

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Piccoli

Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento:
análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem

Porto Alegre
2009

Luciana Piccoli

Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento:
análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P598p Piccoli, Luciana

Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem [manuscrito] / Luciana Piccoli; orientadora: Maria Helena Degani Veit. – Porto Alegre, 2009.

207 f. + Apêndices + Anexos.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Prática pedagógica. 4. Oralidade. 5. Leitura. 6. Escrita. 7. Pedagogia mista. 8. Bernstein, Basil. I. Veit, Maria Helena Degani. II. Título.

CDU – **372.41**

Luciana Piccoli

Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento:
análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 28 abr. 2009.

Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit – Orientadora

Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade – UFRGS

Profa. Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa – UFRGS

Profa. Dra. Mariasinha Beck Bohn – UNISINOS

Aos meus pais, Miriam e José Victorio.

*À professora e às crianças, protagonistas
deste estudo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, pelo rigor teórico através do qual me conduziu à prática investigativa, sendo determinante em minha formação no campo da sociologia. Durante todo o processo de pesquisa, as leituras atentas e dedicadas dos meus escritos, a recepção acolhedora em sua casa e a compreensão em aceitar uma aluna - que precisou dividir o tempo entre a docência e a pesquisa - fortaleceram minha admiração e respeito pela sua orientação constante e ímpar.

À professora protagonista desta tese que me acolheu generosamente em sua sala de aula e que fortaleceu, a partir de sua prática pedagógica, minha crença na educação pública que conduz à aprendizagem.

Às crianças que participaram desta pesquisa que, através de sua espontaneidade, alegria e perspicácia, auxiliaram-me na compreensão dos processos de alfabetização e de letramento.

À Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade, pela sua generosidade em compartilhar comigo seus conhecimentos na área da alfabetização, imprescindíveis na minha formação docente. Agradeço sua acolhida afetuosa nos Seminários Avançados do PPGEDU - assim como de seu grupo de orientação - que tanto contribuíram para a delimitação de meu objeto de pesquisa e para a análise dos dados.

Às pesquisadoras integrantes do projeto “Perspectivas de Ensino na Educação Básica: prática pedagógica e formação de professores”, pelas trocas de ideias, sugestões e dicas preciosas no percurso da investigação. Agradeço, em especial, às Professoras Doutoras Russel Teresinha Dutra da Rosa e Mariasinha Beck Bohn pelo apoio nos momentos em que ele se fez mais necessário.

Às equipes diretivas e colegas da Universidade Luterana do Brasil - *Campus Guaíba* e das Escolas Municipais Professora Ana Íris do Amaral e Nossa Senhora de Fátima, pela compreensão e flexibilidade demonstradas durante a realização desta investigação.

À equipe diretiva e às professoras da Escola de Educação Infantil Mimo de Gente, em especial à Diretora Ivana Cristina Vidor Marques, por compreender a necessidade de afastamento do trabalho para a escrita da tese, e à Professora Patrícia Camini por me substituir na coordenação pedagógica da instituição.

À Professora Doutora Maria Isabel Dalla Zen que, desde a graduação, acompanha minha trajetória na área da Língua Materna, pela sua escuta atenta, carinho constante e confiança em meu trabalho.

Ao corpo docente do Departamento de Ensino e Currículo da FAGED/UFRGS, especialmente à Professora Maria Bernadette Castro Rodrigues, pelas palavras afetuosas e pelo incentivo no momento de finalização da tese.

À Professora Darlize Teixeira de Mello, por compartilhar comigo suas experiências de vida profissional e acadêmica.

Às alunas do curso de Pedagogia da FACED/UFRGS e da ULBRA - Guaíba, pela confiança em meu trabalho e pelas belas trocas de experiências proporcionadas no cotidiano da sala de aula.

Aos meus pais, Miriam Bortolon Piccoli e José Victorio Piccoli, exemplos singulares de professores, pelo amor incondicional e por terem criado as condições necessárias para a escrita da tese tanto na serra quanto na capital, acompanhando diariamente minhas alegrias e angústias. Em especial, agradeço à minha mãe pela revisão constante da linguagem do texto e pela transcrição das entrevistas.

À minha irmã Cristina Piccoli e à minha sobrinha e afilhada Victória Thönnigs, por alegrarem a minha vida, sobretudo nos dias mais difíceis, mesmo a milhares de quilômetros de distância.

Ao meu primo Felipe Kich, pela assessoria constante, agradável e divertida no uso das tecnologias da informação durante as longas noites de revisão do texto final.

À minha tia Stela Maris Bortolon, pela versão do resumo e pela atenção a mim dedicada na etapa final de escrita da tese.

Às amigas do coração, àquelas que acompanharam fielmente minha trajetória desde o projeto de pesquisa até a escrita final da tese: Anne Carolina Ramos, Caroline Buaes, Josele Trapp, Juliana de Castilhos e Kizzy Morejón.

À bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes, pela elaboração da ficha catalográfica da tese e pela paciência na tentativa de me ensinar as minúcias das normas da ABNT.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio constante e por compreenderem as minhas ausências nos encontros realizados nos finais de semana e no período de férias.

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão também é a arte de um encontro. Porque uma vida só adquire vida quando a gente empresta nossa vida, para o resto da vida.

Vinícius de Moraes

RESUMO

Esta tese de doutoramento foi desenvolvida na Linha de Pesquisa “O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos”; está vinculada ao projeto de pesquisa “Perspectivas de Ensino na Educação Básica: prática pedagógica e formação de professores” e relaciona à área da educação dois campos do conhecimento: o da sociologia - com a contribuição de Basil Bernstein - e o da linguagem - a partir dos estudos sobre letramentos sociais de Brian Street e sua interlocução com práticas escolares alfabetizadoras.

A investigação constitui-se como um estudo de caso e teve por objetivo descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que se aproximou do modelo de pedagogia mista, proposto por Morais e Neves (2003) a partir da teoria de Bernstein. Durante o ano de 2005, foram observadas duas turmas de segundo ano do primeiro Ciclo de Formação do Ensino Fundamental e, durante o ano de 2006, foram acompanhadas essas mesmas turmas no terceiro ano. Finalizadas as observações, foi selecionada, para análise, a prática pedagógica de uma das professoras do segundo ano do primeiro ciclo tendo se revelado como aquela que produziu mais aprendizagem entre os alunos, no sentido de tornarem-se capazes de elaborar o texto considerado legítimo no contexto escolar.

A partir de metodologia qualitativa, a observação participante foi a principal estratégia utilizada para a coleta de dados, com registro de situações interativas entre professora e alunos em um diário de campo e através de um gravador de voz. As unidades de descrição foram os eventos de alfabetização e de letramento, constituídos pelos elementos oralidade, leitura e escrita. Além disso, também foi realizada entrevista em profundidade com as docentes.

Os conceitos de classificação e de enquadramento da teoria sociológica possibilitaram a análise de dimensões da prática pedagógica consideradas no modelo da pedagogia mista. Os resultados do estudo corroboraram os indicados pelo modelo: enquanto a seleção do conhecimento em nível macro e os critérios de avaliação manifestaram um enquadramento forte, a seleção em nível micro, a ritmagem e as regras hierárquicas apresentaram um fraco enquadramento. As relações entre os espaços da professora e os dos alunos foram marcadas por uma fraca classificação, assim como as relações entre os conhecimentos intradisciplinares, específicos dos processos de alfabetização e de letramento.

No que se refere à área da linguagem, percebeu-se que a prática pedagógica da professora foi fundamentada em distintas perspectivas: na psicogênese da língua escrita, nos estudos sobre letramento e nos estudos sobre consciência fonológica, indicando a necessidade de diferentes metodologias para o ensino da leitura e da escrita. Dentre elas, evidenciou-se, sobretudo, a importância da intervenção pedagógica explícita da professora no que se refere ao processo de alfabetização para possibilitar a aprendizagem dos alunos, partindo dos conhecimentos das crianças para chegar à forma convencional de leitura e de escrita.

Palavras-chave: **Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica. Oralidade. Leitura. Escrita. Pedagogia mista. Bernstein, Basil.**

ABSTRACT

This doctoral dissertation was developed within the Research Line “The Subject of Education: knowledge, language and contexts”; it is connected with the research project “Teaching Perspectives in Basic Education: pedagogical practice and teacher training” and relates two fields of knowledge to the educational area: Sociology - with the contribution of Basil Bernstein - and Language - based upon studies on social literacies by Brian Street and their intercommunication with literacy school practices.

The investigation was conducted as a case study and aimed at describing and analyzing a teacher’s literacy pedagogical practice within the Porto Alegre City Public School System. Such practice was the closest one to the mixed pedagogical model proposed by Morais and Neves (2003) based on Bernstein’s theory. During the year 2005, two classes in the second grade of the first cycle of Elementary School were observed, and during the year 2006 the same classes were observed while in their third grade of the same cycle. When the observation phase was over, the pedagogical practice of one of the teachers in the second grade of the first cycle was selected for analysis having been revealed as the practice that produced the best learning results among the students, meaning the students had become capable of elaborating the text accepted as legitimate in the school context.

Based upon qualitative methodology, the participant observation was the major strategy applied for data gathering, together with the recording of interactive situations between teacher and students on a field diary and also on a voice recorder. The description units were the literacy events represented by the elements of orality, reading and writing. Besides, interviews in depth were conducted with the teachers.

The concepts of classification and framing of the sociological theory have enabled the analysis of the dimensions of the pedagogical practice considered in the mixed pedagogical model. The results of the study have confirmed those indicated by the model: the selection of knowledge at a macro level and the evaluation criteria have manifested a strong framing, whereas the selection at a micro level, the pacing and the hierarchical rules have shown a weak framing. The relations between the teacher’s and the students’ spaces were marked by a weak classification, as well as the intradisciplinary relations knowledges that are specific to the literacy processes.

Regarding the language area, it has been noticed that the teacher’s pedagogical practice was founded on distinctive perspectives: on the psychogenesis of the written language, on the studies about literacy and also on the studies about phonological awareness, therefore indicating the necessity of different methodologies for the teaching of reading and writing. Among them, it has become evident the importance of the teacher’s explicit pedagogical intervention regarding the literacy process in order to enable the students’ learning, starting from the children’s knowledge up to the conventional ways of reading and writing.

Keywords: Literacy. Pedagogical practice. Orality. Reading. Writing. Mixed pedagogy. Bernstein, Basil.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Tipos Genéricos de Prática Pedagógica | 42 |
| Figura 2 - Inter-relações entre as Características da Prática Pedagógica e o Desenvolvimento Científico dos Alunos | 57 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Características das Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras | 80 |
| Quadro 2 - Descrição e Análise da Seleção do Conhecimento e da Ação Pedagógica no Processo de Alfabetização e de Letramento | 99 |
| Quadro 3 - Convenções de Transcrição | 119 |
| Quadro 4 - Dimensões do Modelo de Pedagogia Mista | 155 |
| Quadro 5 - Processos Envolvidos nos Eventos | 160 |
| Quadro 6 - Unidades Linguísticas Presentes nos Eventos Isoladas ou Combinadas | 161 |
| Quadro 7 - Temáticas dos Eventos Isoladas ou Agrupadas em Unidades Maiores | 163 |
| Quadro 8 - Elementos Presentes nos Eventos | 168 |
| Quadro 9 - Textos Presentes nos Eventos e Suportes Materiais dos Textos | 172 |
| Quadro 10 - Recontextualizações dos Níveis Psicogenéticos Referentes à Escrita | 181 |
| Quadro 11 - Avaliação dos Alunos | 182 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA NO CONTEXTO DE MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL | 14 |
| 2 O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE ADMINISTRATIVA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE | 21 |
| 3 O REFERENCIAL SOCIOLÓGICO DE BASIL BERNSTEIN | 25 |
| 3.1 DISPOSITIVO PEDAGÓGICO | 26 |
| 3.2 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO | 30 |
| 3.3 LÓGICA INTERNA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: regras e tipos genéricos de prática pedagógica | 36 |
| 4 PEDAGOGIA MISTA: origem e características da prática pedagógica | 44 |
| 4.1 DESENVOLVENDO PESQUISA PARA UMA SOCIOLOGIA DA INSTRUÇÃO E DA APRENDIZAGEM | 48 |
| 4.2 DIMENSÕES DE UMA PEDAGOGIA MISTA | 54 |
| 5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 59 |
| 5.1 CONCEITUALIZAÇÃO DOS FENÔMENOS | 60 |
| 5.2 TRAJETÓRIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 69 |
| 5.2.1 Perspectiva Psicológica: os métodos de alfabetização e a psicogênese da língua escrita | 69 |
| 5.2.2 Perspectiva Linguística: os estudos sobre letramento e consciência fonológica | 72 |
| 5.3 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO | 81 |
| 6 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA | 88 |
| 6.1 ASPECTOS ÉTICOS | 89 |
| 6.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 90 |
| 6.3 ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE | 92 |
| 6.4 ANÁLISE DOCUMENTAL | 93 |
| 6.5 LOCAL DO TRABALHO DE CAMPO | 93 |
| 7 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 95 |
| 7.1 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 95 |
| 7.2 EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO | 118 |

| | |
|--|-----|
| 7.2.1 Nomes Próprios | 120 |
| 7.2.2 Princípios de Convivência da Turma | 123 |
| 7.2.3 Aviso aos Pais | 127 |
| 7.2.4 Alfabeto | 128 |
| 7.2.5 Tainá 2: a aventura continua com o caça-palavras | 134 |
| 7.2.6 Tainá 2: a aventura continua com as letras móveis | 136 |
| 7.2.7 A Mulher Gigante: leitura | 140 |
| 7.2.8 A Mulher Gigante: escrita | 142 |
| 7.2.9 Príncipe Herculano, o Chato | 145 |
| 7.2.10 Madagascar | 148 |
| 7.2.11 Brincadeira com Palavras | 151 |
| 7.3 DIMENSÕES DA PEDAGOGIA MISTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | |
| ALFABETIZADORA | 154 |
| 7.3.1 As Relações entre os Sujeitos | 155 |
| 7.3.2 O Espaço da Professora e o Espaço dos Alunos | 158 |
| 7.3.3 A Seleção do Conhecimento | 160 |
| 7.3.4 A Sequência | 177 |
| 7.3.5 A Ritmagem | 179 |
| 7.3.6 Os Critérios de Avaliação | 180 |
| 7.4 A PERSPECTIVA DA PROFESSORA E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS | |
| PARA A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES | 186 |
| 8 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: contribuições a partir da sociologia e da | |
| linguagem | 196 |
| REFERÊNCIAS | 200 |
| APÊNDICES | 208 |
| ANEXOS | 222 |

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA NO CONTEXTO DE MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Início esta tese de doutoramento apoiada em um excerto de autoria de Vinícius de Moraes para sublinhar que esta pesquisa esteve permeada pela arte dos encontros: o da minha trajetória profissional com meu interesse de investigação; o da professora cuja prática pedagógica é aqui descrita e analisada com a profissão por ela escolhida; e todos os ocorridos entre ela e seus alunos que ilustram porque a vida é, de fato, a arte do encontro.

Começamos pelo primeiro encontro - já que os outros serão apresentados no decorrer desta tese - em que explicito, brevemente, a perspectiva a partir da qual me pronuncio, tecendo relações entre meu percurso pessoal e profissional, meu interesse e objeto de pesquisa e os autores selecionados que me acompanham nessa caminhada investigativa.

Desde minha infância convivi com a experiência da docência. Meus pais, ambos professores, vivenciavam as etapas do fazer pedagógico e eu, tanto ao assumir o papel de observadora atenta, quanto nas brincadeiras de faz-de-conta escolar, já demonstrava interesse nesta profissão.

No Ensino Médio, tornei-me professora estagiária ao final do curso de Magistério, o que me proporcionou a primeira e inesquecível experiência como alfabetizadora de crianças em uma escola situada na periferia de minha cidade natal, Caxias do Sul.

As inquietações surgidas a partir dessa prática pedagógica precisavam ser discutidas, e o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul configurou-se como base sólida tanto para a construção de conhecimentos, quanto para minha formação como educadora. Concomitantemente à graduação, comecei a trabalhar em uma escola privada, sendo professora alfabetizadora nessa instituição. Atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante sete anos.

A vivência do processo de alfabetização em realidades sociais distintas instigaram-me pelo fato de acreditar que todos os sujeitos podem aprender. Tal meta impulsionou-me a realizar o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS na Linha de Pesquisa “O Sujeito da Educação:

conhecimento, linguagem e contextos” e a inserir minha investigação no projeto de pesquisa “Perspectivas de Ensino na Educação Básica: prática pedagógica e formação de professores” coordenado pela minha orientadora Professora Doutora Maria Helena Degani Veit¹. Em meio às discussões propostas no ambiente acadêmico, meu interesse de investigação começava a ser delineado: a relação entre as aprendizagens dos sujeitos e a prática pedagógica do professor. Nos Seminários de Orientação, priorizei alguns aspectos a serem estudados: os processos de alfabetização e de letramento em uma escola municipal².

Iniciei a pesquisa de campo e, por ocasião da defesa do projeto de dissertação, recebi a indicação para a mudança de nível do Mestrado ao Doutorado. A concretização dessa possibilidade levou-me à ampliação do período de coleta de dados de um para dois anos. Assim, durante o ano de 2005, foram observadas duas turmas de segundo ano do primeiro Ciclo de Formação do Ensino Fundamental e, durante o ano de 2006, foram acompanhadas essas mesmas turmas no terceiro ano-ciclo, possibilitando a realização de um estudo de caso longitudinal, já que meu objetivo, naquela ocasião, era realizar a descrição e a comparação da prática pedagógica das quatro professoras envolvidas na coleta de dados.

Vários fatores, entretanto, intervieram para que tal intenção fosse revista, ocasionando a restrição de meus propósitos, que serão a seguir elencados:

- a) a importância crescente revelada nos Seminários de Orientação da *pedagogia mista* como uma modalidade de prática pedagógica que possibilita a aprendizagem de todos os alunos;
- b) a ausência de estudos brasileiros que relacionem o modelo de pedagogia mista com práticas pedagógicas alfabetizadoras, conforme levantamento descrito a seguir realizado no Banco de Teses do Portal CAPES;
- c) a flutuação de uma quantidade significativa de alunos do segundo para o terceiro ano-ciclo para outras turmas, turnos de aula e escolas, dificultando o acompanhamento dos grupos inicialmente constituídos em 2005;

¹ O enfoque sociológico, definido desde o curso de Pedagogia da UFRGS, foi aprofundado nos Seminários Avançados dos quais participei, ministrados pela referida professora orientadora. Tais seminários também são a origem da seleção dos referenciais teóricos do campo da sociologia utilizados nesta tese.

² As perspectivas teóricas relacionadas à área da linguagem foram selecionadas a partir dos Seminários Avançados ministrados pela Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade e no momento de realização da monografia de conclusão de Curso de Especialização em alfabetização e letramento, sob orientação da mesma professora.

d) a permanência de apenas uma das docentes como alfabetizadora durante o ano letivo de 2005, justamente aquela que, segundo observações preliminares, desenvolveu a prática pedagógica mais produtiva em termos de aprendizagem dos alunos.

Tais aspectos tornam-se ainda mais significativos quando, em 2007, passei a atuar na formação docente: nos dois anos em que fui professora substituta na área de Língua Materna da FACED/UFRGS e, desde 2008, quando ingressei como professora efetiva de uma Instituição de Ensino Superior privada, atuando na área da Aquisição da Linguagem Oral e Escrita. O compromisso como formadora de alfabetizadoras levou-me a aliar, na pesquisa, um expressivo investimento na área específica da alfabetização e do letramento.

A última experiência profissional que merece ser referida diz respeito a minha nomeação, em 2007, como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, atuando, neste ano, como alfabetizadora em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Após tais reformulações e comentários, cabe, agora, a explicitação do problema de pesquisa através da exposição do objetivo da investigação: descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tomando como referência o modelo de pedagogia mista, proposto por Moraes e Neves (2003) a partir da teoria de Bernstein.

Diante do término das observações já referidas, que ocorreram nos anos de 2005 e de 2006, a prática pedagógica alfabetizadora de uma das professoras do segundo ano do primeiro ciclo foi selecionada para análise tendo se revelado como aquela que produziu mais aprendizagem entre os alunos, no sentido de tornarem-se capazes de elaborar o texto considerado legítimo no contexto escolar. A investigação constitui-se, então, como um estudo de caso abordando a prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento.

Ainda é necessário explicitar que esta tese relaciona à área da educação dois campos do conhecimento: o da sociologia - com a contribuição de Basil Bernstein - e o da linguagem - a partir dos estudos sobre letramentos sociais de Brian Street e sua interlocução com práticas escolares alfabetizadoras. A seguir, será apresentado um breve comentário sobre tais referenciais teóricos.

Basil Bernstein, sociólogo inglês, aborda a teoria da produção, reprodução e mudança do discurso educacional, oferecendo possibilidades de análise do campo

da educação através de uma linguagem de descrição interna. Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves baseiam suas pesquisas, fundamentalmente, na teoria bernsteiniana, relacionando-a aos dados de investigação pelo desenvolvimento de indicadores operacionais. A linha de pesquisa da qual as autoras fazem parte tem como intenção melhorar o aproveitamento dos alunos de estratos sociais mais baixos. Elas desenvolveram, no campo das ciências, um modelo de prática pedagógica denominada “mista” que possibilita a aprendizagem desses e de todos os alunos.

Brian Street, pesquisador britânico, realiza seus estudos na interface das áreas da linguística e da antropologia, tendo como objeto de investigação os usos, os significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. Para o autor, o letramento é considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas.

No que se refere às práticas escolares, apenas são citadas, neste capítulo, as perspectivas que têm guiado as práticas pedagógicas alfabetizadoras: os métodos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita, os estudos sobre letramento e os estudos sobre consciência fonológica.

Para justificar a produtividade da temática aqui selecionada e a singularidade pressuposta em uma tese de doutorado, foi realizado um rastreamento de teses, dissertações e artigos que utilizam o referencial de Basil Bernstein e/ou o modelo teórico da pedagogia mista através de pesquisas no Banco de Teses do Portal CAPES - que reúne informações sobre teses e dissertações, defendidas a partir de 1987, junto a programas de pós-graduação - e na biblioteca eletrônica *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

A pesquisa no Portal CAPES, abarcando os resumos de teses e dissertações incluídos para consulta até o ano base de 2007, foi realizada a partir do descritor “assunto” pela “expressão exata” Basil Bernstein (a) e Pedagogia Mista (b). Os resultados apontaram 34 ocorrências para a primeira palavra-chave, as quais abrangem diversas áreas do campo da educação, e apenas uma tese (ROSA, 2007) para a segunda palavra-chave, relacionada à prática de ensino em biologia.

Na fonte eletrônica *Scielo* foram pesquisados artigos através do “índice de assuntos” em que se utilizou para busca a palavra Bernstein³ e a expressão Pedagogia Mista. Foram encontrados quatro artigos para o primeiro descritor, sendo três deles publicados em um mesmo periódico, e nenhum para o segundo.

Em ambas as bases de dados, não foi encontrado nenhum estudo brasileiro que relacionasse estas perspectivas teóricas - teoria sociológica de Basil Bernstein e modelo de pedagogia mista - com práticas pedagógicas alfabetizadoras, apontando, portanto, a singularidade do estudo aqui desenvolvido.

Foram selecionadas as expressões acima referidas para busca e não as palavras *alfabetização* e *letramento*⁴ - presentes no título desta tese - devido à extensa produção acadêmica que contempla tais descritores. Trindade (2008) realiza um minucioso exame da trajetória dos estudos na área da alfabetização, analisando teses e dissertações publicadas pelos programas de pós-graduação das universidades gaúchas no período de 1975 - ano de publicação da primeira tese no Rio Grande do Sul acerca do tema em questão - a 2006, disponibilizadas mais recentemente no Banco de Teses do Portal CAPES. Coincidentemente, a data final é o ano em que a coleta de dados desta pesquisa foi encerrada. Trindade (2008, p. 286) aponta um conjunto de termos que reconhece como focos de estudos na área da alfabetização, quais sejam: *alfabetização, métodos de alfabetização, psicogênese, alfabetismo, analfabetismo, letramento e consciência fonológica*, percebendo o apagamento, a predominância e a emergência de tais temáticas na produção acadêmica.

Diante de tais dados, cabe salientar dois estudos que se aproximam da tese aqui desenvolvida por compartilhar o mesmo referencial teórico - a sociologia de Bernstein - e a mesma temática: alfabetização. O primeiro refere-se ao projeto de tese de Veit (1983) em que, através de uma abordagem sociológica, foram utilizados, pela primeira vez no Rio Grande do Sul, os conceitos de classificação e de enquadramento no exame do processo de alfabetização de crianças moradoras de uma favela. Nesse projeto, as contribuições de Bernstein existentes até 1982 foram consideradas.

³ Devido à estrutura do sistema de busca *Scielo*, não foi possível realizar a consulta utilizando a expressão Basil Bernstein. Por isso, optou-se pelo sobrenome do autor.

⁴ A análise desses conceitos é realizada separadamente no capítulo cinco.

Veit (1990) procura identificar as práticas pedagógicas e perspectivas dos professores no processo de alfabetização de seus alunos. Através de metodologia qualitativa, foram examinadas quatro turmas de primeira série de uma escola estadual de Porto Alegre, sendo o principal critério para escolha dos grupos a experiência do professor no processo de alfabetização. Foram realizadas observações da prática docente, entrevistas e avaliações dos alunos no que se refere ao desempenho na leitura e na escrita.

Além dos conceitos de classificação e de enquadramento de Bernstein, foram utilizados, na construção do referencial teórico para análise dos dados, o “processo de estratificação social” na sala de aula de Sharp e Green, a “relação nós-eles” de Schutz, bem como conceitos de Foucault caracterizando o espaço escolar. Como conclusão, os fatores que influenciaram o sucesso na alfabetização foram a competência do professor; sua crença na educação como fundamental na melhoria da situação de vida de crianças da classe trabalhadora; e o estabelecimento de uma “relação de nós” com os alunos na qual professores assumem a responsabilidade do aprendizado de cada criança sem aceitar as categorizações do fracasso escolar.

A outra pesquisa, brevemente comentada, é a dissertação de Cardoso (2005) em que a autora analisou, a partir do referencial sociológico de Bernstein e de suas seguidoras, duas práticas pedagógicas alfabetizadoras em distintas redes de ensino. Enquanto na escola estadual foi realizada uma pedagogia visível, na municipal foi desenvolvida uma pedagogia invisível.

Diante da exposição do problema de pesquisa e da justificativa para seu desenvolvimento, explico brevemente a organização textual da presente tese. O segundo capítulo descreve características referentes à organização curricular do Ensino por Ciclos de Formação, já que a escola onde os dados foram coletados adota tal sistema. Após, no capítulo três, apresento a teoria sociológica de Basil Bernstein que fundamenta a linha de pesquisa de suas seguidoras, descrita no quarto capítulo, no qual também explico as dimensões da prática pedagógica referentes ao modelo de pedagogia mista.

O capítulo cinco diz respeito aos fundamentos conceituais relacionados aos processos de alfabetização e de letramento, utilizados tanto como referenciais teóricos quanto como unidades de descrição dos dados coletados. O delineamento metodológico qualitativo utilizado nesta investigação, que se caracterizou como um estudo de caso, está presente no sexto capítulo. A descrição dos eventos de

alfabetização e de letramento que compõem o corpus empírico desta pesquisa é realizada no capítulo seguinte, bem como a análise e a interpretação dos mesmos segundo as dimensões do modelo de pedagogia mista. Ainda, a perspectiva da professora acerca de sua própria prática docente é apresentada no capítulo sete, assim como são indicadas possibilidades pedagógicas para a formação de alfabetizadores.

Por fim, na conclusão, retomo os principais aspectos abordados na pesquisa, apontando as contribuições advindas deste estudo para a formação docente na relação entre os campos da sociologia e da linguagem.

2 O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE ADMINISTRATIVA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

O Ensino por Ciclos de Formação⁵ é a organização curricular implantada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em 1995⁶. Ela diferencia-se do ensino seriado, dentre outros aspectos, por reorganizar os tempos e os espaços escolares, na tentativa de garantir o ingresso e a permanência do aluno na instituição, além de possibilitar o acesso ao conhecimento nela produzido. O conceito de currículo é entendido a partir da seguinte perspectiva:

[...] currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, referida sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (PORTO ALEGRE, 1999, p. 6)

Nessa concepção, o Ensino Fundamental é estruturado em três ciclos de formação, sendo cada um com a duração de três anos, e o critério de agrupamento, a faixa etária dos alunos. Assim, o primeiro ciclo atende crianças dos 6 aos 8 anos; o segundo ciclo, alunos dos 9 aos 11 anos e o terceiro ciclo, dos 12 aos 14 anos. O ensino é construído a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar, que pressupõem a relação dos conhecimentos em torno de uma ideia global.

Ao considerar as exigências pedagógicas desta nova estrutura, o professor, denominado educador-referência, tem o apoio do professor itinerante ou volante que acompanha as turmas e realiza atendimentos individuais ou em pequenos grupos, conforme a necessidade dos alunos. Além disso, há laboratórios de aprendizagem que auxiliam no processo de construção do conhecimento daqueles alunos que necessitam de mais tempo e de estratégias pedagógicas diferenciadas. Existem turmas de progressão, que atendem um número máximo de vinte alunos em cada

⁵ As concepções que fundamentam a proposta da Escola Cidadã estão apresentadas de forma sintética a partir do documento referência, organizado pela Secretaria Municipal de Educação: Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos SMED. Porto Alegre, n. 9, abr. 1999.

⁶ Segundo a ex-secretária de Educação da capital e vereadora da Comissão de Educação da Câmara Municipal, Sofia Cavedon, o processo de implantação dos ciclos desenvolveu-se entre 1989 e 2000, sendo que, de 1991 a 1993, professores, pais e alunos envolveram-se para debater a questão. Em 1995, a primeira escola do município foi ciclada e as últimas implantaram os ciclos em 2000.

ciclo, que buscam alcançar conformidade entre a idade cronológica e a cognitiva dos sujeitos, pela avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem que apresentam. As salas de integração e recursos são utilizadas para investigar e atender os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, contribuindo para a inclusão desses sujeitos no ambiente escolar.

A avaliação no Ensino por Ciclos de Formação é vista como um processo contínuo, participativo, com objetivo diagnóstico, prognóstico e investigativo. Esta proposta pedagógica afirma: “O processo avaliativo não anula o acúmulo de conhecimento. A escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo” (PORTO ALEGRE, 1999, p. 53). Há, ainda, espaços de formação docente que contemplam a qualificação permanente e o planejamento⁷.

Espera-se que, ao final do Ensino Fundamental, o educando seja “[...] detentor de uma cultura geral razoável e com destreza de pensamento e comunicação” (PORTO ALEGRE, 1999, p. 21). No que se refere às características das crianças atendidas ao longo dos três anos do primeiro ciclo de formação, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é visto como a aquisição das aprendizagens formais do ler, escrever e a construção dos processos de raciocínio lógico-matemático a partir da experiência do aluno que constrói significados e abstrações.

A apropriação da língua pela criança é fruto de um longo e trabalhoso processo, que não é determinado pelo ensino formal da escrita, mesmo antes de entrar para a escola e, com base nessas hipóteses sobre a escrita, a criança assimila o que lhe é ensinado. Por isso, nem sempre sua resposta coincide com aquilo que se espera dela quando se torna o ensino como único ponto de referência para avaliar a aprendizagem da escrita pela criança. (PORTO ALEGRE, 1999, p. 14)⁸

Uma avaliação da secretária municipal de educação de Porto Alegre na gestão do ano de 2004, Fátima Baierle (2004, p. 4), explicita o sistema de Ensino por Ciclos de Formação a partir da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã embasada na perspectiva construtivista e sociointeracionista decorrente das teorias de Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vigotsky.

⁷ A Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2005, planejou modificações no sistema de Ensino por Ciclos de Formação para serem implantadas em 2006: além das turmas de progressão, foram instituídas as “turmas de transição” para atender os alunos não promovidos ao final de cada ciclo.

⁸ Ao considerar a ênfase desta tese na leitura e na escrita, foi selecionado o excerto que trata da linguagem, preferencialmente àqueles que abordam outras áreas do conhecimento.

A autora afirma que, no país, os ciclos foram adotados recentemente em um número significativo de sistemas municipais e estaduais. Existem diferenças entre essas experiências, pois, em algumas instituições, a progressão automática foi instituída sem garantir a aprendizagem. Assim, as séries foram convertidas administrativamente em ciclos, não havendo realização das exigências pedagógicas da nova estrutura, recursos materiais adequados e um projeto de formação permanente dos professores. Em outras realidades, entretanto, os ciclos promovem uma inovação em profundidade, uma vez que contemplam o que há de mais atualizado no campo da pesquisa e das teorias pedagógicas, especialmente na psicologia e nas teorias de aprendizagem.

Baierle (2004, p. 4) considera que o conhecimento é “[...] um processo em construção que determina a transformação do sujeito e do objeto” e que a escola por ciclos aborda uma concepção dinâmica do saber, ao contrário da escola chamada “tradicional” que é fragmentada em disciplinas, séries e pré-requisitos. De acordo com a autora, quando o sistema de ciclos foi implantado em Porto Alegre, a reprovação contabilizava 30% e a evasão era de 5,68%. Assim, do total de 30 mil alunos, aproximadamente 1,7 mil abandonaram a escola e 9 mil foram reprovados. No ano de 2004, a evasão foi de 1% e não houve reprovação. A escola por ciclos, portanto, na opinião da autora, é inclusiva e comprometida com a aprendizagem para todos.

Com a eleição para a prefeitura de Porto Alegre e a troca de governo em 2005, duas opiniões distintas surgiram sobre os ciclos. A primeira, em consonância com a administração daquele ano, enfatiza que o projeto do Ensino por Ciclos de Formação, teoricamente, é viável. Na prática, entretanto, alguns aspectos que se referem ao acompanhamento e à avaliação dos alunos precisariam ser retomados, uma vez que, com a aprovação sistemática⁹, a maioria dos egressos desse sistema depara-se com o fracasso escolar no Ensino Médio. A segunda, coerente com o governo anterior, enfatiza que, uma vez que o sistema de ciclos almeja garantir a educação para todos, teve um papel significativo na diminuição da evasão escolar e representou um avanço no que diz respeito ao sistema seriado, considerado excludente. A aprovação sistemática não acontece na escola ciclada, pois, se o

⁹ A aprovação sistemática ocorre quando a progressão continuada não é concebida adequadamente e os alunos acabam avançando sem terem consolidado as aprendizagens necessárias para as próximas etapas de estudo. O ponto controverso da questão é se isso ocorre ou não no sistema de ciclos.

aluno não tem condições de acompanhar seu grupo, o conselho de classe decide pela sua permanência por mais um ano no determinado ciclo (SMED, 2005, p. 9; CÂMARA, 2005, p 3).

Ao considerar essas diferentes interpretações, a Secretaria Municipal de Educação realizou, no ano de 2005, uma avaliação do Ensino por Ciclos de Formação, analisando a aprendizagem dos alunos e a opinião da comunidade escolar para a qualificação desse sistema, ou traduzi-lo em uma nova abordagem educacional. No ano de 2005, a SMED lançou um novo foco pedagógico “Porto Alegre - Cidade que aprende” que almejava incluir a participação da equipe diretiva, professores, pais e alunos.

A então secretária municipal de educação de Porto Alegre, Marilú Fontoura de Medeiros (2005, p. 4), esclareceu que essa revisão do Ensino por Ciclos de Formação era uma demanda dos educadores e da comunidade, preocupados com as distorções no processo de aprendizagem e de avaliação dos alunos, sendo necessária a formulação de alternativas para a qualificação do ensino. Medeiros (2005, p. 4) afirmava que:

É certo que o sistema de ciclos distenciona e potencializa a vivência do aluno em sala de aula e fora dela, criando pólos de desenvolvimento cultural, e, acima de tudo, reduz a evasão escolar na comparação com o ensino seriado. Mas é necessário reconhecer que há distorções inclusive na proposta original. Em Porto Alegre, como em outras partes do país, há um paradoxo que frustra alunos e professores e distancia a prática do sistema de ciclos da sua teoria.

Além disso, enfatiza que para corrigir o rumo desse sistema, é necessário avaliar os processos de aprendizagem no que diz respeito à revisão dos modos de ação junto aos alunos e aos critérios de promoção ou retenção.

Em síntese, o Ensino por Ciclos de Formação, no município de Porto Alegre, tem como pressuposto a ideia de construir uma escola que “garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno” e que seja “voltada para o trabalho com as classes populares uma vez que estas têm sido historicamente excluídas dos bens produzidos pela sociedade como um todo”. (PORTO ALEGRE, 1999, p. 34).

3 O REFERENCIAL SOCIOLÓGICO DE BASIL BERNSTEIN

Basil Bernstein ocupa um lugar de destaque no que se refere à teoria e à pesquisa no domínio do controle simbólico, produção, reprodução e mudança cultural. Ele foi influenciado pelo interacionismo simbólico, por Karl Marx e Emile Durkheim, entre outros. Seu pensamento oferece várias possibilidades de análise do campo da educação, uma vez que permite descrever agências específicas de reprodução cultural, tendo elaborado uma linguagem de descrição¹⁰ que permite analisar tanto o nível microinteracional, quanto o macroestrutural. Suas contribuições têm como focos centrais a comunicação pedagógica como meio fundamental de controle simbólico e a análise do dispositivo pedagógico que constrói, regula e distribui códigos elaborados. Bernstein enfocou as relações entre discursos, espaços e sujeitos e os três sistemas de mensagem que constituem o conhecimento formal: currículo, pedagogia e avaliação.

Diante da interlocução proposta nesta tese entre os campos da sociologia e da linguagem, é importante salientar o que Santos (2003) afirma sobre as origens da obra de Bernstein, já que, no início de sua trajetória intelectual, o autor desenvolveu investigações na área da sociolinguística, a partir do conceito de código, relacionando linguagem e educação. Tais pesquisas, que demonstraram uma correlação entre diferenças de classe social e de sucesso e fracasso escolar na aquisição do código elaborado do contexto educacional, lhe renderam o injusto título de determinista e o autor tornou-se alvo de críticas devido, sobretudo, às incompreensões acarretadas pela densidade da linguagem utilizada, dos processos sócio-históricos subentendidos e pela complexidade dos conceitos por ele formulados.

Depois desses breves comentários, iniciamos a apresentação da teoria bernsteiniana e da noção de dispositivo pedagógico. Para isso, são discutidas as relações entre o discurso instrucional e o discurso regulador no que se refere às regras do dispositivo pedagógico e o modelo do autor para explicar as complexas relações entre poder, discurso pedagógico de reprodução e a distribuição de formas de consciência.

¹⁰ Os conceitos citados nesta introdução serão explicitados ao longo da apresentação do referencial teórico, momento em que serão comentados no que tange à tradução dos mesmos.

Com base, principalmente, na mais recente obra de Bernstein¹¹, apresentamos os conceitos de classificação e de enquadramento bem como a constituição de distintas modalidades de prática pedagógica que disponibilizam aos alunos os princípios necessários para elaborarem textos legítimos no contexto escolar. Bernstein formulou como a distribuição do poder e os princípios de controle se traduzem em modalidades de códigos pedagógicos; também destacou a maneira pela qual esses códigos são adquiridos e como configuram a consciência pedagógica.

A seguir, abordamos a descrição que Bernstein (1996a, p. 94) realizou sobre a prática pedagógica ao considerá-la mais do que “um condutor, um transportador cultural”. Ele analisou a lógica interna do transportador cultural, isto é, “[...] um conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido”. Com base nessas regras, o autor apresentou duas modalidades genéricas de prática pedagógica: a visível e a invisível.

3.1 DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

De acordo com Bernstein (1998, p. 58-59), o dispositivo pedagógico proporciona a gramática intrínseca do discurso pedagógico através de três conjuntos de regras relacionadas entre si: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

Enquanto as regras distributivas assinalam e distribuem quem, o que, a quem e em que condições se pode transmitir tipos de conhecimento, que o autor denomina genericamente de “o pensável” e “o impensável”; as regras de recontextualização compõem o discurso pedagógico específico, selecionando e criando os temas pedagógicos especializados em consonância com os contextos de transmissão-aquisição (BERNSTEIN, 1998, p. 61). As regras de avaliação, por sua vez, estão

¹¹ Tanto o livro original em inglês, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996b, quanto sua tradução para o espanhol, *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998, fundamentam o referencial teórico. Também foi utilizada a obra traduzida *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996a.

presentes na prática pedagógica e podem apresentar critérios explícitos (pedagogia visível) ou implícitos para os alunos (pedagogia invisível).

O discurso pedagógico é composto pelas regras de comunicação especializada mediante as quais os indivíduos são seletivamente constituídos. Dessa maneira, o discurso pedagógico consiste nas regras para embutir e relacionar dois discursos: o instrucional e o regulador (BERNSTEIN, 1996a, p. 258). O autor (1998, p. 62) afirma:

Denominaremos *discurso de instrucción* al discurso que crea destrezas especializadas y sus mutuas relaciones y *discurso regulador* al discurso moral que crea ordem, relaciones e identidad. Podemos representarlo del siguiente modo:

| | |
|----------------------------|----|
| DISCURSO DE LA INSTRUCCIÓN | DI |
| DISCURSO REGULADOR | DR |

O discurso pedagógico é constituído pela inclusão de um discurso em outro. O discurso instrucional está embutido no discurso regulador¹², que é o dominante. Bernstein considera o discurso pedagógico como sendo antes um princípio do que um discurso, pois através desse princípio outros discursos de campos específicos do conhecimento são apropriados e recontextualizados de modo a permitir sua transmissão e aquisição seletivas. Assim, o discurso pedagógico é um princípio para a circulação e a reordenação de discursos. Quando um discurso é retirado do seu lugar original - onde foi produzido - e recontextualizado durante a elaboração de um texto didático ou de uma prática pedagógica, um vazio, ou um espaço é criado no qual a ideologia pode atuar.

Num sentido importante, o discurso pedagógico, desse ponto de vista, é um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. *O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas.* O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. (BERNSTEIN, 1996a, p. 259)

Dessa forma, o discurso não é mais o mesmo que era no campo onde fora produzido, e passa a ser ideologicamente transformado em um discurso imaginário,

¹² Na obra original de Bernstein, em inglês, a expressão utilizada é *regulative discourse*. Tomaz Tadeu da Silva, na tradução do livro *The Structuring of Pedagogic Discourse: class, codes and control*. London: Routledge, v. 4, 1990 - *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996a, optou pelo termo "discurso regulativo". Domingos et al., na obra *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986, utilizam a expressão "discurso regulador", também referida por Morais et al. (1993) e por Morais e Neves (2003). Daremos, nesta tese, preferência ao último termo mencionado.

constituído por um princípio recontextualizador. O discurso pedagógico, ao se apropriar de vários discursos, cria seletivamente temas imaginários. Bernstein (1998, p. 62-63) ilustra essas ideias através da própria experiência escolar enfocando o ofício da carpintaria, transformado, como atividade curricular, nos “trabalhos em madeira” ou nos trabalhos manuais.

El discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. En este sentido, no puede identificarse nunca el discurso pedagógico con ninguno de los discursos que haya recontextualizado. (BERNSTEIN, 1998, p. 63)

Ao tratar do discurso instrucional e do discurso regulador, Morais (2002, p. 562) exemplifica que, enquanto conhecimentos, competências cognitivas e processos científicos são “conteúdos” do discurso instrucional, disposições sociais, ou seja, atitudes, valores, regras de conduta e princípios de ordem social são “conteúdos” do discurso regulador.

O discurso regulador é o dominante porque o discurso moral regula os critérios que produzem o caráter, a maneira de ser, a conduta e a postura dos sujeitos. Ele cria as regras de ordem social, uma vez que estabelece, na escola, o que as crianças devem/podem fazer, onde podem ir, como devem agir, que ideal formar (BERNSTEIN, 1998, p. 64). No presente caso, o sistema de Ensino por Ciclos de Formação da Escola Cidadã¹³, a partir de sua Proposta Político-Pedagógica, almeja formar o cidadão atuante na construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, valorizando a liberdade, o respeito à diferença, a solidariedade e a preservação do ambiente natural (PORTO ALEGRE, 1999, p. 34). Esse objetivo amplo permeia a construção dos princípios de convivência dos alunos, a busca de participação das famílias em atividades escolares de integração com a escola e o engajamento da comunidade em campanhas sociais. Esse discurso regulador que emana da sociedade e, mais diretamente, do poder público municipal pode, todavia, passar por recontextualizações nas práticas pedagógicas dos diferentes professores.

O discurso regulador, portanto, estabelece as regras de ordem interna do discurso instrucional, caracterizado pelas dimensões seleção, sequência, ritmagem¹⁴

¹³ Apesar de a “Escola Cidadã” estar relacionada à gestão política anterior ao período aqui analisado, os princípios que a regem, conforme Klován (2008), continuaram exercendo influência na Rede Municipal de Ensino, no biênio observado: 2005, 2006.

¹⁴ Novamente, faz-se necessário, aqui, um esclarecimento sobre a tradução dos conceitos da teoria de Bernstein que originalmente, em língua inglesa, utiliza as palavras *sequencing* e *pacing*. Os termos “seqüenciamento” e “compassamento” são apresentados por Tomaz Tadeu da Silva, na tradução do

e critérios de avaliação. Bernstein (1998, p. 65) enfatiza que: “Muchas cosas se derivan del hecho de que hay un único *discurso* y de que el *discurso regulador es dominante*”.

Dessa forma, a ordem, a relação e a identidade na transmissão do discurso instrucional estão, elas próprias, embutidas nos princípios de ordem, relação e identidade do discurso regulativo. O discurso pedagógico é, pois, um princípio/discurso recontextualizador que embute a competência na ordem e a ordem na competência ou, mais geralmente, o cognitivo no moral e o moral no cognitivo. (BERNSTEIN, 1996a, p. 261)

Além do princípio recontextualizador definir qual discurso deve ser transformado em conteúdo da prática pedagógica, ele também recontextualiza como isso deve ser realizado mediante a definição de uma “teoria da instrução” (BERNSTEIN, 1998, p. 65) que carrega consigo um modelo de aluno, apresentando elementos ideológicos definidores do papel do professor e da relação pedagógica.

A teoria instrucional é um discurso recontextualizador crucial, na medida em que regula os ordenamentos da prática pedagógica, constrói o modelo de sujeito pedagógico (o adquirente), o modelo de transmissor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo da competência pedagógica comunicativa. Mudanças na teoria instrucional podem, assim, ter conseqüências para o ordenamento do discurso pedagógico e para o ordenamento da prática pedagógica. Podemos distinguir duas modalidades de teorias de instrução, uma orientada para a lógica da transmissão e a outra orientada para a lógica da aquisição. A primeira privilegiará *desempenhos* hierarquizados relativamente ao discurso pedagógico, enquanto a segunda privilegiará as competências partilhadas do adquirente. (BERNSTEIN, 1996a, p. 266)

Concluindo, ao considerar o discurso pedagógico como um discurso instrucional incluído no regulador, faz-se necessário transformar esse discurso na prática pedagógica. O fundamental na prática pedagógica é a avaliação que integra os significados do dispositivo. O objetivo do dispositivo pedagógico é possibilitar uma regra simbólica para a consciência: por exemplo, ressignificar o conceito de cidadão entre populações desfavorecidas do ponto de vista econômico e sociocultural (ELSENBACH, 2002).

Bernstein tratou da gramática intrínseca do dispositivo pedagógico. Essa gramática regula aquilo que processa e seus códigos de realização ordenam, posicionam e carregam o potencial de sua própria transformação. A distribuição de

livro *The Structuring of Pedagogic Discourse: class, codes and control*. London: Routledge, v. 4, 1990 - *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996a. As palavras “seqüência” e “ritmagem” são usadas por Domingos et al., na obra *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986, assim como por Morais et al. (1993) e por Morais e Neves (2003). Nesta tese, preferencialmente, utilizaremos os últimos termos referidos, mas os outros também serão apresentados no caso de citações diretas e de expressões consagradas pela teoria como “regras de seqüenciamento” e “regras de compassamento”.

poder que se expressa através do dispositivo gera locais potenciais de questionamento e oposição. Assim, o dispositivo cria um campo de batalha entre os diferentes grupos que pretendem apropriar-se dele, uma vez que disso depende o poder para regular a consciência, o controle simbólico (BERNSTEIN, 1998, p. 68). O dispositivo pedagógico age como regulador simbólico da consciência. Ele é uma condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. Para o autor (1996a, p. 20), as crianças fazem mais do que aprender o que formalmente se espera delas e os professores fazem mais do que ensinar o que formalmente se espera deles.

3.2 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Os modelos desenvolvidos na teoria de Bernstein permitem descrever as práticas de organização, as discursivas e as de transmissão e aquisição do conhecimento que constituem qualquer agência pedagógica e revelar características do processo pelo qual se produz uma aquisição seletiva. Eis, aqui, a fecundidade desta teoria para a presente pesquisa de doutorado. Interessa-nos conceituar, então, prática pedagógica que, segundo o autor (1998, p. 35), é “[...] un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales”. Ao considerar essa ampla definição de prática pedagógica, os modelos criados por Bernstein possibilitam generalidade, podendo ser utilizados no exame de diversas instâncias da reprodução cultural. A ênfase da teoria está nos pressupostos subjacentes que configuram a construção social do discurso pedagógico, proporcionando a criação de modelos que podem gerar descrições específicas de diferentes práticas docentes.

Para compreender o modo como os processos pedagógicos moldam diferentemente a consciência, faz-se necessário um meio de análise das formas de comunicação que embasam esses processos: de como se elabora um texto legítimo, que regras constituem sua construção, circulação, recontextualização, aquisição e mudança. Ao tratar desses temas, o autor destaca três questões imbricadas entre si:

Primero: ¿cómo una distribución dominante del poder y de los principios de control genera, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados de comunicación?

Segundo: ¿cómo regula esa distribución de los principios de comunicación las relaciones en el interior de los grupos sociales y entre ellos?

Tercero: ¿cómo producen estos principios de comunicación una distribución de las formas de conciencia pedagógica? (BERNSTEIN, 1998, p. 36)

Poder e controle constituem níveis diferentes para a análise da prática pedagógica. As relações de poder criam, justificam e reproduzem as fronteiras entre diferentes categorias, a saber, as de gênero, classe social, raça, discurso, de agentes e de espaços. O poder opera para produzir rupturas, para constituir marcadores no espaço social. Ele atua sobre as relações mantendo ou esbatendo os limites entre categorias. O controle estabelece as formas legítimas de comunicação apropriadas às diferentes categorias. Ele carrega as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa os sujeitos nessas relações. O controle transporta em si não só o poder de reprodução, mas também o potencial de modificação da ordem social.

Resumiendo en pocas palabras esta distinción entre poder y control, podemos decir que el control establece las formas de comunicación legítimas y el poder las relaciones legítimas entre categorías. Por tanto, el poder instaure las relaciones *entre* determinadas formas de interacción y el control, las relaciones *dentro de* esas formas de interacción. Las formas de interacción que me interesan son las de la práctica pedagógica y las categorías de las relaciones que me preocupan son las del discurso pedagógico, sus agentes y su contexto. (BERNSTEIN, 1998, p. 37)

Enfocando as relações dominantes de poder e controle que perpassam a comunicação pedagógica, o autor construiu uma linguagem especial que engloba as macrorrelações e as microinterações e contempla, no processo de interação, o potencial de mudança. As diferentes modalidades de discurso pedagógico regulam o processo de controle simbólico¹⁵ e Bernstein associa o conceito de classificação a poder e o conceito de enquadramento a controle, proporcionando a passagem do macro ao micronível de análise através do emprego dos mesmos conceitos.

Segundo o autor (1998, p. 37), o conceito de “classificação”¹⁶ refere-se a relações entre categorias de agências, agentes, discursos e práticas. Por exemplo, a distância ou proximidade entre as agências família e escola ou, dentro da agência escola, as linhas de fronteira entre as categorias de discurso: português,

¹⁵ Bernstein (1996a, p. 189-190) explica que o controle simbólico é o modo pelo qual a consciência recebe uma configuração especializada a qual é distribuída através de formas de comunicação que conduzem uma determinada distribuição de poder e de categorias culturais dominantes.

¹⁶ Na obra original de Bernstein (1996b), em inglês, a palavra utilizada é *classification*.

matemática, estudos sociais, ciências. Quando esses discursos apresentam um alto grau de especialização, precisam ter um espaço para desenvolver sua identidade, com suas próprias regras internas e sua voz especial. É importante destacar que o espaço que cria a especialização da categoria que, nesse caso, é “discurso”, não é interno a ele, mas está entre um discurso e outro.

En otras palabras, es la separación entre las categorías del discurso lo que mantiene los principios de su división social del trabajo. Dicho de otro modo, es el silencio el que transmite el mensaje del poder; es el punto y aparte entre una categoría y otra; es la ruptura del flujo potencial del discurso lo que es fundamental para la especialización de cualquier categoría. (BERNSTEIN, 1998, p. 38)

Quando a força dessa separação é diminuída, o princípio da divisão social do trabalho muda e as categorias de discurso em questão podem perder sua identidade; exemplificando, os discursos das áreas da linguagem e da matemática, quando especializados, são classificados fortemente, mas, no caso referido, tem suas fronteiras abrandadas. Para Bernstein (1998, p. 38-39), é justamente o poder que mantém a força da separação e que também preserva o tipo de relação entre as categorias e suas distintas vozes. De acordo com o grau de isolamento entre as categorias de discurso, há classificações fortes (1) ou fracas (2) que sempre indicam relações de poder. No que se refere à primeira, existe uma forte separação entre as categorias e cada uma tem identidade e voz exclusivas, suas próprias regras especializadas de relações internas. No que diz respeito à segunda, os discursos, as identidades e as vozes são menos especializados.

El carácter arbitrario de estas relaciones de poder desaparece, ocultado por el principio de clasificación, ya que el principio de clasificación llega a adquirir la fuerza del orden natural y las identidades que construye aparecen como reales, auténticas, integrales, y como fuente de integridad. (BERNSTEIN 1998, p. 39)

No nível das agências, particularmente das instituições educacionais, quando a classificação é forte, as fronteiras entre o interior e o exterior da escola são rígidas, assim o conhecimento presente dentro dela tem um caráter específico, havendo uma hierarquia entre o que é ou não considerado como conhecimento escolar. Por outro lado, também as disciplinas entre si podem estar isoladas por limites fortes. Quando a classificação entre os discursos é forte, cada professor está vinculado ao seu correspondente campo do conhecimento, garantindo a coesão interna do mesmo.

Ao considerar a classificação fraca, as comunicações, desde o exterior até o interior da escola, são pouco controladas e os limites entre as disciplinas também são permeáveis.

O corpo docente faz parte de uma rede social forte que pode ou não se preocupar em integrar os diferentes campos do conhecimento. Segundo Bernstein “[...] ésta no es una actividad fácil” (1998, p. 43). A relação entre os professores se constitui em torno do próprio conhecimento e essa reorganização configura uma base de poder alternativa e complexa.

Quando tenemos una clasificación fuerte, la regla es: las cosas deben mantenerse separadas. Cuando tenemos una clasificación débil, la regla será: hay que reunir las cosas. No obstante, tenemos que preguntarnos: a quién le interesa la separación de las cosas y a quién la nueva unión y la nueva integración? (BERNSTEIN, 1998, p. 43)

Assim, é fundamental saber sobre a origem da mudança: se foi pensada ou pela direção da instituição e professores, ou pela comunidade escolar, ou pelo órgão gestor; no caso em questão, trata-se da parcela do poder público responsável pela Rede Municipal de Ensino.

