o reconhecimento do papel de autoridade que é conferido,

socialmente, ao professor. Como esse professor exerce essa autoridade?

Por vezes tem-se, nas aulas assistidas, uma autoridade que é exercida pelo apelo ao silêncio dos alunos, com o fim de evitar a dispersão, e conduzir as atividades para a produção escrita de uma dada palavra. Por vezes, o silêncio funciona como estratégia de provocação à fala. A autoridade, nesse caso, está na possibilidade de silenciar e constranger pelo silêncio. A distribuição dos turnos pode também ser um indicativo da autoridade exercida pelo professor. Tem-se, nos dados, desde a dominância da interlocução com a oferta de tomada de turno explicitada por um contorno entonacional característicos e ritualizado, até uma distribuição aleatória de turnos, em que a dominância da interlocução pode ser repassada, temporariamente, a um aluno.

Outra condição que interfere na organização das mediações que ocorrem em sala de aula, baseada fortemente na imagem que o professor tem do aluno, é o reconhecimento de que há/não há um certo conhecimento sobre a escrita e que o aluno deverá adquiri-lo. A partir desse reconhecimento, atividades são elaboradas e propostas para que essa aquisição possa ocorrer. Os modos pelos quais o professor concebe o objeto do conhecimento — o sistema de escrita — poderão ser determinantes para que a sua atuação como mediador entre esse conhecimento e o aluno se dê de uma dada maneira.

Nas observações feitas da prática em sala de aula das duas professoras, pode-se inferir uma tendência em considerar a língua como um objeto de conhecimento que se apresenta como pronto e acabado, o que induziria as atividades para um treino sistemático desse conhecimento. Outra tendência, contudo, também pode ser depreendida dos dados, que é aquela na qual a língua é o objeto de conhecimento a ser construído a partir da experimentação, da elaboração, inicialmente oral, sobre esse objeto.

Pela ótica da primeira tendência, o aluno é visto como um depositário dos modelos lingüísticos, tendo o seu espaço na aula assegurado pela participação em atividades de acumulação desses modelos. As repreensões que, por vezes, tomam lugar na aula, funcionam como uma chamada para que esse espaço seja integralmente ocupado, evitando-se, com isso, a dispersão.

Pelo viés da outra tendência, por sua vez, o aluno é visto como um investigador da língua escrita e o seu espaço na aula é assegurado pela participação em episódios de investigação sobre a escrita de uma dada palavra ou frase. As repreensões, que também aqui ocorrem, funcionam como uma chamada para a manutenção dessa atitude investigativa, evitando, com

isso, a acomodação e a renúncia ao papel que lhe é destinado naquele contexto de produção de conhecimento.

Os modos pelos quais se dá a percepção do objeto da mediação — o sistema de escrita — colocam-se, também, como condição para a organização das mediações. Quais as informações de que o professor dispõe sobre a escrita e como é dado o acesso das crianças a elas? Os dados coletados durante a visitação às salas de aula parecem sugerir que a escrita é percebida ou como um conjunto de símbolos, que se organiza de acordo com um padrão que precisa ser memorizado pelo aluno, ou como um mecanismo de interação social, com os seus usos sendo previstos, e que precisa ser processado pelo aluno.

Essas percepções diferenciadas do objeto do conhecimento resultaram em formas diferenciadas de aproveitamento das situações que se constituíam como oportunidades para a explicitação de alguns aspectos envolvendo a escrita ortográfica. Batista (1997), procurando entender a relação do professor de Português com o objeto do conhecimento que constitui a sua disciplina — a própria língua —, levanta a seguinte suposição:

*É de supor, (...), que a natureza do conhecimento que desenvolva sobre a língua, sobre as relações dos alunos com o que ensina e sobre o seu próprio trabalho em sala de aula seja, antes de tudo — mais que um conhecimento consciente, verbalizável e explícito —, um senso prático, uma direção de ação, um **habitus**, no sentido bourdieuniano, vale dizer, a internalização, na forma de esquemas de ação e de percepção, das necessidades geradas pelas condições a que sua ação está submetida. (Op.cit.: 111,2)*

Os “esquemas de ação e de percepção” parecem estar na dependência dos conhecimentos que as professoras têm sobre a língua e sua organização. Talvez seja isto que justifique a ausência, nas observações feitas, de atividades que incidam diretamente sobre o conhecimento ortográfico do nosso sistema de escrita. A língua escrita é ensinada/adquirida pela utilização de palavras ou frases em atividades de transposição da fala para a escrita, prevendo-se nessa trajetória, a manutenção da norma ortográfica. O conhecimento ortográfico não foi previsto como um conteúdo, sistemática e organizadamente trabalhado durante as aulas. Não está ausente, contudo. Faz-se presente em explicitações que tomam lugar, durante a realização de atividades de escrita de palavras e frases.

Essas explicitações dependem da maior ou menor percepção das professoras dos pontos a serem explicitados e, também, do seu julgamento com relação à relevância desses pontos e à capacidade sua para explicitá-los e dos alunos para compreendê-los. A avaliação dessas oportunidades de explicitação no contexto de ocorrência na aula resultou em variados

modos de explicitação do conhecimento ortográfico, que vão desde uma explicação linguística fundamentada até um mascaramento do uso de uma determinada letra em um determinado contexto, passando por explicações superficiais ou então, reprodutoras autorizadas do discurso do outro¹⁹.

A necessidade de organização das atividades pedagógicas, as expectativas geradas ou não pelos pais com relação ao desempenho de seus filhos, o ambiente da escola no qual tramitam diferentes tendências discursivas que se confrontam com uma proposta político-pedagógica que objetiva a produção de um discurso único, a utilização do tempo, são outras das condições que se impõem e que interferem na organização da ação mediadora do professor.

Tem-se, assim, desde uma aparente despreocupação com o tempo até uma instigação intensiva dos alunos com o fim de que realizassem todas as atividades num tempo delimitado. Ao preenchimento dos espaços em branco nos exercícios do livro adotado em sala ou das folhas dos cadernos aos quais os pais têm acesso diário em casa, contrapõe-se um conjunto de atividades realizadas com materiais aos quais os pais não têm acesso, a não ser que fossem até à escola. Enquanto que o discurso predominante numa das escolas visitadas revela uma preocupação com a organização de um conjunto de atividades pedagógicas em torno de um mesmo tema, na outra, tem-se uma preocupação com a participação da escola em eventos comunitários e com a aquisição de materiais de suporte às aulas.

As diferentes imagens (representações) que tomam lugar no evento aula e que justificariam a existência dessas **condições de mediação** e de sua apresentação de uma dada maneira podem, talvez, ser tomadas como o resultado (nunca final, mas precário) de toda uma atividade discursiva na qual o professor tomou parte (mais ativamente, menos ativamente) quando de sua formação. Assim, a sua ação de mediação na sala de aula deve ser vista como a possibilidade de atualização de discursos que se formaram dentro de um determinado contexto sócio-histórico, no qual o professor esteve inserido. As vozes que ecoavam naquele contexto podem encontrar maior ou menor espaço na aula do professor, dependendo da quantidade e dos tipos de confrontos com outras vozes nos quais esse professor participa como interlocutor. Com a emergência de novos contextos sócio-históricos, a instauração desses confrontos é inevitável, mas passível de ser sufocada pelo não-enxergamento de sua instauração. Aqui é possível indagar, então, sobre os resultados possíveis desse (não-)enxergamento.

No caso da alfabetização, cabe indagar sobre as razões que justificariam a mediação

¹⁹ Refiro-me à atitude de uma das professoras em que deixa claro aos alunos que aquela explicação que estava dando tinha sido por mim fornecida no Grupo de Estudos da Alfabetização.

do professor de uma maneira. Quais os confrontos a que os discursos de sua formação foram submetidos em sua prática? Como é visto o objeto da mediação — a escrita —, por esse professor? A quais propósitos esse objeto serve?

Pelas falas das professoras observadas, depreende-se que a aquisição da escrita pode ora ser vista como acumulação de conhecimentos/modelos lingüísticos, ora como instrumento para mediações que têm lugar dentro e fora do contexto escolar. Tanto os seus usos reais como os seus usos escolares podem ser vislumbrados na prática pedagógica das professoras. Os resultados desses modos diferenciados de encarar a escrita podem apenas ser apontados no nível da indagação: uma visão de língua que destine ao seu usuário um papel ou de protagonista ou de coadjuvante, determinando diretamente os modos de participação desse sujeito nas interações que se estabelecem com diferentes letramentos.

POR QUE A IMERSÃO EM SALA DE AULA?

“...ao se romperem as barreiras entre o fazer e o aplicar, rompem-se também as barreiras entre quem faz pesquisa e quem aplica pesquisa, instituindo-se, quando ambos se abrem, um promissor diálogo entre dois sujeitos diferentes que observam o mesmo fenômeno de lugares diferentes e que têm em conjunto o desejo de que as crianças aprendam.”

(GARCIA, 1996: 20)

Considerando que linguagem é um fenômeno que somente ganha forma e sentido nas ações que com ela são praticadas no contexto social, também as pesquisas que a tenham como objeto de estudo, somente ganharão forma e sentido se inseridas nos contextos de suas realizações. Entre eles, a sala de aula. Segundo Cazden (1988): “*The study of classroom discourse is thus a kind of applied linguistics — the study of situated language use in one social setting.*” (Op.cit.: 230)²⁰

A sala de aula é um desses agrupamentos sociais em que a linguagem se faz intensamente presente, não só nos episódios interativos que ali ocorrem, mas também como o objeto sobre o qual se instaura o trabalho escolar. Nas turmas de alfabetização, a linguagem adquire um caráter específico: é o momento no qual ocorre a aquisição da versão escrita da língua que, para o aluno até então, apresentava-se tão somente em sua versão oral. Há toda uma prática metodológica voltada para essa aquisição, na qual, o professor é presença institucionalmente garantida e o seu discurso, no contexto escolar para o qual se destina, coloca-se como legítimo por ser o discurso sobre os conhecimentos/saberes a serem adquiridos pelos alunos²¹.

Estabelecer como objeto de investigação a mediação que o professor alfabetizador faz entre a modalidade escrita e as crianças que ali estão para adquiri-la delineia, meio que por si só, a metodologia de pesquisa, que encontra no ambiente da sala de aula onde esse atua, o lugar privilegiado para a investigação. Para tanto, é preciso que haja uma certa imersão na rotina do ambiente escolar. É uma imersão que, no entanto, não objetiva a coleta quantitativa de

²⁰ “O estudo do discurso de sala de aula é assim um tipo de lingüística aplicada — o estudo do uso lingüístico situado em um contexto social.” (Tradução minha)

²¹ A condição de aluno só se instaura quando há a necessidade de aquisição de um dado conhecimento/saber e a busca pela satisfação dessa necessidade. Isso não significa, contudo, que essa busca é espontaneamente efetuada pelo sujeito-aluno. As razões para a sua efetivação podem residir fora desse sujeito; no caso das crianças da série inicial, são, geralmente, determinadas pelos pais. E aqui é possível questionar sobre as justificativas que os pais têm para a entrada dos filhos na escola com o objetivo de adquirir as habilidades de ler e escrever e sobre como essas justificativas poderiam se fazer presentes na fala dos filhos.

indicadores que respondam a esta ou a aquela questão de investigação, mas sim, de episódios que possam apontar para algumas respostas. É uma das posturas de investigação que caracteriza a pesquisa etnográfica.

Aventurar-se, contudo, numa imersão no ambiente de sala de aula sem que haja um certo roteiro que oriente as observações pode resultar num emaranhado de dados que, nessas circunstâncias, pouco pode oferecer à investigação. Há a necessidade do estabelecimento de um certo ponto de vista, que permita ao investigador enxergar nos episódios ocorrentes naquele contexto eventuais respostas para as questões que se coloca. Segundo Erickson (1984: 58), a seleção dos episódios produz uma caricatura, inevitável, do contexto investigado:

*..., the ethnographer, by selectively reporting details of everyday life in his description of a society — by leaving out a lot and by slanting his description of those details he leaves in — produces not only a caricature (which is inevitable, since he cannot present every detail) but a caricature that is drawn from a particular point of view and that communicates that point of view relentlessly.*²²

Para a proposta colocada para essa investigação, a pesquisa do tipo etnográfico mostra-se particularmente adequada, dadas as suas características de encaminhamento: participação intensiva no contexto pesquisado; registro detalhado do que ocorre nesse contexto (gravação em áudio, anotações feitas durante a participação, entrevistas formais e informais com as professoras, formulário para levantamento de informações pessoais); análise dos episódios observados e registrados e tentativa de atribuição de significados às ações presentes nesses episódios.

A ação exercida por mim enquanto pesquisadora foi, também, um aspecto da trajetória da investigação levado em consideração no momento da análise. Essa ação pode ser vista em dois momentos: o primeiro, durante a realização dos encontros do grupo de estudos, no qual atuei como coordenadora. Desse grupo participaram as professoras selecionadas para uma observação mais detalhada. O segundo refere-se ao próprio ato de imersão no ambiente de sala de aula das professoras, quando essas viam-se observadas por alguém que lhes expunha um discurso dirigido para a prática pedagógica, especificamente aquela que se refere à alfabetização, com especial focalização nos aspectos relativos ao funcionamento da língua, mais especificamente a relação entre letra e som.

Portanto, não se trata da simples presença de uma pesquisadora no ambiente de

²² “...o etnógrafo, ao seletivamente gravar detalhes do dia-a-dia em sua descrição de uma sociedade — por deixar de fora uma quantia de detalhes e por voltar a sua descrição àqueles detalhes que ele manteve na descrição — produz não somente uma caricatura (a qual é inevitável, desde que ele não pode presenciar todos os detalhes), mas uma caricatura que é desenhada a partir de um ponto de vista particular e que comunica aquele ponto de vista continuamente.” (Tradução minha)

atuação dessas professoras, mas sim de alguém que oferece um determinado discurso para o confronto com os seus próprios discursos²³. É uma presença que, nesse sentido, é intimidadora, já que as professoras conheciam o meu discurso, explicitado no grupo de estudos e que seria confrontado com o seu próprio discurso, colocado em exposição durante as minhas visitas. O confronto seria instaurado pela consciência do “eu sei o que ela pensa sobre isto”, atravessada pela imagem que as professoras construíram a meu respeito, a partir do meu discurso no grupo de estudos, e do reconhecimento dele como lugar para o meu posicionamento acerca da ação de mediação do professor no processo de alfabetização.

Nessa situação de confronto entre o que “ela diz e o que eu faço em sala de aula”, está implícita a dupla face da produção do conhecimento — teoria e prática —, vista, muitas vezes, como pólos distintos pelos professores, angustiados com o fazer do seu dia-a-dia pedagógico. No entanto, esses professores não percebem que é a prática que pode fornecer respostas a questionamentos que emergem da teoria. Essa percepção é característica que deve estar presente na tarefa de investigação a que um pesquisador se coloca. Segundo Perez e Sampaio (1996: 54), é : “...importante que o(a) pesquisador(a) seja capaz de aguçar o seu olhar e o seu ouvido, para que possa perceber que as falas das professoras não revelam apenas núcleos de bom senso, mas conhecimentos produzidos na atividade prática.”

Assim, com base nos conhecimentos produzidos em minha atividade prática, tanto como alfabetizadora como formadora de alfabetizadores, e confrontados com o conjunto teórico ao qual fui/sou exposta durante a minha formação (como já exposto na primeira parte deste trabalho), resultando daí um discurso sempre provisório acerca do processo de alfabetização, propus-me, inicialmente, algumas questões de investigação. São questões que, de alguma forma, recuperam as indagações que se fizeram/fazem presentes na minha prática pedagógica na área da alfabetização:

1. qual o espaço ocupado pelo professor na construção do conhecimento ortográfico do aluno?
2. Qual a sua postura diante do desvio da norma ortográfica padrão na produção dos seus alunos?

²³ O meu discurso pretende-se como legitimado pelo saber/conhecimento que veicula e que nele encontra a justificativa para a sua ação. Contudo, trata-se, de fato, de uma pretensão, motivada pela minha própria história como alfabetizadora e como formadora de alfabetizadores, em cuja prática colocavam/colocam-se as indagações a que o discurso apresentado no grupo de estudos procurou responder. A pretensão reside na suposição de que as minhas indagações de então possam ser as indagações das professoras que ainda atuam em turmas de alfabetização e que, assim como eu, não obtiveram respostas durante a sua formação. Reside ainda na minha suposição de que a resolução dessas indagações possa afetar positivamente a prática pedagógica das professoras.

3. Quais as soluções que o professor propõe para a correção desse desvio?
4. Como essas soluções são encaminhadas: há explicações que demonstrem conhecimento sobre o funcionamento da língua, especialmente nas relações entre letra e fonema?
5. É possível depreender da prática pedagógica do professor as suas concepções sobre língua, mais especificamente sobre língua escrita e seus usos?
6. Há o reconhecimento de que o aluno, ao fazer tentativas no ato de escrever, pode estar se apoiando em sua fala?
7. Como o professor reconhece o fenômeno da variação linguística manifestado na produção escrita do aluno?

Ainda outra questão se coloca relacionada ao grupo de estudos:

8. o contato com teorias centralizadas no ensino da língua escrita, que vislumbrem os aspectos linguísticos implicados nesse ensino e com pesquisas com o mesmo direcionamento, pode afetar a prática pedagógica dos professores em suas aulas?

Contudo, a partir da imersão nas salas de aula, como Erickson (1984: 51) prenuncia (*"The ethnographer brings to the field a theoretical point of view and a set of questions, explicit or implicit. The perspective and questions may change in the field, but the researcher has an idea base to start from."*)²⁴, foi-me possível reconhecer que as respostas a todas essas questões poderiam servir como encaminhamento a uma questão maior que se coloca: **como o professor alfabetizador exerce o seu papel de mediador entre o conhecimento da linguagem escrita e a criança que ali está para adquiri-lo e quais as condições que determinam a organização da mediação de uma dada maneira?**

Como o ato de mediar se dá através de uma atividade discursiva que se instaura em sala de aula, gerenciada pelo professor, e que tem na linguagem o mecanismo básico de interação, é possível indagar também sobre as condições sócio-históricas da formação do discurso desse professor, entendendo esse discurso como lugar de posicionamento individual.

O GRUPO DAS PROFESSORAS

²⁴ *"O etnógrafo traz para o campo de investigação um ponto de vista e um conjunto de questões, explícitas ou implícitas. A perspectiva e as questões podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma idéia-base da qual inicia o seu trabalho."* (Tradução minha)

No período que compreende a primeira quinzena de abril e a segunda quinzena de agosto de 1998, coordenei um grupo de estudos da alfabetização, do qual participaram professores de séries iniciais do Ensino Fundamental e especialistas da Secretaria Municipal de Ensino. O convite foi feito através do envio de correspondências às escolas públicas da região urbana da cidade de Joinville — SC, informando acerca da inauguração de um espaço na universidade (UNIVILLE — Universidade da Região de Joinville, entidade a qual estou ligada, atuando como professora nos Cursos de Letras e de Pedagogia) para a realização de estudos sobre a alfabetização. Os interessados estabeleceram contato comigo via telefone ou inscreveram-se por meio de fichas enviadas à universidade.

O grupo de estudos se reunia semanalmente em uma das salas do Departamento de Letras, na universidade, no período vespertino, das 14 às 17 horas (horário que pareceu ser o mais adequado para as participantes, verificado em pesquisa prévia). O objetivo do grupo de estudos foi o de criar um espaço no qual as professoras pudessem participar de discussões sobre alfabetização e entrar em contato com pesquisas que tratam desse tema. Também foram apresentados alguns conteúdos, de base teórica, mais diretamente relacionados ao funcionamento da língua (os temas serão indicados a seguir). Os encontros serviram, também, como um momento para o compartilhamento de experiências e angústias ligadas ao ato de alfabetizar. Foram 14 reuniões de 3 horas, totalizando 42 horas. Registrei por escrito as atividades desenvolvidas nessas reuniões.

Durante esses encontros, foram abordados os seguintes temas:

- a história da alfabetização;
- alfabetização e letramento;
- leitura: definição e tipos;
- material de leitura — diversidade de textos;
- a concepção de “leitor” flexível;
- escrita: definição e história da escrita;
- tipos de textos para serem produzidos;
- coerência e coesão no texto infantil;
- análise de cartilhas;
- língua falada X língua escrita;
- o sistema gráfico do português: relações entre letra e som;
- o certo, o errado e o diferente nas questões lingüísticas;

- variação linguística e sua influência na produção escrita;
- tipos de desvios ortográficos cometidos por crianças em fase de alfabetização.

No primeiro encontro havia 19 participantes: 10 professoras e 9 especialistas em educação. Esse número de participantes não se manteve ao longo dos encontros: enquanto algumas professoras passaram a integrar o grupo (entre elas, professoras da rede particular de ensino), outras foram se desligando, alegando diferentes motivos para tal — a distância de suas casas até a universidade (localizada num bairro distante do centro), a sobrecarga de tarefas escolares, a falta de alguém que pudesse suprir a ausência da profissional durante os encontros, além de problemas de ordem particular. Nos últimos encontros, o grupo compunha-se de uma média de 10 participantes.

O esvaziamento do grupo de estudos, além dos motivos já apontados, pode ser explicado por outros motivos. Um deles estaria relacionado diretamente às expectativas das participantes, especialmente das professoras, que para ali vieram na busca de soluções imediatas a seus problemas de sala de aula. Como essas soluções não se renunciavam²⁵, o interesse deixou de existir, levando à desistência. Facilmente essa ansiedade do professor é tida como indício da sua falta de profundidade teórica. No entanto, como Garcia (1996) aponta, ela pode revelar um professor preocupado com a melhoria de sua prática pedagógica:

É simples dizer que as professoras pedem receitas. Podemos fazer outra leitura de seu aparente pedido por receitas, identificando em suas falas o desejo de encontrar formas de melhorar a sua prática pedagógica. Podemos ainda ler a sua fala como uma crítica a um certo teorismo que às vezes nos invade. (Op.cit.: 31)

A busca por soluções imediatas revela, ainda, parte das condições em que se dá a ação de mediação do professor. Como trata-se de um profissional mal remunerado, acaba por assumir uma carga horária elevada, que lhe impossibilita qualquer consulta a materiais de pesquisa ou livros. Além disso, está a urgência que caracteriza o cumprimento dos programas de ensino que lhes é cobrado pela supervisão e pela direção da escola e, em alguns casos, pelos pais dos alunos. Assim, o professor media o que sabe, como sabe. Não o faz porque quer, mas porque o contexto sócio-econômico não lhe oferece alternativas muito diferentes.

Esse contexto quase sem alternativas, ao inviabilizar o contato dos professores com novas idéias sobre o fazer pedagógico, promove neles a acomodação dos saberes já conhecidos,

²⁵ Vejo isso como uma falha no modo pelo qual exerci a função de mediadora que eu mesma havia me colocado para aquele grupo. Pretendendo manter o controle dos saberes que circulariam no grupo, ative-me na sua discussão e na sua transmissão, sem indagar de forma insistente as professoras acerca de seus questionamentos, nascidos em sua prática diária. A questão do cumprimento do programa por mim estabelecido e conhecido das participantes contribuiu para uma mediação controlada dos saberes circulantes.

cristalizados em sua prática pedagógica. Segundo Perez e Sampaio (1996: 55): “Fazem (as professoras) como fazem, porque aprenderam assim, ‘nos seus cursos de formação’ ou com ‘alguma colega mais experiente’, ou porque, ‘a maioria sempre fez assim’ e repetem... Repetem sem refletir, questionar ou pensar na possibilidade de ser diferente.”

Outra explicação para o esvaziamento do grupo de estudos (de uma certa forma, ainda conseqüência das condições de trabalho do professor) pode residir no fato de que a participação no mesmo não resultaria na entrega de um certificado, o que teria significado um pequeno avanço no plano de carreira das professoras²⁶.

Desse grupo, selecionei duas professoras para uma investigação mais focalizada de sua prática pedagógica junto a turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. O critério de seleção foi o da formação diferenciada das mesmas. As duas atuavam (e continuam atuando) na Rede Municipal de Ensino de Joinville, Santa Catarina, em bairros de classe baixa. Elas foram informadas apenas parcialmente dos meus objetivos com as visitas²⁷.

Acompanhei a atuação dessas professoras em suas salas de aula, em sessões semanais de aproximadamente, duas horas e meia para cada uma. Ocorreram cerca de 30 visitas, que tiveram início em maio de 1998 e enceraram-se em novembro do mesmo ano. Nessas visitas, foram feitos registros escritos e gravações em áudio. Algumas conversas informais com as professoras, com a direção e a supervisão das escolas, também ocorreram.

A COLETA DE DADOS

Os dados que compõem o corpus desta pesquisa constam de:

1. relatórios feitos após cada encontro do grupo de estudos, nos quais estão registrados os temas abordados, textos que serviram de base, propostas de exercícios de reflexão e, também, os comentários das participantes;
2. registros escritos das visitas às salas de aula das duas professoras, anotando-se essencialmente situações em que a questão ortográfica era tematizada por professoras e alunos. Nesses registros, incluem-se descrições do espaço físico da

²⁶ Logo após o encerramento do grupo de estudos, fui convidada a ministrar um curso pela Secretaria Municipal de Ensino, para duas turmas de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O curso teve o mesmo teor do grupo de estudos, embora sofresse algumas alterações na forma de abordagem. havia lista de freqüência, controlada por uma supervisora da Secretaria. Durante o curso, a média de participantes girou em torno de 20, ocorrendo poucas desistências.

²⁷ Julguei que se lhes informasse que seria a sua ação que seria mais diretamente observada, isso afetaria a sua ação (ainda mais do que já foi afetada com a minha presença). A informação que foi passada para as professoras é de que eu observaria o processo de aquisição da escrita das crianças, o que contempla parte do meu objetivo com as visitas.

- sala, como a distribuição das carteiras e os materiais expostos nas paredes;
3. gravações em áudio, totalizando 9 horas de gravação de partes das aulas que referiam-se apenas a aspectos escritos. Esses aspectos referem-se a atividades de produção escrita ou treinamento da escrita de palavras que estavam sendo trabalhadas a partir de algum tema gerador (a Copa do Mundo, por exemplo, quando ocorreu a escrita do nome de alguns jogadores da Seleção Brasileira). Nas gravações estão registradas as orientações aos alunos feitas pela professora durante a realização das atividades; os questionamentos e comentários dos alunos; correções de algum desvio ortográfico feito pela professora ou pelos alunos; diálogos entre professora e alunos sobre algum aspecto da escrita que se pretendia ressaltar. À medida que as visitas foram acontecendo, uma sensibilidade maior para a relevância dos dados foi sendo desenvolvida, evitando-se, com isso, a gravação de eventos repetitivos;
 4. formulário preenchido pelas professoras para a obtenção de informações sobre sua formação e algumas impressões sobre o funcionamento do grupo de estudos.

AS TRANSCRIÇÕES

As transcrições das gravações em áudio foram feitas após a audição atenta de pequenos trechos do material gravado. A fala dos interlocutores está transcrita de acordo com os padrões ortográficos da Língua Portuguesa. Nos aspectos em que a relação entre fonema e letra mostra-se particularmente relevante para a construção do conhecimento ortográfico do aluno, ocorre a transcrição fonética correspondente ao modo de pronúncia de um dado segmento, aparecendo logo em seguida a esse.

Os episódios apresentados como representativos de algum aspecto analisado seguem um enunciado que visa contextualizá-los nas atividades escolares registradas. Estão encabeçados pela data de ocorrência. Os diferentes turnos são indicados por números, colocados à frente do(s) enunciadore(s).

As seguintes convenções foram utilizadas para a apresentação dos episódios:

P1 Professora 1

P2 Professora 2

A Aluno(a)

As Alunos

- AAs Alguns alunos
- A(x) Alunos diferentes, identificados nos turnos por um número seqüencial
- (...) Eliminações de trechos ininteligíveis
- : Duração prolongada de algum som
- (+) Entonação ascendente
- [Falas sobrepostas
- / Interrupção na fala em curso
- (—) Silêncio
- /L/ Arquifonema (presente em final de sílaba, após a vogal).

As palavras/sílabas/letras ou segmentos em **negrito** referem-se à forma lingüística que estava sendo trabalhada.

Os trechos em *itálico*, nos episódios, referem-se a alguns aspectos da aula que são por mim comentados ou apresentados para facilitar a compreensão do que estava ocorrendo. As transcrições dos sons seguem os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional.

A TRAJETÓRIA DE APRESENTAÇÃO DOS MODOS DE MEDIAÇÃO OBSERVADOS

Nos dois próximos capítulos, estarei apresentando os modos de mediação que caracterizam a prática pedagógica das duas professoras selecionadas, enxergando-os em seu contexto de realização — a sala de aula. Para tanto foram levados em consideração:

- a) o **espaço** e os **materiais** de mediação: a sala de aula, a distribuição das carteiras, a localização das professoras, os materiais didáticos empregados;
- b) as **situações** de mediação: exercícios, leitura, escritas e discussões;
- c) as **condições** de mediação: os fatores que estão influenciando no delineamento de um dado modo de mediação e como eles se fazem presentes na sala de aula;
- d) o **objeto** da mediação: quais os saberes sobre a escrita que estão sendo privilegiados e como essa modalidade está sendo apresentada aos alunos.

