



1290000102



FE

TCC/UNICAMP Z16t

LUCIANA REGINA ZANIRATTO

2015

**TECENDO A ESCRITA: A DINÂMICA (INTER)ATIVA ENTRE AS CRIANÇAS
NA SALA DE AULA**

CAMPINAS, S.P.

1997

M
Z16t
462/FE

UNICAMP FE BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	YCC/UNICAMP
V:	Z16t
EX:	
TOMBO:	102
PROC.:	124103
C:	
D:	X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	31/10/2003
Nº CPD:	Vol 3 10514

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Z16t

Zaniratto, Luciana Regina

Tecendo a escrita : a dinâmica (inter) ativa entre as crianças na sala de aula / Luciana Regina Zaniratto. - Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador: Ana Luiza B. Smolka
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vygotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934.
2. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mihailovitch), 1895-1975.
3. Escrita.
4. Ambiente de Sala de aula. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

LUCIANA REGINA ZANIRATTO

**TECENDO A ESCRITA: A DINÂMICA (INTER)ATIVA ENTRE AS CRIANÇAS
NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
o curso de Pedagogia com habilitação em
Magistério das Séries Iniciais de Primeiro
Grau e Formação de Professores para
Educação Especial: Deficientes Mentais,
da Faculdade de Educação, UNICAMP,
sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Luiza
B. Smolka.

Campinas, S.P.

1997

***“À minha mãe e ao meu pai pela
dedicação, carinho e confiança de
todos os dias.”***

AGRADECIMENTOS

À Ana Luiza, pela confiança e dedicação durante todo o caminho percorrido neste curso de Pedagogia, e pela força quando os muros pareciam ser altos demais para serem transpostos...

Às crianças da primeira série A, que tanto me ensinaram sobre os diferentes modos de se ensinar e aprender...

À professora Alzira que tornou possível a realização desse trabalho.

À Roseli, professora e amiga que me fez enxergar, no direito e no avesso toda magia de se tecer e (des)tecer, fio a fio, os caminhos na arte de ensinar e de aprender.

À Helô, Marissol, Luciana Ribeiro, Ana Célia, Renata, Lelly, Boni e Lucimeire, interlocutores de todos os momentos, pelo companheirismo, amizade, dedicação, confiança e paciência durante todo o percurso que traçamos juntos...

À Bia e ao Bandini, amigos, que sempre me incentivaram a ir adiante e a enxergar além das sombras em todos meus projetos de vida.

À Vovó Natalina que me encanta pelo carinho, sabedoria, sinceridade e pelo amor que transmite a todos que estão a sua volta.

Ao Renato, por tantas vezes colaborar comigo na realização desse trabalho, ditando para mim, pacientemente, alguns escritos e me deixando usar o computador, mesmo quando não era minha vez.

À Cris, por aguentar, (nem sempre com paciência), o meu mau humor, sobretudo nos últimos tempos da realização desse trabalho.

Aos meus amigos, professores e funcionários da Faculdade de Educação que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu crescimento como pessoa, pesquisadora e educadora.

À Risa, por me ensinar o verdadeiro valor da vida.

"Você põe o "T"... Ta te ti to tu. É assim que se escreve. A letra que você não sabe, você pergunta pra uma pessoa: que letra é essa? Aí ele fala, a pessoa fala...Aí você escreve da sua cabeça."

(Yan.)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1. Retomando o Projeto de Pesquisa.....	8
1.2. O Plano Inicial de Pesquisa.....	9
2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	13
2.1. Os pressupostos teóricos da investigação.....	13
2.1.1. Considerações iniciais.....	13
2.1.2. O referencial Teórico: Vygotsky, Bakhtin e as concepções de linguagem.....	15
2.1.3. O processo de alfabetização: as relações de ensino e as práticas de escritura na escola.....	24
2.2. Contextualizando o nosso trabalho empírico.....	32
2.3. Encontros e Desencontros: confrontos - A prática à luz de nossos interlocutores.....	39
2.3.1. Modos de ensinar e aprender entre as crianças.....	39
2.3.2. Modos de produção e apropriação da escrita pela criança: papel do outro e dos objetos portadores de texto.....	50
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
4. BIBLIOGRAFIA.....	74
ANEXO.....	77

1. INTRODUÇÃO

1.1. Retomando o projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa em questão: *“Tecendo a escrita: a dinâmica (inter)ativa entre as crianças na sala de aula”* foi desenvolvido como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, durante o período de agosto de 1996 a junho de 1997, contando com o apoio financeiro da FAPESP desde outubro de 1996.

Trata-se de um estudo de caso que com base no referencial sócio-histórico e através de uma perspectiva teórico-prática, tinha inicialmente por principais objetivos a investigação, a observação e a análise das relações entre a oralidade e a escritura nos processos de letramento da criança em fase inicial de alfabetização, a partir da interação que esta criança estabelece com o outro e com os objetos portadores de texto que lhe são apresentados, dentro de um contexto de educação formal. Ao falarmos em objetos portadores de texto, é necessário ressaltar que, por eles, entendemos quaisquer objetos que contenham uma forma de escrita, tais como a lousa, os livros de literatura infantil, as folhas de exercícios utilizadas pela professora no decorrer das atividades em sala de aula, outdoors, embalagens de produtos, etc.

Entretanto, durante a realização de nosso trabalho, algumas questões, como as relações e as condições de ensino em que estão inseridas as crianças durante o processo de alfabetização, começaram a emergir e a se impor como prioritárias em nossa análise. Diante disso, mantivemos nosso foco sobre o referencial sócio-histórico, mas voltamos nosso olhar para a dinâmica dos modos de ensinar e aprender que se constitui na sala de aula, entre as crianças e entre estas e a professora, e procuramos investigar as formas de apropriação da escrita pela criança no contexto dessa dinâmica interativa. Nesse contexto enfocamos as maneiras pelas quais elas

interpretam, atribuem sentido e se relacionam com os objetos portadores de texto que lhe são apresentados.

1.2. O Plano Inicial de Pesquisa

Acatando a sugestão do parecerista da FAPESP que avaliou nosso projeto de pesquisa, ampliamos o levantamento bibliográfico preliminar sobre trabalhos na área de alfabetização e letramento, e a partir deste, procuramos fazer uma discussão teórica para situação do problema em questão.

Juntamente a esta etapa, e conforme havíamos nos proposto inicialmente, procuramos definir o local onde seria desenvolvida a parte empírica da investigação, ou seja, o trabalho de campo. Pelos próprios objetivos do projeto, esta etapa deveria ser realizada em um contexto de educação formal, na escola, mais precisamente em uma sala de aula de primeira série, por considerarmos ser esta a série em que convencionalmente os trabalhos com a linguagem escrita começam a ser sistematizados, e ainda por ser nesta fase que a maioria das crianças entra em contato com o processo formal de aprendizagem da leitura e escrita, o que nos poderia oferecer um rico material empírico para a realização de uma análise a partir de nossos interlocutores teóricos.

Procuramos então estabelecer contatos com algumas professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas de escolas da rede municipal de Campinas, falando sobre os propósitos da pesquisa e pedindo indicações de salas de aula de primeira série em que pudéssemos desenvolver nosso projeto. Diante disso foi-nos dada a indicação de uma professora de primeira série da E.M.P.G. "Dulce Bento Nascimento", uma escola localizada no bairro Guará, do distrito de Barão Geraldo. Fomos até a escola e conversamos com a professora, que ao ler o projeto se mostrou bastante receptiva quanto ao desenvolvimento do trabalho de campo ocorrer em sua sala de aula.

Definida a classe para o desenvolvimento da investigação empírica, demos início a uma nova etapa da pesquisa: a coleta de dados em campo. Esta etapa foi realizada através de observações em sala de aula durante os meses de setembro a novembro de 1996 e os dados coletados foram sendo

anotados em um diário de campo. Procuramos realizar observações semanais, no entanto, isto nem sempre foi possível devido a alguns problemas, dificuldades e imprevistos como falta da professora, reunião de planejamento, atividades da semana da criança, comemoração do dia do professor, entre outros, o que nos obrigou, freqüentemente a alterar ou até mesmo cancelar o dia reservado às observações.

Além disso, devemos considerar que a proposta inicial seria a de que após algumas observações na sala de aula escolhida, realizaríamos sessões de gravações em câmera de vídeo, recurso este que viabiliza um procedimento de análise diferente, por ser a câmera um instrumento que permite registrar com maior precisão toda a dinâmica da sala de aula, captando, além das falas das crianças, suas ações, expressões faciais e entonações de voz, possibilitando posteriormente a análise qualitativa de recortes de episódios selecionados dentre todo o material gravado e transcrito.

No entanto, no início da realização desta fase da pesquisa surgiram novas dificuldades, sendo que fomos surpreendidos com a quebra simultânea das três câmeras de vídeo disponíveis para a gravação.

Desse modo, realizamos, nesse período de setembro a novembro de 1996, quatro observações, cujos dados coletados foram anotados no diário de campo; e apenas duas sessões de gravações em câmera de vídeo, com cerca de uma hora de gravação em cada uma das sessões. Entretanto, alguns problemas técnicos detectados apenas após a gravação da segunda fita, impossibilitaram a transcrição da mesma, sendo que, para a análise pudemos nos utilizar apenas da primeira fita gravada. É necessário ressaltar que estes problemas gerados com a quebra dos equipamentos e do prejuízo de uma, das duas fitas disponíveis para análise, veio a prejudicar bastante o desenrolar de nosso projeto, uma vez que havíamos planejado que nossa análise de dados estaria pautada quase que totalmente a partir da seleção dos episódios a serem gravados.

Durante este período procuramos também trabalhar no aprofundamento teórico a respeito do tema em questão. Aproveitamos esse momento para promovermos uma (re)aproximação dos trabalhos que serviram de base ao nosso projeto, procurando fazer uma nova leitura das idéias de Vygotsky a respeito da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento humano;

das proposições de Bakhtin no que se refere ao princípio dialógico da linguagem e o processo de monologização da consciência; e das pesquisas de Rojo sobre as relações que se estabelecem entre a oralidade e a escritura nos processos de letramento.

Nesse contexto, enfocamos também os trabalhos de Emília Ferreiro e de Celestin Freinet, dois autores, que apresentam contribuições de extrema importância às pesquisas da área de alfabetização e escrita.

Além desses dois autores buscamos ainda, outros interlocutores, ou seja, outras concepções, conceitos e pesquisas sobre a alfabetização, conferindo maior atenção aos aspectos voltados às relações de ensino que se travam entre o professor, o aluno e os demais colegas no contexto dos trabalhos escolares; à relação da criança com a escrita e à influência do outro neste processo de produção de conhecimento e de atribuição de sentidos à forma escrita de linguagem com a qual a criança está em contato.

Procuramos então o apoio nos trabalhos de autores que nos ofereciam importantes contribuições na área da alfabetização escolar e da escrita como Smolka (1988); Gnerre (1985); Soares (1985, 1989, 1995); Dietzstch (1989a, 1989b); Freire e Macedo (1990) e Geraldi (1985), entre outros.

Durante os meses de dezembro/96 e janeiro/97 realizamos a (re)leitura dos dados do diário de campo e a (re)tomada do referencial teórico. A partir dos mesmos iniciamos a sistematização e a análise parcial dos dados coletados, promovendo o confronto do material empírico com as questões teóricas que se tornaram nucleares no desenvolvimento da pesquisa. Desse confronto foi constituído o relatório parcial, apresentado à FAPESP em fevereiro de 1997.

Após a entrega do relatório parcial realizamos a transcrição da fita gravada e ao mesmo tempo procuramos também nos aprofundar um pouco mais nas concepções do referencial teórico adotado, principalmente no que se refere às elaborações de Bakhtin a respeito da questão da linguagem enquanto movimento dialógico, e suas relações com a interação social e verbal.

A partir de todo o material, retomamos as idéias contidas no relatório parcial, realizamos uma sistematização mais abrangente e consistente a respeito do material empírico registrado desde o início da pesquisa e

promovemos uma análise mais apurada dos mesmos à luz dos constructos teóricos estudados, o que resultou nas elaborações que serão apresentadas ao longo desse trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

2.1. Os pressupostos teóricos da investigação

2.1.1. Considerações iniciais

A questão da alfabetização escolar é um tema que vem sendo largamente estudado, de diversas formas e sob várias perspectivas. Tentaremos aqui, destacar as idéias e pesquisas de alguns estudiosos dessa área, buscando focar a criança em sua relação com o processo de aprendizagem da escrita, e sobretudo o papel do outro - e da linguagem - nesse processo. Além disso, iremos apresentar os principais pressupostos teóricos do referencial adotado, que fundamentaram o desenvolvimento de nosso trabalho.

Inicialmente faremos uma introdução ao tema, destacando algumas questões trabalhadas por Emília Ferreiro e por Celestin Freinet. Ambos são autores, cujos trabalhos, considerados fundantes, marcaram tendências na área de educação, sendo que Ferreiro destaca-se por suas contribuições inovadoras na área da psicologia, e Freinet, por suas contribuições à pedagogia.

Para Ferreiro (1987) a escrita é considerada não como um produto escolar, mas sim como um objeto cultural, resultado do esforço da humanidade, devendo ser vista como um sistema de representação da linguagem, e não simplesmente como um código de transcrição de fonemas em grafemas. Este fato faz com que a alfabetização deva ser tratada não como uma simples técnica ou de maneira mecânica e sim como um processo de apropriação de um novo objeto de conhecimento: a própria escrita.

A criança, em sua relação com a escrita, é vista enquanto um sujeito cognoscente, como alguém que pensa, constrói interpretações sobre a escrita, sendo construtora de seu próprio conhecimento. Cada passo da aprendizagem resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento. O sujeito recebe a informação, transformando-a e também se

modificando, no esforço de compreender o objeto, isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele.

Nas elaborações de Ferreiro surgem pela primeira vez a necessidade da consideração da escrita espontânea da criança, e de sua análise enquanto hipóteses que tal criança vai construindo sobre o sistema social da escrita. Muitas vezes não levamos em consideração tais hipóteses, porque, a partir de nosso adultocentrismo, tomamos como pressuposto o fato de que o nosso é o único modo legítimo de escrita e com base nisto, consideramos as respostas das crianças como corretas ou incorretas, não levando em conta que as respostas do sujeito são apenas a manifestação externa de um mecanismo interno de organização.

Entretanto, o fato de Ferreiro privilegiar a relação do sujeito com a escrita e esta como objeto de conhecimento, deixando de incluir em seu modelo teórico a linguagem como constitutiva desse conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, além de não privilegiar, pelo menos em um primeiro momento de sua elaboração teórica, a relação de ensino na escola, nos levou a optar por um outro referencial que privilegiasse esses princípios: a linguagem como constitutiva do conhecimento e a participação do outro no processo de apropriação da escrita pela criança.

Outro trabalho importante no campo da alfabetização diz respeito às elaborações de Celestin Freinet (1977). A contribuição deste autor é interessante para o nosso trabalho, principalmente pelo fato de que ele volta seu olhar para dentro da sala de aula, desenvolvendo procedimentos de ensino voltados para a alfabetização.

Seu método é denominado de "método natural". De acordo com ele, a criança procede na aprendizagem da escrita por tentativa experimental, ou seja, vai se apropriando de experiências retiradas dos elementos fornecidos pelo meio, repetindo as experiências bem-sucedidas e tendendo a reproduzi-las, até que elas se transformem em regras de vida.

Freinet enfatizou a necessidade da criança vivenciar na prática as funções comunicativas da escrita voltada para o outro. Para isso, ele se utilizou de instrumentos culturais (a imprensa, os jornais, os bilhetes, os livros, construídos pelas próprias crianças) propondo uma verdadeira troca e correspondência com outras turmas. Percebemos portanto que embora chame

seu método de “natural”, Freinet se utiliza de todo um aparato cultural, considerando-os imprescindíveis para a aprendizagem. Nesse ponto, notamos sua aproximação com Vygotsky, para o qual a aprendizagem depende da inserção do sujeito num universo cultural.

2.1.2. O referencial Teórico: Vygotsky, Bakhtin e as concepções de linguagem.

Agora que já destacamos alguns aspectos importantes para o nosso trabalho a respeito das contribuições de Emília Ferreiro e de Celestin Freinet, trataremos das principais contribuições da teoria sócio-histórica, cujos pressupostos nortearam a nossa investigação.

Vygotsky (1994) toma como pressuposto o fato de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de outras formas de atividade mental ocorrem como um processo ativo em que o contexto social, histórico e cultural tornam-se imprescindíveis. Para ele, a criança nasce imersa num dado contexto cultural e participa das práticas sociais historicamente constituídas. Dessa forma, ela vai incorporando, ativamente, formas de ação já consolidadas na experiência humana. Esse processo de incorporação ativa ou internalização de práticas culturais é constitutivo do desenvolvimento da criança.

Para entendermos a importância das interações sociais no processo de construção do conhecimento humano, vale destacar um conceito central na perspectiva Vygotskyana: o conceito de mediação. Tal conceito, tomado como um princípio fundamental nas elaborações teóricas de Vygotsky, permite a compreensão do que ele chama de desenvolvimento cultural da criança. Ao mesmo tempo, permite ao pesquisador caracterizar aspectos desse desenvolvimento.

No contexto dos trabalhos pedagógicos realizados pela escola são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas podemos destacar a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada do conhecimento e a mediação pelas palavras e pelos recursos sistematizados pedagogicamente, que

permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual. Desse modo, pode-se considerar que o desenvolvimento das funções intelectuais está inter-relacionado com as formas de mediação social (a mediação pelos signos e pelo outro). Considera-se também que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da linguagem estão relacionados, pois a linguagem, como signo socializado, é mediadora do processo de internalização das funções desenvolvidas socialmente. (Vygotsky, 1993, 1994; Nogueira, 1993)

Ao enfatizar o papel do outro no desenvolvimento e nas formas de aprendizagem humana, podemos destacar um outro constructo da teoria de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal.

"...Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."
(Vygotsky, 1993, p. 112.)

A zona de desenvolvimento proximal auxilia os educadores para que façam um diagnóstico do curso interno do desenvolvimento de seus alunos, permitindo pensar prospectivamente em função do futuro da criança, uma vez que o que ela faz com assistência hoje, poderá fazê-lo sozinha amanhã.

Percebemos que, na teoria de Vygotsky, o outro assume importância fundamental, e o autor considera que é pelo uso da linguagem (própria e do outro) que as estruturas psicológicas superiores da criança (a consciência) se desenvolvem. Isto significa dizer que a interiorização dos conteúdos e práticas historicamente determinados e culturalmente organizados se dá principalmente por meio da linguagem.

Bakhtin (1995) também trata do importante papel da linguagem na determinação da consciência e de diversas formas de atividade mental. Porém, diferentemente de Vygotsky, em suas elaborações teóricas essa questão é trabalhada de maneira mais enfática, o que fez com que nos detivéssemos mais na teoria desse autor.

Para ele, a linguagem é determinada pela ideologia e a consciência, o pensamento e a atividade mental, que são condicionados pela linguagem, são

modelados pela ideologia. A atividade mental só pode ser expressa exteriormente com a ajuda do signo, e só existe sob a forma de signos. Nesse sentido, toda atividade mental (todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário) é exprimível por meio de signos.