Geralmente, a classificação forte do discurso, no âmbito da escola, produz uma fragmentação temporal do conhecimento. A classificação forte conduz a uma separação da transmissão dos saberes. Nas escolas, a progressão do conhecimento inicia a partir do saber local com o domínio de operações simples e continua até princípios gerais abstratos que apenas estarão disponíveis em um momento posterior da transmissão.

O conceito de “enquadramento”¹⁷ é utilizado para analisar as diferentes formas de comunicação legítima que acontecem em qualquer prática pedagógica; ele expressa o modo como o controle regula e legitima a comunicação nas relações pedagógicas. O enquadramento permite descrever as características do controle na relação transmissão-aquisição (BERNSTEIN, 1998, p. 44).

O enquadramento diz respeito ao controle sobre a comunicação nas relações pedagógicas locais interativas que ocorrem entre pais e filhos, professores e alunos, profissionais liberais e clientes. Enquanto o princípio de classificação proporciona a voz e os meios para ser reconhecida, o princípio de enquadramento aborda a forma de aquisição da mensagem legítima. Dessa maneira, a classificação regula a voz e o enquadramento estabelece a mensagem, sendo que ambos podem operar

¹⁷ Bernstein (1996b) utilizou a palavra *framing* na sua obra original, em inglês.

independentemente. “Una misma voz puede transmitirse mediante diversos mensajes. Diferentes modalidades de comunicación pueden establecer la misma voz. Diferentes modalidades de enmarcamiento pueden transmitir la misma voz (identidad)” (BERNSTEIN, 1998, p. 44).

A classificação refere-se às fronteiras de qualquer discurso, enquanto que o enquadramento diz respeito às regras de realização para a produção do discurso. O enquadramento regula as relações dentro de um contexto, como as que acontecem entre os indivíduos que transmitem e os que adquirem o conhecimento¹⁸, sendo que esses últimos acabam incorporando os princípios da comunicação legítima.

O enquadramento trata do controle que se exerce sobre a lógica interna da prática pedagógica. O enquadramento é definido pelo autor (1998, p. 44) como sendo constituído pelas seguintes dimensões relacionadas à comunicação: a seleção, a sequência, a ritmagem e os critérios de avaliação. Bernstein explicita que a sequência relaciona-se ao que vem antes e ao que vem depois e a ritmagem, ao grau previsto de aquisição ao longo de um período de tempo.

Quando o enquadramento é forte, o professor tem o controle explícito da transmissão do conhecimento nos seguintes aspectos: seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação. Quando o enquadramento é fraco, os alunos apresentam um controle aparente maior sobre a comunicação. É importante destacar que os valores fortes ou fracos do enquadramento podem variar dentro de uma mesma prática pedagógica, dependendo da dimensão que está sendo analisada (BERNSTEIN, 1998, p. 45).

Há dois sistemas de regras independentes que regulam o enquadramento: as “regras de ordem social” e as “regras de ordem discursiva”: as que tratam das formas que as relações hierárquicas assumem na relação pedagógica e dos comportamentos esperados no que se refere à conduta e caráter; e as que dizem respeito à seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação do conhecimento.

¹⁸ Ao considerar a instituição pedagógica escolar, no decorrer desta investigação, as palavras professor e aluno serão utilizadas significando transmissor e adquirente. Bernstein (1996a, p. 183) escolheu o termo adquirente, pois o mesmo aponta para a atividade, não para a passividade. Rosa (2007, p. 30) salienta que: “Tais definições não podem ser confundidas com as noções de professor transmissor e de aluno passivo, mero receptor de conteúdos, conforme descritos por autores como Paulo Freire. O transmissor de Bernstein abarca tanto o professor que protagoniza modalidades pedagógicas orientadas para a transmissão, quanto aquele que atua como um facilitador da aprendizagem [...]. O conceito de adquirente é empregado com o intuito de sublinhar a condição não passiva dessa categoria, independentemente da ideologia que oriente a relação pedagógica”.

As regras de ordem social constituem o “discurso regulador” e as regras de ordem discursiva, o “discurso instrucional”.

A força do enquadramento também pode variar segundo o discurso instrucional e o discurso regulador. Um enquadramento fraco do discurso regulador pode estar ligado a um enquadramento forte do discurso instrucional. “Y es muy importante tener en cuenta que estos discursos no varían necesariamente en el mismo sentido [...]” (BERNSTEIN, 1998, p. 45).

Segundo Bernstein (1996a, p. 57-58), o princípio de classificação cria as regras de reconhecimento específicas que possibilitam distinguir um contexto em relação a outros. Ele estabelece as regras específicas para construir o que é considerado como comunicação ou discurso adequado. O princípio de enquadramento, por sua vez, estabelece as regras de realização que, quando adquiridas, permitem a criação de textos¹⁹ legítimos.

As regras de reconhecimento, uma função da classificação, criam os meios que possibilitam distinguir entre (e, assim, reconhecer) o *caráter especial* daquilo que constitui um contexto, enquanto as regras de realização, uma função do enquadramento, regulam a criação e a produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código acarretam diferenças nas regras de reconhecimento e de realização. (BERNSTEIN, 1996a, p. 143-144)

Morais e Neves (2003, p. 63) explicitam a afirmação do autor, enfatizando que a produção textual em um determinado contexto depende da posse da orientação de codificação específica para esse contexto. É necessário, portanto, que o sujeito apresente tanto as regras de reconhecimento para identificar a situação, quanto as regras de realização para produzir o texto adequado àquele contexto. As regras de realização referem-se à seleção e à produção de significados. Os alunos devem selecionar os significados legítimos e produzir textos de acordo com esses significados, apresentando um desempenho adequado ao contexto, assim, demonstrando possuir as regras de reconhecimento e de realização. Quando houver falha no desempenho, há um indicativo de que não houve aquisição das regras de reconhecimento, ou de realização, ou de ambas.

¹⁹ De acordo com Bernstein (1996a, p. 32), texto é tudo que pode ser avaliado: gestos, falas, ações. Moraes e Neves (2003) utilizam a expressão “produção textual”.

3.3 LÓGICA INTERNA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: regras e tipos genéricos de prática pedagógica

Para Bernstein (1996a, p. 94) uma prática pedagógica pode ser considerada mais do que um mero condutor cultural: “[...] um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção da cultura”. Há uma distinção entre, por um lado, o que é transportado, ou seja, os conteúdos, e, por outro, a forma como esses conteúdos culturais são transportados. A lógica interna da prática pedagógica é constituída por um conjunto de três regras - hierárquicas, de sequenciamento e criteriosais - que atuam seletivamente sobre os conteúdos a serem conduzidos. A reprodução ou, ao invés, a transformação cultural ocorre através da relação pedagógica entre transmissores e adquirentes. Segundo o autor (1996a, p. 95), essa relação é assimétrica, mesmo que essa característica seja mascarada: o professor tem uma posição hierarquicamente superior.

De acordo com Bernstein (1996a, p. 96): “Em qualquer relação pedagógica o transmissor tem que aprender a ser um transmissor e o adquirente tem que aprender a ser um adquirente”. A aprendizagem de como ser um professor depende da aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento que são a condição para a conduta apropriada na relação pedagógica. Para o autor (1996a, p. 97), essas regras de conduta, denominadas **regras hierárquicas** e consideradas dominantes, permitem um espaço para a negociação e estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento.

As regras hierárquicas podem ser explícitas, quando as relações de poder são muito claras ou implícitas, quando se torna difícil identificar o professor, uma vez que atua diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o aluno. Nessa última relação, o poder é mascarado ou escondido por dispositivos de comunicação (BERNSTEIN, 1996a, p. 98-99).

A transmissão pedagógica ocorre mediante uma progressão que pressupõe **regras de sequenciamento** e, conseqüentemente, incide em regras de compassamento. “O compassamento é a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996a, p. 97). Assim, o compassamento é o tempo permitido para que as regras de sequenciamento sejam cumpridas.

Se as regras de sequenciamento forem explícitas, o desenvolvimento da criança é regulado em termos de idade. Elas constroem o projeto temporal da criança que sabe qual é o estado de consciência dela esperado. Segundo Bernstein (1996a, p. 99-100), as regras de sequenciamento são marcadas por rituais de transição e estão presentes nas listagens de conteúdos, nos currículos. Ao considerar as regras de sequenciamento implícitas, o transmissor conhece o projeto temporal da criança, mas ela não.

Para Bernstein, há critérios que os alunos devem assumir e aplicar às atividades que realizam. Eles permitem que o adquirente compreenda o que é válido como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima.

A lógica interna de qualquer relação pedagógica consiste de regras hierárquicas, regras de seqüência e de compassamento e **regras criteriosais**²⁰. Podemos distinguir, num outro nível, mais duas regras gerais. As regras hierárquicas serão chamadas de regras *regulativas* e as regras de compassamento/seqüência e de critérios serão chamadas de regras instrucionais ou *discursivas*. A regra fundamental é a regra regulativa. (BERNSTEIN, 1996a, p. 97)

O foco da relação de ensino está na avaliação da competência do aluno, isto é, se os critérios regulativos e discursivos disponíveis transmitidos para o adquirente foram realizados. Quando os critérios forem explícitos e específicos, a pedagogia expõe ao aluno o que está faltando no seu texto e ele tem conhecimento de quais são os critérios de avaliação do professor. Entretanto, quando os critérios são implícitos, múltiplos e difusos, a criança conhece apenas de maneira muito geral os critérios que tem que cumprir, podendo realizar seu texto, aparentemente, sem restrições externas e de forma espontânea (BERNSTEIN, 1996a, p. 102-103).

Bernstein (1996a, p. 103) definiu dois tipos genéricos de prática pedagógica:

Se as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia/seqüência/compassamento, chamarei esse tipo de prática pedagógica *visível* (PV) e se as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, chamarei esse tipo de pedagogia *invisível* (PI).

Retomando a seção anterior, para o autor, o enquadramento forte caracteriza “prática pedagógica visível”; o enquadramento fraco, uma “prática pedagógica invisível”.

Há muitas modalidades de **pedagogia visível** que sempre colocarão a ênfase no desempenho da criança, no texto que ela cria e no grau que esse produto externo satisfaz os critérios. Essa pedagogia produz diferenças entre os alunos, pois

²⁰ Grifo nosso.

estratifica a transmissão, e, apesar de ser visível, também pode apresentar regras ou mensagens implícitas (BERNSTEIN, 1996a, p. 103-104).

Na **pedagogia invisível**, somente o transmissor conhece as regras discursivas e essa prática não é visível para o adquirente: “Seu foco não está num desempenho ‘avaliável’ do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, lingüísticos, afetivos, motivacionais) em conseqüência dos quais um texto é criado e vivido” (BERNSTEIN, 1996a, p. 104). Essa prática pedagógica, ao considerar que esses procedimentos de aquisição são compartilhados por todos os alunos, não utiliza as diferenças que surgem na realização dos textos como base de comparação entre os adquirentes; considera-as uma indicação das características de cada um.

Assim, enquanto as pedagogias visíveis colocam o foco num texto avaliável externo, as pedagogias invisíveis colocam o foco nos procedimentos ou competências que todos os adquirentes devem trazer para o contexto pedagógico. As pedagogias invisíveis estão preocupadas em organizar o contexto para possibilitar que as competências compartilhadas desenvolvam realizações adequadas ao adquirente. [...] Em suma, as pedagogias invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as pedagogias visíveis a transmissão-desempenho. (BERNSTEIN, 1996a, p. 104-105)

As diferenças entre as pedagogias visíveis e invisíveis influenciam a seleção e a organização do que deve ser adquirido. (BERNSTEIN, 1996a, p. 105-107). Caracterizaremos, a seguir, as pedagogias de acordo com as regras de sequenciamento e de compassamento.

Na pedagogia visível, as regras de sequenciamento são explícitas e segmentam o futuro da criança em passos ou estágios. Quando o adquirente não consegue satisfazer as exigências iniciais das regras de sequenciamento durante um período escolar, o insucesso faz-se presente. Segundo Bernstein (1996a, p. 109), nessa situação, três estratégias podem ser aplicadas na vida escolar do aluno. A primeira diz respeito à introdução de um sistema de recuperação para lidar com essas crianças. A segunda trata do esbatimento das regras de compassamento para que o aluno tenha mais tempo para satisfazer as exigências das regras de sequenciamento. Ambas as estratégias ocasionam uma estratificação dos adquirentes, sendo que a primeira é explícita e pública e a segunda é implícita até uma fase mais avançada da vida pedagógica. A terceira aborda a manutenção das regras de compassamento e de sequenciamento, mas reduz a quantidade e/ou a qualidade dos conteúdos a serem adquiridos. Em todas as três estratégias, há a

produção de um sistema mais sutil de estratificação no interior de uma prática pedagógica já estratificadora.

Quanto às regras de compassamento, Bernstein (1996a, p. 111) afirma: “O compassamento se refere à velocidade esperada de aquisição, isto é, à velocidade na qual se espera que a aprendizagem ocorra”. Estas regras estão relacionadas às regras de sequenciamento e regulam o tempo da transmissão. Variam em velocidade segundo o professor, o conteúdo abordado e o ritmo dos alunos.

Para que o currículo acadêmico escolar seja adquirido de forma eficaz, dois locais de aquisição são imprescindíveis: a escola e o lar. O compassamento da aquisição do currículo pressupõe o tempo pedagógico oficial e também o do lar que deve oferecer um contexto, um controle, princípios de convivência e um apoio pedagógico eficazes. À medida que o aluno cresce, ele tem mais atividades para realizar em casa; assim, é necessário que a família assegure tempo e proporcione um contexto pedagógico no lar.

As regras de compassamento também afetam as regras sociolinguísticas da competência comunicativa de sala de aula:

Com um compassamento forte, o tempo é valorizado, e isso regula os exemplos, as ilustrações e as narrativas que facilitam a aquisição; regula quais questões podem ser feitas e quantas; regula o que é considerado como uma explicação - tanto sua duração quanto sua forma. Além disso, o compassamento forte tenderá a reduzir a fala dos alunos e a privilegiar a fala dos professores. [...] Dessa forma, a estrutura profunda da comunicação pedagógica é, ela própria, afetada. O compassamento cria o ritmo da comunicação, e os ritmos da comunicação têm diferentes modalidades. O ritmo da narrativa é diferente do ritmo da análise. (BERNSTEIN, 1996a, p. 113-114)

As crianças utilizam a narrativa na vida cotidiana. Entretanto, há famílias que constroem um contexto pedagógico oficial e socializam seus filhos na estrutura interna que privilegia a análise em detrimento da narrativa. Assim, além de a regra de compassamento forte, do currículo acadêmico da escola, pressupor dois locais de aquisição, ela cria uma forma particular de comunicação que não privilegia a narrativa cotidiana; dessa maneira, as crianças das classes desfavorecidas estão duplamente em desvantagem. A regra de compassamento, portanto, atua seletivamente sobre os sujeitos que podem adquirir o código pedagógico dominante da escola, sendo um princípio de seleção baseado na classe social. Para enfraquecer as regras de compassamento, seria necessária uma mudança na formação dos professores e uma modificação no capital econômico da escola, pois a transmissão da informação teria um custo maior.

Para Bernstein (1996a, p. 161), o fracasso educacional está intimamente atrelado ao fracasso pedagógico oficial e é uma função complexa do sistema oficial de transmissão da escola e do processo local de aquisição na família, grupo de colegas e comunidade.

O sucesso ou o fracasso são uma função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo. A modalidade de código dominante da escola regula suas relações comunicativas, suas exigências, suas avaliações, bem como o posicionamento da família e de seus estudantes. (BERNSTEIN, 1996a, p. 166-167)

A seguir, são apresentados os pressupostos referentes a espaço, tempo e controle da pedagogia invisível comparada à visível.

No que diz respeito aos pressupostos econômicos do **espaço**, os custos materiais de uma pedagogia invisível são mais altos do que os da pedagogia visível, já que a primeira pressupõe uma considerável liberdade de movimento da criança e, dessa forma, uma exigência espacial maior na sala de aula. Assim, a redução no número de alunos aumenta, conseqüentemente, o custo do espaço (BERNSTEIN, 1996a, p. 117-118).

Para tratar dos pressupostos simbólicos do espaço, Bernstein (1996a, p. 118-119) enfatiza que as regras pelas quais o espaço é construído, marcado e ordenado apresentam mensagens cognitivas e sociais tácitas. Quando a pedagogia é visível, os espaços são fortemente classificados, pois as fronteiras especializadas devem ser mantidas como estão. Se a pedagogia for invisível, o espaço é fracamente marcado porque pode ser modificado e integrado através das marcas e representações individuais dos sujeitos.

Os pressupostos econômicos do **tempo** sugerem que as pedagogias invisíveis necessitam de uma longa vida escolar. Ao compará-las com as pedagogias visíveis, seu ritmo mais lento, suas aquisições menos especializadas e seu sistema de controle pressupõem uma projeção temporal diferenciada.

No que se refere aos pressupostos simbólicos do tempo, as pedagogias visíveis e invisíveis constroem diferentes conceitos de desenvolvimento da criança no tempo, os quais podem ser semelhantes ou não aos princípios da escola. Na pedagogia familiar visível, as aquisições do sujeito são específicas a cada idade e ele é submetido a avaliações normativas, sendo comparado com crianças de uma dada categoria temporal. Já a pedagogia invisível considera o tempo/espaço concreto do indivíduo; as marcas singulares do seu próprio desenvolvimento são

valorizadas, resultando não apenas na competição da criança com ela mesma, mas com todas as outras. (BERNSTEIN, 1996a, p. 119-121).

Com relação à modalidade de **controle** exercido, Bernstein preocupou-se com a maneira como os pais “[...] introduzem e mantêm princípios de conduta, caráter e modos de comportamento - isto é, conceitos de ordem, relação e identidade social; em outras palavras, com sua prática regulativa” (1996a, p. 121). Ao considerar uma pedagogia visível, em que as regras de ordem social são explícitas e específicas, quando a criança adquire a gramática implícita no que se refere ao espaço e ao tempo, os problemas de controle são reduzidos. O papel do controle é clarificar, manter e reparar as fronteiras. Na pedagogia invisível, o controle aparece na comunicação interpessoal e a vigilância dos pais sobre a criança é muito mais abrangente. Assim, a classificação entre o interior e o exterior do filho é enfraquecida e, através da linguagem, o invisível torna-se visível, uma vez que os pais incentivam as crianças a expressarem seus sentimentos, fantasias e temores.

[...] é menos provável que os pressupostos das pedagogias invisíveis, na medida em que determinam as grades espacial, temporal e de controle, sejam satisfeitos em classes ou grupos étnicos em situação de desvantagem e, como consequência, a criança, nesse caso, tende a interpretar erradamente o significado cultural e cognitivo de uma tal prática de sala de aula, enquanto que é provável que o professor interprete erradamente o significado cultural e cognitivo da criança. (BERNSTEIN, 1996a, p. 123)

O autor (1996a, p. 124) enfatiza que é raro encontrar a pedagogia invisível em sua forma pura, uma vez que, geralmente, aparece embutida na visível. Por outro lado, a pedagogia invisível tende a estar presente nos anos iniciais de escolarização da criança, mas depois é substituída pela visível mediante as demandas da sociedade de preparação para ocupações profissionais.

Bernstein (1996a, p. 105-107) apresenta uma figura com as diferentes teorias instrucionais, classificando-as de acordo com os tipos genéricos de pedagogia apresentados: a invisível e a visível. O autor discute como essas modalidades podem, ainda, ser classificadas “como práticas liberais, conservadoras ou radicais”.

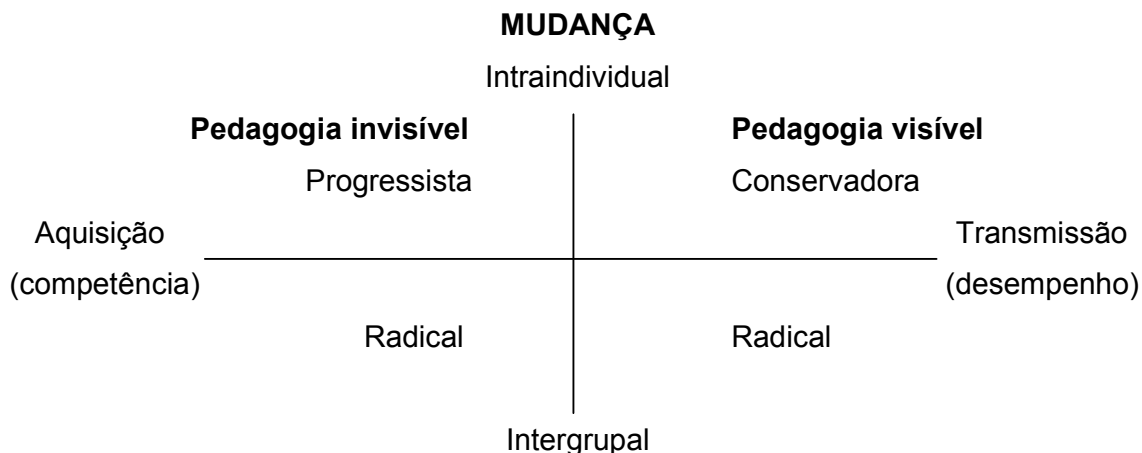


Figura 1 - Tipos Genéricos de Prática Pedagógica (BERNSTEIN, 1996a, p. 106).

Há duas dimensões no gráfico: uma vertical, que se refere ao objetivo da mudança da prática pedagógica que pode ser intraindividual ou intergruppal, e outra horizontal, que está relacionada ao foco da prática pedagógica. Esse último pode estar na aquisição, com ênfase no processo de produção da competência do aluno, ou na transmissão, com ênfase no desempenho do aluno como produto final. São postuladas quatro modalidades de prática pedagógica com ênfases:

- a) na aquisição intraindividual;
- b) na aquisição intergruppal, constituindo (a) e (b) as modalidades de pedagogia invisível;
- c) na transmissão intraindividual;
- d) na transmissão intergruppal, constituindo (c) e (d) as de pedagogia visível.

Assim sendo, a aquisição intraindividual (a) indica uma prática pedagógica progressista, enquanto o objetivo fundamental da modalidade caracterizada pela aquisição intergruppal (b) é o de produzir mudanças na hierarquia entre os grupos sociais, constituindo uma prática radical ilustrada pelas concepções de Paulo Freire e Henry Giroux.

A prática pedagógica que contempla a transmissão intraindividual (c) seleciona teorias instrucionais behavioristas, sendo considerada conservadora, mas podendo produzir adquirentes inovadores e radicais. A transmissão intergruppal (d) aponta para uma realização radical de uma prática pedagógica aparentemente conservadora.

Diante do exposto, é possível perceber que a teoria de Bernstein oferece subsídios para a análise interna do discurso pedagógico, encaminhando a

formulação de outras e novas possibilidades educativas, vislumbradas nas próprias palavras do autor (1996a, p. 116):

É importante observar que uma pedagogia visível não é intrinsecamente um condutor para a reprodução de um rendimento escolar diferencial entre crianças de classes sociais diferentes. Seria certamente possível criar uma pedagogia visível que enfraquecesse a relação entre classe social e rendimento educacional.

É chegado o momento, portanto, de apresentar a pedagogia mista. Vamos a ela!

4 PEDAGOGIA MISTA: origem e características da prática pedagógica

A teoria do discurso pedagógico de Bernstein, anteriormente exposta, constitui-se como base da linguagem de descrição interna que fundamenta as investigações de um grupo de pesquisa, fora da Inglaterra, acerca das modalidades de prática pedagógica mais favoráveis à aprendizagem de todos os alunos. A seguir, nesta tese, apresentamos a origem de tais estudos e algumas pesquisas que abrangem variados níveis de escolaridade, áreas científicas e microcontextos de aprendizagem.

A teoria de Bernstein tem sido aprofundada, desde o final da década de 80, em um projeto denominado Estudos Sociológicos da Sala de Aula²¹ (ESSA), sendo que uma das coordenadoras, Ana Maria Morais, foi orientanda de doutorado do autor²². Esse grupo de pesquisa estabelece relações a partir da teoria com os dados de investigação, mediante o desenvolvimento de indicadores operacionais. O objetivo do estudo é “[...] contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que conduzam à diminuição do aproveitamento diferencial, promovendo o sucesso dos alunos mais desfavorecidos” (MORAIS et al., 1993, p. 3).

Ao focalizar a família, a escola e a interação entre ambas, o trabalho realizado pelas pesquisadoras procura compreender as práticas pedagógicas, analisando a relação entre a origem social dos alunos e seu aproveitamento escolar diferencial, como também fornecer dados para a atuação do professor na escola e na sala de aula.

As integrantes do grupo justificam a seleção da teoria de Bernstein por ser necessária a conceitualização do contexto familiar ou de socialização primária e do contexto escolar ou de socialização secundária e por permitir uma aplicação dos seus conceitos a diferentes níveis da análise social. As autoras (1993, p. 5) afirmam, entretanto, que foi necessária uma recontextualização dos conceitos de Bernstein ao

²¹ As definições operacionais publicadas nos estudos originados neste projeto têm sido uma das fontes metodológicas de investigações na Linha de Pesquisa “O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos” a partir do ano de 1995, mais especificamente nas dissertações de Araujo (1995), Gatto (1998), Castro (2002), Buffe (2005), Cardoso (2005) e nas teses de Bohn (2003) e Rosa (2007). Essas investigações fundamentam-se na teoria de Bernstein e utilizam elementos do segundo capítulo da obra de Morais et al. (1993).

²² Anteriormente, o nome da pesquisadora era Ana Maria Domingos. Esse projeto teve Basil Bernstein como consultor.

enfocarem o contexto da investigação, área de ensino de ciências, para a construção de indicadores da teoria.

Ao considerar a abordagem sociocognitiva, com perspectiva pedagógica, a pesquisa descrita tem como problema central: “Que componentes sociológicas dos contextos familiar e escolar contribuem para explicar a relação entre a origem socio-cultural das crianças e o seu aproveitamento diferencial em ciências?” e como hipótese global “[...] o aproveitamento em ciências, particularmente nas competências cognitivas e socio-afectivas mais complexas, é uma consequência da continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola” (MORAIS et al., 1993, p. 8).

Apesar de haver a influência conjunta dos processos de socialização da família e da escola no sucesso ou insucesso escolar, o aproveitamento dos alunos socialmente mais desfavorecidos será mais favorável quanto mais pertinente for a atuação do professor na escola e na sala de aula, modificando a situação de desvantagem criada pelas características do contexto de socialização primária desses sujeitos. A partir dessa afirmação de Morais et al. (1993, p. 10), é possível reiterar o fato de que o sucesso ou fracasso escolar das crianças não depende exclusivamente do professor, mas seu papel é de fundamental importância, pois é responsável pela organização da prática pedagógica e, conseqüentemente, pelo aproveitamento escolar de seus alunos.

A principal investigação do projeto ESSA foi realizada em uma escola preparatória da periferia de Lisboa que atende, na sua maioria, sujeitos de estratos sociais mais baixos²³. O foco do estudo foram quatro turmas da disciplina de Ciências da Natureza, cujos alunos foram ensinados, por dois anos, pela mesma professora. A importância atribuída à influência mediadora da prática pedagógica da escola no aproveitamento diferencial dos alunos, numa orientação teórica baseada em Bernstein, faz com que os componentes de poder e controle, subjacentes às relações presentes no contexto pedagógico da sala de aula, sejam explorados.

²³ De acordo com Morais et al. (1993), a amostra global era composta por oitenta crianças de sexo, raça e classe social diferentes. Apesar de seis grupos de estratos sociais distintos, determinados pela profissão do pai, estarem representados, a distribuição da amostra contemplou uma maior porcentagem de alunos dos estratos sociais mais baixos, com uma representação relativamente mais reduzida de crianças pertencentes ao estrato social mais elevado e de alunos de raça negra. Ver especificação dos diferentes grupos/classes à página 524 da obra referida.

Pretendíamos dispor de indicadores da prática pedagógica escolar que permitissem uma compreensão mais aprofundada da sua influência no aproveitamento de crianças socializadas na família em contextos pedagógicos distintos. Para isso, começámos por delinear os perfis teóricos de três práticas pedagógicas diferentes (P_1 , P_2 , P_3) que orientaram o processo ensino-aprendizagem a ser implementado pela professora no contexto da aula de ciências. As três práticas, sociologicamente distintas em termos do grau de controlo do transmissor sobre o processo ensino-aprendizagem (maior na P_3 e menor na P_1), foram concebidas de forma a permitir o mesmo nível de exigência conceptual da professora na exploração das competências cognitivas. (MORAIS et al., 1993, p. 11)

Na investigação, uma das turmas esteve submetida à prática P_1 , duas à P_2 e outra à P_3 . A influência de cada prática pedagógica foi analisada no aproveitamento de alunos socialmente diferenciados, seja nas competências cognitivas, seja nas competências socioafetivas, e tendo sido considerados, portanto, tanto o contexto instrucional quanto o regulador da sala de aula.

As práticas P_1 , P_2 e P_3 correspondem a modelos pedagógicos que, em uma perspectiva psicológica, podem ser identificados, respectivamente, como “aprendizagem por descoberta”, “aprendizagem por descoberta orientada” e “aprendizagem por recepção”. Para as autoras (1993, p. 17), em termos sociológicos, a prática com características próximas à aprendizagem por descoberta (P_1) representa um contexto pedagógico no qual o professor tem um controle aparentemente reduzido sobre a forma de aprendizagem do aluno que, por sua vez, detém um certo espaço de autonomia no processo ensino-aprendizagem. A prática que se caracteriza de forma semelhante à aprendizagem por recepção (P_3) contempla um contexto pedagógico em que o professor apresenta um elevado controle sobre a forma de aprendizagem do aluno, acarretando na redução da autonomia desse último no processo ensino-aprendizagem. A prática que apresenta semelhanças com as características da aprendizagem por descoberta orientada (P_2) traduz um contexto pedagógico com atributos intermediários, no qual o professor tem um maior controle sobre a forma de aprendizagem do aluno, ao ser comparado com o papel social exercido na P_1 , mas um menor controle quando relacionado à P_3 .

Apesar de ser ao nível da aprendizagem do conhecimento que os modelos pedagógicos são caracterizados, associado a esse componente instrucional da prática pedagógica está subjacente um componente regulador que transmite uma mensagem das relações de poder entre transmissor-adquirente e que os posiciona.

Além de abarcar as interações entre sujeitos, isto é, professor-aluno, aluno-aluno, as relações entre espaços e entre discursos também foram consideradas na caracterização das práticas pedagógicas.

É importante referir que a prática instrucional, tal como é entendida no estudo, diz respeito às regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) que definem quer a transmissão-aquisição do discurso instrucional (conhecimentos, competências cognitivas), quer a transmissão-aquisição do discurso regulador (valores, competências sócio-afectivas). (MORAIS et al., 1993, p. 18)

Na investigação do projeto ESSA, o processo de transmissão-aquisição também foi estudado como uma realização das relações tanto em nível intercontextual (1) quanto em nível intracontextual (2). No primeiro caso, as relações entre as diferentes áreas do conhecimento, os distintos espaços pedagógicos e os diferentes sujeitos pedagógicos são examinadas tendo em vista o contexto escolar e o contexto exterior à escola. No segundo, tais categorias de relações entre discursos, espaços e sujeitos são enfocadas no interior do contexto escolar.

Os conceitos de classificação e enquadramento da teoria de Bernstein, que podem ter valores fortes ou fracos, também foram fundamentais. Eles possibilitam mostrar como os princípios de poder e de controle constituem as práticas pedagógicas e regulam as identidades do professor, dos alunos e dos pais.

As relações de poder estão descritas em função da natureza das *fronteiras* que delimitam as categorias em interacção e as relações de controlo estão descritas em função da natureza das *relações sociais de comunicação* entre as categorias. As relações reguladas por fronteiras *dentro* do contexto escolar estão expressas por valores *internos* de classificação (C_i) e de enquadramento (E_i) e as relações que são reguladas por fronteiras *entre* o contexto escolar e o contexto da família/comunidade local estão expressas por valores *externos* de classificação (C_e) e de enquadramento (E_e). (MORAIS et al., 1993, p. 23)

As pesquisadoras construíram escalas para expressar diferentes valores de classificação e enquadramento e estabeleceram índices para a mudança desses valores que correspondem a cinco graus de uma escala relativa: na classificação os valores variam entre C^{+++} e C^- e no enquadramento entre E^{++} e E^{--} . “As escalas expressam um *continuum* de valores, cujo número reflecte o número de situações distintas analisadas e em que o grau atribuído a cada valor traduz a sua posição relativamente a um referencial tomado como padrão” (MORAIS et al., 1993, p. 21).

Para cada prática pedagógica foi traçado um perfil teórico resultante da diferenciação sociológica identificada no conjunto das relações entre as categorias presentes nos contextos instrucional e regulador da sala de aula. Para distinguir as

práticas pedagógicas, além das relações entre conteúdos e espaços, as existentes entre sujeitos: professor-aluno, aluno-aluno, professor-pais, também foram consideradas.

Dada a importância que atribuímos, na análise, à prática interaccional relativa às relações professor-aluno, ela foi discriminada de forma a mostrar estas relações, não só ao nível do contexto global da prática pedagógica (instrucional e reguladora), como também ao nível das regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) que caracterizam a prática instrucional específica nos contextos instrucional e regulador e das regras hierárquicas que caracterizam a prática reguladora específica. (MORAIS et al., 1993, p. 23)

Os perfis são apresentados na forma de quadros organizados de acordo com as relações que se estabeleceram entre as distintas categorias. As características que possibilitam diferenciar cada modalidade de prática pedagógica (P_1 , P_2 , P_3) são referidas para cada dimensão, sendo apresentada a definição teórica e os indicadores no contexto de sala de aula (MORAIS et al., 1993, p. 28-81).

4.1 DESENVOLVENDO PESQUISA PARA UMA SOCIOLOGIA DA INSTRUÇÃO E DA APRENDIZAGEM

Em prosseguimento às pesquisas realizadas pelo grupo ESSA, desenvolveu-se uma abordagem baseada em pressupostos sociológicos, na tentativa de integrar o construtivismo social/interacionismo dialético²⁴ com o interacionismo simbólico e o estruturalismo. As ideias de Vigotsky acerca da aprendizagem interativa que enfoca diferentes contextos sociais e também os professores como ativadores desses contextos apresentam estreita ligação com a teoria do discurso pedagógico de Bernstein que “[...] forneceu os conceitos necessários à definição desses contextos e das interações que neles ocorrem e à análise da influência que podem ter na aprendizagem dos alunos” (MORAIS; NEVES, 2003, p. 50). Dando continuidade aos estudos, as autoras enfatizam:

²⁴ Para designar a perspectiva teórica de Vigotsky, Morais e Neves (2003, p. 50) utilizam a expressão “construtivismo social”, alvo de discordância no meio acadêmico; por isso, acrescentamos o termo “interacionismo dialético”.

O objectivo central da investigação tem sido a análise da influência das interacções família-escola e professor-alunos no sucesso de aprendizes socialmente diferenciados. Tem-se procurado descobrir quais as práticas pedagógicas que melhoram a aprendizagem dos alunos de grupos socialmente desfavorecidos, sem baixar o nível de exigência conceptual no processo de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, temos trabalhado no sentido de compreender as relações entre as características específicas dos contextos pedagógicos da escola, família e da formação de professores e a aquisição pelos alunos de regras de reconhecimento e de realização necessárias à produção de textos requerida em contextos instrucionais e reguladores específicos da aprendizagem escolar. O trabalho que se tem desenvolvido situa-se no âmbito da sociologia da aprendizagem e procura dar uma contribuição para uma teoria sociológica de instrução e aprendizagem. (MORAIS; NEVES, 2003, p. 50)

A pesquisa das autoras enfoca as relações sociais que constituem a atividade pedagógica em que a metodologia de investigação utilizada caracteriza-se por uma linguagem externa de descrição originada de uma linguagem interna de descrição, criada por Bernstein, na qual o teórico e o empírico são apresentados de forma dialética. A linguagem interna de descrição possibilita a utilização dos mesmos conceitos em contextos distintos, como a família, a escola e a formação de professores. A linguagem externa de descrição, por sua vez, proporciona indicadores textuais das características específicas dos contextos em estudo. A teoria de Bernstein fornece, segundo Morais e Neves (2003, p. 52), “[...] uma estrutura conceptual que contém potencialidades de diagnóstico, previsão, descrição, explicação e transferência, alargando as relações estudadas e permitindo uma conceptualização a um nível mais elevado [...]”.

As autoras, também aqui, propõem a construção de instrumentos para a dimensão instrucional e para a dimensão reguladora da aprendizagem, contendo indicadores para as relações entre discursos, espaços e sujeitos. Uma escala de classificação e outra de enquadramento descreve as relações de poder e controle para cada indicador. Alguns extratos do instrumento utilizado são apresentados por Morais e Neves (2003, p. 56) para “[...] a planificação das práticas pedagógicas no contexto global da aprendizagem científica no primeiro ciclo do ensino básico”. Nessa concepção, a indicação dos valores da escala de enquadramento compreende, não mais cinco, mas quatro valores (E^{++} , E^+ , E^- , E^{--}).

Quanto ao discurso regulador específico das competências sociais, as dimensões selecionadas contemplam parte do instrumento utilizado na planificação e caracterização da prática pedagógica que guiou a aprendizagem de determinadas

competências sociais, como cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia ao nível do primeiro ciclo do ensino básico.

A metodologia explicitada possibilita descrever, de forma detalhada, as diversas relações sociológicas que caracterizam as dimensões instrucional e reguladora das práticas pedagógicas que acontecem tanto em contextos gerais quanto em contextos específicos de aprendizagem. Além disso, os procedimentos metodológicos permitiram a criação de um modelo que, ao mesmo tempo, distingue e caracteriza as várias relações que definem uma determinada prática pedagógica.

Ao apresentar os modelos de prática pedagógica, as autoras operacionalizam os conceitos de classificação, enquadramento, regras discursivas e regras hierárquicas que compõem a linguagem de descrição interna de Bernstein.

Os modelos/instrumentos e as dimensões que eles [os conceitos] contêm, assim como os indicadores e as respectivas descrições em termos de diversos graus de enquadramento, constituem a linguagem de descrição externa para um determinado contexto específico. Os exemplos das interações são os dados empíricos. Na construção dos modelos e instrumentos, a evidência empírica e os princípios teóricos mantiveram-se numa relação dialéctica. As transcrições foram analisadas com base em teoria prévia e nos modelos/instrumentos construídos e transformados com base nos dados empíricos. Através desse processo, a linguagem de descrição interna sofreu transformações como resultado da análise empírica. (MORAIS; NEVES, 2003, p. 76)

Esse processo metodológico, relacionado com a análise da sala de aula, pode ser concretizado através de alguns exemplos: quando o conhecimento da vida diária está presente na sala de aula, considera-se que há um enquadramento fraco na dimensão seleção. A evidência empírica apontou que isso acontece quando o saber é trazido pelos alunos; porém, quando o conhecimento não-escolar é apresentado pelo professor, o enquadramento na seleção torna-se forte. Em ambos os casos, entretanto, a classificação entre os conhecimentos escolares e não escolares apresenta valores menos fortes do que se comparados a uma situação em que não há relação entre esses discursos, isto é, quando o conhecimento da vida diária não é referido quer pelo professor, quer pelos alunos.

Os modelos construídos no decorrer dos estudos realizados pelo grupo ESSA, para analisar os contextos e textos pedagógicos, possibilitaram análises em diferentes níveis e em situações distintas de aprendizagem e interação. Esses modelos também revelaram o seu potencial de orientação do planejamento de práticas pedagógicas e de interações, sendo possível avaliar seus resultados.

Com base na relação entre os conceitos de Bernstein e os dados levantados nas análises empíricas, as autoras que desenvolveram uma “linguagem de descrição externa” afirmam:

Tem sido possível, com base nos conceitos e relações sugeridos pela teoria, fazer: (a) um *diagnóstico* dos tipos de trabalho experimental feito pelos professores nas suas aulas e dos tipos de modalidades de controle da família; (b) *prever* situações de sucesso ou insucesso escolar com base nas relações de continuidade e descontinuidade entre os discursos e as práticas da família e da escola e ainda com base na relação entre as características da prática pedagógica dos professores e a aquisição das regras de reconhecimento e de realização necessárias à produção de textos instrucionais e reguladores requeridos pela escola; (c) *descrever* práticas pedagógicas da família e da escola e da formação de professores; (d) *explicar* razões, associadas à família e à escola, do sucesso ou insucesso de alunos do mesmo e de diferentes grupos sociais, e razões de diferentes orientações de codificação da família no interior dos grupos sociais mais baixos. (MORAIS; NEVES, 2003, p. 79)

A continuidade dos estudos do projeto ESSA tem resultado em uma compreensão profunda das relações específicas entre poder e controle na sala de aula e na escola que proporcionam um acesso diferencial às regras de reconhecimento e de realização constituintes dos diversos contextos da interação pedagógica. Segundo Moraes e Neves (2003, p. 80), as diferenças nas disposições socioafetivas também são consequências das relações de poder e controle. Na aprendizagem científica e social, o sucesso das crianças na escola necessita da aquisição de regras de reconhecimento que possibilitam aos sujeitos diferenciar a especificidade de múltiplos microcontextos nos quais a aprendizagem acontece. Também se faz necessária a aquisição de regras de realização que possibilitam a seleção de significados adequados para os contextos instrucionais e reguladores específicos da aprendizagem da escola e a produção do texto legítimo dentro dos mesmos. A partir desse entendimento, torna-se possível intervir no âmbito da escola e da formação de professores, uma vez que as pesquisadoras têm procurado identificar quais as práticas pedagógicas que contribuem para a aprendizagem dos alunos de grupos socialmente desfavorecidos, sem diminuir o nível de exigência conceitual no processo ensino-aprendizagem.

Quando os códigos e práticas da família estão em conformidade com os códigos e práticas da escola, a orientação elaborada, trazida pelas crianças, facilita a aquisição de regras de reconhecimento e de realização adequadas aos contextos escolares. Essa situação coloca em vantagem os alunos cujos processos de socialização primária são regulados por códigos pedagógicos elaborados

comparáveis aos da escola, sendo que essas crianças, geralmente, pertencem a grupos socialmente favorecidos. Novamente, é necessário referendar a importância do papel do professor para possibilitar, através de práticas pedagógicas, o acesso à orientação de codificação da escola também a crianças de grupos sociais desfavorecidos. “A aquisição pelos professores de regras de reconhecimento e de realização e de disposições socioafectivas apropriadas à implementação dessas práticas pedagógicas é crucial para tal mudança” (MORAIS; NEVES, 2003, p. 81).

Nesse sentido, apresentamos a investigação de Pires, Morais e Neves (2004) cujo foco de investigação é tanto o “como” quanto o “o quê” do processo ensino-aprendizagem²⁵. Enquanto a primeira característica sociológica refere-se à competência pedagógica e tem sido alvo de pesquisa constante do Grupo ESSA, a segunda diz respeito à competência científica dos professores, sendo constatada apenas recentemente na trajetória de estudos do projeto. Esses aspectos são expostos pelas autoras (2004, p. 119) no problema de pesquisa e nos resultados dela advindos:

Que modalidades de prática pedagógica são mais favoráveis à aquisição de conhecimentos e competências científicas por todas as crianças? Os resultados desses estudos têm mostrado que o efeito da prática pedagógica se sobrepõe ao efeito do estatuto social das crianças e sugerem uma pedagogia mista como a mais favorável para uma aprendizagem de sucesso aos níveis científico, social e afetivo. Os resultados também mostram como a exigência conceptual dos professores (conhecimentos científicos e competências investigativas) é influenciada pelo contexto social da escola [...].

Diante disso, o “o quê” do processo ensino-aprendizagem merece ser explicitado com maior detalhamento, uma vez que contempla tanto os conhecimentos científicos como as competências investigativas dos professores. Tais objetos de aprendizagem podem ser considerados de acordo com diferentes níveis de exigência conceitual dos docentes que definem o estatuto que é atribuído ao texto disponibilizado às crianças, ou seja, a natureza das competências cognitivas a serem por elas desenvolvidas. Assim, ao considerar os pressupostos epistemológicos, psicológicos e sociológicos dos professores, as autoras evidenciam como diferentes recontextualizações podem ser feitas tendo como ponto de partida os mesmos conteúdos do campo do conhecimento em consideração. Uma prática

²⁵ Esse mesmo texto aparece traduzido para a língua inglesa na forma de um capítulo de livro em que Ana Maria Morais é a primeira autora (MORAIS; NEVES; PIRES, 2004). O título “The *what* and the *how* of Teaching and Learning: going deeper into sociological analysis and intervention” poderia ser traduzido como “O o quê e o como do ensino e da aprendizagem: aprofundando a análise e a intervenção sociológica” (tradução nossa).

pedagógica que promove aprendizagens de termos e de fatos limita a criança ao desenvolvimento e aquisição de competências cognitivas como memorização, observação e compreensão de nível simples. Por outro lado, uma prática pedagógica que possibilita aprendizagens baseadas na conceitualização e na aplicação de conhecimentos, promove o desenvolvimento de competências com potencial investigativo, como resolução de problemas, formulação de hipóteses, aplicação, síntese e avaliação.

O estudo descrito por Pires, Morais e Neves (2004, p. 121-122) ocorreu ao longo de dois anos e envolveu a formação docente, de acordo com uma metodologia de investigação-ação. A amostra foi constituída por quatro professoras, cada uma responsável por uma turma de alunos do quarto ano de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico. Inicialmente, houve a formação docente através de cursos que promoveram a aprendizagem de conteúdos pedagógicos e específicos da área de conhecimento em questão: ciências. Foram, também, construídos instrumentos para caracterizar a prática pedagógica das professoras, analisada através dos conceitos bernsteinianos de classificação e de enquadramento, no que se refere às relações entre discursos, espaços e sujeitos. Tais instrumentos contêm vários indicadores e, para cada um deles, foi construída uma escala de quatro graus referentes a níveis de classificação e de enquadramento.

Ambos os contextos de aprendizagem foram analisados: o instrucional e o regulador. Enquanto o primeiro contemplou os componentes seleção, sequência, ritmagem, critérios de avaliação, relações intradisciplinares, relações interdisciplinares e relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, o segundo focalizou as dimensões referentes às regras hierárquicas relação professor-aluno, aluno-aluno, relações de poder entre aluno-aluno e relações entre espaços do professor e do aluno e entre espaços aluno-aluno. Mediante tais aspectos, foi possível caracterizar cada prática pedagógica em termos do “como” da aprendizagem e compará-la com as características do modelo teórico utilizado na formação docente, qual seja, o da pedagogia mista.

O “o quê” da aprendizagem também foi analisado através de dois componentes: os conhecimentos científicos e as competências investigativas das professoras. O nível de aprendizagem dos alunos foi aferido através de testes que envolveram competências cognitivas. Através dessas análises, foi possível

estabelecer relações entre a prática pedagógica das professoras e o aproveitamento dos alunos.

4.2 DIMENSÕES DE UMA PEDAGOGIA MISTA

A seguir, serão explicitadas as dimensões do discurso instrucional e do discurso regulador que Moraes (2002) e Moraes e Neves (2003) consideraram, através das investigações abarcadas pelo grupo ESSA, para compor o modelo de prática pedagógica mista. Tal prática pedagógica conduz, conforme as autoras, à aquisição das regras de reconhecimento e de realização que possibilitam a produção do texto esperado pelo professor, no contexto escolar, por parte de alunos dos estratos desfavorecidos.

O modelo das autoras (2002, 2003) explicita dimensões quanto ao discurso regulador e quanto ao discurso instrucional presentes dentro da sala de aula; abaixo, serão apresentadas tais dimensões indicando o conceito da teoria implicado - ou classificação ou enquadramento - e o respectivo nível: fraco (C^- ; E^-) ou forte (C^+ ; E^+).

No que se refere ao **discurso regulador**, as dimensões são as seguintes:

- Relação entre sujeitos: interação professor-aluno: E^-

O professor deve manter um controle pessoal em uma relação aberta com os alunos, na qual são explicadas e discutidas as razões de conteúdos, competências e procedimentos para desenvolver um grau mais elevado de envolvimento da criança. Apenas uma prática pedagógica que considere todos os alunos pode auxiliar na elevação do estatuto (status, posição) das crianças desfavorecidas. Para isso, o professor precisa proporcionar oportunidade para discutir suas escolhas (MORAIS; NEVES, 2003, p. 81-83), criando um ambiente em que os alunos possam perguntar, debater, trocar ideias (MORAIS, 2002, p. 561).

- Relação entre sujeitos: interação aluno-aluno: E^-

O enquadramento deve ser fraco no que diz respeito às relações entre os colegas (MORAIS, 2002, p. 568).

- Relação entre espaços: espaço do professor-espaço do aluno: C^-

O enfraquecimento da classificação entre espaços constitui uma condição necessária para modificar as relações em outros níveis da prática pedagógica, tanto do contexto instrucional quanto do regulador (MORAIS, 2002, p. 561).

No que se refere ao **discurso instrucional**, estas são as dimensões:

- Seleção em nível macro: E^+

A seleção do conhecimento, no que se refere ao nível macro, deve ser realizada pelo professor, resultando em um forte enquadramento que possibilita aos alunos perceberem o que é considerado conhecimento relevante e o que deles é esperado aprender (MORAIS; NEVES, 2003, p. 83).

- Seleção em nível micro: C^- ; E^-

A seleção ao nível micro refere-se a aspectos do currículo que podem ser especificados, segundo Morais e Neves (1993), como: relação entre conhecimento escolar e não-escolar; relação entre conhecimentos da disciplina e de outras disciplinas (interdisciplinar); relação entre conhecimentos da mesma disciplina (intradisciplinar). Na pedagogia mista, a classificação entre tais discursos apresenta um valor fraco. Salientamos que, dentre os citados, é o último, sobretudo, o alvo de análise desta tese. Não é realizada análise da relação entre diferentes disciplinas, já que nos concentramos na área da linguagem.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que o professor deve tornar forte a classificação entre os contextos escolar e não-escolar, indicando a especificidade de cada um, ele precisa estabelecer relações entre esses contextos (MORAIS; NEVES, 2003, p. 81). Assim, é necessário promover uma relação próxima de comunicação entre esses conhecimentos no dia-a-dia, enfraquecendo o enquadramento. Uma aproximação da comunicação entre o contexto escolar e o não-escolar tem o potencial de tornar o conhecimento mais significativo, compreensível e aplicável (MORAIS, 2002, p. 561).

- Sequência em nível macro: E^+

O enquadramento na sequência do conhecimento ao nível macro deve ser forte (MORAIS, 2002, p. 568).

- Sequência em nível micro: E^-

O enquadramento na sequência do conhecimento deve ser fraco ao nível micro e precisa ser enfraquecido para que as crianças adquiram as regras de

reconhecimento e de realização específicas do contexto escolar (MORAIS, 2002, p. 568).

- Ritmagem: E⁻

O professor precisa ter tempo para explicitar os critérios de avaliação (MORAIS; NEVES, 2003, p. 81), isso significa enfraquecer o enquadramento da dimensão ritmagem. Esses dois aspectos estão intimamente relacionados para possibilitar o sucesso escolar (MORAIS, 2002, p. 560-561). O enfraquecimento do enquadramento na ritmagem também se dá quando o professor desenvolve uma proposta interdisciplinar - classificação fraca entre os conteúdos de diferentes disciplinas - e intradisciplinar - em que conceitos já apresentados são retomados, aprofundando o nível de abstração.

- Critérios de avaliação: E⁺

O professor deve tornar claro aos alunos a especificidade de um determinado contexto e o que precisa ser acrescentado à produção textual de cada criança para que a mesma seja considerada adequada às situações tanto de transmissão quanto de avaliação (MORAIS; NEVES, 2003, p. 81). Ele precisa explicitar os critérios de avaliação para que o aluno possa compreender o que são consideradas uma comunicação, uma relação social e uma posição legítima ou ilegítima (MORAIS, 2002, p. 562).

Ao considerar todas as características apresentadas acerca da pedagogia mista, recorreremos à investigação de Pires, Morais e Neves (2004), uma vez que corroboram os resultados das pesquisas anteriores, salientando que tal prática promove um elevado nível de desenvolvimento científico em alunos do primeiro ciclo. As autoras, no que se refere à influência das características da prática pedagógica para a aprendizagem, apontam algumas como mais relevantes do que outras, já que apresentam um grau de explicação maior na aprendizagem dos alunos. Além disso, exploram a interação entre elas, enfatizando a estreita relação com o nível de exigência conceitual dos professores, em termos de conhecimentos e competências científicas.

Pires, Morais e Neves (2004, p. 128) construíram, portanto, um diagrama que representa uma síntese das influências e interações entre as características da prática pedagógica referida e sua relação com a aprendizagem das crianças. Ao considerar que tal diagrama apresenta as dimensões dos contextos instrucional e regulador consideradas mais relevantes à pedagogia mista, acrescentamos, de

forma explícita, o conceito da teoria implicado - classificação ou enquadramento - e o respectivo nível, fraco (C^- ; E^-) ou forte (C^+ ; E^+), informações fornecidas textualmente na pesquisa. Vale, ainda, destacar que as “relações abertas de comunicação”, a serem referidas, dizem respeito às interações entre professor e aluno e entre os próprios alunos, compreendendo as regras hierárquicas fracamente enquadradas, enquanto as “relações entre conhecimentos académico/não académico” referem-se ao conhecimento escolar e ao não-escolar.

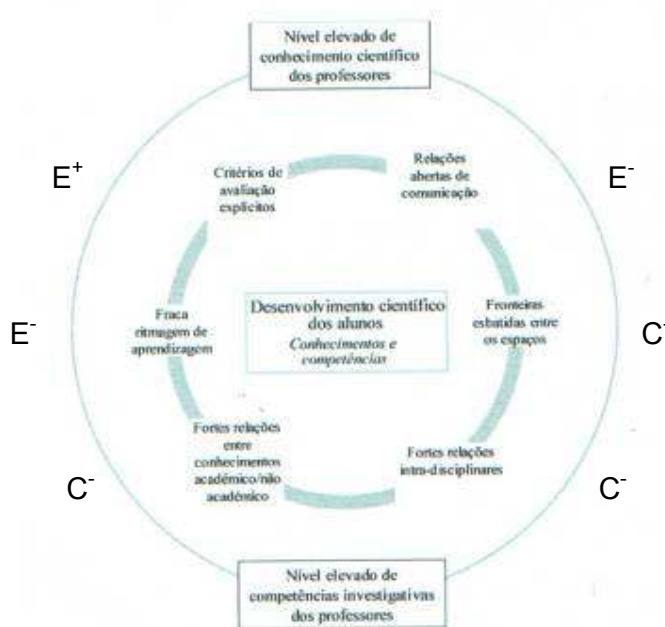


Figura 2 - Inter-relações entre as Características da Prática Pedagógica e o Desenvolvimento Científico dos Alunos (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004, p. 128).

As autoras (2004, p. 125-126) explicitam a influência de cada uma das características da pedagogia mista no que se refere ao “como” da prática pedagógica:

Se a explicitação dos critérios de avaliação (enquadramento forte) é uma condição crucial para uma eficiente aprendizagem científica, essa explicitação será mais eficiente quando as relações de comunicação entre os sujeitos em interação são mais abertas. Para que o texto a ser apreendido fique explícito, ele deve ser construído (com a ajuda do professor) pela criança em interação com outras crianças. Isto requer um enquadramento fraco nas regras hierárquicas, para que as crianças possam intervir nas discussões e para que todas possam sentir que as suas opiniões são valorizadas. Para haver relações de comunicação abertas entre o professor e os alunos, também a classificação entre o espaço do professor e o espaço dos alunos deve ser fraca. Além disso, para que o texto explicitado ao aluno apresente um elevado nível de conceptualização científica, condição para o sucesso ao nível das

competências cognitivas complexas, é necessário o esbatimento das fronteiras entre os vários assuntos de uma mesma disciplina. Isto requer uma fraca classificação ao nível das relações intra-disciplinares [...].