Essas considerações mais diretamente ligadas à ação pedagógica das professoras, são feitas após uma apresentação das mesmas, contendo: dados pessoais das professoras; informações sobre a sua formação, sobre a escola na qual atuam; comentário sobre a sua participação no Grupo de Estudos da Alfabetização e sobre a minha presença em suas salas de aula.

Ao final, proponho algumas **indagações** sobre o que os dados podem informar acerca das concepções de língua, de aluno, de professor e de escrita que se fazem sentir nos episódios observados, tentando ver, nessas concepções, o contexto sócio-histórico no qual o professor foi formado e aquele no qual se encontra inserido. Apresento, ainda, algumas suposições acerca das possíveis conseqüências que os modos de mediação característicos de cada professora podem trazer para o processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

UM MODO DE MEDIAÇÃO: BUSCANDO A HOMOGENEIDADE

"A professora possui uma visão modelada pela cultura escolar, que fragmenta o conhecimento em partes que a todo momento devem ser reagrupadas na tentativa de se obter a totalidade do conhecimento, numa ação descontextualizada que privilegia a forma e tem como referência, no caso da alfabetização, a norma-padrão da língua escrita."

(ESTEBAN, 1996: 129)

A **Professora 1** (doravante P1) tem entre 30 e 35 anos de idade, é casada e, na ocasião das visitas estava muito envolvida com o seu filho, ainda bebê. Os cuidados necessários para com crianças com menos de um ano de idade eram, freqüentemente, motivo para as conversas entre eu e ela, no horário do recreio. P1 parecia ansiosa e muito preocupada com o desenvolvimento do filho, tanto que foram os cuidados para com ele, a principal alegação para as suas faltas aos encontros do Grupo de Estudos de Alfabetização e para a sua saída antecipada.

P1 atua há 13 anos no magistério, sendo 5 anos na série inicial do Ensino Fundamental, que correspondem ao seu tempo de atuação na cidade de Joinville. P1 vem de uma cidade do interior de um estado vizinho, onde ocorreu a sua formação em nível de 2º Grau, mais especificamente no curso de Magistério.

A coincidência entre os anos trabalhando com a 1ª série e os anos em que está em Joinville leva a crer que tenha sido destinada a P1, já de início, uma turma de série inicial, apesar de sua inexperiência com essa série, pois pretendia atuar na área de sua formação na cidade. É possível indagar sobre as razões que justificariam a atitude da escola: uma delas poderia residir na crença de que uma professora com 8 anos de experiência no magistério estaria apta para atuar na 1ª série²⁸. Aliada a essa razão, poderia ser que, naquele ano, seria essa a série que estaria com falta de professor.

A escola na qual P1 atua como professora somente da 1ª série (sua carga horária é de 20 h/a semanais) no período da manhã, está ligada à Rede Municipal de Ensino da cidade de Joinville. É a rede que apresenta o maior número de escolas do Ensino Fundamental na cidade. Trata-se de uma escola com 27 anos de funcionamento, que atende alunos do pré-escolar ao Ensino Fundamental, tendo aproximadamente 760 alunos matriculados.

²⁸ Essa concepção faz sentido quando se pensa que 8 anos de experiência representam um conjunto de experiências já amplamente vivenciadas com a elaboração de planos de aula, com o manejo de classe, com a organização e o funcionamento de uma escola. Tudo isso resultaria num ganho de tempo para a escola ao destinar uma professora com essas experiências para uma 1ª série, que teria, assim, as suas preocupações completamente voltadas para a aquisição da escrita de seus alunos.

A escola está inserida em um bairro da periferia da cidade, composto, essencialmente por moradores das classes média-baixa e baixa. É um bairro que se caracteriza por ser de recente povoação, já que até há quatro décadas era tido como um bairro de atividade basicamente rural. A escola, segundo conversa com a diretora ocorrida numa primeira visita à escola com o fim de estabelecer os contatos, está voltada para uma atuação na comunidade que ultrapasse as funções tradicionalmente dela esperadas. Assim, além das atividades de ensino-aprendizagem envolvendo a transmissão dos saberes “destinados” ao Ensino Fundamental, a escola oferece curso de datilografia e permite o acesso da comunidade, aos sábados e domingos, à sua quadra de esportes, para a realização de atividades de lazer.

A Rede Municipal, para manter um certo controle do andamento do processo de alfabetização, solicita às escolas que enviem, a cada bimestre, o desempenho dos alunos, classificados em: pré-silábicos, silábicos e alfabéticos (segundo a classificação proposta por Emilia Ferreiro)²⁹. A supervisão da escola também parece exercer um certo controle sobre o desempenho dos alunos. Em uma das visitas (23/06/98), a supervisora da escola aplicou um teste com os alunos de P1. Tratava-se de uma folha mimeografada na qual eles deveriam resolver exercícios de identificação de letras e palavras e também algumas operações matemáticas. As questões estavam aglomeradas numa mesma folha, o que, em alguns momentos, dificultava a localização pelos alunos, ainda não tão familiarizados com esse tipo de organização.

A ação de P1, durante a aplicação do teste, restringiu-se a auxiliar os alunos a localizarem na folha a atividade a ser desenvolvida. Essa situação pareceu criar nela um certo constrangimento, manifestado através de sorrisos tímidos dirigidos à supervisora quando esta respondia a alguma questão, aparentemente já explicitada, feita por algum aluno desatento. Sua preocupação para com o desempenho dos seus alunos era manifestada através de conselhos do

²⁹ Cabe indagar acerca do conhecimento que as professoras têm desses níveis e que lhes autorizaria a classificar os alunos de acordo com cada um: Como é esse conhecimento? Qual o nível de aprofundamento nas idéias de Emilia Ferreiro? A que propósito esse conhecimento está servindo? Na pesquisa mencionada logo no início da dissertação, os professores foram questionados acerca do seu conhecimento sobre as fases do desenvolvimento da escrita na criança, trabalhadas por Emilia Ferreiro. Dos 41 professores da Rede Municipal, 47% optaram pela alternativa que dizia “...já ter ouvido falar, mas não saberia dizer quais são.” Oito professores afirmaram conhecê-las, sendo capazes de citá-las e 11 nunca ouviram falar em Emilia Ferreiro. Pelo que parece, se essa situação prevaleceu por mais dois anos (que corresponderia ao ano em que ocorreram as visitas às aulas de P1), o conhecimento que os professores têm sobre os diferentes níveis de desenvolvimento da escrita seriam um tanto provisórios para autorizá-los a realizar a classificação dos alunos. Esse assunto não foi abordado nas conversas que tive com P1, o que não me permite qualquer conclusão a respeito do seu conhecimento. Abaurre (1997) et alii, comentando acerca das contribuições que o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) trouxe para a relação da escola com o aluno, comentam: “*Em algumas circunstâncias, (...), na ânsia de resolver o problema do desempenho historicamente ruim dos alunos em escrita/leitura, desafio que a escola não tem sabido enfrentar com competência, registraram-se tentativas apressadas e, por vezes, irresponsáveis de transformar em método de ensino os resultados de uma pesquisa acadêmica séria.*” (Op. cit.: 17)

tipo “Façam direitinho!”, “Prestem atenção!”, esporadicamente distribuídos durante a realização do teste.

A turma de P1 era composta, no início das visitas, por 32 alunos. Durante o ano, ocorreram algumas transferências, mas nada que alterasse significativamente o número de alunos na sala. São alunos provenientes de famílias de classe média-baixa e baixa, todos residindo no bairro onde se localiza a escola. Aparentemente todos possuíam os materiais necessários à realização das atividades escolares (até porque há uma distribuição de materiais e de uniforme no início do ano, feita pela Prefeitura).

A inscrição de P1 no Grupo de Estudos da Alfabetização, por mim coordenado, foi feita através do envio da ficha de inscrição, contendo o nome de P1 e de outra professora, da 2ª série. Dos 14 encontros ocorridos, P1 compareceu a 9 deles, faltando aos demais, alegando problemas com o filho. Apesar de sua ausência, as visitas à sua sala transcorreram normalmente, mantendo a periodicidade de uma visita por semana, iniciadas em maio, estendendo-se até o início de novembro³⁰. Por vezes, trazia-lhe algum material escrito utilizado durante os encontros aos quais faltara.

Sua participação nos encontros era tímida. Raramente manifestava as suas idéias. Quando solicitada a fazê-lo, fazia suas as palavras da colega que trabalhava na mesma escola. De todas as participantes, P1 era a única com nível de escolarização de 2º Grau. As demais, ou já eram formadas, ou estavam concluindo o curso superior (Pedagogia, para todas). Algumas já tinham feito curso de especialização. Essa situação pode ter sido a causa da inibição de P1 nos encontros. Em nenhuma ocasião fez questionamentos. Permanecia calada, atenta, sorrindo timidamente, às vezes. É provável, também, que o meu discurso estivesse sendo dirigido muito mais para a média de escolarização do grupo, o que a deixava em desvantagem³¹.

A minha presença em sua sala de aula, durante as visitas, criava uma situação nitidamente constrangedora, tanto para P1 como para mim que me sentia como que “uma invasora”. O constrangimento era especialmente nítido nos olhares que P1 constantemente me dirigia. Parecia, em alguns momentos, estar dando aula para mim. Eu procurava não encará-la, atendo-me às anotações. No entanto, talvez até essa atitude tivesse colaborado para agravar o

³⁰ Ocorreram algumas falhas nessa periodicidade em função de feriados ou impedimentos de ordem pessoal minha.

³¹ O que é significativo aqui é o quanto a construção das imagens que fiz das participantes interferiu na minha ação pedagógica. Estar à frente de um grupo que apresentava um certo grau de escolarização e que, portanto, criava em mim uma imagem das expectativas que traziam, era, no mínimo, intimidador. É bem provável que eu já considerasse certos conhecimentos como sabidos, construindo os novos (propostos por mim) com base naqueles. Com isso, talvez, apagava a possibilidade de participação de P1 na interlocução já que para ela, em tese, alguns desses conhecimentos não eram sabidos, dado o seu nível de formação. Isso inclui a estruturação do discurso e o uso do vocabulário especializado.

constrangimento de P1.

Na maioria do tempo que durava a visita, eu permanecia sentada em uma carteira, no fundo da sala. Apenas vez por outra, deslocava-me por entre as carteiras dos alunos para observar o seu desempenho na resolução das atividades propostas, sempre acompanhada pelo seu olhar. Esses meus deslocamentos pareciam gerar nela uma expectativa acerca do que eu pudesse pensar sobre o desempenho dos alunos. Tanto é que, sempre que eu fazia alguma observação para algum aluno acerca de alguma inadequação na realização da atividade, P1 reforçava a observação, logo em seguida. Houve uma ocasião (24/08/98) na qual os alunos deveriam organizar as letras e formar a palavra **pintinho**, numa folha de papel. Em seguida, deveriam formar novas palavras a partir daquela. Um aluno, ao meu lado, escrevera “pito”. Falei para ele que faltava uma letra. P1 reforçou a minha observação, escrevendo a palavra no quadro e indicando a letra faltante. Em outra ocasião (22/09/98), os alunos deveriam escrever sobre “*o que viam no caminho de sua casa à escola*”. Houve um aluno ao meu lado a quem ajudei a resolver o exercício. P1, ao olhar o caderno desse aluno, deu uma olhada nas palavras produzidas e, ao se afastar, falou em voz baixa “*Isto!*”. Em nenhum momento dirigi-me à turma como um todo. Isso apenas ocorreu na despedida, quando agradei aos alunos e à professora a oportunidade de visitá-los.

O ESPAÇO E OS MATERIAIS DE MEDIAÇÃO

O papel de **mediadora** de P1 é exercido em uma sala de, aproximadamente, 50 m², com as carteiras nela distribuídas em 5 fileiras, alinhadas umas atrás das outras. Na parede da frente havia um quadro de giz que tomava a sua extensão. Na grande maioria das vezes, era a professora quem escrevia no quadro. Somente em uma ocasião (04/08/98), os alunos foram convidados a fazer a correção de um exercício no quadro. A parede oposta a essa e uma segunda que se opunha ao lado das janelas encontravam-se repletas de cartazes, com palavras e pequenos textos, escritos com letra de imprensa pela professora.

Havia um cartaz contendo todas as letras do alfabeto. Debaxo de cada letra estavam afixados rótulos cujas palavras centrais iniciavam com aquela dada letra. Além dos rótulos trazidos pelos alunos, também os nomes de alguns deles compunham o cartaz, escrito por P1. Também palavras como **abelha**, **ave**, apareciam. Os nomes de todos os alunos apareciam em outro cartaz, escritos em caixa alta. Havia ainda um outro cartaz com os numerais até 20, escritos tanto em algarismos hindu-arábicos, como por extenso, em letras de caixa baixa.

A utilização, nesses cartazes, da escrita em letra de imprensa, tanto em caixa alta como em caixa baixa, parece sugerir uma certa preocupação de P1 com a utilização de um formato de letra mais comum de ser visualizado pelo aluno em ambientes diferentes daquele da escola (out-doors, letreiros, nomes de ruas, rótulos, etc.). Ao produzir cartazes com letras de imprensa, P1 permitiria que o aluno se familiarizasse com essa escrita, facilitando a descoberta no seu dia-a-dia. Indaga-se se, com a apresentação das letras presentes no cotidiano dos alunos, P1 pudesse estar imaginando que com isso elas não mais passariam despercebidas por eles, já que ocorreria o reconhecimento dos valores dados àqueles símbolos. Essa apresentação é suficiente para o reconhecimento? O reconhecimento é consequência inerente à apresentação?

Também a busca por uma prática pedagógica renovada possa, talvez, ser reconhecida no uso exclusivo da letra de imprensa nos cartazes. P1, em uma de nossas conversas, informou-me que até há dois anos alfabetizava pelo método da cartilha. O ano em que ocorreram as minhas visitas era o segundo ano em que P1, assim como todos os professores da Rede Municipal de Ensino, estava usando o “método construtivista”³². É possível que, entre as orientações que as professoras receberam sobre as estratégias do novo “método”, estivesse a sugestão do uso da letra de imprensa, como mais apropriada para o início do processo de alfabetização, já que se trata do formato de letra mais intensivamente utilizado em ambientes não escolares³³, o que facilitaria a interação com as produções gráficas usadas no meio social do aluno. P1, ao alfabetizar pelo método das cartilhas, possivelmente introduzia a letra cursiva já no início do processo, como preconizava o método. Atendo-se ao uso da letra de fôrma, estaria renovando a sua prática.

Contudo, dada a importância reconhecida no ato de alfabetizar, P1 busca, ainda, a segurança nos materiais que já domina, no caso, os cartazes que acompanham a cartilha, contendo as famílias silábicas e o desenho de uma figura, cujo nome inicia com a primeira sílaba dessas famílias. Esses cartazes encontravam-se afixados bem à frente da sala, por cima do

³² O uso da palavra método para se referir à abordagem construtivista é um indicador do tipo de informação que é transmitido às professoras e imposto como norma a ser seguida em sua prática pedagógica. Revela, também, uma necessidade em transformar qualquer idéia em “método”, já que com a utilização de um método é mais fácil a previsão e a verificação dos resultados, função a ser exercida pelos supervisores de ensino. Cagliari (1999), ao discutir as condições de trabalho do professor alfabetizador, conclui: “A iniciativa do professor esbarrava na necessidade de prestar contas de uma determinada forma, obrigando-o a desenvolver no processo de alfabetização o que era indicado (pelas orientações governamentais), pois isso seria cobrado mais adiante.” (Op. cit.: 219/20)

³³ Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) pode-se encontrar: “...a escola deve intensificar, no interior da sala de aula, a interação com as produções gráficas utilizadas no meio cultural. (...) A interação com tais produções e suas funções permite que a criança perceba a importância da escrita na relação com os outros, tornando-a necessária.” (p. 36).

quadro. Apesar da diversidade de materiais expostos, entretanto, P1 raras vezes recorria a eles. Algumas poucas vezes havia a indicação para algum dos cartazes das cartilhas.

Houve uma ocasião (22/09/98) na qual um aluno estava recorrendo aos cartazes afixados para resolver um exercício: os alunos deveriam escrever o que viam do caminho de sua casa à escola. O aluno estava olhando para os cartazes, sentado em sua carteira. Parecia procurar por alguma letra. P1 chamou-lhe a atenção, julgando a atitude do aluno como distração.

Pode-se indagar, nesse ponto, o que representariam para P1 aqueles materiais todos, muitos deles produzidos com o auxílio do aluno. A não-utilização desses cartazes pode indicar uma certa urgência na resolução das atividades, já que uma consulta a esses materiais demandaria um tempo maior que, para P1, poderia ser utilizado com o treino da escrita? A priorização do treino da escrita não estaria seguindo o padrão de atividades propostas no método silábico, do qual P1 ainda não estaria totalmente desvinculada?

Ao longo das visitas, novos cartazes foram sendo afixados e alguns antigos retirados. Houve o cartaz com a escrita por extenso dos dias da semana, e outros, com pequenos textos — poemas ou canções. Todos eles foram escritos em letra de imprensa, caixa baixa, pela própria professora e serviam de base para a realização de exercícios de escrita (Ver em AS SITUAÇÕES DE MEDIAÇÃO).

No fundo da sala havia uma caixa contendo pequenos textos, recortados da cartilha, agora descartada como material de alfabetização em seu uso integral. Esse material estava à disposição daqueles alunos que terminavam as atividades escritas propostas, antes da maioria. Para evitar a dispersão desses alunos, eles eram convidados a retirarem algum daqueles textos, para lê-los em suas carteiras, de forma silenciosa. A necessidade em evitar a dispersão e, por conseguinte, manter a organização das atividades escolares justificaria a existência e o incentivo ao uso desses textos.

Também a necessidade por um certo controle dos materiais a que os alunos têm acesso no ambiente escolar pode ser percebida no oferecimento dos textos que P1 havia recortado da cartilha. A preocupação para com a dispersão dos alunos pode ser percebida quando a professora pedia silêncio aos alunos que se ocupavam com outros textos (trazidos, em geral, por eles — gibis, panfletos, livros de literatura infantil, etc.) e reagiam a eles com sonoras expressões de alegria. Numa dada ocasião (17/08/98), dois alunos sentados à minha frente estavam com revistas dirigidas ao público infantil, lendo-as. Logo em seguida, mais três estavam lendo seus livros. Os

dois primeiros meninos começaram a ler juntos, motivados pelo meu ar de curiosidade e satisfação. Em dado momento, P1 pediu para que lessem "...silenciosamente". Em outro momento disse: "Acho que vou passar atividade para quem terminou; é para fazer leitura." No caso, leitura pode ser compreendida como "...ocupem-se com os textos, sem se dispersarem."

Essa preocupação em manter o aluno ocupado pode sugerir que a imagem que P1 tem do trabalho escolar é a de uma intensa atividade, sempre envolvendo materiais escritos. A ela, então, caberia proporcionar esses envolvimento em todos os momentos do evento aula.

Os deslocamentos de P1 por entre as carteiras se davam, na maioria das vezes, com o objetivo de procurar envolver aqueles alunos que se encontravam dispersos, conversando com o colega do lado, olhando para fora da sala ou dirigindo-se à lixeira constantemente. Aparentemente (e segundo depoimento da professora), os alunos mais dispersos estavam sentados mais à frente e nas duas fileiras mais próximas da mesa de P1. Desse modo, mais facilmente ela poderia perceber a dispersão, evitá-la, retomando o envolvimento daqueles alunos nas atividades propostas.

A maioria dessas atividades envolvia o uso do caderno, lápis, borracha e régua dos alunos. Além do caderno, os alunos possuíam ainda um livro de Língua Portuguesa (que não foi usado em nenhuma das ocasiões das minhas visitas³⁴) e um livro de Estudos Sociais (utilizado uma vez). Havia um livro, aparentemente uma cartilha (ao qual não tive acesso), que era utilizado apenas por P1, em atividade de verificação do nível de leitura dos alunos (Ver em AS SITUAÇÕES DE MEDIAÇÃO, alínea b). Houve uma atividade (29/04/98) na qual P1 fez uso de garrafas de refrigerante de 2 litros com letras coladas no frasco, para que, através do deslocamento e reposicionamento das mesmas, feitos por P1, palavras fossem sendo formadas. Em outra ocasião (30/06/98), foram utilizadas folhas de papel sulfite com exercícios mimeografados.

AS SITUAÇÕES DE MEDIAÇÃO

As atividades de mediação de P1 para promover o conhecimento da escrita pela criança foram as seguintes:

- a) cópia e resolução de exercícios escritos;
- b) leitura de enunciados, textos, palavras e frases;

³⁴ Tive acesso a esse livro através de um aluno que me cedeu o seu para que eu pudesse olhar. O livro trazia textos relativamente longos, ricamente ilustrados. Em seguida, apresentava atividades de compreensão de texto e temas para discussão oral.

c) escrita de palavras e frases no quadro.

a) Cópia e Resolução de Exercícios Escritos:

Essa é a atividade privilegiada na organização da aula de P1, constituindo-se a exercitação da escrita como a consumação de sua ação mediadora. A atividade seguia sempre uma mesma trajetória: P1 passava as questões no quadro (geralmente duas de cada vez), os alunos iniciavam a cópia. Quando terminava de passar o exercício, pedia que os alunos também parassem de copiar. Então ela lia os enunciados solitariamente ou em conjunto com os alunos e, em seguida, pedia para que fossem resolvidos. Enquanto isso acontecia, circulava por entre as carteiras, corrigindo exercícios resolvidos em aulas anteriores. Depois de um certo tempo, ocorria a correção dos exercícios do dia no quadro, com o auxílio do aluno. Dar e cobrar muitos exercícios escritos poderia dar a P1 uma noção mais clara sobre o aprendizado dos alunos.

Os exercícios eram variados e, quase sempre, envolviam palavras ou frases relacionadas a algum tema que havia sido anteriormente explorado (como, por exemplo, a Copa do Mundo de Futebol e o Dia das Mães) ou eram extraídos de textos contendo pequenas canções ou pequenos poemas, em geral, afixados em uma das extremidades do quadro. Eram passados no quadro pela professora com letra de fôrma (caixa baixa no início do ano e com letra cursiva a partir do segundo semestre letivo).

Os exercícios elaborados a partir de um tema eram dos seguintes tipos:

- a) escrever uma lista de palavras ligadas a um tema: *Escreva nomes de animais*, cujo tema era animais);
- b) fazer um desenho e escrever uma espécie de legenda a esse desenho (*Desenhe a mamãe trabalhando e escreva*, onde o tema refere-se ao Dia das Mães);
- c) identificar o número de letras e o número de sílabas que dadas palavras continham (*Conte*: — há o desenho de um lápis e de uma boca, o que significa que o aluno deve escrever embaixo desses desenhos, o número de letras e o número de sílabas que as palavras sugeridas contêm. Por ocasião do período próximo ao Dia das Mães, foram utilizados os nomes de algumas das mães de alunos);
- d) completar com vogais ou com letras faltantes determinadas palavras (*Complete com vogais*: *Din_*, *Arlet_*, *Irac_*, *Neuz_*. Trata-se de nomes de mães de alunos);
- e) listar palavras que podem ser associadas a um determinado tema ou pessoa (*Escreva como a mamãe é*, no qual os alunos deveriam sugerir adjetivos);

- f) sugerir palavras a partir de uma palavra chave. Nessas sugestões, poderiam ser empregadas somente as letras constantes da palavra chave, que deveriam seguir a mesma seqüência de aparecimento (uma dessas palavras foi **coração**. Esse tipo de exercício era feito em uma folha de papel sulfite. As letras a serem escritas para formar novas palavras deveriam ser escritas sempre na mesma posição na qual se encontravam na palavra-tema);
- g) formar frases usando uma determinada palavra (*Forme frases com coração*);
- h) escrever palavras ou frases que eram ditadas (*Meu amigo vai ser jogador.*);
- i) formar palavras, trocando uma letra em uma determinada posição (a troca da consoante na palavra **meu**);
- j) procurar palavras num conjunto de letras (*Caça-palavras*, contendo palavras relativas às festividades de São João).

Os exercícios elaborados com base em algum texto eram do seguinte tipo:

- a) copiar o texto (um desses textos foi: *O sapo/ Silêncio lá na lagoa/ O sapo sai de mansinho.../ Dá um salto, solta a língua/ e papa mais um bichinho.*);
- b) extrair dos textos palavras contendo determinada letra (*Copie do texto 9 palavras com s*);
- c) procurar nos textos palavras que rimassem (*Procure palavras que rimam*, com base no texto do **sapo**);
- d) formar frases com palavras extraídas do texto (*Forme frases com sapo e silêncio*);
- e) responder perguntas cujas respostas teriam que ser extraídas dos textos (*De que Chapeuzinho Amarelo tinha medo?*, com base em uma releitura da história do Chapeuzinho Amarelo);
- f) ordenar sílabas, envolvendo palavras retiradas dos textos (*Ordene as palavras: nho-cha-peu-zi, sia-tos, vão-tro, sa-pe-lo-de, par-en-so, bra-co, des-lar-co*, ainda com base no texto do Chapeuzinho Amarelo);
- g) palavras cruzadas usando palavras dos textos (*Palavra cruzada*, cujos quadradinhos deveriam ser preenchidos com palavras que se referissem a coisas que os fantasmas provocam, ainda com base no texto do Chapeuzinho Amarelo);
- h) escrever o nome de alguém citado em um texto (*Escrever o nome do pai*, figura citada em um texto apresentado próximo ao Dia dos Pais);

- i) separar as sílabas de palavras extraídas dos textos (*Separe em sílabas e conte: homem, isso, sinceros, papai, quero, amigos*, ainda com base no texto relativo aos pais);
- j) escrever palavras com uma determinada família silábica, que encontrava-se na palavra chave de algum texto (*Escrever palavras com a família do cha*, da palavra **chapéu**, palavra chave de uma canção);
- k) escrever o nome de determinados desenhos, relativos a algum texto (*chapéu*);
- l) alterar a forma lingüística de palavras extraídas do texto (*chapéu, chapelão e chapeuzinho*, com palavra chave do texto do **chapéu**);
- m) colocar os sinais de pontuação adequados (*A bola tem lados?*, frase extraída de um texto que tratava de bolas).

Houve também, porém de forma muito reduzida, exercícios elaborados sem que houvesse alguma relação com algum tema ou texto:

- a) alterar a forma lingüística de palavras (*Dê o diminutivo de coco, caneca, macaco, caco, bico, barco, toca, vaca*);
- b) relacionar frases aos seus respectivos desenhos (*Ligue as frases ao desenho: O pé de chuchu está bonito., O cachorro é do tio Chico., O machado é do lenhador., O chinelo é do tio Chico.* A motivação para esse exercício parece ter sido um outro, anterior, no qual os alunos deveriam escrever palavras com a família do **cha** de **chapéu**, da letra de uma canção que tem como tema um chapéu.);
- c) ligar palavras semanticamente opostas (*Ligue o contrário: gordo/magro, sorrir/chorar, alegre/triste, ganhar/perder*).

Todas as atividades anteriores à utilização do caderno para a realização de exercícios escritos parecem funcionar como uma preparação para a resolução de exercícios envolvendo o sistema de escrita. Assim é que pequenos textos afixados ao lado do quadro, contendo letras de músicas ou adivinhações, serviam de base para a resolução das questões propostas, como pode ser exemplificado no Episódio 01, que segue. Esse episódio refere-se a um exercício com base em um texto cujo tema era a **bola**, no qual os alunos deveriam colocar os sinais de pontuação, tal qual estava no texto, afixado em uma das extremidades do quadro. No recorte apresentado, que antecede o início do tempo destinado à resolução, o ponto a ser utilizado era o de interrogação, com a mesma pergunta do texto: *A bola tem lados?*

Episódio 01 (06/10/98):

- (01) P1: o que está escrito aqui?
 (02) A: **a bola.**
 (03) P1: **a bola.**
 (04) A: **tem.**
 (05) P1: **tem.**
 (06) A: **lados.**
 (07) P1: **lados.** Então é assim: **A bola tem lados?(+)** (*Exagera o tom ascendente, no final, para que os alunos percebam tratar-se de uma interrogação*) O que que eu fiz? (*Ruidos*) O que que eu fiz? **A bola tem lados?**
 (08) AAs: **tem.**
 (09) P1: então o que que eu fiz?
 (10) A: uma exclamação.
 (11) P1: **a bola tem lados?** (*Não exagerando tanto*) O que que eu fiz? Uma(+)
 (12) A(1): exclamação.
 (13) A(2): pergunta.
 (14) P1: eu fiz uma(+) pergunta. Então eu estou(+) interro(+gando. Então vocês vão pôr o ponto de interroga(+ção. 'Tá?!

Por vezes, os exercícios tinham como base algum tema que estava em circulação na mídia, como por exemplo, a Copa do Mundo de Futebol, intensamente abordada nos meses de junho e julho de 1998. O tema serviu de base para muitos dos exercícios realizados naquele período. A intenção de P1, possivelmente, era provocar o envolvimento dos alunos nas atividades, utilizando temas que, naqueles dias, certamente circulavam nos lares e grupos de convívio das crianças. Isso talvez possa sugerir uma tentativa de fazer o aluno participar mais, envolver-se mais, assenhorar-se mais do seu próprio processo de aprendizagem. Pode indicar, ainda, uma tentativa de P1 em fazer o trabalho escolar partir da realidade do aluno, como sugerido, provavelmente, pela Secretaria de Educação do Município. Ao utilizar as palavras que estavam, naquele momento, intensamente presentes nas falas dos alunos, P1 estaria gerando a imagem de que a escola tem conhecimento dessas falas, fazendo-as presentes em suas salas de aula, mesmo que sejam em exercícios escritos no caderno. Essa familiarização com os termos empregados pode, além do mais, facilitar o processo de aquisição do sistema de escrita, uma vez que seus significados já são conhecidos³⁵.