O indivíduo apresenta-se como um fenômeno sócio-ideológico, pois, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, é autor de seus pensamentos, sendo que tais pensamentos são determinados pelo meio social. É durante o processo de interação social que a consciência torna-se consciência, ou seja, no momento em que se impregna de conteúdo ideológico. Se privarmos a consciência de seu conteúdo ideológico não sobrar nada, uma vez que a imagem, a palavra e o gesto são seu único abrigo. Fora desse material há apenas o ato fisiológico. Então, temos que a palavra, enquanto material semiótico privilegiado do psiquismo, se apresenta como o fundamento, como a base da vida interior, sendo que a exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, enquanto que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco.

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, pois é um fenômeno ideológico e tem um papel contínuo na comunicação. A palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. É nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam. A palavra é produzida pelos próprios meios do organismo individual, o que determinou seu papel como material semiótico da consciência. A consciência não se poderia desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente neste tipo de material.

Numa concepção Bakhtiniana, a linguagem é determinante do sujeito ao mesmo tempo que este a determina. Se por um lado a linguagem é vista como um trabalho constituído através da interação entre os sujeitos, por outro, ela é também constitutiva dos sujeitos na medida em que eles são responsáveis por colocá-la em movimento de acordo com as práticas sociais em que estão inseridos.

A categoria básica da concepção de Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. A dialogia é um ponto central na teoria desse autor. Ele afirma que toda enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e mesmo que não haja um

interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a que pertence o locutor. Não pode haver um interlocutor abstrato. A palavra se dirige a um interlocutor e variará conforme o papel do mesmo na estrutura social. Além disso, é preciso supor um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos. As enunciações monológicas são abstrações, pois toda enunciação monológica constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. A enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal, sendo produzida para ser compreendida, e orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.

Toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no âmbito dessa cadeia.

Vygotsky e Bakhtin estabelecem algumas diferenças em suas elaborações teóricas sobre as noções de diálogo e monólogo e suas relações com as formas orais e escritas da linguagem.

Para Vygotsky (1993), a escrita e a fala interior representam um monólogo; a fala oral, na maioria dos casos, representa o diálogo, pressupondo os interlocutores presentes face a face.

"...O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes." (idem, p. 122.)

Já o monólogo é, segundo o mesmo autor, uma forma mais elevada e complexa de desenvolvimento histórico posterior. Na escrita, uma forma de monólogo, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar mais palavras e com maior exatidão, o que leva à conclusão de que a escrita seria a forma de fala mais elaborada.

"...A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor." (idem, p. 122.)

Bakhtin, partindo do princípio da dialogia da linguagem, considera por sua vez, que o monólogo, entendido como um discurso uníssono, ou seja, aquele que se apresenta por uma única voz, ou ainda, aquele, fruto da enunciação de um único sujeito (locutor-escritor), constitui-se numa mera abstração. Partindo desse pressuposto, o autor acredita que até mesmo a escrita insere-se no movimento dialógico, pois este tipo de recurso sempre exige uma resposta, uma indagação a alguém (ou até a si próprio), uma discordância, constituindo os turnos de um diálogo, sem que haja as marcas explícitas dos interlocutores.

Na realidade, 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 das enunciações. O diálogo não constitui senão uma das formas de interação verbal, (se bem que uma das mais importantes), pois ele pode ser compreendido num sentido muito mais amplo, incluindo não apenas a comunicação em voz alta das pessoas face a face, como também toda e qualquer forma de comunicação verbal. O livro por exemplo, é o ato de fala impresso, que é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, encontrando-se nas esferas da comunicação verbal. O ato de fala em forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto do próprio autor como as de outros autores.

"...Assim, o discurso escrito é, de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma e antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (Bakhtin, op.cit., p. 123.)

Com relação a forma escrita de linguagem e a questão da dialogia/monologia, Bakhtin considera que na verdade, o que fazemos ao

produzirmos um discurso monológico é convertermos o diálogo com o outro, ou com nós mesmos, num texto compacto ou seja, aparentemente, apagamos a distinção das vozes, a alternância dos sujeitos falantes. Assim, entendido como discurso uníssono, o monólogo se presta apenas para indicar a ilusão de um produto (oral ou escrito) de um único sujeito e enunciado por uma única voz: o discurso próprio, individual. (Bakhtin, op. cit.; Fernandes, 1995)

Podemos então perceber que o que vai explicitamente definir e caracterizar, para Bakhtin, a dialogia (e inserida nela, a monologia) e o que vai distinguir o seu critério do de Vygotsky, é a necessária orientação do discurso *para o outro*, e não necessariamente a *presença do outro*.

Na visão histórico-cultural, o processo de conhecimento é concebido como uma produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Esse movimento interativo não se encontra circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. (Smolka e Góes, 1993)

Tanto para Bakhtin como para Vygotsky as relações interpessoais assumem uma importância especial nas primeiras fases de desenvolvimento da linguagem da criança. Para Bakhtin (op. cit.) estas relações estão revestidas de palavras, que além de um instrumento da consciência, são também um espaço privilegiado da criação ideológica:

"...As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios..." (idem, p. 41.)

Na teoria desse autor, as palavras são concebidas como um fenômeno ideológico, que exercendo a função de signo, tem um papel de material semiótico da consciência, determinando o conteúdo da vida interior, do discurso interior. As características da palavra enquanto signo ideológico, nos demonstra a sua ubiquidade social, ao penetrar literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológicas, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, etc. A palavra, como instrumento da consciência acompanha toda criação ideológica e está

presente em todos os atos de compreensão e interpretação. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que ainda despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica e nem de engendrar uma forma ideológica nova e acabada.

A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais. O processo de transformação ideológica reflete-se na língua, já que é a palavra quem reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social. Classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua, o que acarreta dizer que em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo, a palavra, se tornam a arena onde se desenvolve a luta de classes. É este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. Se colocado à margem da luta de classes, o signo irá debilitar-se. Entretanto, a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico, um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se travam, tentando tornar o signo monovalente.

O autor argumenta que para observar o fenômeno da linguagem é necessário situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som no meio social. É indispensável que locutor e ouvinte pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que esses dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, ou seja, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala, portanto a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições indispensáveis para que ocorra um ato de linguagem.

Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria lingüística. A

forma lingüística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso.

"...Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida." (Bakhtin, op.cit., p. 95.)

Para nós, importa menos a correção da enunciação do que seu valor ideológico. Partindo desse princípio, Bakhtin destaca que a língua perde o seu carácter de unidade social, quando é ensinada aos alunos como um conjunto de códigos sem vida e sem significação. E é o que se vê na escola, que ensina a língua como algo desligado da vida das pessoas. Na verdade, o que acontece é que o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto, havendo tantas significações quantos contextos possíveis. Só há compreensão da linguagem dentro de sua qualidade contextual, sendo que só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra. E o contexto é determinado pelas condições históricas e culturais em que está inserido o indivíduo, dentro de uma complexa rede de interações sociais. Nas palavras do autor:

"...A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor." (Bakhtin, op. cit., p. 113.)

A palavra orienta-se em função do interlocutor, é uma palavra para o outro. Na realidade, toda palavra comporta duas faces: é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação entre locutor e ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação a outro e é através dela que nos definimos em relação ao outro e à coletividade.

Além disso, a palavra pode ter uma multiplicidade de significações. É isso que faz da palavra uma palavra. Se um complexo sonoro qualquer

apresentar uma única significação, ele não é um signo, não é uma palavra, é apenas um sinal. A palavra, em sua multiplicidade de significados depende da situação concreta em que se realiza.

Quando um conteúdo objetivo é expresso pela fala viva, ele é sempre acompanhado de um acento apreciativo determinado, sem o qual não há palavra. A entoação que damos às enunciações é um dos acentos apreciativos mais claros que colocamos nas palavras, de forma que pode-se pronunciar uma mesma palavra com uma infinidade de entoações, conforme as diferentes situações ou disposições que ocorrem na vida cotidiana.

Nos processos de interiorização do discurso de outrem pela criança, essas palavras, logicamente dentro de uma ideologia implícita no contexto histórico-cultural, pertencem inicialmente a outras pessoas, são *alheias* à criança. As palavras vão sofrendo reelaborações dialógicas através da interação verbal, social e pela linguagem, sendo transformadas em palavras *próprias-alheias*, o que significa que o sujeito está ocupando seu lugar no turno dialógico, constituindo seu discurso através das palavras do outro. Um outro passo consiste em transformar as palavras dos outros, em *palavras próprias*. Nesse momento as palavras dos outros, as vozes dos outros vão se apagando, tornando-se anônimas num processo de monologização da consciência. (Bakhtin, op. cit.; Freitas, 1992; Smolka, 1993; Fernandes, op. cit.)

Esse processo de monologização da consciência segundo o referencial Bakhtiniano proporciona à criança a possibilidade de instalar uma nova relação com outras pessoas, com outras vozes. Além disso, possibilita que a criança se aproprie do discurso do outro, (não só do discurso oral, como também do escrito) tornando-o próprio, inserindo nele as suas marcas.

Se considerarmos o processo de interação social, percebemos que a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal e é só quando mergulham nela que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem a língua materna, é nela, e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência, já constituída, graças à língua materna, se confronta com uma língua toda pronta que só lhes resta assimilar.

A partir do estudo das idéias e concepções de Vygotsky e Bakhtin a respeito do papel da linguagem e do outro nos processos de produção de conhecimento e do discurso escrito, direcionamos nosso olhar para a prática pedagógica e nesse contexto, sentimos a necessidade de nos voltarmos para outros estudos cujos enfoques recaíssem mais especificamente sobre o processo de alfabetização. Apresentamos, a seguir, uma discussão sobre as idéias que se tornaram mais relevantes em nosso estudo.

2.1.3. O processo de alfabetização: as relações de ensino e as práticas de escritura na escola.

Para estudarmos as relações de ensino que se estabelecem na escola entre o professor, o aluno e demais integrantes do processo (as outras crianças, os pais, o pesquisador, etc.) e as conseqüências dessa relação no processo de apropriação da escrita pela criança, buscamos o respaldo de autores como Gnerre (1985), Soares (1989) e Geraldi (1985) que tratam mais especificamente das questões relativas às práticas de escritura na escola.

Gnerre analisa as relações de poder presentes na escola quando do ensino da língua materna, verificando os inúmeros conflitos que aparecem no contexto das relações de ensino, diante das diferentes concepções a respeito da linguagem escrita.

Este autor destaca a presença, nas sociedades, de um sistema de língua considerado padrão, ao qual apenas uma parte dos integrantes de uma determinada sociedade tem acesso.

"...A linguagem padrão é um sistema comunicativo ao alcance dos integrantes de uma comunidade, é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um corpus definido de valores ligados à tradição escrita." (p. 4.)

Uma das variedades lingüísticas da sociedade acaba servindo como referência à constituição do sistema escrito e normalmente essa variedade é a padrão, por ser ela a que serve aos grupos em evidência no poder. Além disso, devemos considerar que é essa linguagem padrão a que é oficialmente reconhecida e ensinada nas escolas, independentemente da clientela que recebe.

Este mesmo autor coloca que devemos pensar sobre o processo de alfabetização como espaço de confrontos entre atitudes, crenças e hipóteses sobre a escrita, lembrando que os alfabetizandos fazem parte assim como os alfabetizadores, de grupos étnicos e culturais específicos.

"...nos os interpretamos e ao seu mundo, projetamos sobre eles a nossa perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica de nosso mundo sócio-cultural. Eles nos interpretam como portadores de valores diferentes, como portadores de uma técnica que eles não dominam. Temos então de pensar num processo dinâmico de interpretação recíproca e de negociação das representações que acontecem naquele tipo específico de interação social que é a situação de alfabetização." (idem, p. 33.)

Soares (1989) também discute a questão do conflito: linguagem do aluno - linguagem da escola, analisando as relações entre linguagem e escola, visando a compreensão do problema da educação das camadas populares no Brasil.

A autora destaca que apesar de estar ocorrendo a democratização do acesso à escola, não têm ocorrido a democratização da escola. Dessa forma, a escola que existe é antes contra o povo do que para o povo e as altas taxas de repetência e evasão demonstram bem este fato, já que recaem sempre sobre as crianças das classes menos favorecidas economicamente.

Para explicar as causas desse fracasso, são destacadas três teorias que, embora sob enfoques diferentes, enfatizam o papel desempenhado pelo conflito entre a linguagem do aluno e a linguagem utilizada pela escola: a linguagem padrão.

A primeira teoria denomina-se "teoria das deficiências lingüísticas" e atribui o fracasso da criança de classe desfavorecida à pobreza das interações verbais a que ela está sujeita em seu contexto cultural, o que levaria esta criança a construir frases com uma estrutura gramatical e vocabular mais fraca do que as crianças de classes economicamente mais favorecidas, cujos ambientes, ricos em estimulação verbal, levariam ao bom desempenho na escola. Em vista dessa teoria surgiram os programas de educação compensatória, que tinham por objetivo a eliminação do dialeto dos alunos fracassados e a sua substituição pelo dialeto padrão. Tais programas

fracassaram e tal fracasso é atribuído ao fato de que a falha não estaria na criança e sim na escola, devendo-se transformá-la para aceitar os padrões lingüísticos de todas as crianças, sem discriminá-las.

Diante dessa posição surgiu a segunda teoria, a das “diferenças lingüísticas”, que baseando-se na necessidade da transformação da escola, preconiza que esta pode e deve promover a aquisição da linguagem socialmente prestigiada, mas não através da erradicação de todos os dialetos que não sejam o padrão, e sim através de um bidialetalismo funcional, ou seja, o professor deveria ensinar o dialeto padrão, sem discriminar as outras formas de linguagem e apenas mostrando os contextos em que cada uma deveria ser usada. Esta postura, entretanto, continua a ser discriminativa, uma vez que ainda impõe o uso do dialeto padrão, e a sujeição dos demais dialetos a este primeiro.

A partir das críticas tanto à primeira, como à segunda teoria, pelo fato de que ambas tentariam fazer com que o aluno se integrasse à escola e a sociedade tal como ela é, aparece a “teoria do capital lingüístico”, a qual, baseada nas idéias de Bourdieu, sobre as relações entre escola e sociedade, coloca que a culpa deste fracasso não estaria nem no aluno e nem na escola, e sim na estrutura social.

A teoria do capital lingüístico destaca que toda situação lingüística funcionaria como um mercado lingüístico em que os bens que se trocam são palavras. O preço do produto lingüístico depende da posição e da importância que têm na estrutura social o grupo que o produz. Assim, este preço depende de quem fala e de como fala e não do conteúdo de que se fala. Nesse processo, ocorre a legitimação de um dos discursos, e tal legitimação se dá de acordo com o poder do grupo que o emite.

Essas relações de força lingüísticas presentes na sociedade invadem a escola e nela atuam com intensidade. Enquanto que os alunos das classes favorecidas chegam à escola já com uma certa familiaridade de uso da linguagem legítima (a linguagem padrão), familiaridade esta adquirida no cerne de seu grupo cultural, as crianças das classes populares chegam à escola familiarizadas, do mesmo modo, com a linguagem de seu grupo social, que, entretanto não é a linguagem legítima.

A escola por sua vez supõe um domínio prático da linguagem legítima e fixa como sua tarefa apenas a transformação do domínio prático dessa língua em um domínio reflexivo, consciente. Os alunos das camadas populares não têm este domínio prático da linguagem legítima e portanto, a tentativa de transformação em domínio consciente de uma linguagem da qual não se tem nem ao menos o domínio prático, só pode resultar em fracasso. A escola exige de todos os alunos, que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe a dar e que só as classes dominantes podem trazer. Mais do que fracasso, este procedimento leva os alunos das classes desfavorecidas apenas ao reconhecimento de que existe uma maneira de falar e escrever considerada legítima e que é diferente daquela que dominam, mas não os leva a saber produzir tal maneira. Com isso, a escola estaria cumprindo, segundo Bourdieu, a sua função de manter e perpetuar a desigualdade social e a marginalização da classe popular.

Para superar esta marginalização é proposta a luta por uma escola transformadora, que não aceite a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às classes populares, não só por eles serem tão expressivos e lógicos quanto os dialetos de prestígio, mas sobretudo porque isso significaria a rejeição de toda uma classe social. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e compreender as razões por que este dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para transformação de suas condições de marginalidade. (Soares, 1989; Geraldi, 1985)

Essa questão do conflito entre linguagem padrão e dialeto do aluno faz com que a escola, muitas vezes, por pretender que a criança incorpore as regras da norma culta, submeta esta criança a uma aprendizagem mecânica da língua, reduzindo o processo de alfabetização ao domínio das técnicas de leitura e escritura corretas.

Soares (1995) procurando buscar o significado do alfabetismo nas sociedades e culturas letradas define o analfabeto como aquele que não sabe ler e escrever, em contraposição ao termo alfabetismo, como um estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Porém, ressalta que nas sociedades letradas, não basta “saber ler e escrever”. Dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a técnica, mas sobretudo que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver.

É exatamente isto que a autora quer dizer, no momento em que destaca que um método de alfabetização não pode dar certo quando enfatiza *apenas* o domínio da mecânica da linguagem escrita, quando se restringe à aquisição da habilidade de codificar a linguagem oral em linguagem escrita e a decodificação da linguagem escrita em linguagem oral (leitura). Isto realmente faz sentido, pois não podemos considerar como alfabetizada uma pessoa que saiba fazer a decodificação de fonemas em grafemas, que saiba ler e escrever palavras e sílabas isoladas mas que não compreenda o significado daquilo que lê.

A alfabetização é um processo que não se esgota em si mesmo, apresentando-se multifacetado. Uma teoria coerente da alfabetização, deveria ser o suficientemente abrangente para incluir em seu bojo uma abordagem mecânica da aquisição da leitura e escrita, ou seja, a aprendizagem da decodificação de sons em letras, não deixando de lado o enfoque da língua escrita como processo de comunicação e expressão, com vistas à compreensão do mundo e ainda deve levar em conta os determinantes sociais da linguagem escrita, como por exemplo as evidentes diferenças entre os processos de alfabetização das crianças de classes favorecidas e as de classe desfavorecidas por conta das maiores oportunidades de contato com a linguagem escrita das primeiras em relação às últimas. (Soares, 1985)

Rojo (1995) compartilha dessa visão, ainda que enfocando a questão por uma outra perspectiva. Ela assume a concepção de que o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição social (família, escola) em que ela está inserida, ou seja, está inter-relacionado com a maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita. Por outro lado, a autora considera que seu processo de letramento será

também dependente dos seus diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que aquelas atividades de leitura e escrita ganham sentido.

Nessas condições, o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nas práticas de leitura e escritura, dependentes do grau de letramento de seu meio social, é que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. É através dessa prática que a criança vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto portador de texto com o qual se relaciona, se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro. Aliás, quando a criança inicia sua instrução formal pela escolarização, ela já sabe muito mais sobre a escrita do que se pode imaginar, visto que nasce imersa num meio social em que está em contato, mais ou menos constante, com objetos portadores de texto.

Rojo, entretanto, chama atenção para o fato de que não foi agindo solitariamente sobre os objetos portadores de texto que a criança construiu estes conhecimentos. Foi no seio de interações orais, onde o discurso do outro, a partir dos objetos, foi dotando de sentido a escrita da criança.

Nesse sentido, podemos dizer que se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e a própria escrita em sua materialidade como objeto no mundo.

