



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**Faculdade de Educação - FAGED**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**TATIANE SANTOS DE BRITO**

**OUVINDO CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA  
LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO**

Salvador  
2014

**TATIANE SANTOS DE BRITO**

**OUVINDO CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA  
LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.

Salvador  
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Brito, Tatiane Santos de.

Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita : um estudo de caso / Tatiane Santos de Brito.

137 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Crianças – Escrita. 2. Crianças – Linguagem. 3. Aquisição de linguagem. 4. Alfabetização. I. Viégas, Lygia de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.62 – 23 ed.

**TATIANE SANTOS DE BRITO**

**OUVINDO CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA  
LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Lygia de Sousa Viégas – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, São Paulo.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cilene Nascimento Canda \_\_\_\_\_  
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, Bahia.  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Elaine Cristina de Oliveira \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ah! A delícia de aprender!  
Tudo é diferente a cada avanço nesses símbolos estranhos.  
Aos poucos os traços se encontram e se separam.  
O que antes se parecia com rabiscos e imagens contorcidas,  
junta-se com as imagens na mente,  
então, como num passe de mágica,  
A palavra é então agora uma cadeira,  
um lápis,  
uma montanha,  
talvez o Sol,  
a Lua,  
o Mundo!  
Ao ler também se encontram outros mundos.  
Há um sentido direcionado para as coisas.  
Se vê que não existe só uma lógica,  
Mas se percebe que você pode criar sua ideia de tudo que lhe cerca.  
É na leitura que se começa o processo de libertação.  
Da independência de não apenas conhecer o que lhe dizem.  
É onde se exercita a imaginação,  
E, nesse ir e vir, no passar de uma folha para outra,  
Que a vida ganha um sabor especial.

Daniel Cézar

## AGRADECIMENTOS

Às crianças, que participaram da pesquisa pelo enorme aprendizado e sutileza no olhar para a linguagem escrita.

À professora Rosângela, que gentilmente abriu as portas da sua sala para que eu pudesse compreender um pouco daquele espaço e enriquecer o meu trabalho.

À minha orientadora Lygia Viégas, pela dedicação de ter me ensinado a difícil tarefa de escrever uma dissertação de mestrado.

Às professoras Elaine Cristina de Oliveira e Cilene Canda, pela parceria e valiosas sugestões ao meu trabalho.

À FAPESB e CAPES, pelo indispensável apoio financeiro sem o qual não teria sido possível a realização deste trabalho.

Aos meus pais, irmãos e amigos de Amargosa-BA e Salvador-BA, pela paciência e ouvidos apurados a cada dificuldade percorrida.

Aos colegas do mestrado, que dividiram e ouviram as angústias e desesperos no decorrer da escrita.

Aos colegas da disciplina especial Psicogênese da Língua Escrita, pelo estímulo, companheirismo e por acreditar que seria possível.

Às companheiras do Proinfância-BA, pela aprendizagem, experiência e bons momentos compartilhados.

E, ao meu querido companheiro, Daniel César Santos, pela dedicação, paciência, carinho, companheirismo e pronto atendimento. Sem você, com certeza, esse momento não teria sido nem iniciado. Muito obrigada pelo incentivo e amor de sempre!

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo central compreender as concepções de crianças ingressantes no Ensino Fundamental acerca da sua própria aprendizagem da linguagem escrita no início de seu processo de escolarização. Para tanto, contou com três objetivos específicos: a) Conhecer a dinâmica de uma sala de aula com destaque para as práticas alfabetizadoras; b) Compreender as concepções das crianças sobre o seu processo de aquisição da linguagem escrita e c) Refletir sobre as concepções da professora a respeito da aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Utilizamos como aporte teórico-metodológico a Pedagogia histórico-crítica como forma de pensar historicamente a educação no sentido de uma pedagogia que se contraponha à visão utilitarista e reprodutivista da educação. A pesquisa de campo foi realizada durante um semestre em uma escola municipal do interior da Bahia e teve como método a pesquisa de inspiração etnográfica, que, nesse contexto, nos possibilitou uma maior aproximação com a dinâmica da sala de aula. Para tanto, como procedimentos de pesquisa, foram realizadas observações em sala de aula, grupos com as crianças, conversas informais com a professora e análise dos pareceres escritos pela professora sobre as crianças na caderneta escolar. Após a leitura e releitura do material de campo, organizamos a análise em três dimensões. Foram elas: 1) a dinâmica da sala de aula, 2) as concepções das crianças sobre a aquisição da linguagem escrita, bem como da professora sobre os processos de aprendizagem das crianças acompanhadas e 3) a apresentação dos casos de alguns alunos acompanhados. A análise teórica do material de campo envolveu as seguintes categorias: a) a função social da linguagem escrita e b) as explicações dominantes para as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem escolar. Espera-se com esta pesquisa contribuir para reflexões acerca das formas de alfabetização que empoderam o indivíduo na busca da transformação social.

**Palavras-chave:** Linguagem escrita - empoderamento - crianças

## ABSTRACT

The present Master dissertation has as main purpose to understand the perceptions of the Fundamental School entrant regarding their own manner of learning the written language in the beginning of their schooling process. Accordingly to that, this paper has three specific aims: a) Learning the classroom dynamics, with an emphasis on the literacy practices; b) Comprehending children's perception on their writing language acquisition and, c) Reflecting over teachers perceptions in the regard of children writing language acquisition. It was used as theoretical-methodological contribution a historical-critical pedagogy as a way of historically thinking the education in terms of a pedagogy that is opposed to the utilitarian and reproductive way of seeing Education. The field research was performed during one semester in a municipal school located in Bahia's countryside and it was used as a research method of ethnographic inspiration in this context, what made possible to bring closer the classroom dynamics. For this purpose, as research procedure, it was performed classrooms observations, focus groups with children, informal talks with teachers and, review of teachers' written opinion on children report cards. After reading and re-reading the field material, the analysis was organized in three aspects, as follow: 1) Classroom dynamics; 2) Children perception about the writing language acquisition, and teacher perception; regarding the learning process of the studied children and, 3) Cases presentation of some of the studied children. The theoretical analyses of field material, involved the following considerations: a) The Social function of the written language b) The main explanations as to the learning process difficulties at the schooling education. It is expected with this paper to contribute to the reflexions about the education methods which empower every individual in search of social transformation.

**Keywords:** language written – empowerment - children



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Uma produção de Marisa .....	89
<b>Figura 2</b> - Uma produção de Alice .....	91
<b>Figura 3</b> - Uma produção de Vinícius .....	92
<b>Figura 4</b> - Uma produção de Maurício .....	94
<b>Figura 5</b> - Uma produção de Caio .....	95
<b>Figura 6</b> - Uma produção de Joana .....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS DE IDADE – GRANDES REGIÕES – 1999 A 2011 .....	17
<b>Tabela 2</b> – TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR – REPROVAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL (2007 A 2010).....	17
<b>Tabela 3</b> – INDÍCE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2005 A 2021 DO MUNICÍPIO PESQUISADO.....	19

## SUMÁRIO

<b>I- INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS .....	22
1.2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	27
<b>II- EMPODERAMENTO, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: SITUANDO O REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	30
<b>III- O QUE DIZEM PESQUISAS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS</b> .....	42
3.1 DAS PESQUISAS QUE OUVIRAM AS CRIANÇAS .....	43
3.2 DAS OUTRAS PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA DE CRIANÇAS .....	53
<b>IV- BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	63
4.1 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
4.2 OS CAMINHOS DO CAMPO .....	69
4.2.1 Das observações participantes e conversas informais com a professora .....	69
4.2.2 Dos grupos com as crianças.....	71
4.2.3 Dos documentos.....	73
4.2.4 Da análise do material construído na pesquisa .....	74
<b>V- CONVIVENDO NA SALA PESQUISADA</b> .....	76
5.1 A DINÂMICA DA SALA ACOMPANHADA .....	76
5.2 AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA .....	81
5.2.1 Com a palavra, as crianças.....	82
5.2.2 Com a palavra, a professora.....	84
5.3 CONHECENDO ALGUNS CASOS DAS CRIANÇAS ACOMPANHADAS NA PESQUISA .....	88
<b>VI- ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA NA SALA PESQUISADA</b> .....	98
6.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM ESCRITA .....	98
6.2 AS EXPLICAÇÕES DOMINANTES PARA AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>ANEXO 1</b> .....	114
<b>ANEXO 2</b> .....	119
<b>ANEXO 3</b> .....	134

## APRESENTAÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo geral compreender as concepções de crianças ingressantes no Ensino Fundamental acerca da sua própria aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, compomos como objetivos específicos deste estudo: a) Conhecer a dinâmica de uma sala de aula com destaque para as práticas alfabetizadoras; b) Compreender as concepções das crianças sobre o seu processo de aquisição da linguagem escrita e c) Refletir sobre as concepções da professora a respeito da aquisição da linguagem escrita pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

O interesse pelo estudo das concepções de crianças sobre a aquisição da linguagem escrita surgiu a partir da pesquisa desenvolvida em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia (BRITO, 2010) no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Nesse trabalho, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal de uma cidade do interior da Bahia, com duração de 20 horas no decorrer de uma semana. Nesse período, observei uma sala de alfabetização visando a conhecer como as práticas artísticas e lúdicas da professora poderiam influenciar na aquisição da linguagem escrita das crianças em uma perspectiva crítica. Além disso, foram realizadas entrevistas com a professora da sala e com alguns alunos. Porém, o interesse maior era nas práticas da professora e como estas interferiam na aprendizagem das crianças sobre a aquisição da linguagem escrita. Assim, na pesquisa de TCC não foram focalizadas as falas das crianças.

Tendo realizado essa primeira etapa no TCC, coube, agora, a realização de uma pesquisa de mestrado que pudesse ouvir, mais detidamente, as crianças sobre o seu processo de aquisição da linguagem escrita. A partir de então, a questão central da atual pesquisa de Mestrado é: Quais as concepções das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de um município do recôncavo baiano sobre a aprendizagem da linguagem escrita?

Historicamente, as crianças não têm sido ouvidas nas pesquisas em educação. Se Patto (1996) já denunciava essa ausência até a década de 1980 a pesquisa recente de Reis (2002), reitera essa preocupação. Tem-se observado que as pesquisas são

sobre as crianças e não *a partir* das crianças, do que elas pensam, do que elas discursam sobre determinados aspectos da sua vivência social. E na pesquisa que realizei para o Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação não foi diferente. Foram levantados aspectos relacionados a como as crianças aprendem a escrever, porém não ouvimos o que elas diziam sobre o momento da alfabetização. Essa é a etapa que nos propusemos a construir nessa pesquisa.

A partir de então, decidi realizar uma pesquisa no âmbito educacional que tivesse como foco ouvir as crianças. Tal opção instigou a procura por um referencial teórico que já tivesse realizado tal modo de pesquisar dentro da escola. Dessa forma, construir uma pesquisa com o intuito de compreender as concepções das crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita significa valorizar aqueles que são uns dos principais interessados numa educação de qualidade historicamente negada: os alunos.

Da pesquisa realizada na graduação, também trago a experiência com a pesquisa de inspiração etnográfica. A convivência com os alunos e a sala pesquisada só reforçaram o meu desejo de ouvi-los, o que naquele momento não foi possível por conta dos objetivos estabelecidos anteriormente.

Estar perto do chão da sala de aula sempre me interessou, pois ali se fazem presentes as contradições e as possibilidades de mudança social. É um terreno fértil de ideias que vão encontrando caminhos práticos para se fazerem demonstrar.

Desse modo, mobiliza-me compreender o real concreto da escola. Para tanto, adotamos como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, em que os movimentos de contraditoriedade da realidade e sua situação histórica são o que movem o entendimento do fenômeno de forma ampla e dialética.

Assim, minha intenção foi pesquisar, à luz da pedagogia histórico-crítica, utilizando o método de inspiração etnográfica, o que as crianças pensavam sobre o seu próprio processo de aprendizagem da linguagem escrita, quais suas concepções, como elas entendiam e como se viam nesse processo. Nessa pesquisa, a escuta sensível teve prioridade.

Assim, a presente dissertação está dividida da seguinte forma:

Na introdução, apresentaremos um breve panorama da alfabetização no Brasil, partindo das estatísticas educacionais, analisadas à luz das críticas às explicações históricas para o fracasso escolar. Entrelaçamos, ainda, com a apresentação de políticas públicas para o enfrentamento do analfabetismo no país.

A **sessão II** destina-se a apresentar o referencial teórico que dá base a toda a dissertação, qual seja, a Pedagogia histórico-crítica. Nela, faremos uma discussão sobre o papel da educação numa sociedade de classes, além do debate sobre o empoderamento da alfabetização e do letramento.

Na **sessão III**, serão discutidas pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil no âmbito da aprendizagem da linguagem escrita com destaque para aquelas que ouviram as crianças. Escolhemos refletir sobre pesquisas publicadas nas últimas 11 edições da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Na **sessão IV**, serão abordadas as questões do método e como este permeia todo o nosso estudo. Apresento, assim, a escola pesquisada, os participantes da pesquisa e os caminhos do campo, embasada teoricamente nos estudos de autores da pesquisa qualitativa.

Na **sessão V**, será apresentada a análise do material do campo pesquisado de acordo ao que vi e ouvi nos dias de observação, a partir dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados.

Na **sessão VI**, serão tecidas reflexões teóricas a partir do que as crianças disseram sobre seus processos de aquisição da linguagem escrita, do que a professora disse sobre os processos de aprendizagem das crianças e da convivência na sala pesquisada.

Para encerrar a dissertação, apresento as considerações finais deste estudo.

Essa pesquisa pretende contribuir para discussões dos profissionais da escola que busquem uma educação que transforme a sociedade para o empoderamento da parcela mais pobre da população. Partindo das falas das crianças, apostamos no encaminhamento de novas estratégias e reflexões, que venham no sentido de transformar a educação oferecida às nossas crianças.

## I- INTRODUÇÃO

O Brasil é constituído de desigualdades sociais e regionais, e com as taxas de analfabetismo elas não se amenizam. Ao contrário, elas se aprofundam e seguem sendo reveladas pelas estatísticas. De acordo com dados das estatísticas do IBGE/Censo Demográfico<sup>1</sup>, a taxa de analfabetismo no Brasil diminuiu na última década. Passou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009. A partir desses números, não é raro o discurso oficial afirmar que a escolarização “quase” se universalizou. Porém, quando nos deparamos com as altas taxas de analfabetismo e/ou de repetência nos primeiros anos de escolarização, vemos que esse discurso não condiz com a realidade.

Em números absolutos, isso significa que há no Brasil 14,1 milhões de analfabetos. O mesmo Censo utiliza o conceito de analfabetismo funcional, que é caracterizado por aqueles indivíduos que cursaram algumas séries do Ensino Fundamental, mas sem aprender suficientemente. Nesse conjunto, a “taxa diminuiu mais fortemente nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009, o que representa ainda 29,5 milhões de pessoas” (IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009). Somados os analfabetos com os analfabetos funcionais, encontramos a realidade 43,6 milhões de pessoas, número que não podemos comemorar.

Ao considerarmos a situação do Nordeste brasileiro, apesar da visível diminuição nos números, podemos perceber que a maior incidência de analfabetos ainda reside nessa região em comparação com as outras regiões do Brasil (TABELA 1).

---

<sup>1</sup>IBGE – Censo Demográfico. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD320&t=pessoas-5-anos-mais-idade-alfabetizadas>>. Acesso em 17 abr. de 2013.



**Tabela 1:** TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS DE IDADE  
GRANDES REGIÕES – 1999 A 2011

TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS DE IDADE – GRANDES REGIÕES – 1999 A 2011											
Grandes Regiões	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011
Norte urbana	10,4	9,7	9,1	9,3	8,9	8,2	7,9	7,7	9,7	10	9,2
Nordeste	24,4	22,2	21,4	21,2	20,6	20	18,9	18,3	17,7	17,1	15,3
Sudeste	7	6,8	6,5	6,2	6,1	6	5,5	5,3	5,4	5,2	4,4
Sul	7	6,4	6,1	5,8	5,7	5,4	5,2	5	5	5,1	4,5
Centro-Oeste	9,7	9,2	8,7	8,5	8,3	8	7,4	7,3	7,4	7,3	5,8

**Fonte:** Série Estatísticas/IBGE

Na tabela acima, podemos perceber que desde o ano de 1999, as taxas de analfabetismo entre crianças de 10 anos ou mais de idade têm decrescido em todas as regiões do Brasil, inclusive no Nordeste. Porém essa taxa no Nordeste brasileiro se mantém profundamente mais alta que nas outras regiões do país, o que só acentua as desigualdades de uma sociedade dividida em classes.

Esses dados se confirmam quando analisamos a Tabela 2 que se refere às taxas de rendimento escolar (reprovação) nos anos de 2007 a 2010.

**Tabela 2:** TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR – REPROVAÇÃO – ENSINO  
FUNDAMENTAL (2007 A 2010)

TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR – REPROVAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL (2007 A 2010)				
Grandes Regiões	2007	2008	2009	2010
Norte	15,8	15	13,5	11,8
Nordeste	15,3	15	13,8	12,9
Sudeste	9,1	8,9	8,7	7,9
Sul	11,4	11,3	10,9	10,4
Centro-Oeste	10,6	9,8	9,5	9,3

**Fonte:** Série Estatísticas/IBGE

Nessa tabela, podemos visualizar como a reprovação escolar, além de atingir em grande escala a Região Nordeste, historicamente relegada a segundo plano nas políticas educacionais, atinge, também, fortemente a região Norte do País que também é uma região historicamente esquecida.

Segundo o site do jornal baiano Correio da Bahia<sup>2</sup>, em matéria publicada em 27 de setembro de 2013, as taxas de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade no ano de 2012 na Região Nordeste é quase o dobro da média nacional. A média nacional é de 8,7% de analfabetos, enquanto a média do Nordeste é de 16,9% de analfabetos. Ainda segundo o mesmo site, "a região Nordeste concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade do Brasil". Essas informações podem ser verificadas no site do IBGE, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Quando se trata da Bahia, os números continuam alarmantes quanto às taxas de analfabetismo. Segundo o site Todos pela Educação<sup>3</sup>, no ano de 2012, as taxas de analfabetismo de pessoas de 10 a 14 anos de idade são de 3,3% e das pessoas com 15 anos ou mais são de 14,4%.

Na capital baiana, no ano de 2011, a população analfabeta com 15 anos ou mais de idade é de 105.029 analfabetos o que corresponde à porcentagem de 5,8%<sup>4</sup>. Na cidade onde foi realizada a presente pesquisa de mestrado, a população analfabeta com 15 anos ou mais de idade é de 5.635 analfabetos, o que corresponde a 26,2% dessa população.

Apesar do município pesquisado apresentar esse alto índice de analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade, entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental os números do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>5</sup>) estão bem elevados quando analisamos que a meta para o ano de 2021 já foi alcançada em 2011, conforme a tabela abaixo:

---

<sup>2</sup> <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/taxa-de-analfabetismo-no-nordeste-e-o-dobro-da-media-nacional/?cHash=a3a9adb49affc1b7b>

<sup>3</sup> <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>

<sup>4</sup> <http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br>

<sup>5</sup> O IDEB é um indicador de qualidade nacional da educação que tem como principais eixos de avaliação o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. "O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas

**Tabela 3: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO PESQUISADO (2005 – 2021)**

4ª série / 5º ano												
Município ↓	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
	2,6	3,6	3,7	4,8	2,6	3,0	3,4	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8

Fonte: ideb.inep.gov.br

Para entendermos as raízes das altas taxas de analfabetismo no Brasil, sobretudo no Nordeste brasileiro e na Bahia, cabe-nos contextualizar sobre que ótica a alfabetização sempre foi vista.

Jeffrey (2005) contextualiza a expansão da democratização do ensino brasileiro com seus aspectos contraditórios, em que são oferecidas amplas vagas de acesso ao ensino público, porém não se tem garantida a permanência das classes populares na educação. Ela comenta que:

No caso brasileiro, a constituição de uma educação democrática, nem sempre representou uma proposta de fácil aceitação, pois a exclusão, no qual o sistema de ensino no país se configurou, trouxe graves consequências, como: os altos índices de repetência e evasão escolar, comprometendo, desta forma, qualquer iniciativa que pudesse garantir o acesso ou permanência dos alunos nas escolas públicas, tornando a questão da qualidade educativa um fator complexo, e por vezes contraditório (p. 01).

Essa contradição se dá pelo fato de que se alarga o acesso, porém não se dá condições para que essas pessoas permaneçam com qualidade dentro da escola e aprendam efetivamente.

O ideal democrático no Brasil, portanto, é um ideal em que uma elite determina quem aprende ou quem fica à margem da educação. Nesse sentido, seu contorno é excludente, historicamente produzindo fracasso escolar. Assim, seguindo o raciocínio da autora,

No Brasil, a evidência de um ideal democrático ou de uma ação democratizadora, resulta em uma dupla lógica: exclusão/ inclusão, a princípio do acesso e permanência na escola, e posteriormente, do conhecimento, em virtude da constituição de um modelo educacional elitizado, preocupado com a manutenção da educação formal através

---

avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (BRASIL, 2013).

do ensino, e não, necessariamente, na formação global do indivíduo (JEFFREY, 2005, p. 2).

Segundo Maria Helena de Souza Patto (1996), para reconstruir a história da escolaridade, é necessário entender o modo de pensar dominante vigente que se instituiu em países do leste Europeu e da América do Norte durante o século XIX.

Como importante ponto de partida, analisamos historicamente como a escola tem fracassado e produzido fracasso em seus alunos a partir de ideologias dominantes. Superando as limitações que marcaram as pesquisas realizadas na escola, na década de 1990, Maria Helena Souza Patto (1996) escreve uma obra marcante na área da psicologia escolar intitulada “A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia”, na qual ouve as crianças e as traz para o palco principal das discussões educacionais, desta vez como protagonistas.

Para compreender criticamente a vida escolar pesquisada, a autora faz um apanhado histórico educacional mundial e brasileiro desde o final do século XVIII, passando pelo século XIX, designado por ela como “filho legítimo do século XVIII” e denominado por ela, a partir da leitura de Hobsbawm, como “A era das revoluções e a era do capital”. Nesse apanhado, a autora trata como a ideologia dominante dos países capitalistas europeus, em época de transição do modo de produção feudal para o capitalista, dominou a sociedade e os sistemas educacionais que estão surgindo no mundo.

Na transição do modo de produção feudal para o capitalista, os antigos artesãos e camponeses vão perdendo suas condições anteriores de produtores independentes e de agricultores que ocupavam e cultivavam a gleba; destituídos de seus instrumentos de produção, de sua matéria prima e da terra para cultivar, suas condições de vida tornaram-se insustentáveis (...) (PATTO, 1996, p.13).

Nesse período, a burguesia era a porta-voz da defesa de uma sociedade igualitária, fraterna e livre. Esse sonho começou a se desfazer quando a expansão capitalista deu poderes econômicos aos países avançados. “A revolução política recuou, a revolução industrial avançou” (PATTO, 1996, p.17).

Seguindo os estudos históricos, Patto relata que o século XIX se caracterizou por uma diferença básica: a sociedade burguesa atingiu seu apogeu, segregando o

trabalhador e se tornando inflexível aos que vêm de baixo. Mantém-se a crença da formação de uma sociedade igualitária em que

a visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica (PATTO, 1996, p. 19- 20).

Assim, na visão de mundo burguesa, a crença no progresso e liberdade da sociedade era fortemente difundida, mas pautada na ideia de que somente os bem-sucedidos poderiam ter ascensão social, sendo o sucesso advindo exclusivamente dos esforços individuais. Patto destaca, a partir dos estudos de Hobsbawm, que

o fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e *mérito pessoal* – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirma uma visão de mundo na qual o *sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo* (PATTO, 1996, p. 20, grifos da própria autora).

Assim, a autora revela uma política educacional a partir do início do século XIX que decorre de uma visão de mundo pautada nos seguintes princípios:

de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX (1996, p. 22).

Nesse sentido, a educação escolar passou a receber o título de “redentora da humanidade”, ou seja, aquela que iria sanar todas as formas de desigualdade social. Por isso, no final do século XVIII e início do século XIX, pode se dizer que a escola “é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade” (PATTO, 1996, p. 22). Desse modo,

se a precária rede de ensino público fundamental existente nesta primeira metade de século (XIX) teve alguma função social, esta foi a de preparar este pequeno contingente de funcionários públicos de médio e baixo escalão requerido pelo desenvolvimento do estado moderno (1996, p. 25).

Em meio a esse entrave de forças sociais, a escola ainda não era alvo de interesses das classes empresariais. Somente em países capitalistas liberais a escola toma significados diferentes para os diferentes grupos sociais em relação ao lugar que ocupam nas relações sociais de produção (PATTO, 1996).

Seguindo o raciocínio de Patto (1996, p. 27), a crença de que a escola veio como forma de redenção da humanidade foi fortemente abalada pela primeira guerra mundial. “O século XX tem início desmentindo a ideia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e opressão”.

Segundo a autora, o movimento escolanovista já era uma realidade no final do século XIX, mas é no início do século XX que ele se expande com uma clara intenção de

rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia. Seus propositores partem da crítica à escola tradicional que se expandira no decorrer do século XIX e a responsabilizaram pelos desastres sociais: se a escola não estava formando democratas, isto se devia ao fato de ela mesma não ser democrática (PATTO, 1996, p. 27).

Desse modo, o movimento escolanovista acreditava que a escola poderia realizar “uma sociedade na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no **mérito pessoal**” (1996, p. 28, grifos meus).

Esse sistema de ascensão social e sucesso nas redes escolares, com base na meritocracia, é o sustentáculo de estudos na Psicologia do início do século XIX. Esta surgiu no mesmo período em que foram formuladas as teorias racistas baseadas no cientificismo do século XIX. Assim, Patto (1996) critica essa Psicologia cientificista que se baseia nas aptidões naturais para determinar quem fracassa na escola.

Ciente dos desafios para erradicar as altas taxas de analfabetismo no Brasil, o Governo Federal, junto ao Ministério da Educação, vem implementando Políticas Públicas, dentre as quais destacaremos duas, que afetaram diretamente a sala de aula pesquisada: o Ensino Fundamental de 9 anos e o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

## 1.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

A lei que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos foi a n. 11.274, de 24 de fevereiro de 2006 atendendo à prioridade estabelecida no Plano Nacional de Educação (2001) que propunha a extensão da escolaridade obrigatória da criança de 6 anos de idade (GONTIJO, 2013).

Segundo o site oficial do Ministério da Educação, a intenção da política do Ensino Fundamental de nove anos é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade” (BRASIL, 2013). Para tanto, propôs que o ingresso no Ensino Fundamental se dê aos seis anos de idade.

Para entendermos um pouco melhor essa política, Gontijo (2013) analisa os documentos oficiais de orientação do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos, mais detidamente no que se refere à alfabetização.

Inicialmente, Gontijo apresenta o texto oficial “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” (2004), do qual extrai como justificativa do MEC para implantação dessa política, que a mesma seria uma forma de aumentar o número de crianças de classes populares na escola, já que, segundo o próprio MEC, de acordo com os números do IBGE, as crianças das classes média e alta já estariam devidamente matriculadas em instituições privadas. Como preocupação, tais orientações enfatizam que, estando inserida nas políticas que regem o ensino fundamental, tal antecipação deve atentar para que não haja uma sobreposição dos conteúdos vigentes no 1º ano para as classes de seis anos de idade, sendo necessário reformular a estrutura e organização dos conteúdos.

No entanto, segundo Gontijo (2013, p. 03 e 04)

as orientações para o ensino da linguagem escrita nas classes de crianças de 6 anos não ajudam a repensar o ensino fundamental na perspectiva de sua reorganização. Pelo contrário, como medida compensatória, contribuem para antecipar práticas de ensino realizadas na antiga primeira série.