O Episódio 02 serve como exemplo do uso dos termos circulantes naquele momento. Trata-se de uma atividade na qual os alunos deveriam escrever a palavra **jogador** em uma folha de papel mimeografada. O trecho em questão é o momento da correção do exercício.

Episódio 02 (16/06/98):

- (01) P1: agora, eu tenho(+)
 (02) A: **jogador!**
 (03) P1: **joga** ([ɔ]) (+)

³⁵ Uma das críticas mais comuns feitas às cartilhas em encontros de professores refere-se ao uso de palavras-chave totalmente desconhecidas pelos alunos, o que não lhes permite resgatar o significado da palavra que estaria sendo trabalhada. A língua escrita mostrar-se-ia, nesse contexto, como um objeto amorfo e sem função para o aluno, já que os significados que veicula lhe são desconhecidos.

- (04) A: **dor.**
 (05) P1: **dor.** Ficou(+)
 (06) As: (*Silabando*) **jo-ga-dor.**
 (07) A: é o c e o o.
 (08) P1: a professora pode falar? Então vamos lá. Jo(+)
 (09) A: **a.**
 (*Um aluno faz uma brincadeira. Diz: pa, pe, pi, po, pu. P1 repreende-o.*)
 (10) As: **ga.**
 (11) A(1): o g.
 (12) P1: o g(+)
 (13) A(1): e o a(+)
 (14) P1: o a.
 (15) A(2): **ga.**
 (16) P1: como fica o g e o a?
 (17) As: **ga.**
 (*Ocorre nova repreensão.*)
 (18) P1: então vamos lá: **joga, ga.** Que letrinha eu vou pegar?
 (19) A: g e o a.
 (20) P1: o g e o(+)**a, né, joga(+)**
 (21) As: **dor.**
 (22) P1: **dor. Do.** Como que é o do?
 (23) As: (*Quase que imediatamente.*) **d e o o.**
 (24) P1: o **d** e o(+)
 (25) As: [**o.**
 (26) P1: [**o, né?!**
 (*Interrupção para um aviso, dado pela secretária.*)

b) **Leitura de enunciados, textos, palavras e frases:**

Uma das atividades de leitura que tinha lugar no momento em que P1 propunha os exercícios escritos no caderno. Os alunos eram convidados a ler, juntamente com a professora, os enunciados desses exercícios. O objetivo com essa atividade de leitura conjunta parecia ser a compreensão da proposta do exercício, por vezes complementada com as explicações da professora. Assim, P1 estaria garantindo ao seu aluno as condições necessárias para o cumprimento de uma de suas funções: a de realizador das atividades propostas pelo professor. Trata-se de uma característica já impregnada à organização dos trabalhos em sala de aula, sem que se instaure uma discussão sobre a necessidade dessas atividades para que ocorra aprendizagem. Araújo (1996), ao tratar das atividades propostas na alfabetização, indaga: “*Junte — Separe — Copie — Obedeça — Reproduza — Não Questione — Aprendizagem da leitura e da escrita ou modelagem de comportamento?*” (Op.cit.: 94)

Outras leituras, feitas de forma isolada e silenciosa, ocorriam quando aqueles alunos que terminavam as atividades propostas antes da maioria da turma eram incentivados a ler pequenos textos recortados da cartilha, depositados em uma caixa no fundo da sala (como já mencionado em O ESPAÇO E OS MATERIAIS DE MEDIAÇÃO). Em geral, eram sempre os

mesmos alunos que se dirigiam à caixinha e, por vezes, faziam-no mais de uma vez. Eles retiravam o pequeno texto, voltavam para a sua carteira, pareciam lê-lo (era possível ver a movimentação dos lábios em alguns casos) e logo voltavam para pegar outro texto. P1 não interferia nessa movimentação e nem na leitura dos alunos. Apenas solicitava que tudo fosse feito em silêncio para não dispersar os outros alunos, envolvidos com a resolução das atividades. Evitar a dispersão parecia ser o objetivo por trás dessa atividade.

Havia trabalho de leitura ainda em outra circunstância, também feita de modo isolado, mas sob a supervisão da professora. Enquanto a turma como um todo estava envolvida com a resolução de exercícios escritos no caderno, P1 circulava por entre as carteiras, pedindo para que alguns alunos lessem pequenos textos indicados em livro, que parecia ser um livro direcionado a alunos da série inicial (Ver O ESPAÇO E OS MATERIAIS DE MEDIAÇÃO). P1 permanecia muito próxima do aluno que deveria ler o trecho indicado com voz baixa para não prejudicar a atividade de resolução dos exercícios dos demais colegas. Enquanto o aluno lia, P1 percorria o olhar pela sala, observando se os alunos estavam realmente ocupados com a atividade. Depois que o aluno lia o trecho indicado, P1 passava para um outro aluno, seguindo a seqüência das fileiras de carteiras. Essa passagem ocorria sem que houvesse qualquer comentário. O aluno seguinte já sabia do que se tratava, não necessitando que P1 explicasse o que ele deveria fazer com aquele livro que estava à sua frente.

Houve uma ocasião (19/10/98) na qual ela solicitou que um aluno, já alfabetizado, exercesse essa função de verificação da capacidade de decodificação de seus pares. Assim, parte do papel mediador de P1 é transferido para o aluno que recebe a autorização da professora, que compartilha com ele o seu papel. A autorização pode ter vindo do reconhecimento de P1 de que aquele aluno já apreendera o conteúdo que essa se propunha transmitir e, portanto, estava apto a participar do ato de mediar. Pode indicar, também, que P1 reconhece a necessidade da interação entre os próprios alunos, promovendo um momento no qual os saberes já construídos por eles fossem confrontados por meio da leitura a ser feita por um e observada por outro. Trata-se de uma interação estabelecida entre pares em diferentes níveis de desenvolvimento da aquisição da escrita, o que pode levar a crer que P1, preocupada com uma prática pedagógica que se adéque às novas propostas metodológicas da rede de ensino, esteja vendo essa relação entre os alunos como um modo de troca, de compartilhamento, de construção conjunta do conhecimento, de dar ao aluno a oportunidade de participar do processo. Contudo, é possível considerar a ação desse aluno como um momento de participação na construção do

conhecimento do outro? não estará essa ação sugerindo muito mais uma avaliação desse conhecimento, autorizada pelo reconhecimento da professora do saber já obtido por esse aluno? como o aluno, de quem era solicitada a leitura, via a ação autorizada do colega?

Uma outra hipótese que pode ser levantada acerca dessa ação autorizada reside na necessidade de P1 de controlar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até porque esse controle lhe é cobrado, tanto pela supervisora da escola através de verificações periódicas, como pela secretaria de educação através da tabela indicativa dos níveis em que se encontram os alunos. Como a expectativa que há com relação à série inicial é a de que os alunos saibam ler e escrever textos de estruturação simples sem, contudo, serem-lhes cobrada a compreensão do que é lido, P1 mantém o controle da habilidade de leitura dos alunos, através da verificação individual dessa habilidade. Levando-se em conta que há a necessidade de muito treino (exercícios escritos) para a aquisição da habilidade de escrita e de que isso demanda tempo, P1 recorre aos alunos que já adquiriram a habilidade de leitura (os quais, portanto, já atingiram a expectativa inicial) para ganhar tempo.

A atividade de leitura de palavras e frases, feita de forma coletiva, ocorria logo após a sua escrita no quadro, em geral, durante a realização das atividades de correção. P1 escrevia as palavras e frases sugeridas pelos alunos sob a sua indicação, de acordo com a proposta da atividade, e solicitava que os alunos, logo em seguida, fizessem a leitura. A leitura, nesse caso, servia como uma espécie de verificação dos resultados e como uma forma de fixação da aprendizagem, significando o encerramento da focalização naquele ponto da atividade e a passagem para um outro ponto.

c) Escrita de palavras e frases no quadro:

Refere-se a uma atividade que, em geral, antecedia a resolução de exercícios escritos no caderno e que tinha como objetivo a facilitação dessa resolução (ver o turno 19 do Episódio 03, abaixo). Nessas ocasiões, P1 sugeria que uma dada palavra ou frase fosse escrita, na maioria das vezes por ela, no quadro. Essas palavras ou frases estavam relacionadas a algum tema que estava sendo tratado na semana, e serviam como uma espécie de exploração do vocabulário que estaria no campo semântico daquele tema (por exemplo, nomes de coisas que existem em uma festa junina). As letras a serem empregadas na escrita da palavra ou frase deveriam ser indicadas pelos alunos nos turnos que lhes eram oferecidos pela professora através de um contorno entonacional característico. A troca de turnos indica uma certa ritualização do trabalho escolar

(será melhor abordada em CONDIÇÕES DE MEDIAÇÃO), que permitia a progressão em direção ao objetivo proposto para aquela atividade.

O Episódio 03, que segue, é representativo dessa atividade de escrita. A palavra que vai sendo escrita no quadro pela professora era **pintinho**, que era a palavra chave de um texto que havia anteriormente sido trabalhado.

Episódio 03 (24/08/98):

- que é o
- (01) P1: então, como que nós escrevemos o pi?
- (02) As: p e o i.
- (03) P1: *(Imediatamente após a fala dos alunos)* p e o i. Mas é pin, pin. Como [in?
- (04) AAs: [n, n.
- (05) P1: o i e o(+) n. Pi e o n, fica como, F.?
- (06) A: pin.
- (07) P1: pin. Então vamos ver: ti, ti, como [que é o ti?
- (08) AAs: [t e o i.
- (09) P1: ti.
- (10) A: nho, [o n, o h e o o.
- (11) P1: [nho. Como que é o nho?
- (12) AAs: n, h e o o.
- (13) P1: *(Repreende um aluno que estava conversando)* Então vamos ver, ó::: pinti(+)
- (14) As: nho.
- (15) P1: *(Em seguida)* nho. Como que é o nho?
- (16) As: n, h e o o.
- (17) P1: n, o h e o o. Então vamos ver: [pintinho.
- (18) A: [pintinho.
- (19) P1: agora vocês vão tirar uma folha...

O uso insistente por P1 da palavra **como** (turnos 01, 03, 05, 07, 11 e 15) parece sugerir um pedido para que os alunos participem da atividade, indicando as letras a serem escritas, já que se trata de uma atividade de produção coletiva. Além disso, parece referir-se à composição das sílabas, já que em geral, ela era apresentada completa juntamente com o como: “*como que é o ti?*”, por exemplo. A trajetória percorrida por P1, nesses momentos, em relação à escrita da sílaba, parece estar partindo do todo para as partes, ou seja, uma trajetória analítica.

A escrita de frases sempre era feita após a resolução de um exercício do tipo *forme frases com*, também relacionado a algum tema trabalhado naquele momento. Em geral, era P1 quem escrevia as frases no quadro, sem consultar os alunos acerca da escrita das palavras. As frases eram escritas por completo e, logo em seguida, era solicitado ao aluno que fizesse a leitura.

O Momento da Correção nas Situações de Mediação

As correções dos exercícios propostos, que se referem aqui a alguma inadequação na

forma escrita de alguma palavra, eram sempre feitas por P1, ou no grande grupo ou individualmente, em visitas às carteiras dos alunos.

Nas correções feitas no grande grupo, geralmente após a resolução de algum exercício escrito no caderno, P1 solicitava a resposta dos alunos e, estando essa adequada, era escrita no quadro por ela. Houve apenas uma ocasião (já indicada anteriormente), em que os alunos foram convidados a escrever no quadro as frases que haviam escrito em seus cadernos. Um dos meninos escreveu *O papai é bincalhão*. P1 fez um comentário sobre a ausência da letra *r* na primeira sílaba, apagou-a e perguntou para a classe sobre como a sílaba deveria ser escrita. Alguns respondem, o que parece autorizá-la a escrever a sílaba adequadamente. Após a escrita de algumas frases, P1 promovia a leitura das mesmas.

Em algumas situações de correção coletiva de algum exercício do tipo *listar palavras*, P1 solicitava que os alunos citassem as palavras que haviam escrito. Contudo, ela selecionava algumas delas para escrever no quadro, consultando, esporadicamente, o seu caderno de planos de aula. Parecia estar conferindo as respostas com aquilo que havia anteriormente previsto. Nessas ocasiões de correção coletiva, P1 parecia preocupada em envolver todos os alunos na atividade, embora tivesse que selecionar aqueles que poderiam participar mais diretamente, com exemplos. O Episódio 04, que segue, é um recorte de um desses momentos de correção. A atividade que havia sido proposta era o surgimento de novas palavras a partir da troca da primeira letra da palavra *nesta*. Os alunos estavam muito envolvidos com a atividade, o que parecia estar gerando uma certa dispersão.

Episódio 04 (08/09/98):

(01) P1: fala...

(02) A: **resta!**

(03) P1: ah?

(04) A: **resta!**

(05) P1: O *r*? Então vamos ver: posso colocar o *r*, gente? **Resta, né!** (*Fala mais baixo do que antes.*)

(*Alunos falam ao mesmo tempo. Há um aluno que sugere o *d* e outro o *a*.)*)

(06) P1: (*Irritada*) a hora que vocês tiverem educação, que não adianta falar pra aprender. Mas que coisa! É porque é pra esperar (...) todo mundo de pé. Já falamos disso: abaixa a sua boquinha, deixa o coleguinha que não falou ainda!

No turno 05 P1 parece pedir autorização aos alunos para escrever a palavra sugerida por um deles. Com isso parece solicitar aos demais colegas que participem da correção da atividade, embora quase que imediatamente ela confirme a adequação da resposta do aluno (turnos 02 e 04): **“Resta, né!”** O **“né”** parece um pedido de reiteração da sugestão dada pelo aluno. Os alunos, contudo, estavam empolgados com a possibilidade de expor as suas respostas,

falando ao mesmo tempo, o que descaracteriza a organização escolar e prejudica a interlocução, que seria sufocada pelo ruído de muitas vozes aleatórias, sem voz, de fato, por não estarem sendo ouvidas. Compreendendo a necessidade de organização do trabalho escolar, caracterizado por um lugar onde “um fala e o outro ouve”, retoma o rumo da atividade, alertando os alunos acerca da necessidade de organização (turno 06). A correção coletiva constitui-se, assim, uma oportunidade de os alunos manifestarem, organizadamente, as suas hipóteses sobre a resolução das atividades propostas.

Por vezes, na escrita de alguma palavra e na atividade de correção dessa escrita, P1 parece querer testar a atenção dos alunos, omitindo alguma letra. Essa testagem é, também, um modo de mediar o acesso ao sistema de escrita, através da condução das atividades sempre no sentido de que os alunos percebam que há uma certa relação entre o que é emitido e o que disto é transcrito. O Episódio 05 é representativo dessa estratégia de mediação. Refere-se a uma atividade de correção de um exercício escrito, feito no caderno, no qual os alunos deveriam escrever uma lista de alimentos. P1 vai ao quadro e pretende escrever a palavra *carne*.

Episódio 05 (23/06/98):

- (01) P1: então vamos ver: *carne*. Como que nós escrevemos *ca*? Ca.
(02) A: c e o a.
(03) As: o c e o a.
(04) P1: *(Imediatamente em seguida)* o c e o a. Fica *ca*.
(05) A: *car, car*.
(Enquanto isto, P1 escreve no quadro “cane”)
(06) P1: ‘tá certo assim, gente?
(07) A: *(Timidamente)* não.
(08) P1: o que a gente vai escrever?
(09) AAs: *car*.
(10) P1: *carne*. Eu quero *carne*.
(11) AAs: o r.
(12) P1: qual é a letra que falta? *(Há muito ruído)*
(13) A: *(Quase berrando)* o r.
(14) P1: o a e o(+) r. *Carne*.
(15) A: o n e o e.
(P1 chama a atenção de um aluno)
(16) P1: como que é o *ne*, A?
(17) A: o n e o e.
(18) P1: o n e o e. *Carne*.

Apesar do aluno estar emitindo a primeira sílaba com a presença da vibrante (turno 05), P1 leva adiante a sua estratégia. Talvez estivesse preocupada, naquele momento, com o reconhecimento por parte das crianças das consoantes que podem ocupar a posição pós-vocálica. Assim é que escreve “*cane*” e, logo em seguida, instiga os alunos a que façam uma observação atenta do que foi escrito, indicada através de uma pergunta pouco comum na atividade discursiva

que tem lugar na aula de P1: “...tá certo assim, gente?” (turno 06). O tom de dúvida é percebido e a resposta esperada vem: “Não”. A resposta tímida, contudo, pode sugerir que a observação ainda não fora feita; a negativa estaria mais condicionada ao modo como a pergunta foi feita do que ao conteúdo nela implicado.

No turno 08 ocorre a retomada do objetivo inicial, que, daí em diante, segue as estratégias de progressão de discurso já ritualizadas e conhecidas dos alunos.

As correções feitas individualmente também eram promovidas sempre por P1, nos momentos em que circulava por entre as carteiras. Isso acontecia assim que ela acabava de passar um exercício no quadro, estando os alunos ocupados com a resolução do mesmo. P1 passava de carteira em carteira e olhava rapidamente o caderno dos alunos, observando e corrigindo exercícios realizados em momentos anteriores ou interferindo na resolução daquele que havia proposto. Nos exercícios antigos P1 apenas assinalava algo com a caneta. Naqueles que estavam sendo resolvidos naquele momento, quando percebia alguma inadequação, interferia imediatamente. Nessas ocasiões, era ela que pegava a borracha e apagava a inadequação e, em seguida, solicitava que o aluno escrevesse com atenção, muitas vezes indicando o ponto da inadequação.

Era possível perceber que, em alguns momentos, P1 se irritava com alguns alunos que, segundo ela, eram muito desatentos na resolução das atividades, sempre apresentando algumas inadequações. O que a irritava era a reincidência da inadequação, já que isso significaria uma perda de tempo com correções ineficientes, além de atravancar o trabalho escolar a ser executado pela turma como um todo. Houve uma ocasião (24/08/99) em que os alunos deveriam copiar do texto afixado ao lado do quadro palavras iniciadas com uma dada letra. Ao circular por entre as carteiras, percebeu que um aluno havia copiado a palavra *gavião* de forma inadequada. Por três vezes seguidas, P1 chamou a atenção do aluno sobre a inadequação, apagando a palavra escrita pelo aluno em seu caderno. Ao final da terceira vez comentou: “*Copie lá da música, que mania de copiar esquecendo letra, trocando tudo.*”

O Episódio 06, abaixo, serve como exemplo da preocupação de P1 em que seu aluno faça o exercício de forma adequada e do quanto ficava irritada quando isso não acontecia. Trata-se de um momento no qual P1 recomenda aos seus alunos que estejam atentos para a escrita das palavras de uma frase que deveriam copiar do quadro, em seus cadernos.

Episódio 06 (23/06/98):

(01) P1: a professora vai corrigir no caderno. Quero ver quem fez direitinho, né! Direitinho! (*Dirige-se até a carteira de um aluno.*) O que ‘tá fazendo, o: K? Já corrigiu toda a frase, direitinho? Ah?

(02) A: já!

(03) P1: (*Quase ao mesmo tempo.*) **Brasil** 'tá certinho, né? (*Ironicamente*) Quero ver caderno errado.

A frase final do turno 03 aponta para a preocupação de P1 em que os registros escritos, no caderno, sejam feitos de forma adequada. Afinal, é a esses registros que os pais e os supervisores de ensino da Rede Municipal terão acesso, e que, portanto, servirão como indicadores dos trabalhos feitos em sua sala de aula, sob a sua responsabilidade. Certamente que há nisso uma certa preocupação de P1 para com a sua imagem enquanto professora alfabetizadora e para com o trabalho que desempenha em sua sala de aula.

Os alunos eram incentivados a executarem as suas tarefas de modo adequado através de expressões do tipo: "*Façam direitinho!*", "*Prestem atenção!*", "*Bem bonitinho, tá!?*" Por vezes, o trabalho bem feito recebia expressões do tipo "*Isso!*" ou "*Muito bem!*", emitidas enquanto P1 circulava por entre as carteiras. A estratégia mais empregada por P1 para a correção individual era solicitar que o aluno relesse a palavra do jeito que ela fora escrita, o que parece sugerir que a linguagem oral servia como parâmetro para a linguagem escrita, como se essa última fosse uma mera reprodução daquela, numa espécie de transcrição fonética. Houve uma ocasião (04/08/98) em que P1 pediu a um aluno que já havia concluído as suas atividades, que auxiliasse um outro que estava encontrando dificuldades na resolução do exercício. O primeiro aluno, nesse caso, serviria não só como mediador, mas também como um verificador do trabalho desenvolvido pelo colega, compartilhando essa função com a professora, autorizado por ela.

CONDIÇÕES DE MEDIAÇÃO

As mediações que tomam lugar na sala de aula de P1 organizam-se de acordo com algumas condições. São elas que determinam o modo como se realiza a atividade discursiva, da qual tomam parte professora e alunos, com lugares e papéis distintos. Essa atividade discursiva tem lugar, na aula de P1, especialmente nas situações de correção das produções escritas dos alunos, feitas em seus cadernos, bem como na escrita de palavras e frases no quadro. Na situação de leitura de enunciados, textos, palavras e frases, a discursividade não é tão evidente, já que se trata de uma atividade em que a fala dos alunos, em resposta a um pedido da professora, equivale ao material lingüístico que estava sendo lido.

O lugar e o papel assumido por P1 é o de promotora e controladora do acesso pelo aluno ao sistema de escrita e é sob essas condições que ela dirige a atividade discursiva da aula, objetivando a representação escrita de alguma palavra ou frase. A interlocução é organizada e apresenta-se ritualizada, com vistas à progressão em direção à proposta estabelecida. Para que a

progressão ocorra, P1 faz uso de algumas estratégias que podem ser: estratégias de estabelecimento da interlocução e estratégias para promover a progressão e o envolvimento do aluno nas atividades.

O estabelecimento da interlocução em sala de aula é sempre engendrado por P1 a partir de uma proposta de escrita de uma palavra ou frase, feita, em geral, através de uma pergunta inicial: “...então, como que nós escrevemos o *pi*?” (turno 01, Episódio 03), “...então vamos ver: *carne*. Como que nós escrevemos *ca*? *Ca*.” (turno 01, Episódio 05), “...quem sabe como é o *gue*?” (turno 01, Episódio 07), “*México*. O *xi*, como que é o *xi*?” (turno 01, Episódio 08), “...como que nós escrevemos *avô*?” (turno 01, Episódio 09).

Uma das estratégias para promover a progressão é a apresentação bem articulada das sílabas a serem escritas, para que houvesse a percepção de que alguns sons não estavam sendo representados. É o que ocorre no turno 03 do Episódio 03, na atividade de escrita da palavra **pintinho**, quando, depois que os alunos resolveram (turno 02) a primeira questão proposta por P1 (turno 01), foram instigados a perceber que havia algo a mais naquela sílaba, no caso, a presença da nasalidade. Também a progressão na escrita da palavra é feita do mesmo modo, como pode ser observado no turno 07 (“*Então vamos ver: tí, tí, como que é o tí?*”). No turno 10, tem-se a progressão feita por um aluno que, além de indicar a sílaba faltante (**nho**), já antecipa a resposta da questão que acaba sendo feita por P1 no turno 11. Aqui é possível indagar se a ritualização das atividades que têm lugar na sala de aula é que estaria permitindo que essas antecipações fossem feitas e se, com isso, haveria um maior aproveitamento do tempo o que, por sua vez, permitiria a promoção de um número maior de atividades.

Tem-se a instauração de um ciclo que parece justificar-se na crença da eficiência do treino, da repetição, do exercício, da prática, do “quanto mais, melhor”. A repetição da pergunta do turno 15 (“*Como que é o nho?*”), já resolvida na fala antecipada do aluno (turno 10) e na fala em coro da turma (turno 12) serve para que P1 reforce em seus alunos o conhecimento obtido, fixando-o através da fala, que funcionaria aqui, como uma espécie de experiência com a língua. A repetição constitui-se, assim, como mais uma estratégia de progressão, apresentando-se como mecanismo de fixação da aprendizagem e a sua ocorrência indica que a experiência feita com a língua foi adequada.

No Episódio 07, a repetição como mecanismo de fixação da aprendizagem também pode ser observada no turno 08, quando P1 repete a fala produzida pelo aluno (turno 03) em resposta à questão feita no turno 01, retomando-a em seu turno. Trata-se de uma atividade de

escrita, feita por P1 no quadro, da palavra **fogueira**.

Episódio 07 (30/06/98):

- (01) P1: quem sabe como é o gue?
(02) A(1): o g e o e.
(03) A(2): o g o u e o e.
(04) P1: o g e o e fica como?
(05) AAs: ge.
(06) P1: ge? Não é "fogueira"!
(07) A: [o g, o i e e.
(08) P1: [o g, o u, e e o i. Fo-gue-i-ra. (*Pronuncia a semivogal como se fosse vogal*) Tem o i escondidinho, né, fo-gue-i-ra [i], né?!

A repetição, nesse caso, parece servir para reforçar a fala do aluno. No Episódio 02, esse mecanismo de reforço fica evidenciado nos turnos 05, 12, 14, 20, 22, 24 e 26. A fala acertada do aluno, nesse episódio, parece estar autorizando a escrita da palavra por P1 no quadro. No turno 01, P1 lança a palavra a ser corrigida, que é identificada pelo aluno (turno 02). No turno 03, P1 repete a fala do aluno, parcialmente, trocando o grau de abertura da primeira vogal. Parece ter-se detido, por uns instantes, na palavra **joga**, como que querendo que seus alunos a percebessem, o que acaba não acontecendo.

No turno 08, parece ocorrer a escrita da primeira sílaba **jo**. Para a escrita das demais, tem-se a impressão de que há uma espera de P1 pela fala adequada dos alunos. Está criado o espaço para que o aluno explicita as suas hipóteses sobre a escrita da palavra; quando elas estiverem adequadas, a escrita ocorre, quando não, P1 trata de redirecioná-las para o ponto desejado (turno 08).

A repetição da fala do aluno pode constituir-se, ainda, como um mecanismo de testagem das hipóteses por ele sugeridas. No turno 04, P1 repete a fala de um aluno (turno 02) para permitir a testagem da hipótese sugerida por ele: "...o g e o e fica como?" A pergunta é feita com base no conhecimento que os alunos já têm da sílaba **ge**, e dentro do encaminhamento já ritualizado de pergunta sobre a escrita de uma dada palavra. Tanto é que os alunos respondem corretamente (turno 05). Nesse ponto, P1 aproveita a resposta dos alunos colocando-a no nível da dúvida ("**ge?**"). A dúvida, que poderia incidir na resposta certa dos alunos (turno 05), é deslocada para o contexto da escrita da palavra **fogueira**, e apresentada agora através de uma afirmativa: "*Não é fogueira!*" Desse modo, a repetição constitui-se como estratégia de progressão do conhecimento, não só pela confirmação da resposta dos alunos, mas também como possibilidade de testagem das suas hipóteses, feita pela professora.

O reaproveitamento parcial das respostas dos alunos é outra estratégia utilizada por P1 para fazer progredir o conhecimento do sistema de escrita a ser adquirido por eles. No Episódio

08, essa estratégia pode ser observada no turno 05, quando P1 repete o **m** da resposta do aluno no turno imediatamente anterior, mas omite o **e** [e]. Trata-se de um trecho extraído de uma atividade de escrita da palavra **México**, feita por P1, no quadro:

Episódio 08 (16/06/98):

(01) P1: **México**. O **xi**, como que é o **xi**?

(02) A: (...)

Ah?

(03) P1: então, vamos ver: **Mé**, como que é o **mé**? Letra ma(+)**i**úscula. Como que é o **mé**, H?

(04) A: é o **m e o e** [e].

(05) P1: o **m(+)**

(06) A: e o e. [e]

(07) P1: e o e [e], né, pra ficar **mé**, precisa o acentinho, né, ó: **Méxi**.

Ao omitir o **e** [e] da resposta do aluno e ao dar um tom ascendente à sua fala, após a emissão do **m**, P1 estaria sugerindo que seria outra a vogal que estaria acompanhando a consoante. O aluno, no entanto, não percebe que a resposta desejada pela professora seria o [e], pronúncia que indicaria a emissão localmente utilizada da letra **e**, e repete-a em sua versão aberta, até porque seria essa a resposta ritualmente esperada. O objetivo de P1, no entanto, era a introdução de uma informação nova — o acento agudo — que, pelo que pode ser deduzido de sua fala, justificaria o grau de abertura da vogal, tal como se apresenta na palavra **México**. Para tanto, reapresenta o [e] da resposta do aluno (turno 06) em sua versão fechada sem, com isso, negar a resposta. O uso do “né” parece atenuar o fato de que ao aluno estaria faltando a informação sobre o acento, para que a sua resposta estivesse totalmente certa. Como ele não tinha essa informação, P1, exercendo o seu papel de mediadora, fornece-a fazendo progredir o conhecimento do aluno.