Ao tratar da questão da mecanização a que é submetida a criança no processo de letramento, Rojo destaca a importância de se deixar emergir o "fazer de conta que lê" e o "fazer de conta que escreve" para o desenvolvimento dos processos de letramento das crianças. Normalmente, tais jogos de faz de conta são desvalorizados ou não aceitos pelo adulto, que pretendem que a criança realize puramente uma decodificação dos códigos da escrita. No entanto é com esses jogos de faz de conta que as práticas escritas e os objetos portadores de texto são recortados e ganham (ou não) sentido para as crianças. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, escola), as quais consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o

daquele que pode ler e escrever e o daquele que não o pode porque não o sabe. É na presença/ausência do brincar de ler, e do brincar de desenhar e escrever que a criança (re)encontra o sentido social da escrita da cultura letrada.

Freire e Macedo (1990) ao falarem sobre suas concepções a cerca da alfabetização também colocam em relevo a questão da mecanização a que é submetido o processo de alfabetização:

“...A alfabetização não pode ser reduzida a um mero lidar com letras e palavras, como uma esfera mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.” (p. 12.)

Os autores propõem, para superar tal rigidez no processo de alfabetização, que esta seja tratada como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial que nos mostra a importância da consideração das pessoas como agentes individuais e socialmente construídos.

A escrita, do modo que vem sendo concebida nas escolas, está realmente sendo reduzida a uma simples técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e de produção em massa. Os efeitos de um ensino realizado desse modo são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido, que produz uma atividade sem consciência. Desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita vem se transformando num instrumento de seleção, dominação e alienação. (Smolka, 1988.)

A fim de buscar superar a mecanização do processo, assumimos uma perspectiva que valorize a linguagem escrita como construção social, como produto cultural, como espaço destinado às interações; e o processo de alfabetização, implicando leitura e escritura como momentos discursivos que vão se dando numa sucessão de momentos de interlocução e de interação. (Smolka, 1988; Dietzsch, 1989.)

Levando todos esses elementos em consideração, temos a escrita e o processo de alfabetização como um sistema bastante complexo, como uma

forma de ação e inserção na cultura, sendo também um modo de produção cultural, em que atuam forças políticas, econômicas e sociais.

A partir dessa discussão teórica e dos dados coletados através das observações e da sessão de gravação realizadas na sala de aula selecionada para o trabalho empírico, algumas das questões a que nos propusemos analisar inicialmente, como dissemos, continuaram a ser primordiais, como a relação que a criança estabelece com a escrita e a influência do outro nesse processo. Porém, com a emergência das questões sobre às relações de ensino na escola e suas conseqüências para o processo de alfabetização, decidimos por inicialmente priorizar tais questões na análise do material empírico, deixando para um segundo momento a exploração das relações entre oralidade e escritura e a questão da autoria do texto escrito.

2.2. Contextualizando o nosso trabalho empírico

Faremos agora uma apresentação da sala de aula em que ocorreu o nosso trabalho empírico, caracterizando a turma, o trabalho da professora com seus alunos, o modo de participação da pesquisadora e a maneira pela qual os dados foram coletados, procurando destacar também as atividades que surgiram nos momentos em que estivemos presentes à sala de aula. Com isto pretendemos fazer com que o leitor compreenda melhor o contexto em que se deu a nossa investigação.

O nosso trabalho empírico foi realizado junto à turma da primeira série A da E.M.P.G. "Dulce Bento Nascimento", escola localizada no bairro do Guará, em Barão Geraldo. As observações foram realizadas às terças-feiras, no período da manhã, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 1996.

A sala de aula era bastante espaçosa, com as carteiras individuais, alinhadas em fileiras. Na frente da sala ficava uma lousa grande e no fundo um armário fechado onde a professora guardava os trabalhos das crianças, e os materiais de uso geral, como folhas de sulfite, lápis de cor, alguns jogos e livros de literatura infantil.

A turma era composta por 28 alunos, cuja idade média era de 7 anos, embora houvesse algumas crianças com idade entre 10 e 12 anos e uma menina com 13 anos.

As crianças eram moradoras do próprio bairro e de seus arredores. Muitas vinham à escola a pé e sozinhas ou com os irmãos e colegas da própria escola e outras vinham de ônibus, acompanhadas por seus pais.

No início do trabalho de campo, procurei não interferir na dinâmica da sala de aula, restringindo-me apenas a observar o que estava acontecendo: circulando pela classe, anotando alguns dados que se mostravam interessantes e conversando com a professora sobre o andamento da turma. Porém, conforme foram transcorrendo as visitas, as próprias crianças, acostumando-se com minha presença em sala, passaram a solicitar constantemente a minha ajuda e participação nas atividades. Diante disso,

continuei a circular pela sala e ajudava sempre que era solicitada. Esse fator foi bastante indicativo dos modos de aprender de cada criança, já que tive a oportunidade de interagir com elas, a partir de suas próprias solicitações, e pude aproveitar esse momento para observar mais de perto a forma como cada criança agia enquanto construía sua escrita. Isto me levou a direcionar as minhas observações mais em algumas crianças do que em outras. Porém, é necessário ressaltar que não me detive apenas nas crianças que solicitavam a minha ajuda, mas também em algumas, cujos comportamentos me intrigavam, como por exemplo aquelas mais quietas, que nunca se levantavam da carteira e que não solicitavam nem a minha ajuda, e nem a da professora, aquelas que não solicitavam a minha ajuda, mas não faziam o exercício se algum colega ou a professora não estivessem ao seu lado, ou aquelas que sempre faziam os exercícios rapidamente, também sem solicitar a ajuda de ninguém.

Após cada dia de observação, todos os dados relevantes à pesquisa eram anotados, possibilitando a constituição do diário de campo.

Notei uma certa heterogeneidade na turma, o que pude perceber através das observações e também dos comentários da professora. Os modos de ver, ouvir, falar, agir, pensar, saber e aprender de cada uma das crianças eram diferentes. Havia crianças repetentes, outras que nunca repetiram de ano, crianças que cursaram pré-escola, e crianças que não cursaram, crianças extremamente ativas, falantes e participativas, crianças mais retraídas, quietas, pouco participativas. Havia aquelas crianças que faziam os exercícios em questão de minutos e aquelas que demoravam mais: pensando, refletindo, pedindo ajuda e olhando nos trabalhos dos colegas.

Observei também os diferentes comportamentos das crianças, sendo que havia algumas que, enquanto a atividade estava sendo explicada pela professora e feita pelos colegas, se distraíam, estavam brigando entre si, provocando outras crianças, ou mesmo permaneciam alheias a tudo o que estava acontecendo na sala. Notei também que algumas crianças, de certa forma, se recusavam a fazer as tarefas, o que pude perceber quando, mesmo sem terem terminado o exercício, enquanto a professora não estava olhando, fechavam o caderno e passavam a fazer outra coisa.

A professora parecia ser bastante comprometida com o trabalho pedagógico. Até onde pude observar¹, percebi que ela preparava as aulas, trazendo o material pronto de casa. No início da aula conversava com as crianças sobre todas as atividades a serem feitas durante aquele dia, fazendo uma lista na lousa, a qual permanecia lá durante todo o período da aula. Várias vezes durante o dia, ela se remetia àquela lista para as crianças saberem o que já haviam feito, e o que ainda faltava fazer.

Além disso, ela oportunizava e valorizava a participação de seus alunos durante a aula, procurando organizá-los para que falassem um de cada vez, a fim de que todos pudessem ouvir o que o colega estava dizendo.

A professora comentou que todos os dias reservava um momento da aula para "a roda". Nos dias em que presenciei este momento, observei que ele era esperado pelas crianças, sendo utilizado como um momento em que os alunos tinham a oportunidade de falar livremente sobre o que quisessem, e podiam aproveitar para contarem as novidades que desejavam compartilhar com os colegas. Esse era o momento também que, em algumas vezes, a professora contava histórias para a turma.

Muitas das atividades que observei envolviam brincadeiras com as palavras, como por exemplo cruzadinhas e exercícios em que era pedido para as crianças desembaralharem as letras de uma palavra.

Presenciei também muitas atividades que eram preparadas em folhas de papel sulfite e xerocadas para a distribuição à classe. Nos dias em que realizei o trabalho de campo, observei muitas atividades privilegiando a ortografia e a escritura de frases e palavras a partir de suas sílabas e sons. É necessário ressaltar também, que observei que as atividades eram trazidas para a sala de aula em níveis diferentes de complexidade, sendo que a professora distribuía tais atividades às crianças de acordo com esses níveis. A maioria das atividades eram feitas individualmente, sendo que em alguns momentos, as crianças formavam grupos de quatro a cinco alunos, mas as atividades continuavam a serem feitas de forma individual: uma folha para cada criança, embora elas acabassem por se ajudar e discutir sobre as atividades.

¹ Devemos levar em conta o fato de que estas considerações à respeito do trabalho empírico foram feitas a partir das observações de alguns momentos vividos pela pesquisadora que acompanhou as atividades junto à classe, apenas às terças-feiras.

Para exemplificar o trabalho pedagógico observado, citarei a seguir uma atividade que presenciei numa das terças-feiras: a professora entregou às crianças uma folha contendo uma lista de palavras com “RR” como terra, carro, torrão, correto, bezerro, etc. O primeiro exercício consistia em circular as sílabas em que estavam as letras “RR”, ordenando-as em colunas (as palavras com RRA, em uma coluna, as com RRE, em outra, e assim por diante). Depois deveriam escrever frases com algumas das palavras que faziam parte da lista. Durante esta atividade, eu estava circulando pela classe, e anotei algumas frases que estavam sendo escritas pelas crianças. Dessas frases, selecionei duas, que foram escritas de forma individual, por crianças diferentes, e que considere interessante para análise:

TERRA: *Eu estava cavano.*

BEZERRO: *O bezerro voa.*

Quando nos deparamos com frases como estas, produzidas por crianças de primeira série, alguns questionamentos nos vêm à mente. O que a criança quis dizer quando escreveu “O bezerro voa.”? Como podemos interpretar essa produção da criança: “Eu estava cavano.”?

Na escola, de maneira geral, têm se dado muito mais atenção para a importância de uma gramática correta da escrita, visando a ênfase na “aprendizagem” da norma culta, sem maiores preocupações com o que pensa a criança sobre aquela norma, e partindo do pressuposto de que todas as crianças já tem um conhecimento prévio sobre aquele dialeto.

A primeira frase, entretanto, demonstra bem que pode haver diferenças entre o dialeto utilizado pela criança, e a norma culta enfatizada na escola. Por que será que a criança escreveu “cavano”, ao invés de “cavando”?

Rojo, ao estudar as inter-relações entre a oralidade e escrita nos processos de letramento da criança, destaca que ambos são processos que se emaranham, sendo que não só a escrita marca a oralidade, como também, a oralidade marca a escrita. E aqui vemos claramente esse emaranhado acontecer, uma vez que ao escrever “cavano”, a criança nos dá pistas sobre o seu modo de falar, sobre a sua oralidade, e sobre a imposição dessa forma

oral na sua escrita. Porém, na medida em que a escrita deixa transparecer a oralidade, é importante que alguém explicita as convenções sociais na maneira de escrever.

E por que ela não colocou a palavra "terra" na frase, como pedia o exercício? Se analisarmos esta produção de acordo com a perspectiva Bakhtiniana temos de levar em conta que as palavras são tecidas a partir de fios ideológicos, e se tornam um material semiótico da consciência humana, acompanhando toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e interpretação. A palavra reflete, mesmo que sutilmente todas as transformações da existência social, sendo carregada de valor social, valor esse que só é criado no seio de relações interpessoais.

A palavra é a arena onde se desenvolve a luta de classes, uma vez que diferentes classes sociais servem-se de uma única e mesma língua, o que leva a consideração de que as palavras, além de carregadas de valor ideológico, comportam índices de valor, que, no seio das lutas entre classes sociais, tornam-se contraditórios.

Dessa forma, o fato de a palavra "terra" ficar ocultada na frase escrita pela criança, pode remeter a uma análise da relação que a criança estabelece com a palavra e a partir dela, sua relação com o mundo, e com a sua própria experiência de vida, dentro do contexto vivencial, social e cultural em que está imersa. Quando a criança escreve " Eu estava cavano.", a terra está aí implicada, uma vez que dentro de seu contexto vivencial, *cava-se a terra*.

É dessa maneira que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que fazem sentido para nós, despertando ressonâncias ideológicas ou concernentes à nossa vida. São os "fios ideológicos", o valor experiencial e vivencial que a criança dá à palavra, (e que ao mesmo tempo a comporta), que determinam o seu não aparecimento na frase, e mais que isso, possibilita a imposição do sentido da frase sobre o cumprimento de uma tarefa em que a gramática da escrita aparecia em primeiro lugar.

Na segunda frase, percebemos uma tentativa de se escrever de acordo com a norma culta, sem erros ortográficos. No entanto, o cumprimento desta tarefa, resulta na produção de "O bezerro voa." Seria esta uma frase em que a criança não se preocupou com a produção de sentido, privilegiando a escrita correta das palavras? Por outro lado, temos de considerar que tal produção

pode estar remetendo ao imaginário da criança, já que na literatura infantil é possível ver animais falando, andando como gente, e porque não voando?

O exercício, apesar da intenção pedagógica restrita do ensino da ortografia, faz emergir, no (des)cumprimento da tarefa proposta, contraditoriamente, situações diferenciadas, não impedindo, por um lado, a imposição do sentido sobre a ortografia, e por outro lado, provoca, ou ainda deixa em aberto a dúvida a respeito da fantasia, do imaginário da criança, da magia que ela pode (ou não) estar se utilizando na construção de sua frase.

Depois do período destinado às observações e anotações dos dados no diário de campo, demos início às sessões de gravação com câmera de vídeo. Entretanto, conforme já ressaltamos anteriormente, em virtude da quebra dos equipamentos de filmagem disponíveis para a realização da pesquisa, só foi possível realizarmos duas sessões de gravações e apenas a primeira delas pôde ser transcrita.

A sessão de gravação utilizada em nossa análise foi realizada no dia 22/10/96, no período posterior ao intervalo da aula. A fita tem duração de 1h20m14s, sendo que seu início ocorreu às 9h21m42s e seu término se deu às 10h41m57s. No processo de transcrição da fita, procuramos registrar todas as falas das crianças, da professora e da pesquisadora, organizando-as em turnos, que se encontram numerados, para facilitar a localização de tais turnos pelo leitor. Para a identificação de cada fala colocamos apenas as três primeiras letras do nome de cada criança, tanto no início de cada turno, como também durante os diálogos entre as crianças. Embora o foco de nossa análise esteja detido nos turnos verbais, procuramos transcrever também as ações, os gestos e expressões dos participantes que eram mais significativos no contexto de nossa pesquisa, colocando os comentários a respeito de tais movimentos expressivos, entre parênteses e em itálico, a fim de destacá-los dos turnos dialógicos presentes na fita.

Optamos pela transcrição total da fita (**Anexo**), para que com todo o material em mãos tivéssemos uma visão melhor do que poderíamos utilizar para a análise. A partir da transcrição, recortamos alguns episódios que serão utilizados no item seguinte na análise das questões consideradas.

Torna-se relevante aqui fazermos uma breve contextualização a respeito das atividades realizadas pela classe no dia da gravação, para facilitar ao leitor o entendimento dos episódios que foram selecionados para análise.

Os alunos estavam divididas em 6 grupos de 4 ou 5 crianças em cada um dos grupos. A professora trouxe duas atividades para a classe.

Na primeira delas, destinada a três grupos, as crianças deveriam inventar uma pequena história, completando as frases contidas na folha entregue a elas, como por exemplo: Eu sou ... ; Eu moro na ... ; Eu estudo na...; Eu gosto de ... A segunda atividade, a ser realizada pelos outros 3 grupos, era composta por duas folhas: a primeira contendo uma lista com nomes de animais e a outra contendo algumas figuras de animais. As crianças deveriam procurar na lista, a escrita correspondente à figura do animal, e copiá-lo no lugar apropriado (debaixo da figura).

A orientação da professora era de que os exercícios fossem feitos de maneira individual, mas as crianças conversavam muito durante a atividade, se ajudando, perguntando e discutindo com os colegas. Enquanto isso, a professora circulava pela classe, atendendo às dúvidas.

Ao final da aula a professora passou na lousa a lição de casa, e novamente as diferenciou, atribuindo-as especificamente conforme os grupos de crianças.

A dinâmica de trabalho entre as crianças da sala de aula escolhida, chamou primeiramente a atenção da pesquisadora, e no momento de filmagem, optou-se por concentrar o registro em um determinado grupo de crianças (Yan., May., Raf. e Mic.) Essa opção propiciou posteriormente a pontuação de alguns aspectos relativos aos modos de participação das crianças no processo de apropriação da escrita, possibilitando ainda a formulação de questões relativas ao processo de produção e autoria da linguagem escrita, em que o outro passa a ter um papel fundamental. Em certos momentos, porém, enfocamos algumas outras crianças e outros grupos, cujos modos de participação na atividade, tornaram-se relevantes para nossa análise.

2.3. Encontros e desencontros: os confrontos - a prática à luz dos nossos interlocutores.

Depois dessa contextualização a respeito de onde e como era o trabalho pedagógico da classe na qual realizamos nosso trabalho de campo, e das considerações metodológicas sobre o registro do material empírico coletado durante as observações e a filmagem, iremos agora destacar para análise, algumas das situações retiradas do relato das observações registradas em nosso diário de campo, e ainda alguns episódios recortados da transcrição da fita que fizemos a partir da gravação realizada em câmera de vídeo.

Os episódios e as situações selecionadas enfocam os acontecimentos cotidianos e rotineiros da sala de aula, sendo que por este motivo, podem parecer, à primeira vista, sem relevância. Entretanto, é justamente acompanhando tais acontecimentos e analisando-os em seus meandros, que torna-se possível trazer a tona e dar visibilidade às questões a que nos propusemos para esta investigação.

Optamos por apresentar os episódios e situações em conjunto, logo no início de cada item, apesar de considerarmos, que para o leitor essa forma de organização do texto poderia tornar a leitura mais cansativa. Porém, tal opção nos possibilitou entretecer aspectos de tais episódios e situações conferindo uma maior densidade à nossa análise.

2.3.1. Os modos de ensinar e de aprender entre as crianças.

Situações do diário de Campo

Situação 1

Durante uma das atividades, uma das crianças se dirige a mim e pergunta:

_Tia, RATO se escreve com um ou com dois "erres"?

Antes que eu tivesse tempo para responder, surge uma discussão entre as crianças que estavam ao seu redor sobre a forma correta de se escrever a palavra, até que um deles diz:

_Rato se escreve com um erre só, sabe porque? Porque não existem palavras que comecem com 2 erres. Só com um erre só. 2 erres, só no meio e no fim da palavra.

(Diário de Campo, 17/09/96)

Situação 2

Durante uma atividade em que a turma estava discutindo e a professora escrevendo na lousa sobre algumas coisas que o homem havia inventado, surgiu a discussão sobre o pára-raio. No momento de escrever a palavra apareceram dúvidas a respeito das duas sílabas "ra" da palavra e suas diferenças de som.

A professora perguntou quem sabia porque o "ra" de raio não era com 2 erres, apesar de ser um erre forte, diferente do "ra" de pára.

O Leo. respondeu que o "ra" de raio não era com 2 erres porque em começo de palavra não podia colocar 2 erres.