A autora problematiza, ainda, que o documento aponta que uma maior ampliação da escolaridade obrigatória e a melhor utilização do tempo escolar podem trazer benefícios à aprendizagem dos alunos. Importa saber que essa ampliação é para a alfabetização e que nas décadas mais recentes de 1980 e 1990 o sistema de ciclos

já foram adotados, porém, com pouco sucesso no que se refere ao aumento dos índices de rendimento escolar e de aprovação ao final do ciclo. Para Gontijo,

a preocupação com a ampliação do tempo pode não contribuir para o sucesso da atual medida, principalmente quando se mantém uma organização curricular que afirma modelos de alfabetização e de educação das crianças fundados na ideia de carência cultural. Para o sucesso da medida que visa à melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, talvez fosse necessário pensar em políticas conjugadas de valorização do magistério, de melhoria das condições de trabalho dos professores e, sobretudo, políticas de distribuição de riquezas que conduzam à melhoria das condições de vida da população pobre e dos professores que atuam na educação básica (GONTIJO, 2013, p. 04).

Assim, refletindo junto com Patto (1996), Gontijo (2013) discute como essas orientações do MEC encaminham para que se pense que as crianças que têm maior acesso ao mundo letrado com maior variedade de textos supostamente têm maior facilidade em aprender a linguagem escrita, enquanto que é necessário garantir às crianças mais pobres o acesso mais cedo à escola como forma de suprir as carências que essas crianças apresentam na alfabetização.

Assim como Patto (1996), em contraposição à visão estereotipada das crianças pobres, Gontijo (2013, p. 06) enfatiza que

a ampliação do ensino fundamental para nove anos não pode ser vista como uma das muitas formas de educação compensatória, que têm por finalidade específica apenas antecipar o treino de habilidades cognitivas e motoras pensadas como essenciais para o processo de alfabetização.

Outra publicação analisada por Gontijo (2013) foi a coletânea “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita com crianças de seis anos de idade”.

Por meio de sua leitura, a autora chega à conclusão de que o ensino da linguagem escrita inserido na proposta de orientação do MEC pauta-se nas cartilhas do método sintético usado durante todo o século XX, em que a ênfase era na “separação de sílabas, identificação de sílabas em palavras, cópia, identificação de fonemas, entre outras” (2013, p. 11).

Interessante análise da política de ampliação do ensino fundamental foi realizada por Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 03), tendo como objetivo central a “realização de estudo exploratório sobre a implementação do ingresso de crianças de 6 anos



nas escolas de ensino fundamental de oito e de nove anos de duração, nas redes de ensino municipal de São Paulo e de Suzano e na rede estadual de São Paulo”. Tais autoras buscaram compreender a dinâmica de 6 escolas em fase de implementação do ensino fundamental de nove anos, realizando um levantamento dos documentos legais que fundamentaram a proposta e implementação nas escolas, bem como realizaram uma pesquisa de campo nas escolas contando com entrevistas com crianças, pais de crianças, professores e gestores.

Assim, as autoras refletem sobre a implementação dessa política a partir de três dimensões educacionais: “direito à educação, gestão democrática e qualidade de ensino” (p. 03). Sob esses enfoques, relembram que desde a década de 1970, o Brasil é permeado por políticas compensatórias, na pré-escola, que buscam possibilitar às crianças mais pobres a se familiarizar com o mundo da escola, já que em seu meio social não teriam essa oportunidade. Portanto,

‘Habituar’ as crianças a sentar-se em carteiras e mesinhas, ter familiaridade com brinquedos pedagógicos com letras e números, ter disciplina, concentração e organização, enfim, preparar-se ‘culturalmente’ para o início do trabalho alfabetizador, ‘compensando’ suas defasagens socioculturais, eram seus objetivos principais (ARELARO; JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 04).

Posteriormente, com a constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), os direitos das crianças de 0 a 6 anos de estarem devidamente matriculadas em uma instituição escolar garantiram a identidade da educação infantil como uma etapa da educação básica e não apenas como estágio preparatório das crianças para a alfabetização.

As autoras discutem, ainda, que a implementação do ensino fundamental de 9 anos deveu-se a uma maior quantidade de recursos financeiros que os municípios passariam a receber pela lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e posteriormente pela lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a qual institui que, para um maior número de crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, o município receberia maior recurso financeiro.

No entanto, de acordo com a pesquisa de campo realizada pelas autoras, houve uma pequena participação dos estados e municípios na formulação da proposta de

implementação, pouca ou nenhuma discussão a respeito e, também, as redes municipais de educação não ofereceram formação suficiente para os professores trabalharem com a inserção das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental. Assim, concluem que “ainda prevalece a implementação pela força da lei, em detrimento do debate, do convencimento e de orientações que fundamentam a realização dos propósitos educacionais” (ARELARO; JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 11), o que só prejudica as práticas pedagógicas e a aprendizagem das crianças de 6 anos de idade.

As autoras analisam, ainda, uma tabela publicada pelo jornal A Folha de São Paulo no ano de 2010 que demonstra o aumento do número de crianças reprovadas entre os anos de 2003 e 2009 no Brasil. Nesse sentido, “observe-se que, à medida que o ensino fundamental de nove anos vai sendo implementado, em especial a partir do ano de 2006, o número de reprovações das crianças na série inicial aumenta de forma expressiva” (p.12). Segundo as autoras, esses índices são reflexo da estruturação dessa política que não prezou pela participação das várias esferas da educação em sua formulação e implementação, bem como a necessidade do aumento dos insumos para “a realização de uma educação que promova o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e elimine o recurso da reprovação para esconder as falhas dos sistemas de ensino” (p.13).

Posto isso, concluem que as escolas não foram preparadas para receber essas crianças com 6 anos de idade que estavam no mundo da Educação Infantil; o que mudou foi a imposição de um primeiro ano escolar com muito mais “responsabilidades” e não adequado à faixa etária dessas crianças. As autoras ponderam, ainda, que, referente à alfabetização, as professoras entrevistadas pareciam refletir em suas falas os anseios dos pais e da sociedade em ver as crianças alfabetizadas em seu primeiro ano de escolarização, não respeitando os ritmos e formas diferenciadas de aprendizagem de cada criança.

Desse modo, consideram que

a meta do Movimento Todos pela Educação, de alfabetizar todas as crianças até 8 anos, pode ser entendida, num primeiro momento, como um avanço, mas em outro pode significar uma desconsideração às necessidades, especificidades e singularidades com as quais cada criança se relaciona com o mundo e se apropria da cultura socialmente produzida, principalmente quando disso

decorrem propostas de se iniciar mais cedo o processo formal de alfabetização e letramento (ARELARO; JACOMINI e KLEIN, 2011, p.14).

Por isso a importância de ouvir as crianças em seu processo de aquisição da linguagem escrita, pois a partir dessa escuta será possível considerar especificidades e necessidades nessa etapa da escolarização.

## 1.2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, buscando assegurar a alfabetização das crianças entre 6 e 8 anos de idade. Configura-se também em uma política de formação continuada dos professores alfabetizadores dos estados e municípios que aderirem ao PACTO.

Dessa forma, podemos inferir que o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa representa mais uma tentativa do Ministério da Educação em acelerar e garantir a alfabetização das crianças de 6 até 8 anos de idade. Segundo site oficial, o PACTO

é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

A análise de Luz e Ferreira (2013, p. 02) propõe uma discussão do PACTO no que se refere “à sua provável repercussão na formação continuada, no trabalho docente e no currículo”, tomando como base a “implementação de programas governamentais emergenciais de formação de professores da educação básica, vistos como estratégicos para a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais”.

Segundo as autoras, a formação continuada dos professores alfabetizadores do PACTO tem como base o Pró-letramento, que foi destinado aos professores das séries iniciais do ensino fundamental também com o intuito de amenizar os números do fracasso escolar. Nesse sentido, o PACTO é a continuação dos programas implementados pelo governo Lula (2003-2010) na busca de estratégias para se atingir a melhoria do desempenho nas avaliações nacionais, como a Prova Brasil, Provinha Brasil e a “prova que será aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, a partir de 2014, que se configurará como uma avaliação externa anual para verificar o percurso de aprendizagem dos alunos” (LUZ e FERREIRA, 2013, p. 03).

Assim como as autoras, salientamos três objetivos do PACTO previstos na Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, no artigo 5º:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

Nesses objetivos, podemos perceber claramente a intenção maior do programa em enfatizar a Língua Portuguesa e a Matemática como eixos principais do currículo. Segundo as autoras, essa ênfase poderá ocasionar um detrimento das outras disciplinas tão importantes para o processo de alfabetização das crianças. Portanto,

esta ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, além de limitar o campo de conhecimentos dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, retira a autonomia dos professores, tendo em vista que os pressiona a trabalhar intensivamente as áreas do conhecimento que serão avaliadas, para conseguir alcançar os resultados pretendidos nas avaliações de larga escala (LUZ e FERREIRA, 2013, p. 05).

Nesse sentido, as autoras refletem que esse tipo de programa, que já tem uma história percorrida no Brasil, muito se baseia em uma política internacional de competição que se refere nas políticas de superação de rankings mundiais, além da responsabilização dos professores e alunos pelo desempenho escolar.

Entretanto, as autoras destacam uma maior centralidade dos programas que priorizam ou priorizaram a formação docente desde o governo Lula até a atualidade, com o governo de Dilma Roussef, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa centralidade, segundo elas, é em decorrência da maior responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

Assim, as autoras concluem que as avaliações feitas em relação aos programas de governo para a melhoria dos índices de aprendizagem escolar têm sido utilizadas, também, para um controle da profissão docente. Nesse sentido, é necessário que, no tocante à formação continuada dos professores, “se torne uma política de Estado

e não de Governo, que se manifesta pela descontinuidade e pela tendência utilitarista” (LUZ e FERREIRA, 2013, p. 10).

Assim, podemos refletir que tanto a implementação do Ensino Fundamental de nove anos quanto o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, constituem programas nacionais que se baseiam na tendência utilitarista da educação no que se refere ao fato de que o foco principal está no aumento dos números nacionais da educação e não na melhoria da qualidade do ensino oferecido, o que implicaria melhoria da qualidade da formação continuada dos professores, na melhoria nas condições de trabalho nas escolas e no maior respeito às crianças de 6 a 8 anos de idade.

## II- EMPODERAMENTO, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: SITUANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, destacamos que essa dissertação não busca a neutralidade, pois entendemos que todo estudo possui um interesse e uma intenção, porém não se nega uma objetividade. Portanto, entendemos que

a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo (SAVIANI, 2011, p.8).

Partindo dessa premissa, o objetivo desse capítulo é apresentar a base teórico-metodológica dessa pesquisa, que compreende a educação como forma de emancipação política e empoderamento social, o que envolve analisar as especificidades da alfabetização e do letramento nesse contexto. Para tanto, utilizaremos a pedagogia histórico-crítica embasada, sobretudo, nas discussões de Saviani (2011), Freire e Macedo (2011).

Esse instrumento de reflexão teórico-prática contribui para que os processos educacionais aparentes possam revelar-se de forma concreta e real (PIRES, 1997). Baseado no materialismo histórico-dialético entendemos que a produção do conhecimento não é especulativa e nem comparativa, visto que suas bases fundamentais estão na realidade social e histórica vivida pelo homem tal como ela é (ANDERY e SÉRIO, 1988). Entendemos que o conhecimento científico, com base nas teorias críticas, envolve a práxis, ou seja, o conhecimento deve fornecer os meios teóricos para a transformação prática do mundo.

Tal tarefa envolve perceber a dinâmica educacional dentro de um contexto histórico e social, no qual a práxis se encarrega de dar forma aos fenômenos. Assim, trata-se de iniciar as análises e estudos pelo entendimento histórico e social observando as contradições e tomando-os como fonte de raciocínio.

Saviani (2011), em seu livro “A pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações”, contextualiza a importância de se historicizar a educação a fim de produzir saberes numa perspectiva cultural. Nesse sentido, explica-nos que a pedagogia histórico-crítica é o contraponto à concepção crítico-reprodutivista da educação que considera

a sociedade capitalista de classes como não passível de transformações. Já a pedagogia histórico-crítica, fundamenta-se pelos seus pressupostos históricos dialéticos, em que “envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

Em seu primeiro capítulo “Sobre a natureza e especificidade da Educação”, Saviani discute que o entendimento da educação passa pela compreensão da natureza do homem e sobre como este homem vê as coisas.

No processo de produção da existência humana, Saviani aponta para duas categorias dessa produção: A primeira delas é o “trabalho material”, no qual

o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2011, p. 12).

Essa produção abre a perspectiva para outro tipo de produção que é a do “trabalho não material”, ou seja,

Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é o conjunto da produção humana (p. 12).

Segundo o autor, a educação situa-se nesta segunda categoria de trabalho, tendo como especificidade que “o produto não se separa do ato da produção”. Para o autor, “a atividade de ensino, a aula, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção deste ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Dito isto, segundo Saviani,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (2011, p. 13).

Assim, seguindo o raciocínio do autor, a natureza humana não é dada ao homem, mas sim por ele produzida através das ações educativas, do trabalho e da cultura. O trabalho, nesse sentido, diferencia os homens dos outros animais, pois o faz refletir sobre a sua existência enquanto ser humano e buscar transformar a natureza. Essa transformação da natureza pelo homem, criando e recriando um mundo é a produção cultural (SAVIANI, 2011).

Saviani (2011) aponta que a escola existe para que o saber sistematizado possa ser ensinado, não a partir de ideias sem fundamentos, mas a partir de um saber elaborado. Portanto, “as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar” (p. 14).

Assim, podemos inferir que um currículo precisa estar comprometido com a real função da escola. Para Saviani (2011, p. 17), currículo é a

organização do conjunto das atividades nucleares distribuída no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

O autor enfatiza que é necessário que esse currículo permita ao aluno um “automatismo” na aprendizagem e cita como exemplo a própria alfabetização. Esse automatismo indica que só há liberdade em exercer uma função quando os atos forem dominados por quem os exerce. Enquanto os atos prescindirem de mecanismos não fixados para a sua realização, quem os exerce não é livre.

Dessa forma, no processo de alfabetização, os sujeitos precisam do automatismo no domínio da linguagem escrita para se sentirem livres. É preciso dominar certas propriedades da linguagem escrita, torná-las parte do nosso próprio ser para que sejam incorporadas em nossas ações. A partir disso, “dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura” (SAVIANI, 2011, p. 18).

Nesse sentido, precisamos compreender a complexidade que envolve esse processo, sobretudo, no caso de crianças que estão iniciando a escolarização e a aprendizagem da linguagem escrita. Segundo Saviani (2011), é necessário que se



crie um “*habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (p. 19).

Saviani resgata, historicamente, a importância da escola nas sociedades letradas. Ele discute como ao longo dos anos foi se formando um caráter ambíguo da escola. De um lado, o pensamento dominante de uma proposta “descolarizante”, ou seja, os já escolarizados têm a visão de que a classe dominada tem direito à escola, porém de forma contida. Por isso, a necessidade de se entender a luta de classes nessa sociedade em que a escola é compreendida como instrumento de reprodução. Essa clareza é o que traduz a pedagogia crítica, segundo Saviani. Assim,

A pedagogia implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2011, p. 86).

Para tanto, podemos inferir que esse modo de conceber a educação crítica permite ao sujeito modos diferenciados de ver e transformar a sociedade em que vive. Entendendo as reais contradições da sociedade, podemos também entender as contradições presentes no âmbito escolar e assim, redirecionar o currículo para que abranja as dimensões reais do conhecimento.

De maneira convergente, Paulo Freire e Donaldo Macedo, no livro “Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra” (2011) defendem uma pedagogia do empoderamento, que envolve um conjunto de práticas sociais que permitem às pessoas a compreensão, participação e transformação social. Trata-se de uma pedagogia que liberta e que abre novos caminhos para a transformação da realidade.

Na introdução dessa obra, escrita por Giroux (2011), ele defende que

Uma teoria emancipadora da alfabetização indica a necessidade de desenvolver um discurso alternativo e uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior das sociedades capitalistas tardias no sentido de limitar, desorganizar e marginalizar as experiências quotidianas mais críticas e radicais e as percepções de senso comum dos indivíduos (p. 42).

Nessa introdução, Giroux (2011) faz um chamamento sobre a importância da consciência crítica e política para uma alfabetização emancipadora, pois

a alfabetização, dentro dessa perspectiva mais ampla, não apenas *empowers* as pessoas mediante uma combinação de habilidades pedagógicas e de análise crítica, como também se torna um veículo para estudar de que modo definições culturais de gênero, raça, classe e subjetividade se constituem como construtos tanto históricos quanto sociais (p. 43).

Nessa perspectiva, tratamos de refletir sobre as concepções da aprendizagem da linguagem escrita, pelas crianças, a partir da perspectiva que trata o homem como construtor da sua história e responsável por transformá-la, partindo de uma pedagogia do empoderamento social e cultural.

Giroux discute como Gramsci, na primeira metade do século XX, encarava a alfabetização como “um conceito e uma prática social que devem estar historicamente vinculados, por um lado, à configuração de conhecimento e de poder e, por outro, à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência” (GIROUX, 2011, p. 34). Segundo Giroux (2011), para Gramsci, a alfabetização possui duas potencialidades antagônicas: a alfabetização como forma de perpetuação da repressão e relação de dominação; ou como forma de empoderamento individual e social.

No caso da alfabetização a serviço do *disempowering*, e portanto opressiva, a educação deixa de reconhecer a cultura da classe trabalhadora como um campo de contradições e que, portanto, “deixa de focalizar as implicações mais amplas das relações entre conhecimento e poder” (GIROUX, 2011, p. 40).

Em contraposição ao modelo de *disempowering da* educação, é necessário construir uma noção “radical” da alfabetização, o que envolve

desenvolver um discurso programático para a alfabetização como parte de um projeto político e de uma prática pedagógica que ofereça uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam no presente por um futuro melhor (p. 41).

Para Giroux (2011), à exceção de Paulo Freire, poucos intelectuais pensam a educação no sentido do empoderamento político e social. Pensar a escrita como formação de emancipação política, historicamente negada às classes dominadas, é uma forma de proporcionar empoderamento às crianças pobres.

Destarte, o autor afirma que, dentro de uma cultura dominante, a alfabetização tem uma tendência de estar a serviço da preservação ideológica que reproduz a conformidade social e a dominação. Nesse sentido, pensar a escrita historicamente nos possibilita entender o movimento da sociedade em torno de políticas que sempre levaram as classes populares a serem privadas de um ensino de qualidade direcionado para uma consciência política e social.

Portanto, importa que as escolas repensem suas práticas no sentido de ensinar a linguagem escrita na perspectiva de um empoderamento político que garanta uma ampla participação dos sujeitos na sociedade. Garantir apenas a aquisição da linguagem escrita como técnica não garante que as crianças entendam a alfabetização como um fator transformador de suas vidas e do mundo.

Nesse raciocínio, podemos pensar outras formas de alfabetização que precisam estar a serviço das classes populares como possibilidade de empoderamento. Nesse sentido,

o desenvolvimento de uma política cultural da alfabetização e da pedagogia torna-se um ponto de partida importante para possibilitar que aqueles que têm sido silenciados ou marginalizados pelas escolas, pelos meios de comunicação de massa, pela indústria cultural e pela cultura televisiva exijam a autoria de suas próprias vidas (GIROUX, 2011, p. 42).

Assim, é preciso atentar para que os alunos consigam alcançar esse tipo de consciência política e social nas escolas, através da aquisição da linguagem escrita e de um processo de alfabetização voltados para os interesses das classes populares.

Giroux (2011, p. 44) discute que a alfabetização defendida por Freire não é meramente a aquisição de técnicas, mas um fundamento essencial “à ação cultural para a liberdade” e que homens e mulheres precisam inteirar-se de um projeto político na afirmação de um compromisso não somente de aprender ler e escrever individualmente, mas “também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla”.

A alfabetização crítica, segundo Giroux (2011), pode ser tanto uma narrativa para a ação quanto um referente para a crítica. Assim define cada uma das especificidades:

Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas ( p. 50).

Como um referente para a crítica, a alfabetização oferece uma pré-condição básica para a organização e a compreensão da natureza socialmente elaborada da subjetividade e da experiência, e para a avaliação de como o conhecimento, o poder e a prática social podem ser moldados coletivamente a serviço de tomada de decisões que sejam instrumentos para uma sociedade democrática e não meramente concessões aos desejos dos ricos e dos poderosos (p. 50).

Nessas condições, ser alfabetizado não é ser emancipado, mas estar ativo para reivindicar a luta pela própria voz, pela sua história e pelo seu futuro. Diante disso, para que uma prática pedagógica crítica possa abranger tanto a especificidade da alfabetização como narrativa para a ação quanto como um referente para a crítica, é necessário que se faça um enfrentamento político e ideológico rejeitando uma prática pedagógica reducionista.

Assim, segundo Macedo (2011), em seu capítulo “Alfabetização e Pedagogia Crítica”,

a alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalternada ou vivida. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder de uma compreensão da reprodução e produção social e cultural (p. 170).

Macedo define por reprodução cultural as experiências que atuam pelo interesse das classes dominantes e não atendem aos grupos oprimidos. Em contraposição, a produção cultural como a ação de grupos de pessoas que agem, produzem e confirmam os elementos ideológicos que surgem das experiências vivenciadas diariamente.

O autor nos apresenta, brevemente, as mais importantes abordagens da alfabetização que estão vinculadas ou à reprodução ou à produção cultural. São elas: a) acadêmica; b) utilitarista; c) o modelo de desenvolvimento cognitivo; e d) romântica.

Na abordagem acadêmica da leitura, o autor apresenta dois propósitos aos quais está atribuído esse tipo de abordagem. O primeiro deles caracteriza-se pela forma com que tem servido, prioritariamente, às elites, pois “a leitura é encarada como a aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento”. O segundo propósito redefiniu a “leitura como a aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento do vocabulário e assim por diante” (MACEDO, 2011, p. 176). Nessa abordagem, Macedo problematiza que a alfabetização fica sem sentido sociopolítico, funcionando, somente, para reproduzir os valores e significados dominantes.

Na abordagem utilitarista da leitura, “a meta principal é produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea” (MACEDO, p.177). Esse tipo de abordagem levou o treino dos “alfabetizados funcionais” que apenas correspondem à forma técnica da leitura sendo defendida para o crescimento econômico, “acesso ao trabalho e aumento no nível de produtividade”. Assim, “de modo geral, a abordagem utilitarista encara a alfabetização como algo que atende às exigências básicas de leitura de uma sociedade industrializada” (p. 178).

Na abordagem da leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, importam muito mais as soluções de problemas por parte dos indivíduos do que a aquisição de habilidades para a alfabetização. Assim, segundo Macedo (2011, p. 179),

a compreensão do texto fica relegada a posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas simples de leitura para tarefas altamente complexas.

Esse modelo de leitura está influenciado pelas formas de desenvolvimento das estruturas piagetianas e se preocupa muito mais com a leitura enquanto processo intelectual.

A abordagem romântica da leitura, assim como a cognitiva, baseia-se numa perspectiva interacionista baseada na construção do significado, porém, ao invés deste ser resultado da interação entre o leitor e o autor, é gerado pelo próprio autor. Desse modo, “a modalidade romântica enfatiza enormemente o afetivo e encara a leitura como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa” (MACEDO,

2011, p. 180). Porém, deixa de considerar aspectos relevantes como o conflito de classes e as desigualdades da sociedade, reproduzindo assim a cultura dominante.

Macedo (2011) enfatiza que, embora essas abordagens diverjam quanto aos pressupostos básicos da alfabetização, nenhuma delas preza pela produção cultural tendo um traço em comum: “todas elas ignoram o papel da linguagem como força de maior importância na construção das subjetividades humanas” (p. 182), ou seja, estão à serviço da reprodução da cultura.

Segundo Macedo (2011), para que haja um plano revolucionário para uma educação e alfabetização emancipadoras é necessário, em primeiro lugar, que os educadores e os líderes políticos construam uma nova práxis em consonância com um novo plano para toda a sociedade. Em segundo lugar, que se informem sobre os objetivos da educação dominante e analisem como funcionam os métodos e como rejeitam a história dos alunos das classes pobres. A nova escola deverá ter como base uma pedagogia radical pautada em práticas para o bem de todos. Assim, “o novo programa de alfabetização precisa afastar-se das abordagens tradicionais que realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos” (p.195). Tal processo é chamado por Soares (2003, 2004), e Kleiman (1995) de letramento.

Segundo Soares (2004, p. 02), a alfabetização é parte constituinte da leitura e da escrita, sendo indissociável do letramento, embora tendo suas especificidades, quais sejam: “aprendizagem da técnica de escrita e leitura, domínio do código escrito, processo convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema”.

Quando as especificidades da alfabetização são desprezadas, a autora critica o que chama de “desinvenção” da alfabetização. Tal autora não defende a volta do uso dos métodos já superados na escola, mas que as especificidades da alfabetização sejam respeitadas para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita não de forma mecânica, mas de modo que entendam sua função social. Desse modo, surge-nos a importância de tratar do letramento como um importante passo para o entendimento mais amplo da alfabetização.

No que diz respeito ao letramento, Soares (2004) explica que o termo surgiu pela primeira vez, aqui no Brasil, em um livro escrito por Mary Kato em 1986, pela

necessidade de ampliação do termo alfabetização. De lá para cá, as publicações que se remetem ao letramento só têm aumentado.

Segundo a autora, letramento é muito mais amplo que alfabetização, no sentido de que

o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 44).

Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (1995) discute que o letramento é um conjunto de práticas sociais em contraposição à visão da leitura e da escrita como meramente aprendizagem de competências e habilidades individuais. Para ela, “os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (p. 04), e que, portanto, superam a dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado diferenciados pelas práticas da escola.

Por isso, segundo a autora, é necessário focar em atividades curriculares que contemplem essas práticas sociais visando a uma variação de textos para que as crianças possam conhecer e se apropriar dos gêneros tanto dentro como fora da escola. Assim, é importante que a escola foque em “projetos de letramento” nos quais predominem a aprendizagem dos alunos em uma perspectiva de desenvolver “conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita” (p.16), para que possam desenvolver autonomia em seus meios sociais.

Baseada em Kleiman (1995), Gontijo (2008, p. 30), distingue a alfabetização do letramento:

a primeira é apenas um tipo de prática de letramento, desenvolvida nas instituições escolares, que visa a aquisição de códigos escritos. A segunda extrapola as práticas escolares, pois é entendida como prática social desenvolvida em diversas instituições sociais (família, Igreja, espaço de trabalho [...])

No entanto, para Gontijo (2008), assim como para Soares, é fundamental que a ideia de indissociabilidade dos termos letramento e alfabetização estejam presentes no âmbito escolar, pois

a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto, portanto, capaz de abranger diferentes práticas de produções de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão lingüística (p. 34).

Importa-nos salientar os dois modelos de letramento apresentados por Kleiman (1995): o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O primeiro deles, reforçado pelas práticas de uso da escrita na escola,

é uma concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social (p. 21).

Nesse modelo, a característica da “autonomia” diz respeito ao fato de que a escrita é vista como um produto completo em si mesmo. A interpretação do texto estaria presa nele mesmo, sem a necessidade de fazer “reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (p. 22).

Em contraposição a esse modelo autônomo, no modelo ideológico,

As práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em ela foi adquirida (p. 22).

Não se trata, segundo Kleiman (1995), de negar os resultados das pesquisas realizadas na concepção autônoma do letramento. Trata-se, portanto, de estudar o fenômeno em sua complexidade, ao invés de uma correlação simplista.

A autora trata que as práticas de letramento mudam segundo o seu contexto, ou seja, os sentidos atribuídos à escrita pelas pessoas de baixa escolarização, sejam pobres ou de classe média, não são os mesmos para pessoas altamente escolarizadas.