O episódio é ilustrativo da situação que está colocada em sala de aula: o professor detém o saber sobre o sistema de escrita e isso lhe permite o controle das informações que chegam ao seu aluno (como o caso do acento na palavra **México**). Assim, o acesso a essas informações estaria na dependência imediata da ação mediadora do professor. São informações que não estariam, no caso da alfabetização, somente na escrita de uma dada palavra, mas também na utilização da metalinguagem, empregada essencialmente em eventos escolares. O uso da expressão “*letra maiúscula*” (turno 03) por P1 (ao invés de, por exemplo, “*letra grande*”) parece sugerir uma certa preocupação com o uso dessa metalinguagem. Caberia ao professor da série inicial, então, não só a mediação entre a criança e o sistema de escrita, mas também entre o aluno e a linguagem a ser por ele empregada no contexto escolar. A expressão empregada por P1 sugeriria a tentativa de familiarizar o aluno com essa linguagem.

É uma familiarização que não menospreza a linguagem empregada pelo aluno para referir-se aos diacríticos, mas que se justapõe como proposta alternativa. É o que parece ocorrer no turno 15 do Episódio 09, que segue. Trata-se de uma atividade de escrita da palavra *avô*, feita por P1 no quadro:

Episódio 09 (07/07/98):

- (01) P1: como que nós escrevemos *avô*?
- (02) A: a(+)
- (03) P1: a(+)
- (04) AAs: *vô*.
- (05) P1: *vô*. Como que é o *vô*?
- (06) As: v e o o.
- (07) P1: o que que 'tá faltando?
- (08) AAs: o til.
- (09) AAs(outros): acento no o.
- (10) P1: que acento que é?
- (11) A(1): *minhoquinha*.
- (12) A(2): *cobrinha*.
- (13) P1: *não, daí fica/*
- (14) A(3): *chapeuzinho*.
- (15) P1: o acento circun(+)*flexo*. Porque o som é bem fechado: *a-vô*.

A não-rejeição ao uso dos termos utilizados pelos alunos nos turnos 11 e 12 pode ser percebida no turno 13, de P1. O “*não*” ali presente refere-se ao significado fonológico que a “*cobrinha*” e a “*minhoquinha*” (o til) teriam na palavra *avô* e não ao uso dos termos que estabelecem uma relação com o desenho representativo do til. No turno 15, de certa forma, ocorre a confirmação de que a resposta do aluno (3) (turno 14) estaria correta por não ter havido a negação da professora (como em 13: “*...não, daí fica...*”) mas a justaposição do termo escolarmente adequado: “*...o acento circunflexo*”, e, possivelmente, já conhecido pelos alunos na ocasião. A repetição da palavra *acento* (turno 10), encontrada na resposta do aluno no turno anterior, parece reforçar a opção pelos termos adequados.

Uma das estratégias de envolvimento do aluno nas atividades, chamando-o a participar da interlocução se dá por um contorno entoativo ascendente no final de parte da palavra já decodificada pelo aluno, oferecendo a esse o turno para que promova a continuidade do percurso entoativo iniciado por P1. No Episódio 02, anteriormente apresentado, o emprego desse contorno entoativo pode ser percebido (na transcrição, pelo sinal +) nos turnos 01, 03, 05, 08, 12, 20 e 24. Essa é uma das estratégias mais utilizadas por P1 para fazer progredir a atividade discursiva.

Os turnos 03, 05, 07 e 14 do Episódio 01 servem para, além de reforçar o que já fora mencionado sobre a repetição como mecanismo de fixação de aprendizagem, mostrar que ela pode constituir-se, também, em estratégia de envolvimento dos alunos na atividade proposta, por

meio de sua chamada a participar, reforçada pelo uso da interrogação: “*O que que eu fiz?*” (duas vezes no turno 07 e uma vez nos turnos 09 e 11). A pergunta é repetida até que a resposta desejada aconteça e, então, ela se transforma em repetição reforçadora da resposta esperada (início do turno 14). A repetição da frase a ser pontuada no turno 11, logo após a resposta inadequada do aluno (turno 10), parece servir como pista para que o aluno reveja a sua resposta, já que ela não fora incorporada à fala da professora. A entonação reforçada da interrogação, embora não tanto quanto no turno 07, é outro recurso utilizado para dar pistas ao aluno acerca da resposta esperada.

O uso do pronome *eu* (turnos 07, 09 e 14, do mesmo episódio) na fala de P1 pretende destacar a interrogação presente na frase. É um uso com funções didáticas, objetivando a definição daquela ação exercida sobre a linguagem: uma interrogação. A função mediadora de P1 acontece no acesso que permite à criança a essas definições.

Contudo, nem sempre o aluno percebe que se está pretendendo uma definição sobre o que se faz com a linguagem. Não habituado a fazer essas reflexões, já que a linguagem está na base das interações que estabelece com o mundo sem que tenha consciência dessa base, envereda pelos caminhos dos significados que são veiculados, gerando a necessidade na professora da retomada do objetivo inicial. É o que parece ocorrer entre os turnos 07 e 09, ainda no Episódio 01. No final do turno 07, P1 reforça a pergunta: “*A bola tem lados?*”, com o objetivo de que os alunos percebam a interrogação. Como os alunos não a percebem, respondem a pergunta baseando-se nos significados nela veiculados e já respondidos no texto anteriormente trabalhado (turno 08). P1 retoma o rumo da atividade, repetindo a pergunta, mas sem desconsiderar a resposta dos alunos, explicitado pelo uso da palavra *então*, que sugere uma espécie de continuidade da interlocução, mantendo a progressão em direção à proposta estabelecida.

Essa progressão, é preciso lembrar contudo, somente ocorre porque o aluno já foi introduzido e habituado a essa espécie de ritual de progressão. Cada vez que o aluno dele participa e tem na repetição de P1 de sua fala o reconhecimento de que sua participação foi adequada, ocorre a reiteração e a reafirmação do ritual de progressão. O aluno sabe a resposta da maioria das perguntas de P1 porque está inserido e é parte integrante e prevista nesse ritual. É aí que se estabelece a interlocução e a atividade interativa na aula de P1.

Quando ocorre a quebra (no momento em que o aluno não responde do modo esperado (turno 07 do Episódio 02 — e a brincadeira de um aluno são exemplos de quebra), P1 tenta fazer voltar o ritual por, possivelmente, entender que é por meio dele que ocorrerá a progressão em

direção ao conhecimento da escrita que pretende mediar. Uma das estratégias utilizadas por P1 para fazer voltar o ritual são as repreensões que tomam lugar com relativa frequência em suas aulas. No Episódio 10, algumas repreensões ocorrem em momentos e modos diferenciados. Trata-se da escrita da palavra **nesta**, que P1 escrevera “neta”, tentando, com isso, fazer com que seus alunos percebam a falta da letra s:

Episódio 10 (08/09/98):

- (01) P1: certo, né! Certo?
 (02) A: não.
 (03) P1: [como que fica certo?
 (04) AAs: [o s, s.
 (05) A(1): [neta, neta.
 (06) P1: [eu 'tô vendo gente brincando ainda! (...)
 (07) A(1): [neta, neta.
 (08) A(2): neta.
 (09) P1: pronto, primeira série. Então o que que nós escrevemos aqui?
 (10) A(2): neta.
 (11) AAs: neta.
 (12) P1: neta! Mas eu quero [**nesta!**
 (13) AAs: [**nesta!**
 (14) P1: então, o que que está faltando gente?
 (15) AS: o s! (*Respondem, alternadamente.*)
 (16) A: o s, o s.
 (*Enquanto isto, P1 está repreendendo outro aluno.*)
 (17) P1: **ne**. Como que é o **ne**?
 (18) A: s.
 (19) P1: o n e o es [e]. Como que é o es?
 (20) AS: (*Logo em seguida.*) o n e o:: o e [e] e/
 (21) P1: o e [e] e o s, né?
 (22) A: professora, vem cá!
 (23) P1: (*Não dá atenção*) então, se eu esquecer o s, fica como?
 (24) AS: neta!
 (25) P1: (*Quase ao mesmo tempo*) neta. Agora, com o s, fica(+)
 (26) AS: **nesta!**
 (27) P1: (*Quase ao mesmo tempo*) **nesta!** Todo mundo com o bracinho cruzado! (...) Então, 'tá! Nós escrevemos **nesta**, né, 'tá! Agora eu vou tirar o n.
 (28) A: (*Fala algo em voz alta, mas que está incompreensível na fita*)
 (29) P1: calma! (...) [Agora eu vou tirar a letrinha n.
 (30) A: [o s, s no n!
 (31) P1: [(*Irritada, repreende um aluno*)
 (32) A: [coloca o s.
 (33) AAs: [s, o s, o s.
 (34) P1: só vai falar quem tiver comigo aqui. Então agora, nós vamos tirar a letrinha **n**, vamos (—) colocar outra.

Nos turnos 06 e 09 tem-se repreensões dirigidas ao grupo como um todo. Após o turno 16 e no turno 31 ocorrem repreensões dirigidas a alguém, em especial.

Há outras formas usadas por P1 para evitar as quebras:

- a) sobrepondo as suas falas às falas já previstas dos alunos (turnos 25 e 26 do Episódio 02; final do turno 17 e turno 18 do Episódio 03; turnos 07 e 08 do Episódio 07);
- b) não confirmando a fala inadequada³⁶ do aluno por meio da repetição, deixando-a, aparentemente sem um retorno (turnos 10, 11 e 12 do Episódio 01; turnos 07 e 08 do Episódio 02);
- c) aproveitando a fala inadequada do aluno, confrontando-a com o propósito estabelecido para aquela atividade (turnos 02, 04, 05 e 06 do Episódio 07);
- d) ameaçando o aluno com algum tipo de atividade aparentemente tida como indesejável pelo aluno: “F., já vou arranjar uma leitura pra você fazer aqui na frente.” (22/09/98) ou “Vou arranjar uma cópia bem grande pra vocês fazerem!” (06/10/98).

Em alguns momentos, parece que é P1 que promove as quebras, objetivando com isso aproveitar a oportunidade para avançar um pouco mais na direção do conhecimento do sistema de escrita. Nesses momentos, P1 aproveita parcialmente a fala adequada do aluno, explicitando certos aspectos da relação fonema/letra nela contida. O turno 07 do Episódio 08 serve como exemplo: P1 repete a vogal emitida pelo aluno (turno 06), alterando-lhe o grau de abertura. Sugere, em seguida, que a abertura da vogal estaria relacionada ao acento gráfico (**mé** de **México**). No turno 08 do Episódio 07 ocorre uma reorganização das letras citadas pelo aluno (turno 07) e o acréscimo da letra u, cuja percepção sonora é inviável ao aluno, já que ela inexistente.

A atividade discursiva, a distribuição do direito à fala e ao ser ouvido que toma lugar na aula de P1 dão-se sob a sua orientação e o seu encaminhamento. É ela quem autoriza ou nega a tomada de turno, baseando-se na representação que faz do papel que cabe ao aluno assumir nessa atividade discursiva. Assim, dela somente podem participar aqueles que se encontram engajados, junto com a professora, no trabalho escolar que, na alfabetização, refere-se à busca do conhecimento do sistema de escrita. No turno 34 do Episódio 10, P1 deixa explícito que no direito à fala está implicada a condição de envolvimento nas atividades, o que significa, em última instância, estar atento à sua voz, como elemento ali inserido para promover e fazer avançar na direção do conhecimento: “...só vai falar quem tiver comigo aqui...”

Trata-se, na verdade, de uma supra-estratégia para evitar a quebra da atividade discursiva como um todo. A manutenção dessa atividade, do modo como está prevista e é organizada por P1, somente se dará a partir do envolvimento integral do aluno, incluindo uma

³⁶ Fala inadequada, nesse contexto, refere-se à resposta dada pelo aluno a alguma questão proposta pela professora e que não estava de acordo com o esperado por ela.

postura física que, segundo ela, permitir-lhe-ia uma maior concentração (Ver turno 27 do Episódio 10).

No Episódio 11, que segue, a distribuição do direito à fala e do ser ouvido está condicionada ao tanto que essa fala e esse “ser ouvido” possibilitariam em termos de progressão da atividade. Trata-se de uma atividade na qual os alunos deveriam formar novas palavras a partir da palavra **chapeuzinho**. P1 exercia a função de escriba da fala dos alunos, escrevendo no quadro as palavras sugeridas.

Episódio 11 (11/08/98):

- (01) P1: escreveram pé?
(02) A: **xícara**.
(03) P1: **pé**, escreveu M.?
(04) A: *(É o mesmo aluno do turno 02.)* **xícara**. *(P1 repreende um aluno.)* Professora, **xícara**,
xícara.
(05) P1: Só com essas letrinhas, ‘tá?!
(06) A: **uva, uva!** *(Ou algo próximo, com essas qualidades sonoras.)*
(07) P1: Pronto, pronto! Então vamos ver: o que vocês escreveram na primeira linha, a palavra: (+)
(08) As: **pé**.
(09) P1: **pé**, né, com **p** e o **é**, ficou **pé**. *(Uma aluna insiste em citar uma palavra que se parece com algo como uva. P1 não dá atenção.)* O que que vocês escreveram com três letrinhas?
(10) As: **chá**.
(11) P1: **chá**.

A palavra **xícara**, citada pelo aluno de forma insistente nos turnos 02 e 04, não serviria para fazer progredir a atividade proposta. Nesse sentido, P1 retoma o rumo da atividade discursiva, alertando os alunos de que somente determinadas letras deveriam ser utilizadas (turno 05). O uso do “*tá*”, no final do turno, parece sugerir uma espécie de acordo com o aluno. Como a atividade parece tomar uma direção não esperada, com os alunos sugerindo palavras que não estariam de acordo com a proposta (**xícara, uva**), P1 interrompe o fluxo discursivo deles com um “*Pronto, pronto!*” (turno 07) e reassume a direção do exercício (na continuidade do turno), fazendo voltar o ritual de progressão com perguntas, com o contorno entonacional característico e com as repetições que reforçam a fala dos alunos.

Segundo Batista (1997: 58):

...é essa representação dos alunos que, em grande parte, guia o professor na distribuição dos turnos de resposta aos alunos. É uma antecipação das possibilidades de acerto ou de erro nessas respostas e, assim, dos proveitos — ou dos danos — que sua avaliação e correção podem trazer para a interlocução, que parece estar na base da decisão de o professor endereçar a um ou outro aluno uma específica pergunta.

À representação que o professor faz dos alunos, junta-se a representação que faz do seu papel. São essas representações que se mostram como condições para a organização da interlocução em sala de aula de uma dada maneira, segundo a qual são estabelecidos os pólos da

interlocução: de um lado, o papel da dominância do professor e de outro, o papel de dominado dos alunos (Id.íb.: 53/4).

Pelo que tudo indica, na aula de P1, esses pólos da interlocução estão nitidamente demarcados para que a dispersão seja evitada e o objetivo que justifica o trabalho escolar — a aquisição do sistema de escrita —, seja alcançado. Há uma redução da “heterogeneidade das possibilidades de interação...” (Id.íb.: 52) em detrimento de uma intensificação nas atividades de treinamento da escrita. É possível compreender isso como resultante de uma concepção de escrita como algo que é dado e, portanto, colocando-se como um produto a ser adquirido? Ao aluno, segundo essa concepção, não estaria sendo destinado um papel de depositário desse produto?

Tendo em mente as atividades que tomavam lugar nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau — o Magistério (confeção de álbuns com exercícios de coordenação motora, entre elas) —, há duas décadas (período aproximado no qual P1 realizou o seu curso), pode-se indagar acerca dos reflexos dessas atividades nos modos como está organizada a aula de P1, e nos modos como ela exerce o seu papel de mediadora.

Nesse contexto, o silenciamento dos alunos coloca-se como condição para a atividade mediadora de P1 e como sinal de sua dominância. Houve uma ocasião (08/09/98) em que os alunos estavam envolvidos com uma atividade de escrita na qual deveriam propor palavras que surgiriam a partir da troca da letra **n** de **nesta**. Os alunos estavam empolgados com a proposta e começaram a falar ao mesmo tempo, alguns deles se aproveitando da dispersão momentânea para falar num tom mais elevado de voz. Como a situação em nada contribuía para a progressão da atividade discursiva estabelecida com a proposta de ampliação do conhecimento da escrita³⁷, P1 reassume o controle da interlocução, chamando a atenção dos alunos sobre a necessidade do silêncio: “*(Irritada) a hora que vocês tiverem educação, que não adianta falar pra aprender. Mas que coisa! É porque é para esperar (...) todo mundo de pé. Já falamos disso! Abaixa a sua boquinha: deixa o coleguinha que não falou ainda!*”

Outra condição que participa na organização da aula refere-se ao emprego do tempo. O aluno está na escola durante 4 horas para que faça algo, para que aproveite esse tempo com a aprendizagem das habilidades de ler e escrever, já que, possivelmente, não há esse tempo nos demais ambientes que o aluno frequenta fora da escola. Assim, há um compromisso assumido

³⁷ A troca de uma letra em uma dada posição da palavra permite que o valor distintivo dos fonemas seja percebido, bem como amplia a possibilidade de reconhecimento das relações paradigmáticas e sintagmáticas que há entre esses fonemas, representados graficamente por letras.

pela escola com os pais no sentido de que seus filhos terão o seu tempo proveitosamente preenchido em atividades voltadas para a aprendizagem dos saberes que a escola está autorizada a transmitir. A comprovação de que esse compromisso estaria sendo cumprido dar-se-ia, numa instância mais imediata, através da observação dos registros feitos nos cadernos dos alunos. Parece que há uma certa crença de que o acúmulo de registros, dia-a-dia, culminaria com a aquisição e a habilidade de uso da escrita.

Talvez seja essa crença que impulse P1 na promoção de constantes atividades de exercitação da escrita, mais especificamente, da escrita ortográfica. A noção que P1 tem de alfabetização parece transformar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula em atividades voltadas para a escrita ortográfica (Ver em O OBJETO DA MEDIAÇÃO, qual o objeto de conhecimento que está sendo mediado e como é feita essa mediação). Como na série inicial a escrita ainda é feita de forma lenta³⁸, urge que o tempo seja bem aproveitado.

A preocupação de P1 com a utilização do tempo manifesta-se de diferentes modos:

- a) através da imediata tomada de turno, após o turno dos alunos (observem-se os meus comentários em diferentes momentos nos episódios até aqui apresentados: “Logo em seguida”, “quase ao mesmo tempo”, “imediatamente”, “após a fala do aluno”, etc.);
- b) através da sobreposição de algumas falas (ver alínea “a” que trata das formas de evitar as quebras, anteriormente citadas);
- c) através da tomada de turno em resposta à própria pergunta, cuja resposta os alunos não souberam dar. Esse modo de utilização do tempo pode ser ilustrado com o Episódio 12, que segue. Trata-se de um exercício no qual os alunos deveriam escrever palavras que rimassem com aquelas indicadas por P1:

Episódio 12 (08/09/98):

- (01) P1: **estrelinha**. Rima com o quê?
- (02) AAs: **estrela**.
- (03) P1: não. **Estrelinha**, o que que termina com —**inha**, uma palavra que termina [com —**inha**.
- (04) A: [**Pinha**.
- (05) P1: **regüinha, galinha, né, vinha, minha, né**. Aqui, uma palavra que rima com **luar**.
- (06) As: **voar, voar**.
- (07) P1: **voar** termina com(+)
- (08) A: **professor**.
- (09) As: **conversar**.
- (10) P1: **conversar** rima com **luar**? Agora vocês vão escrever a palavra (...)

³⁸ O aluno ainda não é ágil no uso dos materiais de escrita: lápis, caderno, borracha, régua, etc. É uma agilidade que só ocorrerá a partir da intensidade e do tempo de uso desses materiais.

No turno 05, P1 cita algumas palavras, já que os alunos não o fizeram. (Parece que a fala do aluno no turno 04 não foi percebida por P1, já que ela ocorreu ao mesmo tempo que o final de sua fala, no turno 03). Logo em seguida, possivelmente julgando que com mais exemplos a proposta seria melhor compreendida, P1 sugere outra palavra (**luar**), o que, de fato, ocorre com a citação das palavras **voar** (turno 06) e **conversar** (turno 09). Usando uma pergunta retórica (como que para promover a reflexão do aluno), P1 confirma a fala dos alunos e, imediatamente propõe a escrita da palavra para que ela não se perca.

A posição assumida e mantida por P1 em toda a atividade discursiva que tem lugar em suas aulas é de organizadora e dirigente de toda interlocução. É por ela que se dá o acesso à linguagem escrita, uma vez que o controle do nível de aquisição do aluno se coloca como necessário e determinante da ação. Caminhos outros que possam conduzir a essa aquisição são interceptados pela ação de P1. Talvez seja essa necessidade pelo controle da direção tomada com vistas à aquisição da habilidade de escrita pelos alunos que iniba a utilização por P1, por exemplo, dos cartazes afixados em sala ou que a impulsione na constante retomada da atenção dos alunos, evitando, desse modo, a dispersão.

O OBJETO DA MEDIAÇÃO

Numa primeira instância, o objeto da mediação de P1 em suas aulas é o sistema de escrita da Língua Portuguesa. Assim é que, todas as atividades desenvolvidas em sala, voltam-se para essa aquisição. Trata-se, na verdade, do reconhecimento que P1 tem do objetivo a ser alcançado na série inicial, já que nas demais há uma preocupação maior com conteúdos trabalhados a partir das habilidades de ler e escrever já supostamente adquiridas. Dos 13 anos de experiência no magistério, em oito deles P1 atuou nas demais séries da primeira metade do Ensino Fundamental, o que lhe permite fazer esse reconhecimento.

O aspecto da escrita predominantemente abordado nas aulas de P1 é a sua versão ortográfica, constituindo-se em preocupação para P1 o uso adequado das letras na escrita das palavras. Para tanto, P1 lança mão de diferentes estratégias que, para ela, funcionariam como pistas para que o aluno pudesse transpor as dificuldades que se oferecessem a partir das situações arbitrárias que há nas relações entre alguns fonemas e seus representantes gráficos, ou para que adquirisse alguns conhecimentos sobre o funcionamento ortográfico da língua.

Uma dessas estratégias é a segmentação das palavras em seus constituintes silábicos e, às vezes, em suas unidades sonoras. É o que pode ser visto nos Episódios 02 (segmentação de

parte da palavra **jogador**); 03 (segmentação da palavra **pintinho**); 05 (segmentação da palavra **carne**); 07 (segmentação da palavra **fogueira**); 08 (segmentação da palavra **México**); 09 (segmentação da palavra **avô**); 10 (segmentação da palavra **nesta**, a partir do turno 17, com uma segmentação da sílaba **nes**, no turno 19).

Outra estratégia está na ênfase dada à entonação registrada graficamente por um dado sinal de pontuação. Para que o aluno pudesse identificar qual o sinal a ser empregado, P1, possivelmente com base em explicações já conhecidas pelos alunos, exagera o contorno entoativo. O Episódio 01 é ilustrativo dessa estratégia, quando P1 deseja que seus alunos identifiquem a necessidade do uso do ponto de interrogação na pergunta “*A bola tem lados?*” (turno 07), extraída tal e qual do texto que estava afixado ao lado do quadro.

Simulação de uma hipótese inadequada e a testagem dessa hipótese para comprovação de sua inadequação é outra estratégia usada por P1. O Episódio 10 serve como exemplo disso, quando a própria professora escreve no quadro “neta” ao invés de **nesta**, como era a proposta da atividade. No Episódio 13, que segue, a hipótese incide diretamente sobre uma letra que pode representar dois fonemas, no caso, a letra r. Os alunos deveriam escrever a palavra **Morro** (parte do nome do bairro “Morro do Meio”), em seu livro de Estudos Sociais.

Episódio 13 (09/11/98):

(01) P1: **morro:: do Meio.** (*Refere-se ao nome da localidade*) **Mo(+)** Se eu deixar o r só, fica como?

(02) A: **moro.** ([o] *na sílaba tônica.*)

(03) P1: **moro** ([ɔ], *na sílaba tônica.*) Fica **moro** [ɔ]. Agora, com dois r, fica(+) **Mo-rrro.** [o]

No Episódio 08, tem-se uma situação semelhante, com o reaproveitamento parcial da hipótese do aluno (turnos 04 e 06), com P1 aproveitando a zona de emissão da vogal emitida (anterior, no caso do e [e], e alterando-lhe o grau de abertura (de [e] para [e]). Seu objetivo era enfatizar o uso do acento agudo na palavra **México**.

Duas outras estratégias podem ser observadas no Episódio 14, abaixo. Trata-se de um exercício escrito, feito no caderno, no qual os alunos deveriam completar as palavras (nomes de jogadores da Seleção Brasileira de Futebol) com as letras que estavam faltando:

Episódio 14 (16/06/98):

(01) P1: então vamos ver, ó:: **Ronaldo** [l]. Para escrever **Ronaldo** [l], que letra falta?

(02) A: l.

(03) P1: o l. Então, ó, **Ronaldo** [l]. O al. O a(+) e o l, né. Agora, o que que nós escrevemos?

(04) As: **Dunga!**

(05) P1: **Dun(+)**

(06) As: **ga.**

(07) P1: **ga.** É “Duga”? (*Responde, quase que imediatamente*) Não. É(+)

(08) As: **Dunga.**

(09) P1: **dun**. Como que é o **un**?

(10) A(1): [é o **e**, o **h** e o/

(11) P1: [**u**, **u**/

(12) A(2): é o **n**.

*(P1 chama a atenção de um aluno, enquanto outros insistem em dizer que é o **n**.)*

(13) A(3): **m**.

(14) P1: **dun, dun**, que letrinha falta?

(15) As: **n**.

(16) P1: Ah?

(17) As: **n**.

(18) P1: Por quê? Porque o **m** só pega na mão do **p** e do **b**. Então, que letrinha falta pra ficar **dun**?

A primeira estratégia refere-se à correspondência que é estabelecida entre a letra **l** e a sua emissão ocorrente em posição pré-vocálica na sílaba numa situação em que a letra está em posição pós-vocálica. Nos turnos 01 e 03, percebe-se a tentativa de P1 de facilitar a identificação da letra **l** através da sua emissão como fonema lateral, já conhecido do aluno. P1 anula a arbitrariedade que há entre a letra **l** e a sua emissão como semivogal posterior, para auxiliar o aluno na resolução adequada da atividade.

A outra estratégia é a recorrência a um maskamento para que o uso adequado pudesse ser feito (turno 18). Como nesse caso não há a possibilidade de estabelecer a diferença no uso do **m** ou do **n** através de suas características sonoras em posição pós-vocálica, P1 opta por fornecer pistas que considera adequadas à compreensão dos seus alunos, com o objetivo de facilitar-lhes a memorização de uma ou outra letra, dependendo do contexto.

No uso dessas estratégias e em algumas situações de explicitação das relações entre letra e som, a prática mediadora de P1 parece indicar algumas lacunas na sua formação, no que se refere a informações sobre o funcionamento da língua. Nesse ponto, parece pertinente indagar sobre os resultados dessa situação no processo de aquisição da modalidade escrita da língua: essas lacunas, perceptíveis na fala de P1 sobre alguns aspectos da relação letra e som, não poderiam gerar uma certa confusão no uso de certas letras ou na emissão de certos fonemas? não seriam insuficientes para a compreensão do aluno, restringindo-lhe o domínio dessas relações?

São essas lacunas que justificariam, talvez, uma certa neutralização que P1 faz de alguns fonemas vocálicos, não percebendo-lhes a diferença, optando, nesses momentos, pelos sons fechados (que correspondem ao modo de emissão do alfabeto na região). É o que ocorre no Episódio 02, no turno 03, quando P1 parece emitir a vogal com som aberto para possibilitar ao aluno o reconhecimento da palavra **joga**, presente em parte da palavra **jogador**. A estratégia, contudo, parece não ter dado o efeito desejado, já que no turno seguinte o aluno progride na formação da palavra em questão.

Fato semelhante ocorre no Episódio 13, no turno 03, no qual P1 parece sugerir que a retirada de um dos r do dígrafo alteraria o significado da palavra e não, simplesmente, formaria uma seqüência sonora sem sentido (como aquela que o aluno sugeriu no turno 02, que atende completamente a proposta de P1, do turno 01). Já no Episódio 08, turno 07, P1 parece associar o uso do acento gráfico em **México** ao grau de abertura da primeira vogal: "...*pra ficar mé, precisa o acentinho, né, ó:: Méxi.*" No Episódio 10, turno 20, é o aluno quem muda o grau de abertura da vogal que é, no turno 21, assumido por P1.

A sobreposição da emissão do l em **Ronaldo** (turnos 01 e 03 do Episódio 14) como lateral à emissão comum na região que é à de semivogal pode sugerir que P1 entende que os vários valores sonoros que uma mesma letra pode assumir ficam neutralizados no valor acrofônico do nome da letra. Entre esses valores, estariam aqueles provenientes dos modos de fala, característicos da região. Há uma espécie de dependência da linguagem oral em relação à linguagem escrita, o que poderia sugerir ao aluno que esta é parâmetro para a emissão daquela.