(Diário de Campo, 01/10/96)

Episódios da transcrição da fita

Episódio 1:

(A professora está na frente de um dos grupos com uma folha na mão)

1. Prof.: Eu trouxe duas tarefas diferentes hoje pra vocês.

(Várias crianças se empolgam)

2. Crianças: Éba!!!

3. Prof.: Agora eu vou explicar, todo mundo vai ter que prestar bastante atenção, vão perguntá se tiver dúvida, e depois vão fazer as tarefas sozinhos.

Episódio 2

14. Ped.: Eu sou Pedro. Eu moro na... ca...sa... ma...na casa, éééé...iiii...iiii...iiii... *(Fala enquanto escreve.)*

15. Bru.: Fala baixo.

16. Ped.: Eu moro na casa...

17. Bru.: ÔÔÔ...Fala baixo!

Episódio 3:

77. Mic.: Po...po...porco..po... *(procurando na lista. Acha. Escreve na outra folha)*

78. Raf.: Porco, porco, po...por...porco *(Fala várias vezes)*
(Mic levanta-se e vai até o lado de Raf.)

79. Mic.: É aqui, ó... Raf. *(aponta a palavra porco na lista)*

80. Raf.: "P"... "E"... *(Fala escrevendo)*

81. Mic.: Que "P" "E", seu burro! *(Fala, olhando a produção de Raf.)* É "P" "O", não é "P" "E"...

(Raf. apaga e corrige.)

Episódio 4

39. Mic.: Deixa eu vê Raf., onde você escreveu galinha, aí? *(Fala, enquanto olha na folha de Raf.)*

(Raf. aponta a escrita que está embaixo da figura da galinha)

40. Mic.: Ga-li-nha...nha...nha...*(ininteligível)*. Aonde? Aqui tá escrito papagaio.

41. Raf.: *(ininteligível)*

42. Mic.: Mentira, que não é aí...

(Prof. aproxima-se do grupo de Raf.)

43. Prof.: Deixa ele fazer... *(Fala para Mic.)*

44. Mic.: Ô tia, ele tá escrevendo papagaio tudo errado!

45. Prof.: Cadê?

46. Mic.: Ele tá falando que papagaio é esse daqui, Alz.! Não é não, olha!

(Fala para a professora e aponta na lista do colega, a palavra galinha.)

47. Prof.: Mostra pra ele. *(Fala e se afasta)*

(Mic. levanta de sua carteira, vai ao lado de Raf. e fala:)

48. Mic.: Deixa eu achar...Papa...papa...papa... *(Fala, enquanto procura na lista a palavra papagaio, seguindo os nomes com o dedo)*

49. Mic.: Papagaio! É esse daqui, ó! *(Aponta na lista a palavra papagaio.)*

50. Raf.: Dá aí, eu sei. *(Escreve papagaio debaixo da figura da arara)*

(Mic. volta para sua carteira e fala:)

51. Mic.: Agora eu tô escrevendo galinha...nha... *(procura na lista)* Onde tá escrito galinha, Raf., me mostra...Ah! *(Fala sem olhar para o colega, e ao achar a palavra, começa a escrever.)*

Episódio 5

(Prof. se aproxima de Raf.)

52. Prof.: Ó Raf. Apaga e faz direito, tá muito feio. *(Fala isso e se afasta)*

53. Mic.: Ga...Ga...li...nha.

54. Raf.: Dá a borracha?

(Mic. dá a borracha para Raf.)

(Raf. apaga sua produção)

55. Nia.: Olha, o Raf. tá errando!!!

(Mic. ri de Raf.)

56. Nia.: Presta atenção Raf.

Episódio 6

69. **Mic.:** Agora eu vô fazê cachorro. Cachorro. Ca-cho-rro...(Olhando para a lista.)

70. **Raf.:** Aqui é cachorro? (Apontando para a escrita de coelho.)

71. **Mic.:** Co..e...lho...

72. **Raf.:** Onde tá cachorro?

73. **Mic.:** Ah, Raf. tem que sabê, pô! Onde tá escrito? Aí tá escrito co...e...lho. (Mostra a lista de nomes para Raf.) Aqui tá escrito cachorro (aponta a palavra cachorro) Aqui, ó Coelho! (Faz uma marca em frente a palavra.)

Episódio 7

(Prof. se aproxima do grupo de Jac.)

98. **Prof.:** Jac. ...ô Reg. ...Não fica olhando no do Jac. o tempo inteiro.

(Reg. olha para a professora, mas assim que ela se afasta, volta a olhar no do colega.)

Episódio 8

(Ped. volta para o lado de May., apaga algumas palavras da folha e corrige-as. May. se distrai com a câmera e não presta atenção em Ped.)

174. **May.:** Tia, minha mãe me deu três real. (Fala para a pesquisadora)

(Ped. fala em voz baixa, quase sussurrando, para May.)

175. **Ped.:** Finge que tá fazendo, porque a tia não pode ver, tá? Agora aqui você faz assim, ó. Faz de conta que você tá escrevendo. (Volta para o seu lugar.)

Episódio 9

(Prof. se aproxima, olha a folha de May.)

221. Yan.: Não aguento mais ajudá ela.

222. Prof.: Faz o seu Yan. (*Yan. volta para o seu lugar, à frente de May.*)

223. Yan.: Eu já fiz o meu.

224. Prof.: Termina May.

225. Yan.: Deixa eu falar. Papaga "A" (*Escreve "A" na folha de May.*)

226. Yan.: "Pa"...P...Faz o P do pato.

(*May. faz a letra "P"*)

227. Yan.: "A"... (*Olha para a produção de May.*) Já fez... (*Olha para sua folha de figuras*) ... Vai... "A"...

(*May. escreve*)

228. Yan.: (*Olha novamente para sua folha*)...Péra aí...Não...Não...Apaga que tá errado...

(*May. apaga*)

229. Yan.: A. Vai, faz o "A".

(*May. escreve a letra "A"*)

230. Yan.: Faz o "R".

(*May. escreve a letra "R"*)

231. Yan.: Faz o "A".

(*May. escreve a letra "A"*)

232. Yan.: E faz o "A"... Não...não...não...Faz o "R"...

(*May. escreve a letra "R"*)

233. Yan.: E faz o "A"

(*May. escreve a letra "A"*)

(*May. pára de escrever e olha para Yan. Yan. olha para a escrita de May.*)

234. Yan.: Péra aí...Vai...Tá certo...Faz o "A".

(*May. faz a letra "A"*)

A partir dessas situações e episódios, temos pistas para percebermos as condições de ensino nas quais a criança está inserida, bem como a dinâmica pedagógica da sala de aula em que foi realizado nosso estudo, para

então analisarmos a forma pela qual tais condições interferem ou são determinantes nas maneiras de apropriação da escrita pela criança.

Vemos que a professora, cumprindo o seu papel específico na instituição escola, se preocupa com o ensino da norma culta. Percebemos isto pelos próprios exercícios que são propostos, os quais enfatizam sistematicamente a mecânica de se ler e escrever em detrimento de um processo de leitura e escritura enquanto formas de compreensão, comunicação e interação social.

As **situações 1 e 2** são bastante indicativas das condições de ensino em que estão inseridas as crianças e que trazem como conseqüência, a ênfase nessa aprendizagem da escrita enquanto norma. Aqui, é necessário apontar e problematizar a questão destacada por Gnerre (op. cit.) e Soares (1989) a respeito da legitimação da norma culta nas sociedades letradas, como aquela que acaba sendo ensinada nas escolas para todas as crianças, independentemente de suas vivências e experiências anteriores, e o fato de que isso acaba por desencadear todo um processo de discriminação sobre todo o tipo de fala ou escrita que não seja a forma padrão.

Da mesma maneira, a atividade 2, realizada no dia da gravação da fita, também indica a ênfase na aprendizagem da norma culta, uma vez que nessa atividade privilegia-se a escrita ortográfica correta das palavras.

Entretanto, temos de considerar que é papel da escola enquanto instituição levar à criança ao conhecimento dessa norma, mesmo porque, somente dessa maneira é que ela poderá ter instrumentos para lutar contra a condição social de marginalização que ocupa na sociedade (principalmente as crianças da classe popular). O que é criticável, do ponto de vista do ensino da norma culta nas escolas, é a redução da escrita a essa dimensão, mas não a sua ênfase, sobretudo em determinados momentos e situações de ensino.

Alguns episódios são bem ilustrativos das condições de ensino a que estão submetidas as crianças. Embora nesse dia a turma estivesse trabalhando em grupo, esta não era uma rotina no trabalho pedagógico. A regra dizia que as atividades deveriam ser feitas individualmente e a professora explicita isso claramente, logo no início da atividade, como podemos perceber através do **episódio 1**, em que esta regra aparece na voz da professora: *"...Agora eu vou explicar, todo mundo vai ter que prestar*

bastante atenção, vão perguntá se tiver dúvida, e depois vão fazer as tarefas sozinhos....” (turno 3).

No entanto as próprias crianças sentem necessidade em discutir e ajudar um ao outro, na ânsia de apropriar-se da escrita, e mais, para convencer o outro de que a sua escrita é que é a legítima, a correta. Devido a isso, apesar das constantes intervenções da professora em favor da realização individual das atividades, as crianças transgridem facilmente a regra, tornando o trabalho pedagógico da sala de aula muito mais interativo.

Toda a tarefa é marcada pela constante interlocução entre as crianças, pela atividade partilhada. Na classe considerada, existem algumas crianças que fazem os exercícios mais rapidamente, sem necessitar de grandes ajudas. Tais alunos acabam sendo legitimados pela professora, pelos colegas de classe, e pela própria escola como os melhores, como aqueles “*que sabem*”, em contraposição aos que “*não sabem*”.

Raf. é um desses alunos considerados como o “*que não sabe*”. Ele procura ininterruptamente a ajuda de Mic. e Yan., seus colegas de grupo. No entanto, a interlocução entre os dois nem sempre é tranqüila e por várias vezes percebemos uma certa tensão entre eles, sendo que Mic. (e também outras crianças) discriminam e condenam Raf. pelos seus erros. E ele, diante dos constantes xingos, não só dos alunos, como também da professora, cala a sua própria voz, deixando-a emergir cada vez menos no processo de autoria do texto escrito e acaba por assumir, cada vez mais, a voz do outro como constituinte de sua escrita. Entretanto, ao assumir essa postura, Raf. é considerado como um aluno que não tem autonomia e que é muito dependente dos demais.

Em alguns momentos, são os próprios colegas que condenam Raf. diante de suas tentativas, às vezes, mal-sucedidas, de escrita. O **episódio 3**, por exemplo, revela o esforço de Raf. em escrever a palavra porco, e para isso, vemos que ele pede a ajuda de Mic, pois não consegue encontrar a palavra na lista. Mic. entretanto, que já havia o auxiliado a escrever outras palavras anteriormente, e acostumado com a imagem de Raf. como sendo aquele aluno “*que não sabe*”, fica impaciente diante do primeiro “erro” do colega, e já o xinga de burro. No **episódio 5**, por outro lado, vemos que é a professora, quem gera a discriminação de Raf. No contexto da atividade, Raf.

vem tentando escrever as palavras, com a ajuda de Mic. que está sentado à sua frente, e que se levanta constantemente para mostrar ao colega onde está escrita uma determinada palavra, ou como se escreve. A professora se aproxima em um determinado momento e manda Raf. apagar a sua produção. A fala da professora traz um efeito nas outras crianças que estão próximas a Raf. que, ao verem-no apagando sua produção, riem dele.

"...Olha, o Raf. tá errando!!!..." (turno 55)

"...Presta atenção Raf.!..." (turno 56)

Em outros momentos, entretanto, a interação entre as crianças durante a atividade acontece de forma mais tranqüila e paciente, conforme podemos perceber pelo **episódio 9**, em que Yan. auxilia May. na escritura de uma palavra.

Devemos observar porém, que ambos os modos de ensinar acabam resultando na produção e apropriação da escrita pelo elemento que não conseguia escrever sem auxílio.

Ao mesmo tempo que ousam transgredir à regra, imposta pela professora, e auxiliam os colegas de maneira constante, os alunos sabem que a professora não deseja que isto aconteça, então, em certos momentos, quando a professora está olhando ou chega perto do grupo, os alunos "fingem" que a atividade está sendo feita individualmente. No **episódio 8** isso é claro na voz de Ped.:

"...Finge que tá fazendo, porque a tia não pode ver, tá? Agora aqui você faz assim, ó. Faz de conta que você tá escrevendo." (turno 175)

Se considerarmos a atividade em seu conjunto, vamos encontrar alguns momentos (**episódio 7 e 9**) em que a professora percebe a constante interlocução entre os alunos, interrompe a atividade e solicita que cada um faça o seu exercício de maneira individual. Porém, mesmo a "ordem" da professora ainda não é suficiente para que uma criança abandone a iniciativa de auxiliar a outra. No **episódio 9**, por exemplo, apesar de declarar que "*não agüenta mais ajudar May.*", assim que a professora se afasta, Yan. volta a

auxiliá-la, demonstrando a real necessidade de interlocução que as crianças apresentam no processo de produção/apropriação da escrita.

Em um momento da produção da atividade (**episódio 4**) entretanto, percebemos que a professora incentiva a produção conjunta, sendo que isto acontece, não de maneira espontânea, mas porque de certa forma, Mic. argumenta e convence a professora de que é preciso ajudar Raf. E ele faz isso, pautando-se na necessidade de fazer com que Raf. escreva de modo correto uma determinada palavra. Nesse episódio, quando a professora chega no grupo e percebe uma discussão entre Mic. e Raf., fala para que Mic. deixe Raf. fazer a atividade sozinho: “...*Deixa ele fazer...*” (turno 43). Mas ao demonstrar um certo interesse pela atividade, “...*Cadê?...*” (turno 45), Mic. a convence de que precisa ajudar Raf. porque que “...*ele tá escrevendo papagaio tudo errado...*”(turno 44). Ela então, talvez tenha se convencido da necessidade de se ajudar Raf. e permite que Mic. o faça: “... *Mostra pra ele...*” (turno 47).

Com base no **episódio 2**, percebemos que as próprias crianças sabem controlar esses momentos de atividade partilhada e sabem argumentar quando a voz de um está atrapalhando o outro, não sendo necessária uma intervenção tão rígida por parte da professora. Neste episódio, vemos um momento de produção individual, em que Ped. ao falar em voz alta aquilo que está escrevendo, acaba por atrapalhar as outras crianças do grupo, e diante disso, Bru. insiste várias vezes para que fale mais baixo.

Segundo uma concepção Bakhtiniana de língua, a mesma não se transmite, ela acontece sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, durante o processo de interação social e é só quando mergulham nessa corrente que ocorre o primeiro despertar da consciência.

É necessário levar em conta que a língua não deve ser vista enquanto um conjunto de códigos sem vida e sem significação, como algo desligado da vida, e nem como um discurso monológico, como um produto (oral ou escrito) de um único sujeito, enunciado por uma única voz: o discurso próprio, individual. Ao contrário, a língua é muito mais que isso: é um processo dialógico e dinâmico. Produto de múltiplas enunciações, ela é um processo de

evolução ininterrupta que se realiza através da interação verbal e social dos locutores.

Não sabemos qual o referencial teórico adotado pela professora, no entanto, pelos episódios e pelas observações percebemos que ela prioriza o trabalho individual, a escrita individual, a leitura individual, a aprendizagem individual. Notamos, porém, que apenas a norma, colocada pela professora, não é suficiente para colocar as crianças em uma atitude passiva com relação à escrita. Ao contrário, a necessidade de interlocução e de interação é mais forte e predomina sobre o trabalho individual esperado pela professora.

Dessa maneira, vemos casos em que as crianças decoram as regras gramaticais, e dessa maneira conseguem obter sucesso em sua forma de escrita, sucesso este que é estimulado pela própria professora, a qual pergunta o por quê de determinada palavra estar sendo escrita daquela maneira (**Situações 1 e 2**). Por outro lado, vemos que as crianças percebem e incentivam a necessidade de autonomia em determinados momentos de produção da escrita "... Ah, Raf. tem que saber, pô! Onde tá escrito?..." (**Turno 73, episódio 6**), mas quando uma criança não acha determinada palavra, eles apontam a escrita na lista entregue pela professora, para que o outro possa copiar e conseguir escrever a palavra *sozinho*, de maneira correta (**Episódio 4 e 6**). Quando esse auxílio não se mostra eficaz, mesmo que declarem que não agüentam mais ajudar o colega, não conseguem deixar de lado o intercâmbio, e lançam mão das mais diferentes formas para levar o outro elemento do grupo a produzir sua escrita: ditam letra por letra das palavras, (**episódio 9**), mostram suas próprias escritas e deixam-nos copiar, ou ainda quando isso ainda não é suficiente, grafam a palavra ou parte dela na folha da criança que está recebendo a ajuda (**episódio 12 - item 2.3.2**).

A dinâmica da sala de aula considerada indica que as crianças exploram uma grande variedade de modos de ensinar e aprender. A turma está dividida em grupos e esses grupos configuram-se de maneira heterogênea, comportando as crianças *que sabem* e as *que não sabem*, ora dentro de um mesmo grupo, ora em grupos separados. Ainda que o grupo considerado para a análise seja um desses grupos que é composto pelos dois casos de crianças e denote, como vimos, um intenso intercâmbio entre elas, podemos dizer que essa situação se estende à sala toda, nos levando a perceber a multiplicidade

de inter-relações que está presente, as quais se diferenciam e fazem sentido no contexto em que acontecem.

2.3.2. Modos de produção e apropriação da escrita pela criança: o papel do outro e dos objetos portadores de texto.

Situações do Diário de Campo

Situação 3

Desde o início das observações, notei que as crianças solicitam o tempo todo a ajuda da professora, da pesquisadora, dos próprios colegas de classe e até mesmo dos pais, quando querem escrever, para saberem o que está escrito em determinado lugar, para saber o que é para ser feito em determinado exercício, etc. Conversando com a professora, ela me disse que acredita que o grande problema da turma seja a falta de autonomia, ou seja, eles não fazem nada sozinhos. Ela comentou que muitas vezes os alunos querem levar os exercícios para fazerem em casa, por saberem que lá terão o auxílio dos pais.

(Diário de Campo, 17/09/96)

Situação 4

As crianças da classe apresentavam em geral grandes dificuldades em entender o enunciado escrito na lousa ou nas folhas de exercícios, sendo que nunca sozinhas liam e sabiam o que era para fazer. Era preciso que sempre a professora explicasse qual a tarefa a ser feita. Num dia de avaliação em que a professora não explicou o que era para ser feito, oralmente, e insistiu para que lessem os enunciados das questões, as crianças tiveram muitas dificuldades. Liam várias vezes e continuavam sem saber o que era para ser feito. Foi

necessário, diante das insistentes reclamações das crianças, que a professora lesse junto com elas e explicasse a tarefa. Percebi ainda, que este mesmo fato se repetia quando a professora colocava os exercícios e as tarefas de casa na lousa: as crianças copiavam, mas não sabiam o que era para fazer.

Nesse mesmo dia, as crianças tiveram um pouco mais de facilidade em entender o enunciado de alguns problemas em que os personagens eram eles mesmos: as crianças, colegas da própria classe. Mesmo assim foi preciso a ajuda da professora para lerem e entenderem o problema. Depois de entendido o que era para fazer, a maioria conseguia raciocinar sobre os problemas e resolvê-los de forma satisfatória.