Nesse sentido, entendemos que as práticas de alfabetização são fundamentais e não devem ser desprezadas. Ao mesmo tempo, a escolarização deve buscar formas de letramento, para aprofundar a apropriação da linguagem escrita por parte dos



alunos. Entendemos, enfim, que tais práticas só fazem sentido profundo na medida em que caminham na direção do empoderamento dos sujeitos nelas envolvidos.

### **III- O QUE DIZEM PESQUISAS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS**

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas pesquisas cujo foco foi a aquisição da linguagem escrita, com destaque para as que priorizaram, em suas metodologias, ouvir as crianças sobre esta temática. Não há intenção de nossa parte de fazer um estado da arte do tema, mas buscar interlocutores qualificados para ajudar na compreensão do tema desta dissertação, bem como do material colhido na pesquisa de campo.

Adotamos como recorte o levantamento bibliográfico das publicações das 11 últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, escolha justificada pela importância desta reunião no âmbito educacional brasileiro. Segundo o site oficial, “a ANPEd tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil” (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2013). Desde o seu início, no ano de 1979, vem se consolidando como espaço de debates sobre questões relacionadas à educação. Além disso, conta com um corpo técnico e rigor científico no trato das escolhas das pesquisas a serem publicadas.

Considerando que a ANPEd possui um Grupo de Trabalho (GT) intitulado Alfabetização, leitura e escrita, delimitamos o levantamento bibliográfico nesse GT. Por meio de análise preliminar dos resumos dos textos, constatamos que não houve publicações em todas as edições com o tema da aquisição da linguagem escrita tendo como metodologia a escuta de crianças, já que apenas cinco pesquisas realizaram tal empreitada. Tal constatação é corroborada por Reis (2002), que critica a insuficiência de pesquisas na área educacional que prezem por ouvir as crianças e dar a devida importância para o que elas têm a dizer sobre seus processos de aquisição da linguagem escrita. Reis relata que

Existe uma diversidade de enfoques que consideram os processos pedagógicos, ou os aspectos psicológicos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita, privilegiando-se as questões relativas ao professor, em sala de aula. Contudo, levar em consideração a percepção da criança sobre as situações que vivencia na escola pode também, trazer contribuições relevantes para melhor compreensão da aprendizagem escolar (REIS, 2002, p. 01).

De fato, passados 11 anos da crítica de Reis, quase nada mudou nesse sentido, já que, nas publicações dos anos seguintes, poucas priorizaram a escuta das crianças em seu processo de aquisição da linguagem escrita como um fator social importante. Assim, optamos por incluir outras pesquisas, desde que tratassem da aquisição da linguagem escrita ou da alfabetização de crianças e tivessem um trabalho de campo em sua realização, resultando na inclusão de outras cinco pesquisas na presente análise.

Dessa forma, dividi as análises em dois blocos de acordo ao meu objeto de estudos: primeiro, “Das pesquisas que ouviram as crianças”; e logo depois, “Das outras pesquisas sobre a aprendizagem da linguagem escrita de crianças”.

### 3.1 DAS PESQUISAS QUE OUVIRAM AS CRIANÇAS

Conforme afirmado acima, cinco foram as pesquisas encontradas que ouviram crianças como procedimento metodológico. São elas:

1. *“Dando voz ao sujeito da aprendizagem: um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental”* de Regina Mary César Reis, publicado em 2002;
2. *“O olhar dos alunos sobre os processos e tempos de aprendizagem da linguagem escrita”* de Carla Brande e Hilda Monteiro, publicado em 2003;
3. *“O ponto de vista da criança a respeito da intencionalidade das atividades de linguagem escrita”* de Andréia Maria Souza e Valéria Silva Ferreira, publicado em 2007;
4. *“Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças”* de Celdon Fritzen e Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, publicado em 2009;
5. *“Ler na escola: as vozes das crianças”* de Fabiana Rodrigues Cruvinel, publicado em 2010.

Pesquisa de Reis foi realizada com o objetivo de

ouvir o relato da própria criança e as suas percepções sobre as atividades que realiza em classe se atentando para o aluno no que se refere ao que ele falou sobre a sua relação com a professora, os colegas e os conteúdos escolares, na educação infantil e no ensino fundamental (REIS, 2002, p. 01).

A pesquisa foi realizada em Taubaté, interior de São Paulo e teve como metodologia entrevistas com as crianças e conversas em sala de aula. Foram entrevistadas sessenta crianças de escola pública, de quatro turmas de alfabetização. No texto, a autora apresenta algumas categorias trazendo pequenos fragmentos do que as crianças disseram.

No caso, as experiências pré-escolares, segundo Reis,

Elas falaram de forma carinhosa da professora, de colegas e de atividades que realizavam na Educação Infantil. Entretanto, para algumas crianças, essa experiência não foi tão positiva. A professora não estimada pela criança era vista como muito brava, indiferente aos seus apelos ou agressiva, inclusive fisicamente “puxava a minha orelha” ou teria apresentado comportamento inadequado que permaneceu na memória do aluno “ficou com o meu dinheiro” (REIS, 2002, p. 02).

No que se refere à escola, Reis afirma:

Apenas uma criança revelou gostar mais ou menos da escola, porque todas as demais entrevistadas afirmaram gostar de sua escola e, dentre as várias justificativas apresentadas, destacamos “porque ela ensina” [...]. As crianças, mesmo não operando com definições muito precisas, foram capazes de caracterizar a função de ensinar da escola e o papel do aluno de aprender: ‘aqui a gente aprende a ler e escrever’, “já aprendi muitas coisas”, “a tia ensina e eu aprendo” (p. 03). [...] Na instituição escolar, acontece uma importante relação interpessoal que é a estabelecida com os amigos. Estes são lembrados como algo que a escola tem de bom: “o lado bom daqui(...)é que aqui eu tenho muito amigo legal” (REIS, 2002, p. 04).

Quanto à importância do aspecto relacional que envolve professor e aluno, em torno do conhecimento, Reis comenta que

Nas suas expressões, os alunos exemplificaram a qualidade dessa relação: ‘eu acho a tia superlegal. Ela dá muita coisa e eu aprendo bastante’, ‘o que a gente não sabe ela ensina’, ‘ela é bem boazinha e me ensina’ [...] Entre as crianças ouvidas, apenas duas disseram gostar ‘mais ou menos’ da professora; uma porque ela grita muito e outra que não apresentou justificativa, mas apenas um porque sim. (REIS, 2002, p. 03).

Com relação às atividades de ensino realizadas em sala, Reis reflete que

Os alunos apontaram que o gostar se relaciona com as atividades mais comumente apresentadas pelas professoras, numa espécie de crença construída sobre a importância daquilo que é proposto em sala de aula [...]. É, portanto, na relação com o conhecimento, em

sala de aula, que o aluno se constitui sujeito: “eu pego o jornal(...) e leio as palavrinhas que eu já conheço”, “eu gosto de historinhas(...) a minha prima e o meu primo(...) fico contando a historinha para os dois”, “ eu gosto de escrever na lousa(...) porque a gente aprende”.” (REIS, 2002, p. 03 e 04).

Assim, a autora encerra o texto enfatizando a importância de o professor conhecer o aluno e ouvi-lo no dia a dia, pois através das vozes das crianças poderá redimensionar as práticas de alfabetização, de modo que “conhecendo como as crianças sentem e pensam sobre a escola e o processo de ensino, sabemos que, quando são ouvidas e atendidas, podem sentir-se capazes, aptas, para aprender e participar como agentes transformadores da realidade.” (REIS, 2002, p. 05).

Outra pesquisa analisada foi a de Carla Brande e Hilda Monteiro (2003, p. 02), cujo objetivo principal era “entender as falas das crianças sobre seus processos e tempos de aprendizagem a respeito da linguagem escrita”. Para contemplar tal objetivo, elas lançaram mão da metodologia do estudo exploratório, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista com os alunos. A pesquisa foi realizada em São Carlos, interior de São Paulo, em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental.

Para a pergunta “Você se lembra como foi aprendendo a escrever?”, obtiveram as seguintes respostas das crianças:

“Tinha que fazer, mas eu não conseguia fazer, mas eu continuava fazendo, pensando”.

“Eu lembro que eu escrevia... é... errado... Eu não pensava, eu colocava letra, qualquer uma letra. E depois eu fui aprendendo... fui olhando no alfabetário. Eu escrevia um pouquinho errado, mas a Hilda entendia”.

“A Hilda falava assim: pensa bem nessa letra aqui” (BRANDE e MONTEIRO, 2003, p. 02).

Ao serem perguntadas sobre quem os ajudou a aprender a escrever, as autoras afirmam que

Quinze crianças disseram que receberam ajuda dos outros alunos, seus colegas de classe. Doze referiram-se à professora Hilda. Duas disseram ter recebido ajuda da mãe e uma criança referiu-se à ajuda dada por sua vizinha. Seis crianças não se lembravam quem as havia ajudado. (BRANDE e MONTEIRO, 2003, p. 03).

Para responderem como se dava essa ajuda, as crianças disseram:

“Ela (colega) pegava, ia no alfabetário, mostrava a palavra, pegava, tinha de ler e eu tinha de achar a palavra e punha no caderno”.

“Com o alfabetário, com o dicionário também; com os livros que eu fui aprendendo a ler”.

“Ela (professora) perguntava se eu tava escutando umas letras. Tem hora que eu não conseguia”.

“A Hilda vai falando as palavras que tá errada e fala pra olhar no dicionário. Eu escrevia as palavras de pouco em pouco. A Hilda ia falando ‘Tá quase ficando certo’. É que tava quase certo, mas tinha que melhorar um pouquinho mais. Aí eu fui aprendendo de pouco em pouco. Agora eu consegui.”

“Ela (vizinha) tava lendo um livro daí ela falou assim que ela ia ensinar eu ler. Daí ela falou assim pra mim ler uma palavra. Daí né eu li a frase que tava no livro, daí tava certo”.

“Ela (colega) ia falando como que se escreve na, ne, ni, no, nu. Aí eu escrevia o **n** e o **a**. **Aí**, era ‘**no**’ que eu tinha que escrever, mas ela falava ‘tá bom’. Ela não falava do jeito que era” (BRANDE e MONTEIRO, 2003, p. 03 e 04).

À pergunta por que uns aprendem mais depressa que outro, as crianças disseram:

“Porque ninguém é igual. Todo mundo aprendeu um pouco”.

“Uma pessoa aprendeu rápido e as outras começaram a aprender de pouquinho”.

“Porque uns já foram reconhecendo as letras mais rápido, outros não. Então aí do jeito que vai indo, um aprende devagar outro aprende rápido. (...) Alguns tão aprendendo, como o Márcio, o Fabiano que já sabe um pouco. O Antônio, o Felipe e o Édipo, eles tão aprendendo” (BRANDE e MONTEIRO, 2003, p. 04).

Brande e Monteiro (2003, p. 06) tecem alguns comentários finais no sentido de refletirem sobre a importância da presença de outras pessoas para que a aprendizagem aconteça:

Acreditamos que esse “aprender mais solidário” e a ajuda a ser dada por companheiros e professora vão ter espaço em ambientes escolares que propiciem a troca de experiências, o trabalho pedagógico coletivo e onde o respeito pela singularidade humana seja a alavanca a mover o desenvolvimento infantil.

As autoras concluem, ainda, que “as respostas das crianças revelam os mecanismos de aprendizado que movimentam o desenvolvimento infantil” (BRANDE e MONTEIRO, 2003, p. 05), bem como as próprias crianças consideram que ninguém

aprende do mesmo modo e ao mesmo tempo, havendo diversos caminhos para esse desenvolvimento.

A terceira pesquisa analisada foi a de Souza e Ferreira (2007, p. 01), tendo como objetivo central “investigar quais as intenções que as crianças atribuem às atividades de linguagem escrita que realizam em sala”.

Para tal investigação, utilizaram a pesquisa qualitativa, com base em estudo de caso. Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas sete observações em sala de aula, entrevistas áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas, com 25 crianças com idade entre seis e sete anos, entrevista semiestruturada áudio-gravadas com a professora e conversas informais.

O texto traz apenas algumas falas pontuais das crianças focando, prioritariamente, nos fatos observados na sala, como a organização e execução das atividades da professora. Trouxeram como reflexão das falas das crianças a relação entre fonema e grafema trabalhada em sala pela professora.

As crianças compreenderam que existem regras que regulam os valores fonéticos que as letras podem ter. As crianças pareceram entender isto quando comentaram que a atividade é: “*para fazer palavras com determinada letra na primeira sílaba*”, “*para aprender a ler*”, “*para mudar as palavras*”, “*para mudar o som das palavras*”, “*para ver se sabem ler e escrever* (SOUZA e FERREIRA, 2007, p. 12).

Nesse sentido, as autoras colocam que não basta que o professor deixe à disposição das crianças materiais em sala de aula para que elas aprendam a escrever. Além disso, enfatizam que é necessário que as crianças tenham esse contato e que o professor seja mediador da interação das crianças com esses materiais. Por isso, a necessidade das práticas pedagógicas serem bem organizadas e planejadas, para que as crianças entendam a função social que a linguagem escrita exerce na cultura (SOUZA e FERREIRA, 2007).

Assim, com base nas observações em sala das atividades desenvolvidas pela professora, Souza e Ferreira (2007) concluem

As crianças reconhecem a função social da linguagem escrita quando nas atividades lhes são oportunizados pela professora procedimentos que signifiquem os materiais de escrita utilizados no

âmbito escolar, conforme observado na atividade “Origem do sobrenome”, mesmo a professora não demonstrando clareza de tal intenção. Entretanto nos demais episódios mesmo a professora utilizando recursos e procedimentos que poderiam vir a favorecer a reflexão da intencionalidade social da linguagem escrita, os procedimentos realizados de maneira mecânica acabam por transformar em atividade escolarizante desvinculando-se assim a linguagem escrita de sua real função (p. 12).

A partir das observações das práticas da professora, as autoras tecem algumas críticas quanto às formas de planejamento das atividades que deveriam focar na participação das crianças e concluem que,

a participação das crianças no desenrolar das ações poderia desencadear atividades mais interessantes e proveitosas no que se refere à alfabetização. O planejamento ganha vida no decorrer das atividades, para tanto, a criança é aquela que irá dar sentido a esta. Portanto ela precisa ter espaço para ser ouvida e compreendida em seu ponto de vista, que pode ser diferente da do adulto (p. 13).

Outro trabalho que priorizou a escuta das crianças foi o de Fritzen e Silveira (2009, p. 01), que teve como objetivo central “refletir sobre as possibilidades desencadeadas pela literatura no processo de alfabetização e de letramento a partir do olhar e das percepções das crianças”.

Como proposta metodológica da pesquisa, as autoras utilizaram o “espaço de narrativa”, cuja expressão é cunhada no grupo de pesquisa do qual fazem parte e de onde se originou tal denominação. Tal método envolveu, como procedimentos, a leitura para as crianças do livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, e usaram diferentes registros, como filmagens, gravações e fotografias. Além de registrar os encontros, também tiveram como possibilidade a devolutiva da pesquisa.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre letivo e, nesses encontros, segundo as autoras, as crianças tiveram oportunidade de falar sobre suas experiências com a leitura e a escrita. Fritzen e Silveira (2009) dão bastante ênfase para as falas das crianças, organizadas em algumas categorias de análise, dentre elas as estratégias utilizadas pelas crianças para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Assim, após a leitura do livro de Ruth Rocha para as crianças, as autoras trazem o que elas disseram sobre suas estratégias para aprender ler e escrever. Elas contam:



O menino Kennedy mergulhado na experiência do personagem relata que a descoberta das palavras para ele foi semelhante ao personagem de Ruth Rocha. Diz o menino: “quando eu estudava no Branca de Neve todas as letras que a minha professora fazia no quadro eu continuava vendo elas, pelo mundo”. Algumas crianças comentam [para si mesmas] imediatamente após a leitura da narrativa: “eu ainda não sei ler” (FRITZEN e SILVEIRA, 2009, p. 08).

Continuam relatando as experiências contando o que Sarah falou:

Nos relatos das crianças, falando da sua experiência de como estão aprendendo a ler e escrever, está o da Sarah, que afirma já saber ler e explica como aprendeu, diz a menina: “eu aprendi a ler, aprendendo o alfabeto, conseguia ler tudo. Depois eu fui formando palavrinhas com o alfabeto, com o C e o A eu formei a palavra casa”. Então foi perguntado a ela: “a primeira palavra que você aprendeu foi casa? Ela foi enfática: não, a primeira palavra que eu aprendi foi o meu nome, depois dos meus irmãos: Luana e Sabrina, eu tenho mais um irmão, mas ainda não sei escrever o nome dele”. [...] Essa também é a experiência da Stefani, que afirma com segurança: “eu sei ler e escrever o nome do meu pai, Jucemir, e do meu irmão Talles e, é claro, também o meu” (p. 08).

Sobre o mesmo aspecto das estratégias utilizadas pelas crianças para aprenderem ler e escrever, as autoras refletiram sobre os papéis da família como ajudantes

Karoline relata a forma que a família dela vem ajudando-a no intento de aprender a linguagem escrita: “A minha mãe em casa às vezes me ensina, meu irmão está dando aula pra mim [...]. Ontem à tarde quando cheguei da escola, fomos pra avó, ela tinha um quadro de desenhar, daqueles pequenos e me deu [...], chegamos em casa e meu irmão foi me ensinar ler e escrever, escrever emendado e fazer tarefa. Aprender escrever é um pouco difícil, a gente mistura as letras – e para escrever sozinha tenho que primeiro saber as letras”. Esse mesmo empenho pode ser percebido na fala do Bruno, que conta a sua experiência: “Antes eu não sabia ler o alfabeto [então] a minha madrinha fez o alfabeto pra mim e colocou na minha parede e daí eu leio, eu já sei ler todas as letras. Agora ela vai fazer os nomes, casa, tudo”. (p. 10)

As autoras continuam suas reflexões no que se refere ao que as crianças pensam sobre aprender ler e escrever pensando criticamente acerca do “caráter político e ideológico que impõe à criança uma ideia de dificuldade [aprender ler e escrever é muito difícil] e até de incapacidade”, o que se acentua no caso da escola pública, “fazendo-a sentir-se pequena e impotente, imersa num ambiente escolar pouco acolhedor, que não favorece a autoconfiança”. Eis o que as crianças dizem:

*No começo da escola eu fiquei com muito medo, medo da professora ser muito brava e de eu não conseguir aprender a ler (JULIANO).*

*Eu não sei ler nada e não consigo aprender (STEFANI).*

*A gente fica estudando e eu não consigo ler muito, é muito difícil! (KENNEDY).*

*No início eu fiquei com muito medo de reprovar, mas depois eu comecei a aprender ler e escrever, aprendi o meu nome e também Criciúma (BRUNO). (FRITZEN e SILVEIRA, p, 11)*

Após apresentarem as falas das crianças sobre suas dificuldades, as autoras voltam a apresentar o que as crianças disseram sobre as estratégias criadas para se apropriarem do código escrito.

*Quando eu não sabia ler eu aprendi fazendo o alfabeto com os dedos das mãos que a minha mãe e o meu pai me ensinaram (JOSUÉ).*

*A minha irmã tem um quadrinho com o alfabeto emendado e outro não, ela deu os dois para mim, para eu aprender a ler (JULIANO).*

*Eu imagino assim o C, o A, o S e o A de novo e fico 'vendo' a palavra casa (SARAH).*

*Eu peguei o joguinho de letras do livro [de alfabetização], recortei e fiquei jogando, formando palavras e consegui ler (ELTON).*

*Eu estou aprendendo a ler e escrever usando meu notebook (THIAGO).*

*A minha tia Valdimara fez uma lista com todas as letras, assim: ba-be-bi-bo-bu [...] eu estou lendo, mas eu não sei juntar esses pedaços para fazer palavras [...] (STEFANI) (FRITZEN e SILVEIRA, 2009, p. 12).*

Contudo, refletindo com as autoras podemos perceber que as falas das crianças denotam bastante significado ao ato de escrever. Nesse campo da significação, Fritzen e Silveira (2009, p. 09) comentam que “as crianças nos ajudam a compreender o processo de alfabetização com letramento como um ato de criação, de descoberta de si mesmo, ou seja, uma consistente possibilidade de reflexão do sujeito sobre o seu estar e agir no mundo”. Por isso, nem professores e nem alunos devem ser reféns de um único método. É importante reinventar e recriar formas metodológicas de respeitar o aluno como sujeito ativo e que traz e refaz suas experiências.

Desse modo, atribuem à criança o papel de sujeito pensante e atuante na sociedade que constrói seus conhecimentos de acordo às experiências vivenciadas e que não apenas segue as instruções de um adulto, no caso da escola, da professora.

Concluindo as reflexões, as autoras afirmam que

A criança percebe e acata a intencionalidade dos adultos (pais, professores, sociedade) no que diz respeito ao seu processo de alfabetização e letramento chamando para si a responsabilidade de compreender o universo letrado. Ela vai absorvendo a cultura escrita e intensifica suas ações em direção ao alvo quando ingressa na escola, adotando e criando diferentes estratégias, na escola e fora dela, que lhe permitam decifrar, compreender e dominar a linguagem escrita (FRITZEN e SILVEIRA, 2009, p. 13).

A última pesquisa que teve como metodologia principal ouvir as crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita, analisada nesta dissertação, foi a realizada por Fabiana Rodrigues Cruvinel (2010). Tal pesquisa teve como objetivo “investigar como os alunos no processo de escolarização lidam com as práticas de leitura e o que possibilita ou impede que se tornem leitores, já que a escola desempenha papel central nesse processo” (p. 01). A pesquisa foi de cunho qualitativo e a metodologia de pesquisa foi um estudo de caso etnográfico, fazendo uso da observação e entrevistas semiestruturadas e análise documental como instrumentos. Foi realizada em uma escola municipal do interior de São Paulo, com uma turma do último ano da Educação Infantil (5 e 6 anos de idade). A pesquisa de campo teve duração de 11 meses.

Após analisar as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelas crianças em sala, Cruvinel (2010, p. 11) apresenta as falas das crianças sobre propostas didáticas da professora para ensinar a ler e escrever. Para a pergunta “O que você faz de ‘atividade’ de leitura na sala de aula?” Eis o que as crianças disseram:

De ler, uma vez a gente leu o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, e livrinhos quando a gente acaba (1 criança).

Às vezes eu leio livrinhos (2 crianças).

De ler, não sei, de escrever é um monte (3 crianças).

A gente lê livros da professora (4 crianças).

Não sei (1 criança).

Nada (1 criança).

Livros de história ( 6 crianças).

Atividade para aprender a escrever e livro (1 criança).

Para a pergunta “Só livros de história? E outros textos vocês não leem?”, as crianças responderam:

Não. Só escreve ( 6 crianças).

Lê, mas é para aprender a escrever (5 crianças).

A gente só escreve (4 crianças).

(Ficaram em silêncio) (4 crianças).

Quando a pesquisadora comentou que os via lendo poesias, músicas, entregues pela professora, as crianças disseram:

É para ensinar a gente a escrever (3 crianças).

Não, é para escrever certo (1 criança).

Aquelas atividade? É para colar no nosso caderno e escrever (1 criança).

(Ficam em silêncio) (5 crianças).

Não, tem que ler para escrever (5 crianças).

A gente só escreve, todo dia (4 crianças).

Assim, a partir do que foi observado a autora discorre que,

a metodologia para o ensino da leitura na Educação Infantil, por não pressupor situações do ato de ler em contextos de comunicação a partir de vivências em que essa prática se manifeste como objeto de cultura, acaba por direcionar as propostas didáticas referentes ao ler na escola para o estudo do funcionamento do sistema alfabético de escrita (CRUVINEL, 2010, p. 05).

Contudo, Cruvinel aponta algumas sugestões, ao final do texto, de como podemos refletir sobre as práticas de alfabetização para que sejam melhoradas em sala. Assim, a escola e os professores devem “considerar o ensino do sistema alfabético de escrita como parte do processo de ensino da linguagem escrita, não como ponto de chegada nem como ponto de partida” (p. 13) [...], bem como

que o professor no desenvolvimento das propostas de ensino do ler esteja disponível para exercer o papel de mediador e interlocutor das crianças com o mundo da linguagem escrita; que ensine com os leitores aprendizes e não para os leitores aprendizes, que dialogue com todos e não com alguns” [...] (CRUNIVEL, 2010, p. 12 e 13)

Tendo apresentado as pesquisas que ouviram crianças, seguimos analisando outras pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças.

### 3.2 DAS OUTRAS PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA DE CRIANÇAS

Conforme dito anteriormente, foram poucas as pesquisas que priorizaram a escuta de crianças em seus procedimentos metodológicos de investigação. Assim, optamos por incluir outras pesquisas que apresentam discussões sobre a aquisição da linguagem escrita e alfabetização de crianças. Foram elas:

- 1- “Aspectos constitutivos da mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita” publicado por Cleide dos Santos Pereira Sopelsa em 2005;
- 2- “Práticas de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem?” publicado por Magna do Carmo Silva Cruz em 2008;
- 3- “Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?” publicada por Gilceane Caetano Porto e Eliane Peres em 2009;
- 4- “Representações sociais do ensino da língua escrita” publicado por Margarete Maria da Silva e Maria Emília Lins e Silva em 2011;
- 5- “Práticas de alfabetização e letramento: O fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida” publicado por Ivânia Pereira Midon de Souza e Cancionila Janzkovski Cardoso em 2012.

A pesquisa de Sopelsa (2005) teve como objetivo principal investigar se as interações da professora têm contribuído para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças no sentido de discutir que,

para que a criança aprenda a ler e escrever, não é suficiente nascer em um contexto social onde circulam práticas de letramento. A alfabetização é uma aprendizagem complexa cuja apropriação envolve um conjunto de processos que precisam ser,

necessariamente, mediados pelo outro e pela linguagem (SOPELSA, 2005, p. 02).

A autora utilizou como procedimento metodológico observações e gravações em duas salas de alfabetização, em uma escola municipal da periferia de Blumenau que atende crianças pobres e tem um grande histórico de insucesso na alfabetização. Além disso, foi realizada entrevista com as professoras das duas salas. Nesse sentido, a autora prezou pela análise das seguintes categorias: “o olhar (das professoras) para os sujeitos (crianças); a noção de aprendizagem que atravessa as ações das professoras; e o modo como a linguagem escrita é concebida pelas mesmas” (SOPELSA, 2005, p. 04).

A autora inicia as análises falando sobre a rotina das atividades da professora em sala, de acordo às observações realizadas nos grupos, denominados por ela de A e B. Segundo a autora, foi possível analisar que as professoras têm práticas diferenciadas quanto à mediação pedagógica no ensino da linguagem escrita para com as crianças.

De acordo à primeira categoria de análise, sobre o olhar (das professoras) para as crianças, no grupo A, a autora reflete a partir do observado em sala que a professora

desconhece, ou desconsidera, o fato de que os sujeitos se constituem através de um processo profundamente social, impulsionado pelas trocas estabelecidas na e pela interação com o outro. Desconhece, também, o papel fundamental que a linguagem assume no mesmo (SOPELSA, 2005, p. 06).

Assim, infere, também, que a professora não compreende por que parte dos alunos não aprendem a escrever alfabeticamente e que a tendência da professora é culpar o aluno individualmente ou a família pela não aprendizagem, reafirmando um fator histórico a respeito do fracasso escolar. Assim, a professora da turma relatou que,

*... 90% das crianças que tinham maior capacidade de desenvolvimento, são crianças que eram, que tinham condições de vida melhor.*

*... eu já tinha trabalhado antes com crianças carentes (...). Só que com essa carência deles ali não. Eu tinha trabalhado antes (...), mas é um pobre diferente (...). Assim, mais gente alemã, aquele pobre mais caprichoso até com a parte dos estudos... (SOPELSA, 2005, p. 06).*

A autora denuncia que a fala da professora somente reforça que o fracasso escolar é um comportamento individual e determinado cultural, social e economicamente.