O uso de uma estratégia de mascaramento no turno 18 do mesmo episódio, parece apontar para uma necessidade de simplificação de um sistema de escrita ortográfico que se mostra altamente complexo, dado o seu caráter etimológico presente em muitos de seus vocábulos. É uma simplificação que se monta sobre a reconhecida capacidade de memorização das crianças, de detalhes de histórias. Uma vez esquecido o detalhe (quem pega na mão de quem), contudo, a estratégia perde seu efeito. As pistas para a identificação do uso de uma ou outra letra, nesse caso, não estão no contexto lingüístico, mas fora dele.

Há momentos, entretanto, em que P1 pauta as suas explicações sobre o sistema ortográfico da língua a partir do contexto lingüístico de sua ocorrência. Isso poderia sugerir que P1 recorre a esse tipo de explicação quando dispõe dos conhecimentos necessários para fornecê-la. No Episódio 15, abaixo, ocorre a explicitação do uso do dígrafo rr a partir do contexto lingüístico de sua ocorrência (entre vogais, com valor de vibrante múltipla). Trata-se da escrita da palavra **terror**, constante de um jogo de palavras cruzadas que os alunos deveriam completar com palavras que se referissem a coisas que os fantasmas provocam:

Episódio 15 (19/10/98):

(01) P1: número 4?

(02) As: **terror**.

(03) P1: **ro, ro**. Como que é esse **ro**?

(04) A: com dois r(s).

(05) P1: é bem forte, tem dois r(s) (*Fala sem ouvir o que o aluno dissera*) no meio das vogais.

Te-rror, rror, termina com r.

No Episódio 07 é possível entrever uma tentativa de explicação da hipótese inadequada de um aluno sobre a escrita da palavra **fogueira** (turno 02) através da pronúncia exemplificadora de como ficaria a emissão com tal hipótese (turno 06). Nesse caso, não há a explicitação do porquê da inadequação da hipótese (que estava na ausência do som da letra **u**), talvez porque P1 entendesse que a emissão da sílaba sem o **u** já seria suficiente para que o aluno percebesse a inadequação. Isso parece não ocorrer, já que no turno 07, há uma nova hipótese sem que o **u** tenha sido citado. P1 sobrepõe-se à fala do aluno, organizando a sílaba com todas as letras nela ocorrentes.

Em algumas ocasiões P1 parece reconhecer a interferência da linguagem oral na representação escrita de certas palavras, explicitando esse reconhecimento para os alunos. Houve uma ocasião (24/08/98), durante uma atividade de escrita na qual os alunos deveriam sugerir palavras a partir da palavra **pintinho**, quando um aluno sugeriu a palavra “**ponti**”. P1 disse que é **ponte**, enfatizando o **e** final, mas parabenizou o aluno, dizendo que a gente fala “**ponti**”, mas escreve **ponte**. Aqui cabem as seguintes indagações: por que nesse caso P1 fez a explicitação sobre a interferência da oralidade, mas mascarou a situação no caso da palavra **Ronaldo**? A explicitação feita no caso da palavra **ponte** não pode servir como indício de que P1 reflete acerca do funcionamento da língua, em especial, das relações entre letra e som? O caso da lateral alveolar não estaria sendo entendido por P1 como de maior dificuldade para o aluno, já que seu aparecimento é menos recorrente do que as palavras terminadas com **e**, e pronunciadas como [i]?

Pelo exposto até aqui, o objeto da mediação de P1 em suas aulas — o sistema de escrita da Língua Portuguesa —, é oferecido ao aluno como um objeto cultural que se apresenta pronto e acabado. Essa concepção justificaria a sua predileção por exercícios escritos no caderno, feitos individualmente pelo aluno, e corrigidos por ela tanto de forma coletiva, no quadro, como de forma particular, nas carteiras dos alunos. Há a preocupação em que o aluno seja exercitado no uso dessa modalidade, observando-se, essencialmente, o emprego padronizado das letras na escrita de determinadas palavras. A escrita ortográfica é o produto a ser alcançado pelos alunos, embora seus usos não tenham sido previstos, e nem oportunidades de escrita espontânea tenham sido oferecidas.

A ação mediadora de P1 está organizada de tal forma que proporciona a acumulação de experiências através de uma intensa exercitação da escrita de palavras. A interlocução estabelecida em suas aulas e por ela organizada, instaura-se a partir da proposta de treinamento

da escrita de uma dada palavra ou frase. A dispersão é evitada a todo custo, já que promoveria o desvio do propósito que justifica a instauração do evento aula de acordo com a organização nela prevista por P1, descaracterizando-a como tal.

CONSEQÜÊNCIAS PROVÁVEIS

Nesse ponto, algumas indagações podem ser feitas acerca das prováveis conseqüências que a prática mediadora de P1 traria para a vida escolar dos seus alunos. Enfatiza-se, contudo, que se trata apenas de indagações já que respostas efetivas somente seriam possíveis de serem obtidas a partir de um estudo longitudinal do desempenho escolar dos alunos. Apesar dos limites que uma observação transcorrida durante 8 meses, aproximadamente, possa ter, creio ser possível estabelecer algumas indagações com base naquilo que foi recorrente ao longo dessas observações.

Algumas delas referem-se à imagem de língua escrita que o aluno forma, que foi sendo construída ao longo do ano com base naquilo que lhe foi oferecido no espaço da sala de aula, em termos de experiências com língua. Esse aluno, tendo sido exposto a intensas atividades de escrita de palavras e frases, poderá entendê-la como um todo que se constitui de forma coesa e coerente em diferentes textos? A ausência da prática de escrita espontânea não poderia gerar nele a idéia de uma língua que se revela como única e imutável?

O fato de todas as atividades objetivarem a escrita ortográfica não poderia sugerir ao aluno que tudo que se pratica na escola se resume no treinamento de apenas uma modalidade? Isto não reforçaria a valorização que é dada à escrita em detrimento do trabalho com a oralidade? A repetição da fala do aluno feita pela professora como forma de reforçar o acerto não criaria no aluno uma dependência da voz de um adulto?

Outras indagações estão ligadas aos modos de participação do aluno no trabalho escolar. Em grande parte das atividades promovidas por P1, em suas aulas (à exceção dos exercícios escritos, feitos em folhas ou no caderno), era possível perceber uma postura de não-envolvimento por boa parte dos alunos, manifestada pelo silêncio dado às questões de P1 ou pela focalização da atenção em outro ponto, diferente daquele proposto pela professora. Isso não poderia servir como um sinal de que há, por parte do aluno, o reconhecimento de seu papel, limitado às respostas que lhe são solicitadas ritualisticamente pela professora e uma negação desse papel? O fato dos usos da escrita não terem sido previstos não estaria criando nesse aluno uma postura de aceitação de um dado cultural que se lhe mostra como inerte e inatingível e, por

isso mesmo, desinteressante e inútil? Essa situação é reversível?

Finalmente, indaga-se acerca da ação mediadora da professora. Os saberes sobre a língua que transmite aos seus alunos são suficientes para que ocorra o domínio por esses de algumas situações de arbitrariedade entre som e letra? Um acréscimo nesses saberes resultaria na mudança de algumas estratégias que utiliza? De que forma sua prática pedagógica seria afetada? Como eventuais mudanças seriam percebidas e avaliadas pelo contexto escolar no qual se encontra inserida?

UM MODO DE MEDIAÇÃO: MANTENDO A HETEROGENEIDADE

“...sendo capaz de entender a lógica da criança, a professora pode flexibilizar sua própria lógica estabelecer um processo menos conflituoso, onde haja espaço para a diferença e para onde cada um possa trazer os conhecimentos e desconhecimentos que possui.”

(ESTEBAN, 1996: 132)

A **Professora 2** (doravante P2) tem 25 anos de idade, é casada e não tem filhos. Por ocasião das visitas, estava envolvida com a possibilidade de adotar um filho. Costumava brincar com os seus alunos, dizendo-lhes que levaria todos para casa e coloca-los-ia sobre a cama para que a enfeitassem. As crianças, nesses momentos, pareciam divertir-se muito com a sugestão.

P2 atua há cinco anos no Magistério, sendo quatro anos na série inicial do Ensino Fundamental. Durante o ano de 1998, P2 atuava em três séries: na 1ª série no período intermediário; na 4ª série no turno vespertino e no Ensino Supletivo, com turma de alfabetização, no turno noturno. Essa intensa jornada de trabalho garantia-lhe ocupação do tempo livre (período matutino) com correções e elaboração de planos de aula. Além disso, P2 estava envolvida com a monografia de final de curso, que tinha prazo até o início de 1999 para ser concluída. Trata-se de um curso de pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia, realizado na mesma instituição de ensino na qual concluíra o seu curso superior em Pedagogia.

A atuação junto a turmas em nível de alfabetização, tanto com crianças como com adultos, permitia que P2 estabelecesse algumas relações entre uma e outra, segundo depoimento seu. Algumas das estratégias empregadas com as crianças eram também utilizadas junto aos adultos, feitas as devidas adaptações. Essa situação dava a P2 a oportunidade de observar os resultados que despontavam com uma turma e com outra e de analisar as causas que produziam aqueles determinados resultados. Em algumas ocasiões das minhas visitas, P2 fazia referência ao seu trabalho junto aos alunos adultos.

A escola na qual P2 atua como professora nos três turnos está ligada à Rede Municipal de Ensino da cidade de Joinville. O Ensino Supletivo, nessa rede, teve início em 1997, atingindo um grande número de suas escolas que, até então, permaneciam fechadas no período da noite³⁹. Incentivadas por uma política de expansão no uso do espaço físico, promovida pelo Secretário

³⁹ A Rede Municipal de Ensino de Joinville atende somente alunos do Ensino Fundamental e sempre no horário diurno. Alunos do Ensino Fundamental que pretendam/tenham que estudar à noite devem dirigir-se à Rede Estadual de Ensino, bem como os alunos do Ensino Médio.

Municipal de Ensino, as escolas aceitaram o desafio representado pelo Ensino Supletivo, permitindo o seu funcionamento em suas salas de aula. A escola de P2 tem cinco anos de funcionamento e atende alunos do Ensino Fundamental, tanto regular quanto supletivo, tendo aproximadamente 1350 alunos matriculados.

A escola está situada em um bairro de periferia da cidade, atendendo alunos provenientes das classes média-baixa e baixa. Em conversas com a diretora e com a supervisora da escola, feitas esporadicamente durante as visitas à escola, foi-me dito que a preocupação da escola está centrada no processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Para tanto, os professores são incentivados a participar de cursos⁴⁰ e a promover projetos de ensino, elaborados a partir de um tema gerador. Esses projetos surgiram, em algumas ocasiões, durante a hora do almoço, na sala dos professores, recebendo a contribuição de professores de diferentes áreas.

Havia na escola, também, uma sala intitulada “Sala de Apoio”. Trata-se de uma sala, com espaço físico menor que o das demais salas, para onde os alunos com dificuldade de aprendizagem eram encaminhados em horário alternativo, com outra professora. Essa professora recebia um relatório da professora de classe acerca do desenvolvimento do aluno e procurava promover atividades que buscassem fazer o aluno superar ou, pelo menos, atenuar as suas dificuldades. Os pais dos alunos a serem atendidos eram avisados da existência dessa turma e instados a enviar seus filhos. Caso não o fizessem, era-lhes cobrada uma desculpa. P2 relatou-me que ela, juntamente com a supervisora da escola, dirigiram-se à casa de um de seus alunos que estava faltando às aulas de reforço durante um certo período, para verificar o que estava acontecendo.

P2, assim como P1, também estava sujeita ao controle mantido pela Rede Municipal sobre o desempenho dos alunos, tendo que classificá-los em pré-silábicos, silábicos e alfabéticos. Essa classificação era feita por P2, sem que houvesse o controle adicional da supervisora da escola. Houve uma ocasião (08/07/98) em que P2 deslocou os seus alunos para uma sala da 6ª série, na qual não havia cartazes na parede, e pediu-lhes que escrevessem dez palavras que soubessem. Anteriormente, ainda em sua sala, a atividade recebera o nome **Escrita espontânea**, que foi copiado do quadro. Os alunos foram separados uns dos outros para que não ocorresse a consulta entre eles. Assim que terminassem, deveriam mostrar a atividade para P2 que, por vezes, mostrava as folhas dos alunos para mim.

⁴⁰ Para que P2 pudesse participar dos encontros semanais do Grupo de Estudos da Alfabetização, era deslocada uma pessoa da administração da escola para que as turmas atendidas por ela (a 1ª série e a 4ª série) não ficassem sem aula, naquelas tardes.

Através dessa atividade, P2 pretendia verificar em que estágio do desenvolvimento da escrita seus alunos se encontravam. O deslocamento para uma sala desnuda de cartazes indica, naquele momento, o refreamento de uma postura comum nos alunos de P2 e até por ela incentivada, que era a de consultar os cartazes afixados nas paredes da sala para a resolução das atividades de escrita propostas.

A turma de P2 compunha-se, no início das visitas, de 32 alunos. Algumas poucas transferências ocorreram durante o ano, sem, contudo, alterar o andamento das atividades em sala de aula. Todos os alunos eram residentes no bairro onde a escola está localizada. Todos possuíam os materiais escolares, alguns deles recebidos da Secretaria de Educação do Município, no início do ano. Havia apenas um aluno que, ou por esquecimento ou por descuido, ocasionalmente estava sem os cadernos necessários à realização das atividades. Nesses momentos P2 cedia-lhe folhas de caderno soltas para que pudesse participar dos trabalhos, não sem antes instá-lo sobre a necessidade de cuidado para com os materiais.

A inscrição de P2 e de mais uma colega da escola no Grupo de Estudos da Alfabetização foi feita através de um telefonema feito pela diretora da escola ao Departamento onde leciono, após a realização do primeiro encontro. Parece ter havido uma certa confusão com relação à data de início dos encontros, o que não impediu que as duas professoras fossem inscritas. Assim, dos 14 encontros, P2 somente não participou do primeiro deles. Sua colega participou de alguns, mas, por ter sido deslocada para a turma do apoio, não pôde mais participar.

A participação de P2 nos encontros era ativa. Ela manifestava-se ora através de perguntas, ora através de depoimentos, ora através da não-concordância com o que estava sendo discutido. Por ocasião do segundo encontro, em 28/04/98 (primeiro do qual ela participava), P2 opôs-se a uma generalização feita por mim de que a escola geralmente fica no nível superficial do texto, não buscando uma reação do aluno. Segundo ela, já há mudanças. Provavelmente a sua observação estivesse calcada em sua própria prática pedagógica. O que mais suscitava os questionamentos de P2 eram os aspectos relativos ao funcionamento da língua: a questão da diversidade lingüística e de como ela se manifesta em sala de aula e as relações entre letra e fonema.

P2 parecia buscar respostas para situações com as quais se defrontava em sala de aula e para as quais, até então, não havia encontrado o encaminhamento desejado. Em alguns momentos manifestava-se em voz alta com comentários do tipo: "*É interessante isso aí!*";

"Nunca tinha pensado assim!" e *"Gostei da dica!"* Esses comentários parece que eram feitos também junto à diretora e à supervisora de sua escola, segundo elas me informaram. É provável que, indiretamente, a minha atuação na coordenação do grupo estivesse sendo avaliada, até para justificar a liberação das professoras para os encontros.

A minha presença em sua sala de aula, durante as visitas, não parecia criar-lhe nenhum constrangimento. Poucas vezes olhava para mim; quando isso acontecia era para compartilhar comigo a sua satisfação com algum comentário de aluno que tivesse sido além do esperado. Nesses momentos, nós duas trocávamos olhares de admiração. O fato de P2 dirigir o seu olhar para mim nesses momentos pode indicar que ela sabia que o fato me causaria admiração, por encontrar sintonia com o meu discurso a que ela tinha acesso no grupo de estudos. Indica, também, uma certa familiarização com o discurso acadêmico sobre alfabetização, conseguindo estabelecer as relações entre esse discurso e a prática à qual ele se destina. Pode, ainda, significar uma tentativa de chamar-me a atenção sobre o modo como o processo de alfabetização era por ela gerenciado, já que instalei-me em sua sala, informando-lhe que me interessaria verificar como estava ocorrendo a alfabetização de seus alunos⁴¹.

Para que esse meu objetivo fosse alcançado, P2 constantemente apresentava-me trabalhos realizados pelos alunos, nos quais ela apontava para pontos significativos. Além disso, convidava-me para acompanhar a realização das atividades dos alunos, em suas carteiras. Houve uma ocasião (não tenho o registro da data) em que precisou, por uns instantes, retirar-se da sala. Solicitou-me, então, que lesse um livro de Literatura Infantil para os alunos. No decorrer das visitas, os próprios alunos vinham mostrar-me os seus trabalhos, podendo deslocar-se de suas carteiras sem constrangimento.

Houve ocasiões em que P2 deixava claro aos seus alunos quem eu representava para ela. Em uma delas (17/08/98), em que P2 acabara de explicar aos seus alunos que o *s* entre vogais tem som de *z*, vê sua explicação ser contradita na palavra **trânsito**. Nesse momento, dirige-se a mim, abrindo espaço para a minha intervenção.

Em outra (08/07/98), P2 coloca-me como fonte para uma dada explicação, repassando-a para os alunos. Uma aluna havia escrito "canpo" ao invés de **campo**. P2 disse que a escrita da palavra até poderia ser aquela, mas que a convenção pede que seja usado o **m** antes do **p** e do **b**. Recorre aos movimentos articulatórios correspondentes à emissão dos fonemas /**m**/,

⁴¹ De certo modo, P2 estava habituada a essas práticas de investigação, já que ela já passara pelo estágio na conclusão do seu curso superior. A sua familiarização com um discurso acadêmico voltado para a prática pode ser decorrente, também, do seu curso de especialização em Psicopedagogia.

/p/ e /b/, frisando que os três são bilabiais. Faz com que os alunos produzam os sons e observem que o ponto de articulação é o mesmo. Em seguida, informou aos alunos que fora comigo que ela obtivera tal conhecimento. Com tal informação, P2 pareceu pretender justificar aos alunos a sua retirada antes do término das aulas, às 5^{as} feiras, quando ela se dirigia ao grupo de estudos, por mim coordenado.

O ESPAÇO E OS MATERIAIS DE MEDIAÇÃO

O papel de mediadora de P2 é exercido em uma sala de, aproximadamente, 50 m², com um quadro que tem o comprimento da parede da frente, embora não a largura. Acima do quadro havia cinco cartazes (na primeira visita, no início de maio de 1998), que foram sendo trocados no decorrer do ano. Dois cartazes apresentavam palavras que haviam sido trabalhadas em sala, tendo, ao lado, o número de letras e o número de sílabas de cada uma. Os outros três apresentavam textos produzidos pelos alunos e transcritos pela professora (com letra de imprensa, caixa baixa).

Na parede que fica do lado direito dos alunos havia outros cartazes. Em um deles estavam escritas palavras da família do **ja**, com o respectivo desenho ao lado. Ocupando quase a parede toda, havia um cartaz com uns 6 m², contendo o alfabeto, escrito com letras de imprensa e cursiva. No espaço destinado a cada letra havia rótulos cujas palavras centrais iniciavam com aquela dada letra. Também apareciam os nomes de todos os alunos, colados de acordo com a letra inicial.

P2 recorre constantemente aos cartazes, sempre resgatando a sua função mediadora. Ela pede para que os alunos busquem a confirmação de suas hipóteses sobre a escrita de uma determinada palavra, consultando os diferentes cartazes, especialmente aquele do alfabeto. Ela dá o tempo necessário para que ocorra a investigação, não exercendo pressão sobre o aluno para que faça a atividade com rapidez.

O Episódio 01 retrata a preocupação de P2 com o desenvolvimento de uma atitude de investigação no aluno, levando-o a fazer uso efetivo do material em sala de aula para a construção do seu próprio conhecimento. Um aluno foi convidado a escrever a palavra **copa** no quadro.

Episódio 01 (10/06/98):

- (01) P2: é. Então escreva agora para mim: **copa**. Procure o **co** [ɔ] da **coca** e o **pa** do **pato**.
(02) AAs: **pa**.
(03) P2: é complicado, gente? O:: basta a gente ter vontade. (—) Gente, por que será que eu

coloquei cartazes na sala?

(04) A(1): pra estudar.

(05) A(2): procurar as letrinhas nas palavras.

(06) P2: ah, eu acho que é pra enfeitar a sala, não é?

(07) AAs: [não.

(08) AAs: [é.

(09) P2: é? *(Um tanto assustada)*

(10) As: não.

(11) A1: é pra recordar as palavras e pra pesquisa.

(12) P1: pra pesquisar, né. Pra investigar onde que está, olhe aqui o **co** da **copa**, ó. *(Aponta para um rótulo da Coca-Cola.)* Lembra que nós pegamos o **o**, botamos **c**, ficou **cola**; botamos o **m**, ficou **mola**; colocamos o **s**, ficou **sola**; colocamos o **r** ficou **rola**; colocamos o **b** ficou **bola**? Com isso você vai aprendendo, mudando as letrinhas, colocando outras letrinhas, certo?

(13) As: certo!

As falas dos alunos (turnos 04, 05 e 11) revelam a existência de uma discussão anterior sobre a função daqueles materiais em sala de aula. Eles estão ali para servir de apoio ao processo de aquisição da modalidade escrita da língua e os alunos sabem disso. E o acesso a eles não é somente garantido, mas também incentivado. Ao fazer a pergunta sobre o objetivo da colocação daqueles cartazes na sala (turno 03), P2 parece pretender verificar se há o reconhecimento da utilidade desses materiais por parte do aluno. No turno 06, faz uso de uma pergunta provocadora, com efeito de dissimulação, para verificar se o que os alunos disseram nos turnos 04 e 05 era reiterado pela turma como um todo. Alguns o fazem (turno 07), mas outros, talvez desatentos, concordam com o que foi dito na pergunta. O turno 10 talvez possa indicar que só então todos os alunos estavam voltados para a discussão que tinha lugar naquele momento.

A fala de P2 (turno 12, especialmente a última frase) permite entrever a sua concepção de língua e também a relação que ela pretende que haja entre o conhecimento lingüístico e os alunos. Propor que os alunos “mudem as letrinhas” para com isso aprender, pode, talvez, sugerir-lhes, que a escrita é composta por um conjunto de símbolos que somente encontrarão significado a partir da ação exercida sobre esses símbolos. E o aprender residiria exatamente nessa ação.

O quadro de giz e o giz eram dos materiais mais utilizados por P2 para que o conhecimento da língua escrita fosse mediado. Era tanto usado por ela na escrita de palavras, frases e textos como pelos alunos, que sentiam-se muito à vontade no uso daqueles materiais. Especialmente nas atividades de escrita de palavras relacionadas a um determinado tema, o aluno era convidado a escrever no quadro. P2, nesses momentos, limitava-se tão somente a observar o desempenho do aluno e, vez por outra, interferir na escrita.

Houve uma ocasião (24/08/98), em uma atividade em duplas, na qual os alunos deveriam escrever frases usando a palavra **peteca**. Uma aluna foi escrever a frase no quadro e

escreveu “Eu brnco”. Uma outra aluna, sem que P2 interferisse, foi ao quadro e pegou uma régua que ali havia e apontou para a palavra, indicando a ausência da vogal i. Em seguida, retorna para a sua carteira. P2 promove a leitura da frase em conjunto e pede autorização para a primeira aluna para acrescentar a letra que estava faltando.

Um outro material ocasionalmente utilizado nas aulas de P2 é uma espécie de alfabeto móvel. Trata-se de um conjunto de pequenos quadrados feitos de madeira, nos quais apareciam as letras do alfabeto. Esse material era usado pelo aluno para a elaboração de palavras, sem que houvesse um roteiro pré-estabelecido, ou seja, o aluno poderia formar as palavras que quisesse. Em geral, essa atividade era feita em duplas, com P2 circulando por entre as carteiras, para verificar o que estava sendo produzido. Quando algum conjunto de algum aluno encontrava-se incompleto, P2 solicitava que ele procurasse junto a seus colegas a letra que faltava para formar a palavra desejada.

Por vezes as letras do alfabeto eram escritas em fichas de papel sulfite e distribuídas entre os alunos, para que fossem feitas brincadeiras de formação de palavras. Outro material que apresentava o alfabeto era feito de pequenas fichas coloridas, que ficavam guardadas em latas encapadas. Esse material era utilizado em atividades de escrita em duplas. Em duplas também era utilizado um material constituído de cartelas que continham sílabas, com as quais deveriam ser formadas palavras. Também havia cartelas com textos colados. Pareciam ser textos extraídos de livros de 1ª série, os chamados “primeiros livros”⁴², cuja leitura também era feita em grupo. Por vezes os textos apresentavam-se fragmentados em pequenas fichas, que deveriam ser reorganizadas pelos alunos. Os alunos também possuíam crachás com os seus nomes escritos, em letra de fôrma, caixa baixa.

As carteiras dos alunos, alinhadas inicialmente em cinco fileiras, periodicamente eram re-arranjadas para a realização de jogos ou atividades em grupos e, mais freqüentemente, em duplas. Ao romper com a disposição normal das carteiras, e isso com o auxílio das próprias crianças, P2 desconstruía uma possível imagem de escola como lugar onde os elementos são fixos e permitia a construção de uma imagem segundo a qual nada é fixo, pronto e acabado. Assim, tudo estava sujeito à intervenção do aluno, inclusive as carteiras.

O ato de mediar de P2 encontra espaço, também, fora do espaço de sua sala de aula.

⁴² Esses “primeiros livros” são livros que apresentam o mesmo formato dos livros didáticos usados nas séries seguintes, contendo as seguintes partes: sugestões de atividade introdutória ao texto, o texto ou segmento de texto, o vocabulário, atividades de compreensão, exercícios de ortografia, alguma explicação sobre algum ponto gramatical, exercícios gramaticais e sugestões de produção de texto. Distinguem-se, portanto, das tradicionais cartilhas.

Em algumas ocasiões, durante as minhas visitas, P2 conduziu os alunos até a biblioteca da escola para lá realizar atividades não só de leitura (como o ambiente por si só sugere), mas também de escrita. Os alunos foram convidados a sentar no chão, juntamente com a professora e participar da elaboração de fichas contendo palavras relacionadas a algum tema, como, por exemplo, festa junina.

Durante a atividade de leitura realizada na biblioteca (20/05/98), os alunos poderiam escolher os livros que quisessem. Como ainda estivessem no início do processo de alfabetização (maio), a maioria deles limitou-se a folhear os livros e observar as gravuras. Em seguida, P2 escolheu um dos livros e fez a leitura para os seus alunos, exercendo o seu papel de mediadora, mais precisamente, de leitora para os seus alunos.

O livro foi explorado por P2 como portador de um conteúdo que se apresenta de uma dada forma. Antes da leitura, P2 pediu que os alunos observassem a capa e as ilustrações e construíssem a sua história, partindo desses elementos. Deu espaço para que uma aluna expusesse a sua história. Também os nomes da autora e do ilustrador foram informados ao aluno. Com isso, P2 instaurou um momento de interlocução entre o autor do livro e os seus leitores, permitindo a esses que percebessem as estratégias de produção de sentido adotadas por aquele.

Os alunos dispunham de um livro de alfabetização⁴³ que, durante as visitas, não foi utilizado. P2 informou-me que dava preferência ao uso do quadro e dos cadernos dos alunos. O livro era utilizado, segundo ela, somente para a leitura dos textos e para a resolução de algumas atividades.

Os deslocamentos de P2 por entre as carteiras se davam no sentido de chamar os alunos à participação das atividades. Durante a realização das atividades de escrita no quadro, feitas pelos alunos, ela procurava posicionar-se do lado da sala, próxima ao quadro. Isso permitia-lhe a visão do que estava acontecendo tanto no quadro como dos alunos como um todo. Quando era necessário que o aluno recorresse aos cartazes expostos na sala, P2 posicionava-se ao fundo, o que lhe dava a visão do todo.

Aparentemente não havia um critério para a distribuição dos alunos pelas carteiras. O que podia ser observado, apenas, era que os alunos de baixa estatura estavam nas primeiras carteiras, para facilitar-lhes a visão do quadro.

AS SITUAÇÕES DE MEDIAÇÃO

⁴³ DE NICOLA, José. & CHIARION, Rosalina A. *Novo caminho: livro de alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1996.

Para que ocorresse o conhecimento da escrita pelos alunos, P2 promovia as seguintes situações de mediação:

- a) escrita coletiva de palavras ou textos no quadro;
- b) discussões sobre um determinado tema;
- c) trabalhos em pequenos grupos ou duplas, envolvendo a escrita;
- d) leitura de palavras, frases e textos;
- e) cópia e resolução de exercícios escritos;
- f) jogos e brincadeiras;
- g) escrita espontânea.

a) Escrita Coletiva de Palavras ou Textos no Quadro:

Trata-se da atividade mais desenvolvida por P2 em suas aulas. Era o momento no qual o aluno era instigado a participar, levantando as suas hipóteses sobre a escrita de uma dada palavra, isolada ou que fazia parte de uma frase ou texto. Em geral, essa escrita era feita no quadro, tanto pelo aluno como pela professora. Acontecia, também, de ser feita em fichas de papel sulfite para serem dispostas em algum painel.

