

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA CRISTINA DE LIMA

**GÊNEROS DISCURSIVOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS EM SEUS
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA: A
CIRCULAÇÃO ENTRE O ORAL E O ESCRITO**

RIO DE JANEIRO

2014

MARIA CRISTINA DE LIMA

GÊNEROS DISCURSIVOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS EM SEUS
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA: A
CIRCULAÇÃO ENTRE O ORAL E O ESCRITO

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientador: Profa. Dra. Ludmila Thomé de
Andrade.

Rio de Janeiro

2014

Maria Cristina de Lima

GÊNEROS DISCURSIVOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS EM SEUS
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA: A
CIRCULAÇÃO ENTRE O ORAL E O ESCRITO

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de 2014.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Prof. Dra. . Raquel Salek Fiad

Instituição: Universidade Estadual de Campinas. Assinatura: _____

Prof. Dra. Tania Dauster Magalhães e Silva

Instituição: Pontifícia Universidade Católica. Assinatura: _____

Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Prof. Dra. Patrícia Corsino

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Às crianças que me acolheram para investigar com elas os muitos sentidos da alfabetização na escola.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a Ludmila Thomé de Andrade, orientadora atenta, que assumiu comigo o compromisso de enfrentar o desafio desta investigação até o último instante;

A todos os companheiros do grupo de pesquisa LEDUC/FE/PPGE/UFRJ, com quem pude compartilhar muitos dos meus estudos na pesquisa "As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública", coordenada pela professora Ludmila Thomé de Andrade, financiada pelo Programa Observatório da Educação/CAPES;

Às companheiras do Grupo de Pesquisa que viveram comigo alegrias e tensões de um curso de doutorado: Bruna Molisani, Fernanda Monteiro, Letícia Cruz, Luciana Almeida e Renata Gondim;

A todos os companheiros de uma caminhada em favor de uma escola pública, com quem tenho partilhado minha história de aluna, professora, formadora e pesquisadora na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro;

Às companheiras de trabalho e estudos: Maria José Pinheiro e Fátima Spala;

À minha família: Maíra, Luísa e Edson que acompanharam pacientemente o trabalhoso cotidiano de uma pesquisadora e profissional da educação nesta cidade.

À minha mãe, irmãos e sobrinhos que acompanham os meus sonhos e sofrem comigo os dilemas de quem já viveu numa das favelas da nossa cidade.

À professora da escola pública municipal onde realizei a pesquisa, pela acolhida e tranquilidade com que me acompanhou observando os seus alunos.

Aos professores do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelas contribuições ao longo desse estudo;

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio de Janeiro, pela atenção e o cuidado nas orientações administrativas;

À Fernanda Monteiro, pelo paciente trabalho de revisão;

Aos professores da banca examinadora: Prof. Dr^a. Tânia Dauster, Prof. Dr^a. Raquel Salek Fiad, Prof. Dr^a. Patrícia Corsino e Prof. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel ILe Ravallec, pelo acompanhamento ao longo dos anos e pelas contribuições ao trabalho;

Aos professores suplentes da banca examinadora Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Prof^a. Dr^a. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, pela disponibilidade de leitura e contribuição para este trabalho.

Meu nome é Cristina Lima, tenho 20 anos. Sou muito alegre e dou meu máximo para que as crianças aprendam o que eu aprendi. Eu ensino para as crianças que não tem condição de pagar. Visito: São Carlos, Vidigal, Pavão, Pavãozinho e Dona Marta. Minha opinião de cidadã é que está faltando saneamento básico nesses morros e em muitos outros. Sempre que eu vou trabalhar nesses morros eu vejo isso. Mesmo assim, são alegres e esse é o lado bom dos cidadãos da nossa cidade. Apesar dessas pessoas serem pobres, elas encontram uma maneira de serem felizes. Por isso, adoro minha profissão, eu adoro ser quem eu sou: tenho um conhecimento enorme para passar tudo que eu sei para meus alunos. Eu não faço isso sozinha, mas com a ajuda de outras pessoas como eu, que escolheram a escola para trabalhar.

Maíra de Lima Resende Lessa - F5M

Outubro de 2010

(Texto produzido num Projeto de Trabalho quando escolheu a profissão de sua mãe como objeto de estudo)

RESUMO

LIMA, Maria Cristina de. **Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito.** Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O objetivo deste estudo é refletir sobre a produção discursiva escolar de crianças em processo de alfabetização, durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Partindo da compreensão de uma alfabetização numa dimensão discursiva (SMOLKA, 1991), os processos de interação e interlocução vividos são colocados em evidência, como elementos de um trabalho que investiga a circulação das crianças entre os discursos orais e escritos ao se alfabetizarem. A tese desse estudo é de que os processos de alfabetização das crianças, desde o princípio, envolvem a circulação pelos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2012), no seu modo oral e no modo escrito. Trabalhando com uma concepção de linguagem (BAKHTIN, 2012) como uma atividade essencialmente humana e constituidora dos sujeitos e concebendo a singularidade do percurso de apropriação da língua enquanto um signo ideológico procura-se as marcas dos sujeitos que se revelam na escrita. A Antropologia como campo de estudo é incorporada ao trabalho pela etnografia (GEERTZ, 2008), que é assumida como prática discursiva e como processo metodológico e epistemológico de pesquisa, assim como os trabalhos de antropologia da infância (ITURRA, 2012) que permitem entender que a infância não é igual para todos e nos diferentes grupos, mas acreditam que uma epistemologia da criança vai sendo demarcada quando procura-se uma compreensão da lógica infantil. Tendo como finalidade desenvolver uma análise sobre as práticas da cultura escrita na escola que demonstre a presença dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2012), procura-se analisar as relações entre o que é falado com o que é escrito pelas crianças para argumentar em favor de uma heterogeneidade (CORRÊA, 2004) constitutiva entre o oral/falado e o escrito/lido e assim entender o movimento discursivo das crianças em seus processos de alfabetização, no desenvolvimento de suas escritas (LURIA, 1991). Tomando o discurso das crianças, investiga-se as relações estabelecidas entre a oralidade e a escrita, para encontrar marcas do oral no escrito, bem como elementos do escrito no oral e assim entender os percursos de aprendizagens infantis pela leitura e a escrita na escola. Investigar sobre as aprendizagens das crianças sobre a leitura e a escrita contribuem para pensar a relação da criança com a linguagem no processo de alfabetização na escola.

Palavras-chave: Gêneros discursivos, alfabetização, crianças, oralidade, escrita.

ABSTRACT

LIMA, Maria Cristina de. **Speech genres produced by children in their literacy processes in Rio public school: movement between the oral and written.** Rio de Janeiro, 2014. Thesis (Doctor of Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The aim of this study is to discuss the discursive production of school children in the process of literacy during the first two years of elementary school, a school of public health system in Rio de Janeiro. Starting from the understanding of a literacy a discursive dimension (Smolka, 1991), the processes of interaction and dialogue experienced are placed in evidence, as elements of a work that investigates the movement of children between oral and written discourse to become literate. The thesis of this study is that the processes of literacy of children, from the beginning, involving the movement by discursive genres (Bakhtin, 2012), in its oral mode and writing mode. Working with a conception of language (Bakhtin, 2012) as an essentially human activity and considering the uniqueness of the path of appropriation of language as an ideological sign looking marks of the subjects revealed in writing. Anthropology as a field of study is built to work in ethnography (Geertz 2008), which is assumed as discursive, methodological and epistemological process of research practice, as well as the works of anthropology of childhood (Iturra, 2012) that allow us to understand that childhood is not equal for everyone and in different groups, but believe that an epistemology of the child will be marked when looking up an understanding of child logic. And aims to develop an analysis of the practices of written culture in the school that demonstrates the presence of speech genres (Bakhtin, 2012), seeks to analyze the relationship between what is said with what is written by children to argue for heterogeneity (Corrêa, 2004) constitutive between oral/spoken and written/read and thus understand the discursive movement of children in their literacy processes, in the development of his writings (Luria, 1991). Taking the speech of children, investigates the relations between orality and writing, to find marks in written oral and written elements of the oral and thus to understand the pathways of children's learning by reading and writing at school. Investigate the learning of children about reading and writing contributes to think the child's relationship with language in the literacy process in school.

Keywords: Discursive genres, literacy, children, speaking, writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Cartilha do Método ABC.....	18
Ilustração 2: Capa do livro TRUKS	106
Ilustração 3: Escrita da bruxa	107
Ilustração 4: Escrita dos personagens do livro	108
Ilustração 5: Livro do 1º ano	116
Ilustração 6: Livro do 2º ano	116
Ilustração 7: Caderno pedagógico.....	117
Ilustração 8: Almanaque de férias	117
Ilustração 9: Caderno temático Rio+20	117
Ilustração 10: Avaliação de escrita	118
Ilustração 11: Provinha Brasil	118
Ilustração 12: Caderno pautado	119
Ilustração 13: Escrita icônica	133
Ilustração 14: Escrita funcional	134
Ilustração 15: Escrita instrumental	134
Ilustração 16: Fábula e exercícios	135
Ilustração 17: Descubra as palavras	139
Ilustração 18: Escrita sobre o livro	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de teses com o tema alfabetização no Banco de Teses da CAPES	37
Tabela 2 – comparação das pesquisas gerais com alfabetização	38
Tabela 3 – Teses sobre alfabetização com crianças	39
Tabela 4 - Pesquisa “Gênero discursivo”	44
Tabela 5 – Os sentidos da escrita na fala sobre a escrita.....	120
Tabela 6 – Entrevista dialogada	125

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	14
2. APRENDER E ENSINAR A LER E ESCREVER NA REDE PÚBLICA CARIOCA: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO.....	17
2.1 A CRIANÇA NA ESCOLA.....	17
2.2 A FORMAÇÃO DA PROFESSORA	21
2.3 A PROFESSORA NA ESCOLA	23
2.4 A FORMADORA DE PROFESSORES NA REDE CARIOCA	27
2.5 A FORMADORA DE PROFESSORES COM AS CRIANÇAS E COM SEUS PROFESSORES	30
3. A CRIANÇA APRENDENDO A LER E ESCREVER NA ESCOLA: PROCURANDO CAMINHOS PARA ENTENDER O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	33
3.1 PESQUISAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	36
3.2 TRABALHOS RELEVANTES PARA UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	46
3.3 UM ESTUDO SOBRE AS ALFABETIZAÇÕES: A DIMENSÃO DISCURSIVA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO APRENDER A LER E ESCREVER DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	51
4. LINGUAGEM, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: EMBASAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA REFLETIR SOBRE A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA	64
4.1 A LINGUAGEM	64
4.2 A ANTROPOLOGIA	67
4.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	77
4.4 A LINGUAGEM E A LINGUÍSTICA	79
4.5 A COMUNIDADE, A ESCOLA, E AS CRIANÇAS NA SALA DE AULA COM O SEU PROFESSOR: OBSERVAÇÕES DE ALGUÉM QUE TENTA ESTRANHAR O QUE LHE É FAMILIAR	81
4.6 TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA	87

5. ORALIDADE E ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE CRIANÇAS	90
5.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA ENTRE O ORAL/FALADO E O ESCRITO/LIDO	90
5.2 OS CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS: PASSOS NA ROTA DA CULTURA	94
5.3 O ORAL/FALADO E O ESCRITO/LIDO NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	103
5.3.1 O oral/falado pelas crianças no processo de alfabetização.....	103
5.3.2 O escrito/lido pelas crianças no processo de alfabetização.....	105
6. AS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	110
6.1 A ORALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	110
6.2 ESCREVER PARA APRENDER A ESCREVER	114
6.3 A LEITURA E A LITERATURA NA SALA DE AULA	122
6.4 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO FAMILIAR.....	125
6.5 TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA	128
6.6 CONTRIBUIÇÕES DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NUMA ESCOLA PÚBLICA: A CIRCULAÇÃO ENTRE O ORAL E O ESCRITO	131
6.6.1 Quando a escrita não acontece: as crianças escrevem para a pesquisadora.....	132
6.6.2 O uso e a função do escrito passa pelo livro didático	135
6.6.3 Aprender matemática é aprender sobre a escrita? Como a criança resolve esta operação?.....	138
6.6.4 Escrevendo para a secretaria de educação: avaliação da produção escrita no segundo ano.....	142
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
7.1 A PROCURA DE POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÕES DAS CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	154

1. INTRODUÇÃO

Os efeitos sociais e políticos das impossibilidades de alfabetização na escola pública brasileira têm marcado de forma cruel a vida das crianças das camadas populares. Sofrendo as injustiças de uma sociedade desigual também vivem as incoerências de um sistema público de ensino que não lhes garante acesso a um bem cultural produzido pela humanidade.

As investigações no campo da alfabetização têm evidenciado a necessidade de estudos que discutam as formas de ensinar e aprender a ler e escrever na escola, de forma a propor caminhos coerentes com as crianças e suas histórias de vida. Não se trata de um trabalho restrito ao universo das crianças, mas de um compromisso com sua cultura de modo a garantir o seu fortalecimento e o direito de circulação por outras esferas da sociedade de uma maneira em geral.

Assumindo o compromisso de contribuir com as discussões no campo da alfabetização que investigam, de forma mais específica, as crianças e suas aprendizagens, o presente estudo tem como finalidade investigar os discursos orais e escritos produzidos pelas crianças nos seus processos de alfabetização numa escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Este trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no LEDUC/FE/PPGE/UFRJ, e se insere na pesquisa "As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública", coordenada pela professora Ludmila Thomé de Andrade, financiada pelo Programa Observatório da Educação/CAPES.

Após essa breve introdução apresento, no segundo capítulo, minha trajetória de aluna a formadora de professores na rede pública municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Na discussão do percurso vivido trago os principais argumentos que mobilizaram a direção da minha investigação. Procuo na minha experiência elementos para um estudo que demonstre que quando investigamos as crianças aprendendo também estamos, ao mesmo tempo, pelo discurso da criança, encontrando o discurso do professor, da política educacional e muitos outros discursos com os quais ela dialoga.

No capítulo três apresento um panorama das pesquisas que discutem alfabetização e o trabalho com os gêneros do discurso no período de 2000 a 2011. Identifico e discuto os trabalhos que abordam de uma maneira mais direta o processo

de alfabetização das crianças. Nesse levantamento constato um baixo número de pesquisas sobre a alfabetização das crianças e apresento os eixos teóricos que apoiarão esta investigação. A tese do estudo que aqui se descortina é que os processos de alfabetização das crianças, desde o princípio, envolvem a circulação pelos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2012), que transitam do seu modo oral para o modo escrito como processos heterogêneos de constituição e podem ser compreendidos por relações intergenéricas (CORRÊA, 2004).

No quarto capítulo desse trabalho discuto as bases teórico-metodológicas de uma investigação na escola pública, acompanhando uma turma durante o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental, de maio de 2011 a dezembro de 2012, para investigar os processos de alfabetização pela perspectiva do discurso da criança. Assumo que não falo pelas crianças, mas coloco-me entre elas para ouvi-las e buscar uma compreensão a respeito do lugar em que estão e o que dizem sobre sua alfabetização. Para tal, trabalho com uma compreensão de linguagem como constituidora do sujeito e utilizo a etnografia como opção teórico-metodológica e espaço, tendo como objetivo apontar a necessidade de uma discussão sobre o que é fazer pesquisa em educação, na escola pública e entre as crianças. A contribuição dos trabalhos ligados à antropologia da infância (ITURRA, 2012) nos permite olhar para as crianças compreendendo suas lógicas e posturas de transgressão no espaço escolar. Reconhecendo a importância de uma aproximação com o campo da linguística, decido trabalhar com os estudos de Corrêa sobre o modo heterogêneo de constituição da escrita para investigar sobre a relação do ora/falado com o escrito/lido. Finalizo este capítulo trazendo o campo de estudo: a comunidade, a escola, a turma, a professoras e as crianças aprendendo a ler e escrever. A escola foi escolhida por participar do projeto "As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública", coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade.

No capítulo cinco discuto, de forma aprofundada, dois trabalhos que embasam a minha análise sobre o processo de alfabetização das crianças. Investigando a circulação entre o oral e o escrito, encontro os estudos sobre um modo heterogêneo de constituição da escrita no processo de alfabetização proposto por Corrêa (2004), em pesquisa realizada que analisa uma heterogeneidade constitutiva entre o oral/falado e o escrito/lido. Como contribuição também importante temos o trabalho de Luria (1991) que, investigando o desenvolvimento da escrita em crianças, identifica

uma pré-história da escrita, nos oferecendo muitos elementos para analisar possíveis percursos da criança até a chegada a uma escrita simbólica. Os dois trabalhos aqui destacados são utilizados para analisar a relação entre os aspectos linguísticos e culturais do desenvolvimento das produções das crianças como produção discursiva e modo de inserção na cultura.

No capítulo seis apresento, em um primeiro momento, as observações sobre a oralidade, a escrita e a leitura nas diferentes situações de alfabetização observadas nas crianças circulando na escola e na turma; trago as entrevistas realizadas com as crianças. As entrevistas tiveram como finalidade realizar um cruzamento das experiências de leitura e escrita na escola com as experiências em família e em comunidade. Também apresento observações das relações de tempo e espaço na sala e na escola para pensar as rotinas e tentativas de enquadramentos das crianças na lógica dos adultos. Na parte final desse capítulo, analiso episódios que foram elencados do conjunto de dados coletados das observações na sala de aula para discutir a tese do estudo.

Finalizo o trabalho apresentando uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e suas principais contribuições, procurando demonstrar a necessidade de estudos sobre a alfabetização das crianças das camadas populares na escola pública. Também destaco os limites de uma pesquisa com esta configuração, sobre uma temática complexa, desejando o alargamento dessas reflexões no campo de estudos da alfabetização.

2. APRENDER E ENSINAR A LER E ESCREVER NA REDE PÚBLICA CARIOCA: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO

2.1 A CRIANÇA NA ESCOLA

As lembranças do vivido permanecem presentes na memória e na minha história de vida como elementos de reflexão. No vivido encontro o princípio que inspira e mobiliza uma investigação sobre os discursos orais e escritos produzidos por crianças no processo de alfabetização escolar. Vou em busca das crianças nas suas relações com a linguagem e encontro a minha infância e as infâncias das crianças da minha cidade.

A infância vivida numa das favelas da cidade do Rio de Janeiro, estudando na rede pública municipal de educação é a referência para um estudo que analisa como as crianças interagem com a leitura e a escrita, colocam-se como sujeitos ao aprender a ler e escrever nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Vivem como crianças cariocas. Esta não é uma história de um, mas é uma história de muitos.

Com uma trajetória escolar muito diferente da maioria dos meus amigos, superando as dificuldades impostas pelo modelo social e econômico que se revelam no sistema educacional, fui uma aluna bem sucedida na escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Foi com o trabalho de uma das muitas explicadoras da comunidade que eu, meu irmão e minha irmã entramos na escola dominando um conhecimento socialmente valorizado e instrumento de apropriação de outros conhecimentos, a linguagem escrita. A Cartilha do Método ABC foi meu instrumento de estudo desde os cinco anos. Utilizando vários exercícios de repetição e memorização, recolhidos dos modelos escolares, minha explicadora preparava as atividades que eu fazia todos os dias, numa grande mesa, sentada num banco de madeira, rodeada de colegas de diferentes idades e séries. O quintal coberto, localizado na parte baixa da comunidade, foi a escolinha que frequentei por alguns anos, acompanhada de uma severa explicadora que batia fortemente com sua régua sobre a mesa sempre que a nossa movimentação pelo espaço fugisse ao seu controle. Nas primeiras lições aprendia as vogais, depois todo o alfabeto, para chegar às sílabas, palavras e finalmente aos textos, intercalando atividades de leitura e de escrita de modo que tudo pudesse ser rigorosamente controlado e avaliado. A convivência coletiva e intensa com os demais colegas contribuía para que alguns erros fossem evitados e, conseqüentemente,

ficasse livre das punições ou exposições públicas. Tudo estava dentro de uma conjuntura que legitimava o que ali acontecia, já que alguns familiares valorizam o bom comportamento como uma forma de enquadramento e alcance de um padrão de vida desejável.

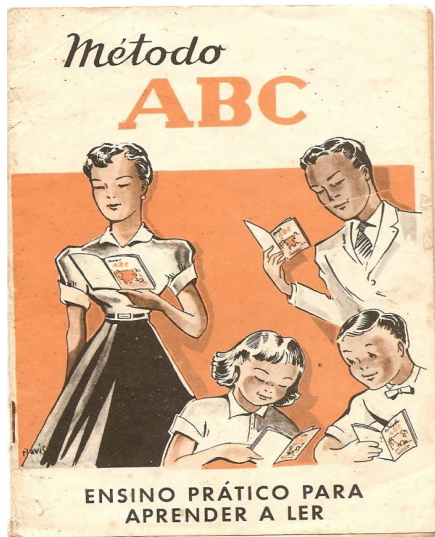


Ilustração 1: Cartilha do Método ABC

A sabedoria de meu pai (analfabeto) e a insistência de minha mãe (defensora da escola como possibilidade de ascensão social), migrantes nordestinos na cidade grande, mostravam a cada dia, com cada filho ou olhando o filho do vizinho, que na escola pública na década de 70 era preciso não só saber ler e escrever, mas acima de tudo era necessário aprender a participar da vida da cidade.

Ao entrar na escola, em pleno governo de ditadura militar no país, deparei-me com as mudanças na legislação educacional brasileira que indicavam o início de uma tentativa de democratização do acesso ao sistema público de ensino, num momento em que a dificuldade para conseguir uma vaga na escola era revelada pelas enormes filas nas portas das escolas nos dias que antecediam ao período de matrícula. A mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a passagem direta para o segundo ano de escolaridade, justificado pelo fato de saber ler e escrever foram as lembranças que marcaram o meu ingresso no 1º Grau no ano de 1971.

A experiente explicadora acompanhou durante algum tempo e com muita firmeza a minha trajetória de estudante, repetindo e fixando um conhecimento distante das minhas experiências, mas necessário para seguir com sucesso o percurso escolar. A cada ano, compreendia que entrar na escola já sabendo ler e escrever foi

fundamental para permanecer na escola, ganhar autonomia e ter um instrumento de apropriação de conhecimentos outros que permitiria ampliar os meus espaços de circulação e minha cultura. No entanto, aquele lugar, a escola, era um enigma a ser desvelado, pois do mesmo modo que acenava com uma promessa de acesso à cultura letrada assumida desde o início da República (MORTATTI, 2000) não dava sinais de como isto que aconteceria para a promessa ser cumprida. Tudo parecia confuso e contraditório: a leitora voraz de gibis era proibida de levar os exemplares de sua coleção para trocar com os amigos na escola, assim como tinha que assumir a tarefa de buscar os sentidos dos textos trazidos pela professora. As experiências de vida não tinham importância para os estudos realizados, bem como os conhecimentos escolares estavam desvinculados da minha cultura, na medida em que as falas sobre o vivido eram silenciadas pela escola. Ali, a aprendizagem da leitura e da escrita partia do escrito escolarizado, para ser lido e incorporado ao falado pela criança, contrariando a própria história da escrita na humanidade. A vida corria dentro e fora da escola com dificuldades, contradições e a ousadia de crianças, como eu, que burlavam e transgrediam regras e condutas, tentando ensinar aos adultos o que eles demonstravam não querer aprender. Trago como exemplo um texto da experiência escolar de muitos alunos da década de 70, presente durante anos na minha memória. Sempre que não recordava alguma parte desse texto, podia recorrer a um amigo que ajudaria a lembrar. Demorei algum tempo para entender o que era um menino luxento e, das muitas coisas que o texto abordava, a palmada era a mais próxima das minhas vivências.

Menino Luxento

Menino luxento,
Você quer empada?
-Não, mamãezinha,
Está muito salgada.

Menino luxento,
Você quer assado?
-Não, mamãezinha,
Está muito tostado.

Menino luxento,
Você quer salada?
-Não, mamãezinha,

Está muito aguada.

Menino luxento,
 Você quer pudim?
 -Não, mamãezinha,
 Está muito ruim.

Menino luxento,
 Você não quer nada?
 Menino luxento,
 Pois tome palmada

Tavi Pagano

A criança pobre, quando chega à escola, deixa do lado de fora sua cultura, desqualificada, para aprender outra, valorizada. Aprende também, ao mesmo tempo, a se desfazer do seu conhecimento, a esvaziar-se de si mesma, realizando com um isso um cruel processo de expropriação de sua vida. Mas esta mesma criança resiste, transgride e cria outras possibilidades de relação com o conhecimento escolar. Contrariando visões que relacionam a pobreza com o fracasso escolar, persistia e insistia numa trajetória de sucesso, indo ao encontro de investigações sobre o desempenho escolar de crianças das camadas populares num cruzamento com os seus contextos familiares (LAHIRE, 2008). Apostando que podemos olhar para o cotidiano das crianças para compreender as experiências escolares como parte de um todo que inclui os diferentes contextos de relações Lahire (2008) nos convida a entender como as vidas das crianças entram na escola e alerta para o fato de que:

Se por um lado, temos tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um vazio de relações: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados. (LAHIRE, 2008, p. 17-18)

Investigando as relações entre a pobreza e o desempenho escolar de crianças, Lahire (2008) identifica uma posição ambígua dos professores: quando questionados sobre o desempenho das crianças pobres, de um lado justificam o fracasso escolar de uma maneira genérica, apontando como causa os problemas sociais, mas por outro lado quando analisam individualmente cada criança suas dificuldades e possibilidades as explicações são menos evidentes, algumas vezes relacionadas com

o comportamento ou com melhorias repentinas de desempenho.

Enfrentando o desafio de discutir casos de crianças pobres com bom desempenho escolar e usando como base teórica a antropologia da interdependência, o autor aposta que a Sociologia tem uma contribuição no sentido de encontrar uma relação entre o senso comum e o saber científico. Lahire considera que:

Quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares” (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica”. (LAHIRE, 2008, p.14)

2.2 A FORMAÇÃO DA PROFESSORA

O ingresso no 2º Grau (atual Ensino Médio) e a escolha profissional pelo Curso de Formação de Professores foram movidos pelo desejo de trabalhar com crianças, mas o sentido da profissão de professora ainda era contraditório, pois ao mesmo tempo que procurava compreender os conflitos vividos na escola como aluna, também encontrava nos modelos tradicionais disponíveis opções para caminhos pedagógicos. Foi o trabalho como explicadora com as crianças da minha comunidade, que frequentavam a escola pública municipal, que marcou o início do meu processo de constituição do que é ser professora. Os procedimentos pedagógicos vividos como aluna revelavam concepções de ensino e aprendizagem que serviriam de referência para a professora que iniciava a profissão.