Analisando as práticas da professora do grupo B quanto à primeira categoria, a autora conta que a professora tem uma maior interação com as crianças e as coloca a par das atividades que acontecerão durante o dia. A interação entre os alunos acontece a todo o momento, levantam e se movimentam na sala permitindo a interlocução e troca de experiências entre eles. Essa relação da sala pôde ser confirmada pela autora na entrevista com a professora que disse:

*... tens que analisar de todos os pontos de vista (...), que sujeito é esse, o que, que ele está trazendo de casa, como ele vive em casa, como é a família dele, ao que ele tem acesso, ao que ele não tem, (...). Então é um universo muito grande que a gente tem que conhecer (...). Mas, não trabalhar nesse sentido de que ele não tem, e então (...) eu não vou fazer um trabalho tão amplo como eu faria com uma classe mais privilegiada. É por esse motivo que a gente tem que dar maior amplitude de materiais, de relação, de trocas com esses alunos... (SOPELSA, 2005, p. 012).*

A partir da fala da professora do grupo B, Sopelsa discorre que a professora parece conhecer os processos que permeiam a alfabetização e reconhece a importância da mediação pedagógica para o ensino da linguagem escrita. E dessa forma,

*instaura-se, assim, uma relação dialógica na qual a professora representa referência importante, mas não é a única a mediar o processo de apropriação da linguagem escrita. Desse modo, a sala de aula torna-se um espaço social rico em vivências no qual todos/as têm o direito de dizer a sua palavra (SOPELSA, 2005, p. 12 e 13).*

Na segunda categoria de análise, referente às noções que permeiam as ações da professora, a autora reflete que o modo como a aprendizagem é concebida pela professora do grupo A não contribui para que as crianças percebam a linguagem escrita como um fator social, pois as atividades são baseadas na repetição da letra e destaca que

*Esta atividade é proposta de modo completamente mecânico, como se a linguagem escrita, ao invés de se desenvolver na criança como uma *atividade cultural complexa*, que exige a mediação do outro mais experiente, pudesse ser assimilada pela criança, através da repetição (SOPELSA, 2005, p. 09).*

As cenas analisadas e a entrevista com a professora demonstram, segundo a autora, como a professora não entende de que forma ocorre o processo de

aprendizagem da linguagem escrita, fator esse impede que ela desempenhe o papel de mediadora da aprendizagem.

Já a professora do grupo B, segundo a pesquisadora, “assume o papel de responsável pela realização de intervenções pedagógicas que provoquem avanços no processo de aprendizagem do grupo” (p. 15), pois, segundo ela a professora intervém nas falas das crianças, media as respostas dadas por elas e elabora respostas junto com as crianças. A autora enfatiza, ainda, que a professora conhece o modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita, o que pode ser percebido na entrevista dela:

*...eu acredito (...) que na interação eles aprendem mais do que individualmente. (...) quando (...) eu estou resolvendo uma atividade, eu estou num conflito, a quem eu vou recorrer? Com quem eu vou trocar? Eu vou trocar com o meu grupo. E é nesse processo que eu acredito que acontece o conhecimento. (SOPELSA, 2005, p.16).*

Em relação à terceira categoria de análise, referente ao modo como a linguagem escrita é concebida, a autora comenta que, no decorrer das observações, gêneros textuais diferentes foram utilizados como literatura infantil e receitas, porém não se contextualizou o significado social desses textos. Assim, as crianças não tiveram oportunidade de interagir com outras crianças para trocarem saberes e não aconteceu a explicação quanto à função social dos textos na sociedade, produzindo uma concepção da linguagem escrita como objeto escolar “destituída de sua significação social e de sua característica de objeto cultural” (SOPELSA, 2005, p. 11).

Já a professora do grupo B sabe do caráter social e cultural da linguagem escrita e a necessidade de superar a forma como esta vem sendo trabalhada no contexto escolar. Essa concepção é demonstrada no decorrer das atividades em sala, nas quais a professora sempre prioriza o uso para leitura e escrita de textos ao invés da ênfase nas palavras e sílabas.

Por meio da pesquisa, a autora discute a importância da mediação pedagógica para que as crianças possam ter sucesso na aquisição da linguagem escrita e, além disso, a reconheça como produção social e cultural.



Sopelsa encerra o texto considerando que os espaços das salas observadas são bastante singulares no que se referem aos três elementos de análise elencados. Por isso,

a constituição da professora como mediadora no processo de apropriação da linguagem escrita, implica, necessariamente, por parte desta, o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, apontado por Freire (1999, p. 43), rompendo, desse modo, com a função de meramente transmitir conteúdos pré-estabelecidos, tornando-se agente da própria ação (SOPELSA, 2005, p. 19).

Outra pesquisa analisada foi realizada por Cruz (2008, p. 05), a qual teve por objetivo “analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos”. Contou com a metodologia no estudo de caso e foi realizada em uma escola do Recife, que teve os maiores índices da Prova Brasil em 2005. Para tanto, utilizou três procedimentos metodológicos: a) realização de duas atividades diagnósticas, uma no início e outra no final do ano letivo – ditado mudo e reescrita do texto “A cigarra e a Formiga”; b) entrevista com as professoras de três turmas, cada uma representando um ano das três primeiras séries do Ensino Fundamental que compõem o ciclo e c) observações de algumas aulas dessas professoras.

A autora analisa o que as crianças escreveram tanto no ditado quanto na escrita da história sob duas óticas: a primeira em relação à escrita alfabética e a segunda em relação às práticas das professoras, a fim de buscar relacionar essas práticas com a aprendizagem dos alunos.

Cruz (2008) conclui que mesmo com a ampliação do tempo de alfabetização com a criação dos ciclos de aprendizagem, os números dos Sistemas de Avaliação e as pesquisas analisadas demonstram que as crianças estão saindo ao final do 3º ano do ciclo sem se apropriarem da escrita alfabética. Assim, infere que

O domínio da escrita alfabética, além de ser instrumento de luta, é condição necessária para a participação efetiva nas práticas de leitura e escrita; portanto, se esse ensino não tiver metas definidas para cada ano do 1º ciclo, poderá diluir-se, não promovendo reflexão sobre todos os aspectos que o compõem (CRUZ, 2008, p. 22).

Esse fracasso aumentou, na visão da autora, com a implantação da política dos ciclos que ao invés de garantir ao aluno mais tempo de aprendizagem, tem reforçado o fracasso escolar. Por outro lado, defende que uma política de ciclos bem

estruturada pela gestão escolar e de forma participativa pode contribuir para que o 1º ano do Ensino Fundamental possa ser efetivado como da aprendizagem da linguagem escrita e alfabetização e nos outros anos sejam consolidadas práticas de leitura e escrita.

Na pesquisa de Porto e Peres (2009) como objetivo, apreender as concepções e práticas de alfabetização, foi realizada uma análise documental utilizando-se dos cadernos das crianças desde os anos de 1940 até os anos 2000, buscando “apreender essas concepções através dos exercícios propostos, da forma de correção das atividades, dos indícios de práticas de leitura e de escrita registrados” (p. 01). Assim, foram analisados um total de 46 cadernos em que 26 deles demonstraram que a prática de alfabetização era baseada no método silábico de soletração e com base na decodificação/codificação dos signos.

Na análise dos cadernos, as autoras utilizaram como procedimento a “leitura e releitura dos cadernos do acervo, o mapeamento das atividades, a categorização, o agrupamento dos dados para posterior análise” (PORTO e PERES, 2009, p. 03).

Para uma melhor compreensão da ruptura dos métodos de alfabetização vigente nos anos 1990 para 2000, as autoras escolheram três cadernos pertencentes a esta década para melhor analisá-los. Cada um destes cadernos, segundo ela, está representando um método de alfabetização. No primeiro caderno analisado, de 2002, a professora priorizou em suas atividades pedagógicas o uso do método silábico sempre pautado no ensino, primeiro, da letra e gradativamente do alfabeto e da sílaba. Já no segundo caderno, de 2007, e no terceiro, de 1996, as professoras já encaminhavam seus alunos para uma prática alfabetizadora com perspectivas no letramento quando priorizavam o uso de variados textos ao invés da ênfase na palavra ou na sílaba, tendo grande influência do método construtivista. Vale ressaltar que no ano de análise deste último caderno as discussões acerca do alfabetizar letrando estavam no seu início e com quase nenhuma credibilidade no meio acadêmico.

Desse modo, problematizam que a cisão dos métodos causou muitas mudanças no cenário educacional brasileiro nesse período, mas também grandes confusões pedagógicas. A inserção de métodos baseados no construtivismo trouxe grande tolerância aos erros dos alunos, bem como um maior uso de textos para o ensino da

linguagem escrita; porém trouxe, também, grande confusão sobre “a forma mais adequada de intervir na aprendizagem dos alunos” (PORTO e PERES, 2009, p. 11).

O que as autoras analisam diante disso é que é possível inovar nas práticas de alfabetização e modificar os discursos oficiais quando eles apontam para um único caminho. No entanto, no que se refere às práticas tradicionais de alfabetização, as autoras, citando Carvalho, ponderam que,

Não pretendemos hierarquizar concepções e práticas ou ‘culpabilizar’ professoras por desenvolver determinado tipo de trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, uma vez que ‘nas condições concretas em que trabalham, parece-lhes mais correto investir naquilo que lhes é familiar, introduzindo aqui e ali pequenas modificações que não alteram o arcabouço do ensino’ (CARVALHO, 2005, p. 112 *apud* PORTO e PERES, 2009, p. 16).

Desse modo, as autoras complementam dizendo que a finalidade das discussões não é reacender a “guerra dos métodos”, mas sim problematizar metodologias de alfabetização e fomentar o debate sobre a formação de professores alfabetizadores na perspectiva do sucesso escolar dos alunos na alfabetização.

No trabalho publicado por Silva & Silva (2011, p. 02), o objetivo era “entender como os/as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental vêm representando socialmente e compartilhando ideias sobre o ensino da língua escrita”. A pesquisa foi realizada na cidade do Paulista-PE e como instrumento de pesquisa foram realizadas entrevistas com 10 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As concepções das professoras sobre o planejamento foram:

*Planejamento é essencial, porque um professor tem que se planejar. E às vezes, como eu te falei, planeja uma aula linda e maravilhosa e acontece determinado fato que a gente tem que mudar toda estrutura do planejamento, mas é de total importância o planejamento. (Taís, 42 anos, Alfabetização).*

*[...] eu acho que não tem como ensinar a língua escrita, jogando, jogando coisa pra preencher o tempo não, tem que haver um planejamento. Levar atividades que envolvam os alunos... que atendam as necessidades deles (Lenira, 26 anos, 2ª série) (SILVA & SILVA, 2011, p.04).*

Nas entrevistas das professoras, a linguagem escrita apareceu como um instrumento que tem função social.

*[...] um dos objetivos é fazer com que eles conheçam a escrita como um instrumento pra eles na vida social deles, dentro da sociedade, a*

*importância que a escrita tem né... em reconhecer a importância que a escrita tem (Neuza, 35 anos, 1ª série).*

*Eles precisam ter uma noção do que é a escrita, que funcionalidade ela tem pra vida deles. [...] Dar continuidade ao trabalho com textos, gêneros textuais, textos que tenham uma funcionalidade, que eles vejam na sociedade, que possam se deparar com desafios como preencher uma ficha e eles saibam fazer aquilo (Nara, 26 anos, 2ª série) (SILVA & SILVA, 2011, p.04).*

Assim, as autoras resumem que “as representações que as professoras têm do que é ensinar a escrever estão vinculadas aos objetos de ensino e as ações docentes que propiciem a aprendizagem da escrita, ancoradas, portanto, na dimensão pedagógica” (SILVA & SILVA, 2011, p. 06).

Quanto à dimensão social, as autoras trazem a importância mencionada pelas professoras de serem trabalhadas palavras que tenham significação para as crianças, referindo-se à importância do trabalho com o nome como forma de identificação em um contexto social.

*[...] a questão do nome [...] é referência pra eles, é algo que tem uma referência pra eles, a questão do nome. Então, as letras estão lá, de forma significativa (Neuza, 35 anos, 1ª série).*

*[...] é básico para eles começarem a escrever é [...] trabalhar o nome deles, porque é uma coisa que eu descobri que foi assim bem básico pra eles porque é através do nome deles que eles vão conhecer as letras, vai conhecendo as letras e também o valor sonoro daquelas letras. (Elaine, 35 anos, Alfabetização). (SILVA & SILVA, 2011, p.08)*

No decorrer do texto, ainda, as autoras trazem algumas falas das professoras no que se refere às mudanças de práticas pedagógicas que elas realizaram após algumas formações continuadas sobre o ensino da língua escrita e assim puderam mudar também suas representações sociais. Assim, finalizam o texto tratando da importância da mudança de pensamentos e ações por parte das professoras para que, desse modo, “as representações do ensino da língua escrita indiquem uma nova proposição teórico-metodológica tendo como base a inserção dos alunos numa sociedade letrada” (SILVA & SILVA, 2011, p. 13).

A leitura e a escrita são habilidades distintas que se complementam. Por isso, a leitura é elemento central para a representação social da língua escrita, segundo as autoras. Para tanto, é de fundamental importância que nos planejamentos dos

professores apareçam a variedade de gêneros textuais que possibilitem aos alunos um grande contato com o que é produzido socialmente.

A última pesquisa apresentada neste tópico, realizada por Souza e Cardoso (2013), teve como objetivo analisar a prática de uma professora alfabetizadora considerada bem sucedida, atuante em uma escola municipal de Várzea Grande-MT. As autoras enfatizam que a escola é provida de uma boa gestão e de recursos materiais suficientes para a realização das atividades do dia a dia. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental consideradas, pelas autoras, como profissionais bem sucedidas em suas práticas alfabetizadoras.

A pesquisa foi qualitativa, utilizando alguns dados quantitativos. Os procedimentos metodológicos foram: a observação nas duas classes e entrevista com as duas professoras e com os alunos<sup>6</sup>.

Na entrevista com a professora Cléa, são destacados aspectos importantes para a reflexão sobre a alfabetização, o letramento e os modos de ensinar.

*Pesq.: No seu entendimento o que é alfabetização?*

*C: Fazer com que a criança compreenda o processo de codificação e decodificação, mas com compreensão. A criança tem que entender por que está lendo e o que está lendo.*

*Pesq.: O que é alfabetizar?*

*C: Ensinar a ler e escrever de forma significativa e contextualizada com função social.*

*Pesq.: Como você sabe quando uma criança está alfabetizada ou não?*

*C: Quando ele lê e escreve com autonomia.*

*Pesq.: Hoje, fala-se muito em letramento. O que isso significa?*

*C: Letramento, eu ainda tenho dificuldade de diferenciar alfabetização de letramento, mas acho que é o trabalho com textos. Textos variados de uso prático. Mas isso também já é alfabetização para quem parte dos textos para alfabetizar (Entrevista com Cléa em 20/01/2010) (SOUZA e CARDOSO, 2013, p. 06).*

Desse modo, tanto com base na fala de Cléa quanto nas observações das duas práticas, as autoras afirmam que “a prática de Cléa aponta para uma concepção de

---

<sup>6</sup> Embora a pesquisa tenha ouvido os alunos, no texto publicado tais falas não foram incorporadas.

leitura que comporta tanto a decifração e compreensão, quanto a interpretação e interlocução com o autor do texto” (p. 10).

As autoras destacam, ainda, que a prática de Cléa é permeada por atividades lúdicas que contemplam os textos trabalhados por ela. Dessa forma, possibilita o desenvolvimento pleno das crianças. Assim, “tal escolha denota que a alfabetizadora tem uma concepção de infância orientando sua prática, o que fortalece as chances de sucesso no processo de ensino-aprendizagem” (p. 12).

Concluindo o texto, as autoras, refletem sobre as práticas de alfabetização de Cléa, inferindo que

seu trabalho de alfabetização baseia-se em procedimentos que se aproximam de uma concepção de aprendizagem construtivista, quando propõe a comparação de palavras com sílabas semelhantes, e com aliterações e rimas. Todavia, o método fônico está presente em suas aulas quando propõe a memorização das letras pela associação dos seus sons durante a leitura do alfabeto [...] (SOUZA e CARDOSO, 2013, p. 13).

As autoras concluem, também, que o êxito dos alunos deve-se a “mixagem de ações” (p. 13) que Cléa usa, que, embora embasadas em teorias divergentes, de certa maneira tem contribuído para a aprendizagem dos alunos.

Em linhas gerais, de acordo às pesquisas lidas, podemos refletir que as crianças ainda são pouco ouvidas e que as práticas de alfabetização ainda são relegadas a decodificação/codificação da linguagem. Podemos observar, ainda, que a aquisição da linguagem escrita como aporte para o empoderamento dos sujeitos, também ainda não vem acontecendo nas escolas.

Além disso, destacamos que quase todas as pesquisas apontam para uma mudança de concepção de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, no decorrer da história, bem como uma mudança de paradigmas no que se refere à alfabetização a partir da década de 1980. Posto isso, refletimos que há uma necessidade de ampliar as discussões sobre as metodologias vigentes no contexto da alfabetização, bem como no que se refere à função social da linguagem escrita em uma sociedade, majoritariamente, letrada.

## IV- BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as bases teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa e ao mesmo tempo apresentar os procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados.

Conforme apresentado anteriormente, a presente pesquisa buscou compreender as concepções de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em relação à aquisição da linguagem escrita. Entendemos que, para alcançar esse objetivo, seria necessário permanecer na escola por um período de tempo que permitisse conhecer a vida na sala de aula, bem como observar as várias interações que ali ocorressem, refletindo sobre os movimentos de contradição presentes na prática escolar.

Nesse sentido, o método de pesquisa que nos pareceu mais interessante foi a pesquisa de inspiração etnográfica. É uma metodologia de cunho qualitativo cujo conceito advém da antropologia. Definido por Geertz (2008) como uma “descrição densa”, ou seja, não é um amontoado de descrições, seleção de informações, transcrição de textos, entre outros que se caracteriza como etnografia. Segundo ele, “o que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’[...]” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Segundo André (2011), o interesse dos educadores pela etnografia fica mais intenso no final da década de 1970, quando surge a curiosidade de tentar entender e analisar a dinâmica do dia a dia escolar. Os estudos anteriores à década de 1970 eram fundamentados na psicologia comportamental e serviram basicamente para treinar os professores ou medir a eficiência de programas de treinamento. Assim, utilizavam-se esquemas rígidos de observação para registrar os comportamentos dos professores e alunos numa determinada situação de interação.

Partindo da crítica a esse modelo de investigação, que tendia a reduzir os comportamentos em sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, há uma virada metodológica a partir da década de 1970. De lá para cá, foram feitas importantes publicações para a área do uso das abordagens etnográficas em educação na Europa, nos Estados Unidos e aqui no Brasil (ANDRÉ, 2011).

No Brasil, as instituições pioneiras na divulgação de trabalhos tendo como foco a etnografia na educação foram a Fundação Carlos Chagas e a PUC/RJ. A partir dos anos 1980, houve um notável crescimento na produção de teses e dissertações que tratavam a etnografia como possibilidade de abordagem para pesquisar a sala de aula e a educação.

Tal virada baseou-se na compreensão de que “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2011, p. 41). Esse tipo de pesquisa se caracteriza, também, pela flexibilidade na sua investigação, pois não traz procedimentos fechados que não possam ser reformulados de acordo à estada no campo de pesquisa.

Assim, realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica significa produzir um longo e intenso trabalho de campo, investigar, detalhar, participar, observar um determinado local (VIÉGAS, 2007). Significa estar aberto a mudanças e a novas perspectivas de posicionamento quanto ao fenômeno pesquisado.

No bojo dessas discussões, Viégas (2007) aponta que na pesquisa etnográfica o pesquisador busca saber como várias situações são interpretadas por diversas pessoas, numa pluralidade de vozes mesmo que contraditórias entre si. Por isso, a necessidade da aproximação entre o pesquisador e o pesquisado.

Embora o processo etnográfico seja flexível, é imprescindível que se tenha um referencial teórico bem definido que ajude a captar o dinamismo presente na vida diária escolar e que oriente a sua interpretação (ANDRÉ, 2011).

Segundo Rockwell (1989), a entrada da etnografia na educação trouxe confusão dos pesquisadores no que se refere à relação entre etnografia e teoria, pois a etnografia entrou no campo da educação como uma técnica, considerada assim pelos positivistas. Outrora como trabalho de campo “livre de pressupostos e amarras teóricas” (p. 32).

No entanto, defendemos que em toda pesquisa encontram-se implícita ou explicitamente conceituações do objeto de estudo, pois é impossível se criar uma



teoria de uma cultura particular, de como a veem seus sujeitos. Assim, “a etnografia, que melhor expressa e dá conta das relações e dos processos particulares estudados, é consequência do trabalho teórico e não a ‘matéria prima’ para começar a fazê-lo” (ROCKWELL, 1989, p. 34 -35).

Portanto, ao adotar como opção metodológica a pesquisa de inspiração etnográfica para compreender as concepções das crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita, compete-nos um entendimento do cotidiano escolar dentro de uma perspectiva teórica bem definida e embasada, pois todo método implica uma teoria.

Assim, abordamos a pesquisa de inspiração etnográfica à luz da pedagogia histórico-crítica, pois entendemos que essa metodologia de pesquisa nos permitiu obter um contato direto com a escola e perceber, em seu dia a dia, os mecanismos de opressão, bem como as práticas que configuram as contestações, permitindo-nos alcançar o movimento de contradição vigente na vida diária escolar.

Buscamos nos aproximar do fenômeno escolar em seu contexto, a fim de enxergar as relações entre as atitudes e o modo de ver e estar no mundo dos atores envolvidos (ANDRÉ, 2011, p. 41).

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Desse modo, entender a escola como espaço social, dotada de movimentos, valores e significados, exige a superação de uma visão de cotidiano estático, repetitivo e sem forma. A pesquisa etnográfica, aliada a um referencial teórico histórico-crítico, proporciona esse olhar ampliado em relação à vida diária escolar.

#### 4.1 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa em questão foi realizada durante o segundo semestre de 2012, em uma escola municipal de uma cidade do recôncavo baiano. Essa escola localiza-se em

um bairro de periferia da cidade e foi escolhida por haver uma relação de trabalho anterior da pesquisadora.

A escola é composta por duas unidades. A diretora se divide entre as duas escolas, assim como a coordenadora pedagógica e a secretária. A sede principal localiza-se em um bairro afastado da cidade, na Zona Rural do município, e é composta pela Educação Infantil, segundo, terceiro, quarto e quinto anos do ciclo (Ensino Fundamental).

A segunda unidade, onde foi realizada a pesquisa, localiza-se em um bairro periférico na Zona Urbana, bastante afastado do centro da cidade e atende ao público específico do próprio bairro. Nela funcionam duas salas – uma de Educação Infantil e a outra do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A escola possui dois banheiros para crianças e adultos, uma secretaria e uma cozinha. Há um pequeno espaço de terra nos fundos onde tem um gira-gira, uma escorregadeira e um balanço. Tal parque, no entanto, não é utilizado pelas crianças, pois, segundo a professora, tem uma quantidade grande de mato e o parquinho não é apropriado para brincadeiras, pois é de terra. Assim, não há espaço externo para que as crianças possam brincar ou fazer outro tipo de atividade.

O pequeno portão que dá acesso à escola permanecia fechado com um cadeado. No início da pesquisa, havia um porteiro que ficava todo o tempo sentado ali à espera das crianças. Quando ele recebeu o benefício da aposentadoria, a cozinheira passou a abrir e fechar o portão sempre que alguém chamava do lado de fora. Por vezes, a professora saiu da sala para atender alguém que chamava lá fora. Essa situação denuncia um imprevisto do sistema educacional para amenizar a precariedade.

Na escola, participaram da pesquisa a professora e os alunos do 1º ano do ensino fundamental, por ser a série mais diretamente relacionada ao início da alfabetização e da aquisição da linguagem escrita, do ponto de vista da política pública educacional no Brasil.

A sala pesquisada ficava do lado direito da entrada, logo depois de passar por um pequeníssimo hall que se estendia em forma de corredor até a cozinha. Este era o

espaço onde as crianças lanchavam. Na sala, o mobiliário novo com carteiras e cadeiras adaptadas para o tamanho das crianças. As paredes estavam sempre cheias de cartazes confeccionados pela professora com letras de músicas, parlendas, lendas etc. No fundo da sala, tinha uma estante com alguns brinquedos confeccionados pela professora e outros que os alunos doaram para a escola. Do lado direito, olhando da porta, tinha duas janelas que, abertas, davam para o muro da frente, pintado de tinta branca.

Entrando na sala e olhando do fundo para frente se via o quadro branco e sobre ele as letras do alfabeto. Do lado esquerdo, atrás da porta, um filtro de barro e dois copos para que todas as crianças bebessem água de forma coletiva. No canto direito, a mesa e a cadeira da professora. Embaixo do quadro, uma sapateira confeccionada de tecido servia para as crianças guardarem os livros do PACTO.

No início do ano letivo, a sala de aula pesquisada possuía vinte e dois alunos, com idades entre seis e sete anos. Ao longo do ano, duas crianças mudaram-se do bairro e transferiram para outra escola; além deles, uma aluna saiu da escola no contexto da pesquisa, restando 19 alunos, que permaneceram até o final do ano.

Eram 11 meninos e 8 meninas, a maioria nascida na mesma cidade, de origem popular e negra, e outros nascidos em cidades próximas. São meninos e meninas oriundos de famílias pobres. A maioria morava no bairro em que a escola se localizava, incluindo a professora. Alguns chegam à escola acompanhados pelos pais, outros pelas mães ou algum responsável (vizinho, irmão, primo), havendo os que vão sozinhos pela proximidade da casa. Todos os alunos tinham estudado a Educação Infantil naquela mesma instituição.

Ao final do ano letivo, todos os 19 alunos seguiram para o 2º ano e continuaram com a professora Rosângela<sup>7</sup>.

Rosângela nasceu e viveu na mesma cidade onde foi realizada a pesquisa, sendo a filha mais nova de dez irmãos. Ela sempre contava como a vida tinha sido dura para a sua mãe e para ela.

---

<sup>7</sup> Todos os nomes usados nesse texto são fictícios.

Dos 09 aos 17 anos trabalhou como babá, enquanto sua mãe trabalhava de gari para sustentar a família. “Sempre fomos discriminadas pela realidade que vivíamos. Então decidi que ia continuar estudando para não permanecer assim”.

Estudou, formou-se no magistério, no tempo regular, no ano de 1992 e começou a lecionar. Um pouco depois, no ano de 1994, foi aprovada em concurso público para professora da prefeitura. Já trabalhando, fez o curso de licenciatura em Pedagogia, concluindo no ano de 2001. “Resolvi fazer o curso de Pedagogia já que eu já lecionava. Além do mais, nos próximos anos já não aceitariam mais professores sem graduação”. Trabalhou por muitos anos em uma escola de uma comunidade rural classificada por ela como “uma experiência muito difícil”: “Era muito difícil trabalhar lá... Existiam muitas brigas, porém fiz muitos laços de amizade que perduram até hoje”.

Depois dessa experiência, a professora foi transferida para uma escola na zona urbana, onde lecionava a disciplina Ciências no antigo fundamental II de 5ª a 8ª série. “Era ótimo trabalhar lá. Gostava muito”.

Rosângela contou que no ano de 2004 ainda estava na antiga escola de Ensino Fundamental II quando engravidou. No ano de 2006, concluiu o curso de Especialização em Educação e pediu a transferência para a escola atual. “Pedi transferência, pois é perto de casa e poderia cuidar da minha filha, amamentar...”