A escrita de palavras era feita, em geral, a partir de um tema gerador sobre o qual já havia sido feita uma discussão (alínea b). Esse tema estava relacionado a algum acontecimento do momento (como por exemplo: Dia das Mães, Festa Junina, Copa do Mundo de Futebol) ou com algum texto que havia sido anteriormente trabalhado (os Direitos da Criança, por exemplo). O Episódio 02, que segue, é um desses momentos nos quais a proposta era a escrita de palavras relacionadas com a figura da mãe. No recorte, a palavra a ser escrita por P2 era **amiga**.

Episódio 02 (06/05/98):

- (01) P2: ela (*a mãe*) é amiga?
- (02) As: é.
- (03) P2: posso escrever **amiga**?
- (04) As: pode!
- (05) P2: pode?
- (06) As: pode!
- (07) P2: vocês vão me ajudar!
- (08) As: o a.
- (09) P2: o a é esse aqui, eu só separei assim, 'tá. A(+)
- (10) As: o m, o i e o a.
- (11) Al: não. É **amiga**. É g.
- (12) P2: g! **G** de quem?
- (13) As: **gato**. (Falam outras coisas, ao mesmo tempo, mas relacionadas com o que estavam

fazendo.)

(14) P2: da **galinha**, de **gema**. Tem que cuidar com o g [3] do **jacaré**, j, né.

(15) Al: é.

Os textos, todos eles escritos por P2 no quadro, referiam-se a letras de pequenas canções (“*Isto é a Felicidade*”), recados a serem enviados aos pais, textos informativos ou textos de poesia. (Esses dois últimos não foram presenciados durante as visitas. Contudo, soube da existência dessas atividades através da própria professora e pela observação dos cartazes expostos nas paredes das salas.)

Durante as visitas, pude verificar como se deu a produção escrita de um recado a ser enviado aos pais. Após o intervalo (27/10/98), P2 fora incumbida pela secretaria da escola, de enviar um recado aos pais de seus alunos. Tratava-se de uma informação acerca de uma apresentação teatral que aconteceria na escola. P2 solicitou que os alunos auxiliassem na produção do texto. Dois alunos deram sugestões sobre a frase que se referia ao valor do ingresso. P2 ia escrevendo o que os alunos lhe propunham e, por vezes, adequando a fala deles ao estilo do texto a ser escrito. Salientava as partes que deveriam compor aquele tipo de texto (horário, local, valor do ingresso).

A escrita da letra de uma canção, cujo tema era a **felicidade** (08/09/98), ocorreu sob a forma de ditado. Depois que a canção fora ensaiada, juntamente com outra turma, P2, já em sua sala, solicitou aos seus alunos que lhe ditassem a letra da canção para que fosse escrita no quadro. Por vezes P2 cometia propositadamente algumas inadequações na representação escrita das palavras para que os alunos a corrigissem. Estava testando-lhes a atenção. Quando o ditado chegou na palavra **esta** houve dúvida com relação ao acento. P2 aproveitou a oportunidade para explicitar a diferença entre **esta** e **está**. Depois de cada estrofe escrita, os alunos eram convidados a lê-la. Depois da leitura, ocorreu uma discussão sobre o tema abordado no texto.

b) Discussões sobre um Determinado Tema:

Essas discussões, em geral, antecediam a atividade de escrita no caderno. Por vezes, eram antecedidas pela atividade de escrita coletiva no quadro (como ocorreu no caso da escrita da letra da música “*Isto é a Felicidade*”). Nem sempre pareciam ter sido planejadas. Nesses momentos, uma intensa atividade discursiva tinha lugar, com P2 provocando os alunos à participação de diferentes modos (Ver em CONDIÇÕES DE MEDIAÇÃO).

Um dos temas mais recorrentes nessas discussões era a função social da escrita. Os alunos têm parte ativa nessa discussão, contribuindo com a sua visão, construída a partir das interações com os familiares e com outras pessoas, independentemente do ambiente escolar. O

Episódio 03, que segue, mostra uma das discussões assistidas, na qual P2 instiga os seus alunos a pensarem sobre a importância do saber ler e escrever. A discussão teve início com a apresentação do tema **Direitos da Criança**. P2 pediu para que os alunos apontassem alguns direitos. O episódio apresentado é um recorte dessa discussão, quando um aluno sugeriu a possibilidade de ir ao supermercado.

Episódio 03 (06/10/98):

- (01) P2: ah, mas aí criança não pode ir ao supermercado! Por que que precisa saber as coisas?
- (02) A: (...) ...precisa comprar algumas coisas.
- (03) P2: ah! Olhe, eu estou enganando vocês. Criança também vai no supermercado, vai aqui na Mári (*Refere-se a um mercadinho em frente à escola*) Quem já foi na Mári comprar coisas? (*Alguns alunos levantam a mão*) Muito bem, né! E quando a gente não lê os rótulos dos produtos, não lê os preços das coisas, outro dia nós temos que levar o que é bom e barato, e pra gente ver e saber o que é bom e barato, precisa saber ler e escrever?
- (04) As: precisa!
(*Um aluno faz um comentário sobre a compra de um determinado produto*)
- (05) P2: também!
- (06) A(1): não precisa saber ler e escrever pra ver número!
- (07) P2: não precisa?
- (08) A(1): [claro que não precisa!
- (09) P2: [quer dizer que você saber ler os números não é saber ler e escrever?
- (10) As: é!
- (11) A(1): aí quem souber falar, ela vai lá e fala os números.
- (12) P2: fala! (*Dirigindo-se para outro aluno*)
- (13) A(2): ser criança!
- (14) P2: ser criança não é ir pra escola?
- (15) As: é!
- (16) A(2): (*Parece ter falado algo sobre a relação entre criança e escola, mas não é possível ouvir com clareza na fita.*)
- (17) P2: olha só o que ela falou! Repete! (*A aluna repete.*) Nós somos crianças e estamos na escola. Nós somos crianças e estamos falando da escola. E o adulto, vai pra escola pra quê, então?
- (18) AAs: pra aprender!
- (19) P2: estudar, W.!
- (20) A: às vezes as pessoas não tiveram na escola antes e agora estão!
- (21) P2: ah, isso é muito legal! Olha, não precisa então a criança ir pra escola! Poderão crescer e ir pra escola!
- (22) A(1): não!
- (23) A(2): tem que ir pra escola quando criança.
- (24) P2: por quê?
- (25) A(2): porque aí vai aprender de criança. Dai vai ficar gente grande.
- (26) P2: 'tá, mas o que você não aprender agora, você pode aprender depois, não pode?
- (27) AAs: [pode.
- (28) AAs: [não.
- (29) P2: J.
- (30) A: porque às vezes a gente tem trabalho e vão mandar escrever o nosso nome e a gente não sabe escrever o nome!
- (31) P2: ai, que vergonha!
- (32) As: é.
- (33) P2: por que eles não vão saber escrever nem o nome?
- (34) As: (...)
- (35) P2: e se você estiver no ponto de ônibus, esperando o ônibus?
- (36) A: vai pegar o ônibus errado!

- (37) P2: vai pegar o ônibus errado?
 (38) As: vai!
 (39) P2: e vai parar onde? (*Risos e comentários.*) Então é importante aprender a ler e escrever?
 (40) As: é!

Outras vezes, o tema estava relacionado a algum acontecimento ligado à escola “*Que coisas há em uma festa junina?*” (01/07/98), aos direitos da criança (ainda no Episódio 03), cuidados no trânsito (17/08/98) ou os próprios pais (05/08/98).

Por vezes essas discussões ocorriam durante a atividade de escrita de uma palavra. Nesses momentos, a atenção era focalizada em determinadas características daquela palavra. O Episódio 04 ilustra essa situação. A palavra que estava sendo escrita era **gentil**. Em alguns momentos, a atividade de escrita é interrompida para que certos detalhes (como o formato da letra **g** e o som representado pela letra **l**) sejam discutidos.

Episódio 04 (06/05/98):

- (01) P2: dizer “muito obrigado” é ser gentil?
 (02) As: é.
 (03) A(1): é o **g e o**://
 (04) P2: é só escrever.
 (05) A(1): **g e e**.
 (06) P2: **g e o e**. Olha, ele está parecendo o quê?
 (07) A(2): (*Empolgado*) Nove.
 (08) P2: ai, que legal! O mesmo desenho, ele é o mesmo símbolo para este numeral, ó, **g**, nove, lá do cartaz que a G. fez.
 (09) A(3): o **w** é o **m** de cabeça pra baixo.
 (10) P2: só que aqui a gente sabe que é a letra, porque é o nome de alguma coisa, né?! **Gen::til, til**.
 (11) A(4): **til, til**.
 (12) A(5): **g, e, n, t**.
 (13) P2: **gen::til. [w]**
 (14) As: é.
 (15) P2: aqui falta uma letrinha depois. O **t**.
 (16) A(1): o **a, a, a**.
 (17) P2: ‘**tá, gentil::: [w]**
 (18) A(2): o **l**.
 (19) P2: é **gentil. [w]**
 (20) A(3): o **g**.
 (21) P2: ‘**tá, tem o g, são bem parecidos**.
 (22) A(4): o **l e o i**.
 (23) A(5): o **g**.
 (24) A(6): é que no final também vai o **l**.
 (25) P2: vai o **l**. Escuta aqui, o **l** tem o som de uma vogal, com outra letrinha, **gentil**.
 (26) A(6): **u**.
 (27) P2: ah, então a gente tem que cuidar que o **l** pode nos enganar, ‘**tá! Ele também tem o som do u: gentil, legal, algodão [w], ‘tá?! (Enfatiza *al de algodão, mas pronunciando-o com a semivogal.*)**

c) Trabalhos em Pequenos Grupos ou Duplas, Envolvendo a Escrita:

Eram trabalhos que ocorriam após a atividade de produção coletiva e objetivavam a fixação das palavras anteriormente escritas no quadro. Na maioria das vezes, a atividade era feita

com o uso do alfabeto móvel. Ocorreram alguns casos, no entanto, em que o material utilizado foi o próprio caderno do aluno. Os alunos tinham liberdade para tomarem emprestadas de outros as letras que não compunham o seu conjunto. Também fichas e cartelas eram utilizados.

Um outro objetivo com esses trabalhos era o de promover a discussão sobre a escrita de uma dada palavra entre os próprios pares. Assim, tentativas eram feitas e testadas no próprio grupo. Por vezes, P2 deslocava um aluno em fase mais adiantada no processo de aquisição da escrita para que formasse grupo com outros não tão adiantados. Pode-se indagar, nesse ponto, se P2 não tinha em mente a noção da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Não estaria o aluno mais adiantado promovendo o avanço em direção ao conhecimento do aluno menos adiantado? P2, com isso, não estaria delegando ao seu aluno parte de sua função de mediadora? No uso dessa estratégia, estaria ela reconhecendo a sua incapacidade/impossibilidade de promover todas as mediações possíveis? Não estaria igualmente reconhecendo que a troca entre os pares permite a interação através de uma linguagem que é muito mais comum a ambas as partes do que aquela usada entre ela e os alunos?

Por vezes, nos grupos mais próximos a mim, observei que o aluno com dificuldade simplesmente copiava a palavra já elaborada pelo outro. Nesse sentido, outra indagação pode ser feita: os trabalhos em grupo realmente atendem aos objetivos de interação propostos pelo professor ou não passam de momentos onde as diferenças entre os alunos tornar-se-iam mais evidentes?

d) Leitura de Palavras, Frases e Textos:

Essa atividade tinha lugar, na maioria das vezes, logo após uma atividade de escrita ter sido concluída. Servia como uma espécie de “coroação” do trabalho realizado. Servia, também, para a verificação da escrita, se havia sido feita de modo adequado. O Episódio 05, que segue, serve para ilustrar o uso da leitura como forma de identificação daquilo que até ali já fora elaborado.

Episódio 05 (17/06/98):

- (01) P2: ro:(+) (—) Isto! (*A aluna está escrevendo no quadro*) Ro. Muito bem! E agora (...)
(02) As: o m e o a. (*Parece que há alguém falando n*)
(03) P2: como?
(04) As: o m e o a.
(05) P2: 'pera aí! Estou ouvindo alguém falar n. N de navio?
(06) As: não! M, m de Maria.
(07) P2: ma, ma.
(08) AAs: é o m e o a. M e a.
(09) P2: romá, má (...) (—). Muito bem! Vamos ler só este pedacinho aqui, ó!

- (10) As: **roma, roma.**
 (11) P2: novamente.
 (12) As: **roma.**
 (13) P2: **roma.** Quem é que conhece algum lugar chamado **Roma**?
 (14) A: quem vem do Padre Roma. (*Trata-se do nome da linha de ônibus que passa no bairro*)
 (15) P2: ó::timo! Igual ao nosso ônibus que passa por aqui: **Padre(+)**
 (16) As: **Roma.**
 (17) P2: percebam bem, 'tá, que no ônibus tem aquelas letrinhas: **Roma.** Primeiro é o **Padre,** depois **Roma: Padre Roma.** Certo?
 (18) A: tem aquele ponto de ônibus (...)
 (19) P2: certo! E tem um lugar chamado Roma. (—)

Embora o objetivo fosse a escrita da palavra **Romário**, P2 percebe que poderia promover a identificação da palavra **Roma**, contida naquela. É com esse objetivo que, no turno 09, solicita aos alunos que leiam o que até ali havia sido formado. No turno 11, pede para que repitam, esperando, possivelmente, que algum aluno relacione aquele segmento ao significado que ele pode veicular, visto isoladamente. Como isso não acontece, no turno 13, ela explicita o seu objetivo: “*Quem é que conhece algum lugar chamado Roma?*” E é surpreendida pela resposta inesperada do aluno (turno 15). Apesar disso, acrescenta, no turno 19, a informação que estava por ela sendo esperada.

Por vezes P2 usava a leitura como recurso para a identificação da necessidade de acento gráfico. É o que ocorreu na continuidade da atividade ligada à palavra **Romário**. P2 chama a atenção dos alunos dizendo que estava faltando alguma coisa na palavra, escrita no quadro sem o acento. Os alunos, já em seguida, respondem: “*O acento!*” Ao pronunciar a palavra, P2 imprime maior intensidade na sílaba tônica, forçando a identificação da necessidade do acento.

A leitura de frases raramente ocorria. Em geral, a frase constituía-se em uma proposição colocada no alto do quadro, para a qual os alunos deveriam sugerir respostas. É o que pode ser visto no Episódio 06, abaixo, que representa um recorte de uma atividade de escrita coletiva, a partir de uma proposição:

Episódio 06 (20/05/98):

- (01) P2: vamos ler aqui, ó. **Como** (*Alguns alunos lêem junto*). De novo.
 (02) As: **como, devemos, ser?**
 (03) P2: é, isso aí tudo é uma palavra?
 (04) AAs: [sim.
 (05) AAs: [não.
 (06) P2: ah?
 (07) As: não.
 (08) P2: é uma(+)
 (09) As: frase.
 (10) P2: Tem quantas palavrinhas? (*Conta junto com os alunos*) Três palavras. E agora, **solidariedade** é uma só. Agora, vamos lá, outra palavra, como devemos ser?

(11) A: (...)

(12) P2: Só um pouquinho. Só um pouquinho. Olha aqui, ó: “Como devemos ser?” Ser bons, solidários. Vamos apagar a palavra **solidariedade**? Que eu tenho lá: “Como devemos ser?” Se você tem solidariedade, então você é solidário, ‘tá?! Você não vai dizer assim ó: “Eu sou solidariedade.”

A leitura de textos, por vezes, seguia uma trajetória diferenciada. P2 apresentava o texto pronto no quadro ou em cartazes, escrito por ela. Aproveitava uma ou outra palavra para solicitar a identificação das letras. Logo após a tarefa concluída, P2 promovia a leitura do texto. Era o que acontecia após a conclusão da escrita de cada estrofe da canção **Isto é a Felicidade**, anteriormente já referenciada.

Houve uma ocasião (27/10/98) na qual os alunos foram convidados a saírem da sala para realizarem a leitura de um texto, anteriormente por eles completado. A biblioteca também foi visitada algumas vezes, para que os alunos lessem livros de Literatura Infantil. Nessas ocasiões, P2 dava um tempo para que eles escolhessem o livro de seu interesse. Depois eles podiam lê-lo, por um certo tempo. Nesses momentos, ocorriam algumas trocas de livros, especialmente entre aqueles alunos que ainda não apresentavam domínio da linguagem escrita. Depois de um certo tempo, P2 convidava alguém para ler o livro que havia escolhido. Em uma dessas ocasiões (27/05/98), quatro alunos manifestaram-se. Em seguida, a professora apresentou o livro que seria por ela lido naquele momento. Fez com que os alunos observassem a capa, detectando nela detalhes que pudessem dar pistas do conteúdo do texto. Desafiou-os a tentarem ler o título do livro: **A lebre e a tartaruga**. Interessante registrar que dois alunos, aceitando o desafio da professora, trocaram **lebre** por **coelho**, sem que P2 chamasse-lhes a atenção. Em seguida ela procedeu à leitura do texto. De volta para a sala de aula, P2 promoveu uma discussão sobre a importância da leitura.

e) Cópia e resolução de exercícios escritos:

Eram exercícios feitos no caderno, sempre depois de um intenso trabalho feito oralmente, nas situações de escrita coletiva no quadro ou após as discussões sobre algum tema. Esses exercícios eram pouco comuns nas aulas de P2. Pareciam ser feitos quando não havia nenhuma outra proposta de fixação da escrita das palavras anteriormente trabalhadas. Não havia uma variedade significativa de exercícios. Todos eles envolviam palavras, frases ou textos relacionados ao tema que anteriormente estava sendo trabalhado. Os exercícios, passados no quadro pela professora com letra cursiva, eram dos seguintes tipos:

- a) copiar palavras ou textos anteriormente elaborados ou explorados (*Vamos copiar e estudar*, referindo-se às palavras surgidas a partir da proposição *Como devemos*

- ser?*);
- b) formar palavras novas com base em palavras chave (*Forme novas palavras através da palavra "felicidade":*);
 - c) identificar o número de letras e de sílabas contidas em uma lista de palavras (*Coloque a quantidade: trânsito, pedestres, veículos, sinal, guarda, motorista, placas.* Essas palavras deveriam ser escritas em colunas. O número das letras deveria ser escrito embaixo da coluna encabeçada por um lápis; o número das sílabas deveria ser escrito embaixo da coluna encabeçada por uma boca.);
 - d) completar frases (*Complete as frases: Mamãe comprou um pacote de..... — as palavras a serem utilizadas já estavam escritas logo após o enunciado, bastando ao aluno copiá-las — , Eu danço..... na festa junina*);
 - e) formar frases com determinadas palavras (*Forme uma frase com "peteca" e "pipa"*).

f) Jogos e Brincadeiras:

Serviam como forma de fixação da escrita das palavras anteriormente trabalhadas de modo oral, com a escrita sendo feita no quadro. Nesses momentos, todos os alunos envolviam-se nas atividades. Segundo P2, era uma de suas atividades prediletas, porque se divertia vendo o modo como os alunos se entregavam a elas. Em geral, usava essas estratégias tanto no ensino regular como no ensino supletivo, fazendo as adaptações necessárias. Os jogos e brincadeiras foram os seguintes:

I — Os alunos, em grupos de dois ou três, deveriam formar palavras a partir de sílabas destacadas de uma cartela, anteriormente recebida. Os alunos deveriam ler as palavras formadas. Depois de um tempo, P2 era quem ditava as palavras a serem escritas. Para a correção, pedia que algum aluno fosse ao quadro.

II — Semelhante à brincadeira anterior, diferenciando-se apenas na unidade com a qual as palavras deveriam ser formadas. Nessa caso, as unidades eram letras escritas em fichas coloridas, guardadas em uma lata colorida.

III — P2 distribuía fichas de papel com a forma de um balão. Em cada ficha estava escrita uma letra. P2 dizia uma palavra e os alunos que continham as letras necessárias para a escrita daquelas palavras deveriam posicionar-se à frente da turma, em sintonia com os demais colegas ali presentes. Por vezes um aluno era convidado a promover o posicionamento adequado dos colegas.

IV — A turma era dividida em dois grupos, que recebiam uma determinada numeração. P2 chamava um determinado número e os alunos que os tinham deveriam dirigir-se à mesa da professora e pegar a palavra que era por ela indicada. Vencia quem identificasse a palavra primeiro.

V — Atividade semelhante a anterior, com a diferença de que não havia números. Os alunos eram indicados pela professora e as palavras a serem identificadas estavam escritas no quadro. P2 tinha a preocupação de formar pares que estivessem em níveis aproximados no processo de aquisição da linguagem escrita, para que não houvesse desestímulo.

VI — Bingo: P2 distribuía uma meia folha de papel sulfite, que deveria ser dobrada duas vezes, formando quatro quadrados. Deveriam escolher quatro palavras do conjunto que havia anteriormente sido escrito no quadro, e escrevê-las nos quadrados. Em seguida, P2 sorteava as palavras que deveriam ser assinaladas nas “cartelas”.

VII — Depois de uma atividade de correção (27/05/98), na qual as palavras a serem corrigidas foram escritas no quadro, P2 distribuía uma folha de papel sulfite para cada aluno. Eles deveriam copiar uma das palavras do quadro e escrevê-la na folha. Na outra frente, deveriam fazer um desenho. Depois as folhas foram colocadas no centro de um círculo feito com as carteiras. A turma foi dividida de acordo com o sexo. Cada sexo, a seu tempo, foi ao centro para escolher um dos desenhos. Depois P2 dizia uma das palavras que estavam escritas no quadro. Os alunos que a tivessem deveriam dizer: “*Eu tenho!*” Marcava ponto a equipe que dissesse mais rapidamente e a identificação tivesse sido correta. A brincadeira gerou muita empolgação entre os alunos.

A utilização de jogos e brincadeiras talvez possa ser creditada a uma preocupação sempre emergente em P2 de que todos os alunos participassem. Apesar disso, havia um pequeno grupo de 3 ou 4 alunos que evitava envolver-se nas atividades, embora não gerasse dispersão. Segundo P2, eram alunos que estavam apresentando dificuldades em se alfabetizar. Cabe indagar, então: quais as estratégias que seriam significativas para promover o envolvimento desses alunos? Como o professor pode saber dessas estratégias? Até que ponto o processo ensino-aprendizagem depende da criatividade do professor em promover estratégias de envolvimento dos alunos?

g) Escrita Espontânea:

Assim era intitulada uma atividade na qual os alunos eram convidados a ir ao quadro

para escrever a palavra que quisessem. Nesses momentos, uma intensa atividade discursiva tinha lugar, tendo como tema a forma escrita das palavras escolhidas. Depois os alunos eram deslocados para um outro ambiente e ali deveriam escrever um número pré-estabelecido de palavras. Por encontrar-se num outro ambiente, o aluno não teria como recorrer aos cartazes expostos nas paredes de sua sala. Essa atividade tinha um certo caráter de verificação da fixação da forma escrita das palavras e domínio de vocabulário escrito dos alunos.

O Momento da Correção nas Situações de Mediação

São momentos nos quais P2 usava de alguma estratégia para fazer ver ao aluno que a sua hipótese sobre a escrita de alguma palavra, estava inadequada. Eles tinham lugar, em geral, durante a atividade de escrita coletiva, mas também depois da resolução de exercícios no caderno ou durante a realização de trabalhos de escrita em grupo. As correções eram feitas, em sua maioria, por P2, mas também os alunos delas participavam. No Episódio 02, é o aluno quem faz a observação sobre a hipótese inadequada do colega (turno 11): "...*não. É amiga. É g.*"

A estratégia de correção preferencialmente usada por P2 era a de retomar a hipótese do aluno e introduzi-la numa pergunta que tinha o tom da dúvida, como no turno 05 do Episódio 05: "*N de navio?*" ou no turno 02 do Episódio 07, que segue. Trata-se de uma atividade de escrita da palavra **feliz**, feita por P2 no quadro, com o auxílio dos alunos.

Episódio 07 (08/09/98):

- (01) A: coloca o s pra ficar **feliz**.
- (02) P2: pra escrever **feliz**, eu preciso do quê?
- (03) AAs: (*Alternadamente*) s.
- (04) A(1): z.
- (05) AAs(Outros): s. (—)
- (06) A(2): c e o i. (*Há um momento de dúvida, no qual os alunos ficam entre o s e o c e o i.*)
- (07) P2: é **feliz**. Não tem (...)
- (08) A: tem!
- (09) P2: nós tínhamos (...)
- (10) A(1): ah, eu sei! É com z.
- (11) P2: como que é?
- (12) A(1): é com z!
- (13) P2: com z. O z fica como? **Feliz!** E tem o z aqui pra ficar feliz? (*Refere-se à palavra felicidade, a partir da qual os alunos deveriam formar outras.*)
- (14) AAs: não.
- (15) P2: não. Eu teria que pôr, né?!

Nesse episódio, a dúvida está na sugestão dada pelo aluno no turno anterior de que na escrita da palavra em questão faria parte a letra s. Outras vezes, P2 pede para que os alunos observem com atenção o que está sendo feito. Houve uma ocasião (17/06/98) em que um aluno escrevera uma palavra de modo inadequado e suspeitava do erro ao dirigir-se à professora. Esta

Ihe responde: “*Errou? Onde você errou?*” O menino aponta o erro e ela apenas sorri. Em outra ocasião (06/05/98), ela respondia “*Não sei!*” quando os alunos vinham lhe perguntar se estava certo. Em seguida, pediu que verificassem junto aos colegas.

A correção entre os próprios alunos era estimulada por P2. Constantemente ela solicitava que os alunos que já haviam terminado as atividades auxiliassem os colegas, verificando se havia alguma inadequação em suas atividades. Os alunos tinham liberdade para se deslocar por entre as carteiras. Houve uma ocasião em que P2 responde do seguinte modo a uma aluna que lhe diz acerca de um colega que ele pode errar: “*Ah, mas a gente aprende com o erro!*” Tal expressão leva a crer que o que P2 está chamando de “erro” é, na verdade, compreendido por ela como uma hipótese inadequada sobre a representação escrita de uma palavra.

Para fazer as correções nos cadernos, geralmente P2 abaixava-se na altura dos olhos dos alunos, gerando uma certa aproximação entre eles. Poderia estar pretendendo evitar uma postura de autoritarismo, que aponta o erro de um plano mais elevado?

No Episódio 06, P2 parece promover uma espécie de autocorreção. A turma estava discutindo sobre como as pessoas devem ser. A palavra **solidariedade** fora escrita no quadro por P2, respondendo à pergunta “*Como devemos ser?*” A extensão do turno 12 parece sugerir a ocorrência de um quase monólogo, no qual P2 estava tentando explicar aos alunos a mudança promovida na palavra. Também a autocorreção dos alunos é incentivada, como pode ser visto no Episódio 08, que mostra um momento no qual uma aluna havia escrito “*primera*” (**primeira**) no caderno e percebera o próprio erro, sem que P2 interferisse.

Episódio 08 (23/09/98):

- (01) P2: olha só o que ela fez! Pode falar!
- (02) A: eu queria formar **primeira**, mas estava faltando o i.
- (03) P2: então coloca como você fez antes. (—) Olha o que é prestar atenção! Ela tinha formado “*primera*”, só que não é “*primera*”, é **primeira** (*Dá ênfase ao i*)

A autocorreção dos alunos era incentivada e promovida por P2 através da indicação à consulta aos registros anteriormente feitos nos cadernos (como ocorreu em 17/08/98, quando a palavra que estava sendo escrita no quadro por P2 era **trânsito**, inserida em um texto maior que estava sendo registrado. Como os alunos, que estavam ditando as palavras para que a professora escrevesse, tivessem ficado com dúvida em relação à escrita (estava faltando o acento), P2 pediu-lhes que consultassem o caderno, no qual já havia um registro dessa palavra). A consulta ao caderno ou aos cartazes expostos na sala, como pode ser observado nos turnos 10, 14, 22, 26 e 28 do Episódio 09, que segue. É m recorte de uma atividade com escrita da palavra **mamãe**,

feita por um aluno, no quadro. O aluno escrevera “manãe”:

Episódio 09 (06/05/98):

- (01) P2: quem sabe escrever **mamãe** de outra maneira?
(02) AAs: eu!
(03) P2: de outra maneira, usando outras letrinhas, outras formas de letrinhas!
(04) AAs: eu!
(05) P2: ô, J., vamos prestar atenção? Que tipo de letra o R. usou?
(06) A: (...)
(07) P2: mas de forma que é: letra grudada, letra separada?
(08) As: separada!
(09) A: ele ‘tá copiando!
(10) P2: é esperto, ó! ‘Tá comparando! (—) Agora senta e olha pra ver se está certo. (—)
(11) A (*Que escreveu a palavra*): ‘tá!
(12) P2: ‘tá certo?
(13) As: ‘tá!
(14) P2: olhem bem.
(15) A: não.
(16) P2: não? (—) ‘Tá certo? (*Alguns alunos dizem que não*) L., L., ele que fez! Olha bem, que letrinha é essa aqui?
(17) A(1): m.
(18) P2: ‘tá aqui o m. Que letrinha é essa?
(19) A(1): o a.
(20) P2: ‘tá aqui o a. Que letrinha é essa?
(21) A(2): n.
(22) P2: olha para o cartaz do (...) Que letrinha é essa?
(23) A(1): m.
(24) P2: é m mesmo?
(25) A(2): não.
(26) P2: (...) (*Parece sugerir para o aluno que vá ao cartaz afixado na parede*) tem que comparar!
(—) Cadê o m? Vamos ver os tipos de m?! Tem o m aqui, que é letrinha separada, né, grudada, maiúscula e também grudada.
(27) A: (...)
(28) P2: viu! Sempre olhar, observar e comparar, ‘tá?!