(Diário de Campo, 24/09/96)

Situação 5

Enquanto algumas crianças ainda faziam a prova de matemática, a professora solicitou que os alunos que já tivessem terminado fossem para o fundo da sala e pegassem no armário, livros de literatura infantil para ler. May. falou que iria contar algumas histórias para mim. Ela escolhia os livros dentre vários disponíveis, e contava o livro todo, sem, entretanto, realmente ler as frases escritas. Pude comprovar (pelo conhecimento que eu tinha de alguns livros e também lendo sozinha os livros que ela contou para mim) que sua leitura realmente condizia com o que estava escrito no livro. Pude então perceber que ela já conhecia o livro, ou porque leu, ou porque alguém lhe contou, já que me fornecia elementos da história, que apenas pelas ilustrações, não era possível de decifrar.

(Diário de Campo, 24/09/96)

Situação 6

Em conversas com a professora sobre o andamento geral da classe, esta, se queixando ainda da falta de autonomia das crianças, citou como exemplo Raf., um dos alunos que já em setembro/96 era considerado como um dos que iriam ser reprovados devido ao fato de não fazer as atividades de forma correta sem que houvesse alguém ao seu lado, ditando as palavras e corrigindo-as constantemente.

Observando mais este aluno percebi que Raf. é uma criança bastante quieta, que quase não fala enquanto está na situação de sala de aula, em contraposição com outros, que falam o tempo todo, mesmo durante as atividades, oralizando várias vezes aquilo que têm de escrever. Porém, enquanto Raf. está brincando, torna-se mais extrovertido. Fala tão baixo, que quando lhe perguntamos algo, temos dificuldades em ouvir a sua resposta. Ele raramente se levanta da carteira para pedir ajuda à professora. Quando ele estava fazendo as atividades sozinho e eu chegava perto para observar, notei que ele ficava incomodado, tentando encobrir a sua escrita com o braço para que eu não visse, ou por vezes, ainda começava a apagar tudo o que já havia escrito. Quando a professora vinha até ele para verificar suas atividades, por várias vezes solicitava que apagasse o que tinha feito, porque estava errado. Quando a professora permanecia ao seu lado e ia pronunciando oralmente sílaba por sílaba o que era para ser escrito, o garoto conseguia produzir a escrita corretamente, de acordo com a norma culta. Percebi ainda que este fato acontecia com várias outras crianças da classe, que no entanto não eram retraídas como Raf., e solicitavam constantemente o auxílio da pesquisadora, da professora e quando estas lhes negavam, dos colegas. No entanto, quando a professora se ausentava, ou em momentos de avaliação, em que não era permitida ajuda nem da professora, nem dos colegas, procurei observar o modo como Raf. e algumas outras crianças escreviam. Aqui estão alguns exemplos:

PASAINO (passarinho)

PASARINHO (passarinho)

UATO (Quatro)

CUATO (Quatro)

PEXIE (peixe)

CAVANO (cavando)

EN TROL (entrou)

OPNTA CUTO (noventa e quatro)

(Diário de Campo, 17 e 24/09/96)

Situação 7

A professora tem em mãos vários pedaços de cartolina, com algumas palavras escritas e as cola na lousa, da seguinte maneira:

**bate sou Pirulito eu bate que gosta
que bateu mim dela Pirulito já Quem
ela Quem bateu é gosta de**

Depois de colar as palavras na lousa, a professora chama a atenção dos alunos e lhes solicita que coloquem as palavras em ordem, para descobrir o que todas as palavras colocadas em ordem poderiam formar. Primeiramente, algumas crianças começaram a ler palavra por palavra da lousa, com uma certa dificuldade, sem descobrir nada, e começaram a reclamar. "...Ah! Tá difícil! Ah! O que que é?..."

Como dica, a professora falou que era uma música que eles conheciam e que haviam cantado outro dia mesmo. Diante disso, voltaram a observar as palavras na lousa, e algumas crianças começaram a se manifestar, dizendo que era a música do pirulito.

Cantaram juntos a música e depois a professora pediu que a ajudassem a ordenar as palavras na lousa. Os alunos foram cantando a música e falando para a professora qual a ordem em que as palavras deveriam aparecer, localizando-as facilmente. A produção ficou assim:

**Pirulito que bate bate
Pirulito que já bateu**

*Quem gosta de mim é ela
Quem gosta dela sou eu*

(Diário de Campo - 29/10/97)

Episódios da Transcrição da fita

Episódio 10

57. Mic.: Galinha. *(Fala, ao terminar de escrever.)*

58. Mic.: Arara. Arara! *(repete várias vezes, enquanto procura na lista)* Olha! Alz. fez errado! Tem um monte de passarinho! *(Fala olhando para as figuras)* Coça a cabeça. *(Procura novamente na lista)* A-RA-RA. Eu achei arara. *(Olha para a folha de figuras.)* Essa aqui é arara, ô! Tá errado! *(Apaga a palavra papagaio, que está escrita embaixo da figura da arara)* Papagaio é este daqui. *(Olha para Raf. e mostra para ele onde está a figura do papagaio)* Apaga! Apaga! Olha! Apaga este daqui! *(Fala para Raf. apagar a palavra papagaio, que foi grafada debaixo da figura da arara.)*

(Raf. fica olhando para as duas folhas)

59. Mic.: Pa...pa ...papa ga..io. *(Fala enquanto escreve a palavra no lugar correspondente)*

(Raf. apaga a escrita de papagaio, que estava escrita embaixo da arara.)

60. Raf.: É aqui ó?

(Mic. levanta e vai até o lado do colega.)

61. Mic.: Não. Papagaio é aqui Rafa. *(Apaga algo na folha de Raf. e faz uma marquinha em frente a palavra papagaio.)*

62. Raf.: É pra fazer aqui? *(Aponta o lugar que havia acabado de apagar.)*

63. Mic.: Não, aí cê apagou. É pra fazer aqui. É aqui. *(aponta para a figura do papagaio.)*

(Mic. volta para o seu lugar e olhando para as duas folhas.)

64. Mic.: Péra aí. Não acho arara...Arara, arara...(Mic. repete várias vezes a palavra arara e continua procurando na lista.)

65. Raf.: Achei!

66. Mic.: Onde que tá escrito arara?

67. Raf.: Arara. (Fala algo ininteligível, apontando a folha). Começa com A... tem o R...(ininteligível)

(Mic. levanta e vai até a carteira de Raf.)

68. Mic.: Péra aí... (olha para a palavra que Raf. está apontando na lista.) Acertou! (Fala entusiasmado e volta-se para o seu lugar.)

(Raf. sorri e escreve arara na figura correspondente)

Episódio 11

(Mic. fala para Raf., apontando o lugar onde deveriam escrever a palavra elefante, na folha de Raf. A folha de Raf. está de frente para Mic. e de ponta cabeça para Raf.)

132. Mic.: Vamo escrevê elefante. Onde que tá elefante. Ó aqui, ó... (aponta na lista de Raf. a palavra elefante.)

(Raf. vira a folha de frente para si. Mic. começa a falar as letras para Raf. escrever, acompanhando-as com o dedo na lista de nomes, e observando a escrita de Raf.)

133. Mic.: O "E" aqui, ó... (aponta onde Raf. deve escrever - debaixo da figura do elefante.)

(Raf. escreve, mas olha na lista de nomes, onde Mic. está seguindo com o dedo, para copiar a letra E.)

134. Mic.: Não pode copiar Raf. (Fala bravo) O "L".

(Raf. escreve a letra "L" sem copiar da lista.)

135. Mic.: Agora sim!

136. Mic.: O "E"...

(Raf. tenta olhar na folha para copiar.)

(Mic. fica bravo com ele e fala algo ininteligível. Mic. tampa com as mãos a palavra elefante da lista, ao perceber que Raf. está querendo copiar dali, e não está seguindo apenas o seu ditado.)

137. Mic.: O "F"...

(Raf. escreve a letra "F" sem copiar.)

138. Mic.: O "A"...

(Raf. escreve a letra "A" sem copiar.)

139. Mic.: O "N"...

(Raf. escreve a letra "N" sem copiar.)

140. Mic.: "T"...

(Raf. escreve a letra "T" sem copiar.)

141. Mic.: O "E"...

(Raf. escreve a letra "E" sem copiar. Pára de escrever, coloca as mãos na cintura. Olha para sua produção, satisfeito.)

Episódio 12

152. Mic.: Peixe. Peixe. Agora Peixe. É "P" "E"...

153. Yan.: Qué vê onde tá peixe? *(Falando com May., que também está tentando escrever a palavra "peixe")*

(Mic. pega a folha de Raf. e apaga o que ele escreveu.)

154. Raf.: Cê apagou tudo!!!! *(Fala bravo)*

(Mic. não dá atenção e escreve para ele)

155. Mic.: Raf., é peixe.

(Yan. olha para a escrita de Raf. e fala para ele:)

156. Yan.: pe...i...xe...

157. Mic.: Aqui é o "P" *(Mostra a letra P na lista). Péra aí...Nããão!!! (Olhando para May., que tenta escrever peixe.)*

(Raf. apaga sua produção e escreve novamente)

(Mic. vai para o lado de May. e Yan. para o lado de Raf.)

158. Yan.: Agora Tartaruga. "T", "T", "T", "T"... *(escreve a letra "T" na folha de Raf., olha para ele e fala novamente:)*

159. Yan.: "T"

160. Raf.: "T". *(Fala)*

161. Yan.: "Ta".

(Raf. escreve.)

(Yan. olha para a folha de Raf. e fala:)

162. Yan.: "Ta"... "Ta"...

163. Yan.: Qué dizê, errei. "Tar". *(Fala isso e coloca o "R", na escrita de Raf.)*

164. Yan.: Aqui. Apaga. É assim. *(Aponta para a letra "R" que acabou de escrever na folha de Raf.)*

(Raf. olha para a letra "R" que Yan. escreveu em sua folha. Raf. observa na folha de Yan., e copia a palavra tartaruga.)

(Yan. observa Mic. ajudar May. e fala:)

165. Yan.: Cada um ajuda um.

(Raf. termina de copiar a palavra "tartaruga" da folha de figuras de Yan. Olha para sua produção e vai mostrar para a professora.)

166. Raf.: Tia terminei.

(Yan. vira para trás e olha para Raf., que foi mostrar sua produção para a professora. Olha novamente para frente e fala:)

167. Yan.: Nossa, como é fogo ensinar os meninos!

(Raf. volta para o seu lugar e apaga algumas palavras que a professora mandou ele consertar.)

Episódio 13

176. Yan.: "T"... "A"...(Falando para May.)

177. May.: "T" *(Escreve)*

178. Yan.: "A"

(May. escreve.)

179. Yan.: "T"... "A"...Péra aí. *(Pega sua própria folha e olha)*

180. Yan.: "R"

(May. escreve)

181. Yan.: "T"... "A"...

(May. escreve.)

182. Yan.: "R"

(May. escreve)

183. Yan.: O "U" o "U"...

(May. escreve)

184. Yan.: "G"...

(May. escreve)

185. Ped.: Tartaru...ga... o "A"

(May. escreve e olha para Ped., que faz sinal afirmativo com a cabeça, para ela. May. olha para sua folha e Ped. e Yan. também olham.)

186. Yan.: "LE"... Vai... "L" "E"...

(May. escreve.)

187. Yan.: "A"...

(May. escreve.)

188. Yan. e Ped.: "O"...

(May. escreve.)

189. Ped.: E o "Til" aqui. *(apontando para cima da letra "A".)*

(May. não faz nada.)

(Ped. pega o lápis de May. e faz o "~" em cima do "A".)

190. Ped.: Aqui ó ... "Tio é esse daqui ó. *(Aponta para o "~".)*

Episódio 14

191. Ped.: "P"... "A" *(Já apontando para a figura do passarinho.)*

(May. escreve algo.)

192. Yan.: "P"...

(May. escreve.)

193. Yan.: "A"...

(May. escreve.)

(Ped. fala sussurrando, para si mesmo)

194. Ped.: Pássaro

195. Ped.: "S"

196. Yan.: "S"

(May. escreve a letra S.)

197. Ped.: "A"

(May. escreve a letra A.)

(Ped. fala sussurrando.)

198. Ped.: passa... "R"

(May. escreve a letra "R".)

199. Ped.: "I"

(May. escreve a letra "I".)

200. Ped.: (fala sussurrando para si mesmo) Passarinho...

(Raf. se aproxima e observa.)

201. Ped.: N

(May. escreve a letra N.)

202. Raf.: "N" "O"... "N" "O"... *(Fala olhando para May., mas esta não lhe dá atenção e volta-se para Ped. e Yan. novamente.)*

203. Ped.: H

204. Raf.: É "N" "O" *(Fala mais alto que da outra vez, olhando para Ped.)*

(Ped. fala para Raf.:)

205. Ped.: Não! É passari...nho!

206. Raf.: Ah! *(Põe as mãos na cabeça)*

207. Ped.: passari...nho... *(Fala olhando para Raf. e enfatizando a sílaba "nho")*

(Ped. olha a produção de May.)

208. Ped.: Tá certo.

209. Ped.: "N"

(May. escreve.)

210. Ped.: "H"

(May. escreve.)

211. Ped.: "O"

(May. escreve.)

212. Ped.: Tá certo. Ótimo!

(Raf. continua a observar a cena até o término da escrita "passarinho", porém, sem falar nada. Depois se afasta do grupo.)

Episódio 15

(Yan. fala para May.:)

168. Yan.: Você põe o "T"... Ta te ti to tu. É assim que se escreve. A letra que você não sabe, você pergunta pra uma pessoa: que letra é essa? Aí ele fala, a pessoa fala...Aí você escreve da sua cabeça.

Destacamos, no tópico anterior, a constante presença e participação do outro no processo de apropriação e produção da escrita pela criança, apesar das condições de ensino a que estão submetidas priorizarem o contrário, ou seja, a atividade individual. Iremos agora, neste tópico, analisar mais detidamente a maneira pela qual esse outro interfere na aprendizagem da criança, destacando a relação que esta estabelece com a escrita, bem como o papel dos objetos portadores de texto neste processo.

A questão do outro como constitutivo do conhecimento do sujeito foi uma constante, tanto nas situações do diário de campo, como nos episódios da fita de vídeo, conforme destacamos, inclusive, no item anterior. Nas **situações 3, 4, e 6** a professora se queixa da falta de autonomia das crianças devido ao fato de estarem sempre procurando ajuda para fazerem os exercícios. Podemos então evidenciar o papel desempenhado pelas condições e pelas relações de ensino no processo de constituição do conhecimento da criança. O professor é visto como aquele que detém o poder na sala de aula, como aquele que sabe mais do que todos e cujas ordens devem ser obedecidas sem questionar, pois estão sempre corretas. Então, em primeiro lugar, perante as dúvidas, as crianças recorrem à professora. Se esta está ocupada ou lhes nega o auxílio, recorrem à pesquisadora. Quando esta se encontra ocupada ou ausente, procuram os próprios colegas da classe, sempre chamando os que já foram legitimados pela professora como aqueles que sabem mais, como aqueles que sempre fazem as tarefas, que tiram notas altas, que são mais participativos, que acertam os exercícios quando vão à

lousa, etc. e, nos momentos em que a professora não permite que esta consulta ocorra, eles pedem para levar os exercícios para fazerem em casa, onde sabem que poderão ter o auxílio dos pais e/ou irmãos, vizinhos, parentes. Este processo nos mostra o quanto a escola cobra da criança que ela já saiba fazer algo que ela mesma tem direito de aprender.

Ao falar do conceito de mediação e de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky nos dá pistas para analisarmos esta “falta de autonomia” das crianças, pois, se levarmos em conta os modos de produção de conhecimento tal como é concebido pela teoria sócio-histórica percebemos a importância fundamental do outro, seja este outro um adulto (no caso a professora, a pesquisadora e os pais) ou os colegas mais experientes, para funcionarem como mediadores desse processo de desenvolvimento. O constructo de zona de desenvolvimento proximal nos faz ver que na verdade, a falta de autonomia das crianças nada mais indica do que a necessidade de ajuda que elas apresentam para adiantarem-se em seu processo de desenvolvimento. Nesse caso, não adiantaria, negar a ajuda e oferecer à criança tarefas mais fáceis, que ela já sabe fazer sozinha, uma vez que isto resultaria num sistema de ensino ineficaz. É nesse sentido que Vygotsky (1994) afirma que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Daí ser tarefa da escola empreender todos os esforços para encaminhar a criança no processo cultural de desenvolvimento.

Considerando a atividade da fita transcrita, em seu conjunto, percebemos que os membros mais experientes tem um papel realmente determinante no processo de produção e apropriação da escrita do outro elemento. No **episódio 10**, por exemplo, vemos que Mic. percebe que escreveu a palavra papagaio debaixo da figura da arara, e então a apaga, apontando para Raf. o erro que haviam cometido, mandando-o apagar também, e explicitando para o colega, onde deveria ser escrita a palavra papagaio, ou seja, debaixo da figura do papagaio, e não da arara. Raf. observa tudo atentamente e obedece o que Mic. manda-o fazer. Depois que escrevem a palavra no lugar correto, Mic. começa a procurar a palavra arara na lista. Raf. o segue e também olha para a lista na tentativa de achar tal palavra. Mic. tem uma certa dificuldade em encontrá-la, sendo que em determinado momento, Raf. exclama que encontrou a palavra. Mic. vai até a carteira do colega para

verificar se realmente é aquela a palavra que procuram, e ao verificar que Raf. estava correto, o elogia, e ambos escrevem a palavra no lugar correspondente. No **episódio 12**, presenciamos mais um momento de interlocução entre Mic. e Raf., em que Mic. tenta fazer com que Raf. escreva a palavra peixe, mas, diante dos erros de Raf. perde a paciência, apaga a produção do colega e grafa para ele. Entretanto, Raf. não fica satisfeito: "...Cê apagou tudo..." (*turno 154*), e apaga a escrita que Mic. havia grafado, reescrevendo-a, procurando legitimar a *sua* forma de escrita, na tentativa de se constituir enquanto autor daquela escritura.

Novamente, o conceito teórico de zona de desenvolvimento proximal nos auxilia na compreensão: Raf. não consegue escrever sozinho a maioria das palavras, precisando de um interlocutor mais experiente que o auxilie nessa produção. Entretanto, vemos que ele não se deixa levar o tempo todo pela voz do outro, e percebemos o seu esforço, na tentativa de encontrar e produzir uma palavra sozinho, e mais do que isso, tenta conseguir fazê-lo antes que seu interlocutor (**episódio 10**).

Dentro de um contexto de aprendizagem da escrita em que a relação com o outro é fundamental, como na sala de aula estudada, cabe-nos agora evidenciar a maneira através da qual a criança se relaciona com a escrita e com os objetos portadores de texto com os quais está em contato.

Na **situação 4**, por exemplo, as crianças conseguiam ler as palavras e os enunciados dos problemas e das tarefas de casa na lousa, mas ao terminarem a leitura, não tinham a mínima idéia do que haviam lido, do que era para ser feito. Isto acontecia, não porque os enunciados ou as palavras eram complexas demais, mas talvez porque elas estivessem se centrando muito mais na decodificação de cada uma das letras do que no conjunto escrito em geral. Essa questão nos mostra a importância de se considerar a escrita não somente como um processo de decodificação dos sons da fala à escrita, mas também como um processo muito mais amplo de reflexão, comunicação e compreensão. Por outro lado, e principalmente, nos leva a pensar sobre a relação que a criança estabelece com a lousa e com as folhas de exercícios, enquanto objetos portadores de textos instrucionais.