Rosângela tem 41 anos de idade, dos quais 21 lecionando. Ela se diz bastante realizada com a profissão que escolheu. “Estou satisfeita com minha profissão e meu trabalho. Faço tudo que posso para ter uma boa prática e que essa prática reflita na boa aprendizagem dos meus alunos. Quero sempre melhorar.”

Importa salientar a parceria dedicada pela professora da classe a essa pesquisa. Todo o tempo participou e colaborou com a pesquisa e com todo o seu processo, não se negando a nenhuma proposta lançada. Essa colaboração foi de extrema valia para que o trabalho fosse realizado.

A seguir apresentaremos o trabalho de campo.

## 4.2 OS CAMINHOS DO CAMPO

Conforme dito anteriormente, o contato inicial para a pesquisa foi facilitado pela relação anterior de trabalho da pesquisadora na escola. Nesse primeiro encontro, contei à diretora sobre os objetivos e o problema de estudo, comentei do tempo que pretendia ficar na escola e que se tratava de uma pesquisa de inspiração etnográfica. Nesse encontro, oficializamos o termo de consentimento livre e esclarecido.

Tendo sido aceita pela diretora, a pesquisa foi apresentada à professora da sala a ser acompanhada, que logo se prontificou a me receber para detalharmos os caminhos da pesquisa.

Em minha primeira ida à sala de aula, a professora me apresentou os alunos e explicou para eles que eu iria ficar um tempo com eles para nos conhecermos. Também me apresentei e perguntei se poderia ficar na sala deles por um tempo. A permissão foi unânime.

O trabalho de campo foi realizado durante um semestre letivo, (de julho a novembro de 2012) sendo realizados os seguintes procedimentos: observações participantes, conversas informais com a professora, grupos de conversa com alunos e análise documental. Detalharemos esses procedimentos a seguir.

### **4.2.1 Das observações participantes e conversas informais com a professora**

A observação participante é um procedimento de extrema importância na pesquisa de inspiração etnográfica, pois permite mergulhar no universo da sala de aula, convivendo com suas particularidades e percebendo seus sentidos. Porém é necessário cuidar de seus aspectos para que não vire uma mera descrição de situações.

Segundo Marli André (2002, p. 38),

Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações.

Nesse sentido,

a observação direta permite (...) que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

Desse modo, para atender o objetivo de conhecer a dinâmica de uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, com destaque para as práticas alfabetizadoras, foram realizadas 12 observações em sala de aula, uma vez por semana, com duração entre 1 hora e 1 hora e meia cada, totalizando mais ou menos 15 horas.

Durante as observações, dei especial atenção para a prática pedagógica da professora e as relações com o saber entre os alunos, com enfoque na aprendizagem da linguagem escrita. Tais observações foram registradas em um diário de campo, no momento em que estavam sendo realizadas, contendo o maior número de detalhes possíveis daquilo que foi observado. Como sugere Viégas,

No diário de campo são anotados todos os aspectos observados (ou quanto possível). Esse diário deve ser escrito no momento exato da observação, e tanto professores quanto alunos devem ter livre acesso ao seu conteúdo, sem restrições (o que pode minimizar possíveis receios à presença do pesquisador em sala de aula). (VIÉGAS, 2007, p. 112).

Assim, no diário de campo, registrava as situações vivenciadas na sala: interações pedagógicas, atividades, leitura, escrita, falas... Também foram registradas no diário de campo as inúmeras conversas informais com a professora que sempre se prontificou a conversar e participar de forma aberta. Tais conversas vieram no sentido de atender ao objetivo de compreender as concepções da professora sobre as crianças e o processo de aquisição da linguagem escrita por elas.

Vale ressaltar que a professora teve total acesso a esse diário de campo, demonstrando interesse em conhecê-lo em profundidade. Assim, o caderno foi emprestado a ela que chegou a fotocopiar. Entendemos que essa abertura garantiu o estabelecimento de relações de confiança com a professora, aspecto fundamental para a boa realização dessa pesquisa.

Posteriormente as anotações no diário de campo foram transformadas em relatos ampliados, nos quais foram acrescentadas impressões, sensações, opiniões e reflexões dos momentos vivenciados em sala. Segundo Viégas, inspirada em Bogdan e Biklen (1994),

Tão logo encerrada cada observação, o diário de campo, bem como os momentos vivenciados nos quais se abre mão das anotações, devem ser transformados em relatos ampliados (recomenda-se que a distância temporal entre a observação e o relato ampliado não supere 48 horas). Tais relatos, que tomam ao menos o triplo do tempo da observação para serem feitos, englobam tanto aspectos *descritivos* quanto *reflexivos* e *comentários pessoais*, ou seja, o maior número de detalhes possível sobre as atividades e situações observadas, incluindo as sensações atribuídas ao vivido (VIÉGAS, 2007, p. 114).

Segue um dos relatos da pesquisa em anexo, para ilustrar como foram feitos (ANEXO 1).

#### **4.2.2 Dos grupos com as crianças**

Na presente pesquisa, fizemos encontros grupais com os alunos, para atender o objetivo de compreender as concepções das crianças sobre o seu processo de aquisição da linguagem escrita.

Antecedendo os encontros grupais com alunos, a pesquisa empreendeu contatos com os familiares, a fim de explicar a pesquisa a todos, e recolher os termos de consentimento livre e esclarecido.

O primeiro contato com as famílias foi por meio de uma reunião na escola. Nessa reunião, tanto a professora quanto a diretora estavam presentes. A reunião ocorreu em um dia chuvoso, e contou com a presença de pais/responsáveis de sete crianças.

O segundo contato com os familiares deu-se por meio de visitas domiciliares das sete crianças. Viégas (2007) caracteriza essas visitas domiciliares como instrumento de pesquisa interessante, pois coloca o pesquisador em um contato mais direto com os pesquisados e suas famílias “a fim de ouvir suas versões fora do ambiente escolar, colocando o pesquisador em contato mais estreito com suas vidas” (p. 115). Em todos os domicílios fui bem recebida, com convites para entrar na casa, olhar os cadernos dos alunos e conversarmos com eles. Tais contatos serviram para ampliar

a aproximação da pesquisadora com as crianças, contribuindo com a boa realização dos encontros grupais na escola.

Entendemos os encontros grupais como possibilidade de procedimento de pesquisa que tem como intenção “proporcionar um espaço não-cotidiano no interior da escola, no qual os participantes possam falar, ouvir e refletir, de forma coletiva e aprofundada, as mais variadas versões sobre o tema do estudo” (VIÉGAS, 2007, p.115).

Ainda segundo Viégas (2007), “no contexto grupal, vozes geralmente silenciadas podem ganhar força; articulando fala e escuta, os participantes podem complementar ou contrapor pontos de vista, aprofundando a discussão” (p.115).

Refletindo sobre esse momento, concordamos com Viégas quando trata que em sua característica, o pesquisador é mais do que simples observador ou membro.

Cabe a ele coordenar a atividade (mediar falas; apontar visões contraditórias, complementares etc.; e preparar atividades – geralmente de contorno semidirigido), sendo o responsável direto pela sua existência e tema central. Ao mesmo tempo cabe a ele o cuidado para manter a dupla postura de participante ativo e observador crítico (VIÉGAS, 2007, p.116).

A sala pesquisada foi dividida em pequenos grupos de quatro, cinco ou seis crianças. A montagem dos grupos foi feita pela professora. A duração de cada encontro foi, em média, de cinquenta a sessenta minutos.

Os dias e horários dos grupos foram escolhidos pela professora que usou o seguinte critério: quem morava próximo da escola voltaria na parte da tarde, no turno sem aula; para quem morava mais distante, ela cedeu parte da manhã de aula para não precisarem voltar para a escola à tarde. Entendemos esse como gesto de grande sensibilidade da professora.

Os grupos de crianças se reuniram durante três dias: no primeiro dia foi realizado um grupo com sete crianças pela manhã; no segundo dia, um grupo com três crianças pela tarde; e no terceiro dia, dois grupos, pela manhã, um com seis crianças e outro com cinco.

Os encontros foram realizados na própria escola em novembro, momento em que já havia uma relação de confiança entre a pesquisadora e os alunos. Tentamos



preparar um ambiente acolhedor e aconchegante para que as crianças se sentissem à vontade para falar. Levamos livros, lápis coloridos, folhas de ofício e giz de cera.

O encontro seguiu um roteiro semiestruturado com alguns tópicos que gostaríamos que aparecessem na conversa. Num primeiro momento, mais coloquial, perguntei: Como estão? O que vocês acham que iremos fazer aqui? Vamos brincar um pouco?

Depois a estória de “Lino<sup>8</sup>” foi lida para as crianças. Ao terminar, pedi que elas recontassem a estória e dissessem os momentos que mais tinham gostado. Também, mostrei alguns personagens e objetos da estória e pedi que elas escrevessem os nomes na folha de papel com as canetas coloridas e lemos juntos o que escreveram.

Passado esse momento, pedi que desenhassem o que mais gostavam de fazer dentro da escola e, do outro lado da folha, o que mais gostavam de fazer fora da escola e falassem em voz alta para que todos ouvissem.

Os encontros grupais foram gravados, com devida autorização dos responsáveis e transcritos pela pesquisadora. Segue uma transcrição para ilustrar como foi feita. (ANEXO 2).

#### **4.2.3 Dos documentos**

A fim de atender ao objetivo de refletir sobre as concepções da professora a respeito da aquisição da linguagem escrita pelos alunos do 1º ano do Ensino a pesquisa realizou análise documental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Na mesma direção, Viégas (2007, p. 117) discute que

---

<sup>8</sup> Lino é um porquinho e Lua uma coelhinha feita de materiais reciclados. Os dois viviam em uma fábrica de brinquedos, até que um dia Lua desapareceu. Começou então a busca angustiante de Lino por Lua. Durante a busca, Lino foi colocado dentro de uma caixa, o que o fez pensar que também desapareceria. Porém quando a caixa foi aberta, Lino se deparou com uma linda menina chamada Estrela. Eles se tornaram muito amigos o que fez Lino esquecer um pouco da tristeza de perder Lua. Um dia, Estrela abriu a janela e Lino viu a lua no céu. Ficou encantado e sonhando que Lua pudesse estar tão feliz como a lua do céu. Para ver a história completa: NEVES, André (2011).

Interessante recurso dos documentos na pesquisa etnográfica tem sido o levantamento dos prontuários de alunos, o qual revela não apenas o percurso documentado individual, em sua singularidade, possibilitando uma aproximação das situações concretas do processo de escolarização, como também contribui para a composição do perfil global da sala pesquisada.

Desse modo, pedimos permissão à professora para xerocopiar o verso da caderneta onde ela anotou o parecer inicial, e o parecer final, nos quais ela descreve o desempenho de cada aluno.

#### **4.2.4 Da análise do material construído na pesquisa**

A análise qualitativa de todo o material da pesquisa etnográfica não se faz apenas quando encerrado o trabalho de campo. É realizado ao longo da pesquisa, na delimitação do foco, na formulação das perguntas e no aprofundamento da pesquisa bibliográfica (VIÉGAS, 2007).

Na estadia no campo, é necessário entender que “somos, em geral, prisioneiros de nossas representações, mas somos também desafiados a transpor esse limite acompanhando o ritmo da pesquisa” (BOSI, 2003, p. 61). Nesse sentido, sem pretensão de ir para o campo desprendido de nossos conceitos e visões de mundo, é preciso enxergar além dessas percepções. É preciso enxergar o que não se apresenta visível aos olhos.

Nos estudos qualitativos, “diferentemente da análise que classifica e quantifica com base em categorias prévias, na análise etnográfica, as categorias decorrem do próprio processo de investigação” (VIÉGAS, 2007, p. 118).

Desse modo, o material construído ao longo da pesquisa foi analisado sob enfoque qualitativo, o que significa que as categorias analíticas foram apreendidas a partir da leitura e releitura do material de campo (ANDRÉ, 2005).

Na formulação dessas categorias, seguimos a sugestão de Michelat (1987) que, embora seja voltada para a análise de entrevistas, serve como diretriz para a pesquisa como um todo: “ler e reler as entrevistas disponíveis para chegar a uma espécie de impregnação” (p. 192). Segundo o autor, essas leituras levarão à interpretação intensa das informações, pois o que parece banal à primeira vista pode ter a possibilidade de várias interpretações.

Segundo Lüdke e André, “a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

A seguir, apresentaremos o capítulo 5 que traz os aspectos vistos e ouvidos no campo.

## V- CONVIVENDO NA SALA PESQUISADA

O objetivo desse capítulo é trazer aspectos vistos e ouvidos na pesquisa de campo considerados significativos para o tema em questão. Assim, subdivide-se da seguinte forma: primeiro, apresenta a dinâmica da sala de aula, em seguida contempla as concepções das crianças sobre a aquisição da linguagem escrita, bem como da professora sobre os processos de aprendizagem das crianças acompanhadas e, por fim, apresenta os casos de alguns alunos acompanhados.

Sabemos que a vida diária escolar é muito mais complexa do que o que pôde ser acompanhado no semestre que permaneci em campo. Assim, a presente análise não intenta dar conta da totalidade dessa experiência, mas apontar o que foi percebido e que, entendemos, pode contribuir para reflexões sobre a aquisição da linguagem escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.

Outro aspecto importante de ser ressaltado é a nossa preocupação em não julgar os alunos e a professora acompanhados pela pesquisa. Sabemos dos desafios concretos que são enfrentados para a consolidação de um processo de aquisição da linguagem escrita bem sucedido na rede pública de ensino brasileira. À luz do referencial teórico adotado, reconhecemos a complexidade que envolve essa construção, atravessada por questões históricas, políticas, econômicas, sociais, institucionais, dentre outros aspectos. Nesse sentido, muitas situações observadas e ouvidas em campo não são exclusivas dessa sala, mas se repetem em outros contextos escolares, como pudemos observar nas pesquisas analisadas no capítulo III.

Um último aspecto a ser destacado é que este capítulo não fará articulações teóricas, mas apenas irá apresentar o material construído na pesquisa de campo. Tais reflexões serão realizadas no capítulo VI.

### 5.1 A DINÂMICA DA SALA ACOMPANHADA

A compreensão da dinâmica da sala pesquisada culminou das análises de todo o material advindo dos 12 dias de observação e convivência na sala do 1º ano do

Ensino Fundamental. Para fundamentar nossa análise, são apresentadas cenas consideradas significativas relacionadas às práticas pedagógicas da professora, bem como aos processos de aquisição da linguagem escrita pelas crianças.

Ao longo da permanência em campo, foi possível notar uma dinâmica habitual no que se refere às práticas de alfabetização da professora, e que seguiam o manual imposto pelo PACTO: depois de uma reza inicial, os alunos iam à frente da sala pegar um livro de leitura (cujo gênero textual variava entre uma parlenda, um conto de fadas, uma lenda, um trava-línguas etc.) e outro de atividades. Em seguida, as crianças sentavam e a professora, de pé, na frente da sala, apresentava o texto do dia, iniciava a leitura e propunha a atividade derivada do texto lido, chamada “Escreva do seu jeito”. Além dessa atividade, constantemente, a professora solicitava a escrita de palavras advindas de um desenho ou de complementação da sílaba. Os alunos eram estimulados a participar da atividade, sendo que competia à professora indicar quem poderia falar, fazer a leitura do texto e escrever no quadro.

Nesse processo, era constante a prática de soletrar e contar as sílabas, conforme ilustrado na cena a seguir, e que pôde ser observada em vários momentos. Após a leitura da fábula “A lebre e a tartaruga”, que falava sobre a brincadeira da corrida, Rosângela pede que as crianças escrevam a palavra corrida, mas que escolham algum tipo de corrida que elas queiram completar: de carro, de saco, de bicicleta... Ao acompanhar a atividade de Alice, ocorreu o seguinte diálogo:

Rosângela: - Escreva do seu jeito... é como você sabe. Quantas vezes você abre a boca para falar cor-ri-da?

Alice: - Quatro.

Rosângela: - Pense direito! Como se escreve “co”? Quais são as letras de “co”?

Alice: - “Q-O”

Rosângela: - A gente fala Q-O mas é C-O.

Nesse processo de soletração e escrita da palavra a partir do material do PACTO, por vezes havia o desencontro entre professora e alunos. Eram situações nas quais as crianças buscavam alternativas para dar sentido ao que escreviam, e que não correspondiam à palavra proposta na atividade. Nessas situações, nem sempre a professora entendia essas tentativas, conforme ilustrado nas cenas a seguir:

Ruan: - Pró, como escreve a letra “an”?

Rosângela: - “an”? Onde você viu?

Ruan: - No “canguru”. “Can” tem “an”...

Rosângela: - Isso não é um canguru, Renan. É uma ovelha.

Rosângela: - Em cima, nas figuras, os nomes estão incompletos, faltando algumas letras. Escrevam os nomes das figuras olhando as palavras do retângulo.

Ariana escreve “pula Qda” embaixo do desenho de uma corda.

Rosângela, para a pesquisadora: - Ela escreve sem olhar para o retângulo por não gostar e achar que já sabe escrever.

Tendo que dar conta do conteúdo programático do PACTO para o 1º ano, era raro que as crianças pudessem brincar na sala de aula. De maneira geral, as crianças ficavam sentadas separadas pelas carteiras individuais ou em rodinha no chão, tendo que seguir os comandos de Rosângela, que, por sua vez, seguia os comandos do material pedagógico. As conversas e brincadeiras eram repreendidas pela professora, pois poderia “atrapalhar o andamento das atividades”. O recurso de trocar as crianças de lugar também foi observado.

Por exemplo, em um dos dias de observação, a diretora da escola foi até a sala conversar com Rosângela. Os alunos aproveitaram para brincar e conversar. Rosângela, então, falou: - “Hoje eles estão demais! Estão com a mesma atividade desde cedo e só querem conversar. Não terminaram por conta das brincadeiras...”. Como a conversa e a brincadeira não pararam, Rosângela decidiu: - “Hoje não vão brincar nem com os brinquedos da escola, nem com os brinquedos que trouxeram de casa e nem vão pegar livros porque não terminaram a atividade do PACTO”.

A falta de possibilidade de brincadeiras em sala de aula agrava-se quando reconhecemos que não existia recreio para as crianças, situação justificada pelo fato de que o pequeno espaço externo, com o parquinho, estava com mato e quando chovia ficava sujo de lama. Assim, no horário do intervalo, na maioria das vezes, as únicas coisas que as crianças faziam era lanchar (por vezes nas próprias carteiras, por vezes sentados no pequeno corredor do lado de fora), beber água e ir ao banheiro.

Rosângela precisava seguir as regulamentações de um programa de alfabetização que cobrava dela resultados imediatos. Assim, o clima de cobrança em sala de aula se fazia presente também em relação aos alunos, que, quando não correspondiam às expectativas de atividade e comportamento, eram repreendidos pela professora com broncas.

Foram diversas as reprimendas presenciadas ao longo das observações em sala de aula, tendo como principais motivações não apenas as conversas e brincadeiras, mas também o desinteresse, desatenção ou erros em atividades:

“Mas você é demais! Não deixa seus colegas falarem. Espere a sua vez”!

“Prestem atenção! Demora tanto de vir para a escola e quando vem fica nessa moleza? Faça!”

“Está vendo que falta de interesse? Ela sabe, já fez outras atividades como essa antes...”

“Olha aí, gente! Olha direito! A gente fala as coisas mil vezes e vocês não ouvem... por isso não sabem onde está o título [do texto]. Já ensinei isso mil vezes...”

As broncas também vinham de forma indireta, por exemplo, acompanhadas de um elogio, como na seguinte fala:

“Está vendo como vocês conseguem? É só parar de brincadeira que conseguem.”

Embora fosse dominante o formato apresentado acima, também foi possível presenciar momentos em que a interação da professora com os alunos, e dos alunos entre si, aconteceu de forma bem sucedida. Eram contextos ligados às atividades pedagógicas, mas vividos com maior leveza, ultrapassando a mera soletração de palavras. Na busca pelo sentido do que liam e escreviam, foram atividades em que quase todos os alunos se envolveram, seja respondendo as perguntas ou complementando as respostas dos colegas. Selecionamos, no conjunto das observações, duas cenas.

Na primeira cena, os alunos estavam sentados no chão em rodinha, quando Rosângela perguntou: “Vocês conhecem um animalzinho chamado rato?”. Os alunos, então, foram respondendo de acordo com o que sabiam:

- Ele come queijo!

- Ele rói tudo!

- Tem bigodinho como o gato!

Rosângela: - Ele tem penas?

- Sim!

- Não! Ele tem pêlos!

Rosângela: - Isso mesmo... ele tem pêlos! Ele nasce do ovo?

- Nasce!

- Não! Ele nasce da barriga da mãe!

- Não pode pegar no rato porque tem doença.

Rosângela: - Alguém sabe a doença que os ratos transmitem?

- A gente tem que ir para o hospital. Se a gente pegar tem que lavar as mãos, senão fica com micose.

Rosângela: - O rato transmite doença através da urina. Não pode ficar pisando nas poças de água quando chove. A doença que ele transmite se chama leptospirose. Repitam comigo: Lep-tos-pi-ro-se!

Todos: Lep-tos-pi-ro-se!

Rosângela: - Alguém conhece esse texto?

Os alunos tentam soletrar e conseguem ler: - "O rato roeu a roupa do rei de Roma"!

Rosângela: - Esse texto é uma música, uma lenda, uma parlenda...?

- Não! É um trava-língua porque enrola a língua quando a gente fala.

A segunda cena selecionada envolveu a única atividade de matemática observada. A professora iniciou pegando algumas cédulas de brinquedo e perguntou para a turma: "O nosso dinheiro é somente de papel?". Começou então o diálogo apresentado a seguir:

- Cédulas e moedas.

Rosângela: - Como podemos trocar uma cédula de 2 reais?

- Duas de 1 real!

Rosângela: - Duas moedas de 1 real ou duas cédulas de 1 real?

- Duas moedas!

- Duas cédulas!



Rosângela: - Das duas formas é possível. Existem outras formas?

- Duas moedas de 0,50 centavos...

Rosângela: - Só duas?

- Não! Quatro de 0,50 centavos!

Rosângela, então, passou a escrever as respostas dos alunos no quadro, enquanto dizia: - Existem várias maneiras de trocar 2 reais. Vocês sabem mais alguma?

- Vinte moedas de 0,10 centavos forma 2 reais, pró!

- Quatro moedas de 0,25 centavos formam 2 reais.

Em seguida, Rosângela mudou de 2 para 5 reais, e depois para 10. Os alunos continuam respondendo. Depois desse jogo de perguntas e respostas, Rosângela passa para casa a atividade no livro de matemática.

A boa interação também acontecia quando as crianças eram colocadas pela professora na condição de ajudantes. Além disso, a relação das crianças entre si costumava ser amistosa, com poucos desentendimentos. A amizade revelava-se, por exemplo, nos contextos em que umas ajudavam as outras:

“Pensa na letra que parece com ‘s’ de sapo, qual é?”

“Pode escrever do seu jeito, a pró disse que pode assim.”

“Agora é a letra ‘e’”.

Com base nas cenas apresentadas acima, reiteramos que tais situações são um recorte do complexo que é a construção da vida diária escolar, e que apresentam elementos constantes em outras pesquisas no campo da educação, indicando, portanto, a importância de uma análise aprofundada dos aspectos dominantes na vida escolar tal qual ela se constitui atualmente.

## 5.2 AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Tendo apresentado tal dinâmica, cabe agora conhecer o que disseram as crianças e a professora sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Inicialmente, traremos a voz das crianças, para, em seguida, apresentar as concepções da professora.

### 5.2.1 Com a palavra, as crianças

Conforme descrito anteriormente, para ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a aquisição da linguagem escrita, os reuni em pequenos grupos e realizei algumas atividades. A reunião em grupo possibilitou que os alunos ficassem mais à vontade para falar e também ouvir o que os colegas responderam, concordando ou discordando do que diziam.

À pergunta “Você gosta de ler?”, oito crianças responderam que não. Algumas crianças justificaram tal resposta, dizendo:

“Porque tem muita letra e me deixa tonto” (Caio).

“Não, porque é muita... muita letra” (Marisa).

“Porque cansa.” (Ronaldo).

“Porque tem algumas letras que eu não sei ainda...” (Eraldo).

A maioria, no entanto, disse gostar de ler. Foram 12 crianças, que, quando justificaram, disseram:

“Porque nós aprendemos.” (Dilson)

“Porque nós aprendemos muito a estudar... Ah! E porque passa de ano!” (Marcelo).

“Gosto de ler porque é engraçado...” (Inara)

“Porque tem umas letras que a gente não conhece e aprende quando a gente lê.” (Daniel).

Houve, ainda, uma criança que disse o seguinte:

“Eu fico com preguiça, às vezes... porque trabalho no quintal da minha casa e fico cansado. Mas gosto de ler.” (Reinaldo).

Quando perguntado “Você gosta de escrever?”, apenas uma criança respondeu que “não gosto muito, porque cansa”. Todas as outras disseram que sim, justificando:

“Sim, porque a gente aprende mais.” (Alice)

“Gosto, porque a gente aprende palavras novas.” (Caio)

“Gosto, porque é para aprender e não faltar aula... se faltar aula não aprende, não escreve.” (Mauricio).

“Gosto muito! Eu escrevo cachorro, escorpião...” (Fernando)

“Ah... eu adoro! Eu escrevo em casa de... de... história lá no meu caderno.” (Yara)

“Eu gosto! Escrevo o nome do carro de corrida, o nome da escola e meu nome. Ah! E faço a tarefa!” (Daniel)

A terceira pergunta foi relacionada ao que as crianças escrevem na escola. As respostas foram bastante parecidas: escrevem o que a professora manda. Eis o que disseram:

“Escrevo palavras erradas e palavras bem grandonas”. (Alice)

“Um monte de tarefa que a pró passa.” (Ronaldo)

“A pró que diz o que é pra gente escrever.” (Rodrigo)

“Coisa que a pró manda!” (Joana)

Em relação ao que escrevem em casa, as crianças disseram:

“Eu escrevo um bucado de letras... aí minha amiga me fala: com qual letra é o seu nome? Aí eu falo: M-A-R...” (Marisa).

“Minha mãe me dá folha de papel pra eu escrever... eu gosto de contar...” (Ruan).

“Tem vezes que mãe me bota pra fazer um ‘textão’...” (Ronaldo).

“Minha mãe pega o livro para eu escrever o livro todo.” (Janice).

“A... a... lenda do lobo.” (Ravena)

“Eu escrevo sobre a Branca de Neve. Eu escrevo sobre o que eu quero em casa”. (Joana).

“Gosto de escrever desenho...desenho e palavras.” (M<sup>a</sup> Cecília).

“Eu adoro escrever histórias...” (Yara).

Assim, é possível notar que as crianças participaram ativamente do grupo, demonstrando disposição para responder as perguntas feitas. Explicitam, nesse processo, o quanto a atividade de leitura e escrita está marcada pelas técnicas mecânicas, muitas vezes, esvaziadas de sentido.

Podemos perceber, também, que as crianças diferenciam o que escrevem na escola do que escrevem em casa. Notadamente, as crianças se apresentam no grupo diferentemente da forma descrita pela professora no que diz respeito às formas como elas interagem com a escrita no contexto da escola e, demonstram uma maior empolgação ao ser falado sobre o que elas escrevem em casa.

### **5.2.2 Com a palavra, a professora**

Através da convivência e das conversas informais com a professora, foi possível conhecer um pouco da sua vida profissional, bem como suas concepções acerca da aquisição da linguagem escrita pelas crianças acompanhadas na pesquisa. Além disso, o acesso às informações na caderneta escolar me permitiu conhecer um pouco da trajetória dos alunos desde o começo do ano.