Com apenas quatorze anos exerceria a docência, recolhendo das crianças os modelos didáticos utilizados nas escolas para ensinar com eficiência os conhecimentos escolares e assim conseguir fazê-las avançar. O trabalho exigia uma apropriação dos modos de ensino e aprendizagem legitimados pela escola para enquadrar as crianças dentro de outro universo, como condição necessária para justificar o valor do meu trabalho. Para desempenhar bem o trabalho, tinha que usar com fidelidade todas as atividades produzidas na escola, como garantia de que não estava fazendo nada diferente do previsto. A explicadora da minha infância foi evocada em vários momentos, seja para a organização doméstica do espaço de trabalho com as crianças, ou para a preparação dos exercícios e tarefas que seguiam numa lógica linear.

Na experiência de explicadora, fui percebendo o esforço das famílias, a exemplo da minha própria, na busca de mais uma estratégia para os filhos terem sucesso na escola, que lhes nega de várias maneiras um direito de todo cidadão na sociedade contemporânea: o acesso a um conhecimento culturalmente produzido. Assumindo a função de explicadora, fui me identificando com um sujeito que, copiando modelos ou inventando formas de ensinar, toma para si a grande responsabilidade de garantir o que é a tarefa da escola, o aprendizado das crianças da minha comunidade. Na relação família e escola há uma tensão que demonstra um movimento ambíguo de afastamento e aproximação entre ambas e que se reverte no desempenho escolar das crianças. Neste sentido é preciso concordar com Lahire:

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios da escola), as formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 2008, p.19)

Neste sentido, investigar as diferentes práticas em que as crianças estão envolvidas e suas relações com a cultura escrita é um caminho para entender suas formas de uso, os sentidos dados no seu cotidiano para apontar possibilidades de vinculação com as práticas escolares e assim enfrentar o desafio de estabelecer um diálogo profícuo e necessário para o sucesso das crianças.

Durante o Curso Normal, experimentei o primeiro exercício de estranhamento da escolha profissional, pois estagiando em diferentes escolas municipais comecei a olhar para as crianças e para a minha infância, e uma pergunta aparecia: A escola pode ser interessante, prazerosa e cumprir a sua função de ensinar de maneira responsável? Ou ainda, a escola pode comprometer-se com as crianças das camadas populares? No entanto, a clareza plena dessa compreensão, para acontecer de forma coerente, leva tempo e a docência ia se constituindo no próprio percurso. A cada escola que conhecia, assumia para os outros e para mim mesma minha história e minhas escolhas. Uma tarefa muito difícil em uma sociedade que não encara o preconceito social e todos são vistos como iguais. Como olhar para todos de forma igual se somos economicamente, culturalmente e constitutivamente diferentes?

O contexto político da época, fim da ditadura militar, foi o cenário que marcou o

meu processo de formação, numa Escola Normal do subúrbio da Penha, na cidade do Rio de Janeiro. Já muito nova, participava ativamente da vida escolar, de movimentos sociais e partidários, aprendendo que toda escolha pedagógica é também uma escolha ideológica e, portanto, política. Decidir exige coerência e responsabilidade com os princípios assumidos, mas evidencia nossas contradições e fragilidades. Saí do Curso Normal com muita clareza da escola que não queria e muitos sonhos daquela que desejava. As contradições vividas no meu percurso de aluna serviam de referência para tentativas, acertos, erros e possibilidades de uma trajetória na escola como professora que desejava ser diferente daquela vivida como aluna com as muitas professoras que tive.

2.3 A PROFESSORA NA ESCOLA

O processo de democratização vivido no país no início dos anos 80 afetou significativamente o cenário educacional, movimentando estudos e iniciativas em torno de uma escola democrática e de qualidade para a população. A retomada de autores brasileiros, bem como a liberdade para o acesso aos estudos construtivistas ou sociointeracionistas nos vários campos da educação mobilizaram a todos para implementação de programas governamentais, projetos institucionais e iniciativas particulares que apontavam para a construção de uma escola alternativa em relação ao velho modelo de escola. Nesse contexto, comecei a trabalhar numa escola particular montessoriana de Educação Infantil em Ipanema, onde tive uma experiência docente que apontava caminhos e possibilidades de construção de uma nova escola, as chamadas escolas alternativas. Aprofundando as referências pedagógicas montessorianas e inspirada na concepção filosófica de educação de Paulo Freire, experimentei uma formação importante para o início do percurso da professora.

As mudanças ocorridas no cenário político nacional, nos anos 80, forjaram e definiram a construção de uma consciência pedagógica e ideológica que acompanharam minha docência. Durante o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, participando de um Projeto de Alfabetização de Adultos na comunidade onde morava, aprofundei os estudos nas obras de Paulo Freire e segui olhando e tentando entender como as políticas públicas dariam respostas às cobranças dos índices de analfabetismo no Brasil.

O curso de Pedagogia organizou definitivamente meus horizontes pedagógicos. A participação no movimento estudantil, os estudos paralelos que aconteciam nos corredores da universidade e, acima de tudo, os estudos realizados com alguns professores comprometidos com o processo de reflexão sobre o papel da escola na sociedade foram importantes para ter clareza da necessidade de rigor, dedicação e aprofundamento nos estudos realizados. Perceber a docência como exercício de inquietação e investigação foi importante para entender o estudo como possibilidade de descoberta e de prazer. Aprender pode ser um processo prazeroso, de encontro de múltiplos sentidos para a existência, e possibilita encontrar novas formas de representar/significar o mundo em que vivemos. No entanto, até esse momento da minha trajetória a preocupação com a alfabetização das crianças ainda não estava presente nas minhas inquietações de professora. Seria uma consciência ingênua de que as relações políticas sobrepõem-se às questões pedagógicas? Não. Acreditava que o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade é um direito de todos, mas faltava clareza de que a aprendizagem da linguagem escrita é um direito de todo falante de uma língua e importante instrumento cultural.

Quando fui ser professora na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, pude compreender os desafios de ensinar às crianças os conhecimentos historicamente produzidos e, conseqüentemente, de apropriar-se da linguagem na sua forma escrita. Que desafio! A maior rede da América Latina, conhecida pela grandiosidade e pela projeção da cidade no cenário nacional e internacional. Atuando como professora em diferentes escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, em especial as localizadas na comunidade em que nasci e cresci, vivi com intensidade conflitos e contradições do que é ser professor numa comunidade favelada na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

As escolas da favela são um espaço de transição para muitos dos professores que não se identificam ou não se comprometem com a docência das crianças das camadas populares, uma vez que os professores só permanecem nessas escolas por um período de tempo suficiente para solicitarem transferência para escolas no asfalto. Nas escolas localizadas nas favelas é preciso revelar, de forma latente e deflagradora, atitudes pedagógicas que demonstrem um compromisso com as crianças e suas famílias, pois desejam um conhecimento valorizado e entendido como possibilidade de ascensão social. Ser professor, numa favela, na cidade do Rio de Janeiro, é viver de forma intensa e contraditória o exercício da docência. Cada um, ao seu modo, é

colocado constantemente em confronto com suas escolhas e posições.

Em estudo anterior (LIMA, 1995), discuto algumas questões relacionadas com o trabalho da mídia e a postura da sociedade, de uma maneira em geral, que contribuem para uma figuração e configuração do que é uma favela e, conseqüentemente, quem são os seus moradores. Seja com as imagens projetadas pela mídia ou com as experiências reais vividas nas diferentes comunidades da cidade, os professores vão produzindo os seus modos de ser e definindo o exercício de sua profissão.

Partindo do ponto que revela que as relações singulares se constituem no entrelaçamento com ações macro, identifico questões a serem enfrentadas na ação docente em qualquer contexto escolar. O que é ser professor de crianças? Como ensinar os diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, considerando os diferentes percursos de aprendizagens infantis, suas lógicas e sua cultura? É preciso repensar, portanto, a escola que historicamente tem uma organização baseada num modelo de conhecimento, trabalhando num percurso linear, para todos, do mesmo modo.

A eleição de Leonel de Moura Brizola para governador do estado do Rio de Janeiro e a implantação de uma nova política educacional marcada pela criação das escolas de horário integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), atravessaram significativamente as discussões no campo educacional da cidade do Rio de Janeiro ao longo dos anos 80. Uma cidade que de um lado era afetada pela divulgação, no Brasil, do trabalho de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da escrita e que, de outro lado, era alterada pela criação de um Programa Especial de Educação que propunha um novo projeto de escola e retomava a discussão, de forma mais direta, de uma escola democrática e de qualidade para as crianças pobres.

Trabalhando em alguns CIEPs na rede do Rio de Janeiro fui afetada e convocada a enfrentar a discussão sobre a alfabetização das crianças da cidade, pois participando de um projeto de escola que tinha como base não só uma nova arquitetura física, mas também uma proposta pedagógica, fui sendo, como cada professor desta cidade, colocada como também responsável pelo meu processo de formação.

É preciso considerar que até esse momento o processo de escolarização no Brasil vinha sendo marcado por uma concepção de ensino e aprendizagem baseada na repetição e memorização, em que ser aluno pressupunha uma postura passiva

diante do conhecimento, na alfabetização, momento determinante deste processo não era diferente. Com efeito, nesta concepção recorrente, a alfabetização é caracterizada pela utilização de um conjunto de métodos que, partindo de unidades menores da língua (letras, sons ou sílabas), os chamados Métodos Sintéticos, ou partindo de unidades maiores (palavras, frases ou pequenos textos), os chamados Métodos Analíticos, trata a língua como se fosse um conjunto de pedaços que podem ser montados e remontados (CAGLIARI; 1998), de forma que o sujeito que aprende a ler e escrever passa a achar que a língua funciona dentro de padrões fixos e imutáveis. Nesta mesma direção, a aprendizagem da leitura e da escrita é caracterizada por uma concepção de alfabetização em que as práticas de leitura e escrita giravam em torno da utilização de Cartilhas de Alfabetização que se constituíram em poderosos instrumentos de concretização dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000).

Assumindo uma postura combativa, a nova política educacional implementada na rede de educação carioca, mais diretamente nos CIEPs, investiu numa concepção de alfabetização baseada na proposta Psicolinguística de Heloísa Vilas Boas e, conseqüentemente, uma crítica contundente aos métodos de alfabetização e suas cartilhas. Com formação continuada intensa, material didático produzido para o trabalho com os alunos e um patrulhamento ideológico, a jovem professora admirava à distância os encaminhamentos dados, mas ainda não tinha clareza conceitual das questões relativas ao fracasso da escola pública em ensinar as crianças a ler e escrever. Circulava tentando um afastamento dos métodos de alfabetização e suas cartilhas para ir em direção de alguns modelos de atividades que indicavam um trabalho de reflexão do sujeito com a língua; tentava em paralelo e ao mesmo tempo entender a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) que dominavam as discussões pedagógicas como sendo a solução para o fracasso da escola na alfabetização. Ainda muito insegura, trabalhando de forma improvisada e estudando os textos disponibilizados nas formações, o trabalho da alfabetizadora naquelas circunstâncias estava muito centrado nas atividades que priorizavam os aspectos linguísticos, já que havia uma preocupação muito grande de ruptura com os antigos procedimentos metodológicos e uma necessidade de produzir novos modelos, em um esforço de direcionar o ensino para o sujeito da aprendizagem. A construção de um trabalho com os alunos de modo a garantir a aprendizagem levou um tempo, o suficiente para assumir que o fracasso era meu e do sistema e não deles e de suas

famílias. Até esse momento, as questões da alfabetização inquietavam-me, mas ainda não incomodavam.

2.4 A FORMADORA DE PROFESSORES NA REDE CARIOCA

Com a saída do grupo brizolista, uma nova configuração política entra em cena: o novo prefeito eleito César Maia consegue manter um governo de continuidade durante dezesseis anos na administração da cidade. César Maia é eleito prefeito da cidade, o seu vice fica como sucessor na eleição seguinte e, quatro anos mais tarde, César Maia volta a ser prefeito durante oito anos de dois mandatos sucessivos. Nesse momento, vou atuar numa Coordenadoria Regional de Educação (CRE), e logo depois no nível central da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, compondo uma das equipes de formadores de professores. Com esse deslocamento aprendi muito mais sobre a política educacional e a estrutura e funcionamento da maior rede pública municipal da América Latina, que hoje é composta de 1.065 escolas, 255 creches públicas municipais em horário integral, 178 creches conveniadas e 22 Espaços de Desenvolvimento Infantil, informações que podem ser consultadas em documento anexo ao final desse trabalho.

No trabalho de formadora, investi numa reflexão sobre a docência dos professores com crianças em processo de alfabetização e escolhi assumir o exercício do poder dentro de uma política de governo como espaço para discutir o lugar do professor e o seu compromisso político-pedagógico com as crianças. Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aprendi a compreender o professor, a rede de ensino e a política governamental pública de educação para a cidade de outro lugar. Quanto aprendido! Na elaboração e desenvolvimento de vários projetos de formação continuada dos professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fui constituindo o meu percurso de formadora de professores alfabetizadores. Com mais clareza sobre a complexidade de uma rede pública de educação, comecei a me incomodar com o fracasso do sistema público no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da minha cidade, em especial as crianças pobres, assumindo enfrentar esta questão como elemento fundamental da minha trajetória de trabalho de formadora.

No fim dos anos 1990, a discussão do conceito de Letramento com base nos

estudos de Magda Soares chega ao Rio de Janeiro e traz um novo fôlego para o cenário dos projetos de formação dos alfabetizadores da educação carioca. Um grande debate entra em cena, proporcionando estudos e experiências que pudessem viabilizar a distinção ou a aproximação dos conceitos de alfabetização e letramento. Mesmo Soares (2010) argumentando em favor de um entrelaçamento das práticas de letramento no processo de alfabetização, a distinção proposta entre alfabetizar e letrar, contribui por um lado para uma discussão simplista da função social da leitura e da escrita nas práticas escolares, e por outro tem como efeito um certo descompromisso com o trabalho de alfabetização, já que no discurso dos professores o letramento por si só garantiria a alfabetização. De um lado, encontrava-me afetada e envolvida por todo um conjunto de estudos que circulavam no cenário das práticas sobre alfabetização no Brasil, e de outro olhava para a política educacional da cidade, tentando compreender como aquele campo de estudo poderia contribuir para o trabalho da formadora de professores alfabetizadores na rede pública de educação do Rio de Janeiro.

Tomando o exemplo de experiências anteriores, essa década foi um momento de implantação de programas e projetos que cumpriam exigências econômicas de uma esfera internacional para garantir a correção do fluxo escolar e, conseqüentemente, economizar nos gastos com a educação. Na área de alfabetização, os projetos desenvolvidos foram destinados às crianças que não aprendiam a ler e escrever no ano de escolaridade adequado e apresentavam defasagem na série em relação à idade. Baseados em diferentes propostas, esses projetos revelavam o investimento em uma discussão sobre alfabetização e ainda uma preocupação com a correção do fluxo escolar. O Programa de Aceleração da Aprendizagem, as Classes de Progressão e o Projeto Adolescentes, entre outros, podem ser identificados como políticas governamentais de diferentes gestões no âmbito da administração municipal que tinham como principal objetivo a garantia da apropriação da leitura e da escrita para os alunos com defasagem idade/série e, conseqüentemente, a correção do fluxo escolar como forma de economizar os gastos com educação pública. Para o desenvolvimento desses projetos, algumas instituições de outros estados foram contratadas para formar os formadores do nível central e regional da secretaria de educação e estes formadores atuavam na formação dos professores regentes da rede do Rio. Nesse “pacote”, estavam incluídos livros e textos de estudo para serem utilizados com os professores e com os alunos,

configurando uma formação de caráter multiplicador. Aos formadores cabia a apropriação dessas propostas para significá-las junto aos regentes. Nesse lugar fui aprendendo a ser formadora e também aprendendo os modelos de formação que, com pequenas diferenças e nuances, remetiam às experiências de aluna quando criança, uma vez que ficava muito evidente que caberia aos professores reproduzirem com os seus alunos os modelos didáticos aprendidos na formação.

Influenciados pelas reorientações curriculares ocorridas na Espanha e Portugal do fim dos anos 90, as políticas brasileiras voltaram-se, em várias cidades, para a reorganização curricular dos seus sistemas de ensino. Foi o caso da cidade do Rio de Janeiro, que produziu o Núcleo Curricular Básico Multieducação em 1996. No período de 2000 a 2004, com a implantação da proposta de organização curricular do sistema educacional municipal em Ciclos de Formação, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro desenvolveu projetos voltados para a alfabetização no início da escolarização. Havia, no corpo dessa proposta, um conjunto de ações que previam a formação continuada de professores para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização, evidenciando uma concepção de ensino processual comprometido com o percurso do desenvolvimento humano (ARROYO, 2000). Nesse novo contexto, o modelo de formação é alterado significativamente, uma vez que a autoria de todo o trabalho está no âmbito da secretaria, com as equipes do nível central organizando o projeto de formação que desenvolveriam junto às equipes do nível regional, e essas atuariam junto aos professores. Foi a grande oportunidade de aprofundamento nos estudos do campo do currículo, da alfabetização e da formação: momento de envolvimento com a produção de vários pesquisadores nacionais e internacionais, usando como base para os estudos em alfabetização os trabalhos de Lev Vygotsky e a pesquisa de Ana Luíza Smolka (1991) de uma alfabetização numa dimensão discursiva. Somente nesse momento a trajetória da formadora toma um caminho de aproximação do trabalho de formação com enfoque nas experiências escolares dos professores com as crianças como processos interativos. Já não conseguia mais realizar um trabalho de formação sem ter como base as relações de ensino e aprendizagem vividas no cotidiano escolar na sua diversidade.

Depois de quase dez anos investidos em um projeto de reorganização da lógica escolar, a política educacional da cidade é alterada pela eleição de Eduardo Paes, que traz como proposta de governo o fim da aprovação automática. Nessa

nova política está incluída a reorganização da matriz curricular, a implementação de avaliações de rede internas e externas, a produção de cadernos pedagógicos para alunos e seus professores e a aquisição de projetos desenvolvidos por instituições e seus profissionais de fora da rede. Com uma grande ênfase nas áreas de matemática e alfabetização, as ações desenvolvidas são avaliadas e medidas de forma comparativa para viabilizar a premiação de professores que alcançarem os melhores resultados no desempenho dos seus alunos. Foi um momento de muitos debates e embates que revelavam tensões e contradições dentro e fora da rede. Distante desse processo, participei de projetos de formação de pequeno alcance com escolas de baixo desempenho em leitura e escrita.

2.5 A FORMADORA DE PROFESSORES COM AS CRIANÇAS E COM SEUS PROFESSORES

Durante os últimos anos, atuando no desenvolvimento de pequenos projetos de formação de professores que tinham como propósito articular formação e acompanhamento do processo de alfabetização nas escolas/turmas, investi num movimento em direção às crianças e suas experiências escolares para observar suas compreensões sobre a leitura e a escrita enquanto aprendiam a ler e escrever na escola. Um acompanhamento às escolas que poderia parecer uma fiscalização configurou-se num compromisso com o trabalho de alfabetização desenvolvido nas diferentes turmas e ocupou a pauta dos estudos nos momentos de formação. A possibilidade de avançar no investimento de articulação da formação com o cotidiano escolar que vinha fazendo e escolher aproximar-me das compreensões das crianças sobre o processo de alfabetização marcou meus últimos anos no trabalho de formadora de professores dos anos iniciais. A formadora de professores na sala de aula, junto com as crianças e seus professores, ia com a observação, a conversa e o confronto de lugares, provocando um deslocamento do professor de seu lugar de adulto alfabetizado em direção às crianças sua cultura e suas possibilidades. Nos espaços de formação, momentos de estudos sobre a alfabetização das crianças, retomávamos nossas experiências para discutir, confrontar e constatar nossa diversidade e nossas singularidades.

Ao longo desse tempo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro,

tenho constatado marcas deixadas pelos tradicionais métodos de alfabetização, os efeitos dos estudos do Letramento, assim como as consequências da pesquisa realizada por Emília Ferreiro e colaboradores (1991), sobre a psicogênese da língua escrita. Para entender o que isto significou no cenário da alfabetização brasileira e, em especial, na cidade do Rio de Janeiro, é oportuno fazer uso das palavras da pesquisadora quando afirma que "Em alguns momentos da história, faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização" (FERREIRO; 2001).

Mesmo considerando a importante contribuição dos estudos de Ferreiro, é preciso evidenciar as especificidades e as singularidades dos sujeitos em processos de alfabetização, e, com efeito, não concordar com tanta ousadia. Num país marcado por uma alfabetização assentada em modelos metodológicos que se materializam em cartilhas de alfabetização, num momento carente de respostas para o "fracasso escolar" na alfabetização, a psicogênese da escrita se apresentou como uma proposta que se propunha a atender às necessidades de um novo tempo que despontava. O construtivismo ferreireano serviu, assim, aos interesses de um momento político e educacional que exigia mudanças para que a escola desse conta de resolver uma questão que a modernidade ainda não havia conseguido, ou seja, a de ensinar a um grande contingente de crianças a ler e escrever no tempo adequado.

Deste percurso, decorreram alguns desafios para aqueles que trabalham com a formação de professores alfabetizadores nos últimos anos, tais como enfrentar a querela dos métodos de alfabetização, superar o pragmatismo redentor construtivista, ou compreender a aprendizagem da leitura e da escrita em sua complexidade e, sobretudo, entendê-la considerando as relações entre professores e alunos como processos dialógicos de sujeitos em interação. Ao longo desses anos atuando na formação de professores alfabetizadores, fui aprendendo sobre a alfabetização, aprendendo a ser formadora de alfabetizadores e a entender a alfabetização do ponto de vista dos professores e suas histórias de formação para, de fato, pensar formas de ensinar com as crianças. Junto com os companheiros de trabalho que investiam num compromisso de formação para os professores da rede do Rio de Janeiro, encontrei o campo de estudos da alfabetização no Brasil e a possibilidade de entender a complexidade do trabalho a ser realizado. O fato de ocupar espaços de poder institucionalmente reconhecidos ou legitimados na secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro não serviu de constrangimento ou intimidação sobre as minhas

escolhas políticas e ideológicas, mas foi um exercício, de forma consciente, da minha constituição de professora na minha cidade, para a formação das crianças cariocas. Tenho clareza que a instituição escolar está intrinsecamente ligada ao tecido social como parte que constitui o todo de uma rede pública de educação e não podemos perder de vista que a formação do educador tem uma dimensão, presente num projeto político de sociedade e seus desdobramentos no sistema educacional. Qual tem sido o meu desafio? Trazer as crianças desta cidade para o centro deste processo.

Assumindo um compromisso com a minha infância e com as crianças da minha cidade tenho provocado e insistido num trabalho de alfabetização comprometido com as crianças da escola pública, com uma dimensão que permita que as práticas da vida e da cultura das crianças circule pela escola como elemento que dá sentido ao que ali acontece.

3. A CRIANÇA APRENDENDO A LER E ESCREVER NA ESCOLA: PROCURANDO CAMINHOS PARA ENTENDER O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

No trabalho de formadora de alfabetizadores, desenvolvendo projetos e acompanhando diferentes escolas, enfrento uma questão: quais os fatores que levam o sistema público de ensino ao insucesso no processo de alfabetização de um grande contingente de alunos das classes populares? O questionamento ganha maior dimensão quando ouvindo as crianças sobre suas experiências de vida e, dialogando com os professores e suas práticas de alfabetização, constato muitos dilemas e o encontro muitos equívocos sobre a concepção de alfabetização e ainda sobre as práticas culturais das crianças nas diferentes comunidades da cidade.

Entretanto, é preciso constatar afirmativamente que as crianças aprendem, entram em relação com muitos conhecimentos e participam das práticas culturais comunitárias com envolvimento e compromisso próprios para as suas idades. Elas vivem a cultura em comunidade. No entanto, o discurso no senso comum e nas diferentes instituições sociais, incorporado por um grupo significativo de professores, é o de que as crianças pobres economicamente têm uma cultura pobre, suas famílias e suas comunidades são pobres e por isso não conseguem aprender, se relacionar satisfatoriamente com o conhecimento escolar/na escola. Lidar com esta situação tem gerado desafios para os projetos de formação que pretendem um compromisso político e pedagógico do professor de modo que assumam os limites e contradições de suas práticas, enfrentem as políticas públicas e comprometam-se com as crianças e sua educação.

Partindo da experiência de formadora, que precisa lidar com o fracasso da escola no ensino da leitura e da escrita às crianças, decido desenvolver uma investigação que acompanhe as crianças na sua escola pública, com o seu professor, para entender os muitos sentidos da alfabetização e parto de algumas concepções teóricas a propósito dos processos que analiso. Este trabalho compreende assim que é nas interações verbais que as crianças organizam seus modos de sentir, de agir e os seus conhecimentos, ou seja, produzem seus discursos e assim como sujeitos que são, constituídos na linguagem, nascidos num mundo de oralidade, é por meio dela, primeira forma da linguagem se manifestar, que são inseridos na cultura. Por

volta dos seis anos, na entrada para o Ensino Fundamental, são colocadas, de uma forma mais sistemática numa relação com a linguagem que compreende sua forma escrita. Escolho desenvolver uma investigação exatamente nesse momento significativo da vida escolar das crianças. A intenção de problematizar a noção de linguagem e pensar no sujeito que a realiza no seu discurso leva-me a construir as categorias de análise que serão utilizadas. A noção de discurso, polissêmica, permeando campos de estudo diversos das ciências humanas, encontra em Bakhtin (2006) sua ideia como vontade de dizer, expressar-se inscrito em interlocuções situadas no mundo, ou seja, enunciar.

Busco neste trabalho analisar o discurso infantil sobre a escrita, em seu pleno processo de aquisição. Tendo em vista esta decisão, decido olhar para dentro do discurso escolar infantil, em seu funcionamento, olhar a partir do discurso para a criança e sua história. Assim como é igualmente necessário olhar para fora, para o contexto do seu acontecimento, para a escola e a sala de aula. Por dentro, é preciso compreender os mecanismos internos, sua organização, sua sintaxe e sua semântica; por fora, analisar ao redor, as relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte do processo. Também é necessário olhar para a linguagem, entender o sujeito nas suas várias interações com os outros e consigo, que se dão pela linguagem, tanto na sua modalidade oral como por escrito.

Desenvolvendo pesquisa com crianças, sigo em um processo interativo afetando e sendo afetada, assumindo que esta é uma opção teórica e metodológica que pretende demonstrar que o processo de pesquisa é alteração e que a forma de olhar do pesquisador indica a posição assumida e expressa a marca de sua inscrição.