A interação entre todos esses aspectos da prática pedagógica pressupõe, ainda, um enquadramento fraco na ritmagem, uma vez que o tempo de aprendizagem pode ser ampliado quando conhecimentos anteriormente explorados são relacionados a novos, resultando em uma articulação sistemática entre os diferentes conteúdos da disciplina. O estabelecimento de uma estreita relação entre o conhecimento escolar e o não-escolar, através de uma fraca classificação entre tais discursos, também é necessária.

No que se refere ao “o quê” da prática pedagógica, a proficiência docente no conhecimento a ser ensinado e o domínio das competências investigativas a serem desenvolvidas pelas crianças formam a competência científica do professor, condição imprescindível para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos, objetivo da pedagogia mista.

Mais uma vez, é necessário reiterar a importância do papel do professor. A pedagogia mista pode ser considerada como uma inovação pedagógica, porém, isso pressupõe a crença dos professores no fato de que têm mais poder e competências do que, na maioria das vezes, acreditam ter. Eles possuem um espaço considerável tanto para o “o quê” quanto para o “como” do processo ensino-aprendizagem.

5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde aproximadamente a década de 1980. As definições desses fenômenos, entretanto, são distintas e algumas vezes até imprecisas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam.

O universo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita também tem sido, historicamente, um espaço de divergências teóricas e metodológicas, desde a disputa entre os métodos, passando pela psicogênese da língua escrita, chegando aos estudos sobre letramento e, recentemente, sobre consciência fonológica. Percebemos, então, diferentes perspectivas de alfabetização e de letramento, a partir de suas respectivas bases teóricas, que têm orientado a formação de professores na área da linguagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

Assim, a discussão sobre as formas de designar as ações envolvidas na aquisição da leitura e da escrita ultrapassa as fronteiras da academia. Para além do fato de que os objetos de análise de cada um dos fenômenos carregam especificidades, a distinção dos termos faz-se necessária porque produzem efeitos também distintos nos pesquisadores, professores e alunos.

Diante disso, propomo-nos a localizar, neste capítulo, produções acadêmicas que explicitam os fenômenos anteriormente referidos. Mais especificamente, analisamos, através de aproximações e distanciamentos, os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento abordados por diferentes autores em um recorte da produção acadêmica na área da educação de crianças, jovens e adultos. Depois, apresentamos algumas perspectivas teóricas, visualizadas na formação de professores alfabetizadores, que fundamentam os métodos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita, os estudos sobre letramento e sobre consciência fonológica. Por fim, fazemos a opção por um determinado referencial teórico - os letramentos sociais de Brian Street - que elegemos para guiar esta pesquisa de doutorado no que se refere ao delineamento metodológico específico do campo da linguagem.

Após explicitar os objetivos deste capítulo teórico, é importante esclarecer que, dentre os vastos estudos pelos quais perpassam a temática da leitura e da escrita, faz-se necessária a realização de uma seleção dos autores e de suas respectivas pesquisas para posterior análise. Assim, o critério para a escolha dos autores foi o grau de intensidade da produção intelectual de cada um e, para a seleção dos estudos, a representatividade de cada perspectiva dentro dos múltiplos olhares pelos quais se torna possível visualizar os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento e suas implicações pedagógicas na formação de professores. Ao considerar que nossa intenção é abordar uma seleção de produções intelectuais, propomo-nos a citar excertos, comentar aspectos e tecer considerações que possibilitem a visualização dos fenômenos e de suas trajetórias no universo educacional²⁶.

5.1 CONCEITUALIZAÇÃO DOS FENÔMENOS

A história da alfabetização, do alfabetismo e do letramento entrelaça-se com a própria história de cada uma dessas palavras. A realização de uma incursão cronológica sobre a origem dos termos é, portanto, uma tarefa imprescindível ao estudo proposto nesta tese. Dentro desse campo de análise, a palavra *literacy* da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento*, *lectoescrita* e *cultura escrita*. Tais alternativas expressam a falta de um consenso, na realidade brasileira, para designar esse fenômeno relacionado à leitura e à escrita.

A palavra *letramento*, no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. Três situações ocorridas antes desse período, entretanto, merecem ser registradas: os estudos de dois autores do contexto internacional que influenciaram a discussão

²⁶ Diante do exposto, quero reiterar o fato de que os autores, as obras e os excertos selecionados são resultado de uma escolha. Tal seleção é atravessada pela minha história de vida e pelos diferentes papéis que nela desempenho ao ser professora na área da alfabetização e pesquisadora. Sem dúvida, há outras produções e trechos significativos para serem analisados, entretanto, não cabe, aqui, realizar uma investigação que abarque todo o estado da arte da alfabetização.

sobre o tema nos espaços brasileiros e a referência implícita ao conceito de letramento na obra freireana.

A primeira situação refere-se ao renomado historiador e pesquisador Harvey Graff que propõe novos olhares sobre o *alfabetismo* ao questionar os supostos efeitos e consequências do mesmo no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual dos sujeitos. No ensaio “O Mito do Alfabetismo”²⁷, publicado em língua inglesa no ano de 1981, o autor (1990, p. 35) deixa explícito, como poucos o fazem, seu entendimento acerca do conceito *literacy*, afirmando que *alfabetismo* é “[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos [...]”. É, portanto, uma base, um fundamento, uma habilidade adquirida de forma distinta daquelas orais e/ou não-verbais. A definição de Graff tem fundamentado a opção, entre autores brasileiros que realizam pesquisas de caráter histórico e cultural²⁸, pelo termo *alfabetismo*.

Graff (1990, p. 51) reitera a necessidade da definição do conceito, assinalando que é preciso fazer uma distinção entre seus vários matizes que, apesar de carregarem suas especificidades, estão relacionados: “[...] o alfabetismo alfabético, o visual e o artístico, o espacial e o gráfico [...], o matemático (‘numerismo’²⁹), o simbólico, o tecnológico e o mecânico, entre outros tipos”.

A segunda situação diz respeito aos estudos de Brian Street, notório pesquisador, que realizou um trabalho de campo de cunho antropológico no Irã, durante os anos de 1970, investigando os usos e os significados contextuais do *letramento*³⁰. O conceito - anteriormente visto como uma habilidade técnica, “neutra” - foi contraposto pelo autor a partir da perspectiva denominada “*New Literacy Studies*”³¹, passando a ser considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas,

²⁷ Originalmente, o artigo intitula-se “Reflections on the History of **Literacy**: overview, critique and proposals” (grifo nosso). Ver especificações da tradução ao longo do texto.

²⁸ Os estudos de Trindade (2001, 2004a, 2004b, 2005) exemplificam investigações nas perspectivas teóricas citadas.

²⁹ Este vocábulo é utilizado pelo tradutor do artigo de Graff (1990). Damos preferência, entretanto, ao termo *numeramento*.

³⁰ Nas traduções ou paráfrases das produções de Street, que utiliza o termo *literacy*, *letramento* tem sido a escolha mais recorrente, consagrando expressões como “modelo autônomo e ideológico de letramento”, “práticas e eventos de letramento”. Em função disso, manter-se-á tal seleção, o que não inviabiliza, todavia, o uso da palavra *alfabetismo*, dada a significação atribuída pelo autor ao vocábulo *literacy* em um contexto de práticas sociais.

³¹ Novos Estudos do Letramento.

como já referido. Tal concepção de letramento tem sido utilizada em investigações de autores brasileiros³² que, na realização de suas análises, salientam as especificidades do contexto nacional.

No livro *“Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education”*³³, a expressão presente no título constitui um indicativo da definição, pelo autor (1995), do conceito: primeiramente, sua natureza social é destacada, depois, através do uso do plural, o caráter múltiplo das práticas de letramento é evidenciado. Nessa perspectiva, que será explicitada ainda neste capítulo, a leitura, a escrita e a oralidade compõem o fenômeno do letramento.

Com a difusão dos Novos Estudos do Letramento, Street percebeu a necessidade de atualizar as perspectivas teóricas, bem como suas implicações no contexto educacional e suas políticas. No artigo *“What’s ‘new’ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”*³⁴ (2003), o autor retoma conceitos centrais da teoria - aliando questões mais amplas da abordagem social como textualidade, identidade e poder - apresenta críticas e desenvolve propostas positivas de intervenções no ensino, currículo, critérios de avaliação, treinamento de professores em ambientes formais e informais.

A terceira situação relaciona-se à produção teórica de Paulo Freire. Com a publicação, em 1982, de “A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”, o autor propõe uma compreensão crítica do ato de ler, não restringindo a leitura à decodificação pura da linguagem escrita, mas ampliando o conceito para a compreensão do mundo. Sua célebre frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006, p. 11) tem sido alvo de distintas interpretações já que, muitas vezes, o ponto final é antecipado para onde, originalmente, está a vírgula. É justamente a continuidade da frase que permite seu pleno entendimento, uma vez que linguagem e realidade prendem-se dinamicamente.

Em outras palavras: para Freire, o processo de *alfabetização* inicia com a “leitura” do mundo - do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos - do qual emerge a leitura da palavra. Assim, a partir da continuidade de ambas as leituras -

³² As pesquisas de caráter antropológico de Kleiman (2004b) e os estudos de Trindade (2004b, 2005) exemplificam essa perspectiva.

³³ O título poderia ser traduzido como “Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e educação” (tradução nossa).

³⁴ O título foi traduzido como “O que há de ‘novo’ nos Novos Estudos do Letramento? Abordagens críticas do letramento na teoria e na prática”.

do mundo e da palavra - toma lugar a leitura da “palavramundo”. Como ler e escrever são atos indicotomizáveis, Freire (2006, p. 20) propõe a continuação deste percurso: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

A concepção de *alfabetização* freireana é, portanto, um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de *letramento* em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. Tal relação justifica o fato de Freire ser considerado o precursor de uma concepção brasileira de *letramento*, mesmo sem utilizar tal denominação.

Após o registro das três considerações, iniciamos, efetivamente, com uma das primeiras ocorrências do termo *letramento* no Brasil, presente na obra de Mary Kato, “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística”, na qual a autora (1986, p. 7) explicita, nas páginas iniciais, que a função da escola seria a de introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado: “[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação”. Para Kato, a norma-padrão, ou língua falada culta, seria uma consequência do *letramento*.

Em 1988, Leda Tfouni estabelece uma distinção entre *alfabetização* e *letramento* no capítulo introdutório do livro “Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso”, no qual a autora (1988, p. 9) situa o primeiro processo no campo individual e o segundo, no âmbito social, uma vez que “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Na tradução do texto de Graff (1990, p. 64), Tomaz Tadeu da Silva redigiu uma nota para justificar a preferência pela palavra *alfabetismo*, que teria uma definição nos dicionários muito semelhante ao termo *literacy*: “[...] qualidade ou estado de ser alfabetizado [...]”, em detrimento do neologismo *letramento*. O tradutor também atenta para o fato de que o vocábulo *analfabetismo* era amplamente conhecido na língua portuguesa, referindo-se a um fenômeno candente na realidade

social brasileira, o que não acontecia com o termo *alfabetismo* que se refere justamente ao estado contrário.

Tfouni (2004, p. 7-8), no prólogo de “Letramento e Alfabetização”, obra publicada pela primeira vez em 1995, explicita a utilização do neologismo *letramento* para suprir “[...] a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever”.

A presença do conceito *letramento* no título de livro organizado por Angela Kleiman e publicado, primeiramente, em 1995 é uma evidência da ampliação de seu uso: “Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (2004a). Baseada em Scribner e Cole, Kleiman (2004b, p. 19) explicita, na introdução, que: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Segundo a autora (2004b), a *alfabetização* e o *letramento* são estudos distintos. Enquanto o primeiro é atrelado à escolaridade e enfatiza as competências individuais no uso e na prática da escrita, o segundo, inicialmente, contemplou as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas que acompanharam os usos da escrita nas sociedades para, depois, pesquisar os efeitos relacionados às práticas sociais e culturais dos variados grupos que utilizam a escrita.

No decorrer do texto, Kleiman (2004b) apresenta uma síntese da teoria de Street acerca do modelo autônomo e do modelo ideológico de letramento, assim como dados do estudo etnográfico de Heath que tem como unidade de análise os eventos de letramento. Diante desses referenciais, a autora trata das práticas de letramento nas escolas brasileiras e apresenta elementos da pesquisa desenvolvida sobre a interação na aula de alfabetização de adultos, focalizando a potencialidade de transformação da concepção de *letramento* dominante, qual seja, o autônomo, em tais contextos, em um modelo que valoriza os usos específicos da leitura e da escrita.

Magda Soares (2003, p. 18), desde a primeira edição de “Letramento: um tema em três gêneros”, publicada em 1998, define o fenômeno como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”.

Anos após a intensa divulgação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, diante da efervescência do vocábulo letramento, Emilia Ferreiro (2003), em entrevista à Revista Nova Escola, argumenta ser possível optar pelo uso ou do termo alfabetização ou do termo letramento, justificando que um estaria compreendido no outro. A autora faz essa afirmação por não aceitar a coexistência das duas palavras. Além disso, discorda da tradução de *literacy* por letramento, preferindo a expressão *cultura escrita*, uma vez que é o acesso a essa cultura que desencadeia o processo de *alfabetização*. Ferreiro também argumenta que o termo letramento acarretou na redução do conceito de alfabetização à decodificação.

Soares (2004), no artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, discorda da concepção de Ferreiro, ao afirmar que, para a possibilidade de opção por um dos termos ser concretizada, o significado da *alfabetização* precisaria ser ampliado para além da aprendizagem grafofônica e o significado do *letramento* necessitaria incorporar a aprendizagem do sistema de escrita. Desse modo, para Soares, é preferível conservar ambos os termos, enfatizando a distinção entre eles, sem haver independência e precedência de um processo em relação ao outro.

Ainda sobre os usos da tradução de *literacy*, Maria do Rosário Mortatti (2004, p. 48), na obra “Educação e Letramento”, explicita:

Em síntese, no Brasil, atualmente: “letramento” é a palavra mais recorrente utilizada na maioria dos textos acadêmicos sobre o tema e se encontra também no dicionário geral mais recente e nos dicionários técnicos de lingüística abordados; “alfabetismo” (considerada mais “vernácula”) é utilizado em alguns textos acadêmicos, [...] sendo, por vezes, apresentado juntamente com “letramento” e encontrando-se também nos três dicionários gerais; e “lectoescrita” é o termo que figura no dicionário técnico de alfabetização abordado, em sentido que se quer semelhante ao de “letramento” e “alfabetismo”, porém, [...] “lectoescrita” é mais recorrentemente utilizado em sentido relativamente diferente, nas propostas e práticas alfabetizadoras decorrentes do pensamento de Emilia Ferreiro.

A autora (2004, p. 38), ao analisar palavras desse campo semântico em três dicionários gerais da língua portuguesa, explicita que *analfabeto* é a de uso mais antigo, remontando ao início do século XVIII e significando “[...] o ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e, também, que não tem instrução primária”. A palavra *analfabetismo*, entretanto, é utilizada apenas no final do século XIX, referindo-se ao problema que envolvia o estado ou condição de analfabeto. Contemporâneo a esse termo, *iletrado* apresenta um significado semelhante ao de analfabeto. As palavras *letrado* e *letramento* remontam aos séculos XVIII e XIX,

respectivamente, não apresentando, naquela época, o sentido que assumem, no momento de seu ressurgimento, na década de 1980, quando sofrem influência do vocábulo inglês *literacy* e quando apontam a necessidade de ampliação, nas últimas décadas, da definição de saber ler e escrever.

A partir do campo da historiografia e dos Estudos Culturais, a obra “A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?”, de Iole Trindade (2004a), é a publicação, como livro, da tese de doutoramento da autora (2001). Ao tratar da história do *alfabetismo* no Estado do Rio Grande do Sul, são focalizadas as cartilhas e os métodos de alfabetização adotados no período entre 1890 e 1930.

Ao optar pelo termo *alfabetismo*, ao invés de *letramento*, a autora justifica, claramente, que o primeiro está mais próximo às palavras *analfabetismo* e *alfabetização*, associa-o às práticas sociais da leitura e da escrita, apoiando-se na definição que Graff faz do conceito, uma vez que é polissêmico. Além disso, Trindade (2004a, p. 35) diferencia *alfabetização* de *alfabetismo*, relacionando o primeiro conceito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e o segundo aos “[...] usos históricos, culturais, sociais, etc., que se fazem dessas habilidades, independentemente da qualidade e complexidade de domínio das mesmas”.

A autora (2004b), no artigo “A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (an)Alfabetismos”, examina um recorte da produção acadêmica na área da alfabetização tecendo uma análise cultural. Trindade, inicialmente, apresenta uma discussão sobre os conceitos de *alfabetização* e *(an)alfabetismo*, interpretando essas “invenções” enquanto produtos culturais datados, valendo-se de autores como Street, Graff, Cook-Gumperz e Marzola. Depois, a autora põe em pauta três grupos de discursos circulantes como “verdades” que orientam a produção acadêmica: os estudos sobre *analfabetismo*, sobre métodos e processos de *alfabetização* e sobre *alfabetismo* e *letramento*. Então, coloca tais “verdades” em suspeição, propondo uma reflexão acerca dos fatores que levaram esses temas a destacarem-se em meio a tantos outros, analisando os deslocamentos, as identidades produzidas e as diferenças entre as produções acadêmicas.

No artigo “Um Olhar dos Estudos Culturais sobre Artefatos e Práticas Sociais e Escolares de Alfabetização e Alfabetismo”, Trindade (2005, p. 132) enfatiza a necessidade de contextualização das práticas de letramento, afirmando: “Enfim,

todos(as) nós somos ou mais ou menos alfabetizados(as), ou mais ou menos letrados(as), dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias.”. Essa perspectiva aponta que os inúmeros artefatos e práticas sociais e escolares de *alfabetização* e de *alfabetismo* que povoam o mundo letrado exigem, portanto, outros olhares para além daqueles que são de alcance dos discursos que os constituem. Tais olhares sobre os fenômenos podem ser visualizados em análises a partir de referenciais teóricos dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos.

A partir de uma perspectiva educacional e política, é necessário evidenciar a discordância de opinião entre Moacir Gadotti e Soares sobre os termos quando discutem a questão “Alfabetização e Letramento têm o Mesmo Significado?”. Ambos os autores apresentam Paulo Freire para sustentar seus argumentos. Soares (2005), ao tratar das relações de aproximação e de distanciamento entre *alfabetização* e *letramento*, enfatiza que é necessário distinguir esses processos tanto pedagógica como politicamente. A autora indica Freire como um precursor do conceito de letramento, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura.

Gadotti (2005), por sua vez, afirma que utilizar o termo letramento como sinônimo de alfabetização é uma posição ideológica contrária à tradição freireana, pois reduz esse processo à técnica de leitura e de escrita e esvazia seu caráter político, assim como o da educação. Apesar da dissonância entre os pesquisadores, é possível afirmar que o termo *alfabetização*, no amplo sentido que Freire atribui à palavra, materializa-se nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Em recente conferência proferida por Soares (2007) intitulada “Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento”, a pesquisadora salientou que o termo *letramento* está semanticamente saturado e apontou os estudos antropológicos de Brian Street³⁵ como responsáveis por uma revolução conceitual da palavra *literacy*, podendo ser traduzida, para a

³⁵ Como já fora referido anteriormente, as investigações de Street têm influenciado pesquisas brasileiras há, pelo menos, mais de uma década, a partir da publicação, em 1995, do livro organizado por Kleiman.

língua portuguesa, como *cultura escrita*³⁶. Já o termo alfabetização seria a tradução dos vocábulos *reading* e *early reading* da língua inglesa, significando a aprendizagem inicial da tecnologia da escrita.

Diante desse breve mapeamento da emergência dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento, foram evidenciadas as escolhas e os significados atribuídos pelos autores à medida da publicação de seus estudos. É importante destacar, também, que tais preferências relacionam-se a determinadas bases teóricas que focalizam os processos de leitura e de escrita. Por isso, a seleção, utilização e defesa de cada palavra têm ocasionado disputas por espaço e reconhecimento no meio acadêmico, tais como o contraponto entre Ferreiro (2003) e Soares (2004) e entre essa mesma autora e Gadotti (2005), anunciado em artigos de revistas pedagógicas. É possível, também, visualizar a revisão e a modificação das escolhas dos autores, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, no que se refere aos termos em questão, uma vez que, recentemente, Soares (2007) aceitou a tradução de *literacy* por *cultura escrita*, preferência já anunciada, quatro anos antes, por Ferreiro (2003).

Na contemporaneidade, percebe-se que a palavra *letramento* tornou-se abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, presente em conversas informais entre professores, em documentos oficiais de instituições escolares, em artigos de revistas pedagógicas, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita divulgadas pela mídia.

A definição e a interpretação dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento não é realizada, explicitamente, por todos os autores. Grande parte das produções acadêmicas exige um processo de inferência da posição ocupada acerca do conceito abordado. Graff (1990) enfatiza que esta definição é essencial aos estudos que tratam do assunto. Por isso, explicitamos *alfabetização* como o processo de aquisição da leitura e da escrita e fazemos a opção, nesta tese, por *letramento* no lugar de *alfabetismo* no que se refere às práticas sociais, culturais e históricas que advêm das múltiplas possibilidades de utilização de tais habilidades.

³⁶ A tradução do título do livro "**Literacy** and Orality" (grifo nosso), organizado por David Olson e Nancy Torrance (1995), para "Cultura Escrita e Oralidade" foi alvo de críticas dos defensores do termo letramento.

Finda a localização das produções acadêmicas que explicitam os fenômenos de alfabetização, alfabetismo e letramento, passamos à apresentação das perspectivas teóricas presentes na formação de professores alfabetizadores.

5.2 TRAJETÓRIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.2.1 Perspectiva Psicológica: os métodos de alfabetização e a psicogênese da língua escrita

Ao considerar a alfabetização como a ação de ensinar a ler e a escrever, esta foi circunscrita, no campo educacional, à busca de métodos eficientes para facilitar a aquisição. A “querela dos métodos”, conforme definida por Berta Braslavski (1988), dominou o cenário na área da alfabetização até, aproximadamente, os anos de 1980. Nesta perspectiva, são apresentados, portanto, aspectos que fundamentam os métodos de alfabetização e alguns elementos da trajetória dos estudos de Ferreiro e Teberosky, que produziram impacto sobre a comunidade acadêmica a partir das décadas de 1970 e 1980.

As teorias de aprendizagem produzidas ao longo do século XX pela ciência psicológica forneceram base científica aos métodos de ensino da leitura e da escrita. A psicologia associacionista fundamentou, no início do século, os métodos sintéticos de alfabetização, cuja associação das partes (fonemas, letras, sílabas) permite chegar ao todo (palavras, frases, textos). A psicologia da forma - Gestalt - foi o embasamento científico, na primeira metade do século XX, dos métodos analíticos de alfabetização, que iniciam pelo todo (textos, frases, palavras) para analisar as partes (sílabas, letras, fonemas).

A psicologia genética, que data dos anos 20 e 30 do referido século, também utilizada pelos adeptos dos métodos analíticos, fundamentou, algumas décadas depois, a metodologia de alfabetização construtivista. Os estudos de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento se popularizaram, no Brasil, a partir da década de 80 com a publicação da pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre os

processos e as formas através das quais a criança aprende a ler e a escrever a partir do seu ponto de vista. As autoras realizaram um trabalho experimental com sujeitos entre quatro e seis anos, em Buenos Aires, de 1974 a 1976, cujas reflexões e teses dele advindas estão expostas na clássica obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1999)³⁷.

A partir da psicologia genética e da psicolinguística contemporânea, as autoras propuseram-se a identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, a compreender a natureza das hipóteses infantis e a descobrir os conhecimentos que a criança apresenta ao iniciar a aprendizagem escolar. As autoras analisam, detalhadamente, os resultados da investigação através de descrições qualitativas para identificar e interpretar cada categoria de respostas, bem como encontrar os níveis sucessivos do desenvolvimento no processo de aquisição da língua escrita.

Na conclusão, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283) retomam os princípios que guiaram a construção do projeto experimental: “[...] não identificar leitura com decifrado; não identificar escrita com cópia de um modelo; não identificar progressos na lectoescrita com avanços no decifrado e na exatidão da cópia gráfica” que acabaram sendo consolidados em afirmações teóricas. A primeira delas coincide com resultados obtidos pela psicolinguística, que busca compreender o comportamento do leitor. As autoras citam Goodman e Smith para justificar esse princípio. Recorremos, então, a um artigo de Goodman (1990) no qual ele caracteriza a leitura como um “jogo de adivinhações psicolingüístico”, por meio do qual o leitor busca a construção de significados.

Durante o processo de leitura, os sujeitos desenvolvem e modificam vários esquemas para obter, avaliar e utilizar informação. Goodman (1990, p. 17-18) apresenta cinco estratégias de leitura, explicitadas a seguir. A partir de “estratégias de seleção”, o leitor elege apenas os índices que lhe são produtivos, já que um texto oferece informações que não são igualmente relevantes. Ele também é capaz de antecipar o final de uma história, a lógica de uma explicação, a estrutura de uma oração e a terminação de uma palavra através de “estratégias de predição”, uma vez que constrói esquemas na tentativa de compreender a pauta e a estrutura do texto.

³⁷ Originalmente, em 1979, a obra foi publicada em espanhol sob o título “Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño”.

Ao utilizar “estratégias de inferência”, o leitor complementa a informação disponível no texto, inferindo o que está implícito ou o que será explicitado mais adiante.

As três primeiras estratégias, consideradas básicas, são empregadas na tentativa de garantir sentido à leitura. Entretanto, há riscos nelas envolvidos, por isso o leitor lança mão de outros esquemas para confirmar ou rejeitar suas previsões e inferências. O uso de “estratégias de confirmação” relaciona-se a esse controle ativo que os sujeitos fazem durante o processo de leitura. Por fim, “estratégias de autocorreção” são utilizadas para que o leitor reconsidere a informação selecionada ou obtenha índices adicionais caso não confirme suas expectativas para, então, elaborar uma hipótese alternativa. A busca de sentido é, assim, característica essencial do processo de leitura.

Ao passar da leitura à escrita, objeto de análise da segunda afirmação teórica, Ferreiro e Teberosky salientam que não há uma ordem fixa para o acontecimento de tais processos, já que podem variar de uma criança para outra: enquanto umas realizam hipóteses mais avançadas no que se refere à leitura, outras o fazem quando se trata de escrever. Assim, para não identificar escrita como cópia de um modelo externo, é preciso destacar o caminho percorrido pela criança e sua exploração das várias hipóteses de escrita antes da compreensão do sistema alfabético.

As duas afirmações teóricas já referidas constituem-se nas premissas da terceira que sustenta que, ao compreender os processos de apropriação do conhecimento envolvidos na aprendizagem da lectoescrita, não é possível identificá-la com avanços no decifrado e na exatidão da cópia gráfica. Esta apropriação pressupõe “[...] um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 289).

A partir disso, as autoras expõem as consequências pedagógicas entre as propostas metodológicas e as concepções infantis. Ferreiro e Teberosky enfatizam que as crianças chegam à escola nos mais diversos níveis de conceitualização da escrita. Entretanto, nenhum dos conflitos pelos quais os sujeitos passam são considerados pelas práticas que utilizam os métodos de ensino da leitura e da escrita. A coerência lógica que as crianças exigem de si mesmas não é contabilizada pelas exigências escolares. A percepção e o controle motor tomam o lugar do

próprio saber linguístico e da própria capacidade de compreensão do sujeito. Os métodos de alfabetização propõem um ingresso imediato ao código escrito, pretendendo ensinar aspectos que nem sempre coincidem com o que a criança consegue aprender. A prática decorrente dos métodos de alfabetização, para as autoras, privilegia as crianças que já percorreram um longo e prévio caminho na conceitualização do sistema alfabético, considera a escrita como cópia e a leitura, como decifrado, inibindo ambos os domínios.

É importante salientar que tais críticas referem-se aos métodos sintéticos, uma vez que os pressupostos teóricos dos métodos analíticos são, também, a base de sustentação de Smith e Goodman, autores que são referência nos estudos psicogenéticos. Mesmo que não haja um contraponto de Ferreiro e Teberosky para uma prática pedagógica proveniente dos métodos de ensino da leitura e da escrita, a investigação das autoras é a base da metodologia construtivista de alfabetização, que exerce significativa influência na formação docente, uma vez que os alfabetizadores propõem-se a identificar a hipótese de escrita das crianças durante o processo de conceitualização do sistema alfabético, respeitando cada uma das etapas ou níveis nos quais os sujeitos se encontram.

Como didatização da perspectiva psicológica, indicamos a trilogia de Esther Pillar Grossi (1990a, 1990b, 1990c) que compõe a “Didática da Alfabetização”, relacionada ao “Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação” (GEEMPA), renomado no contexto gaúcho pela formação de alfabetizadores. Os três volumes foram escritos durante a segunda metade da década de 1980 e tiveram a primeira publicação em 1990. Edições revistas datadas de 2008 apontam significativas recontextualizações nos níveis psicogenéticos, apresentados na seção 7.3.6 desta tese.

5.2.2 Perspectiva Linguística: os estudos sobre letramento e consciência fonológica

Os estudos sobre letramento são abordados, nesta perspectiva, a partir de Soares. Os professores brasileiros da área da linguística, Lemle e Cagliari, fornecem as bases teóricas para a consciência fonológica, apresentada através de Capovilla.

Sobre o primeiro aspecto, qual seja, o letramento, atendo-me, predominantemente, ao artigo de Magda Becker Soares, “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”. Ao apresentar a progressiva “invenção” da palavra e do conceito de letramento e a concomitante “desinvenção” da alfabetização, Soares (2004) denomina a polêmica conjuntura atual de “reinvenção” da alfabetização. Tanto na perspectiva teórica quanto na da prática pedagógica, existe um caráter de especificidade e de indissociabilidade entre os processos de alfabetização e de letramento.

No Brasil, quando o conceito de alfabetização foi questionado, surgiu o interesse sobre as habilidades para o uso competente da leitura e da escrita. Dessa maneira, os processos de alfabetização e de letramento tornaram-se intimamente ligados, havendo, ao longo dos anos, uma “[...] extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7). A fusão entre a alfabetização e o letramento tem ocasionado um certo apagamento do primeiro conceito. A autora considera a perda progressiva da especificidade do processo de aprendizagem básica da língua escrita como uma “desinvenção” da alfabetização que vem acontecendo nas escolas públicas brasileiras desde os anos 80.

Nesta época, a alfabetização tinha como característica a excessiva especificidade, isto é, apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita era contemplada: as relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico. Nas duas últimas décadas, ao invés de se amenizar a especificidade exagerada, ela foi, em grande medida, predominantemente excluída do processo de alfabetização. Dessa maneira a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, perdeu sua especificidade porque o de letramento prevaleceu sobre ela.

Ao considerar as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada dos sujeitos nesse mundo acontece simultaneamente pelos processos de alfabetização e letramento, sendo o primeiro a aquisição do sistema convencional de escrita e o segundo o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que as envolvem.

Segundo Soares (2004), é preciso rever as fundamentações e os processos de ensino que predominam nas salas de aula, estabelecendo a distinção entre as várias facetas do letramento, quais sejam: a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; e as várias facetas da alfabetização, abrangendo a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Também se faz necessária a conciliação dessas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, sem perder a especificidade de cada fenômeno, reconhecendo as facetas próprias dos mesmos e os procedimentos de ensino adequados a cada uma delas. Assim, a alfabetização se desenvolveria em um contexto de letramento. Nesse sentido, não existe um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, mas uma multiplicidade deles que precisam estar adequados a cada faceta do processo em questão. As características, as possibilidades e os interesses de cada grupo e de cada criança devem ser levados em consideração, pois pressupõem ações pedagógicas distintas. Soares insiste que, para enfrentar o fracasso na aprendizagem básica da língua escrita nas escolas brasileiras, o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental precisa ter subsídios teóricos e de metodologia de alfabetização e, para isso, sua formação necessita ser revista e reformulada.

Apesar de Soares fazer menção à polêmica que contrapõe a perspectiva holística, denominada no exterior como *whole language* e no Brasil equiparada à perspectiva “construtivista” na alfabetização, à concepção grafofônica, ou *phonics*, passamos a explicitar os estudos sobre a consciência fonológica, uma vez que o relatório organizado por Capovilla apresenta detalhadamente o debate entre os arcabouços teóricos e foi publicado um ano antes do artigo de Soares.

Os fundamentos dos estudos sobre consciência fonológica datam da década de 1980. Miriam Lemle publica, em 1987, o “Guia Teórico do Alfabetizador”, no qual apresenta conhecimentos básicos sobre a língua, essenciais para professores na área de alfabetização. Destacamos, primeiramente, os saberes e as percepções necessárias ao alfabetizando descritas nas capacidades de: compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala, discriminar as formas das letras, ouvir e ter

consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua, ter consciência da unidade *palavra* que implica a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras, reconhecer sentenças e compreender a organização espacial da página escrita. É importante salientar que o terceiro conhecimento apontado pela autora (1991), ouvir e ter consciência dos sons da fala, relaciona-se ao conceito de consciência fonológica.

Ao considerar que, no sistema alfabético de escrita, os segmentos gráficos representam segmentos de som, é preciso especificar tais relações, uma vez que são poucos os casos, na língua portuguesa, em que cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. A partir disso, Lemle (1991) propõe o percurso e o enfoque das correspondências entre sons e letras a ser apresentado nas primeiras etapas do ensino da língua escrita para que o alfabetizando saiba quais letras transcrevem quais sons em que posições e quais letras concorrem em quais posições para representar quais sons.

Apesar de Lemle continuar sua discussão através da variação na língua falada e da unidade na língua escrita, passamos a abordar, agora, as ideias de Luiz Carlos Cagliari que seguem na mesma linha teórica. Em “Alfabetização & Lingüística”, obra que tem sua primeira edição em 1989, o autor defende que, ao iniciar o processo de alfabetização, a criança já é um falante capaz de compreender e falar a língua com desenvoltura e precisão nos momentos de sua vida em que necessita utilizar a linguagem. Cagliari assinala que essa criança, além de falar o português, é capaz de refletir sobre a sua própria língua. Mesmo sem citar a denominação “consciência fonológica”, o autor (1996, p. 29) exemplifica esse conceito:

De fato, as crianças se divertem manipulando a linguagem: compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes; adoram traduzir a sua própria língua em códigos, como a língua do P; e falar invertendo sílabas, substituindo certos segmentos por outros, com uma destreza que o adulto dificilmente consegue acompanhar.

Após apresentar autores e obras clássicas na área da linguística, cabe tratar do “novo” enfoque nos estudos sobre alfabetização: a consciência fonológica. Tal conceito, considerado como um conjunto de habilidades metalingüísticas que possibilita refletir sobre os sons da fala e manipulá-los, está presente na literatura desde, pelo menos, 1987, com a publicação de Lemle. Nesse sentido, justifica-se a

necessidade de se investigar as bases teóricas que fundamentam a formação docente de professores alfabetizadores e suas decorrentes práticas pedagógicas.

“Os Novos Caminhos da Alfabetização Infantil”³⁸, organizado por Fernando Capovilla (2005), é a publicação, em forma de livro, do relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. O objetivo do estudo é apresentar os conhecimentos da ciência cognitiva da leitura e das práticas de alfabetização desenvolvidas em países que utilizam tal referencial como contribuição para a revisão das políticas e práticas de alfabetização no Brasil, especialmente no que se refere ao modelo vigente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), qual seja, o método de alfabetização construtivista.

A concepção de alfabetização presente no relatório (2005, p. 22) evidencia a distância da mesma em relação às ideias psicogenéticas sobre leitura e escrita:

[...] aprender a fazer a decodificação fonológica (isto é, converter as seqüências de letras, que compõem palavras e frases escritas, em seqüências de sons da fala, que compõem as palavras e frases faladas correspondentes) e a fazer a codificação fonológica (isto é, converter as seqüências de sons da fala em seqüências de letras, compondo palavras e frases escritas) constitui o cerne do conceito de alfabetização.

Capovilla (2005, p. 33-35) apresenta um conjunto de competências consideradas fundamentais para o processo de alfabetização, quais sejam: consciência fonológica - habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado -, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, consciência fonêmica - entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma seqüência de fonemas -, conhecimento do princípio alfabético - as letras representam sons -, decodificação, fluência e estratégias de compreensão de textos.

Ler, então, pressupõe proficiência no reconhecimento de palavras e na compreensão do significado de textos. A identificação de palavras é, portanto, tarefa central do processo de aprender a ler. Diante disso, Capovilla (2005, p. 25) critica autores que fundamentam os estudos psicogenéticos, como Smith e Goodman. O primeiro compara a leitura, que deve ser significativa para o leitor, como um processo tão natural quanto o da fala e o segundo considera que se aprende a ler fazendo “adivinhações” sobre o significado contextual das palavras, conforme já referido na perspectiva linguística. Os autores do relatório organizado por Capovilla (2005, p. 28-29) salientam que o pressuposto da paridade entre linguagem falada e

³⁸ A primeira edição foi publicada pelo Congresso Nacional no ano de 2003 sob a forma de relatório.

escrita não se sustenta porque, enquanto a fala é universal e produto de uma evolução biológica, a escrita é um artefato cultural. Além disso, discordam que a leitura seja um “jogo psicolingüístico de adivinhações”, conforme afirmação de Goodman, uma vez que a característica de um leitor proficiente não é a capacidade de ignorar palavras ou letras dentro delas, mas a habilidade de processá-las com rapidez.

Ao considerar que cada método produz um determinado resultado, Capovilla (2005, p. 57) aponta que, na concepção ideovisual, a aprendizagem ocorre através da identificação visual da palavra e, a partir disso, são construídas hipóteses sobre a relação entre sons e letras, caracterizando o ensino das mesmas como incidental. Tal concepção, comparável ao movimento conhecido em outros países como *whole language*, se define como uma filosofia, não como um método. No Brasil, esses pressupostos fundamentam o “construtivismo”.

A concepção fônica, por sua vez, propõe o ensino sistemático das unidades gráficas do alfabeto e suas correspondentes unidades fonológicas. A análise e a síntese de fonemas são as estratégias utilizadas para converter letras em sons - processo de leitura - e para converter sons em letras - processo de escrita. Os enfoques atuais dessa concepção não pressupõem nem recomendam que o ensino das correspondências seja realizado através de unidades sublexicais sem significado, como ocorria no “tradicional” método fônico.

Diante da comparação entre as duas metodologias, os autores do relatório (2005, p. 25-26), baseados em revisões de trabalhos experimentais e empíricos, concluem que “[...] o método fônico sistemático (ou seja, instrução fônica combinada a instruções metafonológicas) produz maior impacto no crescimento da leitura, permitindo aos alunos adquirir a competência para ler de forma autônoma”. Através dessas evidências, confirmam a “superioridade” dos métodos fônicos em relação aos demais.

Apesar da disputa teórica e metodológica, há um consenso, entre os autores apresentados, sobre a existência de uma relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita, uma vez que a aprendizagem do sistema alfabético pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, o que corresponde à consciência fonológica.

Destacamos que, na nossa concepção, ao considerar que uma abordagem equilibrada reconheceria os pontos fortes de cada movimento, é preciso pensar nos

leitores e produtores de texto que cada concepção produz. Assim como questionamos uma abordagem essencialmente fônica por preterir a “leitura real” para um momento posterior da aprendizagem, ler com conhecimento limitado das relações entre fonemas e grafemas também pode comprometer a compreensão do significado.

No contexto brasileiro, uma abordagem efetivamente equilibrada parece estar relacionada à consciência fonológica: “[...] habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou de partes de palavras (CONSCIÊNCIA, 2005, p. 13). Tais estudos aceitam a leitura nas duas concepções: por uma via fonológica, o sujeito lê mediante o emprego da relação letra-som, som-letra e também utiliza uma via lexical, na qual o reconhecimento da palavra se dá através da sua visualização global. Além disso, há várias habilidades relacionadas à consciência fonológica: a consciência sintática é a capacidade de segmentar a frase em palavras e organizá-las em uma sequência com sentido; a consciência silábica se refere à habilidade de dividir palavras em sílabas e a consciência fonêmica, capacidade de analisar os fonemas e de relacioná-los com os grafemas que os representam, seria a última a ser adquirida pela criança, de acordo com os estudos psicogenéticos. Contraditoriamente, é a primeira consciência exigida pelo método fônico.

Diante da produção acadêmica aqui apresentada cabem, ainda, algumas considerações no intuito de propor fechamentos antes de passarmos à próxima seção deste capítulo. A partir da trajetória dos estudos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento, desde aqueles que descrevem historicamente os deslocamentos dos discursos até os que propõem alternativas de ação às práticas pedagógicas, foi possível mapear as diferentes perspectivas pelas quais se torna possível visualizar os fenômenos. Considerando a complexidade envolvida nesta tarefa, apresentamos o quadro 1 a seguir - como subsídio à compreensão do leitor - que versa acerca das especificidades relacionadas às práticas pedagógicas alfabetizadoras. Sabemos que tal esquematização acarreta em simplificações.

As concepções de leitura e de escrita aqui apresentadas fornecem indicativos dos discursos circulantes de cada época, das lutas pela supremacia de um sobre o outro, assim como das repercussões dos mesmos nas práticas pedagógicas. Através da localização das produções acadêmicas, foi possível perceber a “força” que cada perspectiva apresentou em determinado período. As rupturas entre os

discursos não são, entretanto, limitadores que encerram um ciclo e iniciam outro, mas possibilitam a coexistência de diferentes conceituações na contemporaneidade.

Diante do exposto, continuamos, agora, nosso percurso com a definição do referencial teórico referente aos Novos Estudos do Letramento que originou as unidades de descrição do corpus empírico desta tese.

| Trajetórias Características | Métodos | | Psicogênese | Letramento | Consciência fonológica |
|---|---------------------------------|----------------------------------|---|--|--|
| | sintéticos | analíticos | | | |
| Princípios e elementos | decodificação | significado | ler não é decodificar | elementos constitutivos oralidade leitura escrita | conhecimento do princípio alfabético para ler e escrever |
| | | | escrever não é copiar | | |
| Conceitos | analfabetismo alfabetização | alfabetização cultura escrita | alfabetização cultura escrita | letramento alfabetismo cultura escrita | alfabetização letramento |
| | | | | | |
| Etapas do processo | não-alfabetizado/ analfabeto | níveis | Ferreiro e Teberosky 1 2 3 4 5 | Grossi ³⁹ PS1 PS2 S SA A | níveis |
| | | | | | |
| Foco do processo | alfabetizado | como se ensina | como se aprende | como se usa | como se "estrutura": texto, frase, palavra, sílaba |
| | | | | | |
| Didática: propostas, transposições, métodos | | | | | |

Quadro 1 - Características das Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras⁴⁰

³⁹ Sabemos que, recentemente, Grossi realizou modificações acerca da definição dos níveis, explicitadas na seção 7.3.6.

⁴⁰ Este quadro foi elaborado a partir de um esquema realizado pela Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade.

5.3 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Ao considerarmos a polissemia envolvida no conceito de letramento, demarcar sua abrangência e especificar o que são “práticas e eventos de letramento” pressupõem também disputar diferentes atribuições de sentido. O alargamento das fronteiras concernentes à definição do fenômeno tem ampliado seu domínio para além da leitura e da escrita, aspectos já consagrados nas definições do termo, indo em direção a outros tipos de habilidades ou competências como “numeramento”, “letramento digital”, “letramento visual”. No que se refere às práticas e eventos de letramento, a linha que separa tais concepções não é precisa, já que podem ser visualizadas, na produção acadêmica, como expressões distintas, sinônimas, interdependentes, ou complementares.

Os focos desta seção são, portanto, a demarcação do letramento no que concerne a sua abrangência e a definição dos conceitos de práticas e eventos de letramento a partir do referencial teórico nomeado Novos Estudos do Letramento, que, como já foi referido, tem Brian Street como o principal representante.

Street constantemente especifica, em suas produções, os conceitos que utiliza, por isso selecionamos, aqui, algumas publicações para análise: Street (1995, 2003), Street e Lefstein (2007). Outros autores, entretanto, são incluídos neste capítulo por representarem determinadas perspectivas necessárias à compreensão dos conceitos aqui selecionados para explicitação.

Street e Lefstein (2007, p. 7) relacionam possibilidades de abrangência do conceito de letramento, elencando leitura, escrita, fala e audição como seus elementos constitutivos; incluem, também, a língua, diferentes modos semióticos e meios de comunicação e indicam os gêneros do cotidiano versus gêneros acadêmicos como alternativas de análise do fenômeno. Percebemos que a seleção de excertos que compõem a referida publicação contempla todos esses aspectos, entretanto, fica evidente o foco dos autores no letramento como leitura e escrita, nem sempre considerando a fala e a audição, referidas, nesta tese, como oralidade, uma vez que sua exclusão ou inclusão é uma das diferenças que caracterizam, respectivamente, os modelos autônomo e ideológico de letramento, a seguir

explicitados. Apesar de enfatizarem oralidade, leitura e escrita, os autores realçam a necessidade de compreensão do fenômeno no seu contexto social e apontam os “novos letramentos” e a “multimodalidade” como áreas emergentes que contemplam sistemas semióticos mais amplos, para além dos sistemas linguísticos.

Selecionamos, então, o enfoque do letramento como leitura, escrita e oralidade, considerando, na descrição e análise da prática pedagógica examinada nesta tese, esses seus três elementos constitutivos. Esta seção, discute, portanto, como a relação entre cultura escrita e oralidade foi se constituindo nos discursos acadêmicos. A concepção da “grande divisão” entre tais domínios tem Walter Ong e Jack Goody como principais expoentes. O relato clássico de Goody estabelece uma grande divisão entre povos letrados e não letrados, argumentando a favor das qualidades inerentes à escrita e atenuando aquelas referentes à comunicação oral, atribuindo, assim, uma superioridade da escrita em relação à fala. Com o intuito de amenizar as diferenças entre o discurso oral e o escrito, um grupo de pesquisadores, entre eles David Olson, caracterizou a relação entre os dois domínios como um “continuum”. Street (1995) examina e argumenta como ambas as concepções ainda se aproximam, uma vez que oralidade e escrita continuam a apresentar consequências sociais e cognitivas muito diferentes, caracterizando o que o autor (1984 apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 116-118) nomeou de “modelo autônomo de letramento”. Street discorda dessa abordagem e enfatiza a imbricada interação entre as formas orais e letradas⁴¹, indo contra a grande divisão entre tais domínios, uma vez que estão relacionados na sociedade. Assim, apresenta um “modelo ideológico de letramento”, que focaliza as práticas sociais específicas de oralidade, leitura e escrita.

Street (1995, p. 160-161) esclarece que a distinção por ele delineada entre um modelo autônomo e outro, ideológico de letramento, foi inadequadamente interpretada como sendo uma relação de oposição. O autor propõe, então, uma abordagem alternativa na qual o modelo ideológico, caracterizado por ser social e contextual, inclui o modelo autônomo, interpretado como escolar e descontextualizado. O modelo ideológico é, portanto, uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais e não nega habilidades técnicas ou aspectos cognitivos de ler e escrever, mas percebe-os como encapsulados em culturas e em estruturas de

⁴¹ Concebidas, aqui, como leitura e escrita.

poder. Street (1995, p. 149) argumenta a favor de um modelo ideológico metodológica e teoricamente sensível às variações locais das práticas de letramento e que seja capaz de compreender os usos individuais das pessoas e os significados da leitura e da escrita. O modelo ideológico não se contrapõe às habilidades técnicas e aos aspectos cognitivos da leitura e da escrita e inclui, de certa forma, as interpretações do modelo autônomo.

Street e Lefstein (2007, p. 133-134), ao discutirem a diferença entre fala e textos escritos, a partir dos argumentos de Olson, explicitam que a escrita envolve muitas características paralinguísticas⁴² equivalentes, de alguma maneira, aos gestos, à expressão facial e à entonação da língua falada, tais como a escolha do tipo, do tamanho e da cor da letra, a disposição do texto no papel, o uso de aspas. De todas essas decisões, emanam significados que vão além dos meios léxicos e sintáticos. Assim, há mais semelhanças do que diferenças entre a oralidade e a escrita. O letramento⁴³, portanto, não pode ser separado da oralidade, uma vez que características atribuídas a apenas um dos domínios podem ser encontradas em ambos.

Depois de examinar a abordagem da grande divisão, sobretudo na perspectiva de Ong, Street (1995) afirma a impossibilidade de conceber a escrita isolada de outro meio de comunicação e que as práticas de letramento são sempre encaixadas em usos orais, havendo uma mistura de discursos que usam a fala e discursos que utilizam a leitura e a escrita. O autor sugere, então, investigar a relação entre práticas e eventos de letramento⁴⁴ e práticas e eventos de oralidade.

É importante assinalar que Street separa, muitas vezes, letramento de oralidade, relacionando o primeiro fenômeno à leitura e à escrita. Isso não significa, porém, que o autor desconsidere a fala como componente do letramento, mas, justamente, faz essa distinção para colocar em um mesmo patamar tanto práticas e eventos de oralidade, quanto de leitura e escrita - domínios separados, pela grande divisão, no modelo autônomo.

Street e Lefstein (2007), ao selecionarem e compilarem pesquisas acerca dos significados e usos cotidianos do letramento em contextos culturais específicos, destacam, na abordagem etnográfica, os estudos clássicos de Shirley Brice Heath,

⁴² O prefixo grego *para* significa *ao lado, junto de, além*. "Características paralinguísticas", portanto, referem-se a aspectos que acompanham o campo linguístico e/ou vão além dele.

⁴³ Nessa comparação, letramento diz respeito à leitura e à escrita.

⁴⁴ Novamente, aqui, letramento é concebido como leitura e escrita.

publicados em 1983, e de David Barton e Mary Hamilton, em 1998. Ambas as investigações focalizam práticas de letramento culturalmente diferentes: enquanto a primeira ocorreu em três comunidades no sul dos Estados Unidos, a segunda teve lugar em uma cidade no norte da Inglaterra.

Street, na perspectiva de um modelo ideológico, ao descrever a especificidade dos letramentos em lugares e momentos determinados, apresenta alguns conceitos produtivos para essa abordagem. Iniciamos com a noção de “evento de letramento”, presente no estudo etnográfico de Heath (1982 apud STREET, 2003, p. 78) que o definiu como “*any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes*”⁴⁵. Street ampliou o conceito para a noção de “práticas de letramento”, investigando os contextos sociais, culturais, políticos e históricos em que os eventos estão inscritos, bem como os discursos e as relações de poder que os regulam. Inicialmente, Street utilizou a expressão práticas de letramento para focalizar as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita. Depois, ampliou o significado do termo para levar em conta os eventos, tanto no sentido atribuído por Heath, quanto no dos modelos sociais de letramento que os participantes utilizam para se dirigir a esses eventos e que lhes dão sentido. Com essa ampliação, os eventos de letramento são relacionados a conceitos e modelos sociais concernentes a sua própria natureza, que os fazem funcionar e que lhes dão sentido. As práticas de letramento, portanto, relacionam-se a uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de pensar, ler e escrever em contextos culturais.

Em decorrência, práticas de letramento assentam-se em um nível mais elevado de abstração e referem-se tanto ao comportamento quanto às conceitualizações sociais e culturais que dão significados aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não apenas os eventos de letramento - como ocasiões empíricas nas quais o letramento seja essencial - mas também modelos culturais de tais eventos que deles se originam.

Barton e Hamilton (2000 apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 143), com base em Heath, Scribner e Cole e Street, desenvolvem ainda mais os conceitos de práticas e eventos de letramento e explicam alguns princípios da teoria social desse

⁴⁵ Esse conceito poderia ser traduzido como “qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (tradução nossa).

fenômeno. A partir da assertiva central de que “letramento é uma prática social”, seis proposições dela decorrem:

Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

There are different literacies associated with different domains of life.

Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.

Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.

Literacy is historically situated.

*Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.*⁴⁶ (BARTON; HAMILTON, 2000 apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144)

Diante da temática expressa no início deste capítulo, dirigimos nosso foco de análise à primeira assertiva sobre a teoria social do letramento. A noção de práticas de letramento, como formas culturais de utilizá-lo, apresenta um caráter abstrato, não sendo totalmente observável em atividades e tarefas. Daí a relação com o conceito de eventos de letramento, considerados episódios observáveis, que emergem de práticas e são por elas moldadas. Muitos eventos de letramento do cotidiano são atividades regulares repetidas, ligadas a sequências rotineiras próprias do lar, de locais de trabalho, de escolas e de outras agências sociais. Por isso, o letramento adquire sentido quando situado em um determinado contexto que influencia suas formas e uso. Geralmente, o texto escrito está presente nos eventos, desencadeando interações entre os participantes, sendo necessária a análise da produção e do uso dos materiais.

Podemos afirmar, portanto, de acordo com a primeira assertiva explicitada por Barton e Hamilton (2000 apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144), que o letramento é constituído por três elementos: as práticas, os eventos e os textos, já que as práticas são observáveis em eventos mediados por materiais escritos. Assim, o estudo dos letramentos locais possibilita identificar eventos e textos do cotidiano para conhecer as práticas das pessoas, o que elas fazem com os textos e quais os

⁴⁶ Tais assertivas poderiam ser traduzidas como:

O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser deduzidas de eventos que são mediados por textos escritos.

Há diferentes letramentos relacionados a diferentes esferas de atividade.

As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.

As práticas de letramento são intencionais e inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos.

O letramento é situado historicamente.

As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e de compreensão. (Tradução nossa).

significados atribuídos às atividades de leitura e de escrita, entrelaçadas com a língua falada.

Street e Lefstein (2007, p. 193) também desenvolvem uma distinção entre eventos e práticas de letramento:

*[...] we start by identifying a literacy event, that is an activity in which a written text plays a role. We use the description of a literacy event as a basis to analyse a literacy practice, that is both the social practices of reading and writing and the conceptions or 'models' of literacy that participants use to make sense of them.*⁴⁷

Os eventos, portanto, adquirem sentido porque estão localizados nas práticas. A repetição de eventos se transforma, com o passar do tempo, em uma prática. Para visualizar tal transição, os autores (2007, p. 195) apontam a necessidade de descrição sistemática de um evento através de seus componentes-chave: cenário, participantes, texto(s) e outros objetos, ações e sequências, regras, interpretação e contextos. Assim, um evento recorrente passa a ser uma prática de letramento.

Procuramos, nesta seção, demarcar o letramento no que concerne a sua abrangência - definido como oralidade, leitura e escrita - e discutir os conceitos de práticas e eventos a partir dos Novos Estudos do Letramento, mesmo que, para isso, tenha sido necessária a apresentação de outras abordagens teóricas. Podemos, agora, estabelecer algumas conexões entre os temas aqui tratados, por estarem intimamente relacionados.

Street procurou esclarecer, em sua produção intelectual, tanto suas bases teóricas quanto conceitualizações posteriores que deram continuidade as suas interpretações. Na perspectiva do modelo ideológico, Street sugere a utilização dos conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento que consideram as semelhanças entre os discursos oral e escrito. A noção de práticas de letramento foi, então, desenvolvida a partir da conceitualização de Heath de eventos de letramento, ampliando sua concepção.

Enquanto Street sinaliza oralidade, leitura e escrita como os elementos constitutivos do letramento, Barton e Hamilton explicitam que as práticas, os eventos e os textos compõem o letramento. Esses diferentes alcances não se excluem, ao contrário, sinalizam a imbricada relação entre as duas perspectivas já evidenciadas

⁴⁷ Essa citação poderia ser traduzida como: “[...] iniciamos identificando um evento de letramento, que é uma atividade na qual um texto escrito desempenha determinado papel. Utilizamos a descrição de evento de letramento como base para analisar uma prática de letramento, que compreende tanto práticas sociais de leitura e de escrita quanto conceitos ou ‘modelos’ de letramento que os participantes usam para compreendê-los” (tradução nossa).

no título desta seção. Diante disso, é possível analisar uma determinada prática de letramento a partir de eventos de oralidade, de leitura e de escrita que a constituem, mediados por material escrito. Este é, justamente, o delineamento metodológico que guia, nesta tese, a descrição dos processos de alfabetização e de letramento.