Rosângela caracterizava a turma da seguinte forma:

“Eles são bons alunos, mas são muito barulhentos. Sei que são crianças, mas precisam saber que nem tudo é brincadeira. Não tem como deixar menino somente brincando... tenho que cumprir o programa da minha aula.”

Ao final do ano letivo, Rosângela disse:

“Confesso que vejo o progresso deles. São crianças inteligentes, tirando um ou outro que tem algum tipo de problema que não permite que aprenda como os outros. Sei que eles avançaram muito e sei que isso também é mérito meu”.

Quando perguntada sobre o que ela achava que atrapalhava o aprendizado das crianças, Rosângela destacou os seguintes aspectos: falta de acompanhamento dos pais, falta de interesse dos alunos, problemas emocionais e/ou psíquicos, falta de higiene, lentidão, problemas genéticos.

A fala mais formal da professora acerca das crianças, na qual se inclui sua avaliação sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, deu-se por meio dos pareceres descritivos finais das crianças escritos por ela. Seguem abaixo:

O parecer abaixo aponta questões individuais para justificar as dificuldades vivenciadas pelas crianças:

Com base na observação diária no desempenho do aluno foi constatado que Fernando ainda não consegue demonstrar interesse em participar das atividades propostas. Muitas vezes parece desligar da realidade, envolvido em seus pensamentos. Às vezes apresenta comportamento brincalhão e agressivo. O aluno ainda não lê, encontra-se em desenvolvimento no processo de aquisição da leitura e da escrita [...] (Parecer descritivo de Fernando).

No parecer abaixo, embora a professora destaque questões individuais, aponta, ao mesmo tempo, para a importância do seu trabalho com a criança:

Observando diariamente o desempenho do aluno, foi constatado que ele apresenta dificuldade para compreender as coordenadas dadas pela professora para a realização das atividades. É um aluno que se desconcentra com facilidade, se atendo a detalhes que não fazem parte do contexto da aula ou mexendo em alguns objetos pessoais. Sempre é necessário chamar a sua atenção para o assunto da aula. Ainda assim relaciona-se bem com os colegas e com a professora. Rodrigo apresenta habilidade para o desenho e demonstra maior compreensão quando recebe o acompanhamento individual e solitário da professora. Ele ainda não lê, escreve letras aleatórias, sem correspondência [...]. O aluno demonstra estar em fase de aprendizado. (Parecer descritivo final de Rodrigo).

Observando o desempenho do aluno, foi constatado que ainda não reconhece e identifica todas as letras do alfabeto, apesar de escrevê-las aleatoriamente, sem correspondência. Escreve o nome e sobrenome sem uso de consulta. Ruan escreve, lê e reconhece a sequência dos números naturais até 50. Relaciona a ideia de somar (juntar) e subtrair (tirar), assim resolve situações-problema, envolvendo adição e subtração. Em situações de conflito, o aluno coloca-se com expectador, mesmo quando está clara a sua participação. Por todo o exposto, não me é permitido dizer que Ruan é uma criança independente dentro do processo ensino-aprendizagem, mas, com o auxílio, acompanhamento, o seu desenvolvimento cognitivo acontecerá. (Parecer descritivo de Ruan).

Encontra-se em desenvolvimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A aluna demonstra interesse nas atividades propostas em sala. Lê somente palavras silabando, mas já compreende que a escrita representa sons da fala, atribuindo valor do fonema em algumas letras (hipótese silábico-alfabético). A aluna escreve, lê e reconhece a sequência dos números naturais até 50. Organiza a sequência numérica com números naturais. Resolve situações-problema envolvendo adição e subtração. Ravena tem um bom relacionamento com os colegas e mostra-se pronta a ajudar. De qualquer maneira, há a necessidade de Ravena ser auxiliada para conquistar tudo que lhe é possível. (Parecer descritivo final de Ravena).

Nos pareceres a seguir, a professora, ao mesmo tempo em que reconhece os avanços na aprendizagem da criança, tece críticas à sua família ou requer um maior acompanhamento por parte delas:

Com base no acompanhamento diário, percebe-se o progresso do aluno e a vontade de aprender a ler, visto que ler somente palavras silabando, escreve às vezes com sílabas completas e outras vezes incompletas [...]. O aluno apresenta conhecimento de “mundo” nas questões lógico-matemáticas, muito brincalhão (às vezes até brincadeiras de mau-gosto) e também muito sensível. Ele apresenta ser mal assistido pela família, pois chega vestido com a roupa de farda suja e outras sujas guardadas na mochila da escola, tarefas machucadas. Ainda assim Reinaldo está gradualmente se desenvolvendo no processo de aquisição do conhecimento. (Parecer descritivo final de Reinaldo).

Lê com fluência, escreve fazendo a correspondência entre fonemas e grafemas. Resolve situações-problema envolvendo a adição e subtração. O aluno tem se mostrado independente dentro do processo ensino-aprendizagem. Além de tudo, é um aluno participativo, com atitudes críticas, cooperador com os colegas e professora. O mesmo se desafia constantemente e não se nega a realizar qualquer atividade. Sempre que necessário, pede auxílio para a professora ou para seus colegas. De qualquer maneira, continua importante o auxílio da família para que possa conquistar tudo o que lhe é possível. (Parecer descritivo final de Daniel).

Com base nas habilidades trabalhadas, foi possível observar que Eraldo demonstra um bom aproveitamento na aquisição da leitura e da escrita. O mesmo lê e compreende frases de estrutura simples, escreve fazendo correspondência entre os grafemas e fonemas. Eraldo escreve, lê e reconhece sequência dos números naturais, resolve situações-problema envolvendo adição e subtração. Ele participa com interesse e produtividade das atividades realizadas em sala. Assim, o aluno encontra-se a caminho de conquistar tudo que lhe é possível e, para isso, continua importante o acompanhamento e auxílio da família. (Parecer descritivo final de Eraldo).

A partir das atividades apresentadas, o aluno demonstrou habilidades em participar cotidianamente das rodas de leituras, acompanhando as leituras realizadas por outros ou lendo textos com fluência. Escreve fazendo correspondência entre fonemas e grafemas. Geraldo escreve, lê e reconhece a sequência numérica dos números naturais. Mesmo faltando muitas aulas, e às vezes se envolvendo em questões referentes aos colegas, Geraldo apresenta um bom aproveitamento para seu desenvolvimento e crescimento futuro. De qualquer maneira, faz-se necessário o auxílio da família para que Geraldo conquiste tudo que lhe é possível. (Parecer descritivo final de Geraldo).

Finalmente, nos pareceres abaixo, Rosângela tece comentários em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da criança e infere alguns elogios:

Aluna chega ao final do 1º Ano do ciclo fazendo pseudo-leitura, escrevendo o nome e sobrenome sem consulta. Agora utilizando letras para escrever “Mariana”. Já consegue identificar a letra inicial do nome de algumas imagens. Ela tem se mostrado mais ativa, relacionando a ideia de número à quantidade correspondente. Mariana não adquiriu conceitos, está em fase de aprendizado. (Parecer descritivo final de Mariana).

Com base nas habilidades trabalhadas, foi possível observar que Janice lê textos com pausas, escreve fazendo a correspondência entre fonemas e grafemas. Escreve, lê e reconhece a sequência dos números naturais até 50. Relaciona o número à quantidade correspondente. Resolve situações-problema envolvendo adição e subtração. Janice participa timidamente das atividades em sala, embora tenha bom relacionamento com os colegas em classe. Com certeza, esse é um dado que contribui positivamente para o seu crescimento e desenvolvimento futuro. (Parecer descritivo final de Janice).

Dilson apresenta timidez no momento da leitura, mas percebe-se que silabando consegue identificar algumas palavras simples. No momento da escrita, às vezes escreve com sílabas completas e outras vezes incompletas (hipótese silábico-alfabética). O aluno contribui para o crescimento e integração do grupo. Relaciona a ideia de número à quantidade correspondente. Desenvolve habilidades motoras através da prática de movimento em jogos e brincadeiras. Por todo o exposto, me é permitido dizer que Dilson está desenvolvendo-se gradualmente no processo de aquisição de conhecimento. (Parecer descritivo final de Dilson).

O aluno relaciona-se bem com os colegas e a professora. Demonstra atitudes críticas diante de momentos conflitantes. Participa de situações que envolvem a necessidade de explicação, argumentação das suas ideias e pontos de vista. Manifesta hábitos sociais e valoriza suas conquistas corporais. Escreve, lê e reconhece sequência de números naturais. Lê informações em tabelas e gráficos referentes a uma dada situação. Resolve situações-problema envolvendo adição e subtração. Ronaldo apresenta muita desenvoltura na oralidade, faz uso de um “rico” vocabulário. É um aluno bem informado em diversos assuntos. Na escrita, escreve fazendo correspondência entre fonemas e grafemas, mas, na leitura, poderia ter desenvolvido mais, visto que lê textos com pausas. De qualquer maneira, Ronaldo está a caminho de conquistar tudo que lhe é possível. (Parecer descritivo final de Ronaldo).

Observando o desempenho da aluna, foi possível observar que Yara lê e compreende frases de estrutura simples, escreve pequenos textos fazendo correspondência entre fonemas e grafemas. A aluna escreve, lê informações em tabelas e gráficos referentes a uma dada situação. Resolve situações-problema envolvendo adição e subtração. Yara colabora com as atividades em grupo (coletivas). Com certeza, ela é uma aluna participativa, o que é muito positivo

para seu crescimento e desenvolvimento. (Parecer descritivo final de Yara).

A análise dos pareceres descritivos da professora, somados às conversas informais sobre os alunos, indica o quanto as falas são marcadas pela complexidade envolvida no olhar da professora em relação aos alunos. Críticas e elogios são tecidos de forma conjugada, não podendo ser desprezada nenhuma dessas concepções, que convivem e se articulam na sua forma de compreender seus alunos.

### 5.3 CONHECENDO ALGUNS CASOS DAS CRIANÇAS ACOMPANHADAS NA PESQUISA

Inspirada pela pesquisa de Moysés (2001), apresento, a seguir, os casos de seis crianças acompanhadas durante a pesquisa, selecionados por serem representativos da realidade da sala acompanhada. Nesses casos, apresento o que a professora disse nas conversas informais, bem como no parecer descritivo; o que cada criança disse para mim no contexto da pesquisa de campo, além de apresentar uma produção da criança. Ao final, teço breves considerações sobre cada uma delas. Vale destacar que outras produções das crianças acompanhadas na pesquisa seguem no Anexo 3.

1º caso: **Marisa**

#### **O que Rosângela diz sobre Marisa?**

“Todos na casa dela são meio lentos. Ela perdeu o pai mês passado e acho que isso contribuiu. Não sabia que ela já estava escrevendo o nome sem olhar pelo crachá... Mas foi muito tempo pra isso acontecer. Ela tem mais dois irmãos na sala da pró Maria e são assim também. Sei não, acho que é coisa da família mesmo, que não consegue acompanhar... Ela só consegue escrever palavras com duas sílabas, mesmo assim com muita dificuldade”.

#### **O que Rosângela escreveu no parecer descritivo de Marisa?**

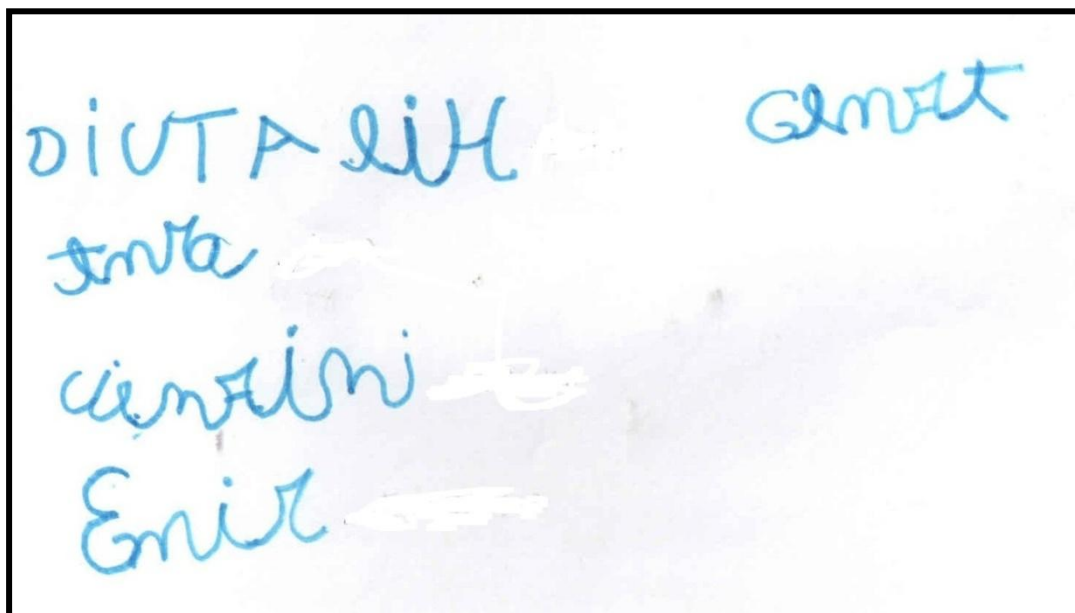


Observando diariamente o desempenho da aluna, foi constatado que ainda não lê, não faz relação entre a fala e a escrita, apresentando dificuldade até para identificar as letras do alfabeto. Marisa conta oralmente até 10 (dez), mas apresenta dificuldade para identificar os números da sequência. A aluna encontra-se em desenvolvimento no processo de aquisição do conhecimento. Por todo o exposto, não me é permitido dizer que Marisa é uma aluna independente dentro do processo ensino-aprendizagem, mas percebe-se que ela demonstra interesse nas atividades propostas mesmo não as realizando com autonomia. É uma aluna copista que se relaciona bem com todos da classe. É organizada e colabora na construção de regras.

### O que Marisa diz?

“Quando eu crescer quero ser professora também, para ensinar todo mundo a escrever (sorrisos). Eu gosto muito de escrever, já sei escrever meu nome sem olhar, quer ver? Olha o que eu escrevi! Fui pensando nas letras e escrevendo... Só não gosto muito de ler... porque acho muita....muita letra. É que eu gosto de letra grande.”

**Figura 1** - Uma produção de Marisa



Fonte: Pesquisa de campo

### Como vi Marisa?

Vi em Marisa uma menina bastante curiosa. Sempre interessada, respondia as perguntas que a professora lançava à classe, apesar de, na maioria das vezes, não

ser ouvida pela professora. Estava sempre com um sorriso nos lábios e conversando com o coleguinha sentado à sua frente ou atrás. Muito esperta e participativa em todas as atividades. Na hora de escrever, sempre buscava auxílio de algum colega do lado ou da frente tentando ver o que já tinham feito para ela copiar. Escrevia algumas palavras pequenas e o seu próprio nome.

2º caso: **Alice**

### **O que Rosângela diz sobre Alice?**

“Ela é uma matraca! É assim... descomprometida e sem atenção. Ela não para quieta um minuto e por isso não aprende. Não observa, não olha e não presta atenção nas atividades. Ela tem avançado muito em relação à leitura e à escrita, mas se não conversasse tanto, não ficasse desatenta já estaria em outro nível de escrita”.

### **O que Rosângela escreveu no parecer descritivo de Alice?**

A aluna Alice participa cotidianamente das rodas de leitura, acompanhando as leituras realizadas pela professora e a todo momento tentando ler e em diversos momentos já ler silabando. Na escrita, já demonstra avanços escrevendo, às vezes sílabas completas e outras incompletas [...].Oralmente Alice expressa-se com muita facilidade, embora apresente “dificuldade” para ouvir o outro. Com certeza, a aluna tem demonstrado muita vontade e empenho para desenvolver a leitura e a escrita. De qualquer maneira, há necessidade de melhorar a concentração e ser auxiliada na busca do conhecimento [...] (Parecer descritivo final de Alice).

### **O que Alice diz?**

“A pró nunca deixa eu falar! Eu quero escrever com minha letra (cursiva) e ela não deixa. Eu gosto de ler porque eu acho bom e eu já sei escrever... gosto de escrever porque a gente aprende mais.

**Figura 2** - Uma produção de Alice



**Fonte:** Pesquisa de campo

### Com eu vi Alice?

Em todas as atividades que a professora fazia perguntas para a sala, Alice sempre era a primeira a responder. As reclamações da professora para que ela ficasse quieta e calada parecia não serem ouvidas por ela. Menina ativa, esperta que não deixava passar as informações sem que ela interferisse, perguntasse. Não a vi como conversadeira, mas uma criança que respondia todas as atividades propostas pela professora. Percorria toda a sala e olhava todos os cadernos dos colegas sempre fazendo amizades. Na conversa em grupo ela se destacou, como na sala, sempre a primeira a levantar o braço para responder alguma pergunta. Muito curiosa e disposta a aprender. Alice já escrevia seu próprio nome e outras palavras pequenas. Além disso, escrevia, também, algumas histórias, bilhetes que a professora solicitava.

### 3º caso: **Vinicius**

#### **O que Rosângela diz sobre Vinicius?**

“A mãe dele disse que não é pra ensinar nada porque tem problema de cabeça... ele também tem problema de vista e não traz os óculos. Ontem estava sentado na frente, mas como não queria nada, fica brigando com os colegas, hoje coloquei atrás. Sento perto dele para ensinar escrever o nome sem o crachá e outras palavras das atividades, mas tem dias que ele não quer... e se a mãe pede para não forçar, vou fazer o que?”

### O que Rosângela escreveu no parecer descritivo de Vinicius?

Com base nas habilidades trabalhadas, foi possível observar que Vinicius ainda não lê, apesar das pseudo-leituras que realiza. Ele escreve utilizando as letras de forma aleatória, em alguns momentos sua escrita apresenta valor sonoro [...]. Vinicius é uma criança que se relaciona bem com colegas e professora. Porém, em alguns momentos, fica muito quieto, distante, apresenta muita lentidão e até chora para não realizar as atividades. A genitora de Vinicius alega que ele tem problemas e que não é para exigir muito dele. (Parecer descritivo final de Vinicius).

### O que Vinicius diz?

“Quando chego em casa eu faço minha tarefa sozinho... escrevo o nome da escola e o nome da pró. Sei também escrever meu nome, é Vinicius. Eu também gosto de ler... já sei ler... Gosto mais de ler aqui (na escola). O que mais gosto de fazer na escola é brincar de carro... e fazer a tarefa. Em casa eu gosto de assistir DVD e brincar na moto de brinquedo”.

**Figura 3** - Uma produção de Vinicius



Fonte: Pesquisa de campo

### Como eu vi Vinicius?

Vinicius, nas atividades de sala de aula, era retraído. Relacionava-se com poucos colegas, de preferência os que se sentavam próximos a ele e, muitas vezes, se distraía consigo mesmo. De vez em quando, ia para a escola usando os óculos que a professora dizia que ele nunca usava. Não o vi com comportamento agressivo. Como não participava em voz alta, só foi possível notar que ele sabia associar as letras ao som quando trabalhava em dupla, contexto em que se dispunha a ajudar o colega.

#### 4º caso: **Maurício**

##### **O que Rosângela diz sobre Maurício?**

“Ele é bastante carente! Da família é o melhorzinho na aprendizagem. É primo de Amanda (aluna da classe) que tem problema de cabeça e toma remédio controlado. A família é toda assim. Ele vem sempre sujo, nariz escorrendo, fedendo... os colegas rejeitam ele, mas estou sempre conversando para que não rejeitem o colega e o respeitem. Na escrita é bastante lento... escreve o nome com dificuldade. As atividades só consegue realizar com a minha ajuda, mas é um aluno esforçado.”

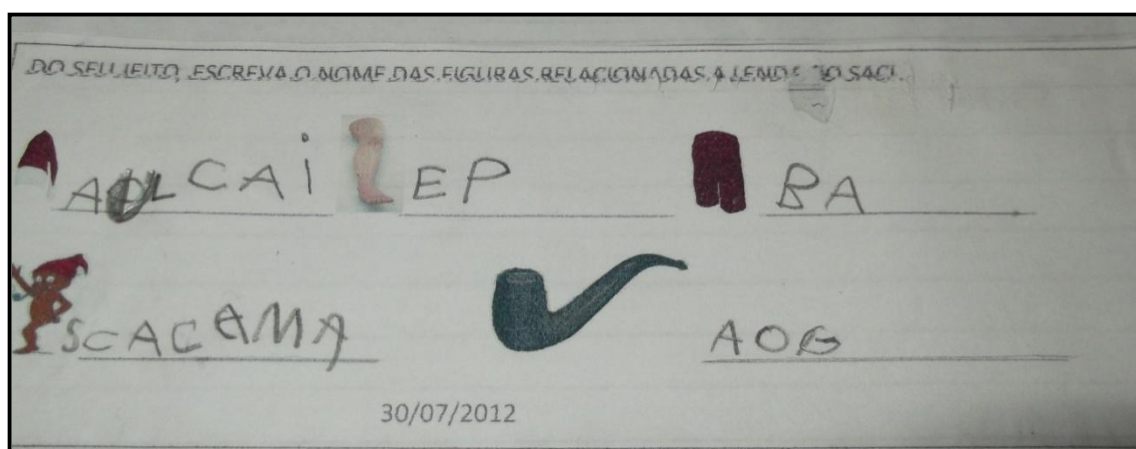
##### **O que Rosângela escreveu no parecer descritivo de Maurício?**

Com base na observação diária, foi possível observar que o aluno ainda não lê, identifica todas as letras do alfabeto; quando questionado, faz correspondência entre fonemas e grafemas, escrevendo, às vezes, sílabas completas outras vezes incompletas [...]. Mauricio encontra-se em desenvolvimento na aquisição do conhecimento. O aluno apresenta boa participação nas atividades realizadas em sala, mas ainda não desenvolveu hábitos próprios de higiene e de cuidado com seus pertences [...]. (Parecer descritivo final de Mauricio).

##### **O que Maurício diz?**

“Minha tia lê pra mim. E eu também gosto de ler porque aprende muito e passa de ano. Eu acho que aprender é... não pode faltar aula. Eu gosto de escrever... mas ainda não sei escrever.”

**Figura 4 - Uma produção de Maurício**



Fonte: Pesquisa de campo

### Como eu vi Maurício?

Na escola, Maurício realiza todas as tarefas propostas pela professora. Porém, permanece sentado em sua carteira todo o tempo sem aproximação dos colegas. Pude notar que há uma situação de estigma relacionada a Maurício. Quando Rosângela colocava as crianças sentadas em duplas para que um auxiliasse o outro, a dupla escolhida para ficar com Maurício sempre se recusava. Porém, Rosângela insistia para que todos ficassem em duplas. Maurício já sabe escrever seu próprio nome, escreve poucas palavras, somente, quando auxiliado por Rosângela ou por algum dos colegas que sentavam em duplas com ele.

5º caso: **Caio**

### O que Rosângela diz sobre Caio?

“Caio é um menino bastante inteligente. Já sabe ler e escrever até mesmo pequenos textos. Ele é o mais avançado da turma. Se interessa e leva livros para casa. Não dá trabalho nenhum aqui na sala”.

### O que Rosângela escreveu no parecer descritivo de Caio?

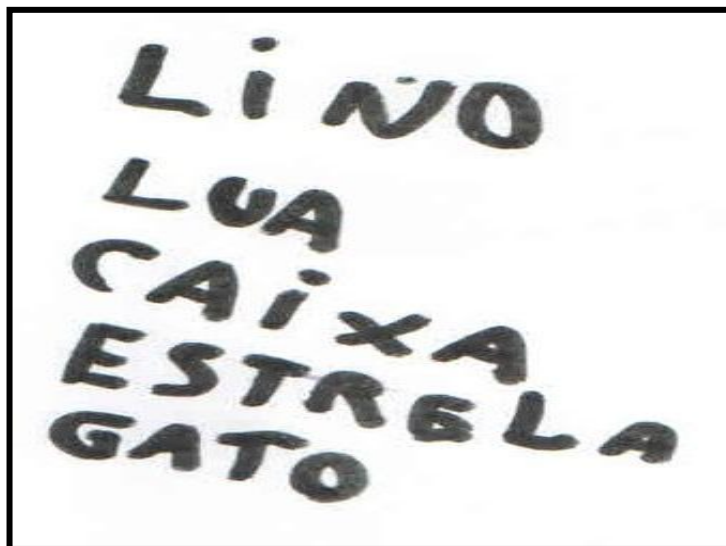
O aluno demonstra interesse nas atividades propostas, realizando-as com autonomia. Sempre demonstra curiosidade em relação aos assuntos estudados, fazendo perguntas, buscando informações e até trazendo e socializando informações de outras fontes (rádios,

televisão, conversas, revistas etc.). Caio lê textos com fluência, interpreta, escreve fazendo correspondência entre fonemas e grafemas. Resolve situações-problema, envolvendo a adição e subtração. O aluno participa timidamente de atividades de movimento, embora se relacione bem com todos os colegas. Assim, Caio demonstra um ótimo aproveitamento na aquisição do conhecimento.

### O que Caio diz?

“Eu gosto de ler e de escrever porque a gente aprende palavras novas. Também gosto muito de desenhar. Quando chego da escola vou logo fazer minha tarefa e depois eu vejo TV”.

**Figura 5** - Uma produção de Caio



**Fonte:** Pesquisa de campo

### Como vi Caio?

Caio é uma criança bastante ativa. Realizava todas as tarefas que Rosângela propunha. Gostava muito de ajudar os colegas e quando a professora pedia, ele se sentava perto de alguém para auxiliar. Poucas vezes observei Rosângela chamar a sua atenção por erro cometido nas tarefas. Caio, como outras crianças, distraía-se e brincava com alguns colegas mesmo quando realizava alguma atividade.

6º caso: **Joana**

### O que Rosângela diz sobre Joana?

“Ela é muito inteligente. De vez em quando tem umas birras... mas ela sempre faz todas as atividades e já sabe ler e escrever tudo. Já escreve em letras cursivas e isso desperta alvoroço nas outras crianças que ainda não adquiriram essa habilidade, porque querem escrever também. Ela adora ler as histórias de conto de fadas e sempre responde as atividades de casa. Ela conta as histórias com uma entonação...”.

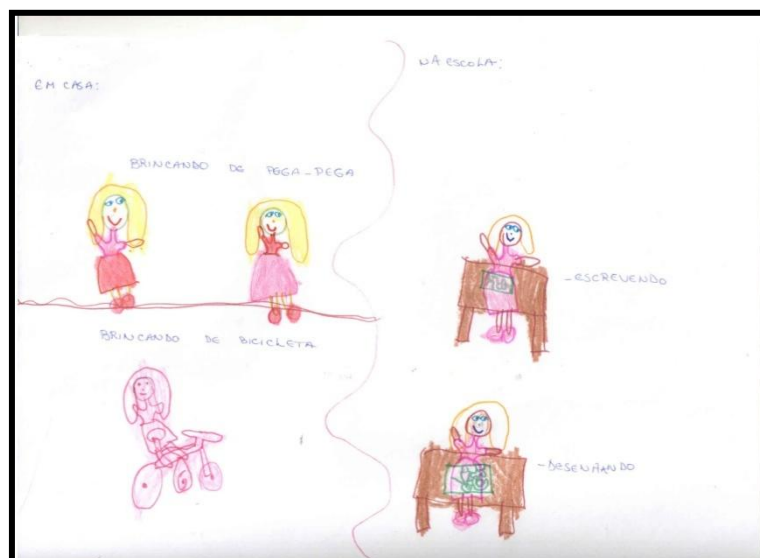
### O que Rosângela escreveu no parecer descritivo de Joana?

Observando diariamente o desempenho da aluna, foi constatado que ela lê textos com fluência, escreve fazendo a correspondência entre fonemas e grafemas. Ela também lê e reconhece a sequência dos números naturais até 99. Lê informações em tabelas e gráficos. Relaciona número à quantidade correspondente e resolve situações-problema envolvendo adição e subtração. A aluna apresenta ótimo aproveitamento na aquisição do conhecimento. Interage com a classe, ouvindo, respeitando e se posicionando. Com certeza, Joana encontra-se a caminho para conquistar tudo que lhe é possível.