A apropriação do discurso da professora e não só da sua entonação característica, faz-se sentir na fala dos alunos no que se refere à atividade de correção por eles promovida e incentivada por P2, como outra estratégia de correção. Houve uma ocasião (05/08/98), na qual um aluno estava tentando escrever o seu nome e havia dois alunos ao lado de sua carteira, auxiliando-o. É um aluno que, segundo depoimento de P2, apresentava muitas dificuldades de aprendizagem. Os dois alunos estavam sugerindo as letras que deveriam ser escritas por ele. Em um dado momento, um deles aponta para um erro. O outro pediu-lhe que não falasse daquele modo, “*que deixasse o menino tentar*”. Em seguida, distraíram-se com algo e afastaram-se. Então o menino que estava escrevendo procurou o seu crachá e copiou o nome.

CONDIÇÕES DE MEDIAÇÃO

Há uma intensa atividade discursiva no trabalho escolar que acontece nas aulas de P2. É uma atividade que toma lugar em todas as situações de mediação, mas de forma mais evidente nas situações de escrita coletiva de palavras e textos no quadro e nas discussões sobre um determinado tema, nos quais a ação mediadora de P2 pode ser melhor observada. Nos trabalhos de escrita em grupo, a atividade discursiva fica limitada ao grupo, não deixando, portanto, de ocorrer, mas redimensionando-se nos interlocutores que dela tomam parte. Nas atividades de leitura de palavras, frases e textos e na cópia, resolução e correção de exercícios escritos a ação discursiva fica um tanto centrada na figura de P2, que se coloca como orientadora e direcionadora dos trabalhos. Já nos jogos e brincadeiras, essa centralização também ocorre, embora entremeada pelos comentários dos alunos acerca do cumprimento das regras.

Toda essa atividade discursiva que tem lugar nas aulas de P2 é organizada de acordo com algumas condições, que se colocam a partir do reconhecimento dos lugares e dos papéis que são assumidos por professora e alunos no evento aula e do quanto esse evento é afetado por condições a ele exteriores.

O lugar e o papel assumidos por P2 é o de instigadora e de gerenciadora do acesso dos alunos ao sistema de escrita. É sob essas condições que ela promove a atividade discursiva que tem lugar em suas aulas, com vistas tanto à representação escrita de alguma palavra ou texto como à discussão sobre os significados veiculados pela escrita e sobre as suas funções sociais.

Na ação de gerenciamento de P2 da interlocução que se estabelece em suas aulas, não é possível, num primeiro momento, prever uma organização ou uma ritualização no sentido de que essa interlocução ocorra sempre do mesmo modo. É possível, contudo, entrever algumas tendências, perceptíveis a partir da observação do uso de estratégias para o estabelecimento da interlocução, para a promoção da progressão com vistas ao objetivo proposto para uma dada atividade e para envolver os alunos nessa atividade.

O estabelecimento da interlocução, na aula de P2, é feito por ela, a partir de uma proposta de escrita ou de uma discussão sobre essa proposta. Nesse sentido, é possível reconhecer diferentes momentos nessa interlocução: um deles relativo ao significado do que estará sendo escrito e outro relativo à própria escrita do que se está pretendendo representar. No Episódio 02, esses dois momentos apresentam-se assim divididos: do turno 01 ao turno 06, a interlocução gira em torno da possibilidade de escrever **amiga** como sendo algo a ser atribuído à mãe. Do turno 07 ao turno 15, a focalização recai sobre a escrita da palavra. Nesse último bloco, ainda, tem-se uma discussão que desvia um pouco da proposta de escrita da palavra para voltar-

se para a arbitrariedade representativa da letra g (que muda sua qualidade sonora, dependendo da vogal com que forma sílaba).

A sequência desses momentos diferenciados da interlocução, contudo, não é fixa. Eles apresentam-se, em alguns casos, entrelaçados, cruzando-se, indo e voltando na pauta da atividade discursiva. O Episódio 04 é representativo dessa falta de sequência fixa. Do turno 03 à primeira metade do turno 06, a focalização está na escrita da palavra **gentil**, que volta a acontecer dos turnos 10 (a parte final) ao início do turno 25. Nos outros turnos, a discussão está centrada nas letras em si, no seu desenho e em sua representatividade sonora (turnos 25 ao 27).

Uma das estratégias usadas por P2 para instaurar a atividade discursiva, nos diferentes momentos, é uma pergunta inicial: “*Gente, por que será que eu coloquei cartazes na sala?*” (parte final do turno 03, Episódio 01); “*Ela (a mãe) é amiga?*” (turno 01, Episódio 02); “*dizer muito obrigado é ser gentil?*” (turno 01, Episódio 04); “*Quem é que conhece algum lugar chamado **Roma**?*” (turno 13, Episódio 05); “*Quem sabe escrever **mamãe** de outra maneira?*” (turno 01, Episódio 10).

Por vezes, ela simplesmente deixa claro o seu propósito: como pode ser observado no turno 01 do Episódio 10, durante a escrita da palavra **legal**, feita por P2, no quadro, com o auxílio dos alunos.

Episódio 10 (06/05/98):

- (01) P2: quero **legal**.
- (02) AAs: **g, g**.
- (03) P2: **g** de quem?
- (04) As: (...) (*Vários alunos falam palavras com g, ao mesmo tempo, não sendo possível distingui-las com clareza.*)
- (05) P2: **lega, ga**.
- (06) As: (...)
- (07) P2: **legal**.
- (08) A(1): **h, h**.
- (09) A(2): **l, l**.
- (10) P2: é o **h**, será?
- (11) AAs: [é.
- (12) AAs: [não.
- (13) P2: ah?
- (14) A: **l**.

Em outros momentos esse propósito parece mais um convite, como pode ser ilustrado com o Episódio 11, que segue. Trata-se de uma atividade de descoberta de novas palavras a partir da palavra **copa**, já escrita no quadro por um aluno.

Episódio 11 (10/06/98):

- (01) P2: vamos mexer um pouquinho esta palavra?! Vamos? Vamos esconder o c. Como vai ficar? **Opa**.

- (02) A(1): [opa. [o] (*É o modo pelo qual os descendentes de germânicos chamam os avós*)
 (03) A(2): [opa. [ɔ]
 (04) A(3): opa, opa, opa. [o]
 (05) P2: opa. [o] Opa. [ɔ]. Existe uma coisa chamada opa [ɔ]? (—) Vamos mudar então um pouquinho o som do o [ɔ]. Vamos deixar ele um pouquinho mais fraco. O:: [o] [pa.
 (06) As: [pa.
 (07) P2: opa. [o] Algumas pessoas usam esse opa pra cumprimentar alguém, né: Opa, tudo bem? É ou não é?
 (08) As: é.

O turno 01 do Episódio 12, abaixo, também indica uma espécie de convite. Trata-se de uma atividade de escrita da palavra **pião**, feita por um aluno no quadro, a convite da professora.

Episódio 12 (24/08/98):

- (01) P2: M., vem ao quadro, por favor. (*Enquanto isto um aluno fica soletrando a palavra*)
 (02) A(1): bi, ci, pião. É o p e o i. E o::
 (03) A(2): é o n e o i.
 (04) A(1): não, n, o n, o h.
 (05) P2: o h? É **pinhão** ou **pião**?
 (06) As: **pião, pião.**
 (07) P2: o que que é **pinhão**?
 (08) As: é de comer!
 (09) P2: é de comer. E **pião**?
 (10) As: é de rolar.
 (11) P2: ah?
 (12) As: é de rolar!
 (13) P2: é de girar! Rápido. (—) Será que 'tá certo?
 (*Alguns alunos fazem alguns comentários, incompreensíveis na fita.*)
 (14) P2: fala correto, então. Fala (...) Tem lá em casa.
 (15) As: **pião.**

Por vezes P2 simula uma discordância para com a fala do grupo, como forma de instigá-los à argumentação. Como os alunos já conhecem o discurso da professora, aceitam a simulação como estratégia para fazê-los participar: “...ah, mas aí criança não pode ir ao supermercado!” (turno 01, Episódio 03). Ainda uma outra forma de instaurar a interlocução está em chamar a atenção sobre um determinado fato: “olha só o que ela fez!” (turno 01, Episódio 08).

Também as estratégias para a promoção da progressão e o envolvimento do aluno com vistas ao objetivo proposto são variadas. Uma delas refere-se a uma espécie de transferência aos alunos de sua autoridade para decidir o que será ou não escrito. É o que ocorre, por exemplo, no turno 03 do Episódio 02, quando P2 pergunta aos alunos se ela pode escrever a palavra **amiga**. Trata-se de uma pergunta provocadora, já que dificilmente os alunos responderiam “não”. Na verdade, a palavra “posso” estaria mais relacionada a uma espécie de pedido de concordância dos alunos com o significado veiculado pela palavra referente à figura da mãe. O “pode” dos

alunos significa que eles reconhecem a mãe como **amiga** e essa palavra preencheria os requisitos exigidos para a resolução do exercício, no qual deveriam ser escritas palavras relativas à **mãe**.

Outra estratégia é fazer o aluno recorrer aos cartazes expostos no quadro para descobrir qual a letra a ser escrita. Ainda no Episódio 02, essa estratégia pode ser vista no turno 12: “**g! G de quem?**” É uma estratégia que não é somente conhecida por ela, mas tornada explícita para o aluno, como pode ser observado no Episódio 01, do turno 03 ao turno 12, quando tem lugar uma discussão sobre a função dos cartazes expostos na sala.

A segmentação da palavra em seus componentes silábicos também é uma maneira de P2 fazer progredir a atividade, objetivando com isso facilitar a escrita da palavra (turno 01, do Episódio 01, quando P2 segmenta a palavra **copa**). Por vezes a segmentação recai sobre a própria sílaba, como pode ser observado no Episódio 13. O episódio retrata uma situação na qual a professora elogia, carinhosamente, a participação de um aluno um tanto tímido. Os alunos deveriam formar novas palavras a partir da palavra **copa**. O material que estava sendo usado eram fichas com diferentes letras, distribuídas entre os alunos. Alguns alunos estão na frente da sala, segurando as fichas com as letras **c**, **o** e **a**. Outros alunos, sentados, possuíam as outras letras para serem colocadas no início da segunda sílaba e formar novas palavras. A intenção era formar a palavra **coca**.

Episódio 13 (10/06/98):

- (01) P2: quem é que tem o **c**? (O aluno se levanta) Ó:: M., ‘tá afiado, né! Quem te viu e quem te vê. Ó, ‘tá vendo, L.? Ó. (L. é um aluno que, anteriormente, não havia acertado o exercício)
- (02) A(1): ah, eu sei o que ‘tá escrito: **coça**.
- (03) P2: **coça?**
- (04) A(2): **coca**.
- (05) AAs: **coca, coca, coca**.
- (06) P2: **co:: ca**. Como é?
- (07) As: **coca**. [Coca.
- (08) P2: [coca. O c e o o(+)[o]?
- (09) As: **co**. [o]
- (10) P2: o e e o a?
- (11) As: **ca**.
- (12) P2: juntando o **co** [o] e o **ca**: [coca [ɔ]
- (13) As: [coca. [ɔ]
- (14) P2: e se eu colocasse a cedilha aqui no **c** do anãozinho? (Refere-se à altura do aluno.) (—)
- (15) A: **sola**.
- (16) P2: não. Nesse aqui, no **c**. **Co::(+)** [ɔ]
- (17) As: **ca, coca** [ɔ].
- (18) P2: é isso que, M., que você queria falar? É.

No turno 08, P2 segmenta a sílaba **co** em seus componentes gráficos mínimos. Por um contorno final ascendente, os alunos reconhecem o que P2 espera deles: a emissão da sílaba. A mesma estratégia é imediatamente repetida na produção da sílaba **ca** (turnos 10 e 11). No turno

12, ela promove a mesma estratégia, mas agora a partir das sílabas já identificadas, para a formação da palavra **coca**.

Uma outra forma de promover a progressão em direção ao conhecimento do sistema de escrita é fazer o aluno justificar a hipótese que levantou sobre um dado aspecto da escrita. No Episódio 14, abaixo, isso pode ser visto no turno 02, quando P2 indaga o aluno acerca de sua hipótese (turno 01) sobre o uso da letra maiúscula na escrita de um nome próprio, feita no quadro por P2, de forma inadequada. Essa estratégia pode, também, estar servindo aos propósitos de fixação do conhecimento adquirido e também de avaliação dessa aquisição.

Episódio 14 (17/06/98):

- (01) A(1): é o m de letra maiúscula.
- (02) P2: por quê?
- (03) A(2): porque é nome de pessoa.
- (04) P2: ahhh! Então nós não podemos esquecer né, gente?! Nome de pessoa, letrinha(+)
- (05) A(3): maiúscula.

Esse mesmo episódio serve para ilustrar uma outra estratégia que é a de testar a atenção dos alunos, por meio da escrita propositadamente inadequada de alguma palavra. Quando P2 escreveu **Mário** com letra minúscula, possivelmente estava esperando que a inadequação fosse percebida, como de fato acabou acontecendo. Houve uma ocasião (08/09/98), em uma situação de escrita de textos feita por P2 no quadro, com os alunos ditando as palavras, em que ela escreveu “amisade”. Um aluno comentou, logo em seguida: “*Não é com s, é com z!*” P2 faz um comentário favorável à atitude do aluno.

O aproveitamento das hipóteses dos alunos também se constitui em uma estratégia freqüentemente utilizada por P2. Ele se dá pela testagem da hipótese feita por meio de uma pergunta que lança a dúvida sobre a sua adequação. Isso pode ser visto no turno 03 do Episódio 13. Outro aluno percebe a intenção da professora e lança a sua hipótese, adequada para aquela situação (turno 04). Contudo, P2 retoma a hipótese do aluno (1) (turno 02), prevendo nela uma possibilidade de ampliar o conhecimento do aluno acerca do valor sonoro que simples alterações com letras podem provocar; no caso, a inclusão de uma cedilha (turno 14).

Outras vezes, a hipótese inadequada do aluno serve para ampliar o conhecimento lexical do aluno, através da omissão ou introdução de alguma letra. É o que pode ser visto no Episódio 12. No turno 05, P2 novamente faz uso de perguntas para testar a hipótese do aluno (turno 04), reaproveitando-a no turno 07 para promover uma breve discussão sobre os significados das palavras **pinhão** e **pião**, obtidos com a inclusão/exclusão da letra **h**, proposta pelo aluno.

Também o processo de levantamento de uma hipótese e de sua testagem feita por um aluno, de forma isolada, é levado em consideração. A experiência do aluno em particular é compartilhada com o grupo e valorizada explicitamente pela professora, como pode ser visto no Episódio 08.

Muitas vezes, o reaproveitamento das hipóteses inadequadas dos alunos serve para redimensionar a proposta inicial, que, nesse sentido, não se mostra fixa e imutável. Contudo, esse reaproveitamento ocorre, em geral, assim que a proposta inicial foi alcançada, como pode ser visto no Episódio 13, quando P2 espera que a palavra proposta (**coca**) seja identificada, para então retomar a hipótese do aluno (turno 14). Talvez seja esse reaproveitamento que confira à atividade discursiva da aula de P2 uma certa dinamicidade. O aluno, percebendo que a sua fala é valorizada por P2, não poderia sentir-se motivado a sempre de novo participar das atividades? O fato de ter a sua hipótese deslocada para uma nova proposta de escrita não poderia conduzi-lo a uma visão de língua como algo extremamente dinâmico?

O reaproveitamento das hipóteses inadequadas dos alunos pode, talvez, também significar uma tentativa de evitar as quebras na progressão que se pretende na direção da escrita de uma palavra ou texto, já que ocorre um redimensionamento dessa escrita. Isso leva a crer que a progressão que P2 pretende não é em direção ao conhecimento da escrita de uma dada palavra, mas sim ao conhecimento do sistema de escrita, como um todo.

Nesse sentido, eliminando essas hipóteses como interrupção da progressão, há poucos momentos de quebra nas atividades propostas. Uma delas é quando o aluno não consegue nem mesmo fazer as suas hipóteses. É o que acontece no Episódio 01, quando o aluno que fora convidado a ir ao quadro para escrever a palavra **copa**, não consegue fazê-lo, permanecendo parado. P2 aproveita a situação para promover a discussão sobre a função dos cartazes na sala.

No Episódio 09, ocorre uma espécie de questionamento por parte de um aluno (turno 09) acerca do fato de um colega estar buscando auxílio nos cartazes, olhando-os, para efetuar a escrita da palavra **mamãe**. A fala do aluno parece estar baseada nos discursos sobre cópia que circulam nos meios escolares, vistas como estratégias impróprias de apropriação do conhecimento. A observação desse aluno poderia ter gerado uma quebra, o que não acontece porque P2 reverte a intenção do aluno, valorizando a ação daquele que estava copiando (turno 10). Na verdade, não faz mais do que reforçar o seu discurso sobre o uso dos cartazes.

Em geral, os alunos estavam sempre muito envolvidos nas atividades propostas por P2, que chamava-os à participação ativa no evento aula. Colocar-se na posição de alguém que pede

ajuda para que a atividade seja desenvolvida era um dos modos que P2 usava para envolver os alunos e promover a progressão. É o que pode ser visto no turno 07 do Episódio 02. Não que P2 precisasse de ajuda; o pedido constitui-se, nesse sentido, um mecanismo didático de envolvimento criando no aluno a ilusão de que ele está auxiliando/participando da elaboração do conhecimento.

Outro modo de envolver o aluno está nos reforços positivos que lhe são dados quando sua participação na atividade discursiva foi relevante para a progressão da aula. Esses reforços positivos constituem-se de elogios do tipo: “...*olha só o que ela falou!*” (turno 17 do Episódio 03); “*ah, isso é muito legal!*” (turno 21, do mesmo episódio); “*ai, que legal!*” (turno 08, Episódio 04); “*Muito bem!*” (turno 09, Episódio 05); “*ó::timo!*” (turno 15 do mesmo episódio); “*olha só o que ela fez!*” (turno 01, Episódio 08). Podem ser reforços que se estendam também ao progresso que um aluno demonstrou ter feito em um dado momento: “*Ó:: M., ‘tá afiado, né! Quem te viu e quem te vê.*” (turno 01, Episódio 13).

Um certo contorno entoativo, em alguns momentos, como forma de dar o turno, também serve para envolvê-los nas atividades. Tal contorno pode ser percebido em atividades de escrita de palavras, de modo isolado e acontecem quando P2 quer promover a progressão da atividade, como pode ser exemplificado no Episódio 05: “*ro::(+)*” (na escrita da palavra **Romário**, turno 01) e “*Padre (+)*” (turno 15).

Em alguns momentos, especialmente quando ocorrem as discussões em torno de algum tema, P2 retoma a fala do aluno, para com ela promover a progressão da discussão e envolver o aluno ainda mais. Nessas ocasiões, a fala retomada toma parte de uma pergunta retórica que P2 faz, e que, pelo contorno entoativo que é dado, faz que os alunos reconheçam que a resposta é negativa, porque estaria em desacordo com aquilo que está no consenso da turma, a partir de discussões anteriores. Os turnos 07, 09, 14 e 26 do Episódio 03 servem como exemplo dessa estratégia de progressão e envolvimento dos alunos.

Por vezes, P2 faz uma pergunta que objetiva verificar se a fala do aluno está baseada, de fato, em algo que ele reconhece como tal, ou se foi uma mera participação impulsionada pelo andamento da atividade discursiva. A pergunta “*por quẽ?*” (turno 24, do mesmo episódio) é um exemplo desse tipo de verificação utilizado por P2. Também as perguntas nos turnos 33, 35, 37 e 39 podem ser vistas sob o prisma da verificação, acrescido, nesse caso, de situações novas que são colocadas e nas quais o conhecimento pode ser testado. A segunda pergunta do turno 39 serve para dar um fechamento à discussão, quando P2 faz uma espécie de resgate do que foi

discutido a partir da apresentação de algo como que uma coda ou “a moral da história”: “...*Então é importante aprender a ler e escrever?*”

Ainda uma outra forma de instigar o aluno a participar das atividades está relacionada ao silêncio de P2, logo após a instauração da atividade discursiva com vistas à representação escrita de alguma palavra. Era um silêncio constrangedor, que impelia os alunos a tomarem o turno. Em geral, acontecia depois que P2 lançava uma pergunta à turma. Embora não ocorresse uma resposta imediata, a professora não interrompia o silêncio, com algum comentário ou com a repetição da pergunta. Tal situação parece não ser muito comum de ocorrer em sala de aula. Coracini (1995: 68) diz que:

É bem verdade que ficar sem falar diante de outro pode causar, em culturas como a nossa, um certo mal-estar e, por isso, freqüentemente, se observa a tendência a preencher o silêncio de qualquer forma. Na sala de aula, o professor preenche o tempo todo o “vazio”, quando os alunos não respondem rapidamente às suas perguntas, tomando ele mesmo, então a iniciativa.

Tal estratégia de envolvimento do aluno, objetivando a progressão em direção ao conhecimento, pode ser associada ao modo como P2 reage diante da questão do tempo, que é uma das condições que são colocadas pela estrutura escolar e que afeta diretamente a organização do trabalho em sala de aula. P2 parecia ter organizado a sua aula com outra marcação de tempo, um tanto diferente daquela escolarmente esperada. Não parecia preocupada em que os alunos realizassem rapidamente as tarefas, deixando-os seguir o seu próprio ritmo para a resolução das atividades. Isso parecia gerar um certo clima de tranquilidade, que percorria todo o tempo de duração do trabalho escolar.

De certa forma, toda a atividade discursiva que toma lugar em sala de aula está sujeita a essa questão do tempo. A distribuição dos turnos, promovida em sala de aula pela posição legitimada do professor dependerá do quanto tempo esses turnos poderão ser distribuídos e da amplitude dessa distribuição, ou seja, da possibilidade de participação de mais ou de menos elementos integrantes da interlocução. Nesse sentido, é possível concluir que a aparente despreocupação de P2 com o tempo resulta numa distribuição maior dos turnos em suas aulas? É o reconhecimento de que seu direito à fala está garantido e é incentivado pela professora, que promove o envolvimento maior dos alunos nas atividades?

Na aula de P2, os pólos da interlocução (Batista, 1997: 53/4) nem sempre estão nitidamente demarcados. Embora a figura de P2 coloque-se como aquela que organiza a atividade discursiva, ela é, em alguns momentos, sobreposta pela figura do aluno que reorienta a organização inicial. Não há um sentido único em direção ao conhecimento a ser adquirido: há

uma espécie de ramificação desses sentidos, a partir de uma proposta inicial que é a representação escrita de algo. A dispersão aparente dessa proposta transforma-se em sentido outro para que ela seja atingida. As quebras, nesse contexto, também se redimensionam como vias secundárias. Os papéis a serem assumidos pelos elementos participantes da atividade discursiva não são fixos: todos, de alguma forma, são convidados a participar do processo de desenvolvimento.

O OBJETO DA MEDIAÇÃO

Em última instância, o objeto da mediação de P2 é o sistema de escrita a ser adquirido pelos alunos. Contudo, esse objeto mostra-se multifacetado, como pode ser observado nos dizeres que são produzidos sobre ele, nas aulas de P2.

Na discussão que tem lugar no Episódio 03, especialmente em sua parte final, a face do sistema de escrita que está sendo apresentada é aquela que trata de suas funções sociais. Saber ler e escrever é importante para que o indivíduo se constitua como membro que transita seguro por entre tantas indicações escritas que cercam o seu dia-a-dia. E não sabê-lo é apresentado como algo vergonhoso por P2 (turno 31). Há, ainda, a situação de constrangimento criada por ela para que o aluno se sinta impulsionado no sentido de evitar esse constrangimento.

Sua fala está atravessada pelo discurso da sociedade como tal, para a qual a escrita constituir-se-ia em uma tábua de salvação, um “poder transformador” da realidade (é a afirmação do mito do letramento, como já abordado na parte inicial dessa dissertação). É preciso lembrar, ainda, que P2 tem acesso aos discursos de pessoas que, em função do constrangimento causado pelo não saber ler e escrever, dirigem-se, já adultas, à escola para sair dessa situação de constrangimento⁴⁴. Talvez seja isto que a esteja motivando na promoção de toda uma discussão sobre o aprender já na infância. A fala do aluno (nos turnos 20 e 30) leva a crer que discussões semelhantes já tinham anteriormente acontecido. Na discussão presente, P2 parece promover a reiteração dessas discussões anteriores, por meio das perguntas que induzem o aluno a explicitar as suas idéias sobre o tema em questão (turnos 24, 26 e 33, em especial).

Uma outra face do sistema de escrita que é revelada por P2 é a de sua complexidade em algumas relações que há entre letra e som. Ao dizer para o aluno que “...*tem que cuidar com o g [3] do jacaré, j, né...*” (turno 12, do Episódio 02) parece pretender alertá-lo sobre a dupla

⁴⁴ Se os modos como organiza a atividade discursiva em sua atuação junto à turma do Supletivo se assemelharem à sua atuação com crianças, então é possível deduzir que P2 tem conhecimento do que os seus alunos adultos dizem sobre a escrita.

possibilidade de representação desse som, dependendo do contexto no qual se encontra. Também no turno 27 do Episódio 04 esse alerta parece ser feito por P2.

A idéia de que as letras são símbolos que só adquirem significado a partir de sua combinação com outros elementos parece estar na base do exercício oral ao qual P2 se remete no turno 12 do Episódio 01. A troca de letras num dado ponto da palavra constitui-se, assim, em uma estratégia de aprendizagem da língua escrita: “*Com isso você vai aprendendo, mudando as letrinhas, colocando outras letrinhas, certo?*” (final do turno referenciado).

Houve uma ocasião (06/05/98), na qual P2 elogiou um aluno pelo fato desse utilizar a letra s do alfabeto móvel para fazer o papel do til na palavra **mamãe**, já que no jogo de letras não havia o diacrítico. Naquele momento, o formato da letra s serviu para o objetivo. P2 parece querer mostrar aos seus alunos que as letras não passam de símbolos (arbitrários) e que podem exercer outras funções desde que alguns traços essenciais sejam mantidos (o s na posição horizontal, de fato, pode sugerir um til).

A necessidade de que os alunos reconheçam a escrita como algo presente em suas vidas parece ser outra preocupação de P2. O turno 17 do Episódio 05 pode servir como exemplo dessa preocupação: “*...percebam bem, ‘tá, que no ônibus tem aquelas letrinhas: **Roma**.*”

Também as diversas possibilidades de apresentação das letras são apresentadas por P2. O seu objetivo parece ser o de mostrar aos seus alunos que a representação escrita (a materialização da palavra escrita) não obedece a um modelo único. O turno 03 do Episódio 09 parece sugerir essa preocupação de P2: “*...de outra maneira, usando outras letrinhas, outras formas de letrinhas!*”

A complexidade do sistema de escrita e a diversidade em suas formas de apresentação conduzem P2 ao uso de algumas estratégias que objetivam, possivelmente, a facilitação da aquisição desse conhecimento. Uma delas, como já indicado acima, é a de chamar a atenção do aluno sobre a complexidade das relações que se estabelecem entre letra e som. Quando não há uma explicação que possa ser dada a partir do próprio contexto da palavra, P2 faz uso desses alertas.

Quando ela percebe que é possível fornecer alguns elementos a mais do que um simples alerta, aproveita as oportunidades surgidas para fazê-lo. O Episódio 15, que segue, pode servir para ilustrar esse aproveitamento de P2. Trata-se da escrita da palavra **Brasil**, que compunha a letra de uma música que estava sendo escrita por P2, no quadro. Os alunos soletravam as palavras, instigadas pela professora.

Episódio 15 (06/10/98):

- (01) P2: Bra(+)
- (02) A: o s e o i.
- (03) AAs: o i e o l.
- (04) P2: não é com z?
- (05) As: não!
- (06) P2: não é o z de *Zazá*?
- (07) As: não!
- (08) P2: por que que 'tá com som de z, então?
- (09) A(1): porque 'tá no meio de duas vogais.
- (10) P2: quem 'tá no meio de duas vogais?
- (11) A(2): o a e o::
- (12) A(3): o s. (P2 fala algo que está incompreensível na fita.)

A questão da letra *s*, entre vogais, ter o som de *z* parece já ter sido anteriormente explicitada. No episódio apresentado, P2 faz uma espécie de verificação acerca da retenção do conteúdo explicitado, que é o que parece justificar as suas perguntas nos turnos 04, 08 e 10. A pergunta do turno 10, em especial, pretende a explicitação completa do aspecto em questão, com P2 contentando-se apenas quando ouve o *s* como resposta.

Uma outra forma de facilitar a resolução da atividade escrita é solicitar que o aluno “fala (e) *correto*, então.” (turno 14 do Episódio 12). Aqui, a orientação dada por P2 é no sentido de fazer o aluno perceber a diferença que há entre as palavras *pião* e *pinhão*. Contudo, a expressão “*correto*”, não fornece indícios de que P2 estigmatiza certos modos de fala? Não estaria ela, no caso dessas duas palavras, percebendo uma palatalização ocorrente em algumas palavras (por exemplo, “*familha*” por *família*), ou a despalatalização ocorrente em outras (por exemplo, “*véia*” por *velha*)?