O desenvolvimento de um percurso de pesquisa com crianças em suas escolas e em seus momentos de apropriação de conhecimento ancora-se em Bakhtin (2006), sobretudo no estudo dos gêneros do discurso, como possibilidade para compreender os discursos das crianças. Nas palavras deste autor:

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos “gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2006, p. 262)

Para este trabalho de investigação sobre a alfabetização das crianças, a cidade do Rio de Janeiro é o cenário e os sujeitos do estudo, as crianças na escola pública. Uma

reflexão sobre a cidade e sua educação deve considerar sua diversidade, entendendo que a realidade tem muitos sentidos, percebendo que olhar para o todo e sua composição é entendê-lo como o conjunto das partes. A perspectiva de estudar experiências particulares de crianças numa escola pública aponta a importância de analisar o contexto imediato como parte de um todo social e suas múltiplas relações, compreendendo que as práticas culturais de sujeitos e grupos circulam, se entrelaçam, constituindo uma teia de significações que compõem o contexto cultural mais amplo. O grande desafio desta proposta de pesquisa é investigar as situações vividas pelos alunos, de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, como uma possibilidade de apresentar algumas contribuições para o trabalho de alfabetização com crianças e a educação pública da cidade.

Na convivência com diferentes escolas, percebo que a experiência das crianças na cidade do Rio de Janeiro têm se constituído em momentos de segregação, afastamento e limitação que não favorecem a circulação pela cidade. Nesta lógica, a noção de pertencimento é definida pelas regiões de moradias e a possibilidade de sentirem-se cariocas é deslocada para a noção de pertencimento a uma comunidade, explorada pelos diferentes meios de comunicação de forma contraditória que a representação do que é ser carioca não evidencia as reais possibilidades de acesso ao patrimônio da cidade. Como capital do país que foi durante muitos anos e como lugar de grande potencial turístico, a cidade do Rio de Janeiro não só tem lugar de destaque na conjuntura nacional, como também sofre interferências dos processos vividos no território nacional. As mudanças políticas ocorridas no país atravessam a vida da cidade e reverberam em várias áreas, o que não é diferente com o campo da alfabetização.

A adoção de estudos e propostas que têm como foco principal retomar a discussão sobre a garantia da alfabetização das crianças é um tema frequente. Como destaca Mortatti (2000), desde a última década do século XIX, a alfabetização já era considerada como questão estratégica.

No entrecruzamento desses anseios e iniciativas, o ensino inicial da leitura é tomado como problema estratégico, tornando-se um importante índice para medir a eficácia da escola em relação ao cumprimento da promessa com que acena às novas gerações e que a caracteriza e justifica o acesso ao mundo público da cultura letrada. Inicia-se, assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino. (MORTATTI, 2000, p. 42).

As políticas de alfabetização no Brasil têm se apresentado por um discurso marcado por promessas e anúncio de mudanças, evidenciando a falta de um projeto comprometido com a garantia de acesso e permanência ao sistema público de ensino. Podemos identificar como a questão da alfabetização é, com frequência, objeto de discussão nos mais variados contextos, mas não vem sendo tratada de forma adequada.

No esforço de aproximar estudos realizados ao longo da trajetória de professora e formadora, com as inquietações e dilemas vividos convivendo com as crianças tentando aprender a ler e escrever na escola, escolho trabalhar com dois conceitos dos quais tentarei aproximações ao longo desse trabalho. A compreensão do conceito de alfabetização e o conceito de gêneros do discurso (Bakhtin, 2006) são tomados como referência para assumir uma investigação que procura evidenciar a transição de um modo oral da linguagem para o seu modo escrito, trajetória vivida pelas crianças, enquanto aprendem a ler e escrever.

A necessidade de justificar a importância do estudo exigiu um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil no campo da alfabetização com o objetivo de apresentar os trabalhos que vem sendo desenvolvidos, bem como as suas contribuições para os processos de aprendizagens das crianças. Procurando entender os caminhos assumidos pelos diferentes grupos nas universidades e seus pesquisadores, apresentaremos, em seguida, um panorama dos trabalhos sobre alfabetização realizados no Brasil entre os anos de 2000 e 2011.

3.1 PESQUISAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

As pesquisas sobre alfabetização têm presença significativa nas diferentes universidades brasileiras e ocupam lugar central em alguns grupos de pesquisas localizados em diferentes regiões do país. Com uma produção acadêmica significativa, vários estudos vêm sendo realizados, apresentando reflexões sobre a alfabetização, suas políticas, a formação dos professores e a produção de materiais. Como as pesquisas no campo da alfabetização no Brasil têm contribuído sobre uma temática complexa que é atravessada por políticas de melhoria das condições de vida das crianças e outras necessidades vitais da população?

Utilizando a palavra “alfabetização” como referência, realizamos levantamento

no portal da CAPES, identificando as pesquisas de doutorado desenvolvidas no Brasil durante onze anos, de forma a possibilitar uma compreensão das questões centrais tratadas nos trabalhos encontrados. No quadro abaixo apresentamos uma síntese das teses de doutorado, produzidas no período de 2000 a 2011.¹

Tabela 1 - Levantamento de teses com o tema alfabetização no Banco de Teses da CAPES

QUANTIDADE	TEMAS DE ESTUDO
98	A formação, práticas e trajetórias de professores
65	Outros campos de estudo: medicina, química, etc.
58	A linguagem e os processos de alfabetização
52	Educação e sociedade ou movimentos sociais
44	Educação de jovens e adultos
34	Estudos históricos
21	Programas e projetos governamentais direcionados à alfabetização
18	Tecnologias da informação e comunicação em processos educativos
TOTAL: 390	

No total, foram encontradas 390 teses produzidas entre os anos de 2000 e 2011 que, divididas por temáticas, foram assim classificadas: 98 trabalhos tratavam da formação de professores - suas práticas e trajetórias, discutindo as relações entre as histórias vividas pelos professores e suas práticas como alfabetizadores; outros 65 trabalhos estavam ligados a campos de estudo como medicina, química etc. que não deixavam claro como estes campos do conhecimento estavam relacionados com a alfabetização. Encontramos somente 58 trabalhos que investigavam a linguagem e discutiam de forma mais específica os processos de alfabetização; outros 52 trabalhos tratavam das relações entre educação e sociedade ou movimentos sociais, evidenciando um afastamento entre a educação formal e a informal; havia 44 trabalhos que tratavam da educação de jovens e adultos e as questões relacionadas às políticas públicas e ainda foram encontrados 34 trabalhos que apresentavam

¹ Acesso ao banco de teses (<http://capes.gov.br>) realizado ao longo do mês de julho de 2012.

estudos de épocas e políticas situadas historicamente sobre a alfabetização. Também havia 21 trabalhos relativos a programas e projetos governamentais de alfabetização desenvolvidos em várias gestões da administração pública federal e, por fim, encontramos 18 trabalhos que discutiam o uso das tecnologias da informação e comunicação em contextos de ensino e aprendizagem.

Comparando a quantidade de trabalhos por temática, num período tão significativo, é preciso notar que os processos de alfabetização não têm ocupado um lugar de destaque nas pesquisas brasileiras. A comparação pode ser mais discrepante quando procuramos trabalhos sobre os processos de alfabetização das crianças, pois para estes casos, temos que admitir a escassez de pesquisas destinadas a compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita vividos pelas crianças na escola pública brasileira. Vejamos na comparação na tabela² abaixo.

Tabela 2 – comparação das pesquisas gerais com alfabetização

ANO	TESES SOBRE ALFABETIZAÇÃO	TESES SOBRE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS
2000	17	2
2001	24	1
2002	20	2
2003	26	1
2004	28	2
2005	34	2
2006	22	0
2007	31	1
2008	44	4
2009	44	0
2010	48	1
2011	52	1
TOTAL	390	17

Os dados anteriormente expostos nos indicam que já temos um repertório de pesquisas que nos permite compreender porque a escola não consegue ensinar às crianças a aprenderem a ler e escrever. Fazendo parte do grupo de pesquisa no qual se escreve esta tese, não poderíamos deixar de perguntar a medida em que tais pesquisas afetam os professores, sobretudo no que concerne mais diretamente seus

2 Dados obtidos em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Site visitado em julho de 2012.

alunos, as crianças da escola pública, ou seja, suas práticas. Também faz parte deste mesmo horizonte de indagações a ideia de recontextualização possível, em termos de políticas públicas de educação, e sua sempre restrita e parcial apropriação das pesquisas produzidas, de modo a assumir compromissos efetivos com a infância do país. As políticas não absorvem os resultados das pesquisas e também vale pensar a respeito das próprias universidades, como centros de pesquisa, bem como seus pesquisadores, a respeito de uma constatada (como mostra o levantamento acima) falta de interesse pela temática. A temática não parece estar sendo tratada na sua complexidade necessária e suficiente para ser absorvida pelas políticas públicas.

Procurando evidenciar os objetos de pesquisa nas investigações produzidas, focalizando os processos de alfabetização das crianças, o quadro abaixo apresenta uma síntese das teses sobre alfabetização com crianças:

Tabela 3 – Teses sobre alfabetização com crianças

ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA	AUTOR	TÍTULO
2000	UFRN	EDUCAÇÃO	Geralda Macedo	Flagrantes discursivos: estudos de casos com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental
2000	USP	PSICOLOGIA ESCOLAR	Sylvia Domingos Barrera.	Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação linguística e consciência metalinguística em crianças da 1ª. série do ensino fundamental.
2001	UNICAMP	EDUCAÇÃO	Cláudia Maria Mendes Gontijo.	O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização
2002	UFPE	PSICOLOGIA	Kátia Leal Reis de Melo.	Efeitos do Treino em Consciência Gramatical sobre as Habilidades de Leitura e Escrita.
2002	PUCSP	EDUCAÇÃO	Valéria Silva Ferreira.	Relações entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita: estudo com crianças pré escolares.
2003	UNICAMP	EDUCAÇÃO	Carmem Diolinda da Silva Sanches Sampaio.	'Aprendi a ler(...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...'
2004	UFRGS	EDUCAÇÃO	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti.	Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações de uma opção metodológica mais sintética ou mais global para a alfabetização
2004	PUCSP	EDUCAÇÃO	Renata Teixeira Junqueira.	Deixa eu Pensar. Agora, de Verdade, Deixa eu Pensar. Um Estudo sobre as Interações Criança-Criança nos Processos

				de Alfabetização e Letramento.
2005	UFSC	LINGUÍSTICA	Dalva Maria Alves Godoy.	Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização.
2005	UFPE	LETRAS	Regina Celi Mendes Pereira da Silva.	Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª série.
2007	UFMG	EDUCAÇÃO	Sara Mourão Monteiro.	Processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem
2008	PUCRGS	LINGUÍSTICA/ LETRAS	Ana Paula Rigatti Scherer.	Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita.
2008	UFCEARÁ	EDUCAÇÃO	Divone Meire Oliveira	Variação linguística rural e alfabetização de crianças: avaliação de intervenções linguísticas e metalinguísticas.
2008	USP	PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVI MENTO HUMANAO	Neusa Lopes Bispo	Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.
2008	UFRGS	EDUCAÇÃO	Ilvana Maria Bellé Zasso.	A produção de cultura e subjetividades no entre-lugares da escrita das crianças em processo de alfabetização.
2010	UNESP ARARAQUARA	LINGUÍSTICA/ LP	Fabiana Giovani.	A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização.
2011	UFPR	LETRAS	Angela Mari Gusso	Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos.

A observação dos trabalhos destacados acima permite identificar um movimento de reflexão sobre o processo de alfabetização dos alunos no contexto escolar, indicando uma tentativa de analisar e entender as possíveis relações que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita na escola. Destacamos alguns dos trabalhos abaixo.

Nos trabalhos de Barrera (2000) e Oliveira(2008), a principal questão tratada é a variação linguística no processo de alfabetização. Discutindo a variação linguística como a distância entre a fala da criança e a norma padrão e a consciência metalinguística como a capacidade de refletir sobre a estrutura da linguagem, Barrera

(2000) vai trabalhar com a hipótese de que as habilidades metalinguísticas facilitam a aquisição da linguagem escrita, mas a variação linguística dificulta. No entanto, Oliveira (2008), tendo como objetivo analisar as possíveis influências de uma variação linguística de crianças de uma escola rural na alfabetização infantil, apresenta dados interpretados com base nas teorias psicogenética, socioconstrutivista, linguística e sociolinguística, apontando que a variante linguística rural não interferiu expressivamente na alfabetização das crianças, mas recomenda a necessidade de intervenções na relação entre fala e escrita.

Gontijo (2001) e Silva (2005), com propostas de trabalho distintas, desenvolvem pesquisas com crianças que ainda não aprenderam a ler e escrever. Gontijo (2001), incentivando as crianças a usarem a escrita como recurso mnemônico, investiga os processos que se constituem nas crianças na fase inicial de alfabetização e conclui que antes das crianças aprenderem o caráter alfabético da escrita, se relacionam com os símbolos alfabéticos para lembrar o texto que motivou o registro. Silva (2005) investiga os tipos de textos orais produzidos por crianças de 5 anos de idade, através da leitura de livros de imagem em uma classe da educação infantil, para defender a ideia de que há possibilidade de uma criança não alfabetizada produzir texto oral e construir sentidos para uma história feita só com imagens, e que esta prática auxiliará não só nos aspectos de produção textual como de leitura.

Os trabalhos que investigam o processo de alfabetização e suas relações com a consciência fonológica/fonêmica/gramatical, muitos desenvolvendo pesquisas com grupos experimentais, foram os mais encontrados. Melo (2002), tendo como objetivo desenvolver e avaliar os efeitos de um treinamento precoce em consciência gramatical sobre diferentes habilidades de leitura e de escrita, trabalha com duas escolas para concluir que a consciência gramatical afeta o desempenho em leitura. Ferreira (2002), também investigando a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita de crianças com idade entre seis e sete anos, conclui que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a aquisição da linguagem escrita. Já Rizzatti (2004) investigando os comprometimentos de escolhas metodológicas mais sintéticas ou mais globais, analisa as relações entre consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita defendendo pontos de convergência diferenciados entre consciência fonêmica e instrução alfabética. Godoy (2005) avalia a influência dos métodos de ensino no desenvolvimento das habilidades de escrita de palavras e sobre as habilidades fonológicas, identificando diferenças nos grupos analisados. Scherer

(2008), pesquisando dez turmas de alfabetização, sendo que cinco delas foram alfabetizadas por uma abordagem que incluía explicitação do princípio alfabético e atividades de consciência fonológica e as outras cinco sem este tipo de abordagem, conclui que a explicitação do princípio alfabético e atividades de reflexão fonológica levam a um melhor desempenho na escrita e na consciência fonológica dos alunos.

Em seu trabalho, Sampaio (2003), acompanha uma turma de alfabetização durante dois anos, analisando as experiências das crianças no processo de alfabetização e a relação com a prática de sua professora como pesquisadora, procura assim discutir a relação eu e o outro no processo de alfabetização. Procurando entender como as crianças aprendem a ler e escrever, a pesquisadora também busca neste mesmo processo refletir como a professora compreende a aprendizagem dos seus alunos. Trabalhando numa perspectiva investigativa que procura discutir as diferentes lógicas dos sujeitos na convivência cotidiana da sala de aula, a autora nos apresenta uma contribuição importante para pensarmos sobre as práticas alfabetizadoras vividas por alunos e professores na escola.

Monteiro (2007) estuda a alfabetização de crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem na leitura da sílaba, procurando apontar a possibilidade de produção de práticas alfabetizadoras que atendam às especificidades e necessidades das crianças.

Zass (2008), defendendo a tese de que o ato de escrever é processo de produção de subjetividade, desenvolve uma pesquisa com crianças em processo de alfabetização, propondo oficinas de escrita, para concluir sobre a complexidade do ato de escrever e a possibilidade de enunciação do sujeito que escreve.

Estudando as representações sobre gêneros textuais escritos em crianças não alfabetizadas, Gusso (2011) procura identificar os conhecimentos sobre exemplares de textos escritos pertencentes a três gêneros textuais: anúncio publicitário, receita e história infantil. Realizando entrevistas e sessões em que as crianças eram colocadas em situações de leitura, concluiu que as crianças que conviveram com os gêneros aprenderam conhecimentos, tanto relativos às condições de produção, quanto à arquitetura interna de tais gêneros.

Macedo (2000) investiga os processos cognitivos, discursivos e interativos de para entender as elaborações das crianças nos processos de recontar uma narrativa, do conceito sobre gêneros textuais, assim como nos processos discursivo e de produção de sentidos ao usarem, lerem e escreverem anúncios-classificados,

procurando analisar o uso da oralidade pela criança na aprendizagem inicial da escrita.

O estudo de Giovani (2010) investiga o percurso ontogenético de crianças em processo de alfabetização. Durante um ano de pesquisa foram acompanhadas três turmas de alfabetização. Numa turma foi desenvolvido um trabalho entre a professora e a pesquisadora durante todo o ano. As duas outras turmas foram visitadas pela pesquisadora durante um semestre uma vez por semana. Nas três salas foram produzidas oficinas, que resultaram na produção de textos escritos pelas crianças. Trabalhando com o paradigma indiciário procurou-se, através de indícios singulares, pistas sobre a apropriação do gênero discursivo escrito por estas crianças. Na tentativa de encontrar autoria nesse processo, foram analisadas produções escritas de três crianças, uma de cada turma. A pesquisa em questão concluiu que o processo de apropriação dos gêneros pela criança é “irrepetível e singular, sendo o meio externo com o papel do ‘outro’, principalmente o professor, o responsável pelo resultado dessa apropriação. Pôde concluir também que sujeitos únicos, irrepetíveis e singulares produzem textos intergenéricos”.

Da observação desta amplitude da temática e da diversidade de modos como a alfabetização é tratada nas diferentes pesquisas encontradas emerge a conclusão de uma grande ausência de estudos sobre os processos de alfabetização de crianças. Procurando um cruzamento com as pesquisas que tratam dos gêneros do discurso de modo a identificar as contribuições de um trabalho que considere a alfabetização das crianças pela via dos gêneros discursivos, realizo outro levantamento com o tema “gêneros discursivos”, para complementar a pesquisa anterior.

Em seguida apresentamos outro quadro com levantamento realizado das teses de doutorado, desenvolvidas no período de 2000 a 2011, disponibilizadas no banco de teses da CAPES. (Colocar nota de rodapé: Acesso ao banco de tese realizado ao longo do mês de julho de 2012).

Tabela 4 - Pesquisa “Gênero discursivo”

ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA	AUTOR	TÍTULO
2000	UFRN	Educação	Geralda Macedo	Discursivos: estudos de casos com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.
2001	USP	Educação	Maria Helena	O Letramento de crianças em

			Costa Braga Schmidt	processo de alfabetização em uma escola municipal.
2002	Não foi encontrado nenhum resumo para esta pesquisa			
2003	Não foi encontrado nenhum resumo para esta pesquisa			
2004	USP	História	Smênia Spínola Truzzi Tupy.	Retratos femininos: gênero, educação e trabalho nos censos demográficos
2005	Não foi encontrado nenhum resumo para esta pesquisa			
2006	UNESP		Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela	(Re) construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção.
2006	PUCRIO	Letras	Jonê Carla Baião.	Tia, existe mulher bombeira? Meninas e meninos co-construindo identidades de gênero no contexto escolar
2007	USP	Educação	Benedita de Almeida	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria
2007	UFSC	Linguística	Isaac Ferreira	O gênero textual na formação docente e na sala de aula: cenas de compreensão, produção e divulgação de texto
2008	UNICAMP	Linguística	Onilda Sanches Nincao. Kóho Yoko Hovôvo	O Tuiuí e o Sapo: Biletramento, identidade e política linguística na formação continuada de professores terena
2009	Não foi encontrado nenhum resumo para esta pesquisa			
2010	USP	Psicologia	Anderson de Carvalho Pereira	Mito e autoria nas práticas letradas
2010	UNESP/ Araraquara	Linguística/ LP	Fabiana Giovani.	A ontogênese dos gêneros discursivos-escritos-na alfabetização
2010	USP	Educação	Francisco Amancio Cardoso Mendes.	Física: uma língua(gem).
2010	UFPelotas	Educação	Renata Braz Gonçalves	Livros e leitura na cidade de Pelotas-RS no final do século XIX: um estudo através dos jornais pelotenses (1875-1900)
2010	UFPB	Educação	Zélia Maria Arruda Santiago	Participação de idosos em aulas de alfabetização e resignificação da fala em espaços públicos da sociedade
2011	UFPR	Letras	Angela Mari Gusso.	Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos.

Para o levantamento apresentado *supra*, cabe uma reflexão mais abrangente, uma vez que apresenta um baixíssimo número de pesquisas levantadas. Num total de 14 trabalhos encontrados, pudemos dividi-los em pequenos grupos: 2 de Letras, 3 de Linguística, 4 de Educação, 1 de Psicologia e 1 de História. Do pequeno grupo de pesquisas encontradas, somente três tratam da alfabetização de crianças.

Tanto na pesquisa com a palavra “alfabetização” quanto na pesquisa sobre “gêneros do discurso”, em levantamento de um período de onze anos, identificamos, em sua grande maioria, uma ênfase nos aspectos linguísticos e, por outro lado, pouca preocupação com a alfabetização na perspectiva das crianças, o que demonstra que quando os pesquisadores investigam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, caminham na direção da língua para o sujeito e não o inverso, ou seja, que seria traduzido por se pensar a criança na sua relação com a linguagem, dentro de processos que a fazem necessariamente aprender a ler e escrever, alterando essa relação com a língua escrita. Dos trabalhos levantados na pesquisa feita com o tema “gêneros do discurso”, encontramos três trabalhos que já haviam sido discutidos para a pesquisa “alfabetização”. São eles os de Macedo (2000), Giovani(2010) e Gusso (2011).

No cruzamento do levantamento realizado, encontro como contribuição significativa para este estudo a pesquisa realizada por Giovani (2010). Tendo como objetivo conhecer o percurso ontogenético dos gêneros discursivos escritos das crianças durante o processo de apropriação da escrita, o autor procura, através de indícios singulares, pistas sobre a apropriação dos gêneros discursivos escritos por estas crianças. Faz-nos pensar na possibilidade de considerar a alfabetização como momento de encontrar não a gênese de uma língua, mas dos gêneros discursivos das crianças, circulando entre o oral e o escrito, de forma constitutiva entre o que é falado e o que é escrito.

Reconhecendo a importância de alguns trabalhos produzidos e a sua contribuição específica para este estudo, destaco em seguida algumas produções que nos oferecem a possibilidade de discutir aspectos específicos para a pesquisa sobre a alfabetização das crianças.

3.2 TRABALHOS RELEVANTES PARA UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Analisando diferentes trabalhos de pesquisa e conhecendo as experiências de muitos professores, fui constatando a carência de estudos e propostas de trabalhos de alfabetização que buscam uma articulação com as compreensões das crianças sobre os seus próprios processos de aprendizagem da leitura e da escrita. O diálogo constante com as muitas crianças, nas diferentes escolas da rede pública do Rio de Janeiro, exigia da pesquisadora assumir um compromisso com as crianças e com sua própria história, para um trabalho que entende a necessidade e a importância de ouvi-las e de fato pensar num processo que inclui a todos. A fala dos professores sobre um ensino desenvolvido e uma aprendizagem não efetivada motivou um movimento mais intenso de pesquisa que se dirigiu mais diretamente às crianças, seus conhecimentos e suas experiências com a alfabetização na escola.

Na busca por interlocutores para um trabalho de investigação que deseja discutir o processo de alfabetização das crianças na escola, destaco alguns trabalhos que fui tomando conhecimento ao longo dos estudos e da trajetória como formadora e como pesquisadora que pretendia assumir, discutir e entender as compreensões das crianças enquanto aprendem a ler e escrever, como parte de um conhecimento necessário ao professor alfabetizador. Portanto, nos trabalhos destacados, procurei contribuições que permitissem entender o processo de alfabetização na perspectiva das crianças, não pretendendo com isso negar ou desconsiderar as relações estabelecidas com os seus professores e possíveis interlocutores, mas tentando provocar um movimento de deslocamento que defende que as noções infantis sobre os seus próprios processos de conhecimentos são referência para os processos de ensino de seus professores.

Trabalhando numa concepção construtivista no início dos anos 80, Emília Ferreiro, sob a orientação de Jean Piaget, desenvolve sua pesquisa de doutorado, intitulada “Psicogênese da língua escrita”. No que diz respeito às discussões de alfabetização, foi um momento de grande divulgação dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro, em colaboração com Ana Teberosky (1991), sobre as hipóteses construídas pelas crianças no processo de aquisição da escrita enquanto objeto de conhecimento.

Propondo-se a assumir como abordagem uma perspectiva piagetiana, Ferreiro descreveu a gênese do conhecimento sobre a escrita construído pelas crianças e apontou em seu trabalho a mudança radical de foco, "deslocando a investigação do "como se ensina" para o "como se aprende" (FERREIRO, 2001). Discutindo como o professor alfabetizador lida e é afetado pelas diferentes propostas e pesquisas no campo da alfabetização, Andrade (2010) destaca algumas contribuições relevantes da pesquisa de Emília Ferreiro e colaboradores.

Do primeiro destes momentos, o da difusão intensiva do construtivismo piagetiano na alfabetização, chegado ao Brasil com ênfase revolucionária na área de alfabetização nos anos 80, ficaram ganhos fundamentais, que constituíram sua inovação: a) substituiu-se a visão adultocêntrica pela perspectiva infantil sobre o objeto de ensino; b) relevo é dado à lógica do erro do aprendiz, entendendo-o como tentativa, como ação sobre o objeto de conhecimento, em seu processo de aquisição e c) novas categorias de percepção do desenvolvimento: as fases pré-silábica, silábica e alfabética. (ANDRADE, 2010, p. 4)

O trabalho de Emília Ferreiro teve uma difusão na rede carioca que ganhou dimensões muito grandes, proporcionais ao tamanho da própria rede. Atrelado à conjuntura política das décadas de oitenta e noventa, que apostava na mudança de velhos hábitos e práticas, contraditoriamente, as crianças dentro desta lógica passaram a ser classificadas pelos professores que aderiram à nova abordagem, seguindo as fases descritas no estudo da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro. A apropriação com possíveis distorções por professores, instituições e redes de ensino, no entanto, não pode descaracterizar o impacto e a contribuição da pesquisa para o trabalho de alfabetização com os alunos.

Trazendo para a discussão algumas questões que envolvem o fracasso no início do processo de escolarização e reconhecendo as contribuições das pesquisas de cunho psicogenético de Emília Ferreiro, Eglê Franchi (1988), em seu trabalho de pesquisa de doutorado, que teve uma importante repercussão no campo da alfabetização, toma este argumento para defender o quanto estas pesquisas abriram espaço para a pesquisa pedagógica e metodológica. A pesquisa de Franchi (1988) discute os mecanismos presentes na relação pedagógica, desenvolvidos entre alfabetizador e alfabetizando, e procura compreender no trabalho de alfabetização, a oralidade das crianças, o diálogo e suas contradições.