Assim, com base nos Novos Estudos do Letramento, o autor propõe a integração dos estudos antropológicos e linguísticos. Fica evidente, nessa perspectiva, o caráter múltiplo e social das práticas de letramento, que precisam ser compreendidas em contextos sociais reais. A leitura, a escrita e a oralidade estão localizadas dentro dessas reais práticas sociais e linguísticas que lhes atribuem significado.

6 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação refere-se à descrição e à análise de uma prática pedagógica de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo como foco os processos de alfabetização e de letramento, realizada através de um estudo de caso longitudinal. A coleta de dados contemplou o acompanhamento de duas turmas de professoras distintas durante o segundo e o terceiro ano do primeiro ciclo de formação⁴⁸, em 2005 e 2006, respectivamente. Além disso, foram observadas as reuniões (a) de planejamento docente, (b) de conselho de classe e (c) de conselho escolar.

A metodologia que fundamenta a pesquisa é a “investigação qualitativa”. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) apresentam a investigação qualitativa a partir de uma perspectiva sociológica que é caracterizada por uma metodologia que enfatiza a descrição, a observação participante e a entrevista em profundidade. Os dados recolhidos são denominados “qualitativos” porque são repletos de detalhes descritivos relativos a pessoas, locais e conversas. As questões de investigação são formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. Os pesquisadores, nessa abordagem, privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam a investigação qualitativa a partir de algumas características:

a) *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (1994, p. 47): é necessário frequentar os locais de estudo porque as ações são mais bem compreendidas quando observadas no contexto onde ocorrem. O significado do ato, do gesto e da palavra depende da situação na qual acontece.

b) *“A investigação qualitativa é descritiva”* (1994, p. 48): a descrição é o método de coleta de dados quando a intenção do pesquisador é tentar captar todos os detalhes de um contexto. O mundo precisa ser examinado a partir da perspectiva de que nada é trivial e que cada aspecto, portanto, merece ser submetido à avaliação.

⁴⁸ No sistema ciclado, o segundo e o terceiro ano-ciclo são denominados A20 e A30.

c) “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” (1994, p. 49): esse tipo de estudo focaliza como as definições da situação são formadas no contexto educacional.

d) “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*” (1994, p. 50): os investigadores interessam-se pelas “perspectivas dos participantes”, ou seja, pelo modo como diferentes pessoas atribuem sentido às próprias vidas. Isso possibilita compreender a dinâmica interna das situações que, frequentemente, não é visível para o observador desatento.

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a “observação participante” e a “entrevista em profundidade”. A primeira refere-se ao fato do investigador estar presente no mundo das pessoas que pretende estudar, tentando conhecê-las e estabelecendo uma relação de confiança. Assim, há a elaboração de um registro escrito e sistemático de tudo o que é escutado e observado. A segunda também pode ser designada por entrevista “não estruturada”, “aberta”, “não diretiva” ou “de estrutura flexível”, sendo que é necessário que o investigador passe um tempo significativo com as pessoas, elaborando questões abertas e registrando as respectivas respostas. Esse caráter flexível permite aos sujeitos responder as perguntas de acordo com sua perspectiva pessoal; e, ao investigar, reformular as perguntas a partir das respostas.

As estratégias utilizadas durante a investigação estão explicitadas ao longo da metodologia.

6.1 ASPECTOS ÉTICOS

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 75), “[...] a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”. Assim, há dois aspectos éticos significativos no que se refere à investigação com sujeitos humanos: o primeiro é o termo de consentimento informado, cuja assinatura do indivíduo tenta assegurar sua adesão voluntária ao projeto de investigação, estando ele ciente da natureza do estudo, dos perigos e obrigações nele envolvidos. O segundo aspecto é a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos,

procurando garantir que os indivíduos não estarão expostos a riscos superiores aos ganhos que possam ocorrer.

O termo de consentimento informado incorpora a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa. O modelo desse termo, que foi assinado pela professora que é sujeito desta investigação, está no apêndice A. No momento da primeira reunião de pais com a professora da turma, no ano de 2005, a investigação foi explicitada brevemente de forma oral. Os pais ou responsáveis pelos alunos que autorizaram a participação das crianças na pesquisa fizeram isso mediante a assinatura de uma listagem cujo modelo encontra-se no apêndice B.

Há, também, quatro princípios éticos enfatizados pelos autores que orientam os investigadores qualitativos:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação.
3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77)

O quarto princípio refere que o investigador deve buscar ser fiel aos dados.

Cabe ressaltar que, nesta tese, foi mantido o anonimato com relação aos nomes da escola e da professora, não sendo possível mantê-lo em relação às crianças porque o processo de alfabetização ocorreu a partir dos prenomes dos alunos.

6.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

De acordo com Gold (apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125), há dois extremos que caracterizam os papéis que um observador pode desempenhar. Em um deles, situa-se o observador completo que não participa de nenhuma das atividades do local onde acontece o estudo. No extremo oposto, há o observador que está profundamente envolvido com a instituição, apresentando uma sutil diferenciação entre seus comportamentos e os dos sujeitos da pesquisa.

O observador participante desenvolve sua atividade justamente entre esses dois extremos. Sua postura moderada, na tentativa de conseguir um equilíbrio entre a participação e a observação, orientou a pesquisa desenvolvida, permitindo a compreensão dos comportamentos dos sujeitos. A participação variou no decorrer do estudo: nos primeiros dias de observação, a investigadora manteve-se um pouco afastada, esperando que a observassem e aceitassem, participando com um pouco mais de intensidade no decorrer do processo.

Durante a pesquisa de campo, a coleta de dados foi a principal meta da observadora participante. As “notas de campo”, isto é, o relato escrito de tudo o que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decorrer da coleta de dados, devem ser detalhadas, precisas e extensivas. As notas de campo consistem em dois tipos de materiais. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 152): “O primeiro [aspecto] é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações”.

Na pesquisa realizada, as notas foram registradas, com discrição, em um “diário de campo” e preservaram o anonimato das pessoas e das instituições. O diário é composto por um conjunto de notas que contemplam cada atividade observada. Bogdan e Biklen (1994, p. 163-167) sugerem que os aspectos descritivos das notas de campo tratem das seguintes dimensões: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e o comportamento do observador. Os aspectos reflexivos das notas de campo, por sua vez, registrados através de comentários do observador e memorandos, devem abordar reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador e pontos que necessitem de clarificação.

Devido à impossibilidade de realizar observações diárias das turmas em estudo, a prática pedagógica das professoras foi acompanhada mediante a cópia e a análise do caderno de algumas crianças no qual foram registradas as atividades desenvolvidas em aula ao longo do ano escolar.

6.3 ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas maneiras: ou constituem a estratégia dominante para a coleta de dados ou são usadas conjuntamente à observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Na pesquisa desenvolvida, foi feita uma escolha pela segunda opção. Em ambas as situações, porém, a entrevista é utilizada para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito da pesquisa, possibilitando ao investigador desenvolver uma ideia sobre o modo como o indivíduo interpreta aspectos do mundo, após a realização de observação participante.

As entrevistas qualitativas variam, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 135), quanto ao grau de estruturação. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma maneira rígida, a entrevista é considerada estruturada. No outro extremo, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse para, depois, retomar os tópicos e temas de forma mais aprofundada, constituindo uma entrevista não estruturada ou aberta. Naquelas designadas semiestruturadas, há a certeza da obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos, mas não é possível compreender como os indivíduos estruturam o tópico em questão.

Distintos tópicos de entrevista foram abordados ao final das observações. Nessa perspectiva que exige flexibilidade, ouvir cuidadosamente e colocar o sujeito à vontade para falar sobre seus pontos de vista é essencial.

As entrevistas realizadas com as professoras, com alguns integrantes da coordenação pedagógica e da equipe diretiva aconteceram ao final dos anos letivos de 2005 e 2006. Essas entrevistas tiveram momentos determinados e agendados para ocorrer, foram gravadas por meio digital mediante o consentimento dos sujeitos e transcritas para a posterior análise. O roteiro para a entrevista das professoras envolveu os seguintes tópicos⁴⁹:

- 1) Características dos alunos
- 2) Currículo: objetivos e conteúdos
- 3) Processos de alfabetização e de letramento

⁴⁹ Estes tópicos foram retirados e adaptados da tese de Veit (1990).

- 4) Avaliação
- 5) Ordem social na sala de aula
- 6) Relações sociais na escola
- 7) Relações com a comunidade escolar
- 8) Biografia da professora
 - 8.1) Opção pelo magistério
 - 8.2) Professora como aluna
 - 8.3) Formação profissional
- 9) Prática pedagógica

Além da realização da entrevista, foi previsto o envio de dois questionários para serem respondidos: um pelas professoras das turmas e outro pelos pais dos alunos. Os modelos de ambos os questionários estão nos apêndices C e D, respectivamente.

6.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 176), os materiais que os sujeitos escrevem também são utilizados como dados, tornando-se parte dos estudos em que o foco principal é a observação participante ou a entrevista. Na investigação realizada, foi necessário consultar alguns documentos oficiais da escola, como os registros dos alunos, para obter dados sobre a ocupação e o nível de escolaridade dos pais. Além disso, os dossiês das crianças também puderam ser utilizados na medida em que relatavam, da perspectiva dos professores, o histórico do aluno. Esses dados auxiliaram na compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos em relação às práticas de leitura e escrita.

6.5 LOCAL DO TRABALHO DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, fundada no início da década de 90 e localizada na zona

leste da capital. A comunidade atendida é oriunda da transferência e conseqüente reassentamento de famílias estabelecidas em áreas de risco da capital, ocorrida na mesma época. Conforme a classificação adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), o tamanho da instituição é grande, pois atende aproximadamente 1.500 alunos, e a situação socioeconômica predominante dos mesmos é considerada muito pobre. Nos turnos da manhã e da tarde, a escola recebe crianças e adolescentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. À noite, há o programa de Educação para Jovens e Adultos. Com a implantação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã no município de Porto Alegre, essa escola, anteriormente seriada, passou a ter o ensino organizado por Ciclos de Formação em 1997.

A pesquisa de campo foi realizada desde o início do ano letivo de 2005 com a observação da primeira reunião entre os professores e a equipe diretiva da escola. O primeiro dia de aula de cada turma também foi observado, assim como a reunião dos pais com a respectiva professora das crianças. Ao longo desta pesquisa, as observações foram feitas mediante uma alternância entre as práticas pedagógicas e as reuniões de planejamento. Para acompanhar o processo de alfabetização dos alunos, a investigação ocorreu durante os dois anos letivos de 2005 e de 2006, completando o primeiro ciclo do Ensino por Ciclos de Formação.

A escola selecionada possibilitou a realização da investigação, naquela ocasião, pelos seguintes aspectos:

- a) O ensino é organizado por Ciclos de Formação.
- b) A instituição atende crianças que vivem em situação econômica de desvantagem, condição para estudar a prática pedagógica nas classes e grupos desfavorecidos.
- c) Em 2005, havia duas turmas de segundo ano do primeiro ciclo cujos alunos estavam em processo de alfabetização e estudavam pela manhã, turno disponível da investigadora para realizar as observações.
- d) A equipe diretiva e os professores valorizavam as iniciativas de pesquisa e colocaram-se à disposição para colaborar no desenvolvimento da mesma.

Há uma descrição de atividades no apêndice E que indica os contatos iniciais da pesquisadora para a seleção da instituição.

7 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Iniciamos este capítulo retomando o problema de pesquisa explicitado no início desta tese: descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora que se aproximou do modelo de pedagogia mista tendo se revelado como aquela, dentre as demais observadas, que produziu mais aprendizagens entre os alunos. Para explicitar os múltiplos aspectos que intervieram para que a professora, através de sua própria pedagogia, alcançasse tal resultado, organizamos a descrição e a análise dos dados em diferentes seções.

Na primeira, descrevemos os eventos de alfabetização e de letramento ocorridos nas aulas observadas. Na segunda, apresentamos uma seleção de eventos transcritos e analisados de acordo com as áreas da linguagem e da sociologia. Na terceira, examinamos a prática pedagógica da professora a partir das dimensões do modelo de pedagogia mista que se revelaram mais profícuas. Na quarta, apresentamos a perspectiva da professora através de dados coletados em situação de entrevista e apontamos possibilidades pedagógicas para a formação de alfabetizadores.

7.1 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante do montante de dados coletados durante o ano de 2005, advindo das frequentes observações realizadas no local de trabalho de campo em múltiplas ocasiões já referidas no sexto capítulo, escolhemos os quinze dias de aula observados - totalizando 40 horas e 25 minutos - referentes à prática pedagógica selecionada como corpus empírico e analítico desta pesquisa. Para focalizar nosso olhar nos processos de alfabetização e de letramento, utilizamos, como unidade de análise, o conceito de *evento*, já apresentado na seção 5.3, mas que, agora, merece ser comentado.

A proximidade entre as conceituações de Heath, de Barton e Hamilton e de Street e Lefstein (2007) sobre “evento de letramento” dá-se, sobretudo, pela presença do texto escrito na interação entre os sujeitos. Esse foi, portanto, o critério

que refinou a seleção dos dados em cada um dos quinze dias letivos, acarretando na descrição de oitenta eventos. Ainda, é preciso enfatizar que, considerando a diferenciação que estabelecemos entre os conceitos de alfabetização e de letramento, realizada na seção 5.1, utilizamos, também, a expressão “evento de alfabetização”. A distinção entre ambas é explicitada ainda nesta seção.

Para considerar as especificidades presentes nos oitenta eventos, elaboramos o quadro 2 que, ao mesmo tempo em que apresenta a descrição dos dados no seu conjunto e de modo sintético, encaminha a análise dos mesmos dados, tanto a partir dos estudos da linguagem quanto daqueles do campo da sociologia. Explicitamos, agora, os aspectos nele contemplados.

Na primeira coluna do quadro, consta a identificação dos eventos, cardinalmente numerados, e o dia letivo em que eles ocorreram. Há dias espaçados, outros subsequentes, resultantes de observações semanais realizadas com o intuito de visualizar a continuidade de uma temática. Alguns eventos - quinze, mais precisamente - são indicados com a letra “T” abaixo da enumeração, significando que estão transcritos. Desses, onze foram, posteriormente, fonte de minucioso exame. Os outros quatro foram referidos na seção 7.4 e estão transcritos em apêndice.

Da segunda à sétima colunas, tratamos da seleção do conhecimento; assim, especificamos os itens que fazem parte dessa dimensão da prática pedagógica. O foco de análise aqui é o conhecimento intradisciplinar, isto é, as relações entre conteúdos da mesma disciplina, qual seja, a linguagem. É possível visualizar a seleção do conhecimento em nível micro de análise - tomando os eventos observados em um dia de aula - se considerarmos as linhas do quadro em que são descritos. Por outro lado, observando as colunas da tabela, percebe-se a continuidade dos eventos, possibilitando uma análise, em nível macro, do processo de alfabetização, objetivo do ano escolar.

A **temática do evento** refere-se aos assuntos acerca dos quais os mesmos versam; portanto, um episódio pode contemplar mais de um tema. A classificação do **processo envolvido no evento** (de alfabetização ou de letramento) relaciona-se diretamente à unidade linguística presente. Assim, consideramos evento de alfabetização as ocasiões nas quais as unidades menores da língua são objeto de estudo: fonema, letra, sílaba e palavra. Eventos de letramento, por sua vez, são os episódios em que as unidades maiores da língua estão envolvidas: frase e texto.

No que diz respeito aos **elementos presentes no evento**, conforme foi explicitado no referencial teórico, consideramos, aqui, que todo evento de leitura e de escrita é, também, um evento de oralidade (STREET; LEFSTEIN, 2007). Talvez não o fosse se analisássemos o processo de leitura ou de produção de texto individual. Todavia, como o corpus analítico deste estudo tem a sala de aula como palco principal, a interação da professora com os alunos e entre os alunos dá-se, sobretudo, mediada pela linguagem oral. Diante da quantidade de eventos de oralidade observados durante os quinze dias letivos acompanhados, selecionamos apenas aqueles que têm relação direta com eventos de leitura ou de escrita. Como nosso objetivo analítico é, também, examinar a recorrência dos elementos no conjunto dos oitenta eventos, não registramos, no quadro, a presença da oralidade, já que estaria contemplada em todos os episódios. Fizemos o registro apenas em sete ocasiões explicitadas na seção 7.3.3.

As **unidades linguísticas** apresentam um caráter ascendente que sinaliza uma possível inclusão de uma em outra, excetuando-se a relação fonema/som-grafema/letra. Apesar disso, foram citadas apenas as efetivamente exploradas no evento e não aquelas internas à estrutura da língua. Mesmo considerando a inclusão descendente das unidades linguísticas, já que o texto se organiza em frases formadas por palavras e essas são estruturadas por sílabas compostas por grafemas (letras) que representam fonemas (sons), manter-se-ão somente as unidades efetivamente exploradas no evento, na ordem em que aparecem pela primeira vez, podendo estar presentes em mais momentos, conforme a descrição da ação pedagógica. Nos eventos de alfabetização em que a unidade letra faz-se presente, especificamos, com a expressão “letra inicial”, aqueles em que o foco foi apenas a primeira letra da palavra, não todos os grafemas que a compõem. Também explicitamos, com a expressão “texto oral”, os eventos de letramento em que o elemento presente é a oralidade.

No que se refere aos **textos presentes nos eventos**, estão apontados tanto aqueles selecionados previamente pela professora quanto os que são produzidos pelos alunos, de forma individual ou coletiva, no decorrer do evento. O conceito de texto necessita ser explicitado já que circula nos dois campos do conhecimento presentes nesta tese. Na sociologia, ainda que Morais e Neves (2003) utilizem a expressão “produção textual”, o significado é o mesmo considerado por Bernstein (1996a), já referido na seção 3.2, texto é tudo que pode ser avaliado: gestos, falas,

ações. Geralmente, neste contexto, tal palavra vem acompanhada por um determinante, compondo expressões como “texto legítimo”, “texto adequado”, “texto esperado”. Na linguagem, Koch e Travaglia (1990, p. 10) referem-se a texto como uma unidade linguística concreta tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa. Ainda, em uma perspectiva cultural, O’Sullivan et al., (2001 apud SILVEIRA; VIDAL, 2005, p. 137) considera que “livros, discos, cartas e fotografias são textos”. Na referida coluna do quadro, utilizamos, portanto, os enfoques da linguagem para descrever os textos presentes nos eventos, já que a conceituação da sociologia é referida por ocasião da análise dos episódios.

Esse alargamento do conceito também é visualizado na definição de **suporte material do texto**, aspecto intimamente relacionado ao anterior. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 190), definem suporte material ou portador de texto como “[...] qualquer objeto que leve um texto impresso. Sob esta denominação incluímos livros, invólucros de medicamentos ou de alimentos, jornais, cartazes de propaganda, etc”. Apontamos, portanto, nesta coluna, quais suportes relacionam-se a quais textos.

A última coluna da tabela refere-se à ação pedagógica desenvolvida pela professora, considerando todos os aspectos da seleção do conhecimento anteriormente indicados. A análise deste processo é realizada nas seções 7.2 e 7.3, a partir dos eventos transcritos e de acordo com as dimensões do modelo de pedagogia mista, respectivamente.

Passamos, agora, à apresentação do quadro.

QUADRO 2 - Descrição e Análise da Seleção do Conhecimento e da Ação Pedagógica no Processo de Alfabetização e de Letramento

| Identificação do evento e dia letivo | Seleção do conhecimento | | | | | | Ação pedagógica |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|--|--|
| | Temática do evento | Processo envolvido no evento: alfabetização letramento | Elemento presente no evento: oralidade leitura escrita | Unidade linguística: fonema letra sílaba palavra frase texto | Texto presente no evento | Suporte material do texto | |
| 1 02/03 | letras no cotidiano | alfabetização | leitura | letra | escritas diversas | roupas | *identificação, pelas crianças, de letras nas suas roupas |
| 2 02/03 | *painel da turma *nomes próprios | alfabetização | escrita | palavra | nomes dos alunos | *fichas em forma de pétalas *painel | *escrita do nome próprio em uma ficha, alguns alunos recebem auxílio da professora *colagem das pétalas no painel para compor as flores do jardim da turma |
| 3 02/03 | painel da turma | letramento alfabetização | escrita | frase palavra letra | título de painel | painel | *escrita coletiva do título no painel "O JAR-DIM DA A22" *algumas crianças, uma por vez, escrevem uma letra do título e são orientadas pela professora quanto ao traçado e espaçamento entre palavras |
| 4 02/03 | alfabeto | alfabetização | leitura | letra | letras do alfabeto | letras móveis emborrachadas | *em círculo, as crianças passam uma para as outras um saquinho com as letras do alfabeto enquanto cantam uma canção *quando termina a canção, o aluno retira uma letra do saquinho e diz o nome da letra, caso não a reconheça, pode contar com o auxílio dos colegas |
| 5 03/03 T | nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra letra inicial | nomes das crianças em letra imprensa | crachás com os nomes dos alunos | *reconhecimento do nome pelas crianças à medida que a professora apresenta os crachás |

| | | | | | | | | | |
|-----------------|------------------------------------|---------------|-----------------|----------------------------|---|--|--|--|--|
| | | | | | maiúscula e em cursiva | | | | <p>*exploração dos nomes, através de perguntas, de acordo com seus aspectos linguísticos: identificação de letra inicial, reconhecendo sua nomenclatura, comparação com nomes que iniciam com a mesma letra, reconhecimento do espaço entre nomes próprios compostos de duas palavras</p> <p>*contorno do nome, com caneta hidrocor, escrito nos dois tipos de letra</p> |
| 6 03/03 | nomes próprios | alfabetização | escrita | palavra | nomes das crianças em letra imprensa maiúscula e em cursiva | crachás com os nomes dos alunos | | | <p>*conversa entre os alunos e a professora sobre a necessidade de estabelecer normas</p> <p>*comparação, feita pela professora, das regras presentes na família com as necessárias para a convivência na escola</p> <p>*formulação coletiva do princípio sobre o silêncio</p> <p>*registro em letra cursiva, pela professora, da regra no seu caderno e explicação sobre o cartaz que será afixado na sala para que todos possam lembrar o que foi combinado</p> <p>*comentário de uma criança sobre o uso da letra cursiva pela professora, que justifica a preferência pela rapidez</p> |
| 7 03/03 T | princípios de convivência da turma | letramento | escrita | frase | regra sobre silêncio | caderno da professora | | | |
| 8 03/03 T | aviso aos pais | letramento | leitura | texto | bilhete sobre reunião de pais | *folha avulsa *caderno de avisos | | | <p>*leitura do bilhete, pela professora, sobre a reunião de pais</p> <p>*exploração, através de perguntas, sobre o conteúdo do bilhete, enfatizando a importância da presença de algum familiar na escola</p> <p>*colagem do bilhete no caderno de avisos</p> |
| 9 17/03 T | alfabeto vogais | alfabetização | leitura escrita | letra palavra fonema | *letras do alfabeto em imprensa e em cursiva maiúscula e | *painel coletivo do alfabeto em cartaz *alfabeto individual | | | <p>*distribuição do painel do alfabeto em tamanho reduzido para cada criança</p> <p>*identificação das letras do alfabeto e relação com inicial de palavras-chave do universo semântico infantil, acompanhadas de</p> |

| | | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------------------|---------------|-----------------|-----------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|--|--|
| | | | | | | | <p>minúscula</p> <p>*desenho e palavra-chave que inicia com cada letra</p> | <p>reduzido em folha avulsas (anexo A)</p> <p>*quadro de giz</p> | <p>desenho</p> <p>*diferenciação do alfabeto em letra impressa e em letra cursiva</p> <p>*pintura dos desenhos presentes no alfabeto individual</p> <p>*exploração, através de perguntas, dos sons e dos usos das vogais, a partir de palavra-chave do alfabeto</p> <p>*registro, pela professora, das vogais no quadro</p> <p>*leitura coletiva do alfabeto e, depois, das vogais</p> |
| 10 17/03 | *organização dos alunos em fila | alfabetização | leitura | palavra letra inicial | nomes dos alunos | nomes dos alunos | <p>cartaz com dois envelopes que contêm fichas com os nomes dos meninos e das meninas</p> | <p>cartaz com dois envelopes que contêm fichas com os nomes dos meninos e das meninas</p> <p>folha avulsas (anexo B)</p> | <p>*sorteio, pela professora, de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos da fila: Jailton e Jéssica</p> <p>*exploração, por meio de perguntas, das semelhanças entre os dois nomes: letra inicial (J) e quantidade de letras (7)</p> <p>*retomada da música já conhecida</p> <p>*como alguns alunos não lembram toda a canção, a professora questiona como podem fazê-lo</p> <p>*as crianças sugerem olhar na folha, ideia complementada pela professora ao enfatizar que as pessoas escrevem algo e guardam para lembrar quando esquecerem</p> |
| 11 10/05 | música "Tango Lamango" | letramento | leitura | texto | letra da música "Tango Lamango" | letra da música "Tango Lamango" | | | <p>*registro, no quadro, dos nomes dos componentes dos grupos formados para o jogo</p> <p>*exploração, através de perguntas, das semelhanças entre os nomes de crianças que estão no mesmo grupo: letra inicial e quantidade de letras</p> <p>*apresentação da imagem de Tainá</p> <p>*reconto oral e coletivo do filme assistido no cinema</p> <p>*distribuição da imagem da personagem, para cada aluno, e colagem no caderno</p> |
| 12 10/05 | *jogo sobre a música "Tango Lamango" | alfabetização | escrita leitura | palavra letra inicial | nomes dos alunos em grupos | nomes dos alunos em grupos | | | |
| 13 10/05 | filme "Tainá 2: a aventura continua" | letramento | oralidade | texto oral | *imagem de Tainá | *imagem de Tainá | | | |

| | | | | | | | |
|------------------|--------------------------------------|---------------|--------------------|---------------------------------------|--|---|---|
| 14 10/05 T | filme "Tainá 2: a aventura continua" | alfabetização | leitura | palavra letra | caça-palavras referente ao universo semântico do filme | folha avulsa (anexo C) | *distribuição da folha do caça-palavras com vocabulário que contempla o universo semântico do filme *explicação de como a atividade deve ser realizada: onde circular as palavras, possíveis direções da escrita, ênfase na letra inicial e final como dicas para encontrar palavras *realização de intervenções específicas para auxiliar cada criança *interações entre colegas para encontrar as palavras |
| 15 10/05 T | filme "Tainá 2: a aventura continua" | alfabetização | escrita leitura | palavra letra fonema sílabas | *palavras do universo semântico do filme *letras do alfabeto: vogais e consoantes | *quadro de giz *letras móveis: vogais e consoantes de cores diferentes | *um aluno por vez escreve, no quadro, palavras selecionadas pela professora *realização de intervenções - com ênfase no som das letras - na hipótese de escrita de cada criança até chegar à forma convencional da palavra *montagem da palavra, por todos os alunos, com as letras móveis *análise da palavra, feita através de perguntas, quanto ao número de letras, de vogais e de sílabas |
| 16 21/06 T | história "A mulher gigante" | letramento | leitura | texto | poema "A mulher gigante" (anexo D) | livro "A mulher gigante" de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli | *motivação prévia à leitura: conversa sobre o futuro encontro com o autor Gustavo Finkler *apresentação da capa do livro *leitura, pela professora, do poema "A mulher gigante" *indicação das outras histórias que compõem o livro *apresentação dos autores e da ilustradora do livro *explicação sobre a montagem do livro coletivo para ser apresentado ao autor |
| 17 21/06 | música "A mulher gigante" | letramento | oralidade | texto oral | letra da música "A mulher gigante" | CD "A mulher gigante" de Gustavo Finkler e Jackson | *audição da música pelos alunos que cantam a canção enquanto dançam ao som da melodia |

| | | | | | | | |
|------------------|---------------------------------------|---------------|---------|---------------------------------------|---|---|--|
| 18 21/06 | *ajudante da turma *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes das crianças | Zambelli cartaz com envelope que contém fichas com os nomes dos alunos | *sorteio, pela professora, do nome de uma criança para ser o ajudante da turma durante a aula *identificação, pelos alunos, do nome sorteado |
| 19 21/06 T | história "A mulher gigante" | alfabetização | escrita | palavra sílabas letra fonema | *desenho da mulher gigante *palavras do universo semântico da história | *folha avulsa para compor o livro coletivo *quadro de giz | *distribuição, pelo ajudante, da folha com o desenho da mulher gigante para cada criança colorir *orientação do uso do espaço da folha para desenhar, colorir e escrever *um aluno por vez escreve, no quadro, palavras selecionadas pelas crianças e pela professora *realização de intervenções - através do estabelecimento de relações com as letras iniciais das palavras do painel do alfabeto e com ênfase no som das letras - na hipótese de escrita de cada criança até chegar à forma convencional da palavra *registro das palavras, pelos alunos, na folha |
| 20 21/06 | história "A mulher gigante" | alfabetização | leitura | palavra sílabas | palavras do universo semântico da história | quadro de giz | *leitura global, pelas crianças, das palavras escritas no quadro *leitura das palavras escandidas por sílabas, proposta pela professora e acompanhada pelos alunos |
| 21 21/06 | autoavaliação | letramento | leitura | texto frase | itens para autoavaliação | folha avulsa | *explicação sobre o que é autoavaliação, enfatizando a importância da reflexão e da sinceridade nas respostas *distribuição da folha de autoavaliação para cada aluno *leitura, pela professora, dos itens a serem avaliados e exploração, através de perguntas, de possibilidades de respostas *explicação sobre a convenção utilizada para responder cada questão através de desenhos de expressões faciais |

| | | | | | | | |
|-------------|---|-----------------------------|----------------------|--------------------------|--|--|---|
| 22 21/06 | *álbum do alfabeto *personagens de desenhos animados | alfabetização | leitura | letra inicial palavra | *ilustrações de personagens de desenhos animados *letras do alfabeto *palavras-chave do alfabeto | *adesivos *álbum do alfabeto ⁵⁰ | *entrega do álbum do alfabeto já iniciado para cada criança *distribuição de ilustrações de personagens de desenhos animados *identificação da letra inicial do nome do personagem *colagem do adesivo na página correspondente à letra inicial do nome *reconhecimento das figuras já afixadas na página e leitura das correspondentes palavras escritas |
| 23 21/06 | *álbum do alfabeto *personagens de desenhos animados | alfabetização | escrita | palavra letra | nomes de personagens de desenhos animados | *quadro de giz *álbum do alfabeto | *escrita coletiva dos nomes dos personagens no quadro *exploração, durante a escrita, da posição das letras na palavra: no início, no meio ou no final *registro individual dos nomes dos personagens no álbum |
| 24 21/06 | alfabeto | letramento alfabetização | oralidade escrita | texto oral letra | *música "Abecedário da Xuxa" *letras do alfabeto | quadro de giz | *duas crianças começam a cantar a música que é acompanhada pela turma *à medida que a canção é entoada, a professora escreve as letras do alfabeto no quadro |
| 25 21/06 | alfabeto | alfabetização | escrita | letra | letras do alfabeto | corpo | *desafio às crianças para formarem letras, utilizando apenas os dedos e, depois, o corpo inteiro *exploração, conduzida pela professora, dos aspectos topológicos das letras |
| 26 21/06 | tema de casa | alfabetização | escrita | letra inicial | *desenhos de elementos do universo semântico infantil *letras iniciais | folha avulsa dividida em duas partes: desenhos e letras iniciais | *explicação do tema de casa: recortar a letra inicial e colar abaixo do desenho correspondente *escrita, pelos alunos em aula, da letra inicial abaixo de cada desenho |

⁵⁰ Espécie de dicionário em forma de caderno cujas páginas são identificadas pelas letras do alfabeto com respectivas palavras-chave e desenhos. À medida que são apresentadas novas palavras, as crianças inserem ilustrações e registram os nomes na página correspondente à letra inicial.

| | | | | | | | |
|-------------|--|---------------|---------|---------|---|--|--|
| 27 21/06 | *organização dos alunos em fila *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes dos alunos | cartaz com nomes dos meninos e das meninas | *sorteio, pela professora, de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos da fila *identificação, pelas crianças, dos nomes sorteados |
| 28 22/06 | aviso aos pais | letramento | leitura | texto | bilhete sobre entrega de avaliação | *folha avulsa *caderno de avisos | *leitura do bilhete, pela professora, sobre a reunião de pais *identificação, pelos alunos, da temática do aviso *exploração, através de perguntas, sobre o conteúdo do bilhete, enfatizando a data e o horário da entrega de avaliação *colagem do bilhete no caderno de avisos |
| 29 22/06 | organização das atividades da aula | letramento | escrita | texto | roteiro de atividades da aula | *quadro de giz *caderno | *escrita, pela professora, do roteiro de atividades da aula no quadro *registro do roteiro no caderno |
| 30 22/06 | organização das atividades da aula | letramento | leitura | texto | roteiro de atividades da aula | *quadro de giz | *leitura global coletiva do roteiro de atividades registrado no quadro *explicação, pela professora, das atividades propostas ⁵¹ , enfatizando aquelas referentes à montagem do livro coletivo sobre a história "Príncipe Herculano, o chato" que está na coletânea "A mulher gigante" |
| 31 22/06 | história "Príncipe Herculano, o chato" | letramento | leitura | texto | poema "Príncipe Herculano, o chato" (anexo E) | livro "A mulher gigante" de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli | *leitura, pela professora votante, do poema "Príncipe Herculano, o chato" *exploração da história, através de perguntas, sobre o personagem e o enredo, já que o príncipe chato se transforma em um sapo cheio de amigos *comparação, feita por uma criança, com as histórias clássicas em que os sapos se transformam em príncipes *leitura, pela professora, da última estrofe do poema que corrobora a discussão feita |

⁵¹ Os eventos de número 31 e 32 foram planejados pela educadora-referência, mas desenvolvidos conjuntamente com a professora volante da turma, em razão disso, detalhamos apenas os momentos em que a professora titular atuou sozinha.

| | | | | | | | |
|-------------|---|---------------|-----------|----------------------------|--|--|--|
| 32 22/06 | música "Príncipe Herculano, o chato" | letramento | oralidade | texto oral | letra da música "Príncipe Herculano, o chato" | CD "A mulher gigante" de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli | *audição da música proposta pela professora volante |
| 33 22/06 | *ajudante da turma *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes das crianças | cartaz com envelope que contém fichas com os nomes dos alunos | *sorteio, pela professora, do nome de uma criança para ser o ajudante da turma durante a aula *identificação, pelos alunos, do nome sorteado |
| 34 22/06 | história "Príncipe Herculano, o chato" | alfabetização | escrita | palavra letra fonema | *desenho do príncipe e do sapo *palavras do universo semântico da história | *folha avulsa para compor o livro coletivo *quadro de giz | *distribuição, pelo ajudante, da folha com o desenho do príncipe e do sapo para cada criança colorir *um aluno por vez escreve, no quadro, palavras selecionadas pela professora *realização de intervenções - com ênfase no som das letras - na hipótese de escrita de cada criança até chegar à forma convencional da palavra *registro das palavras, pelos alunos, na folha |
| 35 24/06 | *aniversari- ante do dia *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | *nome do aluno *dia do aniversário no mês de junho | cartaz do mês de junho com nomes das crianças e respectivo dia de aniversário | *procura, pelos alunos, do nome do aniversariante do dia escrito no cartaz do mês de junho *incentivo da professora para cantar "Parabéns a você" e abraçar o aniversariante |
| 36 24/06 | história "Isso eu não digo!" | letramento | leitura | texto | *poema "Isso eu não digo!" (anexo F) *ilustração do poema | livro "A mulher gigante" de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli | *visita do grupo "Contadores de histórias" ⁵² à sala de aula e declamação do poema "Isso eu não digo!" *conversa sobre a compreensão que os alunos tiveram a partir da apresentação assistida *leitura, pela professora, do poema |

⁵² Este grupo é composto por alunos do terceiro ciclo de formação e organizado pela equipe de professores responsáveis pela biblioteca da escola. Na semana que antecede o encontro com o autor Gustavo Finkler, os "Contadores de histórias", devidamente caracterizados, se apresentam nas salas de aula para divulgar os poemas que compõem o livro "A mulher gigante".

| | | | | | | | |
|------------------|--|--------------------------|-------------------|---|--|---|---|
| 37 24/06 | história "A mulher gigante" | letramento alfabetização | oralidade leitura | texto oral palavra | *ilustrações comentadas sobre a história *palavras do universo semântico da história | livro coletivo composto pelas produções individuais dos alunos | *exploração da história, através de perguntas, sobre a ilustração e acerca das características dos animais que aparecem no enredo *conversa sobre os desenhos animados preferidos da professora e das crianças *apresentação do livro coletivo sobre a história "A mulher gigante" através da identificação do autor de cada página *leitura, pela professora, das imagens e das palavras *comentários das crianças e da professora acerca da produção plástica e escrita de cada aluno |
| 38 24/06 T | história "Príncipe Herculano, o chato" | letramento alfabetização | escrita leitura | texto frase palavra sílaba letra fonema | *desenho do príncipe e do sapo *refrão da música "Príncipe Herculano, o chato" *poema "Príncipe Herculano, o chato" (anexo E) *produções textuais sobre a história *pergunta ao autor | *folha avulsa para compor o livro coletivo *livro "A mulher gigante" de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli *caderno da professora | *retomada da atividade já iniciada sobre a história através da distribuição da folha avulsa com ilustrações *os alunos e a professora cantam o refrão da música *proposta de produção escrita espontânea sobre a história *leitura de parte da história, solicitada pelas crianças *proposta de escrita da frase "O PRÍNCIPE ERA UM CHATO" *pergunta de dois alunos sobre o motivo do príncipe ser tão chato *sugestão da pesquisadora para perguntar ao autor *registro, pela professora, da questão no seu caderno, concordando com a ideia *enquanto as crianças escrevem textos e frases, a professora realiza intervenções - com ênfase nas sílabas e no som das letras - na escrita de algumas palavras até chegar à forma convencional |
| 39 24/06 | *organização dos alunos em | alfabetização | leitura | palavra letra inicial | nomes dos alunos | cartaz com nomes dos meninos e das | *sorteio, pela professora, de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos da fila: Yuri e Yasmine |

| | | | | | | | | |
|------------------|---|--------------------------|-----------|---------------------|---|--|--|--|
| | filia *nomes próprios | | | | | | meninas | *identificação, pelas crianças, dos nomes sorteados *comentário de um aluno sobre a semelhança entre os dois nomes: mesma letra inicial (Y) |
| 40 28/06 | história "Príncipe Herculano, o chato" | letramento alfabetização | leitura | texto frase palavra | *ilustrações sobre a história *produções textuais sobre a história | livro coletivo composto pelas produções individuais dos alunos | *apresentação do livro coletivo sobre a história "Príncipe Herculano, o chato" através da identificação do autor de cada página *leitura, pela professora, das produções escritas | |
| 41 28/06 | encontro com Gustavo Finkler | letramento | oralidade | texto oral | *histórias e canções "A família Sujo", "O Natal de Natanael" e outras do livro "A mulher gigante" | *cartazes *livros coletivos *instrumentos musicais | *apresentação de histórias pelos alunos do terceiro ciclo e de canções pelo grupo que constitui a oficina de música *contação das histórias e cantoria das músicas "A família Sujo" e "O Natal de Natanael" pelo autor *cantoria de músicas do CD "A mulher gigante" pelo autor, acompanhadas pelas crianças *conversa entre o autor e os alunos, em que ele responde perguntas formuladas pelas crianças | |
| 42 16/08 T | *filme "Madagascar" *características dos animais | letramento | leitura | texto frase | *ilustrações dos animais *informações sobre as características dos animais do filme | revista sobre as características dos animais | *apresentação da revista e comentário da professora acerca da leitura que fez em casa sobre as características dos animais presentes no filme "Madagascar" assistido no cinema: leão, zebra, hipopótamo e girafa *conversa com os alunos sobre seus conhecimentos prévios acerca das características dos animais, através de perguntas sobre peso, alimentação, pelagem, locomoção *leitura e explicação das informações que confirmam ou não as hipóteses das crianças *comentários dos alunos sobre as curiosidades lidas | |

| | | | | | | | |
|-------------|--|---------------|--------------------|-----------------------------|---|---|---|
| 43 16/08 | *filme "Madagas- car" *nomes dos animais | alfabetização | escrita leitura | palavra sílabas letra | *nomes dos animais do filme *sílabas que compõem os nomes dos animais | *quadro de giz | *escrita coletiva dos nomes dos animais do filme no quadro, de acordo com perguntas feitas a determinadas crianças, sobre número de sílabas da palavra e quais letras compõem cada sílaba *à medida que os alunos respondem às questões, a professora registra as sílabas, compondo as palavras de forma segmentada *análise da palavra, através da identificação do número de vogais e de consoantes |
| 44 16/08 | identifica- ção do dia da aula | letramento | escrita leitura | frase texto | dia, mês, ano, dia da semana, descrição do clima, saudação | *quadro de giz *caderno | *escrita, pela professora no quadro, das frases que identificam o dia da aula *leitura coletiva do texto *registro do texto no caderno *realização de intervenções individuais para auxiliar algumas crianças na cópia das frases, apontando o texto no quadro |
| 45 16/08 | *filme "Madagas- car" *nomes dos animais | alfabetização | leitura escrita | sílabas palavra | *sílabas que compõem os nomes dos animais *nomes dos animais do filme | *folha avulsa com sílabas (anexo G) *caderno | *distribuição da folha com as sílabas à medida que os alunos finalizam o registro do dia da aula *orientação sobre o recorte e a colagem das sílabas no caderno, tendo, como apoio, o registro coletivo já realizado das palavras no quadro *identificação, pelas crianças, das sílabas que formam o nome dos animais para montar a palavra *realização de intervenções, na produção de cada aluno, para que encontre as sílabas e ordene-as para compor as palavras de forma convencional |
| 46 16/08 | *filme "Madagas- car" *quebra- cabeça | letramento | escrita | texto | *cena fragmentada com personagens do filme *produções textuais sobre | *quebra-cabeça em folha avulsa (anexo H) *folha branca | *entrega do quebra-cabeça de uma cena do filme *orientação para colorir e recortar as partes que compõem a cena *montagem do quebra-cabeça para colagem em folha branca após conferência da professora |

| | | | | | | | | |
|-------------|--|---------------|--------------------|-----------------------------|---|---|--|--|
| 51 18/08 | *organização dos alunos em fila *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes dos alunos | letras iniciais (anexo I) *quadro de giz | cartaz com nomes dos meninos e das meninas | a partir das palavras do quebra-cabeça *registro das descobertas no quadro, explorando diferentes palavras a partir da inclusão, exclusão e troca de letras iniciais *sorteio, pela professora, de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos da fila *identificação, pelas crianças, dos nomes sorteados |
| 52 18/08 | jogo da forca | alfabetização | escrita leitura | letra palavra sílabas | *letras do alfabeto *palavras do universo semântico infantil | quadro de giz | realização coletiva do jogo da forca com algumas palavras do quebra-cabeça *à medida que as crianças dizem as letras, a professora registra-as no quadro, escrevendo as que fazem parte da palavra no espaço adequado e anotando as outras separadamente *quando a palavra é descoberta, um aluno por vez diz uma das letras que faltam para completar e onde deve ser escrita *análise da palavra, feita através de perguntas, quanto ao número de sílabas e de letras | |
| 53 19/08 | feira do livro na escola | letramento | oralidade | texto oral | textos coletivos comentados | livros coletivos | livros coletivos | *apresentação, pela professora, dos livros construídos coletivamente ao longo do ano: um exemplar grande para a turma e outros pequenos para cada aluno *explicação sobre a apresentação e a possível venda dos exemplares na feira do livro da escola |
| 54 19/08 | livro "Vamos rimar os nomes?" | letramento | leitura | texto frase | *versos rimados com o nome das crianças *ilustrações | livro coletivo | livro coletivo | *leitura, pela professora, do livro coletivo com rimas a partir do nome dos alunos |
| 55 19/08 | livro sobre as preferências das crianças | letramento | leitura | texto frase | *fotografias dos alunos *itens com as preferências | livro coletivo | livro coletivo | *leitura, pela professora, do livro coletivo acerca das preferências dos alunos: cor, amigo, brinquedo, comida, animal, lugar |

| | | | | | | | |
|-------------|---|-----------------------------|--------------------|---|--|---|---|
| 56 19/08 | livro "Assim assado" de Eva Furnari | letramento | leitura | texto frase | das crianças *versos rimados da autora *ilustrações das crianças | livro coletivo | *leitura, pela professora, dos versos de Eva Furnari que compõem o livro *alunos acompanham a leitura, continuando os versos já memorizados *comentários acerca das ilustrações realizadas pelas crianças |
| 57 19/08 | livro "Poesias da A 22" | letramento | leitura | texto frase | *versos rimados *ilustrações das crianças | livro coletivo | *leitura, pela professora, dos versos escritos pelos alunos a partir do livro "Assim assado" de Eva Furnari |
| 58 19/08 | *filme "Madagascar" *características dos animais | letramento | leitura | texto frase | *ilustrações dos animais *informações sobre as características dos animais do filme | revista sobre as características dos animais | *retomada das características dos animais presentes no filme "Madagascar": pinguim, chimpanzé e lêmure, através da leitura, pela professora, das informações na revista *explicação da construção do livro individual sobre as características dos animais *indicação sobre pesquisa a ser realizada na biblioteca sobre o animal mascote da turma: pinguim |
| 59 19/08 | *ajudante da turma *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes das crianças | cartaz com envelope que contém fichas com os nomes dos alunos | *sorteio, pela professora, do nome de uma criança para ser o ajudante da turma durante a aula *identificação, pelos alunos, do nome sorteado |
| 60 19/08 | *filme "Madagascar" *características dos animais | letramento alfabetização | leitura escrita | texto frase palavra sílabas letra fonema | frases lacunadas e perguntas sobre as características dos animais | fichas avulsas que compõem as páginas do livro | *distribuição, pelo ajudante, das fichas dos animais que formam o livro individual *leitura, pelas crianças, do nome dos animais *orientação para o preenchimento das lacunas *leitura coletiva do item a ser completado *levantamento de possíveis respostas e discussão das mesmas *escrita coletiva das respostas no quadro - com ênfase no espaçamento entre palavras, nas sílabas e no som das letras - até chegar à forma convencional |

| | | | | | | | |
|------------------|--|-----------------------------|--------------------|--------------------------------------|--|--|---|
| 61 19/08 | jogo da forca | alfabetização | escrita leitura | letra palavra sílabas | *letras do alfabeto *palavras selecionadas pelas crianças | quadro de giz | *registro individual das informações nas lacunas, orientado pela professora *um aluno por vez seleciona uma palavra e coordena a realização do jogo da forca *à medida que os colegas dizem as letras, a criança registra-as no quadro *se necessário, a professora orienta alguns alunos para escreverem as letras que fazem parte da palavra no espaço adequado e anotarem as outras separadamente *quando a palavra é descoberta, uma criança por vez diz uma das letras que faltam para completar e onde deve ser escrita *análise da palavra, feita através de perguntas pela professora, quanto ao número de sílabas e de letras |
| 62 19/08 | tema de casa | alfabetização | escrita | palavra | palavras para jogo da forca | caderno | *explicação do tema de casa: selecionar, com o auxílio de algum familiar, palavras que não estejam no painel do alfabeto para novas rodadas do jogo da forca, escrevendo-as no caderno |
| 63 19/08 | *organização dos alunos em fila *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes dos alunos | cartaz com nomes dos meninos e das meninas | *sorteio, pela professora, de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos da fila *identificação, pelas crianças, dos nomes sorteados |
| 64 23/08 | princípios de convivência da turma | letramento | leitura | texto frase | regras da turma | cartaz | *retomada das regras da turma através da leitura coletiva do cartaz *conversa sobre as atitudes dos alunos em relação a cada regra lida *realização de novos acordos entre o grupo |
| 65 23/08 T | livro "Você troca?" de Eva Furnari | letramento alfabetização | leitura | texto frase palavra sílabas | *ilustrações *versos rimados | livro "Você troca?" de Eva Furnari (anexo J) | *retomada do livro "Assim assado" para apresentar a obra "Você troca?" da mesma autora *leitura, pela professora, do texto *exploração de cada frase, através de |

| | | | | | | |
|------------------|--|---------|-----------------------------|---|--|--|
| 66 23/08 | *livro "Você troca?" de Eva Furnari *dedicatória | leitura | texto | dedicatória | livro "Você troca?" de Eva Furnari | perguntas, acerca das ilustrações, da troca proposta, do vocabulário e da rima *visualização, pelos alunos, da dedicatória escrita no livro e pergunta sobre o que é *leitura, pela professora, da dedicatória com os nomes das crianças que a presentearam com o livro |
| 67 23/08 T | livro "Você troca?" de Eva Furnari | leitura | palavra letra sílabas | *ilustrações *palavras do universo semântico do livro em letra imprensa maiúscula e em cursiva | cartazes com ilustrações e palavras | *apresentação dos cartazes *exploração coletiva e, depois, individual das palavras através de perguntas sobre letra inicial, letra final, número de sílabas, número de vogais |
| 68 23/08 | *ajudante da turma *nomes próprios | leitura | palavra | nomes das crianças | cartaz com envelope que contém fichas com os nomes dos alunos | *sorteio, pela professora, do nome de uma criança para ser o ajudante da turma durante a aula *identificação, pelos alunos, do nome sorteado |
| 69 23/08 T | livro "Você troca?" de Eva Furnari | escrita | palavra sílabas letra | *ilustrações *palavras do universo semântico do livro | *folha avulsa com desenhos e espaço para registro da palavra, do número de letras e de sílabas (anexo K) *quadro de giz | *distribuição, pelo ajudante, da folha com ilustrações do livro *um aluno por vez escreve, no quadro, o nome de um desenho *realização de intervenções - com ênfase nas sílabas e no som das letras - na hipótese de escrita de cada criança até chegar à forma convencional da palavra *registro, pelo aluno, no quadro, do número de letras e de sílabas da palavra *orientação para o registro individual da palavra, do número de letras e de sílabas nos espaços adequados da folha |
| 70 23/08 T | *livro "Você troca?" de Eva Furnari *brincadeira com palavras | leitura | palavra letra sílabas | palavras do universo semântico do livro | quadro de giz | *leitura global coletiva das palavras escritas no quadro *análise, proposta pela professora, de diferentes palavras formadas pela troca de letras *identificação, pelos alunos, das letras |

| | | | | | | | | |
|-------------|--|---------------|---------|-----------------------------|---|--|---|---|
| | | | | | | | | <p>trocadas</p> <p>*incentivo, pela professora, para que as crianças encontrem palavras que estão dentro de outras, através da identificação das sílabas</p> <p>*registro das descobertas no quadro</p> |
| 71 23/08 | *organização dos alunos em fila *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes dos alunos | cartaz com nomes dos meninos e das meninas | <p>*sorteio, pela professora, de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos da fila</p> <p>*identificação, pelas crianças, dos nomes sorteados</p> | |
| 72 24/08 | livro "Assim assado" de Eva Furnari | alfabetização | leitura | palavra letra sílabas | *ilustrações *palavras do universo semântico do livro em letra imprensa maiúscula e em cursiva | cartazes com ilustrações e palavras | <p>*retomada do livro "Assim assado" através dos cartazes, já apresentados e coloridos, afixados em varal</p> <p>*exploração coletiva das palavras através de perguntas sobre letra inicial, letra final, número de sílabas, número de vogais</p> | |
| 73 24/08 | livro "Você troca?" de Eva Furnari | alfabetização | leitura | palavra sílabas | *ilustrações *palavras do universo semântico do livro em letra imprensa maiúscula e em cursiva | cartazes com ilustrações e palavras | <p>*entrega de um cartaz para cada aluno colorir</p> <p>*enquanto as crianças pintam, a professora acompanha a leitura individual da palavra do cartaz recebido por cada aluno,</p> <p>*solicitando o apontamento das partes lidas</p> <p>*organização dos cartazes em varal exposto na sala para consulta das crianças</p> <p>*organização dos alunos em pequenos grupos</p> | |
| 74 24/08 | *livro "Você troca?" de Eva Furnari *jogo dos pares | alfabetização | leitura | palavra | *desenhos *palavras do universo semântico do livro | cartas que compõem dois baralhos: um de desenhos e outro de palavras | <p>*distribuição de dois conjuntos de cartas para cada grupo: um baralho de desenhos e outro de palavras</p> <p>*explicação sobre como o jogo deve ser realizado: as cartas são dispostas em cima da mesa, cada jogador, na sua vez, seleciona um desenho e procura a palavra correspondente, formando o par</p> <p>*sugestão, pela professora, de outros jogos</p> | |

| | | | | | | | |
|-------------|---|--------------------------|-----------------|---|--|--|--|
| 75 25/08 | *filme "Madagascar" *características dos animais | letramento alfabetização | leitura escrita | texto frase palavra sílabas letra fonema | frases lacunadas e perguntas sobre as características dos animais | fichas avulsas que compõem as páginas do livro | que podem ser realizados com os baralhos: memória, domínio *explicação sobre a continuação do livro individual a respeito das características dos animais *retomada das características, já apresentadas, dos animais presentes no filme "Madagascar": leão, zebra, hipopótamo, girafa *distribuição das fichas dos animais que formam o livro individual *leitura, pelos alunos, do nome dos animais *orientação para o preenchimento das lacunas *leitura coletiva do item a ser completado *levantamento de possíveis respostas e discussão das mesmas *escrita coletiva das respostas no quadro - com ênfase no espaçamento entre palavras, nas sílabas e no som das letras - até chegar à forma convencional *registro individual das informações nas lacunas, orientado pela professora |
| 76 22/11 | *ajudante da turma *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes das crianças | cartaz com envelope que contém fichas com os nomes dos alunos | *sorteio, pela professora, do nome de uma criança para ser o ajudante da turma durante a aula *identificação, pelos alunos, do nome sorteado |
| 77 22/11 | conto "Branca de Neve e os sete anões" | letramento | leitura | frase texto | conto "Branca de Neve e os sete anões" em letra imprensa minúscula | folhas com frases em parágrafos e espaço para ilustração, em cada página há quatro fatos da narrativa em sequência (anexo L) | *distribuição, pelo ajudante, das folhas que compõem o livro *orientação da professora para o recorte das folhas ao meio e a montagem do livro conforme a numeração das páginas *identificação da capa e leitura coletiva do título do conto *comentário das crianças sobre a peça teatral "Branca de Neve e os sete anões" que apresentaram e a respeito do teatro "Cinderela" que outra turma está ensaiando |

| | | | | | | | |
|-------------|--|---------------|-----------------|----------------|--|--|---|
| 78 22/11 | *conto "Branca de Neve e o sete anões" *identificação do livro | alfabetização | leitura escrita | palavra | dados de identificação: nome próprio, turma, escola, data | capa do livro (anexo L) | *pintura da capa do livro *leitura, pela professora, dos itens dos dados de identificação presentes na capa do livro *registro, pelos alunos, do nome próprio *escrita coletiva no quadro e, depois, individual dos dados de identificação referentes à turma, escola e data *orientação da professora para numerar, em cada página do livro, as partes da história segundo a sequência dos fatos ocorridos no conto, que já estão ordenados *distribuição, pelo ajudante, das folhas com as cenas ilustradas *leitura de uma parte do livro por cada aluno, se necessário, o pequeno grupo pode auxiliar e ler o parágrafo coletivamente *exploração da leitura, através de perguntas, sobre a compreensão que as crianças tiveram *identificação da cena ilustrada que representa a parte lida, numerando-a conforme o parágrafo *pintura das cenas *recorte das cenas e colagem nos espaços adequados segundo a numeração dos parágrafos |
| 79 22/11 | conto "Branca de Neve e o sete anões" | letramento | leitura | texto frase | *cenas ilustradas da história *conto "Branca de Neve e os sete anões" em letra imprensa minúscula | *folhas avulsas *livro montado pelas crianças | |
| 80 22/11 | *organização dos alunos em fila *nomes próprios | alfabetização | leitura | palavra | nomes dos alunos | cartaz com nomes dos meninos e das meninas | *sorteio, pela professora, de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos da fila *identificação, pelas crianças, dos nomes sorteados |

Quadro 2 - Descrição e Análise da Seleção do Conhecimento e da Ação Pedagógica no Processo de Alfabetização e de Letramento

7.2 EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Inicialmente, cabe-nos esclarecer por que, em meio a oitenta eventos, os onze seguintes foram selecionados para transcrição e minuciosa análise. Em primeiro lugar, fizemos uma seleção que contemplasse as diferentes especificidades envolvidas nos processos de alfabetização e de letramento: tanto situações de leitura quanto de escrita em que distintas unidades linguísticas estivessem presentes. Também procuramos dar visibilidade à multiplicidade de ações pedagógicas que decorrem dessas diferentes facetas do objeto de ensino: a língua escrita. A qualidade da gravação das aulas, realizada por meio digital, também foi um fator determinante, já que, por vezes, impossibilitou a escuta das interações entre os sujeitos na relação pedagógica.