### O que Joana diz?

“Eu adoro histórias. A que mais gosto é aquela da princesa Ariel. Eu levo aqueles livrinhos que a pró empresta pra casa... e eu leio todo. Quando vou escrever em casa, escrevo sobre a Branca de Neve. Depois que termino minha tarefa vou brincar de bicicleta e de pega-pega, é do que eu mais gosto de brincar.”

**Figura 6 - Uma produção de Joana**





**Fonte:** Pesquisa de campo

### **Como vi Joana?**

Joana é uma criança bastante solícita. Quando Rosângela pedia que ela ajudasse algum colega, ela atendia prontamente. Nas atividades propostas, sempre era a primeira a terminar e sempre respondia as perguntas feitas por Rosângela. Quando Rosângela perguntava se alguém gostaria de ir até o quadro, ela sempre se oferecia. Na solicitação pela leitura de algum texto, não se negava ou mostrava-se insatisfeita.

Esses olhares, por vezes contraditórios, por outros semelhantes de um mesmo lugar, dos mesmos sujeitos, demonstram a complexidade da vivência humana histórica e dialética. Essa vivência ultrapassa o momento em si para se configurar em história de via, em história de cada um, em história de uns com os outros. Essa é a dinamicidade da escola que precisamos perceber e refletir com esses olhares.

## VI- ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA NA SALA PESQUISADA

Após apresentar alguns aspectos vistos e ouvidos no campo, teceremos algumas reflexões em relação à aquisição da linguagem escrita pelas crianças no 1º ano do Ensino Fundamental na escola municipal pesquisada, à luz da teoria estudada. Tal análise está dividida em dois aspectos: a função social da linguagem escrita e as explicações dominantes para as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem escolar.

### 6.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM ESCRITA

Assim como outras pesquisas já realizadas no âmbito da educação (PATTO, 1996; VIÉGAS, 2007), essa pesquisa pôde observar que as práticas educativas não vêm mudando ao longo do tempo. São práticas que, ainda que tenham tomado uma nova roupagem, com novos programas educacionais, preservam a mesma estrutura.

Além disso, a partir da escuta das crianças, foi possível perceber que elas interpretam a aprendizagem da linguagem escrita como uma junção de letras que se esvaziam em si mesmas e não tem referência com situações vivenciadas em outros espaços. Esse fator pôde ser bem observado no grupo com as crianças, quando respondem dando ênfase a letra. Posto isso, podemos considerar que os processos de aquisição/apropriação da linguagem escrita estão sendo vistos por elas e pela professora da seguinte forma:

- A escrita como um amontoado de letras sem função social ou significado;
- A escrita com um fim em si mesmo, sem reflexão sobre o que se escreve;
- A escrita como um processo mecânico de aquisição de técnicas.
- Ler e escrever tidos como instrumentos para a promoção escolar e não como forma de empoderamento social e político.

Conforme apresentado anteriormente, as atividades realizadas pela professora, em sua maioria, priorizavam a letra e a sílaba. Mesmo trabalhando com gêneros textuais

diferenciados, a finalidade das atividades propostas pela professora Rosângela culminavam na contagem, repetição, separação da sílaba. No entanto, segundo Cruvinel (2010), não basta o trabalho com gêneros textuais diferenciados para que se garanta a função social da escrita.

O uso das letras e sílabas como elemento principal da alfabetização considera o sistema alfabético como externo ao processo de aquisição da linguagem escrita. Importa pensar o sistema alfabético, como enfatiza Cruvinel (2010, p.12), “não como ponto de chegada nem como ponto de partida” da aquisição da linguagem escrita, mas como um processo complexo e que não se separa. O ponto de partida e de chegada da aprendizagem das crianças pautado na letra e no som foi observado tanto na sala de aula quanto nos pareceres descritivos finais, nos quais Rosângela dá grande importância a essa associação pelas crianças.

Ao longo das observações em sala de aula, foi possível ver o predomínio de algumas práticas sociais (orais e letradas) em que se priorizam os signos e códigos, processo que, segundo Kleiman (1995, p. 21) está a serviço de “uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”. Fator esse que pudemos observar nos pareceres descritivos finais quando Rosângela atribui a cada criança uma síntese da evolução da escrita ou da leitura como fator que pode levá-los ao lugar que desejarem.

O modelo autônomo de letramento, que prioriza o progresso e a reprodução, tem sido conjugado nas escolas com práticas de alfabetização esvaziadas de sentido político e cultural (KLEIMAN, 1995). Isso se agrava quando observamos a desautorização das crianças em relação ao que trazem de experiências de outros espaços que não a escola. Assim, o que vem acontecendo nas escolas em relação ao ensino da linguagem escrita são formas de manutenção dos modos de pensamento dominante numa forma de reprodução cultural que nada tem a ver com o enfrentamento político e ideológico que rejeita uma prática pedagógica reducionista (MACEDO, 2011; GIROUX, 2011).

Se Rosângela prioriza essa forma de letramento, isso se dá por condições que ultrapassam escolhas individuais. O PACTO chegou para a professora Rosângela como mais uma obrigação a ser cumprida para que os alunos pudessem ser

alfabetizados o mais rápido possível. Essa obrigação pôde ser observada quando refletimos sobre a rotina das aulas de Rosângela pautadas nos tempos de aprendizagem do programa. Podemos notar também, como afirma Luz e Ferreira (2013), que outras disciplinas importantes para o processo de alfabetização das crianças vão sendo deixadas de lado para que seja dada prioridade à Língua Portuguesa e a Matemática enfatizadas pelo programa.

Segundo Saviani (2011), para que a escola cumpra sua real função, é necessário que o currículo garanta um automatismo em relação aos saberes sistematizados. Nesse sentido, o que a escola vem fazendo, ao priorizar certas disciplinas do currículo em detrimento de outras, não é a garantia do automatismo necessário para a apropriação da linguagem escrita.

A função social da linguagem escrita vai além da função informativa, tão enfatizada tecnicamente pela escola. A escrita possui outras funções que também precisam estar presentes no espaço escolar, tais como: a escrita como recurso mnemônico, metafórico, poético entre outros. (GONTIJO, 2013; KLEIMAN, 1995).

Neste sentido, apostamos na potencialidade da escuta do que as crianças pensam sobre o que é escrever como oportunidade pra reflexão de conceitos em relação à alfabetização. Isso porque, as crianças podem contribuir para a formulação de metodologias para a aquisição da linguagem escrita pautadas na compreensão do seu sentido social (KRAMER, 2010). No processo de ensino-aprendizagem, é importante ouvir dos alunos o que eles pensam sobre a escrita, para, a partir daí, programar atividades que contemplem sua função social e cultural.

Os procedimentos para a alfabetização utilizados de forma mecânica transformam as atividades em meras repetições escolarizantes que não se aproximam com a real função da linguagem escrita. Ao contrário, Souza e Ferreira (2007, p. 12) garantem que “as crianças reconhecem a função social da escrita quando nas atividades lhes são oportunizadas pela professora procedimentos que signifiquem os materiais de escrita utilizados no âmbito escolar”.

Como a realidade concreta se configura na complexidade e dialeticidade das coisas (ANDERY e SERIO, 1988), pudemos perceber algumas atividades na sala pesquisada, que oportunizaram às crianças vivências mais amplas da linguagem

escrita. Em alguns momentos, a professora conseguia realizar uma práxis que possibilitava aos alunos participar, interagir e se envolver nas aulas, propiciando uma experiência da linguagem escrita no sentido do letramento defendido por Soares (2004) e Kleiman (1995): a valorização de práticas sociais e culturais que possibilitam ao sujeito se apropriar da linguagem escrita e utilizá-la em diferentes espaços.

Esse tipo de letramento, da pedagogia do empoderamento político, da autonomia dos sujeitos, da alfabetização revolucionária, defendidos por Freire e Giroux (2011), são as formas que garantem uma apropriação, de fato, da escrita fugindo da mera repetição dos sons, do aprisionamento nas letras, da contagem das sílabas que apenas reproduzem um modelo dominante de reprodução cultural.

## 6.2 AS EXPLICAÇÕES DOMINANTES PARA AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

Diante de situações envolvendo dificuldade no processo de aquisição da linguagem escrita por parte das crianças, a professora tendia a relacionar tais dificuldades a fatores externos à escola, notadamente questões individuais, como a falta de auxílio familiar e de higiene, ou a falta de interesse, atenção e concentração dos alunos. Sendo problemas individuais, deveriam ser tratados por algum profissional da saúde para que as crianças possam aprender na escola.

Segundo Patto (1996), essas e outras causas atribuídas ao fracasso escolar remetem à culpabilização do aluno pobre e sua família. Esse pensamento guarda raízes históricas, calcadas num sistema meritocrático, segundo o qual o não aprender é determinado pela falta de esforços individuais e de atenção típicos de crianças que não se adaptam às formas de ensinar da escola.

Destacamos, a seguir, algumas falas das professoras ouvidas por Patto (1996) sobre as situações escolares de seus alunos:

É muito difícil para a criança de periferia. Põe aí “periferia” porque a gente já sabe a bagagem que a criança traz de casa. Mas na periferia sempre tem uma classe de nível bom, com família estruturada” (Professora Marta).

A clientela da escola do Jardim é uma clientela que veio do Norte e que apesar de ter casa de concreto vive tipo favela, sete, oito, pessoas numa casa, muitas crianças. Há os problemas dos pais que bebem, dos pais separados, de crianças que vivem com os avós sem vínculo com pai e mãe”. (Professora Maria da Glória) (PATTO, 1996, p. 198).

Na contramão desse olhar, Patto apresenta uma compreensão mais complexa do fracasso escolar. Tomamos como simbólica a história de Augusto, que foi reprovado pela terceira vez consecutiva na 1ª série. Patto destaca que ele

tornou-se o depósito da ‘sujeira’ que os estereótipos sociais atribuem ao pobre; sua falta de asseio passou a ser a característica distintiva no ambiente escolar, onde é conhecido como ‘Cascão’, um dos mais marcantes da galeria de ‘tipos’ aos quais as educadoras da escola Jardim se referem (...) (PATTO, 1996, p. 306).

A professora Neide fala sobre ele:

É uma tragédia. É o “Cascão” da escola (...). É bonito, loirinho, mas vem sujo, sujo, sujo, a irmã também, a mãe também (...). A mãe não é casada, o homem da casa é trabalhador, mas ela é desleixada. Ela é forte, mas se queixa de falta de coragem, não consegue levantar de manhã (...). O problema é desnutrição. Vem com fome, a casa deles é muito suja. A Marta quer encaminhar para a classe especial. Acho que o problema é da casa, da mãe, ela não incentiva, não cuida” (PATTO, 1996, p. 307).

Na visita à casa de Augusto, Patto (1996) constatou que as descrições com relação à higiene da casa correspondem à descrição feita pela escola, porém as explicações não condizem. A situação que a pesquisadora observou é de uma casa bastante humilde e que, por questões políticas, não tem uma higiene adequada, nem dos cômodos, nem das crianças. Essa situação, segundo Patto, foi o que levou a escola a encontrar “um culpado pelo insucesso” da criança (p. 306).

A mãe de Augusto, depois de várias convocações pela escola, fala sobre ele:

Estou com medo, tem alguma coisa na cabeça dele que eu sei que não é bom... vou internar ele. Vou pôr no Juizado de Menores. Uma amiga falou que o único lugar bom é no Paraná, com uns crentes. Vou fazer tudo pra pôr ele lá (p. 313).

E o que diz Augusto?

Tudo sou eu, aqui em casa, na escola; (...) é só falar o meu nome e já acha que é eu. A diretora falou que vai me mandar pro Juizado de Menores...” (p.315).

Esses relatos demonstram como Patto (1996), em sua pesquisa, teve o cuidado de ouvir não somente a escola. Mas também pôde ir até a casa dos alunos e contextualizar o que acontece com eles e suas famílias em um sentido social e não individualizante do fracasso escolar. Assim, conclui:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (p. 50).

Esse tipo de postura, típica de uma escola reprodutivista, tem permeado as concepções de professores e alunos quando atribuem a aquisição da linguagem escrita a um campo individual, como se fossem partes bifurcadas em que cada um, de acordo às suas próprias habilidades, fossem adquirindo ao longo do ano.

Nesse entrave, que se constitui na busca pelos culpados do fracasso escolar, se alguns culpam as crianças e suas famílias pela não aprendizagem, outros despejam a culpa sobre o professor, que, devido à sua má formação, não inclui e não consegue fazer com que as crianças aprendam, já que não sabem lidar com as diferenças dentro da escola. Essa explicação é potencializada quando os índices de analfabetismo não são diminuídos e a aposta por mais um programa de erradicação do analfabetismo não é bem sucedida.

Na contramão desse olhar, Denise Trento Rebello de Souza (2006) reflete sobre o que chama de mito da incompetência docente. Segundo a autora,

As escolas, sem um ambiente de suporte fornecido por uma equipe escolar continente, tornam-se locais onde é difícil para o professor assumir as responsabilidades advindas das dificuldades inerentes ao trabalho com seus alunos. Os problemas são vividos como problemas individuais que requerem também medidas individuais, sendo rotulados de incompetentes aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes (SOUZA, 2006, p. 488).

Souza (2006) garante que esses argumentos são pautados em uma lógica reducionista e homogeneizante da formação de professores, que considera que o fracasso escolar é decorrência da falta de compromisso dos professores com sua prática. Essas análises simplistas não dão conta de refletir sobre as reais condições de trabalho docente na concretude da sala de aula. “A rotina profissional sob condições inadequadas oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e

auto-organização” (p. 487), resultando, assim, num pouco tempo para a organização de práticas de alfabetização que priorizem a consciência crítica das crianças.

O mito da incompetência docente, definido por Souza, apressa-se em incomodar Rosângela quando, em suas práticas, não oferece lugar para as crianças brincarem, pois é necessário cumprir o cronograma que o PACTO impõe. Agrava-se mais ainda quando a ordem e a disciplina precisam ser mantidas para que ela não seja vista como uma professora incompetente

Ao final da sua pesquisa, Souza (2006, p. 487) relata que

Os professores são os que mais sofrem as conseqüências negativas do argumento da incompetência. Em um ambiente no qual a qualidade do sistema educacional e a competência dos seus profissionais, particularmente do professor, são sistematicamente criticadas, tem sido difícil para todos permanecerem na docência, e mais ainda para aqueles profissionais que, a despeito das condições precárias, levam a sério seu trabalho.

Na falta de condições de trabalho, de apoio técnico e pedagógico, os professores se veem sozinhos na execução de várias tarefas para um curto prazo de tempo. Nessa complexidade, o professor acaba por aceitar a incompetência, desde que o incompetente seja o outro: o outro professor que não ensinou bem antes dele, o coordenador pedagógico que não lhe oferece suporte pedagógico, a família que não acompanha, o aluno desatento etc. Fato este que podemos perceber nas conversas informais de Rosângela, quando remete a ela o mérito pelos avanços dos alunos ao final do ano letivo.

A falta de tempo de Rosângela é resultado de uma sobrecarga de trabalho em que “o dar conta” passou à frente da práxis reflexiva defendida por Freire. O fazer automático não prioriza a reflexão, não prioriza o que as crianças dizem, por que isso faria perder um tempo que só pode ser dedicado a realização de mais tarefas escolarizantes a serviço de uma estrutura dominante.

Diante da pesquisa realizada nesse trabalho, tomamos, ainda, como reflexão as palavras de Souza que defende a importância da existência de políticas educacionais mais abrangentes que se preocupem não apenas em melhorar a competência individual dos professores, mas, essencialmente, a qualidade da escola



pública oferecida. Só assim a escola poderá ser um espaço de empoderamento político dos professores e, por consequência, das crianças.

Como preconiza Souza, quem precisa mudar não é o professor e nem as crianças. Quem precisa mudar é a escola e o sistema dominante que a gere de maneira simplista e homogênea (SOUZA, 2006). O desafio posto é pensar uma escola heterogênea, com crianças heterogêneas e professores heterogêneos, o que, em sua complexidade histórica, garante a dinâmica concreta vivida dia após dia no ambiente escolar.

É nesse sentido que acreditamos em uma escola muito bem apresentada por Souza (2006, p. 481) e por isso finalizamos com suas reflexões:

A escola é uma formação social viva; é história acumulada. Em seu interior, coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, 'modernas' e tecnocráticas. Cada escola tem sua história, ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias. Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que combinadas à variedade de histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas.

Acrescentamos, também, nessa citação as crianças e todos que fazem parte dessa instituição.

Concluindo, nessas contradições que se encontra a possibilidade de uma nova forma de pensar e fazer educação, ou seja, a mudança da escola emerge do próprio chão da escola. É nessa história, marcada por divergências de conceitos e opiniões, que acreditamos, encontra-se a potencialidade para uma pedagogia do empoderamento político e cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado buscou refletir sobre as concepções das crianças ingressantes no Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior da Bahia, sobre seu processo de aquisição da linguagem escrita.

Um primeiro aspecto a ser enfatizado é a quase ausência de pesquisas, de fato, que ouçam o que as crianças dizem sobre seus processos de aprendizagem e que, a partir dessas vozes, possam formular novas maneiras de estruturar a educação. Há muitas pesquisas que falam das crianças e dos seus processos de aprendizagem, porém, ainda são poucas as que ouviram as próprias crianças, valorizando suas concepções.

É muito importante pensar uma metodologia para aproximação com o universo infantil, seus interesses, suas formas de pensar e agir e viver uma situação peculiar do desenvolvimento humano: a escolarização.

Essa dimensão da vida, a escolarização, fruto da educação formal, tal como concebida em nossa sociedade, exerce um lugar de grande importância na constituição dos indivíduos. Nas suas formas de viver, de sentir, de pensar, de se constituir como pessoa, como indivíduo, as crianças são convidadas a se inserir em uma dimensão atravessada por uma complexa rede de elementos que a constituem em âmbitos sociais, institucionais, psicológicos, pedagógicos, políticos, dentre outros (SOUZA, 2010, p. 09).

No intuito de fazer uma educação para o empoderamento político e social, é importante prezar por metodologias que ouçam o que as crianças, um dos principais sujeitos da aprendizagem escolar, nos dizem sobre seus anseios, expectativas e contribuições para uma prática revolucionária.

Diante disso, prezamos por uma pesquisa que ouvisse as crianças como forma de provocar a reflexão dos interessados na mudança de pensamento/olhar para a educação. É nesse sentido que acreditamos em uma pedagogia do empoderamento para que haja mudança em nosso contexto social.

Outro aspecto a ser destacado, a partir da convivência na sala de aula pesquisada, refere-se à complexidade existente nos processos de aquisição da linguagem escrita pelas crianças e as dificuldades encontradas pela professora durante esses

processos, complexidade essa forjada na concreticidade da história da escola, dos alunos e da professora.

A escola, importante campo de contradição de interesses, historicamente, vem priorizando a linguagem escrita em uma perspectiva tecnicista de manutenção de uma cultura dominante. Tal manutenção tem resultado nos altos índices de analfabetismo que acometem o Brasil, principalmente o Nordeste brasileiro. Para superar tal situação, têm sido implantadas, ao longo das décadas, políticas educacionais de erradicação do analfabetismo. Porém, o que tem se visto são propostas com contorno tecnicista que resultam, conforme os números mostrados, na manutenção do fracasso escolar por uma parcela da população.

Pudemos refletir, nesse sentido, que a linguagem escrita vem sendo considerada como uma técnica que se esvazia em si mesma. Visão esta contraditória à visão que Paulo Freire e Donaldo Macedo (2011) defendem do que seja alfabetização. A falta de reflexão sobre o que as crianças escrevem, a prioridade na letra, no som e na soletração tem recriado práticas já envelhecidas de alfabetização.

Nesse bojo, o letramento tem tomado forma de uma metodologia de ensino e não de um elemento constitutivo das histórias de vida dos alunos. O letramento autônomo, que prioriza a meritocracia e fórmulas individuais para aprender a ler e escrever, tem cada vez mais tomado conta do dia a dia escolar.

Nessa individualização da aprendizagem e da falta dela, os alunos não conseguem se adaptar ao ritmo imposto pela escola e chegam ao final do ano sem serem alfabetizados. A culpa pelo fracasso não recai apenas sobre o aluno ou sua família, atingindo em cheio professores que, supostamente incompetentes, mal formados ou descompromissados, não conseguem atender individualmente às necessidades de cada aluno. Tal concepção, dominante, sobretudo, nos discursos oficiais, exige uma análise crítica do sistema, individualizando o problema.

Não se considera a complexidade vivenciada nas instituições de ensino, muito menos a sua heterogeneidade. Não se considera, também, a heterogeneidade de professores e alunos como construtores de sua história e da sua cultura. Assim, alunos e professores, olhados de forma descontextualizada, servem como justificativas para o fracasso de um modelo dominante que o reproduz.

Na contramão desse olhar dominante, apostamos no processo de alfabetização que empodera o sujeito, aqui considerado como construtor da sua história, mediante práticas sociais em que a preocupação não é a individualização dos processos, mas sim a consciência crítica para mudar a realidade em que vive.

Compreender o real concreto da escola com suas dificuldades, processos de disciplinamento, precarização do trabalho docente, mas acima de tudo com todas as possibilidades de mudança é reconhecer que é na sua dialeticidade que estão as potencialidades para a transformação social. É nessa potencialidade que acreditamos.

## REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália; SÉRIO, Teresa M. de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818 – 1883). In: ANDERY, Maria Amália et. al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARELARO, Lisete R.G.; JACOMINI, Maria Aparecida; KLEIN, Sylvie B. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, 220, jan./abr. 2011, p. 35-51.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDE, Carla & MONTEIRO Hilda. **O olhar dos alunos sobre os processos e tempos de aprendizagem da linguagem escrita**. . GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas, 2006. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 14 de jun. 2013. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 26reuniao.anped.org.br.

BRASIL. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRITO, T. S. de. **Ludicidade e letramento como elementos socioculturais: reflexões sobre contribuições e inserção escolar**. Monografia (Graduação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Spicione, 2009. (Coleção Primeiros Passos).

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **Ler na escola: as vozes das crianças**. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 33ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2010. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt10>>. Acesso em: 14 de jun. 2013. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 33reuniao.anped.org.br.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: O que os alunos aprendem?** GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho10.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2013. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 31reuniao.anped.org.br.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**, Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012: Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. In: **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, Leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRITZEN Celdon & SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças**. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 32ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_10.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_10.html)>. Acesso em: 20 de mai. 2013. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 32reuniao.anped.org.br

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIROUX, Henry A. **Alfabetização e a Pedagogia do empowerment político**. IN: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, Leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

<<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/taxa-de-analfabetismo-no-nordeste-e-o-dobro-da-media-nacional/?cHash=a3a9adb49affc1b7b>> Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD320&t=pe-soas-5-anos-mais-idade-alfabetizadas>> Acesso em 17 de abril de 2013.

<<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=923>> Acesso em 22 de abril de 2013.

<<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 22 de abril de 2013.

<<http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br>> Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em 22 de abril de 2013.

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>> Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

<<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 02 de janeiro de 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, jan.-abr. 2013, p. 35-49.

Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/cad\\_apresentacao.htm](http://www.cedes.unicamp.br/cad_apresentacao.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. A escrita infantil. São Paulo, Cortez, 2008

JEFFREY, Débora Cristina. A democratização do ensino público: das iniciativas á promoção de novas oportunidades educacionais. **Intellectus** – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec. Sumaré - São Paulo, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005, pp. 01-14.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007. p. 1-25.

KRAMER, Sônia. Língua escrita e formação de professores: a cara e a coroa do processo de alfabetização. In: **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação, avaliação e trabalho docente em análise**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoesGJ.html>>. Acesso: 02 jan. de 2013.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. **A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, Campinas, 2001.

NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Callis, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. impr. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. **Interface: Faculdade de Medicina da UNESP**, São Paulo: agosto, 1997.

PORTO, Gilceane Caetano e PEREZ, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 32ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_10.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_10.html)>. Acesso em: 08 mar. 2013. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 31 reuniao.anped.org.br.

REIS, Regina Mary César. **Dando voz ao sujeito da aprendizagem: um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. GT 10 - Alfabetização,

leitura e escrita. 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#qt10>>. Acesso em: 20 de jan. 2013. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 25reuniao.anped.org.br.

ROCKWELL, E. **Etnografia** e a teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Criança-Sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Margarete Maria da & SILVA Maria Emília Lins e. **Representações sociais do ensino da língua escrita**. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 34ª Reunião da ANPED. Caxambu, 200. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111:trabalhos-gt10-alfabetizacao-leitura-e-escrita&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:trabalhos-gt10-alfabetizacao-leitura-e-escrita&catid=47:trabalhos&Itemid=59)> Acesso em: 09 de abr. 2013. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 34reuniao.anped.org.br.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abr, n. 25. São Paulo, 2004, p. 5 – 17.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 9 n. 52. jul/ago. 2003, p. 16-21.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006, p. 477-492.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de & CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Práticas de alfabetização e letramento: O fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 35ª Reunião da ANPED. Porto de Galinhas - PE, 2012. Disponível em: < <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>> Acesso em: 25 de jun. 2013. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 35reuniao.anped.org.br.

SOUZA, Andréia Maria & FERREIRA, Valéria Silva. **O ponto de vista da criança a respeito da intencionalidade das atividades de linguagem escrita**. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 30ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2007. Disponível em: < <http://30reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 11 de julh. 2013. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 30reuniao.anped.org.br.



SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira. **Aspectos constitutivos da mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita.** GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. 28ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 17 de jun. 2013. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 28reuniao.anped.org.br.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Revista Diálogos Possíveis.** Janeiro/julho – 2007, p.

## ANEXO 1

### Relato de pesquisa

#### **6ª observação – 3 de setembro: Duração: 1 hora e meia**

Cheguei à escola às 09h50min da manhã. A professora estava na sala terminando uma atividade sobre “separação de sílabas” com a aluna Adriana. Os alunos que já tinham terminado estavam saindo para lanchar. Depois, ao terminarem, voltaram para a sala e a Rosângela distribuiu outra atividade xerocopiada. A atividade consistia em procurar palavras no caça-palavras e do outro lado da atividade completar os nomes de animais com as letras que faltavam.

Um dos alunos terminou primeiro e a professora pediu que fosse ajudar um colega que estava sentado em minha frente. Ruan sentado um pouco mais à frente perguntou à professora: - Pró, como escreve a letra “an”?

A professora: - “an”? Onde você viu?

Ruan:- No “canguru”. “Can” tem an...

A professora:- Isso não é um canguru, Ruan. É uma ovelha.

Enquanto isso a professora ajudava Fernando falando em voz alta as sílabas:

- Taaaaaaa tuuuuuuu... que som estou falando?

Fernando: - Ta tu. A e U

A professora: - Mas tem alguma letra antes... Qual é?

Fernando: - Tatu.

Enquanto isso, em minha frente, Ruan e Vinicius tentavam escrever o nome dos animais completando com as letras que faltavam. Vinicius dizia as letras para que Ruan fizesse. Na palavra SAPO ficaram na dúvida com que letra começava e Vinicius perguntou para a professora que disse:

- Abra a boca e fale saaaaaa poooo. Quantas vezes você abre a boca para falar?

Vinicius soletrou: - SA – PO: sapo – duas vezes.

A professora: - Qual a letra que começa?

Vinicius: - C.

A professora: - É outra letra parecida com essa... qual é?

Vinicius: - S ?

A professora: - Isso!