A autora assume sua posição de pesquisa ao afirmar: "Tomei, ao contrário, a própria atividade oral das crianças como meio conveniente para assegurar às

primeiras atividades de escrita um contato comunicativo significativo” (FRANCHI, 1988, p. 22). Sua intenção é contribuir com um trabalho de alfabetização articulado com o desenvolvimento psicológico da criança, que neste estudo é entendido como algo dado nas relações sociais e interligado com os usos sociais da linguagem, pensando a criação de uma esfera de muita oralidade e possibilidade de contextualização dos elementos da escrita infantil.

Desenvolvendo sua pesquisa a partir de uma abordagem de pesquisa participante, Franchi (1988) assume incorporar a pesquisadora à professora. Num primeiro momento, tendo como objetivo uma aproximação com as crianças, realiza um trabalho de acompanhamento da turma durante a pré-escola, para no ano seguinte assumir a turma como professora alfabetizadora e pesquisadora.

Os dados coletados através de gravações das conversas com as crianças, registros no diário da turma, anotações rápidas durante as atividades desenvolvidas e em entrevistas com as crianças e seus responsáveis, após um processo de análise e avaliações comparativas, foram organizados considerando alguns dos seus aspectos linguísticos. Trabalhando com a compreensão de que as crianças já possuem conhecimentos sobre a língua, a pesquisadora inicialmente foi gravando as falas das crianças enquanto brincavam, para em seguida participar das brincadeiras junto com as crianças. O processo de pesquisa como um todo ficou dividido em três momentos distintos: em um primeiro momento, as crianças produziam um texto oral e a professora o transcrevia; após, os textos foram sendo reescritos pelas crianças com a ajuda da professora e, finalmente, as crianças passaram a escrever os seus próprios textos. Tendo como referência o trabalho de Míriam Lemle, intitulado “Guia Teórico da Alfabetização”, a pesquisadora vai caracterizar o percurso de aquisição da linguagem pelas crianças, refletindo sobre as relações e compreensões das crianças entre a oralidade e a escrita ao longo das diferentes atividades desenvolvidas. Nestes moldes, a autora propõe uma reflexão sobre o percurso vivido pela criança durante o processo de alfabetização para destacar a importância de um trabalho contextualizado e significativo que deve acontecer dentro de um universo que tem como referência o aspecto social dos sistemas de representação, bem como o conhecimento e as relações das crianças com o mundo e com a língua.

Destaca-se ainda o trabalho de Bortolotto (2001) que, realizando uma investigação que tem como objetivo analisar a introdução do ensino sistematizado de escritas textuais, oferece uma contribuição importante para os estudos que procuram

entender os processos de alfabetização das crianças. Pesquisando duas professoras de duas escolas públicas que desenvolvem práticas de alfabetização diferentes, mas têm em comum a realização de um trabalho que tem o texto como referência, a pesquisadora investiga não só a evolução do processo de ensino da escrita de textos, mas os mecanismos internos e externos envolvidos nas interações na sala de aula e suas relações com o processo de construção do conhecimento relativo à produção de textos escritos pelas crianças. Neste trabalho, é significativo o investimento para evidenciar os aspectos discursivos e constitutivos do processo de produção, bem como a relação entre os interlocutores e o texto no momento da escrita.

Analisando o trabalho de uma professora que segue uma abordagem tradicional (sic) e a outra que tem uma abordagem alternativa (sic), a autora discute as concepções de linguagem presentes nas diferentes práticas, não para fazer comparações, mas para discutir a relação destas concepções com as práticas pedagógicas realizadas e assim defender como a linguagem tem função fundamental neste processo de construção do conhecimento, bem como do desenvolvimento cognitivo que envolve a relação entre a oralidade e escrita. Procurando colocar em evidência a posição enunciativa de professores e alunos no processo de produção de texto, a investigação oferece uma análise importante para considerarmos a importância de investigar as relações entre linguagem oral e linguagem escrita e também entendermos as práticas de alfabetização como espaços de posições tomadas por professores que ensinam e alunos que aprendem.

Em trabalho realizado nos anos 90 no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL/UNICAMP, desenvolvendo o Projeto Integrado de pesquisa intitulado “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON; 2006), as autoras apresentam uma contribuição de grande relevância para os estudos de escrita inicial de crianças em processo de alfabetização. Tendo como foco dos estudos a importância teórica de dados singulares na aquisição da linguagem escrita, o grupo reúne suas produções a propósito de escritas infantis, propondo um conjunto de trabalhos que discutem a relevância das marcas deixadas pelos sujeitos nos textos que produzem para a compreensão de aspectos cruciais do processo de aquisição da linguagem escrita. O livro é organizado em três partes e discute, num primeiro momento, a própria concepção do que é um dado singular em relação à aquisição da escrita. Trata de forma aprofundada teoricamente, discutindo em relação a outros paradigmas, e afirmando que qualquer dado é na sua essência

singular, seja nas suas relações com os outros dados ou pelo diálogo com outros textos. Em seguida, as autoras refletem sobre o trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem escrita, discutindo mais especificamente os episódios de reescrita a partir das marcas encontradas nos textos. Finalmente, trata da emergência do estilo, a partir da análise de textos infantis e de textos produzidos em períodos mais adiantados do processo de escolarização, sempre procurando marcas que identificassem o estilo e autoria do sujeito na escrita ou a predominância do estilo escolar.

Os estudos apresentados até aqui tiveram lugar de destaque para a construção da pesquisa que desenvolvo nesse texto por se configurarem como importantes contribuições no campo da alfabetização e permitirem distinguir o lugar desta pesquisa. Acolhendo as contribuições apresentadas, podemos tentar compreender o processo de alfabetização na perspectiva da criança, reconhecer a importância das questões pedagógicas na relação entre professor e aluno e também considerar a importância de uma reflexão sobre a relação oralidade e escrita no processo de alfabetização das crianças. Minha seleção e destaque para estes trabalhos justificam-se por traduzirem de forma mais direta a reflexão que busco também produzir sobre os aspectos discursivos e constitutivos do processo de apropriação da leitura e da escrita. Estas reflexões ganham destaque em trabalhos que evidenciam a relação que os sujeitos estabelecem com a linguagem enquanto aprendem a ler e escrever, de modo que colocam em evidência o sujeito/criança como elemento importante para a produção de propostas pedagógicas significativas.

Considerando a relevância dos trabalhos destacados até aqui, bem como a possibilidade de abordarem aspectos pouco discutidos no campo de estudos da alfabetização das crianças, identifico algumas contribuições e abertura para outros estudos. No entanto, para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na escola, este trabalho toma como principal referência para suas reflexões o trabalho desenvolvido por Ana Luíza Bustamante Smolka (1988), que nos coloca como possibilidade a compreensão da alfabetização como um processo de discurso. Esta proposição gerou inquietação e mobilizou grande parte da minha trajetória como formadora de professores na rede carioca. A profundidade e as referências escolhidas para tratar da complexidade que é o processo de alfabetização orientaram o meu percurso de estudos, bem como daqueles companheiros de trabalho que assumiram o compromisso com o processo de alfabetização das crianças da escola pública.

3.3 UM ESTUDO SOBRE AS ALFABETIZAÇÕES: A DIMENSÃO DISCURSIVA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO APRENDER A LER E ESCREVER DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Em pesquisa que teve como foco investigar o trabalho de alfabetização no Ensino Fundamental, numa escola pública no final dos anos oitenta, Smolka (1991) inicia os seus estudos discutindo alguns dos problemas da alfabetização no Brasil até aquela época e toma como ponto de partida a seguinte questão:

Quais são, efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural? E, nessas condições, quem pode possuir e dominar este objeto cultural, instrumental, que é a escrita? Nessas condições, ainda, quem lê? Quem escreve? Para quê? E por quê? (SMOLKA, 1991, p. 15).

A autora trata de uma temática que evidencia não só a importância de acesso à leitura e à escrita no mundo moderno, como também denuncia a incapacidade da escola, enquanto sistema de ensino, que assume uma posição seletiva e excludente quando realiza um trabalho que não considera a leitura e a escrita como atividades sociais. A autora afirma que, por este motivo, a escola não tem garantido o acesso de uma determinada camada da população a um bem cultural. Nesse sentido, discutir as questões relacionadas com a alfabetização é também lidar com suas implicações em nível macro, políticas e econômicas, bem como considerá-las para além dos aspectos escolares e acadêmicos, que poderíamos situar como seu nível meso. É preciso, portanto, compreender que dentro da concepção de democratização do ensino presente existe também uma contradição, na medida em que garante o acesso ao sistema público de ensino e sua alfabetização, entretanto impede uma efetiva apropriação do conhecimento valorizado e prometido. As práticas pedagógicas não trabalham na perspectiva anunciada porque a lógica desenvolvida não se adequa ao público encontrado e, infelizmente, apostam no silêncio dos sujeitos e na uniformidade de concepções e práticas que não consideram a diversidade e suas singularidades.

Trabalhando por muito tempo com a compreensão de uma educação popular na escola pública numa visão de educação compensatória, a escola até os anos 80 tratava a diferença como deficiência, encontrava na Educação Infantil a justificativa

para um trabalho que propunha suprir antecipadamente a diferença e preparar para o Ensino Fundamental.

Da incompetência da criança pra enfrentar o sistema público de ensino no processo de alfabetização, o argumento mudou, indo na direção de um professor mal formado e que por este motivo necessitava de formação específica para desempenhar sua função. Da culpabilização das próprias famílias das crianças pobres, passamos a um enfoque negativo sobre a formação dos professores. Num contexto que trata o professor como incompetente e necessita de formação, o livro didático surge como alternativa e recurso a ser seguido de forma rigorosa e inquestionável, para assim buscar elevar a eficiência do sistema público de ensino.

Neste contexto da década de 80, chega ao Brasil o trabalho de pesquisa de Emília Ferreiro e colaboradores que, tendo como pressupostos os estudos de Jean Piaget, traz como principal reflexão novas possibilidades de compreensão do processo de aprendizagem das crianças sobre a linguagem escrita e sua crítica aos métodos de alfabetização e as cartilhas. Num cenário de ausência de propostas eficientes para o trabalho de alfabetização das crianças, Smolka questiona: “Como e por que as constatações de Ferreiro se legitimam e se convencionalizam neste momento?” (1991, p. 18). A adoção de um discurso que demonstra preocupação com as crianças e suas experiências e que identifica a relevância de compreender os seus modos de falar caminha para uma discussão sobre a aprendizagem das crianças e as formas como os professores (efetivamente) ensinam, mas por outro lado as formas como deste ensino também ocultam tensões e contradições de uma discussão que não apresenta o que (não) se tem feito em relação a essa (não) aprendizagem.

Na tentativa de aprofundar algumas observações dos projetos de pesquisa sobre os processos de apropriação da linguagem escrita pelas crianças que vinha desenvolvendo desde 1980, Smolka e seu grupo de pesquisa iniciam um trabalho de acompanhamento dos processos de alfabetização, conduzido por alguns professores e seus alunos numa escola pública. As pesquisas desenvolvidos anteriormente ofereceram parâmetros e revelaram dificuldades no percurso que orientaram a elaboração dos aspectos teóricos e metodológicos do novo trabalho a ser desenvolvido. Realizando um acompanhamento e observação que procurava evidenciar como as crianças interagem com a leitura e escrita na sala de aula, a pesquisadora assumiu a necessidade de “compreender os processos de leitura e escritura no jogo das interações sociais.” (1991, p. 27) e assumiu o desafio de estar

com as crianças e seus professores, participando do cotidiano da sala de aula, interagindo, interferindo para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Como argumenta a autora:

Foi precisamente a necessidade de analisar o contexto, de pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ensino/aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução, que fui evidenciando ao longo destes anos de trabalho – para situar essa tarefa pedagógica no seu âmbito técnico, prático, mas sobretudo teórico e político. (SMOLKA, 1991, p. 29)

Trabalhando com a perspectiva da “Teoria da Enunciação” (Bakhtin, 1981), assumida como inovadora, em diálogo com as abordagens vigorando até então, Smolka parte de uma concepção de alfabetização que envolve entender a leitura e a escrita como processos discursivos e o próprio processo de alfabetização como acontecendo numa sequência de momentos discursivos. O debate entre perspectivas de Piaget e Vygotsky é conduzido de maneira muito clara, a partir da exploração do exemplo do discurso interior. A análise do discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) é também elevada em sua importância na pesquisa desenvolvida, por apresentar contribuições para discutir as relações pedagógicas e as condições de enunciação. Partindo de uma reflexão sobre o discurso pedagógico, sua direção e seus sentidos marcados, reconhece que sua constituição se dá no próprio processo escolar e portanto, é marcado pelas relações estabelecidas entre os atores da escola. Neste sentido, discute as funções e configurações da relação de ensinar e aprender no contexto escolar como espaço para analisar o processo de alfabetização no cotidiano da sala de aula.

Observando diferentes situações de sala de aula, a autora identifica o quanto os professores procuram desenvolver uma tarefa de ensinar instituída pela escola e orientada socialmente. Essa forma de se relacionar com o conhecimento na escola não converge para o que Ana Luiza Smolka proporrá em seu texto de pesquisa, que se traduziria como a afirmação de estabelecimento de relações de ensino constituídas nas relações entre os sujeitos. Na lógica encontrada na escola, os professores vivem uma ilusão de que possuem um conhecimento que deve ser ensinado a quem não o possui, condicionando assim o aprendizado da criança à transmissão do seu conhecimento. Nesta lógica de relação implica dizer que:

Desse modo, o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso pre-domina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização, é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer: “quem não vai à escola não possui conhecimentos”. (SMOLKA, 1991, p. 31)

A ilusão do professor não está relacionada apenas com a ideia de que está ensinando algo que o aluno não aprende ou ainda a noção de que o aluno aprende se o professor ensinar, mas com algo mais profundo, a falta de compreensão de que o seu fazer é estabelecido e determinado. Esta ilusão indica uma falta de posicionamento crítico na relação com os seus alunos, bem como do seu papel e de sua função no espaço escolar imediato e no contexto social.

Considerando as questões apresentadas e tomando como base situações observadas em sala de aula, a autora identifica que as crianças ocupam lugares e posições improváveis e inesperados para as suas idades nos contextos e relações com os seus professores. Nestes momentos, questões são relacionadas aos posicionamentos dos diferentes sujeitos no processo de alfabetização. Trabalhando com as crianças e seus professores e observando os diferentes posicionamentos ocupados, identifica-se que o espaço da sala de aula é acima de tudo um lugar socialmente estabelecido, em que o previsto é que o professor ensine e o aluno aprenda, levando a concluir que são posições esperadas dos lugares de cada um; tanto do professor que assume uma função legitimada pelo conhecimento que tem, quanto do aluno que se coloca no lugar de quem aprende; essas são posições assumidas de forma a cumprir algo que é determinado.

Tal panorama revela as contradições de um sistema que reprova e exclui, mas legitima posturas como aceitáveis e parte de um processo que cumpre um percurso e determina as exigências de acesso a um conhecimento cientificamente legitimado. Procurando questionar a posição da professora e a legitimidade do conhecimento, Smolka argumenta: “Nesse contexto, o ensino da escrita tem se constituído em uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” (1988; p. 37).

Com efeito, constato que índices que traduzem uma incapacidade da escola no ensino da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que, de forma mais cruel, o que fica

evidente é a produção de um processo de ensino sem sentido e sem consciência que causa efeitos danosos, marcando os sujeitos por sua falta de eficiência em deslocá-los de seu ponto de partida, na relação que carregam com a língua escrita, originariamente produzida na sua experiência em sociedade, nas atividades na cultura. Desse modo, a escrita na escola perde o seu sentido e função, ficando limitada a ela mesma, um exercício endógeno à letra, às partes internas de palavras ou frases, ao próprio texto a ser lido, sem se tornarem discursos, nenhuma destas partes fragmentadas inerentes ao funcionamento efetivo da língua. Se algum dia a criança chegou a aventar o desejo de ler e escrever, logo nos anos iniciais escolares desaparece como possibilidade no horizonte de sua visão. O processo de ensino torna-se redundante, reduzindo-se ao que deve ser uma atividade escolar, sem sentidos sociais: “alfabetizar para ensinar a ler e a escrever” (SMOLKA, 1991, p. 38).

Conforme descrição viva de pesquisa, Smolka nos permite considerar, a partir de exemplos destacados, que a criança vive e convive na escola com uma aparente intenção de ensino que não deixa clara uma preocupação com os seus desejos de aprendizagens. Mostra-se a exigência de uma competência necessária, de quesitos estabelecidos que permitam concluir que, quando as crianças não atendem às expectativas, são as responsáveis por suas incapacidades e consideradas sem condições de serem alfabetizadas. As conclusões tiradas pela autora a partir do levantamento dessas situações, é que se constroem preconceitos que atravessam as relações, definindo os modos de ensinar dos professores sobre as aprendizagens dos seus alunos na escola. Diante das questões colocadas e de diferentes observações dos professores trabalhando com as crianças em processo de alfabetização, é preciso considerar que a criança é capaz de aprender, mas também é necessário discutir quais as capacidades da criança para aprender um tipo determinado de ensino próprio da escola.

Discutindo várias situações do ensino de professores com seus alunos, Smolka apresenta um importante questionamento: “o que significa supor que a criança é capaz e o que significa levar em conta a capacidade da criança?” (1991, p. 42). Diferentes observações de situações de sala de aula discutidas na pesquisa em questão oferecem parâmetros para indicar que o professor e a escola “levava em conta a capacidade das crianças”, ou seja, consideravam que elas não eram capazes, baseadas no “fraco desempenho motor”, na “dificuldade na execução das tarefas”, na desorganização das crianças” etc. (SMOLKA, 1991, p. 42). Observando o ensino da

escrita na escola e identificando posições e suposições de alunos e professores a autora contrapõe:

Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto do conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos movimentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1991, p. 45)

Portanto, é preciso enfrentar a forma rígida e linear como o processo de comunicação pedagógico acontece, de modo a discutir os lugares assumidos por professores e alunos na sala de aula, revelado nas suas falas e escritas. Analisar como a institucionalização da tarefa de ensinar tem colocado os envolvidos como meros executores de um percurso já determinado é pensar o que se espera de professores e alunos nas suas relações escolares. É necessário assim discutir posições que vêm sendo tomadas nas salas de aula, baseadas em diferentes concepções de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Analisando o processo de apropriação da leitura e da escrita na escola, Smolka (1991) discute uma primeira posição tomada por aqueles que compreendem a alfabetização numa perspectiva da “carência” ou da “incompetência”, concebem a língua dentro de padrões rígidos e por este motivo ensinam baseando-se em modelos e processos de repetição com a finalidade de que a criança memorize um único tipo de escrita. Dentro dessa lógica, as crianças são passivas no processo e suas intenções de escrita são rejeitadas, para que não aprendam a escrever errado, bem como suas leituras e escritas são analisadas do ponto de vista do adulto alfabetizado.

Analisando a perspectiva de uma alfabetização construtivista, Smolka toma como referência o trabalho de pesquisa desenvolvido por Ferreiro, Teberosky & Palácio para considerar as contribuições trazidas para o campo da alfabetização, bem como para evidenciar como serviu de contraponto aos modelos pedagógicos baseados nos métodos de alfabetização. Trabalhando com os pressupostos de Jean Piaget, neste tipo de abordagem, o processo de conhecimento é compreendido numa perspectiva de uma construção individual e a escrita é vista como representação da fala e objeto exterior ao sujeito. As tentativas das crianças de representar na escrita

as suas falas serão caracterizadas por um processo definido por níveis iguais para todas as crianças e assim contribuindo para uma compreensão de que as crianças na escola podem ser classificadas segundo os níveis em que se encontram. Nesta lógica, o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem. Sobre esta concepção, Smolka destaca:

O conflito cognitivo apontado por Ferreiro não pode, sem dúvida alguma, ser ignorado. Mas o que também deve ser levado em consideração é que, entremeados nessa questão, estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social mencionado anteriormente. (SMOLKA, 1991, p. 63)

Argumentando em favor de outra forma de concepção de alfabetização, Smolka defende a importância de compreendermos o processo de alfabetização como interativo e interdiscursivo, que é marcado pelo uso da escrita pela sua função social, em que as condições e a funcionalidade da escrita surgem no seu processo de acontecimento. Traz como aspecto importante para esta visão uma compreensão da atividade mental da criança como uma atividade discursiva que entende que o seu processo de elaboração de conceito se dá pela palavra. Para a autora:

Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 1991, p. 63)

Assumindo o desafio de trabalhar com uma compreensão de alfabetização em sua dimensão discursiva, esta pesquisa pretende discutir algumas questões relacionadas à oralidade e à escrita no trabalho de apropriação da linguagem escrita realizado pela criança, procurando indicar os movimentos das crianças na construção de suas formas de dizer enquanto aprende a ler e escrever.

Assumir que as diferentes compreensões que as crianças elaboram sobre a escrita se evidenciam pelos seus usos em funcionamento, permite afirmar que ao

participar na oralidade ou na escrita de situações sobre escrever, as crianças aprendem sobre a escrita (SMOLKA, 1991) e vão então compreendendo que no processo interativo com o outro, o ato de escrever ganha sentido e função.

Considerando o ponto de vista do professor que tem a responsabilidade de ensinar, lado a lado ao lugar do aluno/criança que aprende, a finalidade deste trabalho é compreender o processo de alfabetização como algo que não está delineado uniforme e previamente por métodos capazes de ensinar a todos de igual modo. Nesta forma de abordagem, não é possível compreender um percurso de aprendizagem igual para todas as crianças como forma única de "adquirir" uma língua exterior a si próprio. O mesmo posso afirmar quanto a este estudo, no qual trabalho com uma concepção de alfabetização como um processo de produção de discursos, em que alunos e professor vão construindo os sentidos sobre o que é ler e o que é escrever nas suas interações e interlocuções de sala de aula. Para um trabalho de investigação com as crianças, cabe então perguntar: qual tem sido a posição ocupada pela criança no processo de alfabetização na escola? Como as concepções e práticas infantis sobre os significados da leitura e da escrita têm sido evidenciadas nos processos de ensino?

Reconhecendo que a centralidade das discussões tem girado em torno de quem ensina, esta investigação tem como foco principal o ponto de vista da criança que aprende a ler e escrever. Trabalhando numa perspectiva discursiva e dialógica (SMOLKA, 1988; BAKHTIN, 2006), privilegiamos abordar os processos experimentados pelas crianças ao fazerem uso da linguagem na sua forma oral com a escrita para entender os seus percursos vividos ao aprenderem a ler e escrever. As situações de interlocução e interação entre as crianças na escola são momentos privilegiados para encontrar marcas específicas do discurso das crianças em processo de alfabetização. Entendendo os significados que as crianças dão aos seus textos produzidos na escola, podemos indicar como as suas experiências de vida vão se cruzando com as experiências escolares quando estão em processo de alfabetização. Portanto, compreender o modo de falar e escrever desses pequenos cidadãos possibilita encontrar com suas histórias e suas alfabetizações.

Partindo de uma compreensão de alfabetização como processo discursivo, em que é assegurada a possibilidade da pergunta, da troca e acima de tudo de interação dialógica, trabalho com uma concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI; 2004), defendo a necessidade de desenvolvimento de uma política

educacional, no âmbito da administração pública, que possibilite uma compreensão do processo de apropriação da leitura e da escrita pelo e através do sujeito que aprende. Reitero a importância de investigar as crianças no uso da linguagem na sua forma oral e escrita para conhecer seus significados e suas diferentes formas de interação com a sua cultura; entender formas ainda não descritas como a criança organiza o sistema de escrita que a humanidade levou séculos para produzir.

Nesta concepção de alfabetização, acolher os modos de falar e de escrever das crianças no percurso de suas aprendizagens escolares representa investir em processos de ensino em que as experiências infantis se apresentem como conhecimentos de referência para os conhecimentos escolares. Pedagogicamente, isto implica que as crianças falem o que sabem pelo seu modo de falar, ou ainda, que escrevam o que sabem do jeito como compreendem a escrita. No que diz respeito aos aspectos sociais e pedagógicos, é pertinente acrescentar que a escola pública deve acolher as experiências das crianças das camadas populares, ou seja, perceber que os seus modos de vida em comunidade fazem parte de um contexto social mais amplo, ou ainda, admitir que a vida e a cultura entram na escola junto com as crianças. Portanto, as perguntas levantadas acima por Smolka ganham relevância, para um estudo que evidencia a importância da relação do modo oral com o modo escrito da linguagem, como processos constitutivos do sujeito/criança na sua relação com a linguagem no processo de alfabetização. As perguntas de estudo são portadoras de categorias de análise: Quais os discursos orais e escritos produzidos pelas crianças no espaço da sala de aula? Como as crianças se expressam pela oralidade e escrita no contexto escolar? Como as crianças fazem a relação do oral com o escrito ao aprenderem a ler e escrever? É possível analisar os discursos das crianças, numa escola historicamente marcada por rituais e relações adultocêntricas?

Investigando os discursos orais e escritos produzidos por crianças em seus processos de apropriação da leitura e da escrita numa turma durante o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa identificou gêneros discursivos em processos de sua produção, procurando nas relações intergenéricas entre os modos orais e escritos os seus modos de constituição e os processos de continuidade e ruptura entre o modo oral e o modo escrito da linguagem. Insiro-me nas investigações das formas de organização do modo oral e escrito da linguagem infantil como um espaço de produção e circulação de gêneros discursivos. Procuro, com esse movimento, compreender o percurso das crianças na apropriação da linguagem

escrita e suas relações com a linguagem oral durante o processo de alfabetização na escola. Trabalho com uma visão de língua como constitutiva do sujeito, que encontra nos estudos dos gêneros discursivos um espaço importante para entender os processos de elaboração conceitual da palavra e pela palavra, como um espaço importante para entender como a criança organiza seus modos de falar e assim utiliza esses modos para apreender a linguagem escrita. Pois, como diz SMOLKA (2001, p. 51):

Assim, falar, escrever, pensar, ouvir-se falando, organizar o pensamento pela fala, operar pela/sobre a oralidade, operar com/sobre a escrita, aprender uma forma de dizer, objetivar ideias, marcar signos convencionais no papel, distanciar-se pela leitura, manter um sentido, esquecê-lo, reorganizar, redizer (...) constituir o trabalho simbólico.