O caso apresentado nesta **situação 4**, demonstra um dos modos pelos quais a criança se apropria da escrita e se relaciona com ela. Enquanto copiam

e lêem as tarefas da lousa e das folhas de exercícios, as crianças não os compreendem. A relação com os portadores de texto (lousa, caderno, folha de exercícios) nesta situação, se mostra difícil, árdua, o que possivelmente leva as crianças mais a um árido trabalho de decodificação de cada uma das letras das palavras, do que na leitura da instrução geral. A escrita com função específica de instrução não está fazendo sentido para as crianças.

Por outro lado, elas começam a ter maior facilidade para ler e compreender os enunciados das tarefas, a partir do momento em que se (re)conhecem neles, em que reconhecem os próprios nomes e os dos colegas nos problemas, o que acaba despertando um maior interesse em saber o que estaria escrito ali, pois nesse caso o texto fazia sentido para elas. A função do portador de texto aqui continua a ser instrucional, mas a dificuldade das crianças é amenizada, porque os problemas os integram enquanto protagonistas das situações apresentadas.

No entanto, podemos perceber a diferença dessa situação, quando a comparamos com a questão apresentada na **situação 5**, em que a criança aparece se relacionando com um outro tipo de portador de texto, o livro de literatura infantil. Este portador não aparece com a função de instrução, e isso acaba por ser determinante de um outro tipo de relação da criança com a escrita. A criança conta à pesquisadora as histórias de que mais gosta, as histórias que mais fazem sentido para ela, e percebemos que a relação da criança com estes objetos que lhe dão prazer, é completamente diferente da relação que ela estabelece com os objetos instrucionais. Aqui, o sentido da leitura prevalece sobre a decodificação das letras. Isso é claro, inclusive porque a criança, já conhecedora da história, não lê as frases escritas, e sim, *conta* a história para a pesquisadora, com base nesse conhecimento prévio que apresenta a respeito da história.

A **situação 7** também se mostra um bom exemplo no qual o sentido global da enunciação prevalece sobre a decodificação de cada uma das letras ou palavras. As crianças apresentaram uma certa dificuldade para decifrar o que estava escrito na lousa e não conseguiam desembaralhar as palavras. Liam palavra por palavra, mas não viam sentido na frase, já que fora de ordem, realmente não tinham nenhum significado. Porém, a dica da professora sobre a música que eles conheciam e gostavam desencadeou uma outra maneira de

se relacionarem com a escrita que estava na lousa, buscando agora, entender e desembaralhar as palavras de modo a conseguirem formar a letra da música. A relação com este objeto portador de texto, antes árdua, como na **situação 4**, ao ganhar sentido, também torna-se mais amena.

Mas porque, ao ganhar sentido, a relação com o objeto portador de texto modifica-se? Isso acontece, porque na realidade, só há compreensão da linguagem dentro de sua qualidade (con)textual, sendo que é apenas no contexto real de sua enunciação que se torna possível a concretização da palavra. E esse contexto acaba sendo determinado pelas condições históricas e culturais em que o indivíduo se encontra, dentro de uma ampla rede de interações sociais. As palavras, enquanto carregadas de conteúdo vivencial e experiencial, só nos fazem sentido quando despertam em nós ressonâncias ideológicas ou que tenham relação com a nossa experiência de vida. É exatamente por esse motivo que os objetos portadores de texto, a partir do momento que ganham sentido para as crianças, ou despertam uma relação de prazer, acabam transformando a relação da criança com a escrita.

Por outro lado, no **episódio 11** presenciamos ainda uma outra forma de relação com a escrita e com os objetos portadores de texto. Nesse episódio vemos Mic. ditando cada uma das letras da palavra ELEFANTE para que Raf. conseguisse escrever. Numa primeira análise poderíamos até criticar uma atividade como essa que privilegia o soletrar das letras no processo de apropriação da escrita pela criança, se considerarmos que adotamos uma concepção de alfabetização que privilegia a aprendizagem da leitura e da escrita enquanto momentos discursivos e dialógicos. No entanto, é necessário destacar que este modo de ensinar tão característicos da escola, de que Mic. se utiliza faz sentido sim, dentro do contexto que presenciamos, no qual sabemos que Mic. vem tentando desde o início da atividade fazer com que Raf. realize as produções escritas esperadas pela professora, e para tanto, busca diferentes maneiras para auxiliar o colega.

Outro fato que vale a pena destacar diz respeito aos exemplos de escrita apresentados na **situação 6**. Por tais exemplos, percebemos que há uma tensão entre os modos de falar das crianças e sua escrita, o que pode ser verificado pelo fato de as crianças nessa fase inicial de alfabetização, escreverem referenciadas em sua oralidade, escreverem como falam, mesmo

porque repetem várias vezes a palavra a ser escrita, sendo essa uma prática estimulada pela professora, que sempre diz às crianças para se basearem no som da palavra para escrever. A fala (oralidade) aparece primeiramente como mediação nesse momento de escritura. O modo de falar, no entanto, nem sempre coincide com a oralidade padrão ou com a oralidade da professora. Como resultado, a escrita sai “diferente” daquilo que seria esperado pela escola.

No **episódio 14**, temos Ped. e Yan. auxiliando May. na escrita da palavra passarinho. Eles vão ditando para ela letra por letra, e ela vai grafando no papel as letras que estão sendo ditadas. Em determinado momento do episódio, Raf. se aproxima do grupo e procura, assim como Ped. e Yan. participar do processo de produção da escrita de May., na tentativa de legitimar, na escrita, a sua voz. Nesse sentido, quando May. já escreveu “PASSARI”, ele fala para ela que as letras que estão faltando são “N” e “O”. May. entretanto não lhe dá atenção, talvez por saber que Raf. é um daqueles alunos “*que não sabem, que não fazem nada, que nunca acertam os exercícios...*”, e volta-se novamente para Ped. e Yan., esperando deles o ditado das letras. Raf. ao perceber isto, volta-se então para Ped., chamando sua atenção e repetindo para este em voz mais alta: “... É “N” “O”...” (*turno 204*). Diante disto, Ped. dá atenção a Raf., explicitando a ele, um outro modo de falar: “*Não! É passari...nho ... passari...nho*” (*turnos 205 e 207*). Raf. afasta-se do grupo e não mais tenta participar. Seu modo de falar, seu conhecimento, não ressoa como no grupo.

Percebemos claramente que o modo de escrever de Raf., sobretudo em alguns momentos, é fortemente marcado pela sua oralidade. Isso nos faz ver que o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica dificultado porque a escrita apresentada na escola é distanciada da fala das crianças.

Nesta análise evidenciamos, mais uma vez, o papel desempenhado pelas condições e pelas relações de ensino no processo de construção do conhecimento pela criança. Para a criança da primeira série, que muitas vezes está freqüentando a escola pela primeira vez, esta questão se reflete no modo

de relação que ela acaba estabelecendo com a escrita, durante o processo de alfabetização.

Raf. (*situação 6*) já percebeu que quando se utiliza de sua oralidade para escrever, não tem sucesso e a professora diz que está errado, mandando-o apagar sua produção. Raf. também sabe que a professora é a detentora do saber ali na sala e é o modo como ela escreve, e como ela fala, que é o correto, o "legítimo". Quando a professora está por perto, silabando as palavras para Raf., este ouve o som e consegue escrever de forma correta, baseado na fala da professora e não em sua fala.

Em vários dos episódios apresentados, (*episódios 11 e 12*) observamos este processo ocorrer, ainda que Raf., nestes episódios, escreva referenciando-se na voz dos colegas mais experientes.

Como consequência dessa situação, Raf. se cala e, começa a usar a voz do outro para constituir a sua escrita, percebendo que dessa forma, tem sucesso. Porém, agindo desse modo, acaba sendo tratado como uma criança que é extremamente dependente, e que não faz nada sozinho. Quando Raf. não usa a voz do outro para constituir a sua escrita, é a sua própria voz que ecoa, mas esse eco não é satisfatório do ponto de vista da norma culta.

Geraldi, preocupado com a artificialidade do ensino da língua, destaca que quando o aluno escreve ou lê na escola, a voz do aluno não é a sua voz, não é a voz que fala, mas a voz que devolve: o aluno reproduz a fala do eu-professor-escola.

Quando Raf. não escreve e a professora ou algum colega grafa para ele a palavra a ser escrita, estas palavras são alheias a ele, não lhe pertencem, ou seja a criança ainda não se apropriou delas.

Quando ele grafa, referenciado na voz do outro, está começando a assumir o seu lugar no turno dialógico, está começando a assumir a posição de escritor. Ele "faz junto" com o outro, seu mediador. Nesse momento de escritura, conforme Bakhtin, as palavras, antes alheias a ele, começam a se transformar em palavras próprias-alheias. O sistema de escrita enquanto fala social está ainda parcialmente alheio à criança, que trabalha para torná-lo próprio, para torná-lo um modo apropriado de dizer.

Quando não está usando a voz do outro para sua própria referência, Raf. acaba por fazer uma produção escrita, embora tal produção seja diferente

da esperada. É nesse momento que as palavras próprias-alheias vão sendo transformadas em palavras próprias.

A escrita não convencional da criança indica a elaboração do pensamento através de fragmentos escritos. As crianças representam através da escrita partes de seu discurso. Aos poucos elas começam a duvidar da própria escrita, a suspeitar do próprio erro, perguntando e procurando adequar sua escrita à escrita convencional. Assim, as crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos. (Smolka, 1988)

Nestas condições apresentadas, o que Raf. nos faz pensar em termos dos modos de apropriação do conhecimento sobre a escrita? Com o tempo, esta criança deveria ir prestando atenção à fala e escrita da professora e dos colegas e ir, ela própria, constituindo a sua escrita, através desse processo de monologização do discurso. No entanto, as constantes discriminações que recebe sobre o seu discurso escrito, levando-a a não escrever quando a professora ou os colegas não estão por perto, vem a nos mostrar novamente uma das formas de relação que a criança trava com a escrita, relação esta que passa e é legitimada, ou não, pelo outro. E, mais que isto, nos leva a pensar na voz da professora e dos colegas, sobretudo de Yan. e Mic., como portadores de texto em que a criança se baseia e toma como referência, conseguindo, desse modo, a legitimação de sua escrita.

No *episódio 11*, vemos que Mic torna-se o *“portador de texto”* para Raf., ao ditar as letras da palavra elefante a este, mas principalmente a partir do momento em que tampa com as mãos a escrita ELEFANTE da lista de palavras, não deixando com que Raf. copie dali as letras, e fazendo com que se referencie apenas no seu ditado, na sua voz. Raf. inicialmente tenta copiar a escrita da lista, mas depois que Mic. a tampa, passa a escrever referenciado realmente apenas na voz deste, e ao conseguir produzir a escrita, mostra-se satisfeito. No *episódio 13*, por outro lado, Yan. e Ped. é que assumem este papel de portadores de texto, soletrando as letras das palavras TARTARUGA e LEÃO na tentativa de levar May. a se constituir como autora de sua escrita.

Em ambos os episódios, as crianças poderiam apenas mostrar para May. e Raf. aonde estava escrita a palavra na lista, e deixar que copiassem. No entanto, o modo de participação deles na constituição da escrita de Raf. e May., nesse momento se revela muito mais forte do que isso, e mostra-nos

que o movimento interativo não está apenas circunscrito a uma relação sujeito-objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito-sujeito-objeto, o que significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento, e que a elaboração cognitiva é determinada na relação com o outro.

Yan. no **episódio 15**, parece perceber que a aquisição da linguagem escrita, se dá com base nessa interação social e verbal, ou seja, só ocorre por meio das enunciações dialógicas entre os interlocutores. “...*A letra que você não sabe, você pergunta pra uma pessoa: que letra é essa? Aí ele fala, a pessoa fala...*”. No entanto ele também percebe que aquele que aprende a escrever, se apropria do discurso do outro, tornando-o próprio, inserindo nele as suas marcas, num processo de monologização da consciência. O sujeito não tem e não deve ter uma atitude passiva em relação ao seu interlocutor, pois a produção daquele que aprende a escrever não é livre de caráter criativo: “...*Você escreve da sua cabeça...*” (turno 168).

No entanto, nem sempre a voz do colega é suficiente para legitimar a escrita do sujeito, sendo necessário que a professora, enquanto detentora do poder em sala de aula, dê o “**veredito final**” sobre a forma correta de se escrever. Percebemos o esforço de Yan. e de Mic. no decorrer da atividade, no sentido de levar Raf. à apropriação da escrita. No **episódio 12**, Yan. explicita esse processo de constante interlocução, quando ao observar a dinâmica de ajuda que se dá entre ele e Raf. e entre Yan. e May., diz: “...*Cada um ajuda um...*” (turno 165). Por outro lado Raf., ao terminar a produção, levanta-se e vai mostrar para a professora, que por sua vez, manda-o apagar e corrigir algumas palavras. Yan. observa a cena e fala: “...*Nossa, como é fogo ensinar os meninos! ...*” (turno 167). Apesar de seu esforço, vemos a voz da professora predominando sobre a sua voz no processo de produção/apropriação da escrita de Raf.

Nesse momento nos questionamos: e se a professora assumisse a perspectiva Bakhtiniana e Vygotskyana do ponto de vista da apropriação do conhecimento da criança? O que a visão da importância da voz do outro na constituição do conhecimento da criança e da apropriação da sua escrita, alteraria em sua maneira de se relacionar com Raf. e com as outras crianças durante o processo de ensino da linguagem escrita?

A construção do conhecimento sobre a escrita se processa no jogo das representações sociais, na interação verbal. Nesse processo, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). Isso é claro, principalmente na *situação 6* e no *episódio 11*, onde percebemos a função reguladora da fala da professora - de Mic e de Yan. no processo de construção da escrita de Raf.

Nas situações e episódios apresentados pudemos perceber e analisar como a aprendizagem da escrita vai acontecendo no plano social (entre adulto e criança ou entre crianças) e no plano individual.

A escola que, em geral, não concebe a possibilidade da escrita enquanto uma forma de discurso, não considerando a alfabetização como um processo de construção de conhecimento, nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico, acaba talvez por reduzir a dimensão da linguagem, limitando as possibilidades de escritura, restringindo os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer as coisas.

O processo de alfabetização nas escolas tem produzido tanto os alfabetizados quanto aqueles considerados iletrados. Isto porque o processo de aquisição da escrita nas crianças se realiza não só no percurso do ilegível para o legível, mas no espaço do inter-dito, da ilegalidade, da provocação constante, na medida em que se processa nas tentativas de legitimação de diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever. (Smolka, 1988). E, mais do que isso, evidenciamos, a partir das situações analisadas, o modo como as relações de ensino acabam por ter importância fundamental nesse processo de legitimação da escrita da criança, em que o outro - a professora, os pais, ou os próprios colegas, já legitimados como aqueles que "sabem mais", assumem um papel determinante na constituição do conhecimento do sujeito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade profundamente letrada e grafocêntrica como a nossa, desde que nasce, a criança já está, em um ou outro grau, em contato com objetos portadores de texto, sejam eles informativos, instrucionais (jornais, livros, revistas, livros de literatura infantil) ou publicitários (rótulos de produtos comerciais, outdoors, propagandas de revista), sendo que tais objetos agem como mediadores das práticas discursivas da criança. Dessa maneira, quando entra para a escola, ela já traz consigo, de acordo com suas vivências e experiências, uma certa relação com a escrita: como um objeto que lhe dá ou não prazer, que lhe é ou não indiferente, que almeja ou não apreender.

Porém, é durante o processo formal de alfabetização, que a criança entra, sistematicamente em contato com a aprendizagem da linguagem escrita. Nesse período, as condições de ensino nos mostram muito sobre as novas relações que a criança acaba estabelecendo com este objeto de conhecimento.

Se por um lado, percebemos que mesmo frente aos exercícios cujo objetivo é apenas o domínio da norma culta, as crianças são capazes de transcender essa intenção pedagógica restrita, e ir além dos mesmos, evocando o imaginário e fazendo com que o sentido de sua produção escrita - determinado a partir da ressonância ideológica que a palavra desperta na criança, de acordo com suas vivências, - prevaleça sobre a ortografia correta de cada uma das palavras, por outro lado, entretanto, a escola, visando o domínio da norma culta por todas as crianças acaba impondo como legítimo um único modo de se fazer as coisas, ao qual tais crianças devem se (con)formar, e sendo assim, abafa a voz de muitas delas que têm, um outro modo de falar, o qual, por sua vez, não coincide com o modo de falar da escola.

A criança que pela sua própria voz não consegue produzir uma escrita reconhecida como correta pelos professores, colegas e pela própria escola, cala-se, e passa a buscar, cada vez mais, na voz do outro, a legitimação de

seu discurso. E aqui, a contradição: agindo dessa maneira, acaba sendo tratada como aquela criança cuja dependência do outro, é determinante em seu fracasso.

Nesse sentido, o objeto portador de texto continua a ser um dos elementos responsáveis pela construção do conhecimento da criança sobre a escrita, mas, cada vez mais, evidenciamos que a voz do outro pode ser considerada como um dos portadores de texto que confere sentido, media e legitima (ou não) a escrita da criança.

Aqui abrem-se outros espaços instigantes para reflexão sobre a relação do sujeito com a linguagem. Se chegamos a perceber no decorrer das análises do movimento interativo, a voz do outro como portador de texto, sobretudo em situações de soletramento, ditado e ensino em geral, esse qualificativo não nos parece de todo pertinente quando pensamos o sujeito imerso na linguagem. Numa perspectiva bakhtiniana, não seria possível ao sujeito portar o texto, como se fosse algo externo a ele. No jogo das palavras próprias e alheias o texto não é externo mas é constitutivo dos sujeitos que ensinam e que aprendem.

Nessa mesma linha de pensamento, a linguagem - oral e escrita - enquanto um sistema imutável de normas, não existe, é uma mera abstração que só serve a fins teóricos e práticos particulares. Ela encontra-se circunscrita a um ininterrupto processo de evolução e se realiza através das interações sociais e verbais dos interlocutores. No seio de tais interações é que vão surgindo as enunciações, através das quais a língua toma contato com a comunicação e então vai ganhando poder e se tornando realidade.

A linguagem portanto, não é produto de uma única voz: a do sujeito que a enuncia, mas sim, o resultado de todo um emaranhado de vozes que se misturam e se entrecruzam para constituir o discurso do sujeito.

No contexto dos trabalhos pedagógicos realizados na escola, vemos todo esse processo acontecer, pois a criança encontra-se imersa numa ampla rede de interações, que se traduzem nas relações de ensino que são travadas entre professor-aluno e entre alunos. Tais relações de ensino nos indicam as diferentes formas de apropriação da escrita pela criança, levando-se em conta que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro, ou seja, é através do outro que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento.

No processo de produzir/se apropriar da escrita, as crianças em primeiro lugar, recorrem a voz da professora como elemento de referência para seu discurso, uma vez que a sua palavra é legitimada como correta, acima de qualquer outra palavra. Quando não encontram resposta na voz da professora, recorrem a outras instâncias, como por exemplo os colegas mais experientes.