O Episódio 08 serve para ilustrar a preocupação de P2 com que os alunos escrevam de acordo com o padrão ortográfico. Ao elogiar o fato da aluna ter feito a correção da palavra *primeira*, que ela havia escrito sem o *i* representativo da semivogal que, em geral, é omitido na fala, P2 parece pretender mostrar aos alunos que é preciso “*prestar atenção!*” (turno 03) ao escrever. Contudo, o fato de não deixar claro em qual modalidade está a incorreção (“*não é primera*”, turno 03), P2 não poderia estar sugerindo uma espécie de negação do modo de fala em favor da escrita?

P2 parece estar pautada num papel que é imputado à escola que é o de permitir o acesso à linguagem padrão. Contudo, o que se vê, é que o acesso se dá pelo apagamento das outras linguagens trazidas pelo aluno de seu ambiente de convívio e consideradas pela escola como erradas, inadequadas.

Em uma ocasião (17/08/98), um aluno dissera “*bicicreta*” ao invés de *bicicleta*. P2

chamou a atenção sobre o fato de estar falando “errado” . Disse: “*Você já pensou o que os outros dirão lá fora, ouvindo-o dizer ‘bicicreta’? Vão perguntar se este menino não está indo para a escola?*” É em defesa da escola, portanto, de si mesma, que P2 se autoriza a corrigir o aluno.

Apesar dessas situações que sugerem uma certa preocupação de P2 com o padrão ortográfico da língua em detrimento da fala, ela parece não entender que a linguagem oral deva transformar-se em uma espécie de transcrição da linguagem escrita. O Episódio 04 talvez possa servir para ilustrar essa espécie de negação de uma estratégia comum nas aulas de alfabetização, que é a de falsear a fala para dar pistas ao aluno da letra a ser escrita. Ao emitir a palavra **gentil** sem articular o l final como lateral (turnos 13, 17 19), P2 está evitando criar no aluno uma dependência num modo de fala que não é comum na região. A arbitrariedade entre a letra l e a sua articulação como semivogal em posição final não é omitida, mas explicitada (turno 27). No caso desse episódio, tem-se a impressão de que essa explicitação está sendo reiterada, já que no turno 24, na fala do aluno, percebe-se que essa discussão já havia sido feita anteriormente. Novamente aqui, P2 faz um alerta aos alunos: “*Ah, então a gente tem que cuidar que o l pode nos enganar, ‘tá! Ele também tem o som do u...*” (turno 27).

Apesar da atitude de P2 ser sempre no sentido de explicitar os aspectos lingüísticos que afetam a aquisição da modalidade escrita da língua, há, em alguns momentos, alguns pontos que não parecem muito explícitos para ela. Sente-se, nessas ocasiões, a lacuna de uma abordagem mais lingüística em sua formação. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando usa como sinônimas as palavras *som* e *sílaba*, ao indagar os alunos sobre a escrita da palavra **primavera** (23/09/98): “*Qual é o primeiro som?*” Está-se referindo, na realidade, à primeira sílaba: **pri**. No Episódio 11 percebe-se que P2 confunde o grau de abertura da vogal **o** com o grau de intensidade.

O episódio serve para ilustrar, também, que P2 não leva em consideração que a sugestão dada pelos alunos (turnos 02 e 04), ao contrário do que de fato restaria da palavra com o apagamento do **c** (turno 03), poderia estar se referindo ao modo como as crianças chamam seus avôs. P2 representa, no cenário da sala de aula, o sujeito já transformado pela escrita. E isso impede-a, em alguns momentos, de perceber as hipóteses que seus alunos estão fazendo sobre a escrita de uma dada palavra. É o que pode ser percebido no Episódio 10, durante a escrita da palavra **legal**, feita por P2 com o auxílio dos alunos.

O aluno, ao sugerir que na escrita da palavra **legal** haveria um **h** (turno 08), estava

baseando-se no nome da letra (“agá”), seqüência sonora que, de fato, encontra-se parcialmente presente na referida palavra. O aluno mostra, com essa hipótese, que já percebeu o princípio acrofônico da língua: *“Os alunos aprendem os nomes das letras e sabem que, o nosso sistema de escrita, existe, de certo modo, um princípio acrofônico: o nome das letras serve de guia para mostrar que sons elas representam.”* (CAGLIARI, 1998: 80)

Esse princípio, como Cagliari aborda na continuidade do texto, não vale para as letras **h** e **w**. No entanto, o aluno não sabe disso e aplica-o, do mesmo modo que com as outras letras, também para essas duas, mais freqüentemente para a primeira, já que o **w** é de rara ocorrência na língua. P2 aponta para a inadequação da hipótese, mas não percebe o que a gerou.

Pelo apresentado até aqui, o objeto da mediação de P2 em suas aulas — o sistema de escrita da Língua Portuguesa —, é colocado ao aluno como um conhecimento a ser construído em conjunto, sendo que nesse conjunto, a sua função é a de organizar a atividade discursiva, entendida como mecanismo privilegiado no processo de aquisição da língua escrita. Daí, talvez, a sua predileção pelas atividades de escrita coletiva, por oferecer a possibilidade de que o aluno participe, fazendo as suas tentativas, testando-as e redimensionando-as a partir da orientação dos colegas e da professora. Freitas (1995), ao fazer um resgate das contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a psicologia e a educação, coloca que: *“O conhecimento, na perspectiva desses autores, é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge um sujeito interativo.”* (Op.cit.: 161)

Por essa ótica, língua escrita mostra-se ao aluno como um bem cultural de cuja construção ele toma parte, reconhecendo-lhe os usos e as funções que lhe são destinadas pela sociedade. Há um padrão a ser seguido, mas é com vistas à aquisição desse padrão que o aluno tem tempo e espaço garantidos (e por isso mesmo, efetivamente ocupados por ele) pelos modos pelos quais se dá a ação mediadora de P2.

CONSEQÜÊNCIAS PROVÁVEIS

Nesse ponto, cabem algumas indagações sobre as prováveis conseqüências que a prática mediadora de P2 pode trazer para a vida escolar de seus alunos. São indagações feitas com base naquilo que foi recorrente ao longo dos oito meses de observação.

No que se refere à imagem de língua que foi sendo construída ao longo das atividades desenvolvidas nas aulas de P2, indaga-se acerca de qual foi essa imagem. O apelo constante à

participação na atividade discursiva pode ser visto como uma concepção de língua da professora que está na base das interações que se estabelecem no dia-a-dia? As discussões em sala de aula sobre os usos e funções sociais da escrita garantem ao aluno o reconhecimento desses usos e funções fora do ambiente escolar? A explicitação, feita com base na observação de como se dão as relações entre letra e som, pode favorecer a aquisição da linguagem escrita? A criança compreende essas explicitações que incidem num sistema que é totalmente simbólico e, portanto, abstrato? Mesmo que ocorra a repetição dessas explicitações na fala do aluno, isso pode ser tido como algo que favoreça a sua aquisição escrita?

Sobre os modos de participação do aluno no trabalho escolar, outras indagações podem ser feitas. O fato de haver pouco trabalho de escrita feito individualmente não poderia criar no aluno uma dependência no outro para a resolução de suas atividades? A opção por um trabalho predominantemente feito em grupo permite que sejam percebidas dificuldades individuais? As hipóteses elaboradas e testadas pelos alunos mais ativos são as mesmas dos menos ativos? Até em que ponto esses últimos não estariam se deixando conduzir pela atividade discursiva da qual participa a maioria?

A preocupação de P2, durante sua participação nos grupos de estudos, com os aspectos ortográficos da língua, pode indicar um reconhecimento desses conhecimentos como importantes para a sua prática? Como se dá a apropriação desses conhecimentos e como eles repercutirão em sua prática a médio e longo prazo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO

" Postura de educador? Dentro e fora da sala de aula, seria essa... Se permitir deixar de ser ' a medida de todas as coisas', perder esta mania de querer ser o detentor de todo o saber e poder do mundo, saber se colocar como uma pessoa também em mudança (e estar se modificando sempre) para que o aluno (tenha a idade que tiver...) possa crescer, questionar, propor junto, repropor o desinteressante, se modificar e modificar a gente, nesta busca mútua e paralela." (ABRAMOVICH, s.d.: 66)

As interações, numa sala de aula, podem ser as mais diversas: os alunos com a professora, os alunos com os materiais pedagógicos, os alunos entre si, significando um lugar onde ocorrem intensos movimentos no sentido de serem ocupados os espaços institucionalmente destinados a cada um dos elementos constitutivos do evento aula. A destinação desses espaços passa, necessariamente, pelas diferentes concepções de linguagem e do processo ensino-aprendizagem que o professor tem, atravessadas pelas imagens do seu próprio papel e do papel do aluno. Tanto as concepções como as imagens são o resultado da formação que esse professor teve e do acesso que continua tendo a informações que podem afetar a sua prática pedagógica.

São essas concepções e imagens que participam da organização das aulas de uma dada maneira, o que acaba por individualizar o ato pedagógico de cada professor, em particular. Esse ato pedagógico constitui-se no modo como o professor media o acesso do aluno a um dado objeto do conhecimento — aquele que está previsto pela estrutura escolar, e que se encontra escalonado por faixa etária e série. No caso da turma inicial do Ensino Fundamental, o objeto do conhecimento previsto é o que se refere à aquisição de uma nova modalidade de língua: a escrita.

Dessa aquisição dependerá a trajetória escolar do aluno. Ela se mostra, nesses termos, como condição básica para a sua continuidade nessa trajetória, que se organiza sempre em torno da língua escrita. Daí, talvez, emerja a sensação de uma carga maior de responsabilidade nos professores, inibindo-os, muitas vezes, no momento da escolha da série na qual pretendem atuar. O papel do adulto, numa turma de alfabetização, parece ter uma dimensão maior do que nas demais séries, já que não há só o conhecimento sobre a escrita a ser mediado, mas também o conhecimento sobre como lidar com os materiais relacionados com a escrita (papel, caderno, lápis, borracha, livro, etc.).

Cabe, nesse ponto, retomar a questão que foi colocada como proposta de investigação: **como o professor alfabetizador exerce o seu papel de mediador entre o conhecimento da linguagem escrita e a criança que ali está para adquiri-lo? quais as condições que interferem**

na organização da mediação de uma dada maneira?

Embora a escrita constitua-se no objeto da mediação para as duas professoras analisadas, os modos como é mediado mostraram-se distintos, levando-se em consideração o espaço e os materiais de mediação, as situações e as condições de mediação, e as maneiras como esse objeto é apresentado. A análise conduziu para algumas indagações.

A ação mediadora da Professora 1 se dá em um espaço organizado de tal forma que a dispersão dos alunos seja evitada. As carteiras permanecem alinhadas umas atrás das outras durante toda a ação. Os cartazes das paredes significam o resultado de uma atividade sobre a escrita que se encerrou no ato da fixação do cartaz na parede, não se prolongando em outras atividades. Em alguns casos, há usos esporádicos quando servem como ponto de partida para a resolução de algum exercício escrito. O livro é utilizado como recurso para a verificação do estágio de aquisição da escrita no qual o aluno se encontra.

A criança tem acesso à escrita nas aulas de P1, especialmente pelas atividades de cópia e resolução de exercícios escritos (e posterior correção), feitos individualmente nos cadernos. É essa a situação que se constitui como o ponto alto da prática pedagógica de P1.

A atividade discursiva que tem lugar na sala de P1, é instaurada, na maioria das vezes, com vistas a essa atividade de cópia, resolução e correção de exercícios escritos. Essa atividade era controlada por P1, através de algumas estratégias. O estabelecimento da interlocução, feito a partir de uma proposta de escrita, dá-se por meio de uma pergunta inicial. Uma vez instaurada a atividade discursiva, a sua progressão é promovida através da repetição de P1, tanto da fala do aluno, recuperando o que nela há de acerto, como da própria fala da professora. Há uma espécie de ritualização na atividade discursiva controlada por P1, perceptível numa oferta de turno feita por ela através de um contorno entoativo característico, culminando com a aceitação do turno pelo aluno. É nessa seqüência de turnos alternados, já ritualizada, que se dá a progressão da proposta estabelecida.

As quebras nessa progressão são evitadas através das repreensões de P1 ou através da não-repetição da fala do aluno ou do aproveitamento parcial dessa fala. O silenciamento dos alunos é colocado como condição para que P1 mantenha o controle da atividade discursiva, estando eles autorizados a falar quando P1 percebe que a sua fala não causará dispersão. Essa parece estar sendo evitada a todo custo, tendo em vista o maior aproveitamento do tempo em que o aluno está na escola.

A escrita, como objeto da ação mediadora de P1, é apresentada como um saber cujo

acesso só se dará através do treino intensivo. Dela são apresentados conjuntos de vocábulos e por vezes textos que fornecem a matéria-prima para o treinamento dos alunos. O objetivo final parece ser a escrita ortográfica, cujo acerto é previsto por P1 através de estratégias facilitadoras.

O espaço da mediação de P2 está caracterizado como um local cuja disposição dos objetos, entre eles as carteiras, está sujeita a rearranjos que possibilitem uma certa diversificação das atividades com eles desenvolvidas. Os cartazes expostos nas paredes configuram-se como material de consulta constante, servindo como suporte no processo de aquisição da linguagem escrita. A ação mediadora de P2 estende-se para além dos limites da própria sala, ampliando-se no espaço escolar e nele encontrando outros materiais que possibilitem o acesso do aluno à linguagem escrita.

Há diversidade nas situações de mediação oferecidas aos alunos. Contudo, a situação privilegiada parece ser a atividade de produção coletiva de escrita, quando uma intensa atividade discursiva tem lugar. Nesse momento, o aluno é chamado a colaborar, explicitando as suas hipóteses acerca da proposta de escrita estabelecida.

O estabelecimento dessa proposta é feito, em geral, por P2, através de perguntas ou convites à participação. Uma vez instaurada a proposta, a sua progressão é promovida através da distribuição dos turnos por meio de perguntas, nos quais os alunos apresentam as suas hipóteses, que eram por eles mesmos testadas e redimensionadas, com a colaboração da professora. Dispersões momentâneas em relação à proposta inicial são reaproveitadas, permitindo a ampliação dessa proposta.

Nesse sentido, nada é apresentado como definitivo, estando todas as atividades sujeitas a redimensionamentos, gerados, por vezes, por aquilo que, num primeiro momento, poderia constituir-se em quebra da progressão. O aluno é instigado pelo silêncio da professora, que pode ser entendido, num primeiro olhar, como uma aparente despreocupação de P2 com o tempo. Esse é aproveitado, basicamente, na participação exigida por P2 dos alunos nas atividades coletivas.

O conhecimento sobre a modalidade escrita da língua configura-se como algo a ser adquirido pelo aluno, não se apresentando como um saber pronto e acabado, mas como algo sujeito a sua construção questionadora. Nesse processo de construção, os usos da escrita são explicitados e buscados através da provocação da atividade discursiva, na qual emergem os saberes pré-existentes das crianças sobre essa modalidade.

A ação das duas professoras sobre a linguagem é sempre analítica, com a busca pela identificação das letras que compõem uma dada palavra. P1 parece contentar-se com a

identificação; P2 volta a fazer a síntese da palavra, atuando sobre o significado que ela expressa ou desperta nos alunos. De certa forma, P1 oferece mais oportunidades ao aluno de entrar em contato com o sistema ortográfico da língua do que P2, dado o fato de promover mais atividades de escrita individual, o que garante a ele um contato direto com a modalidade. Sob a ótica do aprende-se, fazendo, praticando, a prática pedagógica de P1 apresenta-se coerente com a sua visão de língua, de aluno, de atividade escolar e do papel a ser por ela desempenhado.

A preocupação de P2 parece concentrar-se mais no processo da aquisição, com as possibilidades de o aluno fazer descobertas (daí a existência de mais turnos dos alunos), enquanto que P1 concentra-se mais no produto, como um reflexo do que ela ensinou, do que ela organizou (daí a existência de um controle maior da atividade discursiva). Nas aulas de P1 há uma limitação da diversidade das atividades, para evitar a dispersão e permitir a progressão da proposta de escrita estabelecida; enquanto que em P2, a diversidade é tida como estratégia de progressão.

As pistas para o reconhecimento da participação/envolvimento dos alunos são diferentes nas duas professoras. Em P1 é o silêncio dos alunos e a tomada autorizada de turnos que se caracterizam como pistas de que o aluno está participando. Em P2 é a fala, a colaboração, um aparente “caos” na atividade discursiva. O silêncio, aqui, é pista de uma possível omissão do aluno nas atividades propostas.

As duas professoras analisadas exercem o seu papel de mediadoras entre o conhecimento da escrita ortográfica da Língua Portuguesa e os alunos que ali estão para adquiri-lo, mesmo que por modos diferenciados. Carvalho (1997), retomando as idéias de Vygotsky, coloca que:

Para ele (Vygotsky), no processo de desenvolvimento, a interação entre o sujeito e os seus objetos de conhecimento é sempre mediada por um terceiro elemento: por uma pessoa, pelos sistemas de representação, pelos instrumentos culturais. Assim, a mediação é considerada uma permanente atuação do outro (o social) e da linguagem (o signo). Em termos positivos ou negativos estamos sempre mediando na/pela linguagem, favorecendo a aproximação ou o distanciamento do sujeito de seu objeto de conhecimento. (Op.cit.: 174)

O modo de mediação exercido por P1 talvez pudesse ser representado pela imagem de alguém que se localiza num determinado degrau e que puxa o outro para cima, para que também alcance esse degrau. A força toda da ação estaria concentrada na figura de quem puxa, cabendo àquele que está sendo erguido, não resistir, apenas submeter-se a essa força.

Já em P2, a imagem representativa seria a de alguém que se coloca no mesmo degrau

que o outro, para, juntamente com esse, galgar outro degrau. A força da ação estaria concentrada nos movimentos coordenados de ambos. O primeiro, por já conhecer o caminho, funcionaria como alguém que organiza os movimentos; o segundo, como alguém que faz os movimentos em consonância com a organização que lhe é dada.

Ainda numa tentativa de representar os modos de mediação das duas professoras, parece ser possível reconhecer a ação mediadora de P1 como uma espécie de pista para a qual convergem todos os demais caminhos, antes de se chegar ao local desejado. O discurso que tem lugar em suas aulas pode ser caracterizado como homogeneizante, com o estabelecimento de uma temática única com vistas ao cumprimento da proposta estabelecida. A dispersão é evitada; discursos outros não são permitidos por que impediriam a progressão. Todo acesso que o aluno tem ao conhecimento da modalidade escrita é controlado pela professora.

Já a ação mediadora de P2 talvez pudesse ser representada como uma pista que é oferecida ao aluno para que chegue ao local desejado, sem, contudo, ter os demais caminhos convergindo sempre para ela. Por vezes, o acesso ao conhecimento da escrita passa por outros caminhos. O discurso que tem lugar em suas aulas pode ser caracterizado como heterogêneo, com uma multiplicidade de temas apontando para um objeto multifacetado. A heterogeneidade das falas é vista como fator de progressão em direção a esse objeto. O acesso que o aluno tem ao conhecimento da modalidade escrita é parcialmente controlado pela professora. Por vezes, esse acesso se dá sem que P2 possa controlá-lo.

Apesar de submetidas às mesmas condições de trabalho (a mesma rede de ensino, com as mesmas orientações, com perfis semelhantes de alunos), os modos de mediação das duas professoras analisadas mostraram-se diversos. Nesse ponto, cabe indagar acerca de quais os fatores que estariam provocando essa diversidade nesses modos de mediação. Um deles, talvez o mais evidente, esteja relacionado à formação das duas professoras.

P1 teve contato com os rudimentos da profissão de Magistério, obtido em um curso de 2º Grau, concluído há mais de 12 anos. P2, cuja formação encontrava-se na ocasião das visitas em fase de continuidade, mantinha contato com informações e discussões recentes ligadas à sua área de atuação. O seu curso de especialização em Psicopedagogia talvez lhe tivesse fornecido os subsídios para uma prática educativa mais focalizada na figura de um aluno atuante.

Contudo, faz-se necessário indagar sobre até em que ponto essa diferenciação no nível de formação esteja afetando a ação mediadora das duas professoras. O fato do objeto da mediação — a linguagem escrita — ser apresentado de modo diverso pode ser credenciado a essa

diferenciação, mesmo que linguagem não seja conteúdo previsto nos cursos de formação de professores, independentemente do nível? As estratégias de apresentação do sistema ortográfico da língua, com suas relações entre letra e som, não poderiam ser muito mais o resultado de uma atividade reflexiva das professoras sobre o funcionamento desse sistema do que algo “aprendido” nos cursos? As professoras reconhecem as suas limitações no que se refere ao seu próprio conhecimento sobre o sistema ortográfico da língua? O quanto essas limitações afetam a sua prática pedagógica?

Por outro lado, se oferecidas as oportunidades, através de encontros nos quais fossem apresentados e discutidos temas que pudessem ampliar o conhecimento das professoras, como elas se situariam nesses encontros? Seriam esses tidos como válidos para a sua prática pedagógica? Essa seria realmente afetada? Quais os efeitos que um redimensionamento da prática pedagógica do professor poderia trazer para o processo de aquisição da linguagem escrita dos alunos?

Sobre isso vale ressaltar que a fala das professoras analisadas aponta para um possível reconhecimento de que a sua prática pudesse ser afetada. Após o término dos encontros do Grupo de Estudos da Alfabetização, distribuí um questionário que objetivava uma avaliação dos encontros por parte de suas participantes. Solicitei que P1 também o respondesse, já que havia estado na maioria dos encontros. A resposta de P1 à questão “*Eles (os encontros) ajudam em sua prática de sala de aula?*” foi a seguinte: “*Sim. Fazendo com que podemos entender melhor as dificuldades dos alunos.*” (sic) Uma outra questão abordava a validade dos encontros: “*São válidos os encontros que discutem sobre a prática de sala de aula? Por quê?*” A resposta de P1 foi: “*Muito. Por que sempre vem trazer algo de novidade. Novos esclarecimentos.*” (sic) E ainda uma outra questão — “*Como eles deveriam ser?*” —, teve como resposta: “*Bem práticos, dentro da nossa realidade em sala de aula.*” Pelas respostas dadas por P1, percebe-se uma certa ansiedade por novos conhecimentos e o porquê dessa ansiedade (“...*entender melhor as dificuldades dos alunos.*”).

As respostas de P2 às mesmas perguntas foram as seguintes, respectivamente: “*Sim; através de jogos, atividades, questionamentos e explicações de conteúdos.*”; “*A educação não é estática e é necessário cursos e reciclagem para discutir e aprimorar a formação dos educadores e os conteúdos.*” e ainda “*Freqüentes e assíduos.*” O uso de certos termos na fala de P2 (“*estática, aprimorar a formação*”) indica uma certa prática com os termos próprios da academia, o que pode ter sido determinante em sua participação ativa nos grupos e na presença

quase apática de P1, não habituada a eles.

As respostas das duas professoras parecem sugerir que a existência de encontros que discutam os saberes a serem distribuídos pela escola com aqueles que têm a função de transmiti-los têm a sua razão de ser. Não significa, contudo, que tais discussões já não devessem ter lugar nos cursos de formação de professores. O que se pretende, em todos os casos, é que interações sejam estabelecidas, interações que, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) *"...vão muito além do simples contato das pessoas entre si, uma vez que exigem mobilização por parte dos sujeitos, agindo significativamente, questionando certezas, negociando pontos de vista, explicitando contradições, etc."*(Op.cit.: 37)

Acredito que a análise dos modos de mediação das duas professoras aqui apresentada possa servir como um indicador de que a formação continuada do professor é determinante nos modos como exerce o seu papel de mediador. Acredito, contudo, que, no caso da formação do professor alfabetizador, conteúdos referentes à língua devessem ser focalizados com especial atenção, já que se trata dos conteúdos que constituirão o objeto da mediação desse professor. Grupos de estudos revelam-se, num contexto de formação que privilegia a atitude pedagógica do professor em detrimento de seu conteúdo, como uma tentativa de complementação dessa formação, com o enfoque em aspectos supostamente ainda não abordados. Um redimensionamento da prática pedagógica do professor significa, antes de tudo, um redimensionamento de sua formação, que deve ser contínua e se dar tanto pelo contato com o que tem sido produzido pelos estudiosos nas academias, como pela observação cuidadosa do que ocorre no dia-a-dia dessa prática pedagógica..

Nesse sentido, este trabalho, como resultado de múltiplas interações, pretende-se como algo que se abre para novas interações e novas direções, nas quais certezas sejam questionadas, pontos de vista sejam negociados, contradições sejam explicitadas. Talvez, sob essas condições, também ele possa cumprir o seu eventual papel de mediador entre o conhecimento através dele obtido e aqueles nele interessados.

ABSTRACT

This thesis analyzes how elementary school teachers mediate writing to first grade elementary school children who are acquiring written language. This action takes place in classrooms, under different conditions which influence how learning activities are organized. Considering that subjects are socially and historically constituted, different mediation procedures were viewed as a reflection of the teachers' educational background.

The analysis was based on data collected through written and video records by observing two classrooms whose teachers had different educational backgrounds. Both teachers were attending, at the time of the data collection, a study group coordinated by the investigator.

The results point out two different mediating procedures. One of them can be described as follows: the teacher is the one who promotes and authorizes all possibilities of interaction between students and writing; language is conceived as a complete unit that is to be acquired by students who have a passive role in the acquisition process. The other procedure can be understood as a mediation where teacher does not control all possibilities of students' interaction to language, since this role can be attributed to other students or to writing material. In this procedure language is conceived as a body of knowledge that is constituted through interactions in which students have an active role in this process.

These results motivated us to inquire about the causes that might explain these differences. One of these causes is related to the teachers' educational background, although both teachers lack important linguistic concepts, especially those related to the relations between phonemes and letters. One conclusion of the thesis is that elementary school teacher training courses should include as part of their syllabus the study of linguistics, both theoretical and applied.

Keywords: literacy, teachers, formation, teaching, procedures.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques et alii. **Cenas de aquisição de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL); Mercado de Letras, 1997.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Círculo do Livro, 1985.
- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. Sentidos da arte na educação escolar. In GARCIA(org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisas.** São Paulo, n.77, p. 53-61, maio 1991.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In GARCIA(org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 8ªed. São Paulo: Hicitec, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto. **Aula de português.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, n.55, p. 50-62, nov.1985.
- _____. **A formação do professor alfabetizador: considerações a respeito do ensino de português.** In SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Brasília, Mec- Inep, p.69-79, 1984.
- _____. A ortografia na escola e na vida. ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO. Projeto Ipê Curso II, CENP- SE, São Paulo, p. 97-108, 1986.
- _____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In ROJO(org.), Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CARVALHO, Maria de Fátima. **Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down.** In GÓES, Maria Cecília R. & SMOLKA, Ana

- Luiza B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas, SP: Papirus, 1997.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning.** Portsmouth: Heinemann, 1988.
- COOK-GUMPERZ (org.), Jenny. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CORACINI (org.), Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas — SP: Pontes, 1995.
- ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and education quarterly.** Vol. 15, N. 1, p. 51-66, Spring 1984.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Trabalhando com cartas — a construção do conhecimento como processo dialógico. In GARCIA (org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GARCIA (org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 7.ed. Cascavel — PR: Assoeste, 1984.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN (org.), Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas — SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOERNER, Rosana Mara. **O professor alfabetizador de Joinville.** Joinville — SC, Universidade da Região de Joinville, 1996, Relatório de Pesquisa.
- KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- LEMLE, Miriam. **O que a lingüística tem a dizer ao alfabetizador.** In SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Brasília, Mec-Inep, p. 80-5, 1984.
- MAGALHÃES, Luciane Manera. **O papel do adulto no processo de constituição da linguagem escrita pela criança.** Campinas — SP, UNICAMP/IEL, s.d. Dissertação de Mestrado.

- NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. *In* ROJO (org.), Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas — SP: Pontes, 1987.
- PERERA, Katherine. **Children's writing and reading**. Cornwall: T. J. Press, 1984.
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. & SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis — tecendo um projeto de educação infantil. *In* GARCIA (org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Formação do Professor Alfabetizador**. In SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Brasília, Mec-Inep, p. 65-68, 1984.
- ROJO (org.), Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas — SP: Mercado de Letras, 1998.
- ROMANO, Eliane Palermo. **O erro e a correção numa perspectiva construtivista-interacionista do ensino e da aprendizagem**. Campinas — SP, UNICAMP/FE — 1994
Dissertação de Mestrado.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado e do Desporto. **Proposta Curricular (versão preliminar)**. Florianópolis: IOESC, 1997.
- SIGNORINI, Inês. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **THE ESPECIALIST**. São Paulo, v.15, n.1 e 2, p. 165-171, 1994.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da et alii. **O ensino de língua portuguesa no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 8ªed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. *In* CORACINI(org.), Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- TAVARES, Maria Teresa Goudard. O jogo do (des)conhecimento na escola — caminhando entre a suspeita e a submissão. *In* GARCIA (org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.

- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4ªed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach.** New York: Cambridge University Press, 1997.
- ZACCUR, Edwiges. Aprendiz de modelo ou modelo de aprendiz? In GARCIA (org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.