Como já explicitamos, a unidade de descrição dos dados é o evento de alfabetização e de letramento. Ao considerarmos, a partir dos Novos Estudos do Letramento, que os eventos são episódios observáveis que emergem de práticas, valemo-nos da necessidade apontada por Street e Lefstein (2007) de descrever os componentes-chave que constituem um evento para justificar nosso olhar atento, sobretudo, a esta interação que ocorre entre os participantes, mediada por material escrito.

Como nosso objetivo não é fazer uma análise discursiva, buscamos no referencial da análise da conversação, o conceito de “turno de fala”, definido por Marcuschi (2008, p. 89) como sendo “[...] a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão *ter o turno* equivaleria, então, a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a”.

Os eventos que transcrevemos estão organizados, portanto, por sequências de fala numeradas, cada uma caracterizando um turno. Ao considerarmos a extensão de alguns eventos, fizemos sua divisão em partes para fins de análise, mas mantivemos a numeração sequencial dos turnos. Ainda que se mantenha o mesmo falante, salientamos que a mudança de turno é apontada. Esclarecemos que, quando possível, identificamos o falante do turno através do registro de seu nome.

A seguir, apresentamos as convenções utilizadas para transcrição dos eventos tendo como subsídio as apontadas por Silveira (1995).

| Convenção | Significado |
|--------------------------|-------------------------------------|
| P | fala da professora |
| C | fala de uma criança |
| Cs | falas de crianças |
| OP | fala da observadora participante |
| ? | interrogação direta |
| ! | entoação exclamativa |
| , | entoação associada a vírgula |
| . | entoação associada a ponto |
| ... | suspensão de enunciação, pausa |
| [...] | texto omitido |
| MAIÚSCULAS | unidades linguísticas enfatizadas |
| sí-la-ba | palavras pronunciadas silabadamente |
| <u>sublinhado</u> | o que é lido |
| /a/ | fonema, som da letra |

Quadro 3 - Convenções de Transcrição

Agora, apresentamos os eventos transcritos, nomeados de acordo com a temática que abordam, seguido do número de identificação. Sugerimos, antes da leitura integral do episódio, a retomada da descrição sintética do mesmo no quadro 2, tanto para a identificação dos aspectos implicados na seleção do conhecimento quanto para o acesso aos anexos porventura existentes. Explicitamos que a análise de cada evento contemplou tanto a área da linguagem quanto o campo da sociologia.

7.2.1 Nomes Próprios (evento 5)

A situação de ensino-aprendizagem ou de transmissão-aquisição, segundo Bernstein, descrita a seguir, refere-se ao processo de alfabetização por focalizar a leitura através do reconhecimento da palavra e da identificação da letra inicial. O nome próprio das crianças é um texto bastante usual nas práticas pedagógicas alfabetizadoras por ser uma palavra significativa que se constitui como uma forma estável de escrita. Torna-se, assim, referência no processo de alfabetização para a escrita de outras palavras que tenham semelhanças linguísticas, como mesma letra inicial, mesma sílaba final.

A utilização de dois tipos de letra - imprensa maiúscula e cursiva maiúscula e minúscula - também é um incentivo à leitura, já que possibilita o estabelecimento de relações entre duas formas de representação de uma mesma unidade (GROSSI, 1990). O crachá, como suporte do texto, apresenta um uso contextualizado, pois permite a identificação dos alunos, especialmente se levarmos em conta que este evento ocorre no segundo dia de aula da turma, auxiliando, então, no conhecimento tanto dos alunos por parte da professora quanto das crianças entre si como colegas. Fizemos a opção por transcrever o evento na sua integralidade por ser o primeiro a ser analisado e por apresentar as crianças que compõem o grupo. As mesas estão dispostas em forma de U e o evento ocorre no início da manhã.

- (A professora mostra meia folha branca com o nome de um aluno na parte superior em letra imprensa maiúscula, em cursiva e um adesivo colado.)
- 1 P Esse é o crachá de vocês: tem letra maiúscula e emendada. Vai ficar assim (dobra a folha ao meio)... depois vocês vão contornar. Tem um adesivo colado e cada um vai desenhar seu rosto atrás.
- (A professora mostra um crachá de cada vez e faz questionamentos.)
- 2 P De quem é esse?
(Fernanda levanta o braço.)
- 3 P Fernanda! E esse?
(Jéssica levanta o braço.)
- 4 P É com a letra do teu nome, né? Mas não é o teu nome... de quem será? ... É da Jérsica, mas a Jérsica não veio, né? Então vamos deixar aqui... (na mesa da professora.)
- 5 P E esse?
- 6 Jéssica É meu!
- 7 P Ah, muito bem! Por que a Jéssica confundiu aqui? ... Porque é a mesma letra, né? O J de Jéssica, o J de Jérsica e o J de Juliana. Tem 3 pessoas da nossa sala com a letra J.

- 8 P E esse? Que letra começa?
 9 Yasmine Eu sei, Y.
 10 P Y, muito bem! De Yuri. Ele não veio, né?
 11 C Ele tá ali, sora.
 12 P Veio? Achei que o Yuri não veio, ele não falou nada! É tu Yuri? Ah... então esse aqui é o teu crachá, olha ali ó Y, diz para mim Y.
 13 Yuri Y.
 14 P Isso mesmo! E esse?
 15 C É o P.
 16 P É o P de Pablo, olha lá, olha, já levantou o dedo...
 [...]
 17 P Esse aqui?
 18 Luís André Começa com L.
 19 P Começa com L... é teu! E o que é que tem aqui de diferente dos outros? ... O que é que tem que faz diferente dos outros? ... Quantos nomes têm aqui?
 20 C Quatro.
 21 P Quatro... é que são duas letras diferentes, né? Mas aqui tá escrito Luís e aqui André... ele tem dois nomes Luís André.
 22 Luís André E tem mais uma parte, sora.
 23 P É... tem mais o sobrenome. É o sobrenome que a gente chama, né? ... Por isso que aqui ó eu deixei um espaço, porque são dois: Luís... André. Tem outras pessoas da sala que também têm dois nomes. Depois a gente vai ver, outro dia...
 24 P Aqui? ... Me esqueci que tinha mais esse com J.
 25 C Jailton.
 26 P Jailton! Levanta o dedo aqui quem é que o nome começa com J. ... Levanta o dedo pra gente ver... cadê a Juliana?
 (Juliana levanta o braço.)
 27 P Juliana, a Jéssica, o Jailton e mais a Jérsica que não veio hoje.
 (As crianças levantam o braço.)
 28 P E este aqui de quem é? ... Começa com?
 29 C D.
 30 P D! É do Douglas. Só que o Douglas não veio hoje também...
 31 P E esse? De quem é? ... Que letra começa?
 32 Cs B, Bruno.
 33 P É B de Bruno, muito bem!
 34 P E esse? ... É Yasmine... que letra começa?
 35 Cs I.
 36 Cs Y.
 37 P Y, tão sabendo o Y, né?
 38 Bruno O que que é Y?
 39 P É nome dela, o nome da letra.
 40 C Do Yuri também...
 41 P Do Yuri, da Yasmine... aí as pessoas chamam de Y ou tem algumas pessoas que também dizem ipsilone, é o nome... que nem o A tem nome de a, O B não tem nome de be? Tem! O X tem nome de xis! Cada letra tem um nome...
 42 P E aqui? De quem será esse crachá? ... Que letra começa?
 43 C M.
 44 P M! Quem é que falou M?
 45 Márcia Eu!
 46 P Tu falou porque tu sabe que é teu, né?
 47 P Essa letra da Márcia é a mesma letra do meu nome...
 48 C Ô, sora, e é a mesma letra da mãe...
 49 P E é a mesma letra da mamãe: exatamente! M de Márcia!
 [...]

- 50 P E aqui?
 51 C Começa com J.
 52 P Começa com J... de quem será?
 53 C Juliana.
 54 P Juliana, muito bem! E esse?
 55 C D.
 56 P Isso! D de Daiane. E aqui, de quem é esse?
 57 Max É o meu, profe.
 58 P Isso, M de Max.
 59 P Então tá, agora quem tem canetinha vai pegar e vai passar por cima e quem não tem será que o colega pode emprestar só pra fazer só o nome?
 60 Cs Sim.

As perguntas feitas pela professora exploram aspectos linguísticos dos nomes, sobretudo a letra inicial. Nos turnos 7, 24, 25, 26 e 27 são identificadas quatro crianças cujos nomes iniciam pela mesma consoante, qual seja, J. Os alunos também mostram-se atentos às análises realizadas, pois uma criança prossegue a relação feita pela professora, em 47, entre a inicial do nome de uma aluna com a do nome dela (Marina), prolongando, em 48, a identidade da letra para a inicial da palavra “mãe”, vocábulo significativo ao contexto.

O evento ainda possibilita visualizar a explicitação, pela professora, de dois conhecimentos sobre a língua: as letras têm nome (turnos 39 e 41) e as palavras são separadas umas das outras por espaços em branco (21 e 23). Por mais que tais saberes pareçam óbvios aos olhos de um adulto alfabetizado, não o são para todas as crianças alfabetizandas, sendo conveniente a exposição clara de tais informações.

Percebemos, também, uma valorização da participação das crianças no evento, e o que é de salientar, mesmo que o texto produzido por elas não seja o esperado, conforme ocorre em 4 e 20. Nessas ocasiões, a professora justifica o motivo da resposta inadequada, elevando a posição da criança e reformulando o texto, como se evidencia em 7 e 21, respectivamente, e explicitando os critérios de avaliação. Tanto mais isso ocorre quando as contribuições apresentadas pelos alunos são oportunas, como em 22 e 48, e referendadas pela professora nos turnos 23 e 49.

Outro fato que chama a atenção diz respeito à postura das crianças durante a longa exploração proposta pela professora, que permaneceram motivadas, escutando com atenção as interações ocorridas na turma e manifestando-se quando acharam oportuno fazê-lo. Passamos, agora, à parte final do evento.

- (Um menino entra na sala.)
- 61 P Olá, bom dia! Tudo bom? Senta aqui ó. (Aponta para uma mesa.)
- 62 P Tudo bom, Douglas? Senta aqui nessa mesa... pode soltar a tua pasta, põe aqui embaixo ó... que tu vai precisar dela, aqui ó! Passa ali... senta na tua cadeirinha. Tu veio sozinho, Douglas?
(Douglas mexe a cabeça afirmativamente.)
- 63 P Sozinho de casa?
(Douglas muda a resposta e movimenta a cabeça negativamente.)
- 64 P A mãe te trouxe?
- 65 Douglas Sim.
(A professora coloca o crachá de Jérstica, o de Douglas e o seu na mesa.)
- 66 P Douglas, tu sabe me dizer qual é o teu daqui?
(Douglas levanta do lugar, vai até a mesa da professora e pega o seu crachá.)
- 67 P Ah, espertinho... olha aqui ó! Tem canetinha aí na tua pasta? Tu vai passar por cima. Uh... que pasta bonita essa! Ah, tu tem lápis de cor! Pera aí... vou pegar uma canetinha pra te emprestar, tá?
(A professora vai até a mesa de Bruno.)
- 68 P Bruno, tu empresta tua caneta aqui pro Douglas?
- 69 Bruno Sim...
- 70 P Ele já te devolve...
- 71 Bruno Só não perde a tampinha!
- 72 P Isso... só não perde a tampa! Coloca a pasta de novo debaixo da mesa e agora tu vai passar por cima, tá?

No que se refere ao discurso regulador, um momento do evento que merece destaque diz respeito à acolhida do menino que chegou após o início da aula, transgredindo uma norma da escola. A atitude da professora, estabelecendo uma relação próxima ao aluno mediante o fraco enquadramento nas regras hierárquicas, significou a inclusão dele na prática pedagógica, mesmo que o motivo do atraso não tenha sido esclarecido. Como ela já tinha finalizado a distribuição dos crachás, organizou uma situação análoga para que o aluno pudesse participar, também, da atividade de leitura, reconhecendo seu nome entre outros. Percebe-se, aqui, a consideração de todos os alunos no evento. Vale ressaltar, também, a promoção da solidariedade entre os alunos por ocasião do empréstimo dos materiais escolares, mediada pela professora.

7.2.2 Princípios de Convivência da Turma (evento 7)

A ocorrência deste evento diz respeito a uma necessidade percebida pela professora durante a aula no que se refere à relação entre os sujeitos envolvidos na

prática pedagógica. Apesar de não estar registrada na tabela, opção já justificada na introdução à mesma, a oralidade é o elemento do letramento que mais se destaca neste episódio, já que é através dele que os princípios de convivência da turma são formulados. É preciso contextualizar a situação para compreendermos o silêncio dos alunos nos turnos iniciais, em comparação à constante fala da professora. Anteriormente a este evento, as crianças estavam fazendo um auto-retrato para o crachá dos nomes. Ao final das apresentações dos desenhos de cada aluno, um menino comentou que o retrato de uma colega parecia um palhaço. A professora, ao escutar tal comentário, expressou espanto e chateação, iniciando a interação a seguir transcrita.

- 1 P Agora nós vamos parar e vamos conversar... Primeiro eu quero os meninos levantando e sentando ali (indica o tapete e as almofadas que há no canto da sala) e sem correr...
- 2 P Agora as meninas ali... é uma almofada pra cada uma, tem mais colegas e tem que dividir...
- 3 P E é pra fazer uma roda... mais pra trás aqui ó, Jessica, mais pra trás, Márcia, Bruno, Yuri, mais pra trás, Daiane, a Fernanda, mais um pouquinho, mais um pouquinho, a Jessica, Márcia, isso! ... Agora aqui ó, Yasmine, Jersica aqui, mais pra trás, aqui!
- 4 P Eu só vou sentar numa cadeira porque eu vou precisar escrever.
(A professora coloca uma cadeira na roda, pega seu caderno, uma caneta e senta.)
- 5 P Agora nós vamos combinar quais vão ser as nossas regras. Vocês sabem o que que são regras?
(Ninguém responde.)
- 6 P São coisas que a gente vai combinar e que todo mundo vai ter que cumprir! ... Porque se tiver assim ó, cada um fizer o que quiser, não vai dar certo! ... Vai virar uma bagunça e a gente não vai conseguir aprender!
- 7 P Será que a gente consegue lá na nossa casa dormir no meio do barulhão? ... Vocês conseguem?
- 8 Cs Não!
- 9 P Quer dormir de noite e aquele vizinho lá dê-lhe fazer barulho, barulho, barulho, barulho! Vocês conseguem dormir?
- 10 Cs Não!
- 11 P Pois é, tem regras na casa de vocês? ... Tem coisas que o pai e a mãe combinam? ... Tem? ... O que que a mãe combina com vocês em casa?
- 12 C Pra não brigar...
- 13 P Como é que assim ó, eu almoço a hora que eu quero? ... Chego em casa, almoço às três horas da tarde?
- 14 Cs Não!
- 15 P A mãe não combina a hora do almoço?
- 16 Cs Sim!
- 17 P Combina! A mãe não combina que tem que trocar a roupa suja pela roupa limpa?
- 18 Cs Sim!
- 19 P Que mais a mãe combina? ... Que tem que escovar os dentes?
- 20 Cs Tem!

- 21 P A mãe combina também que tem que pentear os cabelos?
 22 Bruno E lavar!
 23 P Lavar o rosto quando acorda... tudo isso! Então lá na casa de todo mundo aqui tem coisas que a mãe, ou o pai, ou a vó, ou a tia, a pessoa com quem a gente mora vai combinar com a gente e aqui na sala de aula vai ser a mesma coisa! ... Só que, assim, na casa da gente, tem as combinações com o pai e com a mãe e, aqui, a gente vai ter outras combinações...
- 24 P Então agora cada um vai dizer o que que pensa, o que que acha que é bom pra que a gente consiga aprender. Quem é que quer começar?
 (Nenhuma das crianças fala.)
- 25 P Que que precisa aqui na sala de aula?
 26 Max Silêncio.
 27 P Silêncio? ... É importante silêncio? ... Quando que é pra fazer silêncio?
 28 Yasmine Quando a gente tiver estudando.
 29 P Quando a gente tiver estudando. Tem horas que a gente vai precisar conversar, trocar ideias?
- 30 Cs Tem.
 31 P Tem, mas...
 (Pablo está fora do círculo e mexendo em sua mochila.)
- 32 P Pablo, eu tô esperando... Vem pro meio da roda, mais... mais... um pouquinho mais e escuta o que a gente tá dizendo. Teus colegas todos tão escutando e tu também vai ouvir...
- 33 P Então é isso sobre o silêncio, quando a professora tá falando?
 34 Cs É.
 35 P E quando o colega tá falando é importante?
 36 Cs Sim.
 37 P Eu vou ouvir o que o meu colega tá dizendo então... porque imagina o colega tá lá na frente apresentando o trabalhinho que fez e eu lá buruburuburu dê-lhe falar? ... É assim?
- 38 Cs Não.
 39 P Então silêncio quando os colegas e a professora estiverem falando. Eu tô escrevendo tudo aqui no papel, depois eu vou trazer num papel grande que vai ficar aqui na nossa sala pra que a gente não esqueça as coisas que a gente combinou hoje, tá bom?
 (A professora escreve no seu caderno "Fazer silêncio quando os colegas ou a professora estiverem falando". Um menino observa o que a professora escreve.)
- 40 Bruno A sora tá fazendo emendada!
 41 P Tô porque é mais rápido porque eu já me acostumei com essa letra, mas a gente pode fazer com as outras letras também...

Já no início do evento, nos três primeiros turnos, chama a atenção a organização do espaço da sala de aula feita pela professora para acomodar primeiro os meninos e depois as meninas de forma igualitária: em uma roda. No quarto turno, a professora anuncia uma diferença: "Eu só vou sentar numa cadeira porque eu vou precisar escrever". Apesar de haver uma posição hierarquicamente superior da professora em relação aos alunos - intrínseca a qualquer relação pedagógica -, percebemos aí uma classificação fraca entre os espaços ocupados por estes

sujeitos, já que o motivo que justifica tal diferença relaciona-se a uma necessidade da ação pedagógica.

A efetiva formulação dos princípios de convivência ocorre após uma longa exploração sobre o conceito de regras. Diante do silêncio das crianças no quinto turno, a professora explicita, em 6, que as normas são essenciais para a convivência na coletividade e para a aprendizagem de todos. A partir disso, de 7 a 23, a professora conduz um diálogo sobre a necessidade de acordos que possam reger as relações: sejam elas entre pais e filhos ou entre professora e alunos. Essa analogia está baseada na aproximação entre o conhecimento escolar e o não-escolar, havendo, também, uma fraca classificação entre esses dois discursos.

Após tal relação, os princípios de convivência necessários ao contexto escolar tornam-se o foco da interação ocorrida de 24 a 38. O silêncio é o primeiro tema sugerido por um aluno, Max, no turno 26. A partir disso, a professora procura contextualizar a sugestão do menino, questionando quando o silêncio se faz necessário - para estudar, ouvir os colegas e a professora - e quando a conversa é bem-vinda: para trocar ideias. Cabe salientar que, durante a própria elaboração da norma, ela é transgredida, por isso a professora chama a atenção de Pablo, no turno 32, valendo-se de um princípio de reciprocidade: "Teus colegas todos tão escutando e tu também vai ouvir...". O equilíbrio demonstrado pela professora entre firmeza e afetividade merece destaque, pois, através disso, mostra a coerência entre sua fala e sua ação pedagógica.

Ao final do evento, percebemos a relação com o elemento escrita referente ao processo de letramento, já que ocorre o registro do princípio de convivência acordado entre a turma no caderno da professora. É importante ressaltar, aqui, a função mnemônica da escrita, anunciada no turno 39, que se cumpriu no evento 64, quando as regras foram retomadas mediante a leitura do cartaz. Ainda, é relevante salientar o comentário de Bruno, em 40, sobre a letra cursiva utilizada pela professora e a informação salientada por ela em 41 acerca do uso contextualizado da escrita: o tipo de letra utilizado varia conforme a ocasião e a necessidade.

O evento prossegue com a discussão e a formulação coletiva de mais nove princípios de convivência que serão apresentados e analisados na seção 7.3.1 desta tese.

7.2.3 Aviso aos Pais (evento 8)

Este evento decorreu de uma necessidade relacionada à organização da instituição escolar, não sendo planejado inicialmente pela professora, conforme fora o episódio anterior. Entretanto, ela vai além da entrega do bilhete da direção da escola e da colagem do mesmo nos cadernos, uma vez que realiza a leitura do texto para as crianças, instituindo, portanto, um evento de letramento. Já no primeiro turno, o emissor do bilhete - a “diretora” - o destinatário - “senhores pais” - e o fim específico do mesmo são explicitados.

- 1 P Veio um bilhete da diretora que eu quero que vocês prestem atenção que tá escrito assim: “Senhores pais, convidamos para a reunião de pais com os professores no dia 4, sexta-feira, às 10 horas e 30 minutos”. ... O que eu li aqui, alguém entendeu?
- 2 Cs Sim.
- 3 P Reunião com quem?
- 4 Cs Com os pais.
- 5 P Amanhã que horas? ... Dez e meia. Quando diz pais é só o pai?
- 6 Cs Não.
- 7 P A mãe, ou pai, ou os dois juntos. Se não puder vir a mãe, é muito importante que ela mande alguém aqui... É importante que venha alguém.
(As crianças falam de seus pais, os que trabalham, os que podem vir, os que não podem.)
- 8 P Se o pai ou a mãe ou nenhum dos dois vir, peçam pra vó, pra tia, pro irmão mais velho, quem tem bisavó...
(As crianças continuam falando. A professora mostra uma caderneta.)
- 9 P Atenção, eu quero saber quem é que tem ó, um caderno de avisos ou de anotações que nem a Daiane?
- 10 Cs Eu tenho...
- 11 Cs Eu não tenho...
- 12 P Então peguem o caderno e a cola pra gente colar! Tem que chegar em casa e mostrar o bilhete pra mãe.

A exploração da compreensão que as crianças tiveram a partir da leitura realizada evidencia a preocupação da professora com a presença de algum familiar na reunião: informação enfatizada nos turnos 7 e 8. O bilhete, como texto do evento, cumpre a função comunicativa da escrita, já que possibilita a transmissão de uma mensagem da escola para a família. O suporte no qual o bilhete é anexado também está de acordo com seu propósito: um caderno de avisos. É participando de experiências de letramento como essas que as crianças vão se apropriando de conhecimentos importantes sobre a linguagem, ainda mais quando há um informante

que os explicita, como ocorre no primeiro turno, quando a professora anuncia que aquilo que está escrito pode ser lido.

7.2.4 Alfabeto (evento 9)

O conhecimento das letras é imprescindível ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Por isso, eventos acerca das letras do alfabeto não se restringem ao início do ano letivo, mas acompanham a prática pedagógica ao longo da alfabetização das crianças, já que se encontram em diferentes momentos do processo de alfabetização e, de acordo com a concepção pedagógica da professora, em distintos níveis de conceitualização de escrita.

Neste evento, a professora relaciona o painel coletivo do alfabeto com o alfabeto individual recebido pelas crianças (anexo A). Cada cartaz apresenta a letra em quatro tipos: em imprensa e em cursiva maiúscula e minúscula. Além disso, há um desenho e uma palavra-chave que inicia com cada letra, tornando tal composição bastante frequente nas práticas alfabetizadoras. Desconhecemos o critério utilizado para a seleção das palavras, mas percebe-se que formam um glossário referente aos conhecimentos das crianças, pois apontam vocabulário relacionado ao cotidiano escolar, objetos pessoais, alimentação, meios de transporte e outras palavras significativas.

Junto aos nomes próprios, esse é o segundo universo vocabular que se torna referência para as crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. Percebemos, aqui, associações da letra do alfabeto a uma palavra-chave e da palavra-chave a um desenho. As letras, portanto, estão contextualizadas de acordo com a inicial de palavras e, estas, relacionadas a desenhos. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a associação entre imagem e texto é profícua pela própria distinção necessária entre essas duas formas de expressão de significados, já que possibilita a compreensão do que a escrita representa, conhecimento imprescindível ao alfabetizando.

- 1 P Eu vou colocar uma coisa em cima da mesa de vocês, vocês vão olhar e vão me dizer o que que é...
(A professora distribui uma folha com o painel do alfabeto em tamanho reduzido para cada aluno. As crianças olham o material e comentam o que percebem. A professora transita pela sala e faz perguntas a alguns alunos.)
- 2 P Tu sabe?
- 3 Jéssica Eu sei!
- 4 P Tu sabe também?
- 5 Jailton Também sei: F, G, H, I, J...
- 6 P Muito bem, agora eu vou lá do lado de lá...
(A professora passa ao outro lado da sala e as crianças continuam identificando letras do alfabeto.)
- 7 P Atenção todo mundo... o que que é isso?
- 8 C As letras.
- 9 C As letras lá... (aponta para o painel coletivo do alfabeto em cartaz.)
- 10 P As letras de lá?
- 11 Cs É.
- 12 P É igual?
- 13 C M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Z.
(As crianças continuam nomeando as letras.)
- 14 P É igual ou não? (Mostra o painel coletivo do alfabeto.)
- 15 Cs É.
- 16 P Tá... o que que tem no A?
- 17 C É apontador.
- 18 P O que é que tem no B?
- 19 Cs Borracha.
- 20 P Que que tem no C?
- 21 Cs Caderno.
- 22 P No D?
- 23 Cs Dedo.
- 24 Cs Escova.
- 25 P Calma aí, calma aí... quando eu pergunto! No E?
- 26 Cs Escova.
- 27 P No F?
- 28 Cs Feijão.
- 29 P No G?
- 30 Cs Garfo.
- 31 P No H?
- 32 Cs Helicóptero.
- 33 P No I?
- 34 Cs Igreja.
- 35 P No J?
- 36 Cs Janela.
- 37 P No L?
- 38 Cs Lápis.
- 39 P No M?
- 40 Cs Mochila.
- 41 P No N?
- 42 Cs Navio.
- 43 P No O?
- 44 Cs Ônibus.
- 45 P No P?
- 46 Cs Porta.
- 47 P No Q?
- 48 Cs Quadro.

- 49 P No R?
- 50 Cs Ah... ah...
- 51 P Ó, acabou aqui o Q... (aponta para o final da primeira linha do painel.)
- 52 Cs Régua, régua, régua!
- 53 P Ó, um, dois, três, atenção! Acabou aqui o Q... continua aqui? (Mostra o cartaz da letra Z, no final da segunda linha do painel.)
- 54 Cs Não, não...
- 55 P Não... onde é que eu continuo?
- 56 C Embaixo, lá! (Aponta para o início da segunda linha do painel.)
- 57 C Régua... (aponta para o cartaz da letra R.)
- 58 P Aqui na ponta, aqui na pontinha... (mostra o cartaz da letra R, no início da segunda linha do painel.)
- 59 Cs Régua, régua...
- 60 P S de?
- 61 Cs Suco.
- 62 P T de?
- 63 Cs Tesoura.
- 64 P U?
- 65 Cs Uva.
- 66 P V?
- 67 Cs Vaso.
- 68 P X?
- 69 Cs Xícara.
- 70 P Z?
- 71 Cs Zíper.
- 72 P Tá, agora eu quero saber quem é que é esperto e vai me responder uma pergunta muito importante que eu vou fazer... quero ver! Por que que aqui embaixo tem esse monte de letra? (Mostra as letras escritas embaixo das figuras.)
- 73 Daiane É por causa que... é por causa que a letra é emendada, tem letra emendada e outro tipo de letra que não é emendada.
- 74 P Ah...
- 75 Pablo Eu sei, sora!
- 76 P Pablo! (Aponta para o menino.)
- 77 Pablo É por causa que é... que é o nome das figuras.
- 78 P Também, os dois acertaram... aqui embaixo, ó... ali embaixo do apontador tá escrito A-PON-TA-DOR e embaixo, mais embaixo, tem as letras, tem a letra emendada, que a gente diz cursiva, e tem a outra letra que é a separadinha (enquanto fala, mostra as referidas partes do cartaz da letra A). E tem outro tipo de letra ainda?
- 79 Cs Tem, tem...
- 80 P Tem... tem vários tipos de letras, né? As pessoas usam vários tipos de letras.
- 81 C Tem letra solta, emendada...
- 82 P Isso aí! Sabe o que que a gente vai fazer com esse alfabeto?
- 83 C Não!
- 84 C Sim, colar no caderno!
(As crianças falam ao mesmo tempo.)
- 85 P Não! Agora eu vou explicar... ó, esse alfabeto, depois que vocês pintarem, a gente vai recortar o espaço que tá sobrando e aí cada um vai ter ele colado na sua mesa, pra quando precisar olhar as letras pra escrever as palavras, se não souber alguma letra, vai olhar na sua mesa, que aí fica mais fácil. ... Eu vou colocar um durex depois e não é pra puxar, não dá pra tirar, eu não quero ninguém, ó... eu não quero ver ninguém com o dedinho assim ó, puxando o durex ... não! Porque vai estragar o seu alfabeto e depois, quando precisar, não vai ter... vai rasgar... vai ficar feio.

- 86 C Aqui sora? (Aponta para a parte inferior da mesa.)
 87 P Não, aqui em cima... bem no cantinho... assim, bem pra cima e bem no cantinho, pra não atrapalhar... (mostra a parte superior da mesa.)
 88 C Onde, sora, aqui?
 89 P É, no canto... mais no canto.
 90 C Se tiver dúvida, olha né?
 91 P A gente consulta o alfabeto, isso aí...
 92 P Então, quero saber... quem é que vai cuidar do seu alfabeto?
 93 Cs Eu, eu!
 94 Jéssica E a gente não vai levar pra casa, sora?
 95 P Outro dia eu vou dar outro alfabeto pra levar pra casa...

Neste evento, percebemos que a professora não fornece informações acabadas às crianças, mas procura fazer perguntas acerca do assunto tratado em aula, possibilitando que levantem hipóteses e expressem seus conhecimentos. Isso ocorre no primeiro turno, quando os alunos reconhecem que o alfabeto recebido é o mesmo do painel e de 72 a 78, no momento em que duas crianças identificam as funções das escritas presentes nos cartazes.

Um fato que merece ser comentado diz respeito ao deslocamento da professora pela sala, informado no sexto turno, pois demonstra cuidado em atender as crianças de forma equitativa, sem privilegiar determinado grupo. Tal preocupação em contemplar todos os alunos é novamente evidenciada em 25, quando a professora enfraquece o ritmo da leitura coletiva das palavras-chave do painel para que mais crianças possam acompanhá-la.

A orientação espacial de leitura é outro aspecto enfatizado no evento, já que o painel do alfabeto está distribuído em duas linhas. O fato de lermos de cima para baixo e da esquerda para a direita é uma convenção da nossa língua. Esse conhecimento arbitrário é transmitido às crianças quando elas participam de eventos de leitura em que um informante aponta o que está sendo lido (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). No momento da identificação das letras e das respectivas palavras-chave, a professora sinaliza com o dedo cada cartaz, seguindo a sequência do alfabeto. Mas vai além disso, pois, perante a incerteza manifestada por algumas crianças no turno 50, chama a atenção de todas, conduzindo uma exploração coletiva acerca da direção da leitura, conforme evidenciado de 51 a 58.

A professora também deixa explícito como deve ser o uso do alfabeto, no turno 85, tanto no que diz respeito ao discurso instrucional - como fonte de consulta das letras - quanto ao discurso regulador - manter o alfabeto afixado na mesa e conservá-lo para uso durante o ano.

Passamos, agora, à segunda parte do evento que ocorre enquanto as crianças colorem os desenhos no alfabeto individual. No decorrer da atividade, um aluno faz uma pergunta que desencadeia um momento interativo intenso entre a professora e as crianças.

- 96 Bruno Helicóptero não começa com E?
 97 P Não... qual é a letra lá, do helicóptero? (Aponta para o cartaz da letra H.)
 98 Cs H!
 99 P H... heelicóptero, mas esse som aqui: heelicóptero.
 100 Cs Heelicóptero.
 101 P Heelicóptero... que som que a gente escuta?
 102 Cs E!
 103 P Sabe por quê?
 104 Juliana Por causa do som.
 105 P É parecido, é que o H quando ele tá no comecinho... o H é a primeira letra, né? Ele tá na primeira letra das palavras por que Ju?
 106 Juliana Porque ele não tem som.
 107 P Ele não tem som. Mas... e no meio da palavra?
 108 C Ele tem.
 109 P Tem... ah, tu tá esperto! Lembram que eu falei isso? Então é por isso que a gente escuta: heelicóptero, parece o som do E porque aí fica o som da letrinha que tá do lado... Bruno, olha, qual é a letra que tá do lado do H ali no helicóptero?
 110 Bruno E.
 111 P E... por isso que fica esse som: heelicóptero.
 112 C Tá dando a mão né, sora?
 113 P Tá dando a mão, vocês lembram aquilo que a gente falou de dar a mão?
 114 C Eu me lembro...
 115 P Pra quem que as letras precisam dar a mão?
 116 Jailton Pra fazer o som...
 117 P Por que que elas dão a mão mesmo?
 118 Cs Pra fazer o som.
 119 P Mas pra quem que elas têm que dar a mão?
 120 Fernanda Pras vogais.
 121 P Fernanda... ó a Fernanda ali ó.
 122 Fernanda Pro A, pro I...
 123 Max E, O...
 124 Daiane U.
 125 Cs A, E, I, O, U.
 126 P Muito bem, o A, o E, o I, o O, lembram? (Escreve as vogais no quadro.)
 Quem mais?
 127 Cs U.
 128 P O que elas são?
 129 Cs Vogais.
 130 P Muito bem! Por que que elas são importantes, Jailton?
 131 Jailton Porque elas têm som mais alto.
 132 P Por que elas têm o som mais alto. E aí as outras letras tem que... ?
 131 Cs Que dar a mão.
 132 P Dar a mão pra formar as palavras... vamos ler o alfabeto!
 133 Cs A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Z.
 134 P E as poderosas? As vogais?
 135 Cs A, E, I, O, U.

Apesar de o evento ter sido compartilhado com a turma, sua origem se deu na relação professora e aluno. Provavelmente, por vislumbrar uma oportunidade produtiva de aprendizagem a partir da pergunta feita, a professora socializou-a com a turma. Dela decorrem conhecimentos sobre a estrutura da língua, nos quais o fonema aparece contextualizado na palavra, conforme os estudos relacionados à consciência fonológica. Ao se tratar de uma irregularidade ortográfica, a discussão versa sobre a aparente contradição percebida por Bruno, no turno 96, qual seja, na palavra HELICÓPTERO, o fonema inicial refere-se à vogal E, mas o primeiro grafema é H. Após a discussão que a letra H não produz som no início das palavras, diferentemente de quando se encontra em outras posições, a professora retoma, em 109, a dúvida apontada, concordando com o estranhamento verbalizado pelo aluno.

A partir daí, decorre outra situação que contempla um conhecimento acerca da estrutura da língua. Uma criança, ao perceber a ênfase dada ao som das vogais, lembra-se, em 112, de informações já salientadas pela professora e alguns princípios são retomados: “dar a mão” significa, aqui, que as vogais e as consoantes se unem para formar as palavras. As vogais recebem o título de “poderosas” porque “tem o som mais alto”, já que - diferentemente das consoantes - o nome da letra corresponde ao fonema produzido, e porque são imprescindíveis para a formação das palavras e, acrescentamos, para a composição das sílabas.

Os conhecimentos presentes nesse excerto do evento não parecem ser novidade para as crianças, uma vez que são externalizados por aquelas que deles já se apropriaram. A valorização da professora diante de tais saberes, ao mesmo tempo em que incentiva a participação dos alunos que produzem o texto adequado - Juliana, Fernanda e Jailton - possibilita que as demais crianças dele também se apropriem, já que promove a retomada de conteúdos anteriormente apresentados a partir de novos exemplos, evidenciando uma fraca classificação na relação entre conhecimentos da mesma disciplina.

7.2.5 Tainá 2: a aventura continua com o caça-palavras (evento 14)

O caça-palavras é um texto que privilegia a leitura das unidades palavra e letra (anexo C). Além disso, sua realização pressupõe a apropriação das características desse gênero textual. Percebemos, então, no início do evento, a preocupação da professora em detalhar o modo como as crianças devem proceder para realizar a atividade, especificando desde onde a palavra deve ser procurada - dentro do quadro e não acima dele - até fornecendo dicas sobre letra inicial e letra final como pistas para encontrar os vocábulos. A professora também procura avaliar o quanto os alunos se afastam ou se aproximam da produção do texto considerado legítimo à proposta pedagógica daquele momento, por isso solicita que lhe mostrem a palavra encontrada para sua conferência. Daí a menção ao forte enquadramento nos critérios de avaliação.

- 1 P Agora eu vou entregar o caça-palavras do filme da Tainá... (enquanto distribui a folha, diz as palavras). Tem aí escrito Tainá, menino, banana, homem, oca, rio, floresta, árvore, avião, canoa, peixe, macaco... as palavras do filme.
- 2 P Tem que encontrar a palavra, é um trabalho de detetive... Tem que procurar as letras iguais de cima, ver com que letra começa, com que letra termina... Então tá, vamos fazer uma juntos: onde está escrito TAINÁ? Tem que circular no caça-palavras, é embaixo, no quadro, não em cima...
- 3 Pablo Já encontrei!
- 4 P Nossa, que rápido! ... Primeiro acha e faz uma voltinha com o lápis... depois me mostra e faz com canetinha.
(A professora transita pela sala e faz intervenções individuais.)
- 5 P Pâmela, vamos lá, olha a palavra aqui em cima: começa com T e termina com A.
- 6 P Douglas, onde tem essa letra aqui? (Aponta para a letra T.)
- 7 Douglas Aqui né, sora?
- 8 P É isso aí, confere se as outras estão iguais...
- 9 Douglas Tão sim...
- 10 P Então agora é a tua vez... procura MENINO, tem que ter calma...
- 11 P Pâmela, encontrou TAINÁ?
(Pâmela circulou apenas TA.)
- 12 P Quase... é até o outro A, tem cinco letras, olha aqui ó... (mostra a palavra acima do quadro.)
(Pâmela observa a palavra apontada e circula-a.)
- 13 P Agora tu acha essa aqui... OCA, tem três letras, porque eu vou pro outro lado.
(A professora observa as crianças e faz um comentário para toda a turma.)
- 14 P Muito bem! Pra fazer essa atividade tem que ter paciência...
- 15 P Ótimo, Max, tá quase tudo pronto! Só olha aqui que tem umas palavras que tão escritas de pé... RIO.

- (A professora observa a atividade de cada aluno, assinala as palavras encontradas e aponta as que faltam. Para as crianças que necessitam de intervenção pedagógica, fornece dicas sobre a localização das letras.)
- 16 P Quem já terminou me chama pra eu conferir... depois vai colar a folha no caderno e ajudar os colegas.
- 17 P A Pâmela ajuda a Jéssica, a Juliana ajuda o Bruno e a Fernanda ajuda a Márcia. Não é pra fazer pelo colega, é pra ir mostrando as letras que tem que procurar.

Tanto na interação individual, conforme apontado no décimo turno, quanto na coletiva, assinalada em 14, percebemos os estímulos lançados pela professora para que as crianças prossigam na busca das palavras, já que “é um trabalho de detetive” que exige calma e paciência. Este incentivo à persistência indica a aproximação da professora aos alunos e, portanto, um fraco enquadramento na relação entre eles.

No evento, podemos visualizar intervenções pedagógicas ocorridas com três crianças que se encontram em momentos distintos do processo de aquisição da leitura e da escrita⁵³. Para Douglas, que está no nível pré-silábico, a professora sugere que inicie a busca pela letra inicial. Já Pâmela, cuja escrita caracteriza-se pela hipótese silábica, aceita os grafemas TA como sendo a palavra buscada, mas apontados pela professora como letra inicial e final. Reconhecendo que o texto produzido pela aluna é uma tentativa de acomodar a informação recebida e a hipótese silábica, a professora aponta a quantidade de letras da palavra como um fator para desestabilizar a hipótese de Pâmela que, comparando com a grafia estável do nome, aceita a forma convencional. Por sua vez, Max, que está no nível alfabético, é desafiado a encontrar palavras registradas em um sentido de escrita não-convencional, o vertical.

A organização do espaço da sala de aula também influencia nas intervenções pedagógicas, aproximando professora e alunos mediante uma fraca classificação no seu uso. Como os alunos estão agrupados em trios, a professora atende Pâmela e Douglas quase simultaneamente: enquanto a menina procura a palavra, o menino se certifica de que a encontrou. O agrupamento entre as crianças também define a interação que ocorre entre elas, mesmo que seja guiada pela professora que orienta, em 17, como os alunos, que estão em diferentes níveis de conceitualização de escrita, podem auxiliar os colegas.

⁵³ Uma breve caracterização dos níveis psicogenéticos referentes à escrita é realizada na seção 7.3.6.

7.2.6 Tainá 2: a aventura continua com as letras móveis (evento 15)

O evento descrito a seguir aborda, substancialmente, a escrita de palavras e é o primeiro de uma série que contempla uma estratégia pedagógica semelhante: a partir da hipótese de escrita de cada criança, são realizadas intervenções - mediadas pela professora - que possibilitam a reflexão acerca da grafia das palavras, chegando à forma convencional. É importante salientar que, a partir disso, tais palavras tornam-se objeto de leitura, uma vez que são exploradas, através de questionamentos sobre quantidade de letras, de vogais e de sílabas.

Os primeiros turnos (1 e 2) sinalizam a recorrência do evento, já que a professora relembra que a dinâmica fora realizada em um momento anterior. O foco é na tradução da pauta sonora da fala para a forma gráfica da escrita, um pressuposto do processo de alfabetização em conformidade com a perspectiva linguística (LEMLE, 1991). O fonema, aqui, aparece como um recurso de que a professora lança mão quando uma dúvida se manifesta, já que ambas as letras da primeira sílaba foram indicadas pelas crianças como letra inicial. A interação ocorrida do terceiro ao nono turno corrobora tal estratégia e garante, através da explicitação dos critérios de avaliação, a produção do texto esperado, isto é, a escrita do nome de uma personagem do filme “Tainá 2: a aventura continua”.

- 1 P Agora vamos escrever outras palavras do filme da Tainá, como fizemos aquele dia. Como temos que fazer?
- 2 C Pensar no som.
- 3 P Isso mesmo! Vamos fazer a primeira palavra, eu escrevo, depois vou chamar as pessoas aqui na frente. Quero escrever CATITI, que letra é?
- 4 C A.
- 5 C C.
- 6 P Qual vem primeiro? ... Vamos prestar atenção no som: /C/, /C/, /C/...
- 7 Cs C. (Professora escreve no quadro.)
- 8 P E depois?
- 9 Cs A. (Professora escreve no quadro.)
- 10 P E o TI?
- 11 C T, I. (Professora escreve no quadro.)
- 12 P E agora, o que vai acontecer? ... CA-TI-TI (Enquanto fala, aponta no quadro as sílabas já escritas.)
- 13 C Tem que escrever de novo o TI.
- 14 P Que gente esperta! (Professora escreve a sílaba no quadro.)
(Entrega, para cada criança, um envelope com letras móveis em que as vogais são vermelhas e as consoantes, azuis.)

- 15 P Agora, cada um vai montar na sua mesa CATITI. As letras ficam num cantinho pra não perder, o envelope e o estojo vamos deixar embaixo da mesa...
(À medida que as crianças montam a palavra, a professora orienta os alunos.)
- 16 P Jéssica, o T primeiro.
(Jéssica não encontra a letra T, Pâmela ajuda.)
- 17 P Márcia, primeiro é o C.
(Márcia mostra a letra U.)
- 18 P Não, essa é a U, é vermelha... o C é azul, é uma consoante...
- 19 P Jailton, tá faltando outro T e outro I pra fazer CATITI.
(Crianças finalizam a montagem da palavra.)
- 20 P Agora que todo mundo já montou CATITI, vamos ver quantas letras tem?
- 21 Cs Seis.
- 22 P Quantas poderosas tem?
- 23 Cs Três: A, I, I.
- 24 P Quantas vezes abro a boca? ... Vamos fazer juntos:
- 25 Cs CA-TI-TI.
- 26 Pablo Três vezes.

As vogais e as consoantes diferenciadas por cores se configuram como outro texto presente no evento. Após a escrita convencional das palavras, cada criança compõe o vocábulo utilizando as letras móveis, mas o faz na presença de um modelo registrado no quadro de giz. Aqui, tal como no evento 9, evidencia-se o privilégio das vogais no alfabeto, mas, desta vez, são destacadas pela cor, conforme salientado no turno 14.

Ambos os discursos, o regulador e o instrucional, estão presentes na interação professor-aluno. Quanto ao discurso instrucional, a professora orienta a montagem das palavras, uma vez que realiza intervenções para que cada uma seja formada alfabeticamente, conforme apontado de 16 a 19. Uma situação curiosa ocorre nos turnos 17 e 18, pois Márcia identifica a letra C como sendo a vogal U: uma troca plenamente justificável, já que ambos os grafemas são semicírculos diferenciados apenas pela posição que ocupam em relação à linha. Lemle (1991) considera que a discriminação das formas das letras é um dos conhecimentos necessários ao alfabetizando. Essa relação topológica não é explicitada pela professora, que prefere enfatizar a diferenciação entre vogais e consoantes por meio da cor da letra. No que se refere ao discurso regulador, em 15, ela aponta a necessidade de organização do material para que as letras não sejam perdidas.

O evento prossegue tendo as crianças como protagonistas na escrita das palavras. Em cada gesto, a orientação da professora revela explicitamente critérios

de avaliação, indicando, no processo de montagem da palavra, a maneira de escrita convencional.

- 27 P Muito bem, agora vamos desmanchar CATITI e vou chamar outra pessoa. ...
Juliana, escreve TAINÁ.
(Juliana escreve a palavra no quadro de forma alfabética.)
- 28 P Ótimo! Vamos contar, quantas letras?
- 29 Cs Cinco.
- 30 P Então vamos montar essa também.
- 31 Jailton Não tô achando...
- 32 P Tem que procurar, estão todas as letras aí...
- 33 Pablo Já terminei, sora.
- 34 P Tá, então espera um pouquinho...
(Professora passa entre as mesas e confere a montagem das crianças.)
- 35 P Quantas poderosas tem?
- 36 Cs Três.
- 37 P Quantas vezes abro a boca?
- 38 Cs TA-I-NÁ, três.
- 39 P Agora o Jailton vai escrever o nome do cachorrinho, é BÓRIS.
(Jailton escreve O.)
- 40 P O que mais pra ficar BÓ?
(Jailton não responde.)
- 41 P Vamos ver quem ajuda...
- 42 Cs B.
- 43 C O B antes do O.
(Jailton escreve.)
- 44 P Tá, já fizemos BÓ e pra fazer RIS, Jailton?
(Jailton não escreve.)
- 45 P Todos juntos, então, como fica?
- 46 C I.
- 47 C R.
- 48 P O R primeiro, depois o I, falta ainda uma letra: BÓRISSS.
- 49 C O S.
(Jailton escreve a palavra no quadro.)
(Enquanto as crianças montam a palavra, a professora faz perguntas.)
- 50 P Quantas letras?
- 51 Cs Cinco.
- 52 P Quantas poderosas?
- 53 Cs Duas.
- 54 P Quantas vezes abro a boca?
- 55 Cs Duas.
- 56 Yuri Eu tô gostando, pra aprender.
- 57 Pablo Eu também tô gostando.
- 58 P Yuri, já que tá gostando, vem aqui escrever!
(Yuri aproxima-se do quadro.)
- 59 P Como faz pra escrever LUDO, o nome do papagaio?
- 60 Yuri UO (escreve no quadro.)
- 61 P Antes do U, quem vem? Olha só: LU, LU, LU...
- 62 Yuri Que nem o nome do LUÍS...
- 63 P Isso mesmo!
(Yuri escreve L antes do U.)
- 64 P E agora? Pra fazer LUDO, DO, DO, DO, falta outra letra antes do O...
- 65 C D.

| | |
|-------|--|
| | (Yuri escreve D antes do O.) |
| 66 P | Então vamos montar LUDO... quantas letras? |
| 67 Cs | Quatro. |
| 68 P | Quantas poderosas? |
| 69 Cs | Duas. |
| 70 P | Quantas vezes abro a boca? |
| 71 Cs | Duas. |

Os alunos convidados pela professora para escreverem palavras estão em três momentos distintos do processo de conceitualização da escrita. A primeira criança - Juliana, no turno 27 - apresenta uma escrita alfabética. Jailton, por sua vez, encontra-se no início do processo de alfabetização, escrevendo apenas uma letra para toda a palavra. Ressaltamos que o grafema registrado no turno 39 é a vogal correspondente à primeira sílaba do vocábulo, o que origina a escrita convencional a partir das intervenções da professora e dos colegas. É necessário realçar que as contribuições do grupo somente são incentivadas depois que Jailton tem a oportunidade de se manifestar, mesmo que não o faça, conforme aparece em 40 e 44.

A escrita de Yuri, no turno 60, caracteriza-se pela hipótese silábica, já que escreve uma letra para cada sílaba, de acordo com o valor sonoro das vogais da palavra. O aluno alia a ênfase sonora atribuída pela professora sobre a sílaba inicial com seu conhecimento sobre o universo vocabular referente aos nomes dos colegas, registrando, em 63, a sílaba completa. Importa salientar aqui, mais uma vez, o fato de que as três crianças, mesmo partilhando de pressupostos diferentes sobre a escrita, produzem o texto considerado legítimo ao discurso instrucional e isso ocorre através de uma interação respeitosa entre os colegas, menção ao discurso regulador.

Em 31 e 32, percebemos os diferentes ritmos das crianças na montagem das palavras: enquanto Jailton procura as letras para compor o vocábulo, Pablo finaliza a mesma tarefa. A professora, conforme anunciado em 34, enfraquece a ritmagem, solicitando que Pablo aguarde até que todos tenham completado sua solicitação, que é constantemente monitorada por ela, já que confere a produção das crianças. Outro fato que merece ser comentado ocorre nos turnos 56 e 57, quando dois alunos avaliam a estratégia pedagógica da professora, manifestando o gosto pela atividade, pois aprendem. Acrescentamos que tal aprendizagem não se restringe à alfabetização, mas à convivência em grupo.

7.2.7 A Mulher Gigante: leitura (evento 16)

Assim como o evento 8, a leitura do texto que caracteriza a situação de letramento a seguir descrita é realizada pela professora e conta com a participação ativa das crianças, não só como ouvintes, mas também como interlocutoras. A motivação delas a respeito da temática do evento - a história “A mulher gigante” (anexo D) - tem origem em estratégias utilizadas pela professora que inicia a conversa chamando a atenção para uma novidade presente na escola: uma faixa com o desenho da mulher gigante, conforme indicação no primeiro turno. A apresentação da capa do livro, no turno 11, também é um convite à leitura, já que os alunos identificam a personagem principal ilustrada.

- 1 P Quem viu uma faixa que tem lá na entrada do outro prédio com o desenho de uma mulher?
- 2 Pâmela Eu vi, é o pai da mulher gigante.
- 3 P Quem?
- 4 Cs O pai da mulher gigante.
- 5 P Quem é que é o pai da mulher gigante?
- 6 C É quem inventou a música.
- 7 P Ah... entendi... então agora nós vamos conhecer a história da mulher gigante (mostra o livro).
(A professora chama um aluno por vez para pegar uma almofada e sentar no tapete, orientando as crianças na formação de um círculo.)
- 8 P Um, dois, três, todos sentados!
- 9 P A Juliana tá de fora... aquele pessoal dali vai pra trás... Deu? Todos acomodados? ... Douglas, tá conseguindo me enxergar?
- 10 Douglas Agora tô, sora.
- 11 P Olha aqui, quem é? (Mostra a capa do livro.)
- 12 Cs É a mulher gigante!
(A professora lê a história, enquanto assinala com o dedo a estrofe lida. Após a leitura, a professora faz perguntas.)
- 13 P Por que ela arranca a porta?
- 14 C A gente já conhece a música da mulher gigante, sora...
- 15 P Quando?
- 16 Jailton Na oficina.
- 17 Bruno Sexta-feira.
- 18 P E o que mais vocês sabem sobre a mulher gigante?
- 19 C A gente sabe cantar já...
- 20 P É mesmo? Então vamos cantar juntos!
(Alunos e professora cantam a música.)
- 21 P Vocês conhecem as outras partes desse livro?
- 22 Cs Não...
(A professora apresenta todas as histórias que compõem o livro, lendo os títulos e mostrando as ilustrações.)
- 23 Bruno Será que a gente consegue ver a mulher gigante no computador?

- 24 P Ótima ideia... quarta-feira vamos tentar ver! Sabe quando o pai da mulher gigante vem?
- 25 Cs Não...
- 26 P Na terça-feira, vai ser dia vinte e oito.
- 27 Jéssica Ele não vai caber aqui!
- 28 P Ele vai, a mulher gigante não. Olha aqui ó, o pai da mulher gigante... (mostra a fotografia dos autores e da ilustradora ao final do livro). É esse aqui ó, loiro, de óculos e de barba. Como é o nome dele? ... É Gustavo Finkler, ele vai conversar com vocês... Laura Castilhos faz os desenhos e Jackson Zambelli monta o teatro...
- 29 P Nós vamos fazer um livro, aí vamos desenhar e escrever o que a mulher gigante faz... ela não usa patins, ela tem um ônibus em cada pé... Amanhã a gente vai fazer a parte da história do príncipe, aí, no dia, a gente mostra pro Gustavo Finkler... vai ter a parte de todo mundo aqui da turma no nosso livro: a da Fernanda, do Luis André, da Pâmela, do Cristian...
- 30 C Ele vai gostar...

O espaço físico, no que concerne à organização do ambiente, evidencia a valorização deste momento. Há um local aconchegante para a realização da leitura: o tapete, as almofadas e a estante com livros compõem o cenário. A organização dos alunos neste espaço também merece ser comentada, já que percebemos, no nono turno, o olhar atento da professora a cada criança, para que todas estejam incluídas no círculo confortavelmente e visualizem o livro. A maneira como a situação de leitura propriamente dita ocorre também necessita ser comentada: a professora assinala com o dedo a estrofe que está sendo lida, possibilitando às crianças o reconhecimento, primeiramente, de qual é o objeto de leitura naquele momento: o texto poético. Além disso, proporciona a visualização da estrutura textual: um poema é composto por estrofes e estas, por versos.