Nessa constante interlocução, as crianças se utilizam de uma multiplicidade de modos de aprender e ensinar. Assim, enfatizam a importância da autonomia do outro na construção da escrita, mas não se negam a ajudar aqueles que sozinhos não conseguem produzir a escrita: decoram regras gramaticais e ortográficas, soletram para o outro, apontam exemplos, deixam-nos copiar de suas próprias escritas e até fazem parte da tarefa pelo outro. Esses "outros" por sua vez, nem sempre aceitam passivamente o modo pelo qual os colegas atribuem sentido à sua escrita, e às vezes sentem necessidade de apagar e (re)escrever sozinhos aquilo que antes haviam produzido com a ajuda do colega, numa tentativa de se configurar realmente como autores de suas produções.

Ainda que possam parecer contraditórios com uma concepção de alfabetização que prioriza a aprendizagem da linguagem escrita enquanto movimento dialógico, que supõe sucessivos momentos de interlocução e interação, tais modos de ensinar e aprender fazem sentido sim, dentro do contexto em que são utilizados, pois esse processo de ensinar e aprender não ocorre de forma linear, e implica idas e vindas, dúvidas e hesitações, reorganizações e reestruturações, com "erros e desvios" tanto por parte do locutor como de seu (inter)locutor, e, de uma maneira ou de outra, se traduz, na tentativa de legitimar o discurso de um pela voz do outro.

Apesar da fala, da norma enunciada e reiterada pela professora a respeito das tarefas serem feitas de maneira individual, percebemos que ela viabiliza e oferece espaço para que essa dinâmica entre as crianças aconteça.

Nesse processo, de ajuda e entre-ajuda as crianças vão se apropriando do discurso uns dos outros e vão interpondo neles a sua maneira de fazer, vão inserindo neles a suas marcas, tornando próprias as palavras dos outros. As vozes dos outros, que no início eram vivas e presentes, vão se apagando, num processo de monologização da consciência.

É exatamente sobre este movimento interativo, dialógico e criativo que acontece no processo de tecitura da escrita, que Yan fala ao ensinar a May. como é que se escreve:

“ Você põe o “T”... Ta te ti to tu. É assim que se escreve. A letra que você não sabe, você pergunta pra uma pessoa: que letra é essa? Aí ele fala, a pessoa fala...Aí você escreve da sua cabeça”

4. BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- DIETZSCH, Mary Juliá M. Escrita: na história, na vida, na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 71, p. 62-71, 1989a.
- DIETZSCH, Mary Julia M. "Quem inventou a fala foi Jesus e a escrita foi as professoras...". **ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Cortez Editora, nº 14, p. 64-68, 1989b.
- FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. **Desenvolvimento do discurso narrativo: a emergência das diferentes vozes**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia universidade Católica de São Paulo, 1995.
- FERREIRO, Emília. A Representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 52, p. 7-17, 1985.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- FREINET, Celestin. **O método Natural III: a aprendizagem da escrita**. Tradução de Teresa Marreiros. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1994.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Psicologia e educação: um intertexto**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-R.J., 1992.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In. OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. (org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 11-29.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15 - 34.
- KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, 294 p.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993, p. 35 - 63.
- SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação - ANPED: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 1995.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 52, p. 19-24, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO

Transcrição Geral

Fita 1

Data: 22/10/96

Filmagem: Luciana R. Zaniratto

Escola: E.M.P.G. "Dulce Bento Nascimento" - Primeira série A.

Duração: 9h21m42s a 10h41m57s

(A professora está na frente de um dos grupos com uma folha na mão)

1. **Prof.:** Eu trouxe duas tarefas diferentes hoje pra vocês.

(Várias crianças se empolgam)

2. **Crianças:** Êba!!!

3. **Prof.:** Agora eu vou explicar, todo mundo vai ter que prestar bastante atenção, vão perguntá se tiver dúvida, e depois vão fazer as tarefas sozinhos.

(Professora interrompe a sua fala e vai atender a uma pessoa na porta, depois volta-se novamente para a classe, fica em frente a um dos grupos e fala:)

4. **Prof.:** Ó, esse grupo aqui. Lembra que a gente inventou o Alfredo, diretor de cinema, o personagem? Inventou onde ele morava e uma coisa que tinha acontecido com ele? Vocês lembram que a gente fez isso? Todo mundo junto no quadro?

(Uma criança se aproxima da porta. A professora pára de explicar e fala:)

5. **Prof.:** Jul., entra. Guarda o salgadinho. Entra que eu tô explicando a tarefa. Então, essa folhinha, vocês vão fazer de novo aquilo, só que agora na folha.

6. **Leo.:** Ah! Tia!

7. **Nia.:** O que que é pra fazer?

8. **Prof.:** Ó, não é pra copiar o do Alfredo, o do Alfredo a gente fez. Acabô! Agora é outro que vocês vão criar, só que cada um vai fazer o seu. O do

Alfredo a gente fez junto, não foi junto o do Alfredo? Esse a gente vai fazer separado.

9. Criança: E a outra lição, como que é?

10. Nia.: Alz., eu vou fazer o do Leo.!

(Prof. distribui a folha da primeira atividade para alguns grupos, circulando pela sala.)

11. Prof.: Põe nome, data.

(Prof. vai para a frente da sala, e mostra às crianças duas outras folhas)

12. Prof.: Esse aqui, ó, tem uma lista com os nomes de bichos, ó, lista com nomes de bichos, e tem as figurinhas com os bichos. Vocês vão procurar o nome e escrever embaixo.

13. Crianças: Ê, ê, ê, ê...

(Prof. distribui as folhas da segunda atividade para alguns grupos.)

(Câmera circula pelos grupos e para no grupo de Ped.)

14. Ped.: Eu sou Pedro. Eu moro na... ca...sa... ma...na casa, éééé...iiii...iiii...iiii... *(Fala enquanto escreve.)*

15. Bru.: Fala baixo.

16. Ped.: Eu moro na casa...

17. Bru.: ÔÔÔ...Fala baixo!

(Câmera vai até o grupo de Mic., Raf., May. e Yan. Mic. está sentado à frente de Raf. e Yan. em frente à May.)

18. Mic.: Empresta a borracha? *(Fala, enquanto pega a borracha de Raf.)*

19. Raf.: "S" ... "A"... *(Fala e olha para a câmera)*

20. Mic.: Que "S" "A" Aqui é o pato seu burro! *(Levanta-se, aproxima-se de Raf., apontando para a lista de nomes de Raf.)*

21. Raf.: Então, eu tô escrevendo pato. *(Fala olhando para Mic.)*

22. Mic.: Ah! *(Volta para o seu lugar)*

(Cam. se aproxima da professora, com a folha da atividade 1 nas mãos:)

23. Cam.: O que que é pra fazê?

24. Prof.: Você tem que completar. Eu sou ... coloca aqui, eu moro na ... , Eu estudo na ... escola do guará, eu gosto de ... escreve alguma coisa que você gosta.

(Cam. volta para o seu lugar.)

25. Leo.: O prô, pode por qualquer nome?

26. Prof.: Pode, é vocês quem vão criar.

(Câmera volta para o grupo de Raf.)

27. Mic.: Cadê passarinho? Passarinho, passarinho de Jesus... *(fala cantando)*

28. Raf: PA...SSA...RI...NHO. Olha aqui! *(Fala olhando para a lista de nomes de bichos e seguindo a escrita de galinha com o dedo)*

29. Mic.: Onde tá escrito passarinho aí? *(Fala em tom bravo, enquanto Raf. olha para a folha).* Aqui não tá escrito passarinho. Aqui tá escrito "Ga"...Aqui que tá escrito passarinho, Raf.! *(Fala bravo, apontando na lista de Raf. a palavra passarinho, enquanto Raf. fica olhando para onde Mic. aponta).*

(Câmera vai para o grupo de Ped.)

30. Ped.: Eu moro na... *(olha para a câmera, pára de escrever, depois volta-se para a folha.)* Eu moro na... Eu moro na...

(Câmera volta para o grupo de Raf.)

31. Mic.: Que papagaio! pa-pa-ga-io...

32. Raf.: *(ininteligível)*

33. Mic.: Aonde tá escrito papagaio...Tem que achá, ô!

(Mic. volta-se para sua folha e procura a palavra papagaio.)

34. Mic.: Papagaio, Papagaio, Papagaio, Papagaio. *(Olha para a lista de nomes, procura a palavra, acha e escreve embaixo da figura da arara.)*

35. Raf.: Ga...li...nha...Olha, achei galinha! Achei galinha. *(Fala olhando para Mic.)*

36. Mic.: Papagaio, Papagaio, Papagaio, Papagaio. *(continua repetindo esta palavra, sem prestar atenção em Raf.)*

37. Raf.: Olha, escrevi galinha! *(continua chamando a atenção de Mic.)*

(Vic. se levanta e vai até a professora, pergunta algo ininteligível, e esta lhe responde:)

38. Prof.: Eu moro na... Você pode colocar catacumba... *(Fala algo ininteligível e se afasta)*

39. Mic.: Deixa eu vê Raf., onde você escreveu galinha, aí? *(Fala, enquanto olha na folha de Raf.)*

(Raf. aponta a escrita que está embaixo da figura da galinha)

40. Mic.: Ga-li-nha...nha...nha...*(ininteligível)*. Aonde? Aqui tá escrito papagaio.

41. Raf.: *(ininteligível)*

42. Mic.: Mentira, que não é aí...

(Prof. aproxima-se do grupo de Raf.)

43. Prof.: Deixa ele fazer... *(Fala para Mic.)*

44. Mic: Ô tia, ele tá escrevendo papagaio tudo errado!

45. Prof.: Cadê?

46. Mic.: Ele tá falando que papagaio é esse daqui, Alzira! Não é não, olha!

(Fala para a professora e aponta na lista de nomes do colega, a palavra galinha.)

47. Prof.: Mostra pra ele. *(Fala e se afasta)*

(Mic. levanta de sua carteira, vai ao lado de Raf e fala:)

48. Mic.: Deixa eu achar...Papa...papa...papa... *(Fala, enquanto procura na lista a palavra papagaio, seguindo os nomes com o dedo)*

49. Mic.: Papagaio! É esse daqui, ó! *(Aponta na lista a palavra papagaio.)*

50. Raf.: Dá aí, eu sei. *(Escreve papagaio debaixo da figura da arara)*

(Mic. volta para sua carteira e fala:)

51. Mic.: Agora eu tô escrevendo galinha...nha... *(procura na lista)* Onde tá escrito galinha, Raf., me mostra...Ah! *(Fala sem olhar para o colega, e ao achar a palavra, começa a escrever.)*

(Prof. se aproxima de Raf.)

52. Prof.: Ó Raf.. Apaga e faz direito, tá muito feio. *(Fala isso e se afasta)*

53. Mic.: Ga...Ga...li...nha.

54. Raf.: Dá a borracha?

(Mic. dá a borracha para Raf.)

(Raf. apaga sua produção)

55. Nia.: Olha, o Raf. tá errando!!!

(Mic. ri de Raf.)

56. Nia.: Presta atenção Raf.!

57. Mic.: Galinha. *(Fala, ao terminar de escrever.)*

58. Mic.: Arara. Arara! *(repete várias vezes, enquanto procura na lista)* Olha! A Alz. fez errado! Tem um monte de passarinho! *(Fala olhando para as figuras)* Coça a cabeça. *(Procura novamente na lista)* A-RA-RA. Eu achei arara. *(Olha para a folha de figuras.)* Essa aqui é arara, ô! Tá errado! *(Apaga a palavra papagaio, que está escrita embaixo da figura da arara)* Papagaio é este daqui. *(Olha para Raf. e mostra para ele onde está a figura do papagaio)* Apaga! Apaga! Olha! Apaga este daqui! *(Fala para Raf. apagar a palavra papagaio, que foi grafada debaixo da figura da arara.)*

(Raf. fica olhando para as duas folhas)

59. Mic.: Pa...pa ...papa ga..io. *(Fala enquanto escreve a palavra no lugar correspondente)*

(Raf. apaga a escrita de papagaio, que estava escrita embaixo da arara)

60. Raf.: É aqui ó?

(Mic. levanta e vai até o lado do colega)

61. Mic.: Não. Papagaio é aqui Raf. *(Apaga algo na folha de Raf. e faz uma marquinha em frente a palavra papagaio.)*

62. Raf.: É pra fazer aqui? *(Aponta o lugar que havia acabado de apagar)*

63. Mic.: Não, aí cê apagou. É pra fazer aqui. É aqui. *(aponta para a figura do papagaio.)*

(Mic. volta para o seu lugar e olha para as duas folhas)

64. Mic.: Péra aí. Não acho arara...Arara, arara...*(Mic. repete várias vezes a palavra arara e continua procurando na lista.)*

65. Raf.: Achei!

66. Mic.: Onde que tá escrito arara?

67. Raf.: Arara. *(Fala algo ininteligível, apontando a folha).* Começa com A... tem o R...*(ininteligível)*

(Mic. levanta e vai até a carteira de Raf.)

68. Mic.: Péra aí... *(olha para a palavra que Raf. está apontando na lista.)* Acertou! *(Fala entusiasmado e volta-se para o seu lugar.)*

(Raf. sorri e escreve arara na figura correspondente)

69. Mic.: Agora eu vô fazê cachorro. cachorro. ca-cho-rro...*(Olhando para a lista.)*

70. Raf.: Aqui é cachorro? *(Apontando para a escrita de coelho.)*

71. Mic.: Co..e...lho...

72. Raf.: Onde tá cachorro?

73. Mic.: Ah, Raf., tem que sabê, pô! Onde tá escrito? Aí tá escrito co...e...lho. *(Mostra a lista de nomes para Raf.)* Aqui tá escrito cachorro *(aponta a palavra cachorro)* Aqui, ó Coelho! *(Faz uma marca em frente a palavra.)*

74. Raf.: Esse é coelho? *(Apontando para a palavra cachorro.)*

75. Mic.: Não, esse é cachorro! *(Fala em tom de impaciência)*

76. Raf.: Ah, é!

(Mic. volta para seu lugar e continua a atividade em silêncio.)

(Câmera circula pela classe)

77. Mic.: Po...po...porco..po... *(procurando na lista. Acha. Escreve na outra folha)*

78. Raf.: Porco, porco, po...por...porco *(Fala várias vezes)*

(Mic. levanta-se e vai até o lado de Raf.)

79. Mic.: É aqui, ó... Raf. *(aponta a palavra porco na lista)*

80. Raf.: "P"... "E"... *(Fala escrevendo)*

81. Mic.: Que "P" "E", seu burro! *(Fala, olhando a produção de Raf.)* É "P" "O", não é "P" "E"...

(Raf. apaga e corrige.)

82. Mic.: Pavão...pavão...pavão... *(Fala, enquanto procura na lista)*

(Raf. pára de escrever, espreguiça, levanta os braços, mexe a cabeça. Depois fala:)

83. Raf.: Pavão. Pavão. *(sem procurar na lista)*

84. Mic.: Nossa, que difícil. Eu não tô achando pavão. *(Fala olhando para Raf. e depois volta a procurar na lista.)*

(Raf. bate o lápis na folha, repetidas vezes)

(May. se aproxima da pesquisadora e mostra na lista a palavra porco:)

85. **May.:** "P" "O"... "po"

86. **Pesq.:** Que que dá "P" "O"?

87. **May.:** "Po"

88. **Pesq.:** E depois?

89. **May.:** "R"

90. **Pesq.:** E daí o que que fica?

91. **May.:** *(May. segue as letras) "P" "O"... po... (Termina de falar e abaixa a folha.)*

92. **Mic.:** Eu sei.

93. **Pesq.:** O que que é?

94. **Mic.:** Porco.

(May. olha e volta-se para a folha, procurando a figura do porco.)

95. **Mic.:** Va..ca...va...ca...

96. **Raf.:** Pavão...Pa ... vão. *(Fala olhando para Mic. e depois olha para a folha)*
Pa ...pa...pa...pa... *(procurando na lista.)*

97. **Mic.:** Agora eu tô na tigre. Tigre. Ti ... gre....ti...gre... *(Procurando na lista. Levanta-se vai até a prof.)*

(Câmera circula pela classe)

(Prof. se aproxima do grupo de Jac.)

98. **Prof.:** Jac. ...ô Reg. ...Não fica olhando no do Jac. o tempo inteiro.

(Reg. olha para a professora, mas assim que ela se afasta, volta a olhar no do colega.)

99. **Criança:** Ô tia...Piscina é com "c" ou com "s"?

100. **Prof.:** Pis...cina...Com "s", depois com "c".

(Câmera volta para o grupo do Raf.):

101. **Mic.:** Tar...ta...ru...ga...

(Prof. se aproxima de Raf. aponta a figura do pavão e fala)

102. **Prof.:** Que que tá escrito aqui?

103. **Raf.:** Tigre, tigre...

104. **Prof.:** Vê se tá escrito assim na lista.

(Mic. olha para a folha de Raf.)

105. Raf.: Um tá errado. *(apontando para a figura que a professora tinha mostrado.)*

106. Mic.: Então, não falei? *(Volta-se para o seu trabalho) Tartaruga...*

107. Raf.: *(ininteligível)*

108. Mic.: Quanto mais cê conserta... Qué apostá quanto?

109. May.: Ô tia, aqui é gato? *(Pergunta para a pesquisadora, mostrando a figura de um gato, com um laço na cabeça.), aqui é o quê? (Aponta para a figura do tigre)*

110. Pesq.: Pergunta pra ele. *(Aponta para Mic.)*

111. May.: Aqui é gato? *(aponta para a figura do gato) e aqui é o quê? (aponta para o tigre)*

(Mic. olha para a folha de May. e não fala nada)

112. Raf.: Aqui é leão. *(apontando para a figura do tigre)*

113. Mic.: Mentira, que não é aqui. Aqui é tigre. *(aponta para o tigre) Leão é aqui, leão é aqui. (aponta para a figura do leão)*

(May. pergunta para a professora, que se aproxima:)

114. May.: Alz., aqui não é gata?

115. Prof.: *(Sorri)* É verdade! Troca. O que você tem que fazer pra mudar de gato pra gata?

116. May.: Ga...Eu tenho que por o H. Eu tenho que por o H.

117. Prof.: Onde tá escrito gato? *(Fala, apontando para a lista de nomes.)*

118. May.: Aqui. *(Aponta na lista a palavra gato)*

119. Prof.: E o que tem que fazer pra virar gata?

120. May.: Ga..., deixa o "G", deixa o "A" aqui, aí tem que por o H.

121. Prof.: Não. Aqui tá escrito *gato* *(Apontando para a palavra escrita na lista.)* E pra ficar gata? Cê vai escrever gata.

(May. põe as mãos na cabeça)

122. Nia.: Eu sei, prô!

123. May.: ga...

124. Nia.: Se gato, é "T" "O", gata... é "T" "A", May. Gata é "T" "A".

(May. presta atenção e Repete)

125. May.: Gata.

(Mic. estava prestando atenção em May. e Nia. Agora volta-se para sua atividade.)

126. Mic.: Tigre...tigre...

127. Nia.: Tia, como é que faz "EM"?

128. Prof.: Em?

129. Nia.: É. Em Monte Verde.

130. Prof.: Em. Como você acha que é?

131. Nia.: "E" "M"?

(Mic. fala para Raf., apontando o lugar onde deveriam escrever a palavra elefante, na folha de Raf. A folha de Raf. está de frente para si e de ponta cabeça para Raf.)