Analisando textos orais e escritos produzidos por crianças, nos dois primeiros anos de escolaridade, identifico os modos como as crianças expressam suas vivências, valores e conhecimentos no/sobre o mundo, bem como busco marcas ou pistas de como os discursos orais e escritos são produzidos pelas crianças nos seus processos de interação e interlocução ao se alfabetizarem. BAKHTIN (2006, p. 261) nos chama atenção para o fato de que:

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional da língua.

Estudar a linguagem com crianças é também considerar os diferentes espaços de usos e os diferentes modos de interação nos contextos em que estão situadas. Nesse sentido, investigar sobre os discursos produzidos pelas crianças no seu processo de alfabetização implica procurar alguns elementos comuns, ou ainda diferentes presentes na oralidade e na escrita das crianças.

Trabalhando com o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2006) encontro o caminho para analisar os processos discursivos das crianças. O filósofo da linguagem russo afirma que: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (p. 277)

A tese deste estudo é de que os processos de alfabetização das crianças,

desde o princípio, envolvem a circulação pelos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2012), transitando de seu modo oral para o modo escrito como processos heterogêneos de constituição e compreendidos por relações intergenéricas (CORRÊA, 2004).

Trabalhando com uma concepção de linguagem (BAKHTIN, 2012) como uma atividade humana constituidora dos sujeitos e concebendo a singularidade do percurso de apropriação da língua enquanto um signo ideológico, procuro as marcas dos sujeitos que se revelam na escrita. Considerando que este estudo analisa a apropriação da linguagem escrita no processo de escolarização, podemos, no processo de escrita, descobrir gêneros orais e escritos produzidos pelos diferentes sujeitos e encontrar possíveis cruzamentos entre os diferentes gêneros descobertos. No processo de circulação dos gêneros encontramos as singularidades dos sujeitos quando tomam a fala para se dizer, assim como os elementos generalizantes, ou seja, o que é comum à situação de fala, os gêneros em constituição.

Assim, podemos compreender os processos discursivos das crianças ao se alfabetizarem e indicar contribuições para um trabalho de alfabetização das crianças na cidade que considera as relações intergenéricas e um modo heterogênico de constituição da escrita para considerar as relações entre a oralidade e a escrita das crianças enquanto aprendem a ler e escrever na escola.

4. LINGUAGEM, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: EMBASAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA REFLETIR SOBRE A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA

O desafio de desenvolver um trabalho de investigação que procura discutir a criança na sua relação com a linguagem escrita em contexto de aprendizagens escolares exige uma explicitação e tomada de posição sobre a concepção de linguagem com a qual estamos concebendo este processo. É também necessário esclarecer a importância de uma descrição densa do contexto imediato do seu acontecimento, de modo que apresentemos argumentos suficientes para garantir uma compreensão dos sujeitos em processos interativos com a língua na qual foram inseridos na cultura. Portanto, este é um trabalho que pretende demonstrar um esforço de forma a compreender como a linguagem é tratada, bem como precisa explicitar o contexto de seu uso pelas crianças. A linguagem, neste estudo, é objeto de pesquisa (o discurso dos sujeitos de pesquisa) e processo metodológico. É, assim, possibilidade de dizer, de anunciar o que está fazendo e se pronunciar sobre o seu próprio dizer, num contexto historicamente situado, caminho epistemológico e político de quem assume que o seu discurso é um compromisso com as crianças e suas histórias na escola pública na cidade do Rio de Janeiro.

4.1 A LINGUAGEM

Acreditando numa compreensão de linguagem que está na história e na vida, como processo humano, encontramos nos estudos de Bakhtin (2012), com sua proposta marxista de uma Filosofia da Linguagem, a possibilidade de um modo de entendimento do mundo real na sua materialidade e numa perspectiva dialética do signo enquanto efeito das estruturas sociais. Nesta direção, a investigação aqui desenvolvida assume o risco de evidenciar suas tensões e contradições de forma coerente, bem como os efeitos possíveis dos pressupostos aqui apresentados. Se alguns fogem das suas contradições, neste formato de investigação elas são parte constituinte do processo, como caminho necessário para revelar a diversidade humana e discutir suas diferentes possibilidades de existência. Como nos coloca Bakhtin: “Sendo o signo e a enunciação de natureza social, em que medida a

linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem?” (BAKHTIN, 2012, p. 13) Tratar a enunciação na sua natureza social é a possibilidade de discutir nesta pesquisa o pensar e o dizer da criança na escola como algo que está colado e diretamente envolvido com as relações que estabelece naquele lugar. Não se trata de uma visão determinista da linguagem, da ideologia e da consciência, mas uma reflexão que permite observar a dialética das relações como um lugar de tensões e contradições.

Bakhtin (2012) trata a enunciação como o elemento que tem um mínimo de significado no processo de interação verbal - onde fica claro o que está sendo dito- e o enunciado como um mínimo que se tem de enunciação possível, um dizer mais elementar na sua forma e expressão, mas nem por isso sem expressividade.

Criticando duas abordagens que estudam a Filosofia da Linguagem, (o Subjetivismo Idealista, que trabalha a linguagem de forma isolada como um objeto específico e o Objetivismo abstrato, que delimita a linguagem), Bakhtin apresenta a seguinte proposição:

Enquanto que, para a primeira orientação a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação. Cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de autores (BAKHTIN, 2012, p. 79)

Na sua análise crítica das duas abordagens, Bakhtin (2012), evidencia que “a língua, no seu sentido prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (2012, p. 99). Nesta direção, a transmissão da língua não se dá de forma dura, evolutiva ou contínua, mas ao contrário, por isso é preciso considerar que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (2012, p. 111). Nessa compreensão, os sujeitos entram neste processo interativo com a linguagem de forma participativa quando são inseridos nos seus contextos culturais. Assim, Bakhtin destaca: “Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (2012, p. 111), pois “ na realidade, o ato de fala, (...) A enunciação é de natureza social.” (2012, p. 113) Somos levados a considerar

que a constituição do sujeito se dá na/pela linguagem como processo de inscrição num determinado contexto histórico e social, pois nesta forma de compreensão só podemos tratar da linguagem nas interações de natureza social e sua enunciação é resultado de interações entre indivíduos socialmente situados.

A Filosofia da Linguagem proposta por Bakhtin nos faz compreender que “Na realidade, toda palavra é composta de duas faces... pelo fato de que precede de alguém como, pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (2012, p. 117). Essa ideia nos faz evidenciar que há um interior da enunciação, mas também há um exterior que organiza o contexto situado do indivíduo. Nessa lógica de compreensão é necessário evidenciar que “O discurso escrito é (...) parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, (...) as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (2012, p. 128). Por essa razão, “Qualquer enunciação por mais significativa e completa que seja constitui apenas uma parte uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta ligados à vida, à literatura, à arte, ao conhecimento, à política.” (2012, p. 128). Há um entrelaçamento da comunicação verbal, vinculado com a situação e seu acontecimento. Por isso, a comunicação verbal tem a presença de atos sociais não verbais que se complementam formando um conjunto de emaranhados que muitas vezes predominam na comunicação.

Bakhtin (2012, p. 130), em seus estudos sobre a metodologia das ciências humanas, esclarece que elas “não se referem a um objeto mudo (...), referem-se ao homem em sua especificidade”. Ele continua: “quando o homem é estudado fora do texto e independente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana etc.)”. As interações das crianças entre si e com seu professor são o foco de observação desse trabalho que aponta o grande desafio de fazer pesquisa nas Ciências Humanas. Considerando que os sujeitos se constituem nas suas relações e somente nelas podem ser compreendidos, podemos constatar que, numa pesquisa com esta perspectiva, as interações humanas ocupam a centralidade do processo. Trazendo as contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas, Freitas, Jobim e Kramer (2007, p. 7) chamam atenção para o fato de que “sabemos que é preciso que as ciências humanas rompam com a produção do conhecimento fabricado segundo um padrão, optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos”.

4.2 A ANTROPOLOGIA

Assumindo o desafio de fazer uso da linguagem como instrumento de pesquisa, acolho a proposição metodológica de Bakhtin para um caminho de estudo da língua seguindo na seguinte direção:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2012, p. 128-129)

Para trabalhar com o primeiro aspecto destacado por Bakhtin e assim pensar os sujeitos em interação no cotidiano da escola, busco uma aproximação com o campo da Antropologia que se insere nesse estudo como escolha importante e necessária para analisar as experiências escolares infantis como processos da vida e da cultura. Considerando os argumentos de Dauster (1997, 2007) e Gusmão (1997) sobre a importância de um diálogo entre antropólogos e educadores, e em favor de uma Antropologia da Educação. Vale ressaltar que não há neste trabalho a intenção de assumir o papel de um antropólogo, mas compreender este campo de estudo como um lugar que oferece importantes elementos para analisar as interações verbais nas condições concretas do seu acontecimento e nos permitir admitir que outras formas de compreender a realidade ampliam o nosso próprio olhar de uma determinada realidade.

Propondo uma discussão no campo da Antropologia, que trata o conceito de cultura de uma forma mais específica, que não caia numa grande generalização diante de conceitos que colocam uma variedade de aspectos e elementos. Geertz (2008) propõe uma abordagem que não se perca na variedade, mas procure apresentar com clareza o que se pensa quando se conceitua a cultura. Entendendo o homem como alguém que está preso a uma teia de significados que ele próprio teceu, Geertz afirma: “O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico.” (2008, p. 4) Essa ideia nos faz olhar para a criança que chega à escola como um dos sujeitos tecendo a teia da sua cultura, que circula pelos diferentes espaços de atuação. Nessa

perspectiva, a análise e compreensão de uma cultura só são possíveis por uma ciência de cunho interpretativo que busca os seus significados, não como quem procura regras e padrões, mas como alguém que procura a interpretação da interpretação pois, como afirma o autor, “é justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície.” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Para quem questiona a respeito de como praticar esta ciência, Geertz responde: “Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia.” (2008, p. 4) Como possibilidade epistemológica a prática etnográfica, o autor apresenta o trabalho antropológico como forma de conhecimento.

No trabalho etnográfico a presente investigação encontra os elementos para desenvolver um percurso de pesquisa com as crianças na escola. Na prática etnográfica, pratico interpretações e procuro os significados dados pelos sujeitos/crianças nas suas relações, e assim procuro entender o sujeito no cotidiano escolar. Num movimento de “estranhamento”, tento me afastar do que já é conhecido, a escola, e tornar o familiar em estranho (VELHO, 1994) para entendê-lo nos seus próprios termos.

A etnografia, nesta pesquisa, é utilizada como prática discursiva e também como processo metodológico e epistemológico, e por este motivo se apresenta como instrumento simbólico de uso da linguagem num trabalho de pesquisa. Assumindo o lugar de pesquisadora, observo as experiências de alfabetização das crianças na escola, narro o que vi, reflito sobre o vivido e produzo um novo conhecimento para o meu campo de estudo. Narrativa é produção de linguagem e, como pesquisadora, apresento um discurso e todos os outros com os quais dialogo, mas neste estudo, em especial, o discurso da criança tem um lugar de destaque. Como pesquisadora, assumo que a produção desse estudo é também um processo discursivo e assim o campo de estudos de linguagem se articula com o campo da antropologia como lugares de produção de discurso.

É preciso considerar que a prática da etnografia não deve estar restrita a uma questão de utilização de um método, mas é a disposição de assumir um movimento discursivo que inclui coletar dados, transcrever textos, trabalhar com as histórias de vida que serão registradas no diário de campo. Nessa postura investigativa, é preciso apresentar elementos que possibilitem entender o cotidiano, encontrar a cultura dos

sujeitos envolvidos para pensarmos sobre a nossa própria lógica, ou seja, como fazemos pesquisa sobre o outro de forma a assumimos relativizar modelos e entender as nossas particularidades e a dos outros.

Para assumir a etnografia como escolha que exige um esforço para a realização de uma descrição densa, é preciso apresentar elementos ou traços de forma a explicitar os processos que aproximam ou afastam os sujeitos. É importante descrever o cotidiano, a vida e assim encontrar a lógica da cultura dos envolvidos, porque assumir o compromisso de investigar as experiências das crianças é assumir o compromisso de identificá-las - as experiências e não as crianças - como processos da cultura e, por este motivo, constituinte dos envolvidos.

Assumir que a cultura é pública porque é produzida e partilhada nas relações implica aceitar que, muitas vezes, quem está fora de um determinado movimento não entende a lógica do que ali acontece. Por esta razão, tudo o que é escolhido como elemento de uma investigação é tratados como dado. Esses dados se apresentam como rastros de um caminho percorrido pelo próprio pesquisador no trabalho de investigação sobre o outro, e por este motivo não revelam compreensões dos próprios sujeitos investigados, porque estas estão escondidas para os de fora, mas contidas nos processos de significação dos que fazem parte daquela cultura. Se colocando nessa forma de investigação, o pesquisador aceita o lugar de quem está de fora e assume a importância de um movimento de aproximação como uma postura responsável para entender a lógica do outro e retornar ao seu próprio lugar. Ao partir desse movimento, é possível assumir que suas formulações são produzidas de um determinado lugar, aquele de quem está de fora, mas ao tentar compreender o outro e sua lógica, reconhece a sua importância como referência compreender a sua própria cultura. Neste movimento, fazer etnografia, ou inventando uma nova forma de dizer, etnografar, é produzir um discurso sobre o outro que pretende contribuir para olhar para si mesmo. Nessa perspectiva, quando investigamos os discursos das crianças desejamos contribuir para que o professor e o seu formador olhem para a lógica da criança como referência para construir a sua própria história de formação.

Por todas as argumentações aqui colocadas, podemos concluir com a síntese trazida por Geertz:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses,

incoerências, emendas suspeitas comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2006, p. 7)

Na perspectiva do desenvolvimento desse trabalho, a cultura é compreendida como comportamento humano, constituído nas relações históricas, é ação simbólica que manifesta e produz significados partilhados nas relações entre pares. Nessa forma de compreensão, o pesquisador deve evidenciar o que está sendo destacado como importante naquele momento de sua observação, de forma a compreender que “a cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens” (2012, p. 10) e por este motivo o outro é sempre um estranho, um enigma a ser analisado/investigado de forma a esclarecer que “nós não compreendemos o povo (e não por não compreender o que eles falam entre si). Não nos podemos situar entre eles.” (2012, p. 10) Em outras palavras, nós somos estrangeiros de passagem pela cultura do outro e precisamos admitir esse lugar como espaço comprometido pelo lugar em que nos situamos. Nesse sentido, “O objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano.” (2012, p. 10). Quando nos permitimos estar com o outro para entendê-lo, na sua lógica, devemos reconhecer que os seus valores e formas de compreensão do mundo nos servem como referência e como guia para olharmos o nosso próprio espaço de relações, posto que “compreender uma cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade.” (2012, p. 12) e nossas orientações de análises devem considerar que olhamos para o outro do nosso próprio lugar, com base em nossas lógicas. Por tais motivos, essa pesquisa acredita que, ao investir em um movimento de compreensão da aprendizagem da criança na escola, pode contribuir para uma compreensão do ensino do seu professor. Na verdade, é preciso admitir que a produção escrita do antropólogo é uma interpretação de segunda ou terceira mão, pois o olhar genuíno da cultura e suas lógicas só o nativo pode produzir. Assumimos aqui que:

O trabalho de etnografia, ou pelo menos um deles, é realmente proporcionar, como a arte e a história, narrativas e enredos para redirecionar nossa atenção, mas não do tipo que nos torne aceitáveis a nós mesmos, representando os outros como reunidos em mundos a que não queremos nem podemos chegar, e sim narrativas e enredos que nos tornem visíveis para nós mesmos, representando-nos e a todos os outros como jogados no meio de um mundo repleto de estranhezas irremovíveis, que não temos como evitar. (GEERTZ, 2006, p. 82)

Numa pesquisa dessa natureza, assumo o compromisso de identificar-me, dizer de que lugar falo, identificar ainda os envolvidos nesse processo e de que lugar falam, criar outras formas de produção de conhecimento, em que diferentes saberes interagem em processos de troca constante e, portanto, escolho falar exotopicamente (BAKHTIN, 2006).

O lugar da criança, da professora e também da formadora de alfabetizadores são lugares de constituição do meu processo de formação de professora de crianças das camadas populares da cidade do Rio de Janeiro. A partir desses lugares, retomando-os, explico minha posição de pesquisadora. Os elementos permitem-me assumir o lugar de pesquisadora de forma responsável, em que fique explícito de qual lugar estou falando e qual é o meu ponto de vista, ao longo do percurso da pesquisa. Coloco-me em movimento, para situar-me num lugar exterior ao contexto de criação. Escolho como ponto de observação para a escrita desse trabalho evidenciar a tensão de dois pontos de vista, o da pesquisadora e o da criança. Num primeiro momento, coloco-me no lugar do outro, para entender a sua lógica, o seu ponto de vista. Num segundo, retorno ao lugar de quem está de fora e apresento o meu ponto de vista, com base na minha lógica. É um movimento do trabalho que exige um processo de exotopia.

Aqui articulamos a exotopia proposta nos estudos de Bakhtin (2006) com a etnografia, como elementos fundamentais para pensar a pesquisa como processo que inclui o eu, pesquisadora, e o outro, criança, como sujeitos constituidores de relações culturais e historicamente compreendidas. O antropólogo, ao fazer uso da etnografia em sua pesquisa (GEERTZ, 2008), realiza um trabalho de observação densa, para uma compreensão da lógica do outro, seus valores e sua cultura. Só então retorna ao seu lugar, para estranhar o que passa a ser-lhe familiar e, a partir dessa nova posição, estudá-lo. (VELHO, 1994). Compreender a cultura do outro é ir ao encontro dela para buscar a lógica do seu interior e retornar à sua própria cultura, de pesquisador, assumindo o seu lugar, mas também assumindo um compromisso com a cultura do outro. Passo a entendê-la fazendo uso das categorias presentes do universo estudado.

Como professora da rede municipal do Rio de Janeiro, faço o movimento de estar na escola em busca das crianças e das suas lógicas para adentrar na infância

do outro, das crianças da minha cidade e encontrar a minha própria infância, para enfim, retornar ao meu lugar de adulta, professora e formadora de alfabetizadores e assim formular minhas considerações de pesquisadora. Na criança, na escola, pretendo capturar os seus textos, para que possa compreender os seus significados, bem como para encontrar outros textos, outros significados que a criança utiliza como referência, com quem dialoga e assim também encontrar o professor. Esse movimento implica dizer que analisar o discurso da criança é encontrar os diferentes sujeitos com quem ela interage.

Analisar os discursos das crianças permite algo que elas, do lugar em que estão, não podem ver. Assim, é possível buscar outros sentidos e outros pontos de vista. Como destaca AMORIM (2007, p. 14): “A exotopia significa desdobramento de olhares, a partir de um lugar exterior.” O movimento de exotopia será necessário em um primeiro momento considerando a criança, aluna que fui e de que tenho referências, para em um segundo momento, a professora de alunos das camadas populares tomar força e posição ideologicamente assumida. Em seguida, a formadora de professores, que usa sua infância de criança das camadas populares como referência para o seu trabalho de formação e, finalmente, a pesquisadora assume as suas formulações num trabalho de pesquisa que tem como projeto evidenciar o lugar da criança no processo de alfabetização.

A análise da singularidade do percurso de apropriação da língua enquanto um signo ideológico das crianças permite encontrar as marcas dos seus discursos, os indícios e os sinais de sua escrita para entender como aparece o sujeito da escrita nos textos escolares. Como a vida, a cultura e o conhecimento historicamente constituído se realizam no discurso da criança? Assim, colocar em evidência a compreensão que a criança tem sobre a fala e a escrita, o que fala e escreve na escola, como vê a sua fala e sua escrita na escola para pensarmos formas de ensino do seu professor.

Escolhendo por um caminho que é possível confirmar que o diálogo entre Antropologia e Educação é rico e necessário, aposto em um encontro que possibilita olhar para o trabalho etnográfico como narrativa da cultura, reflexão sobre as ações no mundo e possibilidade de olhar para a própria história e para a educação em direção ao futuro.

Entendendo a etnografia como opção teórico-metodológica e espaço de circulação e produção de saberes, encontramos nos trabalhos os riscos e as

contribuições dessa opção. Seguimos a trilha daqueles que aceitam o risco da caminhada em direção à cultura e vão em busca do próprio desconhecimento, querendo compreender a cultura do outro e a sua própria.

Pensar a infância das crianças que fazem parte desta investigação sugere um retorno à infância do *outro* bem como à minha própria. Procuo compreender o presente e também o passado, que não é só meu, mas também de muitos *outros*, crianças, infâncias nessa cidade. Para encontrar as crianças escolho um lugar socialmente valorizado e historicamente constituído no tempo e no espaço: a escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. Nesse espaço, investigo as relações entre infância, cultura, linguagem e educação, focalizando as experiências vividas pelas crianças durante os dois primeiros anos de escolaridade no uso da linguagem na sua forma oral e escrita.

Tendo em vista os problemas a serem explorados e as bases de fundamento teórico que apontamos acima, algumas questões de ordem metodológica surgem: O que é fazer pesquisa? Como pesquisar a infância e as crianças? Como buscar na singularidade das experiências das crianças uma infância que é também comum às demais crianças da cidade? Como entender suas diferentes formas de elaboração de conhecimento sobre a escrita como formas orais e escritas de dizer-se e dizer o seu mundo? Nesse mesmo processo é preciso considerar suas particularidades, porque esse possui os elementos que justificam esta investigação.

Reconhecendo os limites e os cuidados necessários para uma pesquisa com crianças, considero fundamental a preservação da integridade das crianças, sua escola e seu contexto de vida e assim explicitar uma ética necessária para a pesquisa com crianças. Nessa pesquisa, a infância é entendida como uma categoria de estudo e as crianças como sujeitos de sua história e sua cultura. São crianças com histórias e contextos historicamente situados que me aceitam como pesquisadora para estar entre elas. Considerando a importância de alguns estudos (SARMENTO 2005, CORSARO, 2005) relevantes sobre a infância e sobre crianças, esta pesquisa assume o risco de circular por um espaço muito delicado, que é o universo das pesquisas com crianças. Nesse sentido, alguns procedimentos são necessários para mapear o universo de vida das crianças, de forma a conhecer o seu contexto, compreender os ditos e os não ditos para não correr o risco de generalizações. Não basta apenas ouvir as crianças, mas é preciso considerar suas reflexões e assumir o desafio ético (KRAMER, 2002) e metodológico de investigar entre as crianças.

Para o presente trabalho de pesquisa, foi cumprido o que estabelece a legislação em vigor, que determina a aprovação de um Comitê de Ética e a autorização dos responsáveis, mas o fundamental desta relação foi receber o consentimento das crianças. Explicando os objetivos do estudo, de modo a convencê-las da importância e ausência de trabalhos desta natureza fui acolhida pelas crianças. Este processo não foi automático e legitimado pelas posições assumidas pelos adultos, o que implica dizer que a autorização dos responsáveis não é suficiente para entender de forma direta uma submissão das crianças. O percurso marcado por posições e ocupação de diferentes espaços na sala de aula definiu as possibilidades de espaços de observação de pesquisadora. Nos muitos momentos de convivência entre as crianças, elas indicavam suas intenções, possibilidades e recusas de contribuições com o trabalho de investigação que acontecia em seus momentos de experiências na escola.

A alteridade (BAKHTIN, 2006) é incluída nesse processo como possibilidade de refletir sobre a condição humana como referência para a constituição do eu na relação com o outro. O eu, da pesquisadora, se constitui na relação com o outro, a criança, em um encontro num dado tempo histórico. Portanto, penetrar no mundo da escrita dos alunos é penetrar no mundo da sua cultura, por isso é importante compreender que cada um é constituído com o outro e no contexto de interação, permitindo perceber que todos, pesquisadora e crianças, são participantes ativos do processo. Reconhecendo os limites e os compromissos necessários para uma pesquisa entre as crianças, nesse trabalho a integridade e a identidade das crianças são preservadas. Sua escola e seu contexto de vida são descritos de forma a explicitar, com cuidado, uma ética necessária para a pesquisa entre as crianças. A infância aqui é tratada como categoria antropológica de estudo, assim as crianças são compreendidas como sujeitos de sua história e sua cultura, de forma que a omissão de suas identidades e rostos é assumida como possibilidade de contribuir para uma reflexão que entenda a pesquisa entre as crianças como um lugar de expressão de sujeitos comprometidos

Com base na reflexão apresentada, podemos entender que o pesquisador está também em processo de aprendizagem do que é fazer pesquisa com as crianças, ou seja, entre as crianças. Assim sendo, os contornos do seu trabalho vai sendo definido com e pelas as crianças. Essa ideia nos faz considerar que a compreensão de um processo de pesquisa se configura de outro modo, com uma postura outra com as crianças. Nessa lógica, pesquisador e criança se encontram em processo de

aprendizagem. Aqui, temos a possibilidade de o pesquisador revelar às crianças o sentido do seu trabalho, possibilitando um retorno das contribuições oferecidas pelas crianças para a sua pesquisa. O tempo e o espaço de acontecimento da investigação é o momento privilegiado para partilhar o sentido do conhecimento que está sendo produzido.

As reflexões aqui apresentadas têm o objetivo de apontar a necessidade de uma discussão sobre o que é fazer pesquisa em educação, na escola pública e entre as crianças. A configuração de um trabalho de pesquisa precisa ser discutida para que possamos ser responsáveis e respeitosos com todos que fazem parte do processo e assim possamos contribuir para uma discussão sobre o processo de produção de conhecimento. É, portanto, necessário destacar que: “Nesse âmbito, as crianças certamente têm sido ainda menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre.” (KRAMER, 2002, p. 57)

Em seu trabalho, Vieira (2012) discute a influência da Antropologia da Educação em Portugal a partir da década de oitenta e sua presença nos cursos de formação de professores e na formação de pesquisadores de diferentes universidades. Vieira (2012) destaca a figura central de Raul Iturra (2012) como referência para os estudos e pesquisas em antropologia e para a elaboração dos fundamentos de uma antropologia da infância no território português.