A relação de proximidade que se estabelece entre professora e alunos merece destaque neste evento, já que se evidencia o duplo sentido dos processos de ensino e de aprendizagem. A professora parece não ter sido informada sobre algumas situações vivenciadas pelas crianças. Isso fica explícito do segundo ao sexto turno, quando nomeiam o autor Gustavo Finkler como “o pai da mulher gigante”, expressão que a professora aparenta desconhecer, mas logo dela se apropria, conforme evidenciado no turno 24, quando aproxima sua fala à dos alunos. Outro fato ocorre após a leitura do poema, no turno 13, quando a professora parece dar início a uma exploração oral através de perguntas sobre o conteúdo do texto. As crianças, entretanto, comentam em 14, 16 e 17, que já conhecem a canção, aprendida na oficina de música. Considerando essa informação, a professora altera a estratégia de leitura que iria propor e, de posse do livro, decide apresentar, então,

os outros poemas que compõem a coletânea, certificando-se, conforme demonstra a pergunta em 21, de que os alunos ainda não os conhecem. Vê-se, aqui, que a sequência do planejamento é modificada de acordo com os conhecimentos das crianças, apontando um enquadramento fraco nessa dimensão da prática pedagógica.

A saída da mulher gigante do palco central é, entretanto, apenas momentânea, pois o interesse acerca da personagem principal não decai. Em 23, Bruno sugere utilizar outro suporte para visualizá-la: o computador, ideia corroborada pela professora no turno subsequente, já prevendo a utilização do período semanal da turma na sala de informática para realizar tal tarefa. Sobre o encontro com o autor, vale ressaltar a coerência da reflexão realizada por Jéssica no turno 27: se a mulher é gigante, seu pai deve ser maior ainda, por isso não haverá espaço suficiente para recebê-lo na escola. Diante dessa constatação, a professora, provavelmente, percebe a necessidade de apresentar, através das fotografias presentes no livro, os autores e a ilustradora, explicitando que a pessoa convidada para o encontro é um homem “loiro, de óculos e de barba”. Isso sinaliza um enquadramento brando na seleção do conhecimento ao nível micro para contemplar os interesses da criança.

Após a explicitação sobre a elaboração do livro coletivo, em 29, uma criança manifesta, no último turno do evento, sua concordância com a ideia, imaginando que o autor também apreciará. Há, aqui, um destinatário e um interlocutor real para a produção e, portanto, um fim específico a ser concretizado pelo coletivo de alunos, sendo essencial a participação e a contribuição de cada um.

7.2.8 A Mulher Gigante: escrita (evento 19)

Este evento inicia, efetivamente, a montagem do livro coletivo “A mulher gigante” para ser apresentado no encontro com o autor Gustavo Finkler. A partir da distribuição de uma folha com o desenho da personagem principal, a professora orienta os alunos na utilização do espaço para desenhar outros elementos - presentes no poema - que podem compor a cena. Explica, também, que tais ilustrações devem ser coloridas e, depois, seus nomes devem ser registrados.

Chama a atenção o fato de que a professora não determinou o tempo para ser utilizado em cada etapa, tornando, assim, o enquadramento fraco na ritmagem, já que o momento em que as palavras começaram a ser escritas foi definido pelas crianças, conforme indicado pela iniciativa de Daiane, no primeiro turno, e de Jéssica, no sétimo. Isso aponta, também, o interesse dos alunos pelo registro escrito, visualizado, aqui, como uma outra forma de representação da ideia transmitida também pelo desenho. O universo vocabular presente, então, é selecionado, inicialmente, pelas crianças a partir das ilustrações por elas realizadas.

- 1 Daiane Sora, eu quero escrever GUSTAVO.
 2 P Então vamos lá, GUS...
 3 Daiane É o U.
 4 P Tem o U sim, mas o que é que vai na frente do U pra ficar GU? Não fala, Yasmine... GU de GURI, GUSTAVO, presta atenção no som... /G/, /G/, /G/...
 5 C É o G!
 6 P Isso mesmo!
 7 Jéssica Eu quero escrever o nome da mulher gigante.
 8 P Tá, então vamos todo mundo juntos!
 9 Cs M, U.
 10 P E LHER, como é?
 11 C É o L e o E.
 12 P Se eu coloco o LE, fica MULER...
 13 C É o LH!
 14 P Isso, e o que mais pra ficar MULHERRR...
 15 C É o R!
 16 P Agora o Bruno vai me ajudar a pensar pra escrever GIGANTE, GI, GI...
 17 C G.
 18 Bruno E o I.
 19 P E o GAN?
 20 Bruno O G.
 21 P E o que mais?
 22 Jailton O N.
 23 P Mas falta uma poderosa no meio, qual é?
 24 Bruno O A.
 25 P Isso, e pra fazer TE de GIGANTE?
 26 Cs T, E.
 27 P Agora vamos ler: MULHER GIGANTE (aponta para cada palavra) e MU-LHER GI-GAN-TE (aponta para cada sílaba).
 28 Cs MULHER GIGANTE.
 29 Cs MU-LHER GI-GAN-TE.
 30 P Douglas, me mostra quais letras são iguais aqui (aponta para a palavra GIGANTE).
 (Douglas aponta para as letras G.)
 31 P Muito bem!
 32 P Jéssica, vamos escrever PATINS.
 (Jéssica não quer vir ao quadro.)
 33 P Os colegas ajudam, vem, Jéssica.
 (Jéssica aceita o convite.)
 34 Cs P, A.

- 35 P É o P de porta, Jéssica (indica o cartaz da letra P no painel do alfabeto).
(Jéssica escreve PA.)
- 36 P E o TINS de PATINS?
- 37 Jéssica I.
- 38 P Antes do I tem outra letra...
- 39 Cs T.
- 40 P T de TESOURA (indica o cartaz da letra T no painel do alfabeto).
(Jéssica escreve TI.)
- 41 C N.
- 42 P E depois? PATINSSS...
- 43 Cs S.
- 44 P Muito bem!

Assim como o evento 15, a escrita de palavras, aqui, parte da hipótese de conceitualização dos alunos para chegar à forma convencional, mediante critérios de avaliação explícitos. A primeira intervenção pedagógica da professora que necessita ser comentada ocorre no turno 4, pois, apesar de acarretar a exclusão de Yasmine, possibilita a inclusão de outros alunos no evento. Pelo fato de a menina estar no final do processo de alfabetização e, portanto, apta a emitir a pronta resposta, a professora solicita o silêncio, oportunizando a reflexão das demais crianças sobre a escrita da palavra. O silêncio de uma, aqui, possibilita a participação de outras com a finalidade de aprendizagem da alfabetização por todas.

Outra relação estabelecida com o evento 15 diz respeito à ênfase dada pela professora ao fonema quando o grafema correspondente não é identificado de imediato. O fonema aparece, então, contextualizado na palavra, tanto como letra inicial, em 4, quanto como letra final, nos turnos 14 e 42. As vogais indicadas como “poderosas”, conforme o evento 9, voltam à cena no turno 23 deste evento, devido ao não reconhecimento da letra A, provavelmente pela nasalidade acarretada pela contiguidade da consoante N. Tais conhecimentos relacionam-se à perspectiva linguística e, mais especificamente, aos estudos sobre consciência fonológica.

O estabelecimento de relações com as letras iniciais das palavras do painel do alfabeto, referência para as crianças, conforme apontado em 35 e 40, é um recurso utilizado sobretudo com Jéssica que, apesar de já haver manifestado seu interesse em escrever no início do evento, nega-se a fazê-lo no turno 32. A professora utiliza o discurso regulador, aqui, assegurando à criança que os colegas podem colaborar na escrita da palavra PATINS, selecionada porque “A Mulher Gigante não sabe o que é patins. Ela usa um ônibus em cada pé” (FINKLER;

ZAMBELLI, 2004, p. 6). A menina, então, aceita o convite, provavelmente, sentindo-se mais confiante para a realização da tarefa relacionada ao discurso instrucional.

Apesar de o evento pressupor eminentemente a escrita, uma vez que a leitura das palavras ocorre no evento 20, subsequente a este, há três situações envolvendo o reconhecimento de unidades linguísticas que merecem ser ressaltadas. A primeira, nos turnos 10 a 13, por ocasião da escrita da palavra MULHER, focaliza a sílaba complexa do vocábulo. A leitura é utilizada pela professora para que as crianças percebam a necessidade de outra letra para a escrita da sílaba complexa, já que o binômio consoante-vogal LE, indicado por um aluno, não é suficiente para a representação gráfica. A segunda situação, de 27 a 29, refere-se à leitura da expressão “MULHER GIGANTE”, que é proposta pela professora de duas maneiras distintas: de forma global e de forma silabada. Tais estratégias contemplam diferentes formas de leitura, respectivamente: através da busca de índices que forneçam indicativos para a identificação da palavra e da relação letra-som por meio da divisão silábica, conforme apontado, na seção 5.2.2, pela abordagem equilibrada relativa à consciência fonológica. A última situação, por sua vez, diz respeito ao turno 30, quando a professora convida Douglas, aluno que está no início do processo de alfabetização, para identificar quais letras são iguais na palavra. Cabe ressaltar aqui o conhecimento da professora acerca dos saberes de seus alunos, já que elabora um questionamento de acordo com as possibilidades de resposta da criança. Isso valoriza o aluno perante si mesmo e também diante dos colegas, já que a criança produz o texto esperado.

7.2.9 Príncipe Herculano, o Chato (evento 38)

Este evento reúne ambos os processos - o de alfabetização e o de letramento - e os três elementos que os constituem: oralidade, leitura e escrita, ainda que o primeiro não esteja registrado no quadro 2, conforme explicitado na introdução ao mesmo. Além disso, todas as unidades linguísticas estão presentes, sendo possível analisar, através deste evento, a complexidade envolvida na prática pedagógica selecionada nesta tese para descrição e análise.

Em continuidade ao evento de número 34 - ocorrido dois dias antes - e também tendo a história “Príncipe Herculano, o chato” (anexo E) como temática, este evento parte do desenho dos personagens, atividade já iniciada naquela data. Além desse texto, outro caracteriza o início do evento: o refrão da música. A partir disso, a professora apresenta a proposta de produção textual espontânea sobre a história, descrita no terceiro turno, em conformidade com a didática de Grossi (1990), já que “cada um vai contar algumas ideias sobre o desenho” ou “escrever sobre a história do príncipe, sobre a música”.

A proposição para a escrita espontânea relaciona-se ao processo de letramento, já que envolve a produção textual. Apesar de a maioria da turma aceitar a proposta, algumas resistências são manifestadas no turno 4, por Daiane, e em 11, por Lucas. Mesmo assim, a professora mantém-se firme em seu propósito, incentivando a escrita das crianças, baseada na crença de que todas são produtoras de texto, conforme verbaliza no quinto turno. Tal aposta conduz à ação desejada, já que Daiane, ao final do evento, apresenta à professora o texto produzido.

- 1 P Quem lembra o que era isso? (Mostra a folha avulsa referente à página da história “Príncipe Herculano, o Chato”.) ... Vamos cantar uma parte da música?
- 2 P Agora vamos terminar esse trabalho...
(Enquanto a professora distribui as folhas, cantam o refrão.)
- 3 P Quase todo mundo terminou de desenhar e de pintar... agora cada um vai contar algumas ideias sobre o desenho... vai escrever sobre a história do príncipe, sobre a música...
- 4 Daiane Ah... escreve no quadro, sora...
- 5 P Ué, por quê? Todo mundo aqui sabe escrever...
(Enquanto escrevem, a professora circula entre as mesas, observando a produção dos alunos.)
- 6 Yasmine Eu tô numa confusão, aqui, não consegui escrever toda a música...
- 7 P Por quê?
- 8 Yasmine Porque é muito rápido... lê pra nós, sora...
- 9 P Tá certo.
(A professora lê a parte da história que é o refrão da música.)
- 10 P A gente pode escrever também uma ideia assim, ó: “O príncipe era um chato”.
- 11 Lucas Sora, escreve tu...
- 12 P Não... agora vocês vão pensar, vocês vão escrever...
- 13 Diélice Eu sei mais ou menos escrever...
- 14 P Já sabe escrever sim, escreve bastante!
- 15 Yasmine Por que que o príncipe era chato?
- 16 P Pois é... eu também não sei... isso não conta na história...
- 17 OP Por que vocês não perguntam isso ao Gustavo Finkler na terça-feira?
- 18 P Boa ideia... vou anotar essa pergunta no caderno pra não esquecer: “Por que o príncipe Herculano era um chato?”.
- 19 Jailton O que que ele fazia pra ser tão chato que as pessoas iam embora?

- 20 P Turma, alguém tem mais alguma pergunta pra fazer pro Gustavo?
(Ninguém mais se manifesta.)
(A professora continua passando entre as mesas e faz intervenções específicas relatadas na continuidade do evento.)

A interação ocorrida entre Yasmine e a professora, nos turnos 6 a 9, vale uma análise pormenorizada. A menina encontra-se no final do processo de alfabetização e lança-se o desafio de escrever toda a música. Depara-se, entretanto, com um obstáculo, pois não consegue acompanhar - através do registro escrito - o ritmo acelerado da canção que entoa e, então, solicita que a professora faça a leitura da letra, desencadeando mais uma situação relacionada ao processo de letramento. É importante ressaltar, aqui, que a leitura do texto ocorreu quando houve uma necessidade percebida por uma aluna, não devido a uma iniciativa da professora, o que indica um fraco enquadramento na seleção do conhecimento em nível micro.

Após a leitura do refrão, a professora sugere, no décimo turno, a escrita de uma frase que ocasiona uma dúvida em Yasmine e em Jailton, respectivamente nos turnos 15 e 19. Decorre daí uma situação bastante peculiar: o envolvimento da observadora participante, conforme assinalado em 17, lançando uma ideia que acarreta em mais uma situação de letramento, já que a professora, em 18, registra a “pergunta no caderno pra não esquecer”, evidenciando, assim como no evento 7, a função mnemônica da escrita. A partir desse momento, a professora direciona suas intervenções pedagógicas para o processo de alfabetização.

- 21 Diélice Profe, olha o que eu escrevi CHATO PRÍNCIPE. (Diélice escreveu XATO PINCIPE.)
- 22 P Está muito bom, mas presta atenção no som /X/, /X/, /X/...
- 23 Diélice É o X!
- 24 P É também, mas algumas vezes o C e o H roubam o som do X... aí é CH.
(Diélice corrige a escrita.)
- 25 P E no PRÍNCIPE, tu colocou o P, mas qual é a outra antes do I: PRI, PRI, PRI, /R/, /R/, /R/...
- 26 Diélice O R?
- 27 P Muito bem!
- 28 P Jérsica, vamos pensar juntas pra fazer HERCULANO. (Jérsica escreveu ECULNO.)
- 29 P O nome desse príncipe tem H na frente, lembra desse segredo? Aí fica com o som da vogal...
- 30 P É HERCULANO, HER, HER... que letra faz esse som /R/, /R/, /R/?
- 31 Jérsica R!
- 32 P Isso... HERCULANO, LÃ, LÃ, LÃ...
- 33 Jérsica É o O.
- 34 P Tem o O sim, mas é depois... pra fazer LÃ, não é só o L, tem outra letra junto, é uma poderosa...

- 35 Jéssica O A?
 36 P É sim, ele faz esse som também.
 37 Yasmine Sora, ó, eu escrevi toda a história. (Entrega a folha.)
 38 P Que legal, Yasmine!
 39 Daiane Eu também escrevi...
 40 P Eu tô lendo aqui sobre o castelo... que bacana...
 (A professora recolhe todos os trabalhos e mostra os desenhos de Pâmela e de Jailton.)

Tanto a escrita de Diélíce - na expressão CHATO PRÍNCIPE - quanto a de Jérsica - na palavra HERCULANO - se aproximam da forma convencional, ainda que a escrita da primeira menina mais do que a da segunda. Para ambas, porém, a professora propõe a reflexão acerca de dois aspectos distintos da língua: o primeiro relaciona-se à irregularidade ortográfica, já que é a origem da palavra que define se o fonema inicial da palavra CHATO é grafado com X ou com CH e se o H inicial é presente ou ausente em HERCULANO. O segundo aspecto, ao contrário, diz respeito a uma omissão que compromete a leitura da sílaba: a ausência da consoante R nas palavras PRÍNCIPE e HERCULANO. Assim como nos demais eventos de alfabetização cujo foco é a escrita, a professora utiliza o fonema para marcar a presença da letra omitida. Ainda, para Jérsica, a professora aponta, no turno 34, a necessidade de uma vogal como uma letra “poderosa”, denominada desta forma desde o evento 9, e provavelmente não reconhecida devido ao som nasal contíguo da consoante N, assim como no evento 19.

Mesmo partindo de uma proposta de produção textual espontânea, a professora realiza intervenções pedagógicas, tanto no que se refere ao letramento, incentivando a expressão escrita de todos os alunos, quanto à alfabetização, pelo menos para que algumas palavras do texto produzido por crianças que escrevem alfabeticamente sejam grafadas de forma convencional.

7.2.10 Madagascar (evento 42)

Este evento apresenta um suporte material que não é corriqueiro nas práticas escolares: uma revista. A partir do texto nela veiculado - ilustrações e informações sobre animais - a professora transmite ideias, já no primeiro turno, sobre o ato da leitura, uma vez que a revista é uma fonte de consulta que possibilita descobrir

informações por vezes inusitadas. Este episódio é o primeiro ocorrido - entre os dados coletados - após a ida ao cinema para assistir ao filme “Madagascar”, inaugurando, então, tal temática. Relaciona-se, assim, ao processo de letramento, já que a professora seleciona informações relevantes do texto para ler às crianças, desencadeando produtivas e curiosas interações entre os sujeitos envolvidos.

- 1 P Hoje eu trouxe uma revista com muitas coisas interessantes pra ler (mostra a capa da revista). Eu li em casa e descobri um monte de curiosidades, vamos ver se vocês sabem...
- 2 P O leão, quanto pesa?
- 3 Yasmine Uns cem quilos...
- 4 P Mais!
- 5 C Ah, então cento e oitenta!
- 6 P Isso mesmo, que esperto! Precisa três profes para fazer o leão... A leoa pesa menos: cento e vinte quilos: duas profes...
- 7 P E a juba, sabe pra que que serve?
- 8 Cs Não!
- 9 P Pra proteger o pescoço do leão...
(Os alunos começam a contar situações vivenciadas...)
- 10 P Levanta o dedo quem quer falar pra todo mundo poder ouvir... Daiane...
- 11 Daiane Eu vi um leão no zoológico...
- 12 Yuri Eu tinha uma onça em casa e soltei...
- 13 P É mesmo? ... Soltou na rua?
- 14 Yuri Não, a gente levou no zoológico.
- 15 Jailton E aquele leão que tem chifre... como é mesmo o nome?
- 16 P Ah... é o veado... também tem nessa revista aqui... olhem é esse aqui...
(mostra a imagem).
- 17 P O leão come pasto?
- 18 Cs Não!
- 19 C Come carne, né?
- 20 P É, e vocês sabem como é o nome dos bichos que comem carne?
- 21 Cs Não!
- 22 P São os carnívoros.
- 23 P Sabem o que mais eu descobri lendo esta revista aqui? ... Como se chama quando tem um monte de leão?
- 24 C Reunião.
- 25 P É uma reunião de leão, o bando!
- 26 Pablo Sora, sabe que eu já vi um leão...
- 27 Daiane Profe, no zoológico eu vi o elefante jogar água com a tromba...
- 28 P Que bacana, né? ... Eu acho que a gente também vai ver isso...
- 29 P A zebra, sabe o que ela come?
- 30 Cs Grama.
- 31 P Come grama, brotos, plantas... A boca da zebra pode se curvar pra farejar, sentir mais o cheiro... As listras servem pra uma zebra reconhecer a outra...
- 32 P O hipopótamo é o terceiro animal mais pesado do mundo, ele pesa dois mil e trezentos quilos... E vocês sabiam que ele pode boiar e de noite sai pra pastar, pra comer?
(Alunos falam, contam fatos vivenciados.)
- 33 P Um fala e os outros escutam... Lucas...
- 34 Lucas Quando eu fui no zoológico, eu vi a Glória deitada...
- 35 P É, quando o hipopótamo tá na água ele deixa o nariz pra fora pra respirar...

- 36 Márcia Uma vez eu fui no zoológico e vi um monte de água...
- 37 Yasmine Lá no zoológico onde o leão fica tem uma parede, uma árvore caída...
- 38 P Yuri tava com o dedo levantado... fala...
- 39 Yuri Ah... esqueci, sora...
- 40 P Tudo bem, quando tu lembrar, fala...
- 41 P Bom, outra coisa que eu li foi da girafa. Sabe quantos ossos ela tem no pescoço?
- 42 Cs Não!
- 43 P Sete. Quando a girafa galopa, ela galopa bem ligeiro... Quando a girafa estica a língua, a língua dela vai daqui até ali... (mostra o comprimento da folha da revista).
- 44 Yasmine É claro que a girafa só tem sete ossos, é mais magra que a gente... Deve pesar um quilo...
- 45 P Só isso? Acho que não...
- 46 P Lembram que no filme o Melman disse que estava com outra mancha. Sabem por quê?
- 47 Cs Não!
- 48 P Porque quando a girafa está doente ela muda de cor.
- 49 Daiane Ô sora, eu sei de uma criança que se perdeu no zoológico...
- 50 P Mas isso não vai acontecer com a nossa turma...

A leitura das informações realizada pela professora possibilita que o conteúdo seja compartilhado com os alunos e por eles relacionado com suas experiências, por um lado, bastante reais - como a de Daiane no turno 49 - e, por outro, permeadas pelo fantástico - a exemplo do relato de Yuri, em 12. Também ocorre o estabelecimento de relações entre as vivências dos sujeitos e os personagens do filme, já que Lucas, no turno 34, afirma ter visto Glória - o hipopótamo - no zoológico. Em 46 e 48, a professora justifica uma situação vivida pelo personagem Melman - a girafa - de acordo com as características da espécie.

Outras estreitas relações que merecem ser discutidas são as que envolvem conhecimentos escolares e não-escolares, resultando em uma fraca classificação entre tais discursos. De 17 a 22, ao tratar da alimentação da espécie leão, a professora parte da adequada resposta da criança para introduzir um conhecimento tipicamente escolar: a denominação dos animais que comem carne: "os carnívoros". A valorização dos conhecimentos dos alunos também fica evidente no turno 23 quando a professora pergunta outra informação própria do contexto escolar: o coletivo de leões. A resposta dada pela criança, provavelmente, surpreende a professora que valoriza e referenda, em 25, o texto coerentemente por ela produzido, acrescentando o legítimo ao contexto escolar: "É uma reunião de leão, o bando!". A aproximação entre os diferentes discursos também ocorre em um momento de efetiva leitura do texto, quando a professora aproxima o vocabulário

utilizado na revista para uma linguagem do conhecimento das crianças, já que, em 31, “farejar” significa “sentir mais o cheiro”.

As informações lidas e comentadas pela professora também possibilitam aos alunos o emprego de estratégias de leitura, descritas por Goodman (1990), já que as crianças selecionam informações para formular hipóteses - envolvendo predição e inferência - que são confirmadas, ou não, mediante o confronto com o texto presente na revista. Do segundo ao sexto turno, ressaltamos as predições que as crianças realizam acerca das grandes quantidades envolvidas no peso do leão e da leoa. Yasmine, em 44, provavelmente, ao lembrar da analogia feita pela professora sobre o peso dos felinos com seu próprio peso, procura realizar uma comparação semelhante, selecionando a informação sobre a quantidade de ossos no pescoço da girafa para estimar o peso da mesma: “É claro que a girafa só tem sete ossos, é mais magra que a gente... Deve pesar um quilo...”, informação posta em dúvida pela professora no turno seguinte.

No que se refere ao discurso regulador, fica evidente a retomada da regra sobre o silêncio, formulada no sétimo evento, no início do ano letivo, e referida nos momentos nos quais se faz necessária, conforme os turnos 10, 33 e 38. A longa e respeitosa interação percebida neste episódio, diante da ansiedade das crianças em compartilhar suas vivências e conhecimentos, sinaliza o quanto os dois discursos que constituem o dispositivo pedagógico - o instrucional e o regulador - estão embutidos um no outro.

7.2.11 Brincadeira com Palavras (evento 50)

Este evento decorre do de número 49, por utilizar o mesmo suporte material: um quebra-cabeça para unir as letras do alfabeto às palavras sem as correspondentes letras iniciais (anexo I). Enquanto o evento anterior foi planejado pela professora, o presente episódio ocorreu pela iniciativa de uma criança ao descobrir outras possibilidades de exploração linguística para o quebra-cabeça. O foco no processo de alfabetização é evidente neste evento, já que, mediante a leitura e a escrita de letras e de palavras, ocorre uma brincadeira com a linguagem.

A habilidade aqui envolvida relaciona-se à consciência fonológica, mais especificamente, à consciência fonêmica. Chama a atenção o fato de que os alunos que descobrem as palavras formadas pela inclusão, exclusão ou troca de letras iniciais (Pablo, Max, Luís André e Diélíce) são aqueles que estão no final do processo de alfabetização, corroborando o já apontado na seção 5.2.2: a consciência fonêmica - capacidade de analisar os fonemas e de relacioná-los com os grafemas que os representam - é a última a ser adquirida pela criança.

- 1 P Olha gente, o Pablo descobriu uma coisa bem legal. Conta pra nós, Pablo...
- 2 Pablo É que tá escrito VELHA aqui... (mostra a ficha.)
- 3 P O Pablo descobriu que dá pra encontrar outras palavras nesse quebra-cabeça...
- 4 Pablo É, se colocar o O na frente fica OVELHA...
(A professora escreve no quadro O de uma cor e VELHA de outra.)
- 5 P Vamos ver outra... ASA (escreve no quadro), se eu colocar outra letra na frente (escreve C no quadro), muda tudo...
- 6 Cs CASA!
- 7 P E dá pra fazer diferente também... vocês montaram AVIÃO (escreve no quadro), né?
- 8 Cs Sim!
- 9 P E qual letra dá pra colocar na frente pra ficar outra palavra?
- 10 Max G, fica GAVIÃO.
(Professora escreve G no quadro.)
- 11 P Olhem aí as partes do quebra-cabeça, descubram outras palavras...
- 12 Pablo OCA, sora!
- 13 P Oca do quê?
- 14 Pablo Dos índios...
- 15 P Ah é... e qual letra falta?
(Ninguém responde.)
- 16 P Tem uma outra palavra assim: ATO, que letra falta?
- 17 Luís André É o P, fica PATO.
(Professora escreve no quadro.)
- 18 Diélíce Profe, fica GATO se coloca o G.
(Professora escreve no quadro.)
- 19 P É mesmo, Diélíce! E será que dá pra descobrir outro bicho ainda?
- 20 Max Tem RATO, profe!
(Professora escreve no quadro.)
- 21 P Isso! É só colocar o R, né?
- 22 P Cristian, olha aqui no quadro, me mostra quais letras são iguais? (As palavras PATO, GATO, RATO estão escritas uma embaixo da outra.)
(Cristian aponta A, T, O.)
- 23 P O que é que muda, então?
(Cristian mostra P, G, R.)
- 24 P Viu só como uma letra muda tudo? Aqui é PATO, aqui é GATO e aqui é RATO.
- 25 Pablo Eu sei o que que é? É foca, sora!
- 26 P Ah... o Pablo descobriu... OCA com o F fica FOCA!
- 27 P E tem mais uma ainda... ARCO!
- 28 Luís André É BARCO, sora!

O desafio proposto por Pablo envolve o menino de tal forma que a nova palavra encontrada por ele no turno 12 (OCA), sobre a qual a professora faz um questionamento em 15, é apenas respondida pela criança em 25 (FOCA). Apesar de o evento privilegiar as crianças que escrevem de forma próxima à convencional, a professora realiza uma exploração para também contemplar os alunos que se encontram em níveis anteriores de conceitualização de escrita. É o que ocorre de 22 a 24, quando a professora solicita que Cristian, cuja escrita caracteriza-se pela hipótese silábica, aponte as semelhanças e as diferenças entre os nomes dos três animais: PATO, RATO, GATO. Fica evidente, mais uma vez, assim como no evento 19, o conhecimento da professora a respeito dos saberes de cada aluno, já que, provavelmente, acreditando na possibilidade de Cristian aceitar a escrita silábica AO para escrever qualquer um dos nomes, promoveu uma situação de conflito para possibilitar a reflexão da criança diante das formas convencionais de escrita.

7.3 DIMENSÕES DA PEDAGOGIA MISTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA

A prática pedagógica da professora foi analisada tendo como referência o modelo de pedagogia mista descrito por Moraes (2002) e Moraes e Neves (2003) e o conceito de evento de letramento proposto por Street (2003) e Street e Lefstein (2007). Na seção 4.2, indicamos as dimensões do discurso instrucional e as do discurso regulador que foram alvo de investigação das autoras. Tanto no momento de construção do modelo da pedagogia mista, quanto no relato dos resultados de pesquisa, elas utilizaram uma escala constituída por dois conceitos: classificação ou enquadramento.

Diante de todas as dimensões da prática pedagógica apresentadas na referida seção, cabe-nos indicar quais foram alvo de efetiva análise, nesta tese, apresentadas no quadro 4, com a indicação do conceito da teoria implicado e o respectivo nível. Enquanto as relações de poder foram referidas através de valores fortes (C^+) ou fracos (C^-) de classificação, as de controle foram indicadas por valores fortes (E^+) ou fracos (E^-) de enquadramento.

A escolha das dimensões deve-se aos aspectos que se mostraram mais produtivos no que se refere às aprendizagens dos alunos envolvidos na prática pedagógica analisada. Iniciamos por aquelas que dizem respeito ao discurso regulador: as relações entre os sujeitos guiadas pelas regras hierárquicas e as relações entre espaços. Salientamos, ainda, que também foram examinadas situações relacionadas às competências sociais de cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia, especialmente no que se refere aos princípios de convivência presentes na sala de aula. Depois, apresentamos os aspectos relativos ao discurso instrucional, unindo a seleção em micro e em macro nível para, em seguida, examinar a sequência, a ritmagem e os critérios de avaliação.

| | | Conceito | Classificação | Enquadramento |
|-----------------------|--|--|----------------------|----------------------|
| Dimensão | | | | |
| Discurso regulador | Regras hierárquicas | Interação professor-aluno | | E⁻ |
| | | Interação aluno-aluno | | E⁻ |
| | Relações entre o espaço do professor e o espaço do aluno | | C⁻ | |
| Discurso instrucional | Seleção macro | | | E⁺ |
| | Seleção micro | Relações entre conhecimentos escolar e não-escolar | C⁻ | E⁻ |
| | | Relações entre conhecimentos da mesma disciplina | C⁻ | |
| | Sequência | | | E⁻ |
| | Ritmagem | | | E⁻ |
| | Critérios de avaliação | | | E⁺ |

Quadro 4 - Dimensões do Modelo de Pedagogia Mista

Diante disso, efetuamos, a seguir, o exame da prática pedagógica observada, contemplando as dimensões acima referidas. Quando possível, optamos por exemplificar as características da pedagogia mista com situações referentes aos eventos que não foram transcritos, uma vez que os outros já foram alvo de intensa descrição e análise.

7.3.1 As Relações entre os Sujeitos

Como já referimos ao apresentar o referencial sociológico de Bernstein (1996a, 1998), o discurso pedagógico é composto por dois discursos: o regulador e o instrucional, sendo que o primeiro é dominante em relação ao segundo, pois está presente em todos os momentos da prática pedagógica, regulando, por meio de

regras hierárquicas, a interação entre os sujeitos ora de forma tácita, ora de forma explícita. Assim, são as regras hierárquicas que possibilitam ao professor e aos alunos aprenderem a conduta apropriada a cada um dos papéis desempenhados na relação pedagógica. Nesta dimensão, contemplamos, portanto, as interações tanto entre professor e aluno quanto entre os alunos.

No que se refere à prática pedagógica analisada, a professora tem uma posição hierarquicamente superior em relação aos alunos - para Bernstein, essa é a única opção, com a qual concordamos -, resultando em uma classificação forte entre tais sujeitos. No que se refere à comunicação entre eles, entretanto, o enquadramento é fraco, em conformidade com o modelo da pedagogia mista, já que a professora possibilita a criação de um ambiente de convivência agradável, respeitoso e de ajuda mútua, no qual os alunos podem trocar ideias, fazer perguntas e discutir sobre outros assuntos que não somente os tratados em aula.

Através da aquisição das regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento, a professora e as crianças aprendem aquilo que é adequado ou não ao seu papel. Na turma acompanhada, a flexibilidade das normas é instituída, pela professora, através de acordos e pela criação de um espaço de negociação no qual as mesmas são discutidas, conforme a necessidade: a maneira de ser, a conduta e a postura dos sujeitos.

Apresentamos, então, os princípios de convivência formulados coletivamente pelas crianças e pela professora durante o segundo dia de aula da turma. Percebemos que privilegiam competências sociais, tais como cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia. Tais normas permaneceram expostas em cartaz afixado na sala de aula, ao longo do ano letivo. A partir da transcrição do evento 7, fizemos a análise do momento interativo que deu origem à primeira regra - relacionada à escuta dos colegas e da professora - uma vez que é referida em várias outras situações já apontadas. Cabe-nos lembrar, ainda, que todos os princípios de convivência foram retomados no evento 64, quando a professora conduziu uma conversa com as crianças sobre as atitudes em relação a cada regra para a validação das mesmas ou posterior realização de novos acordos entre o grupo.

As regras que fizemos para a nossa turma:

- 1) Fazer silêncio quando os colegas ou a professora estiverem falando.
- 2) Levantar o dedo e esperar sua vez de falar.
- 3) Cuidar dos seus materiais e dos materiais do grupo.
- 4) Devolver o material que pedir emprestado aos colegas ou à professora.
- 5) Pedir desculpas quando fizer algo errado.
- 6) Respeitar todos, evitando brigas e brincadeiras de mau gosto.
- 7) No recreio, aproveitar para brincar educadamente.
- 8) Avisar a professora quando houver algo errado no recreio.
- 9) Cuidar da organização da sua mesa e da sala.
- 10) Jogar o lixo no lugar certo.

No que se refere aos princípios que regulam a ação pedagógica da professora, percebemos, sobretudo, a ênfase na consideração de todos os alunos nas situações de aprendizagem, já que há a valorização da participação de cada criança de acordo com suas possibilidades, respeitando as diferenças individuais. Retomamos, aqui, o fato ocorrido no evento 5, quando a professora aceita a transgressão de uma norma, já que o horário de chegada do menino à sala de aula fere o limite imposto pela escola, acolhendo-o e realizando com ele a mesma situação pedagógica já proposta às demais crianças. A solidariedade entre os alunos é outro valor promovido tanto pelo incentivo ao auxílio mútuo no momento de realização de atividades - como no evento 4, em que os colegas ajudam na identificação do nome da letra sorteada no jogo - quanto pelo empréstimo de material escolar, motivado pela professora. Tais princípios - o do respeito às diferenças e o da solidariedade - estão presentes na Proposta Político-Pedagógica do Ensino por Ciclos de Formação, conforme explicitado no referencial sociológico, apontando a coerente recontextualização realizada pela professora na prática pedagógica objeto desta investigação.

Aspectos relacionados ao caráter pessoal também são evidenciados, já que, no evento 21, a professora enfatiza a importância da sinceridade nas respostas durante a realização da autoavaliação. O reconhecimento da autoria é explicitado no evento 37, quando a professora apresenta a produção plástica e escrita de cada aluno, que compõe o livro coletivo sobre a história “A mulher gigante”. A cortesia é outro aspecto incentivado pela professora no evento 35, quando os alunos cantam “Parabéns a você” e abraçam o aniversariante do dia, situação ocorrida novamente no evento 47, de forma espontânea, por iniciativa das crianças. As manifestações de afeto e carinho tornam-se, também, recorrentes.

O clima harmonioso de ensino e de aprendizagem percebido tem origem, então, em acordos explícitos entre os alunos e a professora e, sobretudo, na sua própria postura pedagógica, caracterizada pelo equilíbrio entre a afetividade e o limite necessários, mostrando-se compreensiva e sensível diante das situações difíceis de vida enfrentadas pelos seus alunos (crianças sexualmente abusadas, familiares presos, incêndios na moradia dos alunos), mas também firme quando era preciso (sobretudo nas situações de desrespeito entre colegas). Foi esse equilíbrio no discurso regulador, em primeiro lugar, que possibilitou que todas as outras dimensões da prática pedagógica, especialmente as que se referem ao discurso instrucional, fossem desenvolvidas de modo a proporcionar a aprendizagem dos alunos.

7.3.2 O Espaço da Professora e o Espaço dos Alunos

Não faremos, aqui, uma descrição do espaço físico da sala de aula, mas nos interessa examinar de que modo se estabelece a relação entre o espaço da professora e os espaços dos alunos. Talvez o que melhor defina tal relação é salientar que esses espaços são compartilhados, existindo uma classificação fraca entre eles, conforme indicado no modelo da pedagogia mista. As fronteiras entre os espaços são, portanto, esbatidas, não havendo restrições aos sujeitos para sua movimentação.

Assim, tanto a professora utiliza o espaço destinado aos alunos - já que circula constantemente entre as mesas das crianças e, muitas vezes, permanece em pé ou senta-se ao lado de uma para a realização de intervenções pedagógicas específicas - quanto os alunos utilizam o espaço destinado à professora, apresentando trabalhos ao grande grupo, registrando produções escritas no quadro de giz que, posteriormente, são alvo de intervenções pedagógicas explícitas. No que se refere a essa segunda opção, cabe salientar que as crianças valem-se da ação pedagógica da professora como modelo quando utilizam o espaço a ela destinado. No evento 52, a professora realiza o jogo da força com os alunos, a partir de palavras presentes no quebra-cabeça montado anteriormente. No dia seguinte, por ocasião do evento 61, são os alunos que coordenam a realização do jogo,

selecionando palavras do painel do alfabeto, relacionadas ao filme “Madagascar”, sendo auxiliados pela professora somente quando a ajuda é imprescindível. Tal situação tornou a ocorrer nos momentos em que havia um espaço pequeno de tempo entre duas atividades, constituindo-se como um evento recorrente que contemplou todas as crianças da turma, no papel de professora, tendo sua ação anterior como referência.

A professora organiza o espaço da sala de aula conforme sua ação e intenção pedagógica. Durante as aulas acompanhadas, percebemos a preferência pela disposição das mesas em forma de U, privilegiando, por um lado, o trabalho coletivo em grande grupo, mas também possibilitando a realização de intervenções individuais. Também houve o agrupamento das crianças em duplas, trios ou quartetos, para motivar a interação e o auxílio mútuo entre elas, conforme apontado no evento 14.

Outra forma recorrente de organização do espaço, na prática pedagógica examinada, são as rodas para conversa ou para leitura. Em ambas as situações, os alunos são dispostos confortavelmente em um tapete e sentam-se sobre almofadas, o mesmo acontece com a professora, a não ser no evento 7, quando ela utiliza uma cadeira devido à necessidade de apoio para a escrita. Ela manifesta preocupação com a possibilidade de visão de todos os alunos, principalmente em momentos de hora do conto, como indicado no evento 16, ao orientar as crianças na composição do círculo.

Os materiais do espaço pedagógico também são partilhados, já que, diante da escassez de material escolar de muitos alunos, a professora dispõe de lápis de escrever, lápis de cor, borracha, tesoura e cola, entre outros, para uso coletivo, pois circulam entre os diferentes grupos de trabalho.

Assim, já que o limite entre o espaço da professora e o dos alunos é tênue, fracamente marcado, isso possibilita, então, o enfraquecimento de outros aspectos da prática pedagógica, como as regras hierárquicas que regulam a interação entre os sujeitos.

7.3.3 A Seleção do Conhecimento

No que se refere ao discurso instrucional, a regra discursiva que demanda maior explicitação é a seleção do conhecimento. Além de ser analisada tanto em nível macro quanto em nível micro, ainda dentro dessa última especificidade, evidenciamos as relações entre conhecimentos escolar e não-escolar e entre conhecimentos da mesma disciplina, no caso, aqui em questão, os da área da linguagem. De modo a estabelecer relações entre tais dimensões e as categorias de descrição dos oitenta eventos apresentados no quadro 2, organizaremos esta análise a partir de tais categorias, modificando, todavia, a ordenação das mesmas.

Iniciamos, portanto, com a ocorrência dos processos envolvidos nos eventos. Ao serem quantificados, fica evidente a superioridade dos eventos de alfabetização em relação aos de letramento, conforme visualizado no quadro 5.

| Processo envolvido no evento | Ocorrência |
|-------------------------------------|-------------------|
| alfabetização | 45 |
| letramento | 27 |
| alfabetização e letramento | 8 |
| Total | 80 |

Quadro 5 - Processos Envolvidos nos Eventos

Assim, no que se refere à seleção do conhecimento em nível macro, podemos afirmar que o foco da prática pedagógica no processo de alfabetização evidencia o controle que a professora exerce sobre essa regra discursiva, caracterizado por um enquadramento forte que possibilita aos alunos perceberem a relevância de tal conhecimento a ser desenvolvido no ano escolar. A ênfase nos eventos de alfabetização corrobora a constante preocupação da professora com o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos, manifestada em vários momentos da coleta dos dados empíricos: nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas e na entrevista final. Conforme o modelo da pedagogia mista, a seleção do conhecimento, no que diz respeito ao nível macro, é efetuada por decisão do professor.

Já que a definição do evento, por ser de alfabetização ou de letramento, deu-se em função da unidade linguística presente, continuamos esta discussão no referido item. Relacionando o quadro anterior a este que vem a seguir (quadro 6), temos a justificativa para a superioridade dos eventos de alfabetização em relação aos de letramento. Somando as ocorrências grifadas nas mesmas cores, temos os 45 eventos de alfabetização, os 27 eventos de letramento e os oito episódios em que ambos os processos estão presentes. Esclarecemos que, no quadro 6, as unidades linguísticas estão organizadas de cima para baixo, de acordo com a frequência.

| Unidade linguística presente no evento | Ocorrência |
|---|-------------------|
| palavra | 17 |
| texto | 15 |
| texto e frase | 11 |
| palavra e letra | 10 |
| palavra, sílaba e letra | 7 |
| letra | 4 |
| texto, frase, palavra, sílaba, letra, fonema | 3 |
| palavra e sílaba | 3 |
| palavra, sílaba, letra e fonema | 2 |
| palavra, letra e fonema | 2 |
| texto, frase, palavra e sílaba | 1 |
| texto, frase e palavra | 1 |
| texto oral e palavra | 1 |
| texto oral e letra | 1 |
| frase, palavra e letra | 1 |
| frase | 1 |
| Total | 80 |

Quadro 6 - Unidades Linguísticas Presentes nos Eventos Isoladas ou Combinadas

Não mencionaremos cada uma das combinações referentes às unidades linguísticas, mas sublinharemos alguns aspectos que merecem ser comentados. As duas unidades mais presentes, palavra e texto, referem-se a processos distintos do

campo da linguagem: alfabetização e letramento, respectivamente, apontando a fraca classificação entre tais unidades no que se refere a conhecimentos intradisciplinares. A terceira e a quarta maior frequência também se relacionam a unidades de processos distintos: enquanto texto e frase referem-se ao letramento, palavra e letra dizem respeito à alfabetização.

Vale destacar que há três ocorrências em que todas as unidades linguísticas estão presentes - texto, frase, palavra, sílaba, letra, fonema - sinalizando, novamente, o esbatimento das fronteiras entre conteúdos da mesma disciplina. Nessas situações, percebemos que a alfabetização ocorre em um contexto de letramento (SOARES, 2004). Chama ainda a atenção o fato de que as unidades avulsas presentes nos eventos: texto, frase, palavra e letra são unidades linguísticas que carregam significados para os alfabetizandos, diferentemente das unidades sílaba e fonema, ausentes, pelo menos na forma avulsa. Assim, podemos afirmar que a professora aproxima-se, em alguns episódios, de uma abordagem relacionada à língua integral (GOODMAN, 1990) e afasta-se da perspectiva fônica, em outros (CAPOVILLA, 2005).

Já que mencionamos o cuidado da professora em selecionar o que é significativo às crianças, passamos, agora, à categoria temática. Diante da multiplicidade de temas abordados nos oitenta eventos, indagamos qual o critério para a seleção de tais temáticas. Percebemos que, ao longo do ano letivo, é possível visualizar tanto temas recorrentes quanto blocos temáticos que desencadeiam ações pedagógicas relacionadas a um determinado universo semântico. Salientamos que, tanto no quadro 7, quanto na análise descritiva que dela decorre, cada evento aparece indicado apenas uma vez, salvo os episódios de número 2, 12 e 22, destacados graficamente. Esclarecemos que, no quadro 7, as temáticas estão organizadas de cima para baixo, de acordo com a frequência.

| Temática do evento | | Identificação do evento | Ocorrência |
|--|-----------------|---------------------------------|------------|
| nomes próprios | identificação | 2, 12 | 18 |
| | crachás | 5, 6 | |
| | fila | 10, 27, 39, 51, 63, 71, 80 | |
| | aniversariantes | 35, 47 | |
| | ajudante | 18, 33, 59, 68, 76 | |
| letras do alfabeto | | 1, 4, 9, 22 , 24, 25, 49 | 7 |
| filme “Madagascar” | | 42, 43, 45, 46, 58, 60, 75 | 7 |
| livro “Você troca?” | | 65, 66, 67, 69, 73, 74 | 6 |
| história “A mulher gigante” | | 16, 17, 19, 20, 37 | 5 |
| história “Príncipe Herculano, o chato” | | 31, 32, 34, 38, 40 | 5 |
| livros coletivos | | 53, 54, 55, 56, 57 | 5 |
| filme “Tainá 2: a aventura continua” | | 13, 14, 15 | 3 |
| tema de casa | | 26, 48, 62 | 3 |
| conto clássico: “Branca de Neve e os sete anões” | | 77, 78, 79 | 3 |
| painel da turma | | 2, 3 | 2 |
| princípios de convivência | | 7, 64 | 2 |
| aviso aos pais | | 8, 28 | 2 |
| música “Tango Lamango” | | 11, 12 | 2 |
| personagens de desenhos animados | | 22, 23 | 2 |
| organização das atividades da aula | | 29, 30 | 2 |
| brincadeira com palavras | | 50, 70 | 2 |
| jogo da força | | 52, 61 | 2 |
| autoavaliação | | 21 | 1 |
| história “Isso eu não digo!” | | 36 | 1 |
| encontro com Gustavo Finkler | | 41 | 1 |
| identificação do dia de aula | | 44 | 1 |
| livro “Assim assado” | | 72 | 1 |

Quadro 7 - Temáticas dos Eventos Isoladas ou Agrupadas em Unidades Maiores

Apesar de termos mencionado a ocorrência de cada temática, interessa-nos enfatizar mais os temas propriamente ditos e o encadeamento entre eles; por isso não seguiremos aqui, a ordenação do quadro.

Iniciamos pelos temas constantes que perpassam o ano letivo. Dentre eles, destacam-se os eventos acerca das letras do alfabeto e os referentes a nomes próprios das crianças da turma. No que concerne aos primeiros (eventos 1, 4, 9, 22, 24, 25, 49), as letras aparecem tanto como parte integrante de palavras-chave em suportes pedagógicos como no painel e no álbum do alfabeto, quanto isoladas, mas contextualizadas através de jogos ou em suportes para além do papel, como roupas e o próprio corpo.

Há um expressivo número de eventos acerca dos nomes próprios, já que eles constituem o primeiro universo vocabular eleito como referência no processo de aquisição da leitura e da escrita, didatização decorrente dos estudos psicogenéticos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Ao mesmo tempo em que os nomes aparecem como expediente para a identificação dos alunos em painel coletivo e na formação de grupos (eventos 2, 12), eles são centrais nos episódios 5 e 6, em que ocorre a confecção dos crachás, precedida pela exploração dos nomes como objeto linguístico de análise.

A maior quantidade de eventos relativos a nomes próprios sugere, entretanto, que estes são os recorrentes, segundo Street e Lefstein (2007) os quais se tornam práticas cotidianas por fazerem parte da rotina da sala de aula. É o caso dos momentos de organização das crianças em fila (eventos 10, 27, 39, 51, 63, 71, 80), em que há o sorteio do nome de um menino e de uma menina para serem os primeiros alunos, e o das situações de sorteio do nome do ajudante da turma (18, 33, 59, 68, 76). Ambos os episódios ocorrem quando são necessários à rotina do dia escolar, por exemplo, por ocasião da formação da fila para a ida ao pátio no recreio, ao refeitório no almoço ou no momento da saída, ao final do turno de aula. Além disso, a identificação do nome do aniversariante no cartaz também se constitui como uma prática, pois, apesar de ter sido presenciado apenas duas vezes (35, 47), em ambas, a iniciativa de reconhecimento do nome foi dos alunos. Chama atenção o fato de que esses três tipos de evento apresentam suporte material fixo na sala de aula: cartazes.

Percebemos, também, a influência no planejamento do grupo docente do primeiro ciclo da escola e, mais especificamente, do segundo ano do primeiro ciclo,

na escolha de situações-chave que desencadeiam blocos temáticos. As idas ao cinema para assistir aos filmes “Tainá 2: a aventura continua” e “Madagascar” deram origem aos eventos 13, 14, 15 referentes ao primeiro filme e aos episódios 42, 43, 45, 46, 58, 60, 75 relacionados ao segundo. É importante destacar a relação interdisciplinar estabelecida com o campo das ciências da natureza no estudo das características dos animais presentes no filme “Madagascar”, dando origem a um livro de autoria dos alunos sobre o assunto. Tal relação com conteúdos de outras disciplinas é visualizada também na escolha do jogo “Tango Lamango” que explora noções matemáticas, nos eventos 11, 12, sendo que este último já foi mencionado por ocasião da temática relativa aos nomes próprios. Outrossim, há relação entre linguagem e música nos episódios referentes às histórias “A mulher gigante”, “Príncipe Herculano, o chato” e no encontro com o autor Gustavo Finkler. Apesar de a relação entre conhecimentos de diferentes disciplinas não ser o foco de análise desta tese, percebemos, sim, uma fraca classificação entre as fronteiras que delimitam tais conteúdos.

A última temática observada, contos clássicos, envolveu as turmas do turno da manhã do segundo ciclo, como sinal da existência de um planejamento coletivo entre as professoras, pois cada turma ficou responsável pelo estudo, ensaio e apresentação de uma peça teatral referente a um conto clássico. Nos eventos 77, 78, 79 percebemos parte desse processo materializado na montagem do livro “Branca de Neve e os sete anões”.

O encontro com o autor Gustavo Finkler (evento 41) é a culminância de um projeto que mobilizou a escola, praticamente em sua totalidade, já que envolveu diferentes setores, como equipe diretiva, supervisão, coordenação cultural, biblioteca e, sem dúvida, o grupo de professores como protagonista na execução de situações de aprendizagem planejadas coletivamente que, aos poucos, foram aproximando os alunos do universo musical e literário do autor.

A interação entre alunos de diferentes ciclos, além de ocorrer no referido encontro, também foi possibilitada no evento 36, por ocasião da declamação do poema “Isso eu não digo!” pelo grupo “Contadores de histórias”, desencadeando uma situação pedagógica não planejada pela professora. Diferentemente disso, o texto que dá origem ao livro “A mulher gigante”, tema dos eventos 16, 17, 19, 20, 37 e o poema “Príncipe Herculano, o chato”, presente nos episódios 31, 32, 34, 38, 40, atestam uma escolha cuidadosa da professora, amalgamada a um intenso

planejamento desdobrado em vários dias letivos, que culmina com a elaboração coletiva de livros com as produções gráficas das crianças. Os dois poemas tratam de personagens curiosos, cujas ações são caracterizadas pelo inusitado.

É importante grifar que os três poemas fazem parte do livro “A mulher gigante” que, originalmente, era um CD, depois foi transformado em espetáculo; daí a constante relação com as músicas escutadas pelos alunos, possibilitada pelo fato de o CD constar no livro, o que proporcionou maior aproximação com a obra. Vale ressaltar que, além do encontro com o autor, os alunos também tiveram a oportunidade de assistir ao espetáculo na escola, por ocasião da feira do livro.

As escolhas específicas da professora recaem em projetos de leitura e de escrita de livros que focalizam rimas. Dos livros elaborados coletivamente pela turma, apresentados nos eventos 53, 54, 55, 56, 57, três enfocam rimas. Percebemos que a professora possibilita a apropriação de um determinado gênero textual, através da leitura e exploração de suas especificidades, para a produção de textos, no mesmo estilo, pelos alunos. A partir da leitura da obra “Assim assado”, de Eva Furnari (2003), as crianças ilustraram os versos rimados da autora, dando origem a uma produção coletiva. Este livro também é tema do episódio 72.

O livro “Assim Assado” apresenta textos rimados nos quais a estrutura se repete, mas o conteúdo é diferente, já que, a cada duas páginas, um novo personagem é apresentado, nomeado e realiza uma ação atrapalhada seguida de uma imprevista consequência. A produção do livro “Poesias da A22” seguiu essa mesma estrutura, mas nesta vez, os alunos foram tanto os autores das rimas quanto os ilustradores.

O livro “Você troca?”, da mesma autora (FURNARI, 2002), constitui-se em uma brincadeira com as palavras, em que não há uma trama a ser seguida, mas trocadilhos inusitados e divertidos, apresentados, também, em um texto completo a cada duas páginas. Os eventos 65, 66, 67, 69, 73, 74 são referentes à obra, constituindo um projeto de trabalho intenso com ênfase em ambos os processos: o de alfabetização e o de letramento. A leitura do livro possibilitou o acesso a um amplo universo vocabular relacionado a ilustrações variadas e criativas. Tais palavras foram exaustivamente exploradas, tanto na leitura quanto na escrita, através de diferentes suportes, como cartazes, folhas avulsas e cartas que compõem baralhos para diversos jogos, para ensinar às crianças a aquisição de formas gráficas estáveis por meio da ludicidade.

A referida obra literária é própria, sobretudo, para o desenvolvimento de ações pedagógicas relacionadas à consciência fonológica, tanto que isso ocorre no evento 70 através da exploração de palavras por meio das consciências silábica e fonêmica. O episódio 50 vai nesta mesma direção, tendo, todavia, outro universo semântico como pano de fundo, ao abordar apenas a consciência fonêmica de forma lúdica, constituindo-se, portanto, em uma brincadeira com palavras.

Apesar de terem sido presenciados apenas duas vezes, os eventos relacionados ao jogo da forca, 52 e 61, indicam como as palavras dos diferentes universos vocabulares tornam-se referência para as crianças no processo de alfabetização, já que são selecionadas pelos alunos nas rodadas do jogo.

Os eventos 8 e 28 possibilitam aos alunos a participação em situações nas quais percebe-se a função comunicativa da escrita, uma vez que os pais ou responsáveis são avisados, por meio de bilhetes, sobre encontros que ocorrerão na escola com a professora. Há, portanto, um uso contextualizado da escrita, para um fim específico e comunicativo. Tais episódios não são alvo de explorações linguísticas exaustivas e possibilitam às crianças vivências em situações reais de comunicação, relacionadas, portanto, ao enfoque do letramento.

A preocupação da professora com os princípios de convivência são apontados nos eventos 7 e 64, não só no momento da sua formulação, mas também quando são retomados para justificar a importância das relações harmoniosas entre os sujeitos. Fica evidente a função mnemônica da escrita quando, no início do ano, a professora explica o registro dos princípios de convivência, em cartaz, para ser utilizado como auxílio à memória, o que de fato ocorre. A autoavaliação, descrita no evento 21, também é uma temática que se relaciona ao discurso regulador.