Nesse momento o registro foi interrompido, pois os alunos vieram me mostrar uma estória que tinham criado sobre “O patinho feio”. Foram me mostrando e lendo a estória, um de cada vez. Ouvi de todos que vieram me mostrar e os elogiei. Depois de alguns minutos, voltei a registrar:

A professora pegou algumas sílabas de dentro de um saco e espalhou sobre a mesa de uma das alunas para que ela visualize as letras das palavras da atividade. O restante da sala terminou a atividade e foi mostrar a professora que pediu para Fernando recolhê-las. A professora, então, auxiliava um dos alunos a escrever a palavra COBRA dizendo letra por letra:

- C O - co. B R A – bra.

Quando o aluno conseguia escrever a palavra, a professora seguia para outra carteira.

Um aluno se aproximou para mostrar a atividade dele. Digo que está ótima e perguntei, apontando para a atividade, se ele sabia que palavra era aquela. Tratava-se da palavra BONECA. Ele disse que não. Então perguntei se sabia a primeira letra. Ele respondeu:

- B.

Eu disse que estava ótimo. Continuei perguntando letra por letra. As vogais, ele respondeu bem rápido e as consoantes respondeu algumas e outras não conseguiu dizer.

A professora pediu para quem terminou a atividade de escrita que pegasse o livro de matemática, na página 158. Perguntou para os alunos como se escreviam os números e alguns disseram:

- É o 1, o 5 e o 8!

A professora pediu que Geraldo escrevesse o número na lousa e ele obedeceu.

A professora me mostrou as atividades de Ariana. Desde a última visita Rosângela sentava com ela para tentar auxiliá-la. Hoje, fez perguntas para ela do tipo:

- Adriana, que letra é essa?

- Olhe aí, menina! Você fica me pirraçando... Você sabe as letras, mas fica com essa pirraça.

Ariana permanecia de cabeça baixa. Não exprimia qualquer expressão. A professora olhava para mim e balançava a cabeça negativamente. Pegou outra atividade da aluna e me mostrou. Na atividade, Ariana escreveu algumas palavras. Essa atividade era organizada da seguinte forma:

Figuras na parte de cima e os nomes referentes em um retângulo embaixo. Em cima, nas figuras, os nomes estavam incompletos, faltando algumas letras. Assim, a sua resolução consistia em escrever os nomes das figuras baseando-se nas palavras do retângulo.

Rosângela me mostrou a atividade realizada por Ariana dizendo que ela escreveu sem olhar para o retângulo por não gostar de olhar as palavras. “Ela acha que já sabe escrevê-las”. Na atividade tinha o desenho de uma corda. Ariana escreveu: “pula Qda” = pula corda. A professora me disse que a auxiliou:

- Ariana, não é pula corda é somente corda. Ela resistiu e não quis apagar. Se eu mesma apagasse ela “zangava” e não fazia mais. Eu não sei mais o que fazer com essa menina.

Em seguida, voltou-se para o restante da sala: pegou algumas cédulas de brinquedo e perguntou quanto vale cada uma delas, os alunos foram respondendo. A professora, então, perguntou:

- O dinheiro é somente de papel?

Aline respondeu: - Cédulas e moedas.

A professora: - Como podemos trocar uma cédula de 2 reais?

Os alunos: - Duas de 1 real!

A professora: - Duas moedas de 1 real ou duas cédulas de 1 real?

Os alunos gritaram: - Duas moedas! - Duas cédulas!

A professora: Das duas formas podem e estão corretas.

Continuou perguntando e uma aluna respondeu: - Duas moedas de 0,50 centavos...

A professora: - Só duas?

Outro aluno respondeu: - Não! Quatro de 0,50 centavos!

Rosângela escreveu as hipóteses dos alunos no quadro e disse que existem várias maneiras de trocar 2 reais. Geraldo, então, gritou: - Vinte moedas de 0,10 centavos formam 2 reais, pró!

Rosângela disse que estava certo e que iria escrever no quadro. Os alunos interagiram com a professora e falaram outras hipóteses. Geraldo, disse: - Cinco moedas de 0,25 centavos formam 2 reais.

A professora desenhou as moedas no quadro e perguntou: - 0,25 centavos mais 0,25 centavos?

Os alunos continuaram interagindo entre si e com a professora. Entre uma resposta e outra, é intercalada por um grito de: - Prestem atenção! – Calem a boca! – Vocês brincam e depois não sabem o que responde!

A professora mudou de 2 reais para 5 reais e depois para 10. Rosângela disse que a atividade do livro é para casa e pediu que os alunos escrevessem no livro “para casa”. Leu a atividade e explicou. Depois olhou de carteira em carteira. Os alunos se despediram e saíram.

Ao final, ela me disse:

- Estou exausta disso! Todos os dias tenho que ficar chamando atenção desses meninos. Hora dessas, largo tudo aí.

Ouçõ calada. Despeço-me e vou para casa.

## ANEXO 2

### Transcrição de encontro grupal

#### **Marisa, Mariana, Alice, Ruan, Caio, Dilson e Maurício**

Grupo realizado na escola: Duração: 56 minutos e 26 segundos

Ao chegar à escola, como de costume, encontrei o portão trancado com um cadeado. Bati e a moça que estava fazendo a merenda veio abrir. Entrei e ao chegar à porta da sala o burburinho aumentou:

- Olha a pró Tati!!

A professora não gostou muito da “desordem” e pediu que todos permanecessem sentados que depois eu iria falar com cada um. As crianças obedeceram. Como combinado com a Rosângela, hoje foi o dia do grupo com de 6 ou 7 alunos. A professora terminou a atividade que estava fazendo e pediu para que os alunos fossem lanchar para depois sentarem comigo. Assim eles fizeram.

Retornaram do lanche e perguntei para a professora como ela fez a divisão dos grupos. Ela me disse que dividiu por quem morava mais perto e mais distante da escola. Os de perto da escola foram pela tarde e os que moravam mais longe sentaram comigo naquele dia para não precisar se deslocar novamente na parte da tarde. Dirigi-me aos alunos e falei: - Bem, hoje quero fazer uma conversa com alguns de vocês. Mas, antes, quero saber: quem pode vir pela tarde? Porque não dá para fazer com todos agora pela manhã. Então gostaria que alguns de vocês viessem pela tarde. Pode ser?

Gritaram: - Siiiiiiiiim!

Segui a ordem de escolha da professora em relação aos alunos que moravam mais longe da escola, e convidei: Marisa, Mariana, Alice, Ruan, Caio, Dilson e Mauricio para ficarem comigo na sala para conversarmos um pouco. Rosângela disse: - O restante vem comigo para sentarmos aqui fora um pouquinho...

Ficamos dentro da sala enquanto apresentei o gravador e perguntei se eu poderia gravar o que iríamos fazer. Todos disseram que sim. Pedi para que cada um fosse dizendo seus nomes para que eu gravasse e depois iria mostrá-los para se ouvirem. Eles concordaram. Então digo: - Vou dizer “meu nome é” e quero que vocês completem com os nomes de vocês!

- Meu nome é...

- Marisa

- Meu nome é...

- Mariana

- Meu nome é...

- Alice

- Meu nome é...

- Ruan

- Meu nome é...

- Caio

- Meu nome é...

- Dilson

- Meu nome é...

- Mauricio

Eu disse: - Agora iremos ouvir as nossas vozes para ver como ficou. Reproduzi o que foi gravado e eles se divertiram, riram ao se ouvirem. Então digo: Agora o gravador irá ficar bem no centro da nossa roda e fingiremos que ele não estará lá, tudo bem? Eles concordaram. Então digo:

- Finjam que ele nem está aqui. Agora vou contar uma estorinha. Quem gosta de estória aqui?



- Eu!

- Eu! Gosto de Chapeuzinho Vermelho!

- A lebre e a tartaruga.

- Chapeuzinho vermelho.

Eu: - Caio gosta de Chapeuzinho vermelho. E Marisa, gosta de que?

- Chapeuzinho vermelho.

Eu: - E Mariana? - Gosta de Chapeuzinho vermelho.

Eu: - E Dilson?

Ele respondeu baixinho: -Chapeuzinho vermelho...

Eu: - E Mauricio?

Ele: - É... é... Se essa rua...

Então repito perguntando: - Se essa rua? Vamos cantar, então?

Todos responderam: - Vamos!

E todos cantaram: - "Se essa rua se essa rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes, para o meu, para o meu amor passar".

Ao terminarem, digo: - Eu não trouxe nenhuma das histórias que vocês falaram, trouxe uma história nova para a gente aprender outras coisas.

Marisa, diz: - A pró manda a gente levar livro e eu fico lendo...

Eu: - Isso... então faz assim: Eu vou contar uma história nova, se vocês não gostarem eu não conto mais nenhuma, se vocês gostarem eu conto outra depois. Tá bom, assim?

Todos disseram: - Tááááá! - Êêêê...

Então perguntei: - Quem já ouviu falar de Lino?

Alguem disse: - Eu!

Outro: - Eu não...!

Eu perguntei: - Lino? Quem já ouviu falar?

Heloísa disse: - Eu já!

Então perguntei o que ela já tinha ouvido falar de Lino. Ela respondeu: - Ele tem uma estrela na mão, tem dois narizes uma cor verde e outra rosa.

Eu: - Amanda disse que viu ele na televisão... em que lugar?

Alice: - Eu vi ele numa praia, só que tava com pouca água, mas ele se arrastou e ficou com os pés na água.

Eu disse que estava certo e perguntei: - Vocês conhecem alguém chamado Lino?

As vozes disseram: - Não...- Não...

Eu: - Ruan conhece alguém?

Alice grita: - Lino, Lino do gás!

Todos disseram: - Ahhhhh... é mesmo!

Cada um contou de onde conhecia Lino do gás. Depois que todos falaram onde viram o vendedor de gás chamado Lino, perguntei: - Então agora vamos ouvir a historinha?

Todos: - Vamos!

Comecei a contar a estória e todos prestaram bastante atenção no que eu falei e nas figuras. Perguntei se alguém já acordou triste algum dia. Alice, disse:- Eu fico triste quando procuro um brinquedo que não acho.

Ruan: - E eu fico triste quando minha mãe me acorda cedo...

Depois de ter ouvido as considerações dos alunos eu prossegui com a estória. No meio da estória de Lino, os alunos interromperam e falaram sobre as leituras que faziam em casa. Alice diz:- Quando vou dormir, eu peço a minha mãe, ela diz que

vai me contar uma estória, mas ela esquece e quando ela vai contar eu já tô dormindo.

Caio: - Eu peço a minha mãe pra contar a estória de Jonas, mas ela não sabe, só eu que sei. Ela não entende nada

Marisa: - Quando eu levo o livro da escola pra casa, minha irmã lê pra mim.

Eu: - Alguém ler pra vocês em casa

As vozes foram diversas: - Siiiiim! - Não!

Perguntei se a mãe de Amanda lia para ela. Ela disse que sim. Perguntei se a mãe de Ruan lia, ele disse que não. Então eu disse que deveria ser por que ela não tinha tempo. Mauricio me disse que a tia dele lia para ele e que ela é a tia de Amanda. Eu perguntei para Dalifson se a mãe dele lia para ele e ele responde: - Ler! Não, minha casa tem um bucado de livro. Então, eu disse que no dia que fui a casa dele pude ver que ele tem mesmo muitos livros em casa. Perguntei para Caio se a avó dele lê. Ele respondeu: - Mais ou menos... Só lê as letras maiores porque tem problema de vista.

Continuei a contar a estória. Todos atentos. Vou parando a estória e perguntei o que estão achando da estória. Eles responderam e interagiram. Perguntei o que acharam que iria acontecer ao final da estória e cada deu suas opiniões.

Alice disse que estava feliz com a estória e Marisa disse que a estória é muito boa. Os alunos fizeram inferências sobre os desenhos e a estória contada. Terminei de contar a estória e perguntei se eles gostaram. Todos responderam com expressão feliz: - Gostamos...!

Perguntei quem poderia me contar a estória novamente, só que agora do seu jeito.

- Eu! Diz Alice.

Pedi que todos ficassem em silêncio para que ela recontasse a estória do jeito dela. Então mostrei no livro as figuras e ela contou: - Numa linda manhã ele acordou triste...

Marcelo:

- Lino acordou triste...

Eu disse que Marcelo estava certo em completar o que Aline tinha dito. Os outros colegas ajudaram a complementar, falam juntos, apesar da voz de Alice se sobressair. Pergunto sobre os acontecimentos da estória e eles contam. Todos falaram empolgados! Então perguntei: - Gostaram da estória?

Responderam: - Gostamos!

Pedi para que eles ficassem sentados que eu iria pedir para que eles fizessem um desenho. Disse que daria uma folha e aproveitei para perguntar: - Quem gosta de ler levanta a mão?! Perguntei por que Marisa não gostava de ler. Ela respondeu: - Porque acho muita... (pensa)

Eu:

- Muita o que?

Ela: - Muita letra...

Alice interrompe: - É por que ela ta aprendendo...

Marisa: - é que eu gosto de letra grande.

Eu: - Então você não gosta de ler por que as letras são pequenas?

Ela: - É!

Eu:- E vc, Alice, gosta de ler?

Alice: - Gosto!

Eu: - Por que?

Ela: - Porque... porque... eu acho bom!

Olho para Ruan e digo:- Ruan não levantou o braço...

Ele :- Eu fiz assim... (levantando o braço um pouco até a altura do peito).

Eu:- Gosta de ler?

Ele: - Gosto de ler letra grande

Eu:- E Caio?

Ele: - Eu não gosto não... (cabeça baixa).

Eu:- Por que?

Marisa: - Um dia tu não leu um texto grande ali, Caio?

Eu: - Por que você não gosta Caio?

Ele: - Porque tem muita letra e me deixa tonto.

Eu: - E Dilson, gosta?

Ele: - Gosto!

Eu: - Por que?

Ele: - Porque a gente aprende.

Eu: - E Mariana?

Ela:-Não!

Eu:- Não gosta de ler? E por quê?

Ela: - Porque... porque... eu não quero, não...

Eu: - Mas tem algum motivo que você não goste?

Ela: - Porque é um bocado...

Eu: Mauricio, você gosta de ler?

Ele:- Gosto!

Eu:- Por que?

Ele:- Porque aprende muito e... estudar - E passar de ano!

Eu: - Agora vou perguntar outra: Quem gosta de escrever levanta a mão... e vou perguntar o porquê. Marisa, gosta de escrever?

Ela: - Sim!

Eu- Por que?

Ela: - Porque a gente aprende e fica... e fica... (pensa) bom de ler e bom de escrever.

Eu: - Você já sabe escrever?

Ela: - Sei!

Eu: Você já sabe escrever tudo?

Eu: - Eu sei contar número. Também gosto de contar as bonecas... contar estrela... contar um bocado de coisa.

Eu: - Mas isso é escrever?

Ela: - Não! Isso é botar os números... quanto tem coisas...

Eu:- E quando a gente escreve, escrevemos o que?

Ela: - O negócio que a pró manda...

Eu:- E você escreve em casa?

Ela:- Escrevo!

Eu: - O que?

Ela: - Um bucado de letras... aí minha amiga me fala:com qual letra é o seu nome? Aí eu falo: H – E – L... um bucado de letra que escrevo com minha amiga.

Eu: Está ótimo! Alice, você gosta de escrever?

Ela: - Gosto!

Eu:- Por que?

Ela: - Por que a gente aprende mais.

Eu: - E vc já sabe escrever?

Ela: - Já!

Eu: - Já sabe escrever tudo, tudo?

Ela: - Tudo.

Eu: - Todas as palavras?

Ela: - Han rãn....

Eu: - Renan, você gosta de escrever?

Ele: - Gosto, porque é bom!

Eu:- E vocês escrevem aqui na sala?

Alice respondeu:- Escreve.

Eu:- Escrevem o que?

Ela: - Palavras erradas e palavras bem grandonas.

Eu:- E Ruan, você escreve em casa?

Ele:- Escrevo.

Eu: - Escreve o que?

Ele: - Minha mãe me dá folha de papel pra eu escrever... eu gosto de contar.

Eu: - Caio, você escreve?

Ele:- Escrevo.

Eu:- Tudo, todas as palavras?

Ele: - Todas.

Eu:- Gosta de escrever?

Ele:- Gosto. Eu gosto de escrever porque a gente aprende palavras novas.

Eu: -E quem ensina essas palavras novas?

Ele:- A professora, o pai e a mãe.

Eu: Está ótimo! Agora você Dilson, gosta de escrever?

Ele:- Gosto!

Eu: - Já sabe escrever?

Ele: - Não!

Eu: Mas você gosta de escrever não é?:

-Gosto!

Eu: Mariana, você gosta de escrever:

Ela: - Gosto!

Eu: - Já sabe escrever?

Ela: - Sei!

Eu: - Tudo, todas as palavras?

Ela balançou a cabeça positivamente sorrindo.

Então pergunto para Mauricio que se mostra muito empolgado e sorridente durante toda a entrevista: - Mauricio, você gosta de escrever?

Ele: - Gosto! Porque pode aprender... é... não pode faltar aula...

Eu:- E não pode faltar por quê? Se faltar acontece o que?

Ele:- Não aprende...não... não escreve...

Eu: - Mas você gosta de escrever?

Ele: -Gosto!

Eu:- Você escreve em casa ou somente aqui?

Ele: - Escrevo em casa e aqui.

Então, dei um papel para que escrevessem o que eu pedi. Eles ficaram eufóricos e pediram canetas coloridas.

Ruan perguntou: - Escreve o nome da escola?

Eu: - Agora não, somente o que eu pedi.



Alguém disse:- Tem que ser com letra de forma.

Eu:- Pode escrever do jeito que souber e quiser.

Alguém perguntou:- Pode desenhar?

Outro disse: - Eu vou desenhar!

Todos falavam ao mesmo tempo pedindo as cores desejadas das canetinhas coloridas. Eu me virei para Caio e disse:

- Agora não vai desenhar, vai escrever o que eu vou pedi e depois eu dou outra folha pra desenhar. Está bom?

Mariana: - Táááááá!

Distribuí as canetinhas coloridas: -Quem pediu vermelho?

- Eu!

- Eu quero rosa!

- Eu quero amarelo!

- Eu quero azul!

-Preto!

E assim cada um escolheu sua cor preferida...

Então, dei as instruções. Pedi que na parte de cima da folha escrevessem. Alice disse:

- Pró Taty, vou escrever com letra minúscula.

Eu:- Pode escrever com a letra que quiser.

Dilson disse: - Eu vou fazer sem olhar - referindo-se à lista de nomes dos alunos que tem na sala)

Eu repeti que era para escrever apenas o primeiro nome. As trocas continuaram:

- Olha como escrevi.

- O meu é fortão (Caio referindo-se a canetinha colorida).

Digo que poderiam escrever devagar, do jeito que quisessem. Mariana gritou: - É fraco, ó. (referindo-se a canetinha).

Alguns terminaram, então falei. - Marisa já terminou, Alice também, Ruan também, Caio também...

Alice gritou:- ô pró Taty, eu quero um forte (referindo-se a canetinha).

Marisa interrompeu:- Ruan nem sabe escrever dessa letra e escreveu (Ruan escreveu com letras cursivas).

Eu:- Não tem nada. Ele pode escrever da letra que ele quiser.

As vozes continuaram:

-Eu quero o azul!

- Esse tá fraco!

- Eu pinteí colorido...

Eu disse que depois a gente poderia trocar com o colega.

Marisa perguntou: - Pró Taty, pode fazer o nome da pró?

Eu: - Agora é para escrever somente o seu, depois pode escrever o nome da pró. Agora, na parte debaixo, irão escrever o nome desse (apontando para o personagem da história que tinha contado). Quem é esse mesmo?

Todos responderam:

- Linoooooo!

Eu:- Como?

Responderam:- Linoooooo!

Eu: - Li-no! Escrevam o nome dele aí embaixo!

As crianças começaram a soletrar: - L, I, N...

Marisa pergunta:- Do seu jeito é?

Eu: É sim! Do seu jeito...

Ruan: - Já escrevi!

As outras crianças continuaram soletrando: - L, I, N... Lino...

Mariana diz:- LI - NO!

Eu:- Quem já escreveu, fica quietinho um pouco e espera que não terminou!

Mariana:- Falta mais, então vou escrever um (H).

As crianças continuaram fazendo enquanto perguntei quem já tinha feito e quem faltava terminar:- Agora embaixo do nome LINO, quem era essa?

Responderam:- Lua!- L, U, A, Lua

Eu: Escrevam a palavra LUA!

As crianças começaram a soletrar novamente:- LU, A = Lua!

Alice: - L, U, A = LUA!

Começaram a me mostrar e eu disse que o de todos estavam corretos, pois, escreveram como sabiam: - Como foi o nome disso aqui que Lino ficou dentro?

Respondem: - CAIXA!

Eu:- Então vão escrever embaixo de LUA, CAIXA.

E soletraram: - Q de queijo... A....

Eu: - CA, I,XA = Caixa!

Uma criança:- C de casa...

Alice:- C-A-I

Eu: - Agora quem é essa?

Responderam: - ESTRELA!

Eu:- Então vão escrever que nome?

Todos:- ESTRELA!

Mariana escreveu a letra E e mostrou: - Olha o E, gente!

As crianças começaram a soletrar: - E, T...

Caio: - Eu já fiz Estrela!

Eu: - Quem é esse, agora?

Responderam: GATO

Eu: Escrevam gato, agora.

Alice soletrou:- G, A, T, O. Eu sei escrever o (G).

Marisa:- Aí Alice, eu sei escrever o (G).

Ruan:- Assim, é bom estudar com pró Taty...

Eu: Posso dar outra folha?

Todos: - Pooooooooode!

Distribuí as folhas e as canetas coloridas.

Eu: Sabem o que eu quero que vocês desenhem agora? Primeiro escrevam o nome de vocês em cima. Agora, de um lado da folha vocês vão desenhar o que vocês mais gostam de fazer... aquela coisa boa de fazer. O que vocês mais gostam de fazer?

Caio:

- Assistir TV!

Eu:- Então pode desenhar, assistindo TV, brincando de boneca, vir para a escola,...  
Desenhem o que você mais gostam de fazer.

Os alunos desenharam e mostraram os desenhos entre si.

Mauricio, disse:- Pró, vou desenhar uma flor.

Eu: Pode ser o que quiser...

Alguns disseram: - Pró, eu já terminei!

Perguntei o que desenharam e escrevi ao lado do desenho. Pedi que o restante terminasse de desenhar.

As crianças foram falando em voz alta e desenhando:

- Não gosto de escrever!

-Não gosto de vim pra escola.

Quando terminaram, eu agradeci, dei um beijo em cada um e disse que poderiam ir embora.

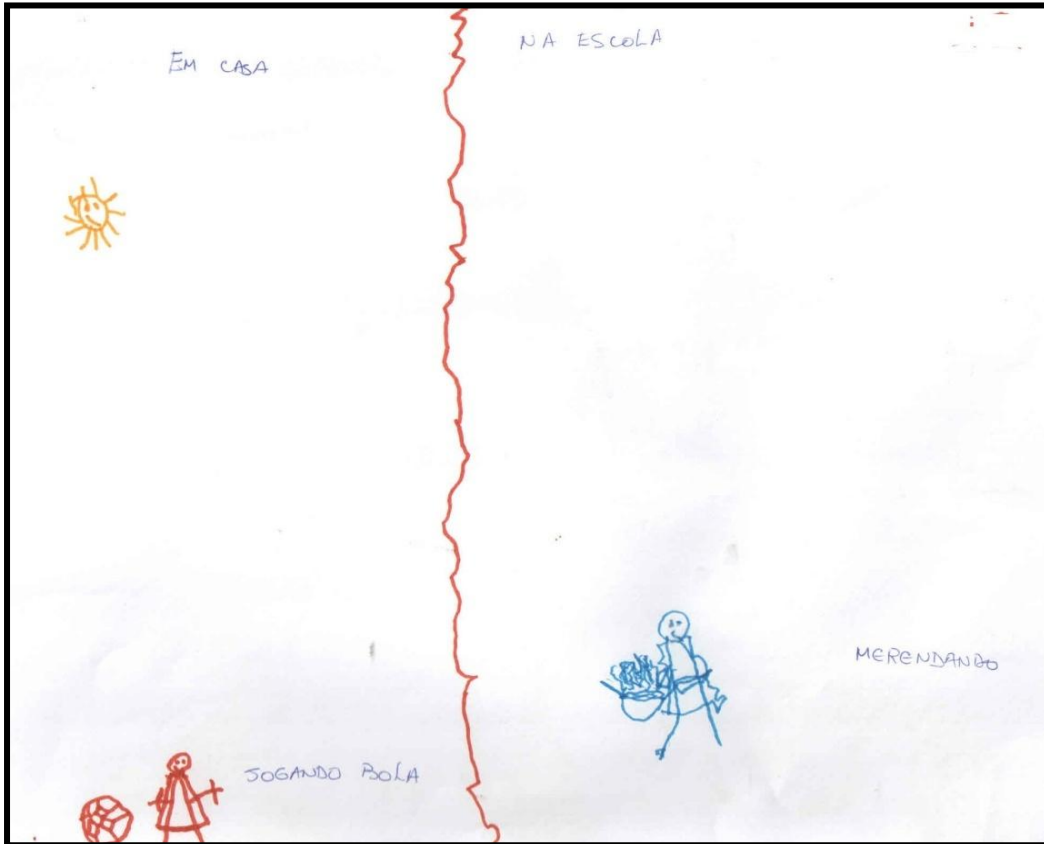
## ANEXO 3

Produções de algumas crianças no contexto dos encontros grupais

## Desenho feito por Janice



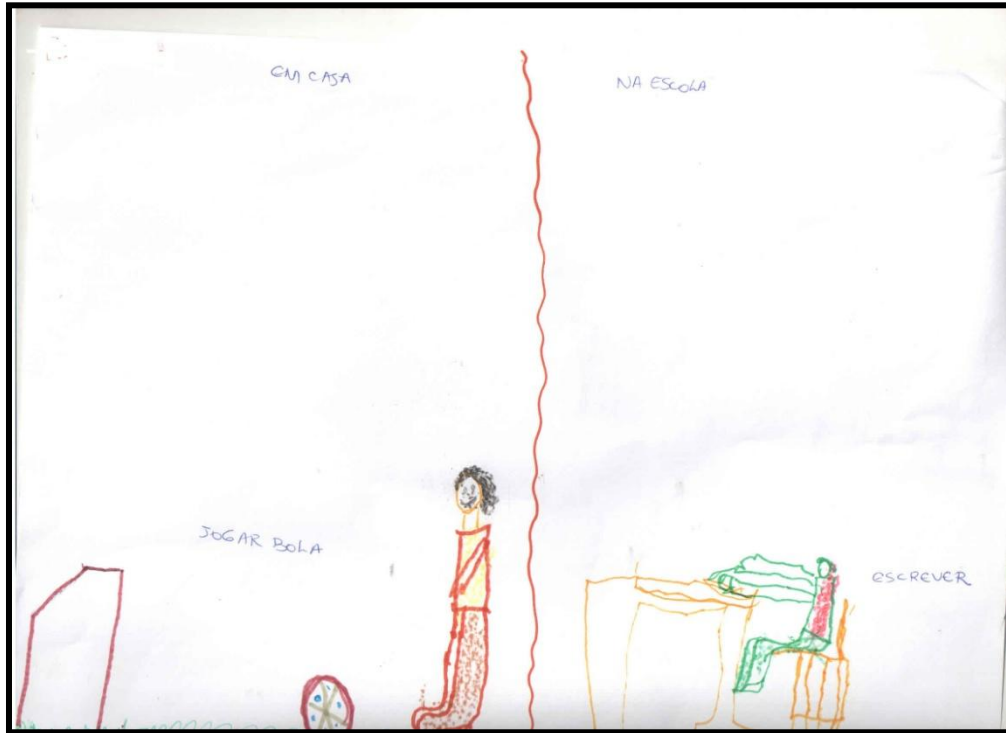
Desenho feito por Rodrigo



Desenho feito por Ravena



Desenho feito por Ronaldo



Desenho feito por Yara