Apresentando uma metodologia das genealogias desenvolvida por Iturra que, pesquisando as crianças, identifica uma descontinuidade entre oralidade e escrita na escola e, por conseguinte, uma descontinuidade entre o saber das crianças na escola e no lar. Identifica como o debate sobre dicotomia entre oralidade e escrita ganha força na antropologia portuguesa em fins dos anos 80 com várias pesquisas que procuram investigar as relações entre oralidade e escrita na infância apontando para a construção de uma epistemologia da infância. O questionamento que perpassa a reflexão coloca em dúvida a existência de uma oposição entre uma epistemologia da infância e uma epistemologia do adulto, ou ainda se é possível afirmar que há várias epistemologias entre as crianças. Vieira (2012) entende que a criança tem um conhecimento dado pela cultura, com o qual observa o mundo que a rodeia. Na relação com os outros, vai agindo diferente, transgredindo, construindo uma autopedagogia, ou seja, uma aprendizagem pela transgressão. Assim, podemos compreender que é no jogo que as crianças aprendem com o outro a entender sua época e o seu tempo. Fazendo-nos refletir que é nos jogos e nas interações que a

criança aprende a lidar não somente com o eu ou com o tu, identifica a figura de um terceiro, aquele que está entre a relação, afirmando então, que a infância é um “entre lugar”. Analisando a importância do lar como o primeiro espaço de conhecimento da criança, pois é na família que a criança realiza os processos de observação e imitação, o autor faz um contraponto com a escola, que caracteriza como o lugar da “repetição do saber oficial de seu tempo”, indicando o desencontro entre o lar e a escola.

Fazendo uma análise crítica das sociedades contemporâneas, Vieira (2012, p. 140), discute as lutas de poder presentes no mundo, a dicotomia entre oralidade e escrita com a valorização de escrita em detrimento da oralidade, assim como os modelos de organização da gestão, aspectos significativos, para o insucesso escolar e nos faz pensar sobre como:

O processo de ensino-aprendizagem na escola, com suas “metalinguagens” impõe-se hegemonicamente não só aos alunos da cultura de pouca proximidade com a escrita e a leitura, mas também às suas famílias, construindo não só o insucesso e uma avaliação pela negativa, como também uma consciência de não ser capaz. (VIEIRA, 2012, p. 140)

A criança, segundo Vieira (2012), vive na escola e, muitas vezes, ser escolarizada significa perder da sua memória os conhecimentos de criança, colocando em evidência o papel da Antropologia da Educação para “sensibilizar professores, agentes públicos e sociedade para a construção de uma pedagogia devidamente contextualizada” (p. 141). Assumindo que é a escola que deve mudar e não a cultura, o autor vai defender a importância da Antropologia da Educação na formação dos professores, algo que vem fazendo há alguns anos com o grupo de pesquisa de Raul Iturra, em Portugal.

A contribuição dos trabalhos ligados à antropologia da infância (ITURRA, 2012) nos aponta que cada criança carrega consigo sua ancestralidade, o que implica olhar para as crianças e suas experiências para compreender que cada criança carrega consigo laços familiares e marcas de consanguinidade. Trazendo a reflexão de uma antropologia aplicada, Iturra propõe uma análise que procura fazer evidenciar a lógica da sociedade que se estuda, investigando o que os dados podem nos fazer refletir. O seu foco de reflexão é a epistemologia da infância. Dialogando com autores da filosofia, da sociologia e da antropologia sobre o conceito de epistemologia e a compreensão de infância, chega à atualidade para discutir a relação do adulto com a

criança nas culturas contemporâneas para pensar uma antropologia da infância. Acreditando que a infância não é igual para todos e nos diferentes grupos, Iturra investiga um entendimento de infância como um período conjuntural da vida, mas que o contexto cultural no qual a criança está inserida possui relações com o universal. Analisando a lógica da criança e discutindo a sabedoria que o adulto imagina ter do saber das crianças, evidencia que a epistemologia da criança pode ir sendo demarcada quando procura-se uma compreensão da lógica da criança. Defende uma epistemologia da infância com a noção de que a criança é a síntese de seus ancestrais, uma vez que o conhecimento lhe é dado na cultura. Analisando sobre a lógica da criança e discutindo a sabedoria que o adulto imagina ter do saber das crianças, evidencia que a epistemologia da criança pode ir sendo demarcada quando procura-se uma compreensão da lógica da criança.

Trazendo para essa investigação o segundo elemento destacado por Bakhtin (2012) escolho os estudos dos gêneros do discurso como formas de compreender a circulação entre o oral e o escrito, as diferentes formas de enunciação e os atos de fala como elementos constituídos em interação que se manifestam na vida e na criação ideológica pela interação verbal.

4.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para Bakhtin (2006), a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que qualquer pessoa, ao falar, leva em conta a fala de outrem, que está presente na sua. O dialogismo não pode ser pensado em termos de relações lógicas ou semânticas, pois o que dialoga no discurso são posições de sujeitos sociais, são pontos de vista acerca da realidade.

Segundo Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (2006, p. 261). Essa forma de compreensão nos permite problematizar os enunciados produzidos pela criança quando aprendem a ler e escrever. Mas é preciso discutir que sua aprendizagem sobre a língua não está restrita

ao contexto escolar, ou seja, ela transita em diferentes contextos e circula entre o modo oral e o escrito. Tomando a definição de Bakhtin podemos trazer outros elementos para esta investigação: “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (2006, p. 262) Ao trazermos essa noção, podemos analisar os discursos produzidos pelas crianças como formas de apresentar-se circulando entre o oral e o escrito na vida.

Considerando que este estudo analisa a apropriação da linguagem escrita no processo de escolarização, podemos, no processo de escrita, encontrar os gêneros orais e nos momentos de fala encontrar os gêneros escritos, bem como podemos encontrar possíveis cruzamentos e a circulação entre os diferentes gêneros. No processo de circulação dos gêneros, encontramos as singularidades dos sujeitos quando tomam a fala para se dizer, assim como os elementos generalizantes, ou seja, o que é comum à situação de fala, os gêneros em constituição. Assim, podemos compreender os processos discursivos das crianças ao se alfabetizarem e aprender com elas formas de organizar um ensino que considere essa movimentação discursiva.

O estudo dos gêneros discursivos de Bakhtin (2006) é utilizado como base nessa pesquisa para compreender as situações interativas em sala de aula, o processo de alfabetização, na sua relação entre o oral e o escrito. O processo interativo vivido nas atividades escolares demonstra que a criança como sujeito produtor de linguagem assume um lugar constitutivo no seu processo de aprendizagem e está diretamente implicada nas relações com os seus pares. Portanto, suas compreensões e os seus conhecimentos sobre o que é aprender a ler e escrever são partilhados na sala de aula. Nessa forma de compreensão o sujeito precisa do *outro* para dar-lhe autoria, assim, ele se localiza na fronteira entre o mundo percebido, através do *outro*, e o mundo interior. Como afirma Bakhtin (2006),

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 2006, p. 172)

Nas suas relações, a criança vai construindo formas de dizer, ou seja, vai produzindo os seus discursos. Os gêneros discursivos são formas discursivas que vão sendo estruturados e organizados conforme as interações vão sendo estabelecidas. Os gêneros existem em número e diversidade, conforme as relações vão se estruturando. Permitem, então, o aparecimento de novos gêneros discursivos, em função das novas situações de interação porque "cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa." (BAKHTIN, 2006, p. 282)

Investigar os discursos orais e escritos para encontrar gêneros discursivos que circulam nas situações de aprendizagem implica em um processo de observação do que é regular na cultura escolar e assumindo uma compreensão de que a aprendizagem da linguagem na sua forma escrita se realiza articulada com outras formas de linguagem e com os processos de oralidade e leitura.

4.4 A LINGUAGEM E A LINGUÍSTICA

Admitindo a importância de uma aproximação com o campo de estudos da Linguística, trago para esta investigação o terceiro elemento destacado por Bakhtin (2012) que é o trabalho de análise da língua em suas diferentes formas de manifestação para assim acolher outras contribuições que permitam refletir sobre a relação do oral/falado com o lido/escrito. Com uma formação muito marcada pelos estudos da Pedagogia, foi necessário realizar um movimento de deslocamento para os estudos da Linguística. O desconhecimento do campo causou insegurança, pois indicava uma lacuna que necessitava ser preenchida para quem tem como principal foco de estudo analisar os discursos orais e escritos produzidos por crianças nos seus processos de alfabetização.

Este foi um percurso marcado por um movimento de tentativas de aproximação e afastamento dos estudos sobre linguagem, de uma forma mais ampla, para encontrar na linguística reflexões com possibilidades de interlocuções. Havia de um lado, a intenção de compreender e distinguir. De outro lado, buscava interlocuções com estudos que vêm sendo realizados no grupo de estudo com a pesquisa grupo de

pesquisa em que a linguagem, na sua dimensão discursiva, é a base das investigações desenvolvidas pelo grupo. Foi com os companheiros de grupo de pesquisa, investindo num afastamento de uma linguística “pura” que trata a língua como objeto a ser estudado de forma distanciada dos aspectos históricos e culturais dos sujeitos que a usam, que procurei dialogar com os estudos linguísticos que se comprometem com as questões educacionais.

Realizar uma investigação sobre a apropriação da língua escrita pelas crianças implica entender a língua como enunciado, vivenciamento e acontecimento, para enfim analisar o discurso da criança/aluno, como ele se faz como ele acontece. Foucault (2010) afirma que:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2010, p. 9)

Colocar em evidência a posição das crianças é demonstrar a sua importância na ordem do discurso, como o “inscritor”, aquele que se inscreve no mundo e assume sua existência pessoal, evidenciando o lugar que ocupa o seu dizer, bem como as circunstâncias em que seu discurso opera, assumindo assim, a sua condição de sujeito do seu discurso. Nesta pesquisa o discurso da criança toma força e posição; a autoria da pesquisadora que assume que no seu discurso o discurso da criança é a referência para a produção de um novo discurso, sua tese de doutorado.

As discussões e estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa determinaram minhas escolhas para o estudo da língua com a criança na escola. Dois trabalhos foram discutidos de forma aprofundada pelo grupo: O trabalho de Cláudia Pino e Roberto Zular, “Escrever sobre escrever” (2007), e o trabalho de Manoel Corrêa, intitulado “O modo heterogêneo de constituição da escrita”, (2004). As contribuições da Teoria Genética do Texto nos desafiaram a pensar sobre a história do texto e o seu processo de criação, movimento necessário para quem investiga o uso da linguagem escrita pelo sujeito.

Diante do compromisso assumido de investigar os gêneros discursivos, na relação da oralidade com a escrita no processo de alfabetização das crianças na escola, o trabalho de Manoel Corrêa foi tomado como referência para muitas questões observadas sobre as crianças na escola. No entanto, a contribuição de Manoel Corrêa

não era suficiente para tratar de um desenvolvimento da escrita antes da própria escrita acontecer de forma significativa para a criança. Foi no trabalho de A. R. Luria, “O desenvolvimento da escrita na criança”, em publicação de 1991, que encontrei as referências para analisar a escrita antes da escrita. Os dois trabalhos aqui destacados serão discutidos de forma mais específica em capítulo posterior e serão utilizados como referência para analisar os aspectos linguísticos e culturais do desenvolvimento das produções das crianças como formas de compreender a produção discursiva como modo de inserção da criança na cultura.

As escolhas aqui assumidas foram fundamentais para perseguir o desafio de enfrentar uma questão tão dramática e injusta para as crianças na escola pública. O compromisso com minha história e com a história das muitas crianças da minha cidade ganharam força e dimensão para demonstrar que as referências teóricas se mostravam coerentes com os princípios assumidos nessa investigação. Vale ressaltar que foi muito caro deixar as reconhecidas contribuições de Lev Semenovitch Vygotsky e seu grupo como significativamente instauradoras de uma psicologia marxista para compreensão do desenvolvimento psicológico infantil e sua natureza histórica e cultural que marcaram minha formação de formadora.

4.5 A COMUNIDADE, A ESCOLA, E AS CRIANÇAS NA SALA DE AULA COM O SEU PROFESSOR: OBSERVAÇÕES DE ALGUÉM QUE TENTA ESTRANHAR O QUE LHE É FAMILIAR

Qual foi o percurso realizado para esta investigação? Investigando por um período de um ano e oito meses, alternando entre o turno da manhã, o turno da tarde e em outros momentos em horário integral, observei a rotina escolar dos alunos, priorizando as atividades de ensino da leitura e da escrita. O trabalho de observação iniciou no mês de maio de 2011 e foi finalizado no mês de dezembro de 2012. Diferente da pesquisa realizada no curso de mestrado (1995), que usava as imagens como instrumento de investigação sobre as compreensões dos sujeitos sobre sua própria realidade, para este trabalho assumi uma posição, para muitos radical, mas coerente com os pressupostos assumidos para esta uma pesquisa. O caderno de campo foi o único instrumento de registro das situações observadas na sala e na escola. Por um lado havia uma intenção de não invadir o modo e as lógicas do que

aconteciam com as crianças e assim não contribuir para que se sentissem como personagens de um filme ou documentário que não poderiam interferir, porque na verdade a edição final é de responsabilidade do diretor. Assumi a responsabilidade de dizer que o que ali aconteceu, foi observado do meu modo, de alguns lugares que ocupei porque circulando pela sala e pela escola construí o meu ponto de vista e sobre ele faço considerações. Esta é a visão de quem ficou em pontos de observação, mas temos muitos outros que contribuem para esta visão. É preciso assumir que esta é a vista que contribui para a visão da realidade, mas depende de outras visões e contribuições.

Na presente pesquisa, a reprodução do cotidiano da sala de aula é apresentada pelos registros do pesquisador como sujeito responsável e comprometido com as situações que ali aconteceram. Não tenho a preocupação de estabelecer categorias ou análises da concepção do trabalho desenvolvido pelo professor, posto que, nessa lógica, o trabalho do professor vai aparecer pelo trabalho que a criança faz com a escrita. O foco de investigação são os discursos das crianças e quando analiso os seus discursos, pela lógica desta investigação, outros discursos vão emergir, não só o do professor. Na verdade, não quero limitar-me a colocar em evidência apenas um discurso, o do professor, mas os muitos outros discursos com os quais a criança dialoga e vão constituindo o seu próprio discurso. Nessa perspectiva, há também a intenção de não estabelecer uma relação determinista do trabalho do professor na relação com as crianças, mas pretendo, de uma forma sutil, desestabilizar as pesquisas que culpabilizam o professor pelos fracassos das não aprendizagens escolares.

A comunidade onde a escola está inserida é bem pequena, composta por um grupo de três favelas, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, junto à Floresta da Tijuca. O acesso se dá por duas ladeiras de um bairro nobre da cidade e por uma terceira via que vem do alto da montanha. O deslocamento dos moradores é feito por carros particulares, uma linha de ônibus, uma linha de transporte alternativo e por um grupo de moto-táxi. A proximidade com a floresta atravessa o cotidiano dos moradores seja por um rio, pela utilização de cachoeiras ou pela convivência com animais que vivem e se deslocam da mata. Nesse cenário encontramos um exemplo do que significa pensar o espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro e considerar a contribuição dos estudos ligados a uma antropologia urbana (MAGNANI, 1996) para entender a complexidade da cidade que implica olhar para as crianças, a escola e sua

comunidade como elementos que se cruzam e configuram a dinâmica de uma cidade.

Atendida pelo programa de Unidades de Polícia Pacificadora em agosto de 2013, como parte da política de segurança pública do governo do estado, a comunidade não se enquadra no universo de comunidades consideradas violentas pela interferência do tráfico de drogas. Realizando um movimento de aproximação com um contexto que poderia ter tudo de familiar, fui em busca de experiências que pudessem me aproximar da comunidade para compreender sua realidade. Fiz uma excursão exploratória, acompanhada de um ex-aluno residente na comunidade e com participação significativa na comunidade, também fui à escola de carro próprio, bem como fiz uso do transporte coletivo alternativo. Todo o movimento realizado tinha uma intenção clara de aproximação de uma cultura que supunha conhecer, mas a minha experiência com as diferentes comunidades da cidade não me autorizava caracterizá-la.

A escola funciona num prédio adaptado, em regime de comodato com a igreja católica. Suas dependências são bem limitadas, os diferentes espaços comprimidos são compartilhados com uma residência e salão reservado para encontros religiosos. Atende em um turno único de sete horas um público de 135 crianças, em cinco turmas, sendo duas de Educação Infantil e outras três do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. A escola possui a sala da direção, cinco salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de artes, um espaço para atendimento de saúde escolar, um pátio externo e um refeitório.

Em função dos baixos índices do desempenho escolar dos alunos, a escola está incluída em programas e projetos, tanto do governo federal (PDE -Escola e Mais Educação, etc.), quanto do governo municipal (Escola do Amanhã), que lhes dão acesso a verbas para materiais e desenvolvimento de ações (Oficinas) e projetos (Projeto Sangari) que pretendem garantir a melhoria do ensino.

A turma observada é composta por vinte e oito alunos, com idade de seis e sete anos (2011) e sete, oito e nove anos (2012), com um histórico de atendimento em tempo integral desde a creche. Morando em uma comunidade pequena, com uma única escola próxima, as histórias de vida das crianças se ligam por laços afetivos, familiares e de vizinhança. A participação dos responsáveis na vida escolar é caracterizada por uma forte presença feminina e por trabalhadores, que tentam conciliar o compromisso profissional com as responsabilidades escolares. Nos anexos desse trabalho é possível a visualização de alguns dados sociológicos referentes a

esse estudo.

Cumprindo um atendimento de horário escolar de sete horas, na grade de horários da turma são oferecidas atividades complementares de Educação Física, Artes, Inglês, Oficina de Saúde e Oficina de Letramento. As atividades do turno da manhã são direcionadas para a escolarização formal e as atividades do turno da tarde para as propostas diversificadas e, por esse motivo, foi priorizado um trabalho de observação no turno da manhã. Na sala de aula, as mesas e cadeiras são organizadas de diferentes formas, e a limitação espacial não oferece muitos espaços de circulação aos alunos. A professora da turma observada trabalha há dez anos na rede pública municipal, há três anos nesta escola, sendo o ano de 2011 o primeiro ano com crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, trata-se de uma professora sem experiência anterior no trabalho com alfabetização inicial. De 2011 a julho de 2012 a professora atuou como regente da turma, mas em agosto de 2012, com a chegada de uma nova professora, a turma foi dividida e reagrupada com a turma do terceiro ano. A partir dessa informação, dividi o meu trabalho de observação, acompanhando os dois grupos que ficaram em turmas separadas. Uma turma foi composta com os alunos em período inicial do processo de alfabetização e a outra com as crianças alfabetizadas. Depois de dois meses, as crianças foram novamente enturmadas na turma original e ficaram sob a responsabilidade da professora nova que chegara em agosto, quando retomei a observação da turma conforme sua composição inicial.

A acolhida por parte das crianças e da professora foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho e indicaram que a presença da pesquisadora no espaço da sala de aula, vivendo rotineiramente as situações escolares, seria marcada por uma relação de cumplicidade e respeito sobre o que ali aconteceria. A recepção calorosa das crianças, a cada dia que chegava à escola, bem como a tranquilidade e o respeito com o qual a professora se relaciona com os alunos foram importantes para a realização de um trabalho de pesquisa que busca investigar nas interações infantis os seus significados de forma respeitosa e responsável. Neste contexto de pesquisadora, vivi o dilema de observar as crianças sem colocar em evidência o trabalho da sua professora. Mesmo assumindo que essas posições não são determinantes, fui recebida com respeito e tranquilidade por uma professora que não teve dificuldade de expor-se para um estranho, como pesquisadora, na sua sala de aula com os seus alunos.

A conquista do lugar de pesquisadora foi dando-se na mesma medida em que me afastava do lugar de professora e de formadora, percurso marcado por movimentos de compreensão e incompreensão, tanto por parte das crianças como da professora. A participação nos processos de aprendizagens das crianças gerou pedidos de ensino das crianças e solicitação de orientação pedagógica da professora. As delimitações destas relações foram se constituindo de forma cautelosa e negociada, assumindo que algumas das fronteiras poderiam ser ultrapassadas sem comprometer a finalidade da investigação. A relação com as crianças, a professora, a escola e a comunidade exigiram um movimento de "estranhamento". Na escola há algo que é familiar, presente na memória de aluna e na história de professora; aproximar-se para conhecer exige afastar-se do já conhecido, dos lugares já ocupados, ou seja, estranhar o que era familiar para torná-lo estranho e, assim, obter um distanciamento para encontrar o lugar da pesquisadora. A entrada na sala foi um momento de aproximação e acolhida pelas crianças. Seus nomes, apelidos, suas experiências de vida, dentro e fora da escola, foram contribuindo para a construção do olhar sobre os seus processos de alfabetização. A observação do que falavam, como falavam, o que escreviam, por que escreviam, contribuiu para entender suas interações e os significados dos seus discursos nos seus próprios termos.

A observação inicial foi marcada por um conjunto de experiências típicas de uma pesquisadora que tenta encontrar o seu lugar entre as crianças. Circular pelos diferentes espaços da sala, acompanhar as crianças nas atividades com os diferentes professores possibilitou olhar a rotina vivida no espaço escolar para compreender o que é regular, o que se repete e encontrar os significados das práticas da cultura escrita escolar no processo de alfabetização dos alunos. Acompanhar o cotidiano escolar das crianças para encontrar os significados dos seus discursos foi como realizar o trabalho de um detetive à procura de provas, ou como os praticantes da medicina em seus primórdios, ao tentar encontrar elementos, indícios (GUINSBURG, 2002) das práticas orais, de leitura e escrita presentes na cultura escolar. Como uma investigação "detetivesca", trabalhando com pistas e indícios, o pesquisador encontra os elementos necessários à construção de parâmetros para o seu estudo. A busca por pistas é guiada pelos referenciais teóricos que embasam a investigação, com espaço para certezas e incertezas, evidenciando movimentos de estabilização e desestabilização como processos necessários para a construção dos fundamentos da pesquisa.

Decidi sentar em diferentes lugares, circular pelos diferentes espaços da escola para me envolver com as situações de aprendizagens, participando de momentos em que a oralidade, a leitura e a escrita funcionavam, e então encontrar os significados do ler e do escrever para as crianças na escola. Seguindo as sugestões de Oliveira (1998) para o trabalho do antropólogo, que afirma que na etnografia é necessário ao pesquisador observar, ouvir e escrever, para este estudo esses elementos constituíram em processos que marcaram a presença de uma pesquisadora que entende que observar é participar, ouvir é se envolver e escrever é se comprometer com o que acontece.

A experiência de professora e formadora de alfabetizadores foi desestabilizada em cada momento de observação na sala. Do lugar de pesquisadora procurei responder algumas questões: O que as crianças falam na sala de aula? Como falam na sala de aula? O que escrevem na escola? Quando escrevem, quais os significados da escrita? A tentativa de compreender os discursos das crianças implicaria não só em tentar revelar o que falam e escrevem, mas também em entender os significados que dão às escritas do lugar em que estão e dos seus interlocutores. Assim, foi preciso buscar o que é regular, o que acontece cotidianamente na sala de aula, para identificar nas práticas da cultura escrita no contexto escolar os gêneros discursivos em circulação.

A realização de um período denominado de “exploratório”, ocorrido nos meses de maio a julho de 2011, consistiu-se de observação das crianças em sala de aula, mapeamento do desempenho das crianças, levantamento das situações de oralidade e escrita vividas pelas crianças em sala, levantamento das situações escolares e materiais de escrita das crianças, participação da reunião de responsáveis e organização das escritas das crianças contribuiu para a tomada de posição da pesquisa no contexto da sala e da escola.

A observação e registro no caderno de campo, priorizando as atividades de leitura e escrita, ocorrida de maio de 2011 a dezembro de 2012, se constituíram como o material para a realização deste estudo. A coleta de produções escritas das crianças ao longo do período de pesquisa foi cuidadosa e pontual, priorizando apenas os materiais que seriam utilizados para as reflexões a serem trazidas neste estudo. Por outro lado, a coleta foi complementada por um levantamento dos materiais de leitura e escrita presentes no cotidiano da turma e obtidos através de várias fontes.

As entrevistas realizadas com as crianças forneceram elementos para uma

articulação das práticas escolares de leitura e escrita e suas relações com as práticas culturais na comunidade. O levantamento de dados sociológicos da comunidade em que as crianças estão inseridas e suas famílias foi importante para uma indicação das relações entre família e escola, no sentido de perceber como as relações familiares se entrecruzam com as relações escolares. O levantamento dos dados oficiais sobre o percurso de escolaridade da turma, ao longo de dois anos (dados do desempenho escolar nas avaliações internas e das avaliações de rede) é um dos materiais coletados que não é abordado neste de estudo, pois se revelou como um material muito amplo que exige outro tratamento e cuidado para não perder de vista os objetivos desta investigação.

O trabalho de investigação realizado durante um ano e oito meses acompanhando a turma e os estudos realizados serão apresentados nos capítulos a seguir como um trabalho, que pretende indicar algumas reflexões e acolher sugestões para uma pesquisa que visa discutir os estudos dos gêneros discursivos com os processos de alfabetização das crianças na escola, de modo a discutir a relação do oral/falado com o lido/escrito, a fim de contribuir para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na escola pública.

4.6 TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

No trabalho de investigação junto à turma foi destacada a organização da rotina e os deslocamentos das crianças no espaço escolar. Mesmo ainda pequenos, o exercício da autonomia é cobrado precocemente pela família, uma vez que chegam à escola acompanhados por colegas, por irmãos e poucos por algum adulto. Circulam pela escola com facilidade, trocam de sala, de professor, usam os diferentes espaços segundo as finalidades organizadas pelos professores, mas também criam os seus modos de circulação dentro daquele ambiente.

A observação da turma em momentos distintos (no turno da manhã, no turno da tarde ou em horário integral) possibilitou identificar uma rotina organizada pela escola, bem como as rotinas presentes no planejamento dos diferentes professores com as quais as crianças convivem, o que nos faz pensar sobre os limites impostos pela rotina (MAUSS, 1974), mas também nos chama a atenção para o espaço para o imprevisível utilizado pelas crianças.

Na sala de aula os alunos encontram um espaço instituído socialmente para as aprendizagens, pois a disposição de mesas e cadeiras delimita uma forma de movimentação e cria uma lógica para as interações. Ao longo desse período de observação, a sala foi organizada de diferentes modos. Ora em grupos, ora enfileiradas, uma organização em que a disposição de mesas e cadeiras iam definindo o espaço de movimentação das crianças, porém as crianças também criavam outros espaços.

Nas diferentes atividades, as crianças se deslocam pela escola e pelos espaços destinados aos trabalhos propostos pelos professores. Considerando a importância do papel do professor, adulto, nesse espaço de aprendizagem, podemos considerar que a arrumação dos espaços foi pensada para viabilizar uma proposta de trabalho junto à turma. Em contrapartida, as crianças, nos seus processos interativos, vão criando outros espaços e outras formas de movimentação do seu corpo.

Mauss (1974) nos faz pensar sobre como a escola se organiza e se institui como espaço de aprendizagem estruturado e como isso pressupõe a modelação dos corpos para as diferentes aprendizagens. Observando as atividades em que a oralidade a leitura e a escrita são vivenciadas como práticas da cultura escolar encontramos os espaços e os tempos modelados numa rotina e encontramos ainda crianças que entram e saem da rotina como forma de transgressão (ITURRA, 2012) e criação de novas regras e relações.