Os eventos 26, 48, 62 referem-se à explicação do tema de casa. Percebemos uma preocupação da professora em explicitar os critérios de avaliação, detalhando o que deve ser feito, assim como orientando a realização de uma parte da tarefa em aula para guiar a atividade em casa, já que muitas crianças não contam com o auxílio da família nesses momentos. Bernstein (1996a) salienta que são necessários dois locais de aquisição: a escola e o lar.

Ainda, há duas temáticas que estão relacionadas: a organização das atividades da aula (29 e 30) e a identificação do dia da aula (44) que apresentam textos referentes à dimensão sequência da prática pedagógica. Por fim, cabe referir outras duas temáticas: a confecção coletiva do painel da turma nos eventos 2 e 3,

ocorridos no primeiro dia de aula, e a dos personagens de desenhos animados presentes no álbum do alfabeto em 22 e 23, eventos mencionados anteriormente.

Um traço comum a todos os eventos que envolvem as mais diversas temáticas é a presença do elemento oralidade associado ora à leitura, ora à escrita, ora a ambos: Street e Lefstein (2007) enfatizam a amalgamada relação entre tais elementos. Como já foi referido, para fins de descrição e análise dos dados coletados, não inserimos o elemento oralidade em cada um dos oitenta eventos indicados no quadro 2. Fizemos a opção por destacá-lo nas cinco situações em que o texto presente é eminentemente oral (eventos 13, 17, 32, 41, 53). Ainda há duas ocorrências de eventos de oralidade mesclados: o evento número 24 é acompanhado de uma situação de escrita e o evento número 37, de uma situação de leitura. Tal indicação mostrou-se premente, nesses casos, porque o processo de letramento apenas poderia ser visualizado através do discurso oral, já que os episódios de leitura e de escrita presentes no evento relacionam-se à alfabetização. Vamos, então, conforme o quadro 8, aos dados quantitativos.

| Elemento presente no evento | Ocorrência |
|------------------------------------|-------------------|
| leitura | 46 |
| escrita | 14 |
| leitura e escrita | 13 |
| oralidade | 5 |
| oralidade e leitura | 1 |
| oralidade e escrita | 1 |
| Total | 80 |

Quadro 8 - Elementos Presentes nos Eventos

Fica evidente a superioridade quantitativa dos eventos de leitura - quarenta e seis - em relação aos de escrita, quatorze. Tal diferença merece um olhar detalhado, uma vez que implica diversos fatores. Elencamos, aqui, aqueles referentes aos eventos de leitura, já que, dentre esses, apenas dezenove dizem respeito a interações mediadas por textos originalmente selecionados para leitura. Cabe discutir, então, as razões que levam à inclusão dos outros nessa categoria.

Os textos advindos de produções escritas da turma, posteriormente lidas, estão presentes em oito ocasiões (eventos 20, 30, 40, 54, 55, 57, 64, 70). Outros números expressivos referem-se aos episódios de leitura que compõem a rotina de atividades da sala de aula, tornando-se recorrentes. O sorteio dos primeiros alunos da fila contabiliza sete eventos, já o sorteio do ajudante da turma tem cinco ocorrências. Quatro situações acontecem por iniciativa dos alunos (eventos 11, 35, 47, 66), não sendo planejadas pela professora, incluindo os episódios referentes ao aniversariante da turma, nos quais as próprias crianças consultam o cartaz com os nomes e as datas. Ainda, três eventos (8, 28, 36) são inerentes ao funcionamento da instituição, pois possibilitam a comunicação de atividades que envolvem a comunidade escolar.

Há quatorze eventos em que o elemento presente é a escrita. Nos episódios 6 e 29, o contorno do nome próprio e o registro do roteiro de atividades da aula, respectivamente, caracterizam a escrita como cópia. Já nos eventos 19, 34 e 69, as crianças escrevem palavras de um determinado universo semântico, conforme sua hipótese de conceitualização de escrita, mas, a partir da intervenção da professora e dos colegas, chegam à forma convencional. A produção espontânea de texto, a partir de uma cena, é visualizada no episódio 46. A escrita coletiva de título e de palavras aparece nos eventos 3 e 23, respectivamente; já o registro individual do nome próprio ocorre no evento de número 2. A escrita como tema de casa aparece nos eventos 26, 48 e 62, sendo que nos dois primeiros há o registro de letra inicial em aula, como suporte à realização da tarefa que deverá ocorrer no lar, e, no terceiro, há orientação da professora para o registro, com o apoio da família, de palavras para serem utilizadas no jogo da força, diferente das já conhecidas, possibilitando a aquisição de novas formas estáveis de escrita. É possível também perceber a função mnemônica da escrita no evento de número 7, por ocasião do registro dos princípios de convivência da turma. Os aspectos topológicos das letras são evidenciados no episódio 25, com o uso do corpo como suporte de escrita.

Ainda, há uma quantidade significativa de eventos mesclados - treze ao todo - em que estão presentes ambos os elementos: leitura e escrita. Novamente, aqui, chama a atenção o fato de que, na turma, grande parte do material escrito produzido é, depois, objeto de leitura. Essa imbricada relação está presente nos eventos 12, 15, 43, 52, 61, já que, quando as palavras escritas são analisadas no que se refere à

letra inicial, à letra final, ao número de letras, de sílabas, de vogais, tal procedimento foi considerado como um evento de leitura.

Desses treze eventos, lancemos um olhar específico ao elemento escrita. Percebemos um expressivo investimento da intervenção pedagógica na produção das crianças até chegar à forma convencional: isso pode ser visualizado nos eventos 15, 38, 45, 60, 75, ainda que, nesse segundo episódio mencionado (38), tais intervenções sejam realizadas apenas após a produção textual espontânea e somente com crianças que estão ao final do processo de alfabetização. A escrita exerce um papel privilegiado no evento 50, que focaliza a consciência fonêmica, e nos episódios 52 e 61, por ocasião do jogo da forca. Apenas no evento 44 a escrita aparece como cópia de um texto registrado pela professora. É ela, também, quem anota no quadro as vogais no evento 9 e os nomes dos alunos no episódio 12. No evento 78, a escrita é, primeiramente, coletiva no quadro e, depois, individual. Já, no episódio 43, é apenas coletiva, compartilhada entre professora e alunos.

As ações pedagógicas que guiam tanto a escrita quanto a leitura carregam especificidades. Examinemos, primeiramente, as propostas de leitura. Ela pode ser global, ocorrendo pela via lexical, quando as crianças reconhecem as palavras usuais pela familiaridade com determinado universo vocabular, buscando índices gráficos como letra inicial, letra final, quantidade de letras para confirmar suas hipóteses, perspectiva relacionada à psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990). A via fonológica alicerça outro tipo de leitura, na qual os alunos estabelecem a relação letra-som, som-letra, produzindo uma leitura escandida por sílabas. A leitura também pode ser realizada apenas pela professora, que se torna modelo aos alunos ouvintes e interlocutores, ou pelos alunos, de forma coletiva ou individual. Nesses casos, a professora leva os alunos a lançarem mão de estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação e autocorreção para obter significado a partir do texto (GOODMAN, 1990). Ainda, como já foi referido, há leitura quando as palavras são analisadas no que diz respeito à letra inicial, à letra final, ao número de letras, de sílabas, de vogais. Lembramos que tais especificidades referentes à leitura já foram apresentadas no referencial teórico.

No que se refere à escrita, percebemos, também, uma multiplicidade de propostas. Como já foram referidas detalhadamente, apenas iremos retomá-las: a escrita pode ser realizada pela professora ou pelos alunos, tanto de forma coletiva quanto individual. Além disso, há propostas de escrita espontânea, nas quais a

professora aceita toda e qualquer produção das crianças e momentos de efetiva intervenção pedagógica quando há um texto legítimo ao contexto escolar que deve ser produzido por todos os alunos. Algumas vezes, ainda, a escrita assume o caráter de cópia de um modelo.

Sem dúvida, lê-se mais do que se escreve nesta sala de aula. Parece que há, sim, uma convergência entre tal constatação e as práticas cotidianas dos sujeitos letrados, já que podemos afirmar que, diariamente, participamos de muito mais eventos de leitura do que de escrita. Os Novos Estudos do Letramento preocupam-se em identificar tais eventos cotidianos para conhecer as práticas dos sujeitos. Esta é uma das formas de aproximação dos diferentes conhecimentos: quando estabelecemos relações entre as práticas sociais e as escolares, indicamos uma fraca classificação entre tais discursos.

Além da quantidade expressiva de eventos recorrentes de leitura, relembramos que a superioridade dos eventos de leitura, em relação aos de escrita, deve-se, em grande parte, ao fato de que muitos eventos originalmente planejados para escrita acabam contemplando, também, a leitura. Uma condição para que isso ocorra é compartilhar o texto produzido entre esses dois domínios e isto apenas é possível mediante o esbatimento das fronteiras entre os elementos leitura e escrita pela fraca classificação entre esses conhecimentos da mesma área, qual seja, a linguagem.

Ao considerarmos que o texto é elemento essencial para que ocorra o evento de letramento, este conceito é concebido em uma perspectiva mais ampla, já explicitada. Um mesmo evento pode apresentar mais de um texto e um mesmo texto pode estar estruturado em mais de um suporte. Em razão disso, não foi possível compor um quadro relacionado ao número total de eventos descritos, já que a quantidade de textos pressupõe uma significativa ampliação. É importante explicitar o acréscimo do vocábulo “canal” na terceira coluna do quadro 9, ausente no quadro 2, devido ao olhar singular lançado, aqui, a cada texto, especialmente aos que pressupõem a oralidade e não um suporte material.

| Texto presente no evento | Identificação do evento | Suporte material do texto / Canal | Ocorrência |
|---|-------------------------|--|------------|
| ilustrações desenhos imagens fotografias | 9 | painel alfabeto individual | 26 |
| | 13 | folha caderno | |
| | 19 | folha | |
| | 22 | adesivo | |
| | 26 | folha | |
| | 34 | folha | |
| | 36 | livro | |
| | 37 | livro coletivo | |
| | 38 | folha | |
| | 40 | livro coletivo | |
| | 42 | revista | |
| | 46 | quebra-cabeça folha | |
| | 48 | folha | |
| | 49 | quebra-cabeça caderno | |
| | 54 | livro coletivo | |
| | 55 | livro coletivo | |
| | 56 | livro coletivo | |
| | 57 | livro coletivo | |
| | 58 | revista | |
| | 65 | livro | |
| 67 | cartaz | | |
| 69 | folha | | |
| 72 | cartaz | | |
| 73 | cartaz | | |
| 74 | carta | | |
| 79 | folha | | |
| palavras-chave palavras de universo semântico | 9 | painel do alfabeto alfabeto individual | 21 |
| | 15 | quadro | |
| | 19 | quadro folha | |
| | 20 | quadro | |
| | 22 | álbum do alfabeto | |
| | 23 | quadro álbum do alfabeto | |
| | 34 | quadro folha | |
| | 37 | livro coletivo | |
| | 43 | quadro | |
| | 45 | folha caderno | |
| | 49 | quebra-cabeça caderno | |
| | 50 | quebra-cabeça quadro | |
| | 52 | quadro | |
| | 61 | quadro | |
| | 62 | caderno | |
| | 67 | cartaz | |
| 69 | quadro folha | | |
| 70 | quadro | | |

| | | | |
|---------------------------|-------------------------------------|---|----|
| | 72 | cartaz | |
| | 73 | cartaz | |
| | 74 | carta | |
| nomes próprios dos alunos | 2 | ficha, painel | 18 |
| | 5 | crachá | |
| | 6 | crachá | |
| | 10 | cartaz | |
| | 12 | quadro | |
| | 18 | cartaz | |
| | 27 | cartaz | |
| | 33 | cartaz | |
| | 35 | cartaz | |
| | 39 | cartaz | |
| | 47 | cartaz | |
| | 51 | cartaz | |
| | 59 | cartaz | |
| | 63 | cartaz | |
| | 68 | cartaz | |
| 71 | cartaz | | |
| 76 | cartaz | | |
| 80 | cartaz | | |
| letras alfabeto | 1 | roupa | 13 |
| | 4 | letras móveis | |
| | 9 | painel do alfabeto alfabeto individual quadro | |
| | 15 | letras móveis coloridas | |
| | 22 | álbum do alfabeto | |
| | 24 | quadro | |
| | 25 | corpo | |
| | 26 | folha | |
| | 48 | folha | |
| | 49 | quebra-cabeça caderno | |
| | 50 | quebra-cabeça quadro | |
| 52 | quadro | | |
| 61 | quadro | | |
| letra de música música | 11 | folha | 6 |
| | 17 | CD | |
| | 24 | canal oral | |
| | 32 | CD | |
| | 38 | canal oral | |
| 41 | canal oral instrumentos musicais | | |
| poema | 16 | livro | 4 |
| | 31 | livro | |
| | 36 | livro | |
| | 38 | livro | |
| versos rimados | 54 | livro coletivo | 4 |
| | 56 | livro coletivo | |
| | 57 | livro coletivo | |
| | 65 | livro | |
| data | 35 | cartaz | 3 |
| | 44 | quadro caderno | |
| | 47 | cartaz | |
| produções textuais | 38 | folha | 3 |

| | | | |
|--|----|----------------------------|---|
| | 40 | livro coletivo | |
| | 46 | folha | |
| princípios de convivência | 7 | caderno da professora | 2 |
| | 64 | cartaz | |
| bilhete | 8 | folha caderno de avisos | 2 |
| | 28 | folha caderno de avisos | |
| itens | 21 | folha | 2 |
| | 55 | livro coletivo | |
| roteiro | 29 | quadro caderno | 2 |
| | 30 | quadro | |
| informações sobre características de animais | 42 | revista | 2 |
| | 58 | revista | |
| sílabas | 43 | quadro | 2 |
| | 45 | folha caderno | |
| frases lacunadas | 60 | ficha | 2 |
| | 75 | ficha | |
| conto | 77 | folha | 2 |
| | 79 | livro | |
| título | 3 | painel | 1 |
| reconto oral | 13 | canal oral | 1 |
| caça-palavras | 14 | folha | 1 |
| pergunta | 38 | caderno da professora | 1 |
| histórias | 41 | canal oral | 1 |
| texto coletivo | 53 | livros coletivos | 1 |
| dedicatória | 66 | livro | 1 |
| dados de identificação | 78 | livro | 1 |

Quadro 9 - Textos Presentes nos Eventos e Suportes Materiais dos Textos

Por uma questão de organização dos dados, optamos por reunir os textos de origem não-verbal, o que acarretou na maior frequência no quadro, contabilizando 26 eventos. Ilustrações, desenhos, imagens e fotografias exercem um papel essencial nos processos de alfabetização e de letramento, aparecendo tanto como apoio à leitura quanto como incentivo a produções espontâneas de texto. Esta associação entre imagem e texto verbal - cuja relação é detalhadamente descrita e analisada por Ferreiro e Teberosky (1999) - é referida no evento 9, em que os suportes painel do alfabeto e alfabeto individual são apresentados. Quando os suportes presentes no evento são livros, sejam eles selecionados e lidos pela professora ou confeccionados coletivamente pelos alunos, há o estabelecimento de relações entre aquelas duas formas de expressão de significados; o mesmo ocorre em se tratando de revistas. Ainda, as ilustrações estão presentes em cartazes que compõem os glossários de palavras referentes a determinados universos semânticos, sobretudo os relacionados ao livro “Você troca?”. Os desenhos de

objetos também são frequentes em atividades realizadas em folhas avulsas. Salientamos, então, que, no decorrer da prática pedagógica examinada, são usadas ilustrações fornecidas pela professora e desenhos realizados pelas crianças.

Outro texto que quantitativamente se destaca são as palavras-chave referentes a um determinado universo semântico, ocorrendo em 21 eventos. Os suportes são variados, privilegiando o estabelecimento de relações entre as palavras e suas letras iniciais por meio do painel do alfabeto, do alfabeto individual e do álbum do alfabeto. O quadro de giz, as folhas avulsas, o caderno e os cartazes são suportes bastante frequentes. A perspectiva lúdica também aparece em jogos cujos suportes são quebra-cabeças e cartas que compõem baralhos. Vale chamar a atenção para o fato de que tais conjuntos vocabulares são organizados em forma de glossários - conforme orientações didáticas de Grossi (1990) - elaborados ao longo do ano letivo, pois, de fato, se tornam referência para as crianças durante o processo de aquisição da leitura e da escrita. Isso se confirma no evento 61, quando os alunos, ao coordenarem o jogo da forca, selecionam as palavras do filme “Madagascar” e do painel do alfabeto para as diferentes rodadas.

Os nomes próprios das crianças aparecem em 18 eventos, tendo como principais suportes os crachás e os cartazes expostos na sala de aula durante praticamente todo o ano. Lembramos que é justamente esse texto que desencadeia os eventos recorrentes, aqueles que se tornam práticas cotidianas na sala de aula.

São 13 os eventos que têm as letras do alfabeto como texto. Além dos suportes mais usuais como folhas avulsas e quadro, percebemos outros, inusitados, como as roupas e o próprio corpo dos alunos. As letras aparecem tanto ordenadas no painel do alfabeto, no alfabeto individual e no álbum do alfabeto quanto avulsas e desordenadas e em diferentes cores, possibilitando a mobilidade na composição de palavras. Como suporte, vemos os cartazes clássicos, utilizados no processo de alfabetização, que carregam os textos: letras, desenhos, palavras-chave.

As músicas também merecem destaque como texto em seis eventos e pressupõem, inicialmente, canais orais de comunicação que agregam, à prática pedagógica, a dimensão lúdica e corporal, através da dança. Depois, as letras das canções tornam-se o texto que auxilia a memória, característica da função mnemônica da escrita, conforme expresso nos eventos 11 e 38.

Além do exposto, é interessante grifar que tanto os poemas quanto os versos rimados, cada texto contando com quatro eventos, são apresentados através de

seus suportes originais: o livro. Cabe ainda mencionar que determinados gêneros textuais carregam consigo funções específicas. Os bilhetes, por exemplo, são utilizados em ocasiões nas quais se faz necessária a comunicação com um interlocutor ausente.

Por fim, vale um comentário acerca do tipo de letra apresentado pela professora, que também varia ao longo do ano: no início, os nomes das crianças são grafados em imprensa maiúscula e em cursiva. As palavras que compõem os glossários também são apresentadas nos dois tipos de letra. Ao final do ano, percebe-se o incentivo e a realização da leitura de texto em letra imprensa minúscula.

Após esta extensa análise dos aspectos envolvidos na seleção do conhecimento, cabe-nos, ainda, fazer alguns esclarecimentos. Tendo descrito e analisado aspectos relativos aos processos de alfabetização e de letramento, reiteramos que a seleção em nível macro manifestou-se como a busca, pela docente, de levar cada aluno, ao longo do ano letivo, a ler e a escrever alfabeticamente, embora nesse ano de 2005 o processo de alfabetização estivesse previsto para ser complementado ao final do primeiro ciclo, portanto, em 2006, conforme as diretrizes que regulam a organização curricular do Ensino por Ciclos de Formação. Este objetivo da docente caracteriza, portanto, um enquadramento forte.

A seleção em nível micro - fartamente analisada nos aspectos discutidos a partir do quadro 2, que descreve a totalidade dos eventos e nos quadros 4, 5, 6, 7, 8 - mostra os conhecimentos presentes na prática pedagógica. Como, aqui, o enquadramento refere-se ao controle sobre a comunicação nas relações entre os discursos, dizemos que este é partilhado entre os sujeitos, pois quando o conhecimento da vida diária está presente na sala de aula, percebemos um enquadramento fraco na seleção, de acordo com o modelo da pedagogia mista, já que é trazido pelos alunos para complementar a ação pedagógica e valorizado pela professora.

Os itens da tabela que se referem à seleção do conhecimento relacionam-se a uma mesma disciplina, qual seja, a linguagem. Os processos (alfabetização e letramento), os elementos (oralidade, leitura e escrita) e as unidades linguísticas (fonema, letra, sílaba, palavra, frase e texto) são os conteúdos da área da linguagem que estão em constante interação na prática pedagógica aqui examinada, apontando, portanto, para uma fraca classificação entre eles. Para a pedagogia

mista, estas relações são fundamentais, uma vez que possibilitam a retomada de conceitos já apresentados, para que mais crianças deles se apropriem. O esbatimento entre as fronteiras intradisciplinares é, portanto, uma condição para a aprendizagem.

A relação entre o conhecimento escolar e o não-escolar é expressa, sobretudo pelas temáticas dos eventos que estabelecem a conexão entre tais saberes organizados, muitas vezes, em projetos de trabalho. Há, portanto, uma fraca classificação entre esses dois discursos, em conformidade com o modelo da pedagogia mista. Percebemos que as temáticas, ao longo do ano, não são selecionadas apenas pela professora, que valoriza a cultura literária, mas também pelo coletivo de docentes da escola.

O que é, entretanto, mais significativo é o fato de que o cotidiano das crianças tem espaço na prática pedagógica, evidenciando uma fraca classificação entre o conhecimento escolar e o não-escolar. O conhecimento escolar é selecionado e construído a partir de situações do cotidiano dos alunos e através dos conhecimentos expressos por eles. Assim, o conhecimento da vida diária está presente na sala de aula e traz à tona a cultura popular e oral das crianças.

Há, portanto, uma proximidade entre os discursos escolar e não-escolar. As linhas de fronteira entre as categorias desses discursos são tênues e os limites entre tais saberes são permeáveis. Os discursos não são especializados e pode-se passar de um a outro sem comprometer a integralidade da temática selecionada, já que é justamente ela que estabelece a relação entre tais saberes.

7.3.4 A Sequência

As regras de sequenciamento, para Bernstein, estritamente relacionadas às de compassamento, são um dos conjuntos que constituem a lógica interna da prática pedagógica. Nesta tese, a dimensão sequência, pelo menos em seu aspecto macro, perde seu significado para análise devido às características da prática pedagógica examinada. Faria sentido caso analisássemos, por exemplo, uma prática docente fundamentada nos métodos sintéticos de alfabetização, que, por iniciarem o ensino pelas unidades mínimas da língua (letra, fonema, sílaba) obedecem a uma

sequência rígida dentro de uma hierarquia de dificuldades apresentadas ao longo do ano letivo. Sendo assim, faremos alguns apontamentos acerca desta regra discursiva no que se refere ao nível micro da prática pedagógica analisada, que, em concordância com a pedagogia mista, apresenta um fraco enquadramento.

Diariamente, a professora realiza o registro da sequência de atividades da aula no quadro de giz. Este texto, ao mesmo tempo em que auxilia na organização dos alunos, já que são informados sobre o que será realizado durante a aula, não é fixo, pois pode sofrer alterações devido às peculiaridades do grupo. Como ilustração, apresentamos o roteiro de atividades da aula, presente nos eventos 29 e 30, por ocasião da sua escrita e da sua leitura, respectivamente.

DIA 22 DE JUNHO DE 2005.
HOJE É QUARTA-FEIRA.
BOM DIA!
1 - HISTÓRIA MATEMÁTICA
2 - TRABALHO EM GRUPO
3 - INFORMÁTICA
4 - RECREIO
5 - HISTÓRIA DO PRÍNCIPE
6 - ALMOÇO
7 - SAÍDA

A professora estabelece uma sequência, ao iniciar as atividades, que é relativamente flexível no decorrer do período de quatro horas, atendendo à progressão de aprendizagem dos alunos, seus interesses e necessidades. É o que ocorre no evento 16, quando ela modifica a sequência do planejamento relativa à leitura da história “A mulher gigante”. Ao ser informada sobre as situações que já haviam sido vivenciadas pelos alunos no que se refere à temática em questão, a professora exclui a exploração oral que faria acerca do conteúdo da história, enfraquecendo o enquadramento na sequência e partilhando, com as crianças, o controle quanto a essa regra discursiva.

Ao lançarmos um olhar geral sobre a prática pedagógica aqui examinada, percebemos que, na sequência em nível micro, predomina a precedência do letramento, na maioria das vezes, à alfabetização, já que as palavras que compõem os diferentes universos vocabulares são selecionadas a partir de temáticas decorrentes de histórias lidas, filmes assistidos, músicas cantaroladas... Os critérios para tais escolhas - que privilegiam a captação dos interesses e das motivações dos alunos - foram detalhados na seção 7.3.3, que se refere à seleção do conhecimento.

Assim, afirmamos que o ponto de partida para a alfabetização é o letramento - em conformidade com a perspectiva psicolinguística (GOODMAN, 1990) que fundamenta a psicogênese da língua escrita - já que o texto assume um papel de destaque na prática pedagógica objeto de estudo.

7.3.5 A Ritmagem

A lógica interna da prática pedagógica também é constituída por regras de compassamento que regulam o tempo do processo de transmissão e a velocidade na qual se espera que a aquisição ocorra. Para evidenciar como tais regras estão relacionadas às de sequenciamento - relação apontada anteriormente - indicamos os três episódios subsequentes.

Os eventos 44, 45 e 46, mesmo pressupondo uma ordenação fixa para realização, apresentam regras de compassamento enfraquecidas, já que cada aluno exerce controle sobre o tempo que utiliza na realização de cada proposta. Esses diferentes ritmos são um desafio à ação docente, já que, enquanto algumas crianças ainda finalizam o registro das informações que identificam o dia da aula no caderno (evento 44), outras já realizaram a composição dos nomes dos animais do filme “Madagascar” por meio do recorte e da colagem das sílabas (evento 45) e, portanto, iniciam a montagem do quebra-cabeça da cena com os personagens do filme para a posterior realização de produção escrita espontânea (evento 46). Assim, podemos constatar que há um enfraquecimento na ritmagem, conforme o modelo da pedagogia mista, pois os diferentes tempos requeridos pelas crianças durante a realização de cada proposta são respeitados. Esse controle exercido pelo aluno sobre seu próprio tempo de aprendizagem não significa, todavia, o aceite e a concordância passiva da professora em relação ao tempo utilizado e à produção realizada, já que procura auxiliar as crianças, por meio de intervenções pedagógicas, na compreensão e conclusão das atividades no tempo hábil por ela definido.

Mencionamos, ainda, duas ocasiões em que o enfraquecimento da ritmagem significa a inclusão e a participação dos alunos: no evento 9, quando a velocidade da leitura de palavras é abrandada para que mais crianças possam realizá-la e, no evento 15, em que a professora solicita que um aluno que já finalizou uma das

etapas da tarefa aguarde, antes de prosseguir para a próxima etapa, para que também outros colegas completem a atividade. Assim, a professora não especifica limites de tempo para a conclusão das propostas, atendendo às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

7.3.6 Os Critérios de Avaliação

No que se refere aos critérios de avaliação utilizados pela professora ao longo do ano letivo, faremos uma distinção entre aqueles usados para diagnóstico do nível de conceitualização das crianças acerca do sistema de escrita e os presentes no cotidiano da sala de aula, por se relacionarem intimamente às dimensões já explicitadas da prática pedagógica em análise.

Os primeiros estão apresentados em forma de quadro e contemplam os níveis relativos à escrita de palavras e de orações segundo o referencial da psicogênese da língua escrita. Na sondagem realizada no início do ano letivo e ao final de cada trimestre, a professora aplicou a testagem referente à escrita de quatro palavras e uma frase. Tal instrumento de avaliação é uma recontextualização realizada por Grossi - detalhadamente descrita como uma das nove tarefas da Aula-entrevista (GEEMPA, 2000) - a partir da pesquisa desenvolvida e descrita por Ferreiro e Teberosky (1999). Os níveis de escrita que daí decorrem também apresentam diferenças entre tais autoras. Enquanto Ferreiro e Teberosky organizaram a análise dos resultados da pesquisa que realizaram em cinco níveis identificados pelos números 1, 2, 3, 4 e 5, Grossi nomeou-os segundo o princípio que rege a hipótese de escrita construída pela criança em cada nível, tornando as siglas utilizadas pela professora bastante usuais em práticas alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Atualmente, Grossi (2008) reclassificou o nível silábico-alfabético, caracterizando-o como um “conflito de passagem” entre a hipótese silábica e a alfabética. Ainda, é necessário ressaltar que, para esta autora (2008, p. 63-64), “[...] entrar no nível alfabético pode não significar, ainda, estar alfabetizado”, pois o aluno “[...] precisa superar a leitura e a escrita compartimentada em sílabas para voltar a ver a palavra como um todo [...]”. O quadro 10 procura retratar tais recontextualizações.

| Referencial teórico | Ferreiro e Teberosky (1999) | Grossi (1990) | | Grossi (2008) |
|--|-----------------------------|---------------------|-------|----------------|
| | | Nível | Sigla | |
| Níveis relativos à escrita de palavras e orações | 1 | Pré-silábico 1 | PS1 | Pré-silábico 1 |
| | 2 | Pré-silábico 2 | PS2 | Pré-silábico 2 |
| | 3 | Silábico | S | Silábico |
| | 4 | Silábico-alfabético | SA | |
| | 5 | Alfabético | A | Alfabético |

Quadro 10 - Recontextualizações dos Níveis Psicogenéticos Referentes à Escrita.

Faremos, aqui, uma breve caracterização dos cinco níveis originais descritos por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 192-221) que objetiva apenas possibilitar a compreensão do quadro 11. Não temos a intenção de simplificar a complexidade desta teoria psicogenética.

Nível 1 (PS1): Para a criança, escrever é reproduzir traços típicos da escrita que ela identifica como forma básica. Neste nível, sua intenção subjetiva conta mais do que as diferenças objetivas no resultado. Podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.

Nível 2 (PS2): O sujeito percebe que, para poder ler coisas diferentes, deve haver diferenças objetivas nas escritas. A forma do grafismo é mais definida, mais próxima à das letras. Surge a hipótese de que é necessária uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e a hipótese da variedade de grafismos.

Nível 3 (S): Há tentativa de atribuir valor sonoro a cada letra que compõe a escrita, sendo que uma letra corresponde a uma sílaba. Evidencia-se um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores, que associam a escrita pela relação semântica com os objetos, enquanto que, a partir desta etapa, passa a haver uma associação da escrita com a fala.

Nível 4 (SA): Há necessidade de realizar uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias. É a passagem da hipótese silábica para a alfabética, havendo a combinação de ambas.

Nível 5 (A): A escrita alfabética constitui o final da evolução. A criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros

menores do que a sílaba e, a partir desse momento, se defronta com dificuldades próprias da ortografia.

É preciso deixar claro que a avaliação realizada pela professora refere-se às hipóteses formuladas pelos alunos acerca do funcionamento do sistema de notação alfabética, contemplando o processo de alfabetização devido à escrita de palavras e de frases. Não tivemos acesso à avaliação realizada pela professora no que diz respeito à leitura e à produção de textos. É preciso reiterar que, no biênio em que a pesquisa foi realizada, era legítimo que o processo de alfabetização no Ensino por Ciclos de Formação ocorresse durante todo o primeiro ciclo, não sendo possível a retenção de um aluno que não completasse o processo ao final do primeiro ou do segundo ano do primeiro ciclo. Assim, acrescentamos, na última coluna deste quadro, o nível de conceitualização de escrita das crianças que não estavam alfabéticas em 2005 e que prosseguiram na mesma turma em 2006, embora com outra docente.

| Nome do aluno | Sondagem | Primeiro trimestre | Segundo trimestre | Terceiro trimestre | Avaliação final em A20 ⁵⁴ | Terceiro trimestre em A30 |
|---------------|----------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Bruno | PS2 | S | S | S | PSAE+LA | |
| Caroline | | | S | SA | PPDA+LA | |
| Cristian | | S | S | SA | PPDA+LA | |
| Daiane | S | SA | A | A | PS | |
| Débora | | | S | SA | PS | A |
| Diélíce | | | A | A | PS | |
| Douglas | PS1 | PS2 | S | FICAI | FICAI | |
| Fernanda | S | SA | SA | A | PS | |
| Jailton | PS1 | PS2 | S | SA | PSAE | A |

⁵⁴ As siglas que definem o tipo de progressão ou encaminhamento no Ensino por Ciclos de Formação significam:

PS: progressão simples

PPDA: progressão com plano didático-pedagógico de apoio

PSAE: progressão sujeita a uma avaliação especializada

LA: laboratório de aprendizagem

SIR: sala de integração e recursos

FICAI: ficha de comunicação do aluno infrequente

| | | | | | | |
|------------|-----|-----|-----|-------|----------|----|
| Jérsica | PS2 | SA | SA | A | PS | |
| Jéssica | PS1 | PS2 | PS2 | PS2 | PSAE+SIR | |
| Juliana | SA | A | A | A | PS | |
| Lucas | | S | SA | SA | PPDA | |
| Luís André | S | SA | SA | A | PS | |
| Márcia | PS1 | PS2 | PS2 | FICAI | FICAI | |
| Max | SA | A | A | A | PS | |
| Pablo | SA | A | A | A | PS | |
| Pâmela | | S | SA | SA | PS | SA |
| Yasmine | SA | A | A | A | PS | |
| Yuri | PS2 | S | SA | A | PS | |

Quadro 11 - Avaliação dos Alunos

Dos vinte alunos da turma que iniciaram o ano letivo nos mais diversos níveis de conceitualização de escrita, dez (Daiane, Diélíce, Fernanda, Jérsica, Juliana, Luís André, Max, Pablo, Yasmine e Yuri) encerraram o segundo ano do primeiro ciclo na hipótese alfabética e seis (Caroline, Cristian, Débora, Jailton, Lucas e Pâmela) escrevendo de forma silábica-alfabética, objetivo da professora manifestado em entrevista final. Portanto, a maioria das crianças avançou por progressão simples (PS), sendo três delas indicadas para participar de um plano didático-pedagógico de apoio (PPDA) e frequentar o laboratório de aprendizagem (LA). Duas crianças permaneceram praticamente todo o ano com avanços pouco significativos: Bruno manteve sua escrita na hipótese silábica, o que acarretou seu encaminhamento a uma avaliação especializada (PSAE) e Jéssica permaneceu escrevendo de forma pré-silábica recebendo o mesmo encaminhamento do colega e, ainda, a indicação para frequentar a sala de integração e recursos (SIR) da região onde a escola está localizada. Douglas e Márcia não frequentaram as aulas durante o último trimestre, sendo necessário o preenchimento pelo Serviço de Orientação Educacional da escola da ficha de comunicação do aluno infrequente (FICAI).

Diante de tais evidências, afirmamos que esta prática pedagógica produziu a aprendizagem da alfabetização e do letramento entre os alunos, no sentido de tornarem-se capazes de elaborar o texto considerado legítimo no contexto escolar. Passamos, agora, a apontar como a professora se vale desse conhecimento sobre

as hipóteses formuladas pelas crianças acerca do sistema de escrita para planejar sua prática pedagógica no sentido de propor atividades que produzam conflitos cognitivos e, portanto, conduzam à reflexão dos alunos sobre o funcionamento da escrita.

Além das regras de sequenciamento e de compassamento, a lógica interna da prática pedagógica é constituída também pelas regras criteriosais. Se o valor do enquadramento referente a esta regra discursiva for forte, os critérios de avaliação serão explícitos e específicos; se fraco, serão implícitos, múltiplos e difusos. Segundo o modelo da pedagogia mista, com o qual a prática pedagógica aqui analisada está em concordância, há um enquadramento forte nesta regra discursiva, já que observamos o controle explícito da professora tanto no processo de transmissão quanto no de avaliação. Assim, tal prática possibilita aos alunos a aquisição das regras de reconhecimento e de realização necessárias à produção de textos legítimos relativos tanto aos contextos instrucionais quanto aos reguladores.

O primeiro esclarecimento a fazer é o fato de que a professora avalia toda a produção dos alunos: participação oral, atividades escritas, trabalhos em grupo, relacionamento entre colegas, forma de organização do caderno. Diante de tal diversidade, nos centramos, aqui, nas produções realizadas e apresentadas pelas crianças especificamente no que se refere ao campo da linguagem.

O que caracteriza o forte enquadramento na regra discursiva em questão é que a professora explicita quais critérios são avaliados nas atividades, especificando as particularidades de cada contexto e orientando os alunos na produção do texto considerado legítimo à proposta pedagógica. Nos eventos 14 e 49, a professora detalha o modo como as atividades de caça-palavras e de quebra-cabeça, respectivamente, devem ser realizadas, fornecendo, portanto, as regras de reconhecimento para que os alunos, através das regras de realização, produzam o texto esperado, encontrando os vocábulos no diagrama e montando as palavras de forma alfabética. Assim, indica a forma que considera adequada na realização e na apresentação das atividades.

A professora valoriza as produções realizadas pelos alunos, mas não aceita toda e qualquer uma, já que aponta o que falta no texto apresentado. Cabe salientar, ainda, que a professora não abandona ou deixa a criança sozinha no momento da correção, mas realiza intervenções pedagógicas adequadas para que produza o texto esperado, possibilitando, portanto, a aquisição das regras de reconhecimento e

de realização legítimas ao contexto da proposta pedagógica. Isso ocorre, sobretudo, nos momentos de escrita de palavras, pois a professora parte da hipótese de conceitualização de escrita das crianças para chegar à forma convencional, conforme descrito nos eventos 15, 19, 34, 38, 45, 60, 69 e 75. Este expressivo número de eventos aponta a recorrência de tal prática que, sem dúvida, foi determinante no resultado evidenciado no quadro que se refere à aprendizagem da alfabetização.

É necessário chamar a atenção para um fato peculiar ao longo do período de observação: quando as crianças produzem textos - no sentido da unidade linguística - de forma espontânea, percebe-se um abrandamento no enquadramento referente aos critérios de avaliação, já que a professora valoriza as conquistas das crianças, aceitando a diversidade produzida e fazendo perguntas para esclarecer a variada produção dos alunos que, nem sempre, é passível de ser lida por outra pessoa que não as próprias autoras. Nesses casos, é legítimo que cada um escreva conforme sua hipótese, “do seu jeito”. Isso fica claro no evento 38, por ocasião da produção textual sobre a história “Príncipe Herculano, o chato”, já que a professora salienta: “Todo mundo aqui sabe escrever...”.

Ainda, é necessário enfatizar que a produção do texto considerado legítimo depende da proposta pedagógica lançada pela professora, se está adequada aos conhecimentos de cada aluno. Assim, ela precisa ter clareza sobre quais regras de reconhecimento os alunos já adquiriram para deles exigir as correspondentes regras de realização. Percebemos o domínio da professora sobre as especificidades dos processos individuais, pois, através das testagens, ela identifica as hipóteses formuladas pelas crianças sobre como o sistema de escrita se constitui e, a partir disso, tem subsídios para propor situações de conflito produtivas para cada aluno, de acordo com seus conhecimentos, conforme aparece no evento 50. Isso também se evidencia no evento 19, quando a professora propõe três formas distintas de leitura para contemplar crianças que apresentam diferentes hipóteses sobre o sistema de notação alfabética.

7.4 A PERSPECTIVA DA PROFESSORA E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Após a descrição e a análise da prática pedagógica segundo as características do modelo da pedagogia mista e de acordo com as especificidades envolvidas nos processos de alfabetização e de letramento, passamos a discutir algumas implicações pedagógicas para a formação docente.

Assim, neste capítulo, apresentamos excertos da entrevista da professora que corroboram tanto as dimensões da pedagogia que foi referência para análise, quanto as perspectivas de alfabetização e de letramento que orientaram a prática pedagógica. Relembramos que a entrevista com a professora foi realizada no término do ano letivo, após a finalização das observações porque, dessa forma, teríamos elementos para perceber a coerência entre a ação pedagógica da docente e seu depoimento e também porque teríamos subsídios para formular as perguntas específicas.

Diante das múltiplas perspectivas teóricas - já apresentadas nesta tese - que disputam espaço na formação dos alfabetizadores, faremos uma síntese acerca do panorama contemporâneo a partir da discussão realizada por Artur Gomes de Moraes (2006): volta à cena a discussão sobre o “melhor” método de alfabetização, baseada na guerra que tem sido travada em países europeus e norte-americanos entre os partidários da *whole language* contra os defensores do *phonics*, traduzidos, discutivelmente, como “método global” e “método fônico”.

O autor discorda desse processo de “importação” e da relação feita entre o antigo “método global” com a “alfabetização construtivista”, assim denominada pelos partidários do “método fônico”. Capovilla (2005) é um dos principais acadêmicos em defesa desse último enfoque e, conseqüentemente, da concepção de que ler é decodificar, argumentando que o ensino sistemático das relações fonema-grafema é ausente nos “métodos construtivistas” e presente no “método fônico”, mais uma informação totalmente discutível, segundo Moraes (2006), já que tal método, para ele, não é sinônimo do “ensino sistemático das correspondências entre letras e sons”.

Street e Lefstein (2007, p. 62) sintetizam a discussão no que se refere à aprendizagem da leitura no contexto dos Estados Unidos e da Europa, em que o

debate ocorrido entre os partidários dos dois movimentos foi acentuado pela mídia, caracterizando-o como uma “guerra” entre as duas abordagens:

The distinction between a focus on ‘phonic’ principles on the one hand and on ‘reading for meaning’ on the other [...] has led to what is sometimes termed the ‘reading wars’. More recently, researchers have argued for a ‘balanced’ approach [...] that is less divisive and that recognizes the strengths of each perspective.⁵⁵

Os programas que abordam a instrução fônica selecionam o vocabulário apresentado nos textos, atenuando as irregularidades da língua e, à medida que as crianças aprendem mais grafemas, aumentam gradativamente a complexidade dos fonemas. Esses textos controlados, compilados em cartilhas, foram veementemente criticados pelo movimento da Língua Integral pelo fato de afastarem as crianças da leitura, dando lugar, então, a “livros reais” como ponto de partida do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Diante do exposto, podemos, sim, fazer um paralelo das discussões ocorridas nos Estados Unidos e na Europa para o contexto brasileiro, já que abordagem fônica pode ser equiparada aos ditos “tradicionais” métodos de alfabetização, entre os quais o fônico, ainda em voga. O movimento da língua integral, por sua vez, é, de fato, conforme explicitado na seção 5.2.1, a base dos estudos psicogenéticos sobre a língua escrita, que originou a concepção construtivista de alfabetização, difundida em nosso meio.

Apesar dessa discordância em relação a Morais (2006), concordamos com o autor quando, no artigo “Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos ‘métodos?’”, apresenta uma alternativa de resposta à questão que intitula seu texto, argumentada a partir dos quatro pontos descritos a seguir, que elegemos como basilares na formação de professores alfabetizadores.

O primeiro refere-se a uma crítica aos métodos tradicionais de base empirista, especificamente, ao método fônico por exigir um nível de consciência metafonológica exagerado e artificial e preterir o ensino da linguagem própria das diferentes tipologias textuais. O segundo argumento diz respeito às tentativas de didatização da teoria da psicogênese da escrita que levaram, “[...] por um lado, a

⁵⁵ Essa citação poderia ser traduzida como: “A distinção entre um enfoque nos princípios ‘fônicos’ de um lado e na ‘leitura para o significado’ de outro [...] levou ao que por vezes é denominado de ‘guerras de leitura’. Mais recentemente, pesquisadores argumentaram em prol de uma abordagem ‘equilibrada’ [...] que é menos polêmica e que reconhece os pontos fortes de cada perspectiva” (tradução nossa).

negligenciar o papel da promoção das habilidades metafonológicas dos aprendizes e, por outro, a não garantir um ensino sistemático das correspondências letra-som” (MORAIS, 2006, p. 11).

Em terceiro lugar, o autor salienta que a compreensão das propriedades da escrita alfabética - que se caracteriza por ser um sistema notacional, não um código - pressupõe um complexo trabalho cognitivo e o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve proporcionar, ao invés de esperar que os alunos as descubram sozinhos. Por fim, Moraes (2006, p. 12) assinala que não se opõe à proposta de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, sugerindo “[...] aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente”.

Feitos tais apontamentos, iniciamos com os enunciados da professora que dizem respeito à seleção do conhecimento ao nível macro e, portanto, aos processos de alfabetização e de letramento. Quando questionada sobre os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos no segundo ano do primeiro ciclo, a professora foi explícita:

P: Alfabetizar, primeiramente, fazer as crianças terem contato com as letras, os números... Muitos nem sabem o que que é isso e fazer eles se darem conta dos sons e sair escrevendo, pelo menos, assim, silábico-alfabético... E trabalhando também todas as questões de uso social da leitura e da escrita que eu, um pouco, trabalhei esse ano: a gente elaborou diversos tipos de texto assim: um bilhete, uma carta, um texto narrativo quando a gente trabalhou os contos de fadas.

A fala da professora corrobora o que os dados apontaram acerca da seleção em nível macro: a ênfase no processo de alfabetização, evidenciando um forte enquadramento, pois é o objetivo do ano escolar, já que ela tem o controle sobre esta dimensão da prática pedagógica. Cabe salientar que ela marcou a importância dos dois processos: o de alfabetização e o de letramento. Na entrevista, quando questionada sobre seu entendimento acerca de cada um deles, também percebemos a clareza da professora sobre as especificidades envolvidas, aproximando-se dos conceitos expostos, nesta tese, na voz de Soares (2004).

P: Letramento é o uso social da leitura e da escrita... não é a aquisição - que é a alfabetização - não é a aprendizagem do código e sim o uso que tu fazes daquele código que tu aprendeste...

No que se refere à seleção ao nível micro, sobretudo quanto às relações entre conhecimentos da mesma disciplina, apresentamos este excerto da entrevista que é uma síntese acerca da prática pedagógica da professora relacionada aos processos de alfabetização e de letramento, no qual ela clarifica a utilização de todas as unidades linguísticas ao longo de todo o ano letivo, evidenciando uma fraca classificação entre os conhecimentos da disciplina.

Enfatizamos que tal excerto foi transcrito em forma de evento, já que, a natureza constitutiva da interlocução entre professora e observadora participante caracteriza tal interação como um evento de letramento, em que o elemento presente é a oralidade. Além do enfoque da seleção, percebemos, aqui, aspectos relacionados à sequência e à ritmagem. Ao ser questionada sobre a organização de sua prática pedagógica em relação à sequência temporal no ano letivo, a professora esclareceu:

- 1 P Março foi o contato com as letras, a consciência fonológica... basicamente isso e os números, o contato com números, colocamos o cartaz na sala, o calendário. [...]
- 2 P Em abril, eu me lembro que a gente trabalhou bastante a Páscoa, fizemos a carta pro coelhinho que eles receberam, nós fizemos a caça ao ovo na biblioteca. [...]
- 3 OP Então, em março já foi apresentado todo o alfabeto...
- 4 P É, sempre, desde março até agora, sempre todo o alfabeto. O que a gente fez [...] foi o dicionário, [...] o álbum do alfabeto... Então, a gente ia colando o alfabeto na ordem, uma letra por folha...
- 5 OP Isso foi mais ou menos quando?
- 6 P Foi em maio, é e aí a gente identificava então, o PATO, a figura do pato: “ah, com que letra começa? Com P”. Acho que isso foi muito bom para eles identificarem letra inicial, daí a gente colava o PATO lá no P, a gente escrevia PATO, quantas letras têm, quantas sílabas? Isso também, desde o início do ano. O número de letras, o número de sílabas, a gente batia palmas PA-TO duas sílabas e quantificação numérica, né. [...]
- 7 P Em março teve o livro da turma: cada aluno tinha uma página, me esqueci de dizer também, eu comecei com o nome deles, quantas letras tinha, a gente fez o livro, fez as rimas: “Yuri é um guri que lê gibi, Pablo escreve no quadro” então, a gente fez um cartaz e colocamos na sala... Depois, teve a Mulher Gigante também que a gente fez um livro. [...]
- 8 P E muito, no início do ano, um trabalho para identificar os nomes, colar na letra inicial, ligar na letra que começa, o número de letras, tudo isso... [...]
- 9 P Textos também, assim ó, porque sempre a gente apresenta os livrinhos... Desde o início do ano; então, na Páscoa, [...] os livrinhos de Páscoa, teve os

- de rima [...] da Eva Furnari, o “Assim Assado”, o outro: “Você Troca?” e a partir desses livrinhos a gente fez o nosso da turma: “Poesias da A22”...
- 10 OP Podes comentar um pouco mais sobre a escrita?
- 11 P Ah, escrevemos palavras, frases, textos também porque a gente vai ao nível do aluno, assim, o que que ele pode nos dar, o que ele sabe... Então, se tinha uma produção assim, ó: desenhar a parte que mais gostou do livro da Eva Furnari: quem queria, podia escrever mais, o outro que não queria, escrevia o que sabia. Então, a gente trabalha, desde o início do ano, com palavras, frases, texto, né...
- 12 OP E a leitura?
- 13 P A leitura também, assim, a leitura do livro, né, o nome do livro, as palavras, as palavras-chave, assim. No início, eu trabalhei bastante palavras-chave, assim, o GATO, o PATO, o RATO, os personagens do livrinho, até coloquei na sala os personagens principais para eles identificarem qual letra que começa, qual letra que termina, quantas letras têm, a gente fez bingo, todos os jogos assim do curso da Esther Grossi, acho que foi bem útil, assim, nessa hora. [...] Acho que a proposta dela é bem boa para as classes socioeconomicamente menos favorecidas [...] porque ajuda bastante a criança a se dar conta da letra que começa, da letra que termina, do número de sílabas. Quando tu fazes um bingo, eles associam: “ah” e é incrível, porque, no início do ano, eles confundem muito as que têm a letra inicial igual; então o PATO e a PETECA lá alguns confundem. [...]
- 14 P Então o trabalho foi ao longo do ano, de acordo com cada um, né? Até porque tem uns que já estão alfabéticos, tem outros que já estão silábicos, tem outros que estão pré-silábicos então, [...] tu vais sempre fazer um trabalho diferenciado porque uns vão acompanhar e outros não. Como é que a gente vai trabalhar com aqueles que não conseguem, né? Então tem que ser uma coisa mais ampla que tu atinjas a todos e cada um produzindo no nível que consegue.

Importa-nos salientar, aqui, que ambos os processos - o de alfabetização e o de letramento - ocorreram de forma simultânea, já que a professora não esperou que os alunos estivessem escrevendo palavras de forma alfabética para realizar a leitura e a produção de textos; isso caracterizou um fraco enquadramento na sequência do conhecimento. A dimensão ritmagem também recebe tal indicação, pois houve o respeito da professora em relação à progressão de aprendizagem de cada aluno.

Estas duas características da pedagogia estão intimamente relacionadas às perspectivas teóricas utilizadas pela professora e fundamentam sua prática pedagógica no que se refere aos processos de alfabetização e de letramento. Antes de explicitar tais fundamentos, convidamos o interlocutor deste texto a fazer a leitura da transcrição dos eventos 65, 67, 69 e 70, respectivamente nos apêndices F, G, H e I, porque ou são referidos pela professora, no excerto anteriormente exposto, ou relacionados a ele.

Agora sim, apresentamos nossa tarefa analítica: iniciamos pela psicogênese da língua escrita porque chama a atenção o fato de a professora ter explicitado e

comentado, no turno 13, o curso de didática geempiana como um dos referenciais metodológicos para sua prática docente. Como já foi referido, as didáticas da alfabetização de Grossi (1990) estão fundamentadas na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre os processos através dos quais a criança aprende a ler e a escrever a partir do seu ponto de vista. Assim, “o contato com as letras”, mencionado no primeiro turno, “o álbum do alfabeto” indicado em 4 e a descrição, em 6, da ação pedagógica decorrente dele com a exploração, a partir de uma palavra-chave, da letra inicial, da quantidade de letras, de sílabas é uma prática alfabetizadora que sinaliza a influência geempiana na formação da professora. Isso também ocorre no oitavo turno, quando a professora comenta a exploração exaustiva feita no início do ano acerca do nome próprio das crianças com as mesmas unidades linguísticas já indicadas.

Tais unidades também são referidas no turno 13, quando a professora comenta o intenso trabalho de exploração de palavras-chave referindo-se também, à identificação da letra final. Tal ênfase possibilitou a memorização global dos vocábulos que se tornaram referência para as crianças questionarem suas hipóteses iniciais acerca do funcionamento do sistema de escrita. O evento 67 no apêndice G indica a ação pedagógica da professora com uma das palavras do glossário constituído a partir da leitura do livro “Você troca?” de Eva Furnari. Conforme a professora salienta, esta estratégia pedagógica também esteve vinculada à dimensão lúdica, através da realização de jogos propostos no curso de formação do qual ela participou.

O último turno sintetiza a relação entre o referencial teórico da psicogênese da língua escrita com as didáticas da alfabetização, já que, a partir da identificação da hipótese de escrita dos alunos durante o processo de conceitualização do sistema alfabético, a professora propõe situações de aprendizagem que contemplem a todos e respeitem cada uma das etapas ou níveis nos quais as crianças são posicionadas, valorizando suas conquistas. O respeito à produção de cada aluno também é salientado no turno 11, quando a professora explicita o trabalho realizado acerca da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam o caminho percorrido pela criança e sua exploração das várias hipóteses de escrita antes da compreensão do sistema alfabético.

No que diz respeito ao letramento, percebemos que o ponto de vista da professora se coaduna com a perspectiva de Soares (2004), pois o processo de

alfabetização se desenvolve em um contexto de letramento, já que são processos simultâneos. Assim, as palavras-chave referidas no turno 13 decorrem de uma situação de leitura do livro “Você troca?” que envolveu a utilização de diferentes estratégias, conforme explicitadas por Goodman (1990). Este evento (65) está descrito no apêndice F. A produção espontânea de texto - outro aspecto do letramento - em que cada criança escreve a partir de sua hipótese de conceitualização, referida no turno 11, também tem origem na mesma situação de leitura.

Cabe ainda mencionar duas situações de letramento, envolvendo a leitura e a produção de texto sobre uma mesma temática, mas que não foram presenciadas por ocasião das observações realizadas para a coleta de dados. No turno 9, é referida a leitura de um livro sobre a temática Páscoa e, no segundo turno, a produção de uma carta ao coelhinho, um gênero textual adequado à situação comunicativa, já que tal personagem constitui-se como um interlocutor ausente.

A produção de livros coletivos, referente ao letramento, também é ressaltada pela professora. Comentaremos, aqui, aqueles que se relacionam à consciência fonológica (LEMLE, 1991; CAGLIARI, 1996), pois já no primeiro turno a professora sinaliza sua ênfase sobre tal aspecto da linguagem.

No turno 7, é referido o livro “Vamos rimar os nomes?” através do exemplo de dois versos acerca dos nomes dos alunos. Tal produção coletiva possibilitou um trabalho voltado à consciência fonológica no que se refere às habilidades nela envolvidas e explicitadas na seção 5.2.2: consciência sintática, silábica e fonêmica. Esta mesma ênfase torna a se destacar na leitura dos livros de Eva Furnari referidos no turno 9 e na produção coletiva do livro “Poesias da A22”.

Apesar de a professora não ter feito referência a intervenções pedagógicas explícitas, sobretudo no momento de escrita de palavras, partindo dos conhecimentos das crianças para chegar à forma convencional, apontamos o evento 69 no apêndice H, já que tem a mesma temática dos episódios anteriores. Salientamos isto por contemplar um dos aspectos mais relevantes da pedagogia mista, qual seja, a explicitação dos critérios de avaliação.

Ainda, mencionamos o evento 70 no apêndice I, que decorre do anteriormente citado, por abordar sobretudo a consciência fonológica, mais especificamente, as consciências silábica e fonêmica, indicando uma relação entre tais habilidades e a aquisição da leitura e da escrita.

Através dessa exposição, percebemos a aproximação da prática da professora com a posição de Artur Gomes de Morais (2006, p. 12) que não se opõe à proposta de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, sugerindo “[...] aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente”. Assim, percebemos que a prática pedagógica da professora é fundamentada nas diferentes perspectivas apresentadas na seção 5.2: a psicogênese da língua escrita, os estudos sobre letramento e os sobre consciência fonológica.