132. Mic.: Vamo escrevê elefante. Onde que tá elefante. Ó aqui, ó... *(aponta na lista de Raf. a palavra elefante.)*

(Raf. vira a folha de frente para si. Mic. começa a falar as letras para Raf. escrever, acompanhando-as com o dedo na lista de nomes, e observando a escrita de Raf.)

133. Mic.: O "E" aqui, ó... *(aponta onde Raf. deve escrever - debaixo da figura do elefante.)*

(Raf. escreve, mas olha na lista de nomes, onde Mic. está seguindo com o dedo, para copiar a letra E.)

134. Mic.: Não pode copiar Raf.! *(Fala bravo)* O "L".

(Raf. escreve a letra "L" sem copiar da lista.)

135. Mic.: Agora sim!

136. Mic.: O "E"...

(Raf. tenta olhar na folha para copiar.)

(Mic. fica bravo com ele e fala algo ininteligível. Mic. tampa com as mãos a palavra elefante da lista, ao perceber que Raf. está querendo copiar dali, e não está seguindo apenas o seu ditado.)

137. Mic.: O "F"...

(Raf. escreve a letra "F" sem copiar.)

138. Mic.: O "A"...

(Raf. escreve a letra "A" sem copiar.)

139. Mic.: O "N"...

(Raf. escreve a letra "N" sem copiar.)

140. Mic.: "T"...

(Raf. escreve a letra "T" sem copiar.)

141. Mic.: O "E"...

(Raf. escreve a letra "E" sem copiar. Pára de escrever, coloca as mãos na cintura. Olha para sua produção, satisfeito.)

(Mic. fala para Raf.):

142. Mic.: Agora aqui, ó... *(Aponta para a figura do Tigre.)*

143. Mic.: "T" ... "I"...

(Raf. escreve algo e bate com o lápis na folha, repetidas vezes, como que impaciente.)

144. Mic.: "T"...Vai, anda logo Raf. "T" "I", "T" "I". Pode apagar isso aí. *(Fala bravo com Raf.)*

(Raf. apaga e faz cara de contrariado, olhando para a câmera)

145. May.: Você não agüenta, você fica com raiva. *(Fala para Mic.)*

146. Mic.: Ai Raf.! *(Apaga a produção de Raf.)*

147. Mic.: *(Escreve "T" "I" na folha de Raf.)* Vai. Tigre. O "G". Aqui ó. É o "G", é o "G", esse aqui, ó. *(Mostra a letra G na lousa e na lista, para Raf.)*

(Raf. olha e escreve algo)

(Mic. levanta, impaciente, vai para o lado de Raf. , que apaga imediatamente o que havia escrito. Mic. apaga novamente. Mic. mostra para Raf. o restante da palavra tigre, ou seja, o "R" e o "E")

(Raf. escreve.)

148. Mic.: Agora aqui. *(aponta a figura do urso)* Urso...Ur-so...É o "U".

(Raf. escreve)

149. Mic.: O "R"...

(Raf. escreve.)

150. Mic.: O "Z"...o "S"...

(Raf. faz a letra "S")

151. Mic.: URSO.

(Raf. faz a letra O)

152. Mic.: Peixe. Peixe. Agora Peixe. É "P" "E"...

153. Yan.: Qué vê onde tá peixe? *(Falando com May., que também está tentando escrever a palavra "peixe".)*

(Mic. pega a folha de Raf. e apaga o que ele escreveu.)

154. Raf.: Cê apagou tudoooo!!! *(Fala bravo)*

(Mic. não dá atenção e escreve para ele)

155. Mic.: Rafael, é peixe.

(Yan. olha para a escrita de Raf. e fala para ele:)

156. Yan.: pe...i...xe...

157. Mic.: Aqui é o "P" *(Mostra a letra P na lista). Péra aí...Nããã!!! (Olhando para May., que tenta escrever peixe.)*

(Raf. apaga sua produção e escreve novamente)

(Mic. vai para o lado de May. e Yan. para o lado de Raf.)

158. Yan.: Agora Tartaruga. "T", "T", "T", "T"... *(escreve a letra "T" na folha de Raf., olha para ele e fala novamente:)*

159. Yan.: "T"

160. Raf.: "T". *(Fala)*

161. Yan.: "Ta".

(Raf. escreve.)

(Yan. olha para a folha de Raf. e fala:)

162. Yan.: "Ta"... "Ta"...

163. Yan.: Qué dizê, errei. "Tar". *(Fala isso e coloca o "R", na escrita de Raf.)*

164. Yan.: Aqui. Apaga. É assim. *(Aponta para a letra "R" que acabou de escrever na folha de Raf.)*

(Raf. olha para a letra "R" que Yan. escreveu em sua folha. Raf. observa na folha de Yan., e copia a palavra tartaruga.)

(Yan. observa Mic. ajudar May. e fala:)

165. Yan.: Cada um ajuda um.

(Raf. termina de copiar a palavra "tartaruga" da folha de figuras de Yan. Olha para sua produção e vai mostrar para a professora.)

166. Raf.: Tia terminei.

(Yan. vira para trás e olha para Raf., que foi mostrar sua produção para a professora. Olha novamente para frente e fala:)

167. Yan.: Nossa, como é fogo ensinar os meninos!

(Raf. volta para o seu lugar e apaga algumas palavras que a professora mandou ele consertar.)

(Câmera circula pela classe)

(Rae. mostra a folha de figuras já completa. Percebe-se que algumas escritas estão perfeitamente corretas, e outras apresentam alguns erros ortográficos. Várias outras crianças mostram a folha para a câmera. Pude observar que as escritas das palavras arara e papagaio variou muito de lugar, ora sendo escrita debaixo da figura do papagaio, ora da própria arara.)

(Yan. fala para May.:)

168. Yan.: Você põe o "T"... Ta te ti to tu. É assim que se escreve. A letra que você não sabe, você pergunta pra uma pessoa: que letra é essa? Aí ele fala, a pessoa fala...Aí você escreve da sua cabeça.

(Yan. fala para Mic.):

169. Yan.: Ajuda ela.

(Alguma criança fala com Yan:)

170. Yan.: Ai meu Deus, eu tô ajudando ela.

(Ped. se aproxima de Yan. e May. Ped. examina cuidadosamente as palavras escritas por May. Coloca "certo" em uma delas. Observa a palavra papagaio da folha de May. Yan. também olha.)

171. Yan.: PA... PA... Gaio. Cadê o Gaio. Você não escreveu o Gaio.

172. Ped.: Papagaio. Faltou o Gaio.

(Ped. olha para outra palavra da folha de figuras de May.)

173. Ped.: Aqui é pavão.

(Ped. pega a folha de May. e vai até a prof.)

(Várias crianças se aproximam da professora mostrando as suas produções e pedindo para ela corrigir. Ela vai atendendo uma por uma.)

(Ped. volta para o lado de May., apaga algumas palavras da folha e corrige-as. May. se distrai com a câmera e não presta atenção em Ped.)

174. May.: Tia, minha mãe me deu três real. *(Fala para a pesquisadora)*

(Ped. fala em voz baixa, quase sussurrando, para May.)

175. Ped.: Finge que tá fazendo, porque a tia não pode ver, tá? Agora aqui você faz assim, ó. Faz de conta que você tá escrevendo. *(Volta para o seu lugar)*

176. Yan.: "T"... "A"...*(Falando para May.)*

177. May.: "T" *(Escreve)*

178. Yan.: "A"

(May. escreve.)

179. Yan.: "T"... "A"...Pêra aí. *(Pega sua própria folha e olha)*

180. Yan.: "R"

(May. escreve)

181. Yan.: "T"... "A"...

(May. escreve.)

182. Yan.: "R"

(May. escreve)

183. Yan.: O "U".... o "U"...

(May. escreve)

184. Yan.: "G"...

(May. escreve)

185. Ped.: Tartaru...ga... o "A"

(May. escreve e olha para Ped., que faz sinal afirmativo com a cabeça, para ela. May. olha para sua folha e Ped. e Yan. também olham.)

186. Yan.: "LE"... Vai... "L" "E"...

(May. escreve)

187. Yan.: "A"...

(May. escreve)

188. Yan. e Ped.: "O"...

(May. escreve)

189. Ped.: E o "Til" aqui. *(apontando para cima da letra "A")*

(May. não faz nada)

(Ped. pega o lápis de May. e faz o "~" em cima do "A")

190. Ped.: Aqui ó ... "Tio é esse daqui ó. *(Aponta para o "~")*

191. Ped.: "P"... "A" *(Já apontando para a figura do passarinho)*

(May. escreve algo)

192. Yan.: "P"...

(May. escreve)

193. Yan.: "A"...

(May. escreve)

(Ped. fala sussurrando, para si mesmo)

194. Ped.: Pássaro

195. Ped.: "S"

196. Yan.: "S"

(May. escreve a letra S)

197. Ped.: "A"

(May. escreve a letra A)

(Ped. fala sussurrando)

198. Ped.: passa... "R"

(May. escreve a letra "R")

199. Ped.: "I"

(May. escreve a letra "I")

200. Ped.: *(fala sussurrando para si mesmo)* Passarinho...

(Raf. se aproxima e observa.)

201. Ped.: N

(May. escreve a letra N)

202. Raf.: "N" "O"... "N" "O"... *(Fala olhando para May., mas esta não lhe dá atenção e volta-se para Ped. e Yan. novamente.)*

203. Ped.: H.

204. Raf.: É "N" "O" *(Fala mais alto que da outra vez, olhando para Ped.)*

(Ped. fala para Raf.)

205. Ped.: Não! É passari...nho!

206. Raf.: Ah! *(Põe as mãos na cabeça)*

207. Ped.: passari...nho... *(Fala olhando para Raf. e enfatizando a sílaba "nho".)*

(Ped. olha a produção de May.)

208. Ped.: Tá certo.

209. Ped.: "N"

(May. escreve)

210. Ped.: "H"

(May. escreve)

211. Ped.: "O"

(May. escreve)

212. Ped.: Tá certo. Ótimo!

(Raf. continua a observar a cena até o término da escrita "passarinho", porém, sem falar nada. Depois se afasta do grupo.)

213. Yan.: arara...*(Olhando para uma das figuras de May.)*

(Prof. chama Ped.)

214. Ped.: Ajuda ela. *(Ped. fala para Yan.)*

(Ped. se afasta.)

(Yan. se aproxima de May.)

215. Yan.: ARARA

216. Yan.: "A" "R" "A"... "A" "R" "A"... "A" "R" "A"...

(May. escreve.)

217. Yan.: Vai "A"... "AAAAAA"...

(May. ri, apaga o que escreveu e faz a letra "A")

218. Yan.: "R"... "R" "A"...

(May. escreve a letra "R")

219. Yan.: "A"...

(May. escreve algo)

220. Yan.: AAAAAAA!!!!

(May. apaga parte de sua produção. Yan. olha para a sua própria escrita de arara.)

(Prof. se aproxima, olha a folha de May.)

221. Yan.: Não agüento mais ajudá ela.

222. Prof.: Faz o seu Yan. *(Yan volta para o seu lugar, à frente de May.)*

223. Yan.: Eu já fiz o meu.

224. Prof.: Termina May.

225. Yan.: Deixa eu falar. Papaga "A" *(Escreve "A" na folha de May.)*

226. Yan.: "Pa"...P...Faz o P do pato.

(May. faz a letra "P")

227. Yan.: "A"... (Olha para a produção de May.) Já fez... (Olha para sua folha de figuras) ... Vai... "A"...

(May. escreve)

228. Yan.: (Olha novamente para sua folha)... Péra aí...Não...Não...Apaga que tá errado...

(May. apaga)

229. Yan.: A. Vai, faz o "A"

(May. escreve a letra "A")

230. Yan.: Faz o "R".

(May. escreve a letra "R")

231. Yan.: Faz o "A"

(May. escreve a letra "A")

232. Yan.: E faz o "A"... Não...não...não...Faz o "R"...

(May. escreve a letra "R")

233. Yan.: E faz o "A"

(May. escreve a letra "A")

(May. pára de escrever e olha para Yan. Yan. olha para a escrita de May.)

234. Yan.: Péra aí...Vai...Tá certo...Faz o "A".

(May. faz a letra "A")

(Rei. fala para a pesquisadora)

235. Rei.: Ô tia, onde que tá onça?

236. Pesq.: Com o que começa "onça"?

237. Rei.: Com "O"

238. Pesq.: Então procura.

(Rei. acha a palavra onça na lista.)

239. Rei.: Aqui, ó, "o". (Fala apontando a letra "O")

240. Pesq.: Agora lê o resto pra ver se é onça.

241. Rei.: "O" "N"

(Rei. vai para sua carteira. Circula a palavra onça na lista e a escreve debaixo do leão.)

(May. levanta-se pega a sua folha e a de Yan. Apaga de sua folha a palavra tartaruga. Lê na folha de Yan. esta mesma palavra.)

242. May.: tar...ta...ru...ga...

(May. começa a copiar a palavra da folha de Yan., na sua folha)

(Cri. Fala algo ininteligível para Yan.)

243. Yan.: Eu que ensinei tudo pra ela. Ela apagou tartaruga pra escrevê de novo, porque ela quer escrever tartaruga de novo. *(olha para a câmera e sorri)*

244. Prof.: Quem acabou, vai escrever no caderno os bichos que não usou aqui *(Fala apontando para a folha de figuras)*

(Yan. abre o caderno e começa a escrever em silêncio)

(Raf. fala algo ininteligível para Yan. Yan. olha, mas não responde)

245. Prof.: Raf., o que você tá fazendo?

(Raf. não responde.)

(Alguma criança pergunta para a professora como se faz a letra "P". Ela faz uma linha na lousa e traça a letra "P", maiúscula e em letra cursiva. Leo. vai à lousa e copia o "P" da professora. Ela manda-o sentar.)

(May. começa a copiar no caderno, as palavras da folha de figuras. Yan. fala para ela)

246. Yan.: Não é pra escrever esse *(Fala apontando para a primeira figura da folha. Prof. se aproxima de Yan. e May. e fala para May.)*

247. Prof.: Você vai escrever o que você não usou aqui. *(aponta para a folha de figuras)* Se você usou aqui *(Folha de figuras)*, não é pra escrever. Só é pra escrever os que você não usou.

(Prof. se afasta)

248. May.: Dá a borracha? *(Fala para Yan.)*

(Prof. se aproxima de Raf.)

249. Prof.: Agora você vai pegar os que você não usou e escrever no caderno.

250. Raf.: Eu não sei. *(Fala com cara de choro)*

251. Prof.: Tem que tentá, ué! Você olha aqui *(Lista de nomes)* Esse você usou?

252. Raf.: Não sei.

253. Prof.: Olha!

(Raf. faz que não com a cabeça)

254. Prof.: Não usou. Então pega e escreve no caderno.

(Raf. pega o caderno embaixo da carteira, ainda com cara de choro.)

255. Prof.: Vamos May. fazendo.

(Raf. abre o caderno)

256. May.: *(ininteligível)* que acabô a folha do caderno, né???? *(Fala para Raf. em tom de deboche)*

257. Raf.: *(ininteligível)* ...rabisquei...rasguei... *(fala bravo com May.)*

(May. só observa, mas não fala nada. Raf. arranca uma folha do seu caderno e amassa. May. pega a folha de sua mão e joga no lixo.)

(Câmera vai até o grupo de Mar.)

(Mar. olha para as suas duas folhas de atividades, como que conferindo se a escrita da lista estava igual a da folha de figuras.)

258. Mar.: Alz. Errei uma.

259. Prof.: Errô? Então conserta. *(Fala, mas não se aproxima do grupo.)*

260. Mar.: Errei...uma só.

261. Prof.: Então conserta Mar.

(Ele apaga a palavra que está errada e a reescreve)

(Câmera volta para o grupo de May.)

(Prof. fala para May., devolvendo a ela as folhas de exercícios que ela havia entregue.)

262. Prof.: Põe Nome. Nesse aqui também.

(May. começa a escrever seu nome nas folhas)

(Prof. continua circulando pela classe, recolhendo os trabalhos e verificando quem colocou e quem não colocou nome. Algumas crianças vão brincar de lego no fundo da classe.)

(Raf. se aproxima de Cam., que está concentrada em sua atividade, e ao ver que eu a estou filmando, faz chifres em sua cabeça. Quando percebe, Cam. fica brava e xinga Raf. Ele sai de fininho dando risada.)

(Prof. escreve na lousa.): "Lição de Casa"

263. Prof.: Agora...Vic. ... Presta atenção.

264. Criança.: Alz., é três lição?

265. Prof.: Três lições. Primeiro deixa eu explicar uma coisa. A lição desses três grupos *(Aponta para os grupos que fizeram a atividade 2.)*...vai ser fazer

de novo. Eu vou dar a lista. A lista que vocês usaram agora, dos animais. *(Enquanto a prof. explica, Cam. vai até a lousa, onde está o planejamento do dia e apaga: L.C. 1. No lugar, coloca: L.C.3.)*

266. Criança.: Ô tia, tá errado?

267. Prof.: Não, Não tá errado. Vocês vão copiar com letra de mão as palavras...Então, pra esses 3 grupos aqui, ó. *(Aponta para os grupos novamente. Escreve na lousa com letras cursivas a palavra "Copiar". Apaga. Escreve novamente, com letras de forma e maiúsculas, a seguinte frase):*

1. COPIAR COM LETRA CURSIVA A LISTA DE NOMES DE ANIMAIS.

268. Nia.: Ô Prô, eu também tenho que copiar?

269. Prof.: Não, é desses três grupos aqui. *(Aponta para os grupos.)*

(Prof. escreve na lousa com letras de forma e maiúsculas):

2. MARCAR *(desenhou a figura de uma boca)* E *(desenhou a figura de um lápis).*

(Prof. volta-se para a classe e fala:)

270. Prof.: Ó, vai marcar quantas vezes abre a boca e quantas letras usa. Vamo copião?

(Distribui a lista para as crianças.)

271. Prof.: Ó Jac., a sua lista...Olha, sabe o que vai acontecer? Eu vou proibir de trazer lego. Vai sentar.

(Dirigindo-se novamente para os três grupos em questão, fala.)

272. Prof.: Quem já terminou de copiar e entendeu, pode guardar o material e esperá lá fora. Cadê sua lista *(Fala para uma criança que se aproxima)*

(Rae. se aproxima da professora e pergunta algo)

273. Prof.: ãh? Guarda lá o seu material...Você entendeu o que é pra fazê?

(Rae. faz que não com a cabeça)

274. Prof.: Você vai pegar aquela lista lá e copiar os nomes aqui, com letra de mão.

(Rae. volta para o seu lugar.)

(Prof. escreve na lousa com letra cursiva:)

3. Procurar no texto "O menino que mentia" do Esopo, palavras com am, em, im, om e um. *(Prof. para de escrever e fala.)*

275. Prof.: Rae., não tô vendo você copiá a lição. Senta aqui, que fica mais fácil pra você ver. *(Puxa a folha da criança para uma carteira mais próxima da lousa.*

276. Nia.: Ô Alz., essa daqui *(referindo-se ao exercício 3)* você já deu pra nós.

277. Prof.: Não, esse não. Aquele era pra vocês escreverem palavras. Esse é pra procurar.

278. Vic: Ô Alz., olha a May. mexendo nas minhas coisas...

(Prof. escreve na lousa com letra cursiva)

4. Criar e escrever frases com estas palavras.

279. Prof.: Pronto, olha. Quem for ficar brincando de lego, pode ficar aqui na sala, o resto pode sair.