Encontramos situações em que a oralidade, a leitura e a escrita são colocadas em destaque para as aprendizagens do ler e do escrever e constatamos o posicionamento das crianças na sala, identificando como vão encontrando formas variadas para colocarem seus corpos para a leitura e para a escrita.

A escola como espaço de aprendizagem está organizada e estruturada socialmente para modelar e ensinar os corpos para ler e escrever. No entanto, nas necessidades de ajuda de alguém, a criança, para escrever algo, sai com seu caderno na mão pela sala, se coloca ao lado do colega e, se apoiando sobre sua mesa, pede ajuda para a escrita. O escrever na escola e na sala é marcado pelos atos de sentar-se numa cadeira e escrever sobre uma mesa, no entanto, podemos encontrar crianças circulando pela sala ou aquela que se ajoelha sobre a sua cadeira, projeta o corpo para frente e pede ajuda para realizar a sua escrita. Desse modo, as crianças vão criando novas formas de usar o seu corpo e vão produzindo novas formas para aprender a ler e escrever, nessa estrutura escolar.

5. ORALIDADE E ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE CRIANÇAS

No desenvolvimento de uma pesquisa que pretende compreender o percurso das crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, escolho como referência dois estudos, de forma pontual, que devem destacar os aspectos que considero como fundamentais para a reflexão entre os modos orais e escritos, como modos de circulação dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006) no processo de alfabetização da crianças na escola. Discuto, em um primeiro momento, as relações entre o oral/falado e o lido/escrito, usando os estudos de Corrêa (2004) sobre um modo heterogêneo de constituição da escrita. Em seguida, trabalho com a pesquisa de Luria (1991) para refletir sobre o processo de desenvolvimento da escrita infantil no seu percurso de uma escrita não diferenciada para uma escrita simbólica e instrumento da cultura.

5.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA ENTRE O ORAL/FALADO E O ESCRITO/LIDO

Ao aprender a ler e a escrever, as crianças leem e escrevem o que sabem sobre a escrita. Logo, a concepção de um modo heterogêneo (CORRÊA, 2004) de constituição da escrita possibilita identificar uma circulação entre os gêneros discursivos, bem como encontrar marcas de um percurso entre o oral/falado e o escrito/lido e assim tentar compreender os percursos de aprendizagem das crianças sobre o processo de alfabetização. Este movimento requer olhar para a linguagem na sua materialidade, evidenciando tanto os aspectos gráficos quanto os aspectos sonoros, da mesma forma que os elementos verbais e os extra-verbais presentes no discurso da criança.

Para refletir sobre um modo heterogêneo de constituição da escrita no processo de alfabetização das crianças, utilizo os estudos de Corrêa (2004), em pesquisa realizada no seu curso de doutorado, com o objetivo de realizar uma investigação que considere uma heterogeneidade constitutiva entre o oral/falado e o escrito/lido. Analisando um conjunto de 83 dissertações do vestibular da Unicamp de 1992, Corrêa (2004), investiga fatores de constituição do escrevente no processo de escrita apontando evidências das representações que o vestibulando faz da relação

entre oralidade e escrita. Para tal, afirma que

Por sua vez, a investigação desse imaginário sobre a escrita está, neste trabalho, diretamente ligado à consideração do dialogismo na linguagem e da conjunção de aspectos do modo oral e do modo escrito de elaboração textual, tomados como indícios da relação sujeito/linguagem na escrita de vestibulandos. (CORRÊA, 2004, p. 24)

O autor alerta sobre o risco que corre de parecer estar cometendo o erro de julgar um fato de linguagem, mas sua posição é contrária ao que possa parecer, pois procura “alertar para a heterogeneidade que, sendo constitutiva da própria língua, afeta também a noção de norma e, em particular, de norma escrita culta.” (CORRÊA, 2004, p. 24). Sem pretender estabelecer relações entre o tipo de escrita dos vestibulandos e suas condições sociais, a investigação busca “as marcas linguísticas deste imaginário, cujo processo de registro escrito contribui para a constituição de um modo heterogêneo de enunciação” (CORRÊA, 2004, p. 25)

Inicialmente, a preocupação é discutir as relações entre oralidade e escrita, trazendo posições de alguns dos estudiosos da temática. Usando como ponto de partida a compreensão assumida por Marcuschi (2001), que distingue os fenômenos da fala e escrita enquanto fatos linguísticos e as relações entre oralidade e fala como práticas sociais, Corrêa (2004), no entanto, defende a posição de que “os fatos linguísticos da fala/escrita são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais letradas”. (CORRÊA, 2004. p. 2)

Procurando esclarecer sua concepção sobre a relação entre oralidade e escrita, Corrêa nos apresenta duas posições distintas. No primeiro grupo, criticado pelo autor, estão aqueles como Goody (1979) e Olson (1977) que defendem uma dicotomia entre o oral falado e o letrado/escrito. Já no segundo, estão aqueles como Tanen(1982,1985), Biber (1988) e Marcushi (1995, 2001), que tomam a relação do oral com o escrito apenas como recurso metodológico. Tendo como ponto de partida a segunda posição, Corrêa (2004) propõe não a compartimentalização de gêneros em um continuum, mas defende uma heterogeneidade constitutiva da escrita. As bases de seus argumentos vêm de autores como Street (1984), que trata de um misto entre o oral e o letrado, Tfouni (1994) que define letramento como um processo cuja natureza é sócio-histórica, Abaurre (1989, 199a, 1990b, 1994) que investiga aquisições da escrita, Silva (1991), que estuda a escrita espontânea de crianças, e

Chacon (1998), que vê no ritmo da escrita a organização do heterogêneo da linguagem.

Finalmente, sua preocupação é identificar o gesto e expressões do falado traduzido na escrita. Na busca para o encontro das práticas que revelam “materiais significantes como o gesto articulatório e o gesto traduzido graficamente em ritmo da escrita”, Corrêa parte da contribuição de Verón (1980), que entende os discursos sociais como objetos semioticamente heterogêneos ou “mixtos”, para defender a ideia de que na escrita o vestibulando constrói dimensões e elementos por meio de gestos, presentes no espaço linguístico do texto.

Numa breve síntese dos estudos de Vygotski (1988) sobre “desenvolvimento pré-histórico” da escrita infantil, discute as relações entre o rabisco, o jogo e o gesto como elementos do processo de significação. Corrêa apresenta a pesquisa desenvolvida por Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança, trazida no estudo de Vygotski já citado, que será discutida em momento posterior a fim de retomar a reflexão sobre o processo de significação através dos gestos. Dessa forma, trataremos a conceituação de escrita e a de diferenciação rítmica - linhas curtas/longas -, ou seja, o que Luria chama de escrita ritmicamente reprodutiva - para demonstrar a relação do modo oral com o escrito.

Dando continuidade à discussão sobre a heterogeneidade da escrita, Corrêa parte então para os trabalhos de Chacon. Ele apresenta como no plano da expressão “na escrita ritmicamente reprodutiva”, a criança mostra substâncias significativas incorporadas à sua grafia, o que significa que a criança tenta registrar características dos sons que ouve. As contribuições de Abaurre (1991) são sobre como o ritmo assume um traço fundamental da escrita, de um “gesto rítmico” congelado em signos gráficos. Assim, Corrêa identifica três materiais que atuam na escrita: o gesto, o material fônico-acústico (ritmo) e o material gráfico, pois se o processo de comunicação opera nos materiais significativos, logo, “integrar, na atividade comunicativa, as várias dimensões da linguagem corresponderia, no que se refere à base semiótica, a integrar também várias matérias significantes” (CORRÊA, 2004, p. 9). Conceituando a sua noção sobre o modo heterogêneo, Corrêa considera que “No interior desse contorno teórico conceituo o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido /lido” (CORRÊA, 2004, p. 9)

Como escolha metodológica e elementos centrais que pressupõem o princípio

dialógico da linguagem, para sua investigação Corrêa (2004, p. 10-11) estabelece três eixos de análise que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário da escrita, sendo cada um deles compreendidos na relação com os demais: o primeiro deles é o modo de constituição da escrita em sua suposta gênese; um segundo é o que caracteriza a apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado e o terceiro é o da dialogia com o já falado/escrito.

A hipótese que norteia o caminho metodológico apresentado é a de que os textos dos vestibulandos

(...) captam a circulação que o escrevente faz pelo imaginário sobre a constituição da escrita, sua enunciação dividida tanto no que se refere ao modo de emergência da escrita, evidenciando, por meio de marcas linguísticas, sua enunciação dividida tanto no que se refere ao modo de emergência da escrita como no que se refere ao modo de constituição de seu interlocutor e de sua própria constituição como escrevente. (CORRÊA, 2004, p. 10)

Com base nas reflexões apresentadas, o Corrêa (2004) assume deslocar-se de um lugar “mais ingênuo” (p.12), que seja o da “relação oralidade/escrita”, para o da relação “entre o sujeito e a linguagem”. Sua abordagem metodológica sustenta-se em dois modos de compreensão do material de análise: um sobre a apreensão da história do texto, ancorado nos trabalhos de Ginzburg (1989, 1991) sobre o conceito de paradigma indiciário e outro sobre a apreensão das marcas linguísticas dessa constituição histórica. (p.17). Portanto, usa o paradigma indiciário para “buscar propriedades mais gerais que possibilitassem maior mobilidade no tratamento das frequentes flutuações do escrevente em relação ao modo de construção do texto” (p.21).

Trata-se de reunir um conjunto de pistas linguísticas em rubricas mais gerais (*regularidades*) que captem, no processo de escrita do escrevente, certos momentos de sua circulação dialógica pela imagem que ele faz das relações entre oral/falado e letrado/escrito na constituição de sua escrita, de seu interlocutor e na sua própria como escrevente”. (CORRÊA, 2004, p. 21)

Assim, Corrêa procura estudar as propriedades dos fenômenos e suas recorrências de (re)produções de padrões, analisando o processo e entendendo que tem ligações com a história do sujeito com a linguagem. Utiliza um dado registro de linguagem, com um método que circule pelos eixos de análise para olhar “o particular (a singularidade das pistas)”, bem como “o geral (a especificidade do que é o regular,

da representação do escrevente faz da escrita” (2004, p. 22)

O trabalho de Corrêa oferece contribuições para uma investigação que olha a produção escrita de crianças em processo de alfabetização, mas em especial me interessa um dos eixos de sua metodologia de trabalho que é o da dialogia com o já falado/escrito. Se Corrêa opta por uma análise da circulação dialógica pelo oral/falado e letrado/escrito, para este trabalho escolho pensar na circulação entre oral/falado e o escrito/lido como forma de analisar pela oralidade o que as crianças falam sobre a escrita e pela leitura entender o que as crianças leem sobre a escrita. Observo as crianças falando e o que dizem sobre as suas escritas e analiso o que leem para identificar como leem suas escritas no processo de alfabetização.

Trabalhando com a presença dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2012) no processo de alfabetização das crianças e tendo como referência as relações entre o que é falado com o que é escrito, anoro esta investigação no estudo de Corrêa (2004) para argumentar em favor de uma heterogeneidade constitutiva entre o oral/falado e o escrito/lido. Ao considerar que refletir sobre o processo inicial da produção escrita das crianças como forma de circulação entre o oral/falado e o lido/escrito é um dos caminhos para entender como a criança circula de uma forma de expressão oral para outra, a escrita, defendo que o modo de apropriação da linguagem escrita está inter-relacionado com o modo oral no qual a criança se constituiu como sujeito no seu contexto cultural.

Discutirei em seguida a pesquisa desenvolvida por Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança para elementos de análise sobre o desenvolvimento inicial da escrita na criança vinculada à história do sujeito antes de chegar à escola.

5.2 OS CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS: PASSOS NA ROTA DA CULTURA

Em pesquisa realizada com crianças de 4 a 9 anos de idade, publicada em 1929, Luria (1991) apresenta importantes contribuições para investigarmos o desenvolvimento da escrita na criança. Para o autor, “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (1991, p. 143).

Portanto, nas experiências vividas antes do processo de escolarização, a

criança se apropria de outras técnicas que contribuem para as aprendizagens sobre a escrita, ou seja, nessa “pré-história” individual, a criança desenvolve técnicas primitivas que são parecidas e com funções semelhantes à escrita, mas desconsideradas pela escola quando apresenta à criança um sistema de signos padronizados. Para Luria (1991, p. 143):

As origens desse processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

A investigação de Luria trata do momento inicial do desenvolvimento infantil para: descobrir os caminhos do desenvolvimento da escrita em sua pré-história; explicar as circunstâncias que tornaram a escrita possível; indicar fatores que proporcionaram a força motora, assim como descrever os estágios que passam as técnicas primitivas da escrita da criança. Dessa forma, a pesquisa pretende oferecer importantes contribuições para o professor sobre o que a criança é capaz de fazer antes de entrar na escola.

Segundo Luria (1991), “o melhor caminho para investigar a pré-história é descrever os estágios que uma criança desenvolve para escrever e identificar os fatores que possibilitam passar de um estágio para outro”, porque “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (1991, p. 144). Portanto para que a criança seja capaz de escrever é necessário que um “signo particular”, que não tem nenhuma relação com o que está sendo escrito, seja usado como um “signo auxiliar”, que servirá de instrumento para remeter à idéia a que ela está se referindo.

O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar. (LURIA, 1991, p. 145)

Contudo, segundo o autor, para a criança ser capaz de escrever é necessário que estabeleça relações com os objetos do seu meio, ou com temas do seu interesse com uma função instrumental, como um significado funcional. A criança já deve controlar o seu comportamento usando esses instrumentos, interagindo de outra

forma com o mundo, desenvolvendo uma relação funcional com as coisas e objetos, que é quando “as complexas formas intelectuais de comportamento humano começaram a se desenvolver” (1991, p. 145). Porque “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (1991, p. 146). Marcações e escritas desenhadas são modos usados como instrumentos de auxílio à memória e ao processo de transmissão de ideias e conceitos. Luria realiza uma investigação que pretende descrever, desde os primeiros traços, o desenvolvimento do aparecimento de uma relação funcional na escrita infantil, ou seja, o uso da escrita com expressão e significado e, assim, trazer elementos sobre a pré-história da escrita humana.

Trabalhando com crianças que ainda não aprenderam a ler e escrever e não viveram um processo de ensino sobre a escrita, são propostas situações que permitam observar o processo de aprendizagem da técnica da escrita. Em um primeiro momento, as crianças foram solicitadas a lembrar um número grande de sentenças que haviam sido ditas anteriormente, mas como não conseguiam recordar era sugerido que escrevessem num papel, como os adultos fazem para registrar algo a ser lembrado. Como as crianças admitiam não saber escrever, era sugerido que inventassem escritas para o que estava sendo dito. Após este primeiro momento iniciou-se o experimento que consistia em propor que as crianças escrevessem um grupo de seis a oito sentenças simples que iam sendo ditas usando a possibilidade de registro apresentada anteriormente. O trabalho de observação procurou descrever o movimento de manipulação da técnica, a utilização do espaço do papel e o momento em que o papel, o lápis e os rabiscos feitos pela criança deixavam de ser objetos de seu interesse para se tornarem um instrumento com a finalidade de recordar certo número de ideias que lhes foram apresentadas, para enfim observar as invenções e descobertas que permitiam refletir sobre como este “instrumento cultural” é utilizado.

Com o objetivo de oferecer uma análise psicológica sobre o desenvolvimento da escrita, Luria nos possibilita olhar para as origens e “acompanhar a transição da criança desde as formas primitivas e exteriores de comportamento até as complexas formas culturais” (LURIA, 1991, p. 148). Dentro do que foi proposto o trabalho de investigação revelou que:

Dando a criança apenas os aspectos externos da técnica a ser

trabalhada, ficamos em condições de observar toda uma série de pequenas *invenções* e descobertas feitas por ela, dentro da própria técnica, que a capacitavam gradualmente a aprender a usar este novo instrumento cultural. (LURIA,1991, p. 148)

Discutindo como as crianças respondem às tarefas propostas, a investigação tentou traçar os estágios de desenvolvimento da escrita na criança desde o seu princípio. Nas experiências iniciais foi possível verificar que as crianças de quatro e cinco anos não entendiam as instruções apresentadas, ou seja, não conseguiam usar a escrita de forma instrumental. Nesses casos, a escrita assumia uma função imitativa, bem como não tinha relação com o que estava sendo escrito, eram traços sem nenhuma ligação com as ideias: “O escrever não mantinha qualquer relação com a ideia invocada pela sentença a ser escrita; não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha que ser escrito. Na verdade, não houve aí exatamente uma escrita, mas simples rabiscos” (1991, p. 150-151). Foi possível identificar:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. (LURIA, 1991, p. 154)

Neste primeiro momento de desenvolvimento da escrita, chamada de ‘pré-escrita’ ou ‘pré-instrumental’, também foram encontradas escritas em forma de ziguezague, consideradas como elementos que imitavam uma escrita exterior, do adulto, como um modelo de escrita a ser reproduzida, como disse Vova, uma das crianças pesquisadas: “É assim que se escreve”. É a “fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais” (1991, p.155). A escrita aqui não funciona como auxílio à memória, as anotações não são usadas para lembrar o que havia escrito, mas para escrever como o adulto. Quando solicitadas a escrever, há um movimento em direção à escrita, a criança usa a memória para lembrar o que foi dito, mas o registro não funciona como um auxílio, não é para ser lido.

Havia também outro grupo de crianças que realizava um registro diferenciado, com traços e marcações específicas, ainda sem sentido, mas que ajudavam a lembrar, sem errar, identificando, várias vezes, todas as sentenças ditadas. Eram rabiscos, linhas que tinham formato de escrita. Não havia uma diferença na aparência da escrita, mas uma mudança da relação da criança com a escrita: “de uma atividade

motora autocontida, ela se transformara em um signo auxiliar da memória” (1991, p.157). A distribuição de traços pelo espaço do papel, usando os cantos da folha, apresentava um padrão, associando o ditado com o registrado, revelando que a posição ocupada por um rabisco estava relacionada com determinada palavra ditada, tinha um significado. “Assim, essa criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos.” (1991, p.157). Porque “nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória”. (1991, p. 157). Agora já com uma escrita própria, apresentando os primeiros elementos do que será a sua escrita, a criança utiliza os registros produzidos como auxiliar para lembrar as sentenças. Mas então qual é a função deste sinal feito pela criança? Ele organiza o comportamento da criança, mesmo que ainda não apresente um conteúdo, e indica a presença de algum significado, mas ainda indeterminado. É um primeiro signo, o signo primário, usado como possibilidade de saber que algo foi ditado, mas não permite descobrir o seu conteúdo; traz marcas que orientam o seu significado, mas ainda é um signo não diferenciado e não um signo simbólico, que permite saber o seu significado. É uma fase de instabilidade, mas o objeto é lembrado como um signo e com isso “tendo dado, com ela, o primeiro passo na rota da cultura”. (1991, p. 160)

Para dar o segundo passo na rota da cultura é preciso que a criança use o signo de forma diferenciada e expresse o seu conteúdo específico, escreva, pois “só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente o seu alcance” (1991, p. 161) e então produza uma escrita com um significado partilhado nas relações que estabelece no mundo. O caminho do desenvolvimento da escrita na criança passa por um longo processo como na história da civilização. Desde os primeiros rabiscos até as produções com significado está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. O interesse do estudo não é determinar a sequência das fases, mas discutir as condições de produção das escritas para analisarmos a transição de um estágio para outro, de forma a pensar como a criança pode produzir signos com sentido que revelem o seu conteúdo.

No processo de diferenciação do signo primário, a criança pode seguir um percurso de uma escrita que reproduza o conteúdo com traços arbitrários ou transitar

para uma produção que circula do conteúdo para uma ideia, como os pictogramas. Nos dois casos temos um processo de alteração da função psicológica do signo, um movimento de invenção: no primeiro caso substitui um signo primário, não-diferenciado, que apenas expressa a existência de algo. No outro caso, a criança usa um signo diferenciado, que mostra o seu conteúdo particular e “se esta diferenciação realiza-se com sucesso, transforma um signo-estímulo em um signo-símbolo, e um salto qualitativo é dado, assim, no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural” (LURIA, 1991, p.161).

Como perseguir as invenções das crianças? Em alguns casos observados, as primeiras diferenciações estavam ligadas a um reflexo de ritmo da frase falada no ritmo do signo gráfico: casos em que a criança usava marcas específicas para relacionar com a palavra ou frase ditada, como escrever palavras ou frases curtas com linhas curtas ou palavras e frases longas com um grande número de rabiscos, caracterizando uma “escrita ritmicamente reprodutiva”. Mesmo considerando que esta diferenciação rítmica não é regular, pois encontramos variações nos registros feitos, é possível identificar uma mudança no processo de escrita que iniciou de forma imitativa sem diferenciação e agora começa a estabelecer uma relação da escrita com frase ou palavra ditada. Mas a variação também sugere que “cada estímulo percebido por um sujeito tem seu próprio ritmo e através dele exerce um certo efeito sobre a atividade do sujeito, especialmente se o alvo dessa atividade está ligado ao estímulo apresentado e deve refleti-lo e registrá-lo” (1991, p. 162). Portanto, é necessário considerar a produção escrita, em sua gênese, como uma atividade complexa, que materializa uma forma de expressão.

Analisando produções das crianças, evidencia-se como a atividade gráfica apresenta elementos de uma escrita ritmicamente descritiva do processo, pois na atividade gráfica é possível encontrar o ritmo da escrita do sujeito, ou o primeiro uso significativo do signo.

O primeiro passo na diferenciação da atividade gráfica ainda não é suficiente, pois marca o ritmo da escrita, mas, não o seu conteúdo, que será quando o signo ganha significado. Investigando possíveis fatores que favorecem a mudança para uma produção gráfica de um signo significativo alguns experimentos foram realizados identificando que a mudança no conteúdo poderia induzir uma transição. O fator número ou quantidade foi o primeiro fator que produziu alteração na produção gráfica da criança em que o signo era usado para refletir o número dado fazendo pensar que

a origem da escrita pode estar relacionada com a necessidade de registro do número e quantidade. Sendo possível identificar que pela primeira vez um registro gráfico refletia um conteúdo particular circulando de uma escrita imitativa para outra com conteúdo funcional. Mesmo sendo uma produção gráfica ainda confusa, com uma técnica de traços imprecisos, mas é um primeiro movimento que auxilia lembrar e ser capaz de ler o que escreveu.

Durante os experimentos foi observado que quando as sentenças ditadas estavam vinculadas com a cor, forma e tamanho o processo de diferenciação da escrita era acelerado consideravelmente, podendo ganhar uma semelhança com a pictografia primitiva. Nesse momento, é possível identificar o uso do desenho como um instrumento novo de uma atividade complexa e uma alteração no processo de diferenciação da produção gráfica. Com o uso de escritas pictográficas nas produções das crianças, constatando que liam sobre o que escreviam, foi possível verificar a criança usando a escrita como meio de expressão. As investigações apontaram que “após ter observado, em nosso laboratório, como a criança vai tateando, repetindo os primeiros passos primitivos da cultura, tornaram-se claros muitos elementos e fatores atuantes no surgimento da escrita” (1991, p. 168). Analisando algumas produções gráficas, o estudo discute a importância desenvolvimento da escrita por imagem, a fase da pictografia, para o surgimento da escrita infantil, analisando e descrevendo detalhadamente:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com o seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra. (LURIA, 1991, p. 176)

Com o objetivo de discutir o desenvolvimento da escrita simbólica, o trabalho investiga situações de crianças que escrevem por pictogramas e são solicitadas a escrever algo que não seja por imagem, a fim de demonstrar como a criança circula da escrita pictográfica para a escrita simbólica, e afirma que “um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica.” (1991, p. 179)

Finalizando a discussão, Luria fará uma discussão sobre a passagem para a

escrita simbólica, deixando claro que esta fase deve ser compreendida como parte de todo o estudo apresentado até aqui, que começou desde o momento em que a criança produzia suas formas primitivas de escrita até o momento que ela pode apropriar-se de um forma de escrita culturalmente elaborada. Para tal, é preciso investigar como a criança escreve, usa letras, conhece elementos do alfabeto, mesmo quando ainda não tem esse conhecimento específico. Portanto é preciso considerar que nesta investigação

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. (LURIA, 1991, p. 180)

Relembrando o percurso da investigação apresentado até aqui, o autor resgata o primeiro momento do desenvolvimento da escrita, quando ela ainda não é usada pela criança de modo a registrar um conteúdo específico, realiza apenas um processo imitativo. O estágio seguinte se caracteriza como quando o símbolo adquire um significado funcional e a grafia já reflete um conteúdo para então tratar refletir de forma mais específica o processo da criança quando ela começa a aprender a ler e escrever. A questão principal apresentada sobre esta fase é:

Neste estágio, a criança começa a aprender a ler, conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, aprende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Mas será que isso significa que agora compreende o mecanismo integral do seu uso? (LURIA, 1991, p. 181)

Esta é a fase de início da escrita simbólica, em que a relação da criança com a escrita é externa, ou seja, conhece elementos, modos de uso, mas ainda não entende como fazê-lo e retoma as técnicas, como a escrita não-diferenciada já usada em outro momento. Para exemplificar a posição defendida, Luria apresenta um dos experimentos em que pede a uma criança que escreva algumas sentenças e ela escreve colunas de letras sem relação com as sentenças ditadas. Procurando evidenciar a falta de compreensão da criança quando faz suas escritas, é apresentado um estudo diferenciado em que as crianças foram orientadas a não escrever cada palavra numa sentença que também revelou que, apesar de apresentar uma postura

diferente e alguma compreensão da escrita, a capacidade de escrever da criança ainda não está relacionada com uma compreensão sobre o processo de escrita. Já numa experiência com uma criança recém alfabetizada, foi constatada a dificuldade da criança para retornar a uma fase de escrita pictográfica e representativa, já vivida anteriormente. Os vários experimentos analisados apontaram que “esses dados revelam que a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita” (LURIA, 1991, p. 183).

Realizando um experimento com um aluno, desenvolveu o seguinte procedimento: numa primeira sessão solicitou que marcasse sentenças que seriam ditadas para serem lidas depois. A criança usou cruces para cada sentença e cruces para cada elemento das sentenças, mas quando foi solicitado só conseguiu ler três sentenças e não identificava as marcas específicas de cada sentença. Numa segunda sessão, foi solicitado que não usasse cruces e então foi constatada uma alteração na sua produção gráfica, apresentando uma grafia com diferenciações e com uso de pictogramas. “Neste caso, pudemos avançar um passo em nossa pesquisa do mais difícil problema de nosso estudo: os mecanismos pelos quais é criado esse signo arbitrário convencional” (1991, p. 187). Já na terceira sessão, foi oferecido um número de imagens junto com palavras que identificavam a situação; nesse caso constatou-se uma mudança significativa na produção da criança, agora os desenhos, as marcas pictográficas mantinham relações com as marcas simbólicas, ou seja, ajudavam a lembrar as sentenças ditadas indicando que “a pictografia combina com escrita simbólica arbitrária, e um signo é usado onde os meios pictográficos não são suficientes” (1991, p. 188), mas apropriar-se do sistema de escrita é também aprender os signos culturalmente elaborados.

Concluindo o percurso de investigação, Luria nos oferece uma importante reflexão sobre todo o estudo apresentado até aqui.

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história da sua escrita. Mas mesmo esses métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil. (1991, p. 188)

No trabalho de investigação realizado por Luria (1991), encontro elementos para compreender o desenvolvimento de uma pré-história da escrita infantil, e as tentativas infantis para circular de uma escrita não diferenciada até uma escrita simbólica. Assim, temos caminhos para pensar no trânsito do modo do oral para o escrito como forma de circulação e apropriação de um signo culturalmente produzido e retorno às esferas de circulação que o sujeito está inserido.

5.3 O ORAL/FALADO E O ESCRITO/LIDO NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

5.3.1 O oral/falado pelas crianças no processo de alfabetização

Neste trabalho, trato do oral trazendo o que é falado pelas crianças para evidenciar momentos em que dizem sobre o seu processo de alfabetização. O que digo sobre o que as crianças dizem são minhas compreensões sobre o dizer das crianças, assim, assumo o risco de dizer que não falo por elas, mas sobre elas e entre elas porque foram sentidos produzidos numa convivência negociada e partilhada em momentos singulares de pesquisa. Não quero ter álibi para o que ali aconteceu, mas contribuir para que olhemos para as aprendizagens sobre a leitura e a escrita, das crianças.

O que é possível apreender desse movimento? O que as crianças falam entre elas? Quando as crianças falam que outras vozes aparecem no seu discurso? Assim, também, é necessário trazer para esta reflexão a noção de polifonia (BAKHTIN, 2006) para investigar a multiplicidade de vozes presentes nas interações infantis, no espaço da sala de aula. Trabalhar com os textos orais e escritos das crianças em processo de alfabetização possibilita analisar os discursos presentes no cotidiano da escola e, encontrar alguns de seus sentidos. Analisemos uma situação escolar de uma prática de oralidade/fala:

Professora: - Quem quer contar uma história, vai lá na frente. Não pode ter vergonha e dizer que esqueceu.

Uma criança conta a história dos Três Porquinhos, mas não consegue contar até o fim, a professora interfere e conclui a história. Em seguida outra criança intervém e diz.

Criança: - Tia agora tá na hora de eu contar a história!

Professora: - Você vai, então.

Criança: - Agora todo mundo vai sentar que eu vou contar a história.
 - Todo mundo sentado!
 -Todo mundo sentado!
 Criança começa a contar a história caminhando pela sala...
 Criança contadora: - O lobo mau encontrou o Chapeuzinho Vermelho e perguntou.
 -Chapeuzinho vermelho pra onde você vai?
 - Tou indo na casa da vovozinha comer churrasco.
 As crianças interferem com conversas paralelas e a criança contadora da história reclama.
 Criança contadora - Chhchhch! (Pede silêncio à turma, gesticulando com o dedo indicador na boca e continua contando a história enquanto circula pela sala)
 - O lobo chegou antes e comeu o churrasco.
 Algumas crianças continuam conversando.
 Criança contadora: - Se eu gritar vocês vão ficar quietos!
 - Um, dois, três!
 Continua a história até terminar.
 Professora: - Muito bem!
 Segunda parte
 Em seguida a este acontecimento, a professora começa a cantar a música do lobo mau e é acompanhada por muitas crianças.
 - Eu sou o lobo mau lobo mau, lobo mau. Eu pego as criancinhas para fazer mingau!
 Criança 1-Eu amo mingau!
 Criança 2-Eu também amo mingau!
 A professora, acompanhada por muitas crianças, canta a música até o final.

Nessa situação, é possível analisar o processo interativo entre professora e crianças, entre crianças e professora e entre crianças e crianças. Nesta interação podemos identificar uma prática oral da escola, que é a contação de história. Para colocá-la em movimento, a criança faz uso de uma prática oral da vida doméstica, que é o relato. As crianças ouvem histórias e ao ouvirem aprendem também a contar histórias. Ao contar história na sala de aula, a criança dá um sentido novo ao seu processo de comunicação e circula de um gênero da esfera privada para um gênero da esfera pública, assim como desloca-se do lugar de ouvinte de histórias para o de contador. No deslocamento de ouvinte para contador de história a criança também faz uso de outros discursos, como o de contador, assumindo um modo de dizer que é bem próprio de quem conta história, como também faz uso do discurso do professor quando pede silêncio tentando demonstrar a autoridade de quem está falando.

O estudo dos gêneros discursivos de Bakhtin (2006) nos permite uma compreensão sobre as situações interativas em sala de aula, para entender que um gênero discursivo revela a forma como já foi usado em outras situações, trazendo marcas de seus usos anteriores, mas também um novo lugar de produção com um

novo sentido. No movimento de contação da história, a criança revela os seus conhecimentos sobre a escrita. Ela traz de memória um texto que já foi lido, no entanto ela reescreve esse texto acrescentando outros elementos na narrativa que está sendo contada quando diz: “Tou indo na casa da vovozinha comer churrasco”. Concretizando o que nos apresenta CORRÊA (1991, p.8) que é “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrados/escrito, considerando a dialogia com o já falado/escrito e o ouvido/lido”. Indicando uma relação constitutivamente intergenérica entre o oral falado e o escrito/lido, a criança acrescenta experiências da vida cotidiana à história que está sendo contada na escola e reescreve a história contada.

No movimento pela sala, no gesto de pedido de silêncio, a criança vai inscrevendo suas marcas num espaço politicamente negociado que revelam modos de contar história, modos de inserção do sujeito na cultura escolar, mas também abre possibilidade de ruptura para transgredir uma narrativa e inserir-se como sujeito produtor de uma nova cultura escolar. Como Corrêa afirma que “na escrita, o vestígio de uma temporalidade gráfico-sonora numa espacialidade também gráfico sonora” (2004, p. 47). Podemos acrescentar que, na oralidade, há o vestígio de uma temporalidade gráfico-sonora numa espacialidade também gráfico sonora.

5.3.2 O escrito/lido pelas crianças no processo de alfabetização

Trato do escrito trazendo o que é lido pelas crianças para evidenciar momentos em que leem o que escreveram sobre o seu processo de alfabetização. Trabalho com a compreensão de que quando as crianças leem o escrito posso compreender o que entenderam do escrito e sobre a escrita. Pretendo indicar que aprender a ler e escrever é aprender a ensinar a ler e escrever, lugares de constituição: um lugar de ensinar e outro lugar de aprender o oral/falado e o lido/escrito como modos de circulação nos entre os gêneros do discurso.

Com a situação de uma produção de escrita podemos evidenciar alguns aspectos abordados até aqui, tendo como elementos de análise o material do caderno de campo da pesquisa. A professora (P) explica para a pesquisadora que as crianças (C) começaram a falar de bruxa, então ela resolveu trabalhar o assunto. A turma vai para a Sala de Leitura com a professora. Numa roda, sentados ao chão, ouvem da professora a história “TRUCKS”, de Eva Furnari.

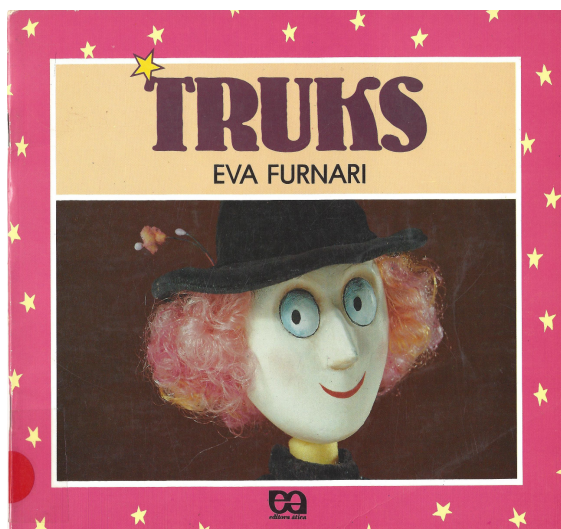


Ilustração 2: Capa do livro Truks

De volta para a sala de aula, a professora vai junto com as crianças, recuperando os acontecimentos da narrativa. Após a retomada a professora pergunta:

P- A história acabou ou pode continuar?

As crianças, em coro, respondem:

- Pode continuar!!!!

P- Então vocês vão fazer um final

Uma criança argumenta:

_ Tia, pode fazer uma parte?

P- _ Pode.

Em seguida, a professora pede que cada um faça uma produção escrita e distribui uma folha para cada criança.

P- Gente, o que eu pedi para vocês? Fazer um final igual ao do livro ou mudar. Vocês falaram pra mim que acharam melhor a bruxa fazer o quê? Transformar os animais no que eles eram antes! Posso pedir uma coisa pra vocês?

Crianças em coro:

- Pode!!!

P- O que vocês fizerem coloquem os nomes dos personagens!

Algumas crianças reclamam:

Crianças - Ah não!

P - Ah sim! Precisa colocar.

Peço para ver as produções. Isto gera um movimento em minha direção, seja para “validar a escrita”, “ajudar na escrita” ou até “participar da escrita”.

Chega uma criança com um desenho e pede ajuda:

- Tia, me ajuda a escrever “BRUXA”!

Sugiro que ela peça ajuda para um amigo. Um amigo se aproxima e vai ditando, soletrando, letra a letra, até formar a palavra “BRUXA”. A criança não lê a palavra, mas nomeia as letras uma a uma, enquanto escreve, até formar a palavra que “precisa” ou “deseja”.

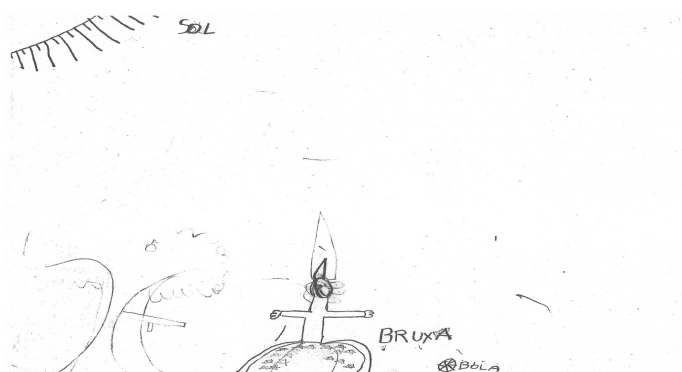


Ilustração 3: Escrita da bruxa

Chega outra criança e me pergunta:

- Tia, como é que escreve "BRUXA"?

Digo para ela pedir ajuda para a criança que havia acabado de aprender a escrever a palavra BRUXA. A outra a acolhe e diz:

Cr2 - Vem aqui, que eu vou te mostrar.

As crianças vão para uma mesa e, de pé, uma ao lado da outra, ela pega a folha e escreve a palavra "BRUXA", na folha do colega. Chamo as duas e questiono sobre a autoria da escrita. Argumento se "Ensinar é escrever para o outro ou explicar como escrever e o outro escreve". Então ela apaga a sua escrita e vai nomeando as letras da palavra para o colega até que ele possa reproduzir a palavra "BRUXA".

No processo de construção da escrita ela vai em direção a outras produções para escrever sobre a história da bruxa. Desenha os personagens em outra folha e vai procurando ajuda para escrever os nomes dos personagens. Com o desenho dos personagens da história pede o livro da história, como apoio à escrita e vai reproduzindo, conforme o tipo de letra, a escrita dos nomes dos personagens do livro.

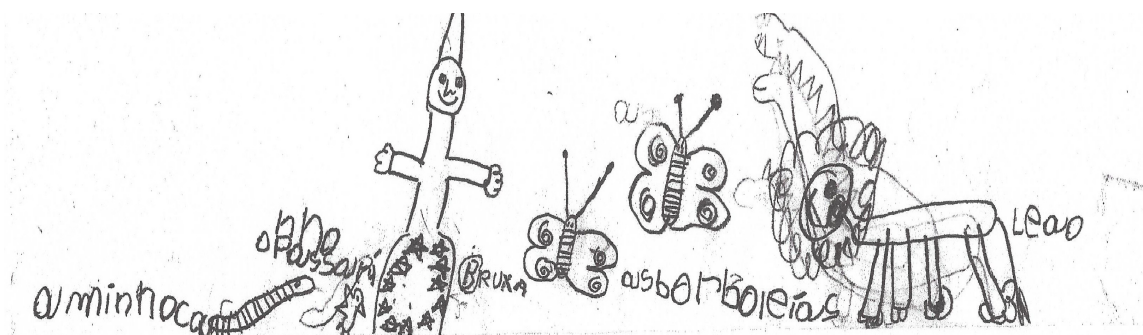


Ilustração 4: escrita dos personagens do livro

A primeira retomada a ser feita neste processo diz respeito à circulação da criança pelos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006). A história contada/lida pela

professora transita entre o relato oral, comum na vida cotidiana e a contação de história, comum nas experiências escolares, estando a professora no lugar de contadora e as crianças nos lugares de ouvintes, revelando aqui a circulação de um ouvinte de experiências da vida para o de histórias contadas na escola. Em um movimento seguinte, podemos identificar a circulação de um gênero oral, a contação, para o gênero escrito, a escrita/narrativa sobre a história (Bakhtin, 2006). O falado/dito/oralizado pode ser escrito? Como conjugar as formas orais com as escritas? É uma relação direta? Como isto foi negociado com as crianças? Como as interações das práticas culturais ensinam sobre a escrita? (CORRÊA, 2004). Escrevendo sobre a história, o aluno escreve a palavra “BRUXA” copiando de um colega, logo, aprende a escrever a palavra “BRUXA”. Partilhando da minha interferência, a criança ensina a escrever a palavra “BRUXA” para outro colega. Assim, marca o seu lugar no processo de ensinar e aprender quando aprende com um colega e ensina para o outro, deslocando de um lugar de quem aprende para o de quem ensina, transgredindo uma lógica muito presente na escola e demonstrando que todos ensinam e todos aprendem. Por outro lado, a criança circula num modo heterogêneo de constituição desta escrita quando busca relações do oral/falado com o escrito/lido.

A criança segue no desenvolvimento de sua escrita quando desenha os personagens da história e copia os nomes dos personagens, usando o livro como apoio, para escrever sobre a história contada pela professora e escrever sobre o compreendido. O oral/falado pode ser escrito/lido. Quais são os gestos e as marcas desta expressão presentes na escrita da criança? Basta olhar o registro da escrita.

Desenha numa configuração singular, que é somente sua, escreve num movimento de quem se inscreve numa prática da cultura que envolve copiar o registro do modelo, indicando que muitas vezes, na escola, aprender a ler e escrever é aprender a copiar, ou seja, reproduzir traços de escrita ainda sem uma função instrumental. Nesta fase a relação da criança com a escrita não tem um significado simbólico, ela conhece os elementos da escrita os seus modos de uso, mas ainda não entende como fazer, é uma escrita não diferenciada (LURIA, 1991). A criança vai deixando suas marcas em um espaço politicamente negociado que revela modos de escrever história, modos de inserção do sujeito na cultura escolar, mas também abre possibilidade para a ruptura e criação de uma outra narrativa. No desenho e na escrita encontramos uma configuração de um sujeito que tenta escrever, revelando que

escrever são várias tentativas de aproximações de uma escrita infantil que precisa ser lida/ouvida para que os adultos compreendam os seus percursos singulares para uma outra a escrita simbólica que a insere na cultura.

6. AS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Os momentos de desenvolvimento e organização desta pesquisa foram marcados por três períodos distintos: um período exploratório que durou dois meses, de maio a julho, cujas observações até aquele momento foram apresentadas no trabalho para a defesa do projeto de pesquisa; o segundo, um ano depois, quando foi realizado um primeiro mapeamento das situações observadas sobre as práticas de oralidade leitura e escrita em sala de aula e uma proposta de delineamento da tese e, finalmente, finalização do trabalho de campo em dezembro de 2012 quando os dados coletados ao longo de todo o período da pesquisa foram organizados de forma sistematizada. Na tentativa de apresentar uma análise introdutória dos princípios e pressupostos tratados nessa pesquisa, organizamos na parte inicial deste capítulo uma análise que pretendeu oferecer um panorama pontual dos principais aspectos observados com a turma na escola. Em um momento posterior abordaremos de forma específica situações que pretendem discutir situações observadas que nos servem de referência para a tese da investigação realizada.

Inicialmente apresento de uma forma geral e abrangente as observações sobre a oralidade, a escrita e a leitura nas situações de alfabetização da turma; apresento reflexões sobre as entrevistas realizadas com as crianças que teve como finalidade realizar um cruzamento das experiências de leitura e escrita na escola com as experiências em família e em comunidade. Trago também algumas observações das relações tempo e espaço na sala e na escola como possibilidade de pensarmos como as rotinas são organizadas como tentativas de enquadramentos das crianças na lógica dos adultos.

6.1 A ORALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na tentativa de apreender como a oralidade está presente e atuando no processo de alfabetização da turma procurei, pela fala das crianças, identificar a participação e suas compreensões sobre como aprendem a ler e escrever na escola. O oral é tomado pelo falado para ouvir o que as crianças dizem sobre a escrita e como

compreendem a escrita no contexto de suas aprendizagens escolares. É importante destacar que muitas falas e compreensões das crianças sobre a escrita e sobre o processo de alfabetização estão entrelaçados por outras falas e contextos, seja na convivência, com os amigos, os familiares ou com os seus professores e estas falas dialogam entre si, mas também ganham outros sentidos e funções. Foi com base nestas preocupações que realizei algumas observações gerais sobre o oral/falado pelas crianças na escola.

Em diferentes situações na sala de aula, foi identificado um movimento interativo, que pode ser definido como algo bem típico da dinâmica escolar. Um processo marcado por turnos de fala, entre as crianças e com a professora, caracterizado pelo desenvolvimento das atividades que devem ser executadas em cumprimento dos deveres tipicamente escolares. É uma aula acontecendo na escola. A proposta de fazer um dever carrega consigo, de forma implícita, que a tarefa deve ser cumprida. Fazer dever é um dever? Todos, professora e alunos, vão ocupando lugares e posições de forma a seguir com essa lógica como única possibilidade de prática da cultura escolar. Dentro dessa perspectiva, professora e alunos vão assumindo uma tarefa tipicamente escolar, como já destacamos em capítulo anterior conforme Smolka (1991) havia tratado, que é ensinar e aprender para cumprir com uma tarefa. Também nesse caso, sem uma reflexão e posicionamento das possibilidades e implicações de pensar o que é ensinar e aprender na escola enquanto processos constituídos em seus contextos reais. Aqui, não estão em questões as relações de ensino e aprendizagem, mas o cumprimento de duas tarefas: o professor ensinando e o aluno aprendendo.

A professora dá aula e as crianças assistem. Há momentos em que a fala das crianças acontece em resposta à fala da professora, como é o caso daqueles momentos em que respondem à professora se a tarefa foi cumprida, ou quando questionadas sobre o seu comportamento na relação com os colegas. São posições que as crianças e a professora assumem como parte de uma cultura e reveladas em questionamentos como: Já acabou o dever? Por que está brigando com o colega? Posso começar?

Foi possível também encontrar no processo de interação das crianças com a professora, os momentos em que as falas das crianças vão em direção à professora. São perguntas que, na maioria das vezes, demonstram a preocupação da criança com o cumprimento da uma função esperada nas situações escolares, pois precisa tornar

público suas preocupações com o desenvolvimento das tarefas, bem como, nestes casos, também reclamam daqueles que atrapalham ou contribuem para a desestruturação do seu trabalho. Aqui a fala da criança é uma queixa sobre alguém quando dizem “Tia, o fulano tá me atrapalhando”. Nos outros casos, as crianças fazem perguntas à professora sobre coisas tais como: Tia, tá certo? Tia, posso começar?

Outros diálogos foram classificados como sendo de um terceiro tipo, são aqueles em que as falas das crianças aparecem nas trocas entre elas, sem a participação da professora. Nas situações deste último tipo, é possível encontrar movimentos de busca pelo outro, o amigo e o parceiro, para pedir ajuda ou colaborar na realização de alguma atividade, para falar sobre o desempenho ou a dificuldade de compreensão da tarefa, ou numa conversa descomprometida de forma paralela sobre situações variadas da vida cotidiana sem nenhuma relação com a tarefa escolar. Nessas situações as crianças vão, de forma irreverente, procurando seus pares para trocar informações, copiar do outro a resposta e interagir de formas variadas; vão assim criando momentos muitas vezes imperceptíveis para muitos professores, mas ricos e distanciados das lógicas dos adultos. Nestes momentos, destacamos as seguintes colocações: “Já acabou?” ou então “Quando eu sair da escola, eu vou passar na casa do meu pai”, “Me empresta o apontador?” São diálogos que não são diretamente afetados pelas propostas escolares, mas evidenciam um diálogo com outros espaços e discursos que de uma maneira em geral não ocupam espaço pedagógico e não ganham sentido nas situações escolares.

A observação e registro de algumas situações particulares das crianças permitiram testemunhar momentos intrigantes, curiosos e às vezes tensos, mas decidi não formular posições; apenas posso dizer que ofereceram muitas informações e confirmações para alguém que acredita que sobre muitas coisas que as crianças dizem ou fazem os adultos precisam apenas conhecer, mas se quiserem fazer interpretações serão apenas considerações dos adultos sobre o que ali aconteceu. Até porque também preciso admitir que, em alguns momentos, fui excluída com a mesma tranquilidade com que em outras situações fui acolhida como cúmplice e parceira, ou confidente. As informações dilemas e sonhos da vida particular não foram para o caderno de campo, mas ficaram registrados nas nossas memórias das nossas relações.

Pelo que já foi formulado até aqui preciso sempre considerar que minhas considerações nessa pesquisa são de uma adulta sobre as compreensões das

crianças. Nessa lógica de investigação, são propostas de uma adulta que se apresentam como possibilidades de pensar as lógicas das crianças para pensar um ensino comprometido com suas aprendizagens e com a democratização dos conhecimentos culturalmente produzidos.

As situações de sala de aula evidenciaram ainda outros momentos em que a fala das crianças ganha grande expressividade. Denominei este movimento de "vozes coletivas", em que todos se expressavam, em conjunto, como num coro de vozes. Este foi situado, por exemplo, quando todos cantam na ida para o refeitório ou, também, ao cantarem músicas de conhecimento coletivo, como é o caso da música do seu time de futebol ou ainda a da silabação que a professora propõe quando estão estudando uma lição em que uma sílaba deve ser evidenciada. Nesta mesma dinâmica de sala de aula também há espaço para o que denominei as "vozes individuais". Trata-se de episódios em que as crianças, individualmente, fazem um "show" musical, ou ainda, contam histórias, como parte de alguma proposta de trabalho coletivo apresentada pelo professor ou também por iniciativa própria, em momentos descontraídos quando cantam pela sala. Nestes momentos, o individual e o coletivo ganham espaço e revelam os discursos das crianças ocupando um lugar de mais destaque no cotidiano da sala de aula.

Do lugar de pesquisadora fui experimentando outras formas de ouvir as crianças, a professora e a escola, mesmo nem todos sendo foco desta investigação. Nesse movimento, fui tentando incluir todos brevemente retratados, bem como outros, quando no caminho até a minha chegada, ainda do lado de fora da escola, tentava ouvir a escola, nas vozes dos diferentes professores e das muitas crianças até chegar o momento de situar-se numa posição de observadora na sala de aula para ouvir as crianças de uma turma com sua professora. Do mesmo modo, quando saía da escola tentava distanciar-me de todas as vozes que ali havia escutado; caminhando em direção ao carro ou ao transporte coletivo ia deixando de captar as vozes os barulhos daquele lugar. O exercício de aproximação, afastamento e cautela para tentar imprimir a posição de alguém que entrava e saía como observadora, mas que se permitia afetar e ser afetada, no entanto precisava acima de tudo delimitar um trabalho de investigação comprometido com tudo que ali acontecia. O percurso de ida até a escola foi sempre marcado por muitas inquietações sobre o sentido do meu trabalho, mas no trajeto de volta carregava um desejo de entender as situações que ali tinha presenciado. Após esta apresentação geral do oral/falado pelas crianças trago em

seguida um levantamento do que podemos chamar de escrita, e podemos identificar o que é escrito pelas crianças na escola enquanto aprendem a escrever.

6.2 ESCREVER PARA APRENDER A ESCREVER

Constatando que o ensino da escrita e da leitura na escola, nas últimas décadas, foi influenciado e atravessado por um conjunto de concepções e práticas, devemos admitir que é possível fazer algumas suposições de quais práticas de escrita são possíveis de encontrarmos em diferentes turmas quando as crianças estão em processo de alfabetização. No entanto, há por parte dos professores um movimento de produção de sua própria prática com uma diversificação e uma variação de modos de ensinar, que podem ser evidenciados quando, juntando propostas ou assumindo caminhos específicos, vão direcionando o trabalho com os alunos. Não podemos negar que temos uma produção de conhecimento disponível, não necessariamente acessível na área em questão, produção essa que pretende contribuir com os professores e suas práticas de alfabetização.

Para o presente estudo, nossas preocupações não estão direcionadas para o modo como os professores ensinam, mas pretendemos colocar em evidência o sentido da escrita para a criança na escola enquanto aprende sobre e o que é a escrita. Portanto, não se trata de discutir como a escrita é ensinada, mas pretendemos observar a criança na sua relação com essa forma de linguagem para analisar como ela funciona e se constitui nas interações escolares. Nossa intenção é observar um modo da linguagem acontecendo que no seu próprio acontecimento revela um conhecimento presente e permite ao sujeito transitar por outros conhecimentos e outras formas de linguagem.

Para analisar o escrito escolhemos duas estratégias que tentamos, na medida das circunstâncias e possibilidades, trabalhar de forma articulada. Um primeiro movimento foi observar e analisar as escritas das crianças ao lado delas, compartilhando com elas durante o processo de escrita, e assim observar e identificar seus movimentos na produção dos traços e escritos. O segundo movimento acontecia de forma conjunta quando pedia que elas lessem o seu escrito para ouvir sobre suas compreensões a respeito da sua escrita. Nos dois movimentos havia uma orientação de compreender o escrito pelo lido e assim analisar a circulação entre o oral e o escrito de forma conjunta e nas duas direções.

Tendo o objetivo de organizar um panorama dos suportes de escrita usados na sala ao longo