Neste momento, cabe-nos perguntar a origem desse equilíbrio presente na prática pedagógica examinada. Pires, Morais e Neves (2004) nos ajudam a perceber que a professora alia conhecimentos específicos sobre a língua escrita com conhecimentos pedagógicos. Enquanto a primeira característica refere-se ao “o quê” do processo de ensino-aprendizagem, a segunda diz respeito ao “como”.

Nas investigações do grupo ESSA, há, portanto, a discussão de um processo de formação intensa de professores para o desenvolvimento do modelo da pedagogia mista. Neves, Morais e Afonso (2004) demonstram como formar professores, segundo o modelo da pedagogia mista, para a atuação com crianças no campo das ciências, de acordo com o mesmo modelo. Tal processo de formação docente não ocorreu nesta pesquisa, pois selecionamos a prática pedagógica de uma professora da Rede Municipal de Ensino que dera indicações de se aproximar do modelo de pedagogia mista sugerido em Portugal. Assim, cabe-nos, agora, explicitar a formação da professora para tentar compreender o caminho que ela trilhou até chegar a desenvolver uma prática pedagógica com tanta aproximação ao referido modelo como a análise demonstrou. As informações a seguir apresentadas resultam de questionário entregue às professoras, já referido no apêndice C.

No Ensino Médio, a professora cursou Magistério em uma instituição pública da capital tradicionalmente renomada quanto à formação de professores, concluindo o curso em 1997. Graduou-se em 2002 em curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional em uma instituição privada de Porto Alegre. Antes do início do ano letivo de 2005, a professora participou de um curso de formação de professores sobre alfabetização promovido pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). Cabe também destacar sua experiência profissional: a atuação da professora em turmas de alfabetização na

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. De 2001 a 2004, a professora atuou em turmas do segundo ano do primeiro ciclo (A20). Assim, o ano de 2005 se concretizou como o quinto ano de experiência profissional com esta atividade docente.

Há, provavelmente, uma confluência de fatores na formação da professora que possibilitaram a aproximação à pedagogia mista. Primeiro de tudo, destacamos a continuidade dos estudos em uma mesma área evidenciado pelo prosseguimento do curso de Magistério ao de Pedagogia, o que mostra uma escolha determinada da professora em relação à educação na sua vida profissional. A ênfase na formação específica através do curso da didática geompiana e sua experiência pedagógica com práticas pedagógicas alfabetizadoras instrumentalizaram a professora no que Pires, Morais e Neves (2004) nomeiam de “competência científica”, ou seja, a proficiência docente no conhecimento a ser ensinado e o domínio das competências investigativas a serem desenvolvidas pelas crianças, condições para promover a aprendizagem dos alunos.

A formação da professora na área da Orientação Educacional relaciona-se, sobretudo, às dimensões da prática pedagógica referentes ao discurso regulador (incluindo as regras hierárquicas e as relações entre o espaço do professor e o espaço do aluno), já que privilegia a convivência harmoniosa entre os sujeitos, conforme também referido em entrevista, ao comentar:

P: Acho que disciplina é uma coisa construída, é o respeito entre eles e entre a gente e que só se constrói com a afetividade. Acho que eu consegui isso com eles, eles são bem receptivos e disciplinados também... eles respeitam as regras, mas tem que ser uma coisa entendida, não uma coisa imposta; assim, uma coisa construída...

A professora também aponta, conforme teorizado por Bernstein (1998), a relevância do discurso regulador como dominante em relação ao instrucional:

P: Tornar a sala de aula um ambiente bom, pra todos aprenderem, sociável, para que a aprendizagem possa fluir... porque se a gente fica só resolvendo conflitos, o que vai ser da aprendizagem? O ideal é que tenha isso, né?

Especificamente sobre a relação entre ela e os alunos, a professora afirma:

P: Acho que eles têm abertura pra falar, ah, sobre tudo o que a gente faz. Procuo também usar de afetividade e trabalhar com a auto-estima deles... fazer eles se sentirem bem, dentro da escola, acho que é isso...

Salienta-se que isto está a indicar a disseminação cultural de ideias pedagógicas em diferentes instâncias de formação e/ou o desenvolvimento de princípios pedagógicos por uma educadora engajada que reconhecemos como modelo de pedagogia mista no que diz respeito aos desenvolvimentos atuais dos estudos sociológicos e de alfabetização e de letramento (VEIT, 2009).

Além dos aspectos já evidenciados acerca da pedagogia mista, destacamos mais alguns que também colaboraram para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos: o expressivo tempo utilizado para desenvolver trabalhos efetivos relacionados à alfabetização e ao letramento sinaliza o investimento da professora na área da linguagem em concordância com o objetivo do ano-ciclo em que atua, expresso em entrevista; a presença constante da professora em sala de aula, tornando-se referência aos alunos, e aproximando os conhecimentos da área da alfabetização e do letramento a propostas pedagógicas literárias e lúdicas; além de tudo isso acarretar a efetiva aprendizagem dos alunos, influenciou o baixo índice de evasão constatado na turma, já que apenas duas crianças tornaram-se infrequentes somente no último trimestre. Em função disso, evidenciamos que nesta turma, manteve-se o objetivo do Ensino por Ciclos de Formação que é o de garantir o acesso e a permanência dos alunos no sistema educacional - significando a continuidade dos estudos -, já que, excetuando-se os dois casos referidos, as outras dezoito crianças da turma avançaram para o terceiro ano do primeiro ciclo, mesmo que com progressões distintas.

Mesmo sem termos acesso à avaliação da professora sobre leitura e produção de texto, relembramos, aqui, o evento 79 descrito no quadro 2, ocorrido ao final do ano letivo que registra a participação de todos os alunos na leitura de texto e o respeito ao desenvolvimento de cada um, pois a maioria a fez de forma individual e fluente e alguns em grupo com o auxílio dos colegas.

8 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: contribuições a partir da sociologia e da linguagem

Ao concluirmos, retomaremos os aspectos que consideramos mais significativos na elaboração desta tese: tanto aqueles que se referem à sociologia quanto os que dizem respeito à linguagem, sinalizando a relevância e a interação entre esses dois campos do conhecimento na análise da prática pedagógica. A seguir, destacaremos a adequação do referencial teórico que, agora, se estende como possibilidade de formação docente.

Após descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e ter acesso aos resultados obtidos pelos alunos no que se refere às aprendizagens produzidas, já que permitiram a elaboração do texto considerado legítimo no contexto escolar, reconheceu-se esta prática como uma pedagogia mista, em conformidade com o modelo proposto por Morais e Neves (2003) a partir da teoria de Bernstein.

Iniciamos nossa breve discussão, todavia, pelo universo da alfabetização e do letramento através da retomada de tais conceitos: enquanto o primeiro refere-se ao processo de aquisição da leitura e da escrita até chegar a sua forma convencional, o segundo diz respeito aos variados usos sociais e escolares que fazemos da leitura e da escrita, mesmo que sejam distantes do sistema de notação alfabética.

Vimos que não são apenas os conceitos que se tornam alvo de disputas, já que também convém lembrar, que a querela dos métodos, apagada por algumas décadas, foi reacesa nos últimos anos na tentativa da busca do “melhor método” para alfabetizar. Apesar do vigor inicial, tal discussão tem sido minimizada perante a complexidade dos fenômenos de alfabetização e de letramento, que exigem práticas docentes equilibradas, contemplando as especificidades de cada faceta da linguagem.

Procuramos dar visibilidade, nesta tese, à complexidade envolvida no ensino e na aprendizagem da língua por ser composta por diferentes processos (o de alfabetização e o de letramento) constituídos por distintos elementos (oralidade, leitura e escrita) e relacionados a diversas unidades linguísticas (fonema, letra, sílaba, palavra, frase e texto). Diante disso, salientamos a impossibilidade de nos referirmos a uma metodologia exclusiva de ensino para o processo de aquisição da

leitura e da escrita. Há, todavia, uma multiplicidade de ações pedagógicas que se aproximam de cada especificidade da leitura e da escrita.

Apontamos, através da descrição da prática pedagógica da professora, aquelas ações que consideramos as mais adequadas a cada faceta dos processos de alfabetização e de letramento. Enfatizamos, portanto, a contribuição que os estudos acerca da consciência fonológica trazem à evolução psicogenética e da aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando, de forma explícita, as relações existentes entre a pauta sonora e gráfica das palavras. A prevalência de uma proposta pedagógica que contemple a língua, através de seus usos sociais, e o sistema de escrita, através de atividades que estimulem a aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas, também foi apontada, indicando, portanto, a simultaneidade dos processos de alfabetização e de letramento.

Percebemos a ênfase da professora no processo de alfabetização, contemplando tanto a leitura quanto a escrita, coerente com sua posição já explicitada. No processo de letramento, houve um expressivo investimento no desenvolvimento da oralidade através da interação harmoniosa entre os sujeitos envolvidos na relação pedagógica, na leitura de texto realizada pela professora e na produção textual, ora coletiva com intervenção, ora individual e espontânea.

Ainda evidenciou-se a importância da intervenção pedagógica explícita no que se refere à organização do ensino da alfabetização e do letramento para possibilitar a aprendizagem dos alunos, partindo dos conhecimentos das crianças para chegar à forma convencional de leitura e de escrita, já que a professora assumiu a seleção do conhecimento e tornou explícitos os critérios de avaliação.

Diante disso, é chegado o momento de nos referirmos às dimensões da pedagogia mista que se mostraram mais relevantes nesta pesquisa, pois são justamente aquelas com um forte enquadramento: a seleção do conhecimento em nível macro e os critérios de avaliação. As outras dimensões da pedagogia mista que carregam valores fracos quanto ao enquadramento (seleção do conhecimento em nível micro, sequência, ritmagem e regras hierárquicas referentes às interações entre professor-aluno e aluno-aluno) e quanto à classificação (relações entre conhecimento escolar e não-escolar, relações entre conhecimentos da mesma disciplina e relações entre o espaço do professor e o espaço dos alunos) também são significativas, sobretudo quando postas em interação, possibilitando a aprendizagem de todas as crianças.

Afirmando, pois, que a professora enfocada nesta tese realizou processos de ensino e de aprendizagem com as características da pedagogia mista, cabem os seguintes comentários conclusivos relativos a esta prática pedagógica que visa a contemplar o conjunto dos alunos.

O professor deve oferecer exemplos de situações da vida diária e explicar esses fatos com base no conhecimento escolar para fornecer o acesso simultâneo aos contextos escolar e não escolar e introduzir os princípios que possibilitem a distinção entre esses dois discursos. Para a aceitação e a introdução, realizada pela professora, dos exemplos trazidos pelos alunos, é necessário que os critérios de avaliação sejam claramente explicitados. Ao enfraquecer o enquadramento ao nível micro da seleção, o posicionamento das crianças desfavorecidas é elevado e isso se constitui como uma condição para o sucesso escolar. Percebemos que uma relação de comunicação próxima entre os discursos escolar e não escolar conduz a criança a uma compreensão mais significativa do conteúdo a ser aprendido.

Ao contrário, o enfraquecimento do enquadramento dos critérios de avaliação e da seleção de conteúdos deixa os alunos que ingressaram na escola em desvantagem, em uma situação ainda mais desfavorecida. Há um texto legitimado e valorizado pela escola e pela sociedade para ser aprendido e todos os alunos devem ter acesso a ele. Para que isso aconteça, os professores precisam auxiliar os alunos a perceber o que deles é esperado, através da explicitação dos critérios de avaliação e do controle da seleção, ao menos em nível macro.

Outro aspecto significativo é que o enfraquecimento do enquadramento ao nível micro da seleção e ao nível das regras hierárquicas conduz à elevação do estatuto do aluno, condição para o sucesso escolar, principalmente entre as crianças em situação de desvantagem. “Só uma prática pedagógica que tenha em consideração *todos* os alunos pode contribuir para um estatuto mais elevado das crianças desfavorecidas” (MORAIS; NEVES, 2003, p. 82).

Por fim, como alfabetizadora e formadora de alfabetizadoras, não posso me eximir da tarefa de me posicionar acerca da prática pedagógica examinada nesta tese que é, sem dúvida, uma pedagogia mista. Tal modelo possibilita às crianças a aquisição das regras de reconhecimento e de realização próprias do contexto escolar e isso de fato ocorreu conforme apontado na avaliação final dos alunos.

A mudança crucial na prática pedagógica de modalidades de pedagogias visíveis ou invisíveis para uma pedagogia mista recai sobre a formação do professor,

cujo desenvolvimento da competência pode criar um contexto social na sala de aula em que as características descritas dessa última estejam presentes. Para isso acontecer, o professor precisa mudar seus princípios pedagógicos. O que se depreende, então, é que para ser um professor que alfabetiza em um ano letivo a quase totalidade dos alunos, o docente deveria ter sua formação de acordo com o modelo de pedagogia mista, pois, tendo passado pela experiência da mesma, teria a possibilidade de desenvolvê-la com seus alunos (VEIT, 2009).

Por fim, referendamos que o encontro dos campos da sociologia e da linguagem realiza-se, respectiva e justamente, no interstício entre o “como” e o “o quê” do processo ensino-aprendizagem. Assim, tanto o conhecimento pedagógico é fundamental para contemplar todas as dimensões da pedagogia mista quanto a proficiência docente no conhecimento a ser ensinado que foi, nesta tese, o domínio de cada especificidade envolvida nos processos de alfabetização e de letramento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Evania Luiza de. **Poder e Controle no Início da Escolarização no Planalto Gaúcho**: o discurso pedagógico segundo Basil Bernstein. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

BAIERLE, Fátima. Aprendizagem para Todos. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 11 jun. 2004, p. 4.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996a.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad**: teoría, investigación y crítica. Tradução de P. Manzano. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**: theory, research, critique. London: Taylor & Francis, 1996b.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOHN, Mariasinha Beck. **Análise de um Processo pela Pluralidade de suas Vozes**: a formação de professores para o ensino médio através de seus currículos. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BRASLAVSKY, Berta. O Método: panacéia, negação ou pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BUFFE, Ana Lúcia Pires. **Compreensão Sociológica de Prática Pedagógica de Matemática**: um olhar a partir de Basil Bernstein. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CÂMARA Discute Ensino por Ciclos. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 05 mar. 2005, p. 3.

CAPOVILLA, Fernando (Org.). **Os Novos Caminhos da Alfabetização Infantil**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CARDOSO, Helen Rodrigues. **Uma Compreensão Sociológica do Processo de Alfabetização**: comparando diferentes práticas. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CASTRO, Catarina Maria Garcia. **Perspectiva de Professores e Alunos de Séries Iniciais da Educação de Jovens e Adultos**: uma interpretação a partir da conceituação de Basil Bernstein. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CONSCIÊNCIA fonológica. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação/UFGM, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 13, jun./jul. 2005.

DOMINGOS, Ana Maria et al. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

ELSENBACH, Claírton. **A Escola Possível**: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta Escola Cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e Cultura Escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio. 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FINKLER, Gustavo; ZAMBELLI, Jackson. **A Mulher Gigante**. 5. ed. Porto Alegre: Projeto, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FURNARI, EVA. **Assim Assado**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FURNARI, EVA. **Você Troca?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e Letramento têm o Mesmo Significado? **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, n. 34, p. 48-49, maio/jul. 2005.

GATTO, Carmen Isabel. **Quando os Sujeitos Expressam suas Vozes**: trabalhando o currículo a partir de suas ausências. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GEEMPA. **Aula-entrevista**. Porto Alegre: GEEMPA, 2000.

GOODMAN, Kenneth S. O Processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita**: novas perspectivas. 3. ed. Tradução de M. L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. P. 11-22.

GRAFF, Harvey J. O Mito do Alfabetismo. Tradução de T. T. Silva. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Pré-silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos Níveis Pré-silábicos**. 10. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____ (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. P. 15-61.

KLOVAN, Cristiane Figueiró. **Perspectivas de Professores sobre o Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre**: uma análise sociológica da implantação e do momento atual. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Qualificar os Ciclos. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 3 jun. 2005, p. 4.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. **British Journal of Sociology of Education**, London: University of London, v. 23, n. 4, p. 559-569, dec. 2002.

MORAIS, Ana Maria et al. **Socialização Primária e Prática Pedagógica**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993. V. 2.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Processos de Intervenção e Análise em Contextos Pedagógicos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: Universidade do Porto, n. 19, p. 49-87, 2003.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana; PIRES, Delmina. The *what* and the *how* of Teaching and Learning: going deeper into sociological analysis and intervention. In: MULLER, Johan; DAVIES, Brian; MORAIS, Ana (Eds.). **Reading Bernstein, Researching Bernstein**. London: Routledge, 2004. P. 75-90.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos?”. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669&Itemid=690>>. Acesso em: 06 jun. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Isabel Pestana; MORAIS Ana Maria; AFONSO, Margarida. Teacher Training Contexts: study of specific sociological characteristics. In: MULLER, Johan; DAVIES, Brian; MORAIS, Ana (Eds.). **Reading Bernstein, Researching Bernstein**. London: Routledge, 2004. P. 168-186.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Org.). Tradução de V. L. Siqueira. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

PIRES, Delmina; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Desenvolvimento Científico nos Primeiros Anos de Escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista de Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, v. 12, n. 2, p. 119-132. 2004. Disponível em: <http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XII_2/XII_2_08.html>. Acesso em: 15 set. 2008.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos SMED**. Porto Alegre, n. 9, abr. 1999.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Formação Inicial de Professores**: análise da prática de ensino em Biologia. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Lucíola. Bernstein e o Campo Educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300003&lng=pt&nrm=iso&tng=pt>. Acesso em: 27 jan. 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A Polifonia na Sala de Aula**: um estudo do discurso pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel e VIDAL, Fernanda F. Coesão e Coerência em Textos Escritos Iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos Alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 135-146.

SMED vai Manter Ensino por Ciclos. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 17 jan. 2005, p. 9.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento têm o Mesmo Significado? **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, n. 34, p. 50-52, maio/jul. 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Comunicação oral). Conferência proferida no Primeiro Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG.

STREET, Brian. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York: Teachers College / Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, may. 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. London / New York: Routledge, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Porto Alegre, UFRGS, 2001. 490 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (an)Alfabetismos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004b.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um Olhar dos Estudos Culturais sobre Artefatos e Práticas Sociais e Escolares de Alfabetização e Alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos Alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 123-133.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Produtividade de Teses e Dissertações Gaúchas: uma análise cultural. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Trajetória e Processos de Ensinar e Aprender**: práticas e didáticas: livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 281-297.

VEIT, Maria Helena Degani. **Success and Failure in First Grade**: a sociological account of teachers' perspectives and practice in a public school in Brazil. Montreal: McGill University, 1990. 300 p. Doctor (Philosophy) - Department of Sociology, McGill University, 1990.

VEIT, Maria Helena Degani. **Success and Failure in the First Grade**: a sociological account of teachers' perspectives and practices in a public school in Brazil. Montreal: McGill University, 1983. 87 p. Ph.D. Thesis Proposal - Department of Sociology, McGill University, 1983.

VEIT, Maria Helena Degani. **Seminário de Orientação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. (Comunicação oral).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A investigação tem como objetivo estudar as concepções de currículo, pedagogia e avaliação presentes nas práticas de leitura e escrita manifestadas no ambiente escolar de uma instituição municipal. Esta pesquisa pressupõe a observação de reuniões de planejamento do corpo docente e de práticas pedagógicas. Além disso, serão realizadas entrevistas com os professores e contatos com os alunos. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: Currículo, Pedagogia e Avaliação: uma análise das práticas de leitura e de escrita no Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre

Pesquisadora: Luciana Piccoli

Telefone: (51) 84210435

Orientadora: Maria Helena Degani Veit

Telefone: (51) 33163428

Porto Alegre, de de 2005.

Nome do participante:

Telefone:

Assinatura

APÊNDICE C - Questionário às Professoras das Turmas

Data da realização: ____/____/2005

1 Dados de Identificação

1.1 Nome completo

1.2 Endereço atual (rua, nº da residência, complemento, bairro, CEP)

1.3 Telefone (convencional/celular)

1.4 Estado civil (se casada, profissão e nível educacional do esposo)

1.5 Número e idade de dependentes

1.6 Profissão e nível educacional dos pais

2 Experiência Profissional

2.1 Escola(s) em que atua neste ano letivo (especificar os turnos e cargas horárias)

2.2 Situação na escola (nomeada/contratada)

2.3 Regime de trabalho (carga horária, nível no plano de carreira,...)

2.4 Experiência profissional anterior (descrever a experiência profissional, iniciando pela mais recente até a mais antiga, citando locais onde atuou, funções que exerceu e tempo de serviço)

3 Formação

3.1 Ensino Médio

3.1.1 Curso

3.1.2 Instituição

3.1.3 Duração (especificar os anos)

3.2 Graduação

3.2.1 Curso

3.2.2 Instituição

3.2.3 Duração (especificar os anos)

3.3 Pós-graduação

3.3.1 Curso

3.3.2 Instituição

3.3.3 Duração (especificar os anos)

4 Extensão (cursos, seminários, congressos, encontros,...)

5 Planos a Médio e Longo Prazo para a Vida Profissional

Luciana Piccoli
Pesquisadora da UFRGS
Telefone: (51) 84210435

APÊNDICE D - Questionário às Famílias dos Alunos

Senhores Pais ou Responsáveis

Desde o início do ano letivo, estou realizando uma pesquisa sobre leitura e escrita com os alunos das turmas de alfabetização.

Para a continuidade desse estudo, solicito a colaboração no preenchimento do questionário anexo a ser entregue para a professora-referência da turma até o dia ____/____/2005.

Agradeço a atenção dispensada.

Luciana Piccoli
Pesquisadora da UFRGS
Telefone: (51) 84210435

Nome do aluno: _____ Turma: _____

Marcar com um X.

1. Responsáveis pelo aluno (com quem o aluno mora):

| | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mãe e pai | <input type="checkbox"/> Somente mãe | <input type="checkbox"/> Somente pai |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quem? _____ | | |

2. Sobre nível educacional:

| | |
|---|---|
| Mãe | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? ____ |
| | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo |
| <input type="checkbox"/> Não alfabetizada | <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto. Até que série? ____ |
| <input type="checkbox"/> Alfabetizada | <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo |
| | <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto |
| | <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo |

| | |
|----------------------|--|
| Pai | () Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? ____ |
| () Não alfabetizado | () Ensino Fundamental Completo |
| () Alfabetizado | () Ensino Médio Incompleto. Até que série? ____ |
| | () Ensino Médio Completo |
| | () Ensino Superior Incompleto |
| | () Ensino Superior Completo |

| | |
|----------------------|--|
| Outro responsável | () Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? ____ |
| Quem? _____ | () Ensino Fundamental Completo |
| () Não alfabetizado | () Ensino Médio Incompleto. Até que série? ____ |
| () Alfabetizado | () Ensino Médio Completo |
| | () Ensino Superior Incompleto |
| | () Ensino Superior Completo |

3. Sobre ocupação/profissão dos responsáveis pelo aluno:

Mãe: _____ Está trabalhando? () Sim () Não

Pai: _____ Está trabalhando? () Sim () Não

Outro responsável: _____ Está trabalhando? () Sim () Não

4. Sobre irmãos mais velhos:

| Quantos? _____ | | | |
|----------------|-------|--------------------|---------------------------|
| Nome | Idade | Série ou ano-ciclo | Ajuda nas lições de casa? |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

APÊNDICE E - Atividades Realizadas Anteriormente à Pesquisa de Campo

| Data | Descrição das atividades |
|-------------------|---|
| Dezembro de 2004 | <p>Contato telefônico com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para verificar quais instituições atendem às necessidades de investigação da pesquisadora.</p> <p>Agendamento de entrevista com a coordenação do primeiro ciclo de formação de duas escolas pré-selecionadas.</p> <p>Encontro com a coordenação e explicitação da proposta de investigação para averiguar a possibilidade de realizar o trabalho de campo na instituição.</p> <p>Confirmação da possibilidade de realização da pesquisa em uma das escolas.</p> |
| Fevereiro de 2005 | <p>Contato telefônico com a coordenação do primeiro ciclo de formação da escola para a confirmação das datas de início do ano letivo.</p> <p>Apresentação formal da pesquisadora à equipe diretiva da instituição através de um documento oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>Apresentação formal da pesquisadora e da investigação às professoras das duas turmas através do Termo de Consentimento Informado.</p> |

APÊNDICE F - Evento 65

P: Vocês lembram do livro “Assim assado” da Eva Furnari?

Cs: Sim!

P: Esse aqui é da mesma autora, só que é “Você troca?”. Olha só o que aparece na capa (mostra a capa)...

C (Yuri): É a Chapeuzinho Vermelho braba...

P: E o que mais?

C (Jérsica): E o lobo tá com medo...

C (Daiane): Tá trocado, né, sora?

P: É isso mesmo, esse é o segredo do livro... vamos ler, então...

P: VOCÊ TROCA UM GATO CONTENTE POR UM PATO COM DENTE?

Cs: Não!

P: Não gostaram da troca? Então vamos ver qual é a rima: contente com...?

Cs: Dente!

P: Isso, muito bem!

P: VOCÊ TROCA UM ESPIÃO COM PREGUIÇA POR UM LADRÃO DE SALSICHA?

Cs: Sim!

P: O que é espião?

C (Bruno): É quem espia os outros...

P: Um detetive, né?

P: VOCÊ TROCA UM LOBINHO DELICADO POR UM CHAPEUZINHO MALVADO?

P: O que aconteceu aqui? Lembram da capa? Quem é malvado?

Cs: A Chapeuzinho.

P: Pois é, inverteu, então o lobinho é bom...

P: Delicado rima com...?

Cs: Malvado!

P: VOCÊ TROCA UM PINGUIM FANTASIADO POR UM PATIM ALUCINADO?

Cs: Não!

Cs: Sim!

P: O que que é alucinado?

C (Yasmine): É louco, né?

P: É e fantasiado rima com...?

Cs: Alucinado.

P: VOCÊ TROCA UM MAMÃO BICHADO POR UM BICHÃO MIMADO?

Cs: Sim!

P: Quem sabe o que é mimado?

C (Pâmela): É feliz.

P: Não, é quando só se quer fazer o que quer...

P: Bichado rima com...?

Cs: Mimado!

P: Muito bem, agora nós vamos prestar bastante atenção... eu vou mostrando as figuras e vocês me ajudam nas rimas...

P: Contente rima com...

Cs: Dente.

P: Pijama rima com...

Cs: Cama.

P: Chinelo rima com...

Cs: Cogumelo.

P: Dente rima com...

Cs: Obediente.

P: Camisola rima com...

Cs: Gaiola.
P: Molhada rima com...
Cs: Descascada.
P: Preguiça rima com...
Cs: Salsicha.
P: Feijão rima com...
Cs: Calção.
P: Assustado rima com...
Cs: Amarrado.
P: Delicado rima com...
Cs: Malvado.
P: Fantasiado rima com...
Cs: Alucinado.
P: Bichado rima com...
Cs: Mimado.
P: Bota rima com...
Cs: Boboca.
P: Feiticeira rima com...
Cs: Brincadeira.

APÊNDICE G - Evento 67

P: Eu trouxe aqui os cartazes do livro “Você troca?” (mostra o cartaz com a figura da Chapeuzinho Vermelho). O que está escrito aqui?

Cs: CHAPEUZINHO.

C (Fernanda): Tem na letra solta e na emendada, né profe?

P: Isso, na separadinha e na cursiva...

P: Com que letra começa?

Cs: C.

P: Com que letra termina?

Cs: O.

P: Quantas sílabas tem? Lembra que a gente chama sílaba toda vez que abre a boca pra falar uma palavra...

Cs: CHA-PEU-ZI-NHO, quatro vezes.

P: Quantas vogais tem? As vogais são as poderosas, né?

Cs: Cinco.

P: Agora eu vou chamar uma pessoa de cada vez pra fazer a mesma atividade com os outros cartazes.

APÊNDICE H - Evento 69

P: A Daiane vai entregar uma folha pra gente...

(Daiane distribui as folhas.)

P: O que que tem aí, gente?

C: Os desenhos do livro...

P: Isso mesmo, qual é o primeiro desenho que tem aí?

Cs: Pato!

P: Jailton, vem aqui escrever pato!

(Jailton escreve PO.)

P: Vamos ver aqui (aponta para a letra P) pra ficar PA, o que que falta, Jailton? PA, PA, PA...

C (Jailton): O A?

P: Isso! E pra ficar TO (aponta para o letra O)?

C: É T,O.

P: Agora todo mundo vai escrever PATO ali naquela linha (mostra na folha).

P: E pra que aquela nuvem embaixo?

C: Pras letras.

P: Quantas tem?

Cs: Quatro.

P: E a boquinha, pra que que é?

C: Pras sílabas.

P: Isso, quantas são?

Cs: Duas.

P: Todo mundo já escreveu o número de letras e de sílabas? Vou passar pra olhar...

Cs: Sim.

P: Qual é o segundo desenho?

Cs: Canguru.

P: Yuri, vem escrever canguru.

(Yuri escreve CAGRU.)

P: Tá muito bom, faltam poucas letras só.

P: Assim ficou CA, o que mais que falta pra ficar CAN, CAN, CAN?

C: É o N.

P: Isso, e GU, GU, GU?

C (Yuri): O U né, sora?

P: É, escreve aí, então. Ótimo, quantas letras tem, Yuri?

C (Yuri): Sete.

P: E quantas sílabas?

Cs: CAN-GU-RU.

C (Yuri): Três.

P: E embaixo, qual é o desenho?

Cs: Urubu.

P: Vem, Douglas!

(Douglas não escreve.)

P: Como escreve URUBU? U, U, U...

C (Douglas): U?

P: Isso mesmo!

P: E as outras letras? ... Os colegas ajudam...

Cs: R, U, B, U. (Douglas escreve.)

P: Quantas letras?

C (Douglas): Cinco.

P: Quantos pedacinhos? Douglas, ó: U-RU-BU.

C (Douglas): Três.

P: Tá todo mundo escrevendo aí no lugar certo? Tô olhando...

P: Juliana, vem agora fazer dragão.

(Juliana escreve DARGÃO.)

P: Vamos ver aí ficou DAR, mas é DRA, DRA, DRA, tem uma coisinha pra arrumar...

C (Juliana troca): Tá trocado o R né, profe?

P: Que esperta, Juliana! Isso mesmo!

(Juliana escreve seis letras e duas sílabas.)

P: Ó, agora todo mundo vai escrevendo na sua folha...

APÊNDICE I - Evento 70

P: Agora vamos ler todas essas palavras aqui do quadro.

(A professora vai apontando as palavras e a leitura é feita de modo global.)

(Após a leitura, a professora chama a atenção para algumas palavras.)

P: Aposto que vocês não viram uma coisa... O que mudou do TUTU pro TATU?

Cs: O U e o A.

P: E aqui, o que mudou do PATO pro RATO?

Cs: O P e o R.

P: Olha TATURANA, o que acontece se eu tirar essa parte aqui? (esconde RANA).

Cs: TATU.

P: Muito bem! E se eu tirar essa outra parte? (esconde TATUR).

Cs: ANA.

P: Vamos ver outra palavra... essa aqui ó CHAPEUZINHO... quero ver quem encontra outras palavras dentro dessa...

C (Yasmine): CHAPÉU, sora!

P: Isso mesmo! Tem outras, vamos ver...

C (Pablo): Só CHÁ também dá... (professora esconde as sílabas para todos visualizarem.)

P: Dá sim, e tem mais uma... bem pequenininha...

C (Daiane): É PÉ, profe?

P: É, a Daiane encontrou! Que gente esperta nessa turma!

ANEXO B - Letra da Música "Tango Lamango"

| TANGOLAMANGO | |
|---|---|
| ERAM NOVE IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI FAZER BISCOITO, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS NOVE FICARAM OITO. | 9 |
| ERAM OITO IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI AMOLAR CANIVETE, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS OITO FICARAM SETE. | 8 |
| ERAM SETE IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI JOGAR XADREZ, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS SETE FICARAM SEIS. | 7 |
| ERAM SEIS IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI CAÇAR UM PINTO, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS SEIS FICARAM CINCO. | 6 |
| ERAM CINCO IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI FAZER TEATRO, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS CINCO FICARAM QUATRO. | 5 |
| ERAM QUATRO IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI FAZER INGLÊS, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS QUATRO FICARAM TRÊS. | 4 |
| ERAM TRÊS IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI ANDAR PELAS RUAS, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS TRÊS FICARAM DUAS. | 3 |
| ERAM DUAS IRMÃS NUMA CASA, UMA FOI FAZER COISA ALGUMA, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E DAS DUAS FICOU SÓ UMA. | 2 |
| ERA UMA IRMÃ NUMA CASA, ELA FOI COMPRAR FEIJÃO, DEU UM TANGOLAMANGO NELA E ACABOU-SE A GERAÇÃO. | 1 |

ANEXO C - Caça-palavras: vocabulário do filme "Tainá 2: a aventura continua"

CAÇA-PALAVRAS

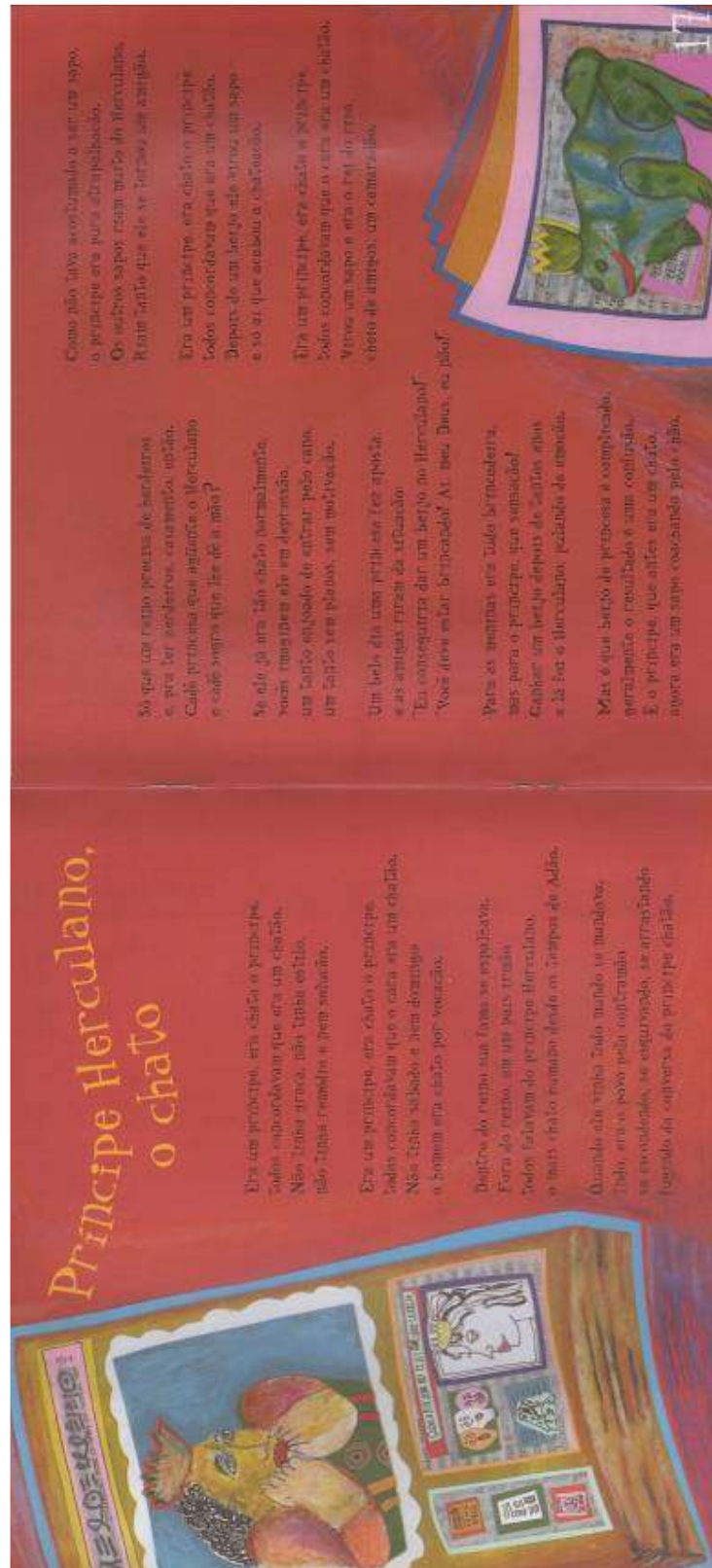
TAINÁ OCA AVIÃO MACACO
 MENINO RIO CANOA
 BANANA FLORESTA PEIXE
 HOMEM ÁRVORE

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

ANEXO D - Poema “A Mulher Gigante”

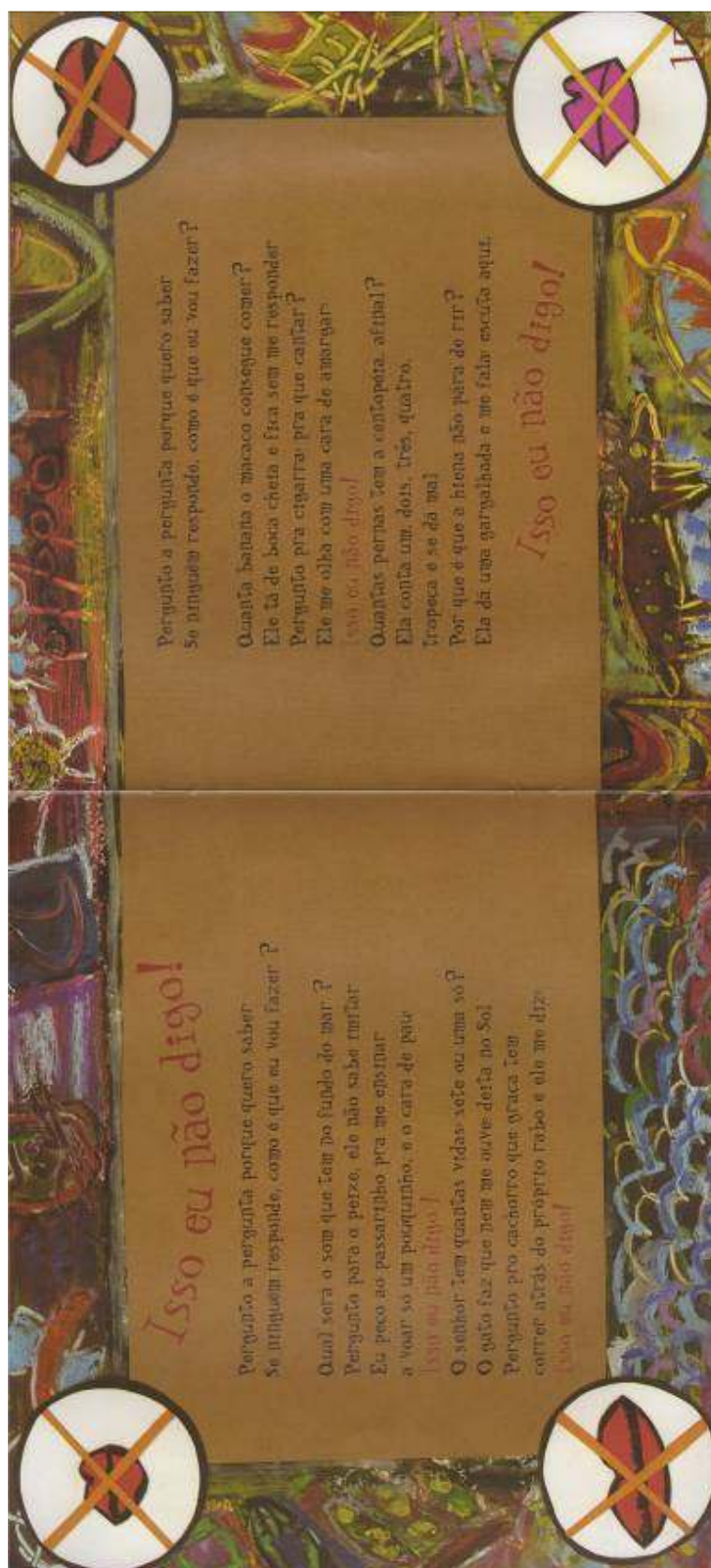


ANEXO E - Poema “Príncipe Herculano, o Chato”



(FINKLER; ZAMBELLI, 2004, p. 16-17.)

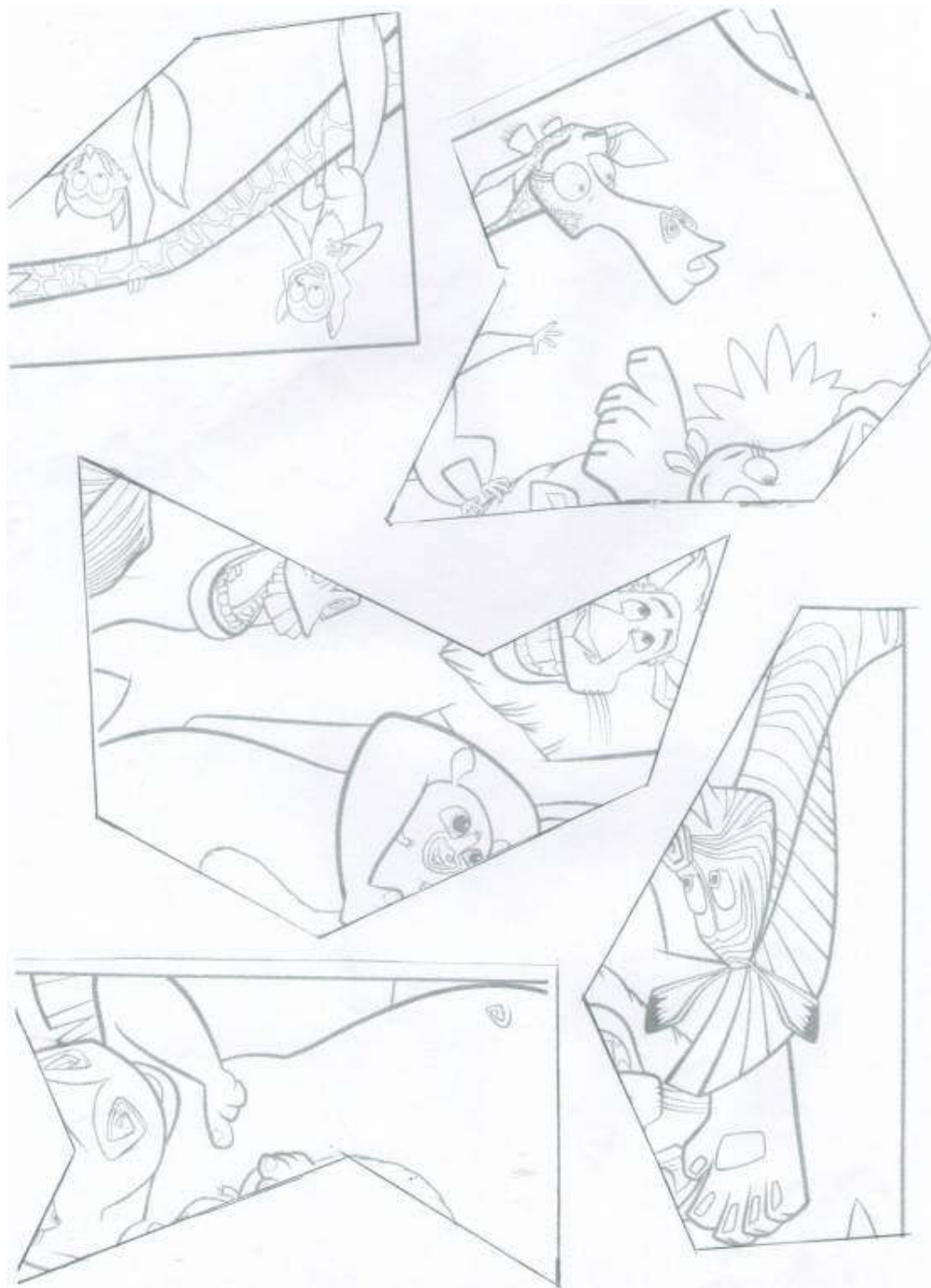
ANEXO F - Poema "Isso eu não digo!"



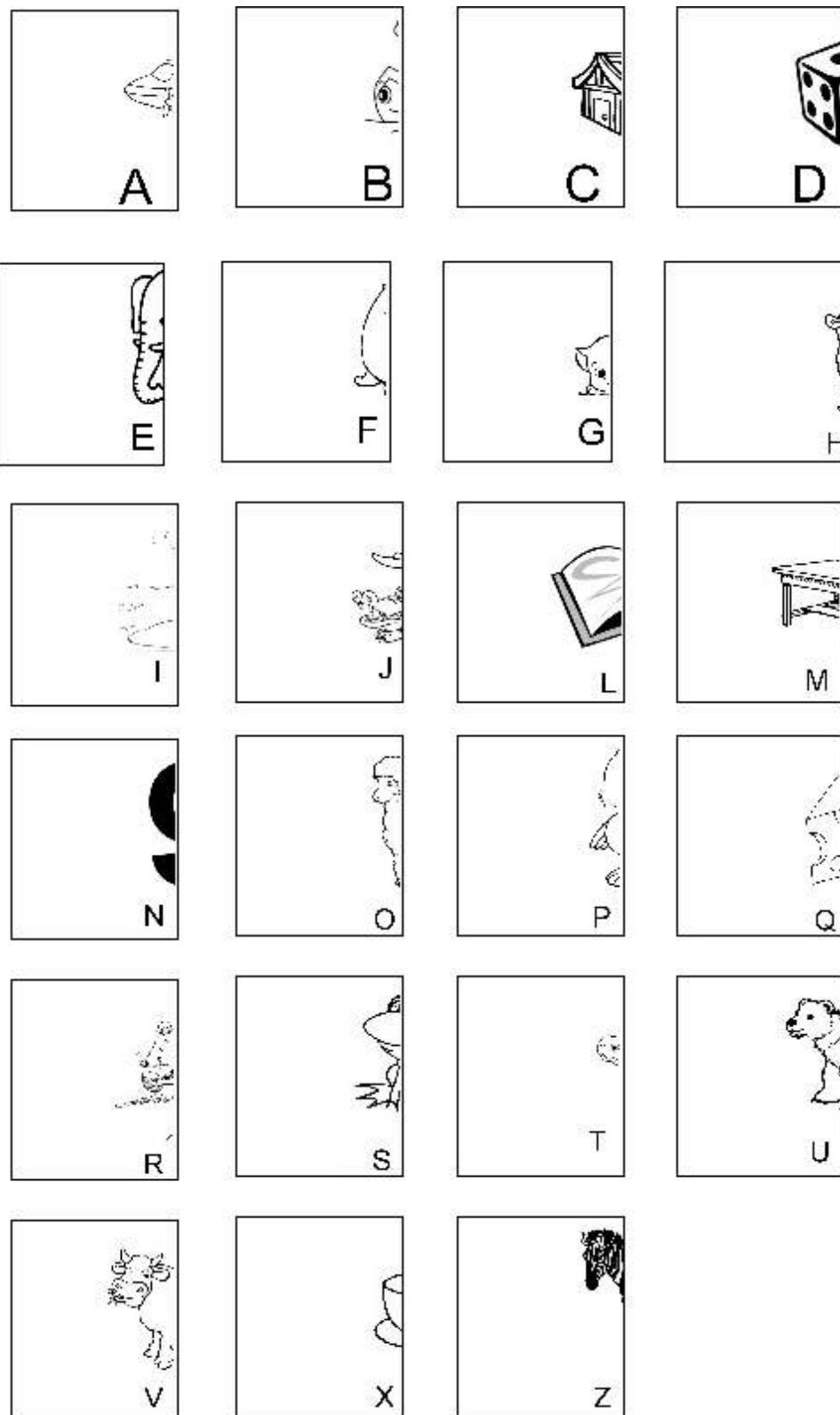
ANEXO G - Ficha com Sílabas: nomes dos animais do filme "Madagascar"

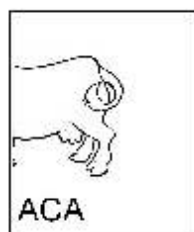
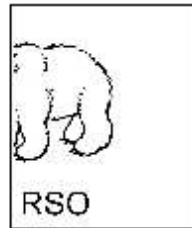
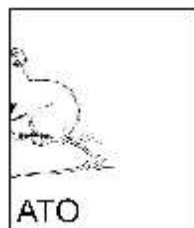
| | | | |
|----|-----|----|-----|
| LE | GI | MO | BRA |
| RA | HI | ZE | LÊ |
| TA | PO | ÃO | FA |
| PÓ | RES | MU | |

ANEXO H - Quebra-cabeça: cena do filme "Madagascar"

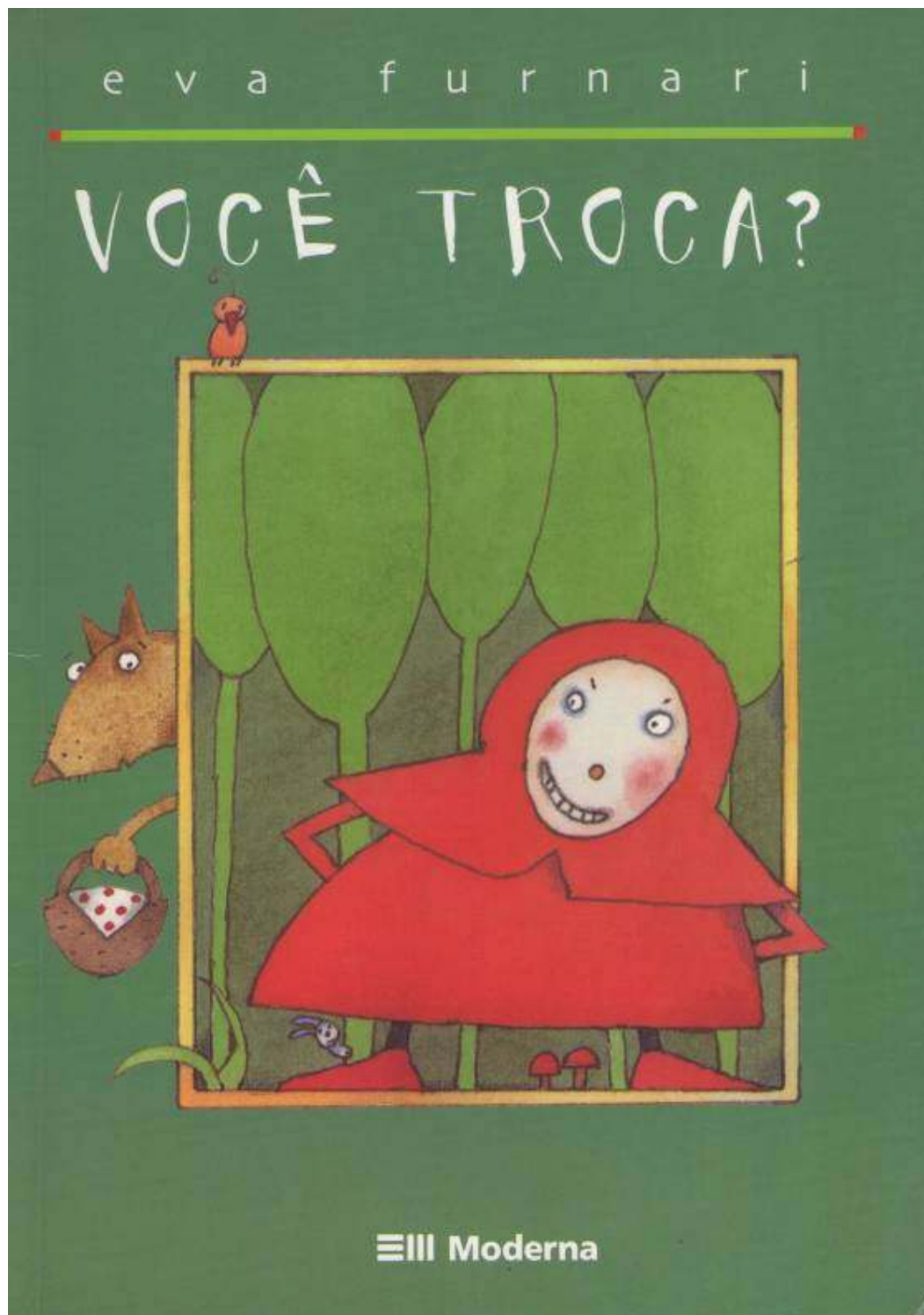


ANEXO I - Quebra-cabeça: letra inicial e palavra





ANEXO J - Livro "Você Troca?"



(FURNARI, 2002.)

VOCÊ TROCA



22

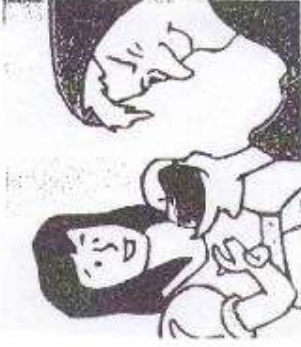
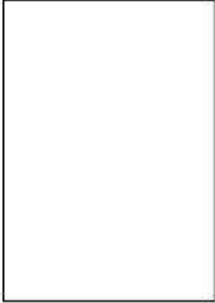
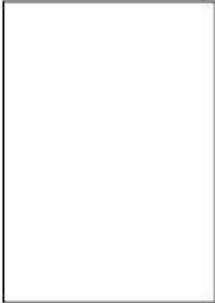
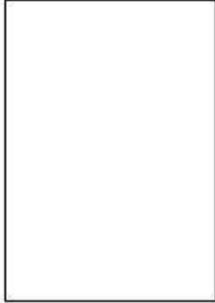
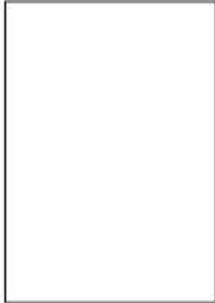
POR UM CHAPEUZINHO MALVADO?



23

(FURNARI, 2002, p. 22-23.)

ANEXO L - Livro "Branca de Neve e os Sete Anões"

| <p><i>Branca de Neve</i></p> <p><i>E</i></p> <p><i>Os Sete Anões</i></p>  | | <p>Montagem de: _____</p> <p>Turma: _____</p> <p>Escola: _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> |
|---|---|--|
|  | <p>Enquanto isso, sem saber do que se passa, Branca de Neve trabalha na casa.</p> | |
|  | <p>A madrasta pergunta ao espelho quem é a mulher mais bela. Ele responde que é Branca de Neve.</p> | |
|  | <p>O caçador não teve coragem de matar Branca de Neve e mandou que ela fugisse.</p> | |
|  | <p>A madrasta malvada contrata um caçador para matar Branca de Neve.</p> | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|--|--|
| | <p>A velhinha malvada prepara uma maçã envenenada e leva para Branca de Neve.</p> | | <p>A velhinha dá a maçã a Branca de Neve.</p> | | <p>Branca de Neve, com medo e muito assutada, encontra a casa dos anões.</p> | | <p>Os anões voltam para casa depois de um dia de trabalho.</p> |
| | <p>Branca de Neve come a maçã e cai desacordada no mesmo instante.</p> | | <p>Percebendo que os anões se aproximam, ela tenta fugir. Mas os anões ainda avistam a velhinha.</p> | | <p>Os anões encontram Branca de Neve dormindo e, quando ela acorda, ficam amigos.</p> | | <p>A madrasta descobre que Branca de Neve está viva e transforma-se numa velhinha, vendedora de maçãs.</p> |

3

2

| | | | |
|--------------------------------------|-------------------------|--|--|
| | | | |
| Era a cura para a poção mágica. | Branca de Neve acordou. | Na fuga, na chuva, ela é atingida por um raio e cai do precipício. | Os anões chegam em casa e encontram Branca de Neve morta. Fazem para ela um caixão de vidro. |
| | FIM | | |
| E todos ficaram felizes para sempre. | | Os anões não tiveram coragem de enterrar Branca de Neve. Que tristeza... | Porém, um príncipe apareceu e se encontrou com Branca de Neve. Levantou o vidro e beijou-a. |
| 5 | | | 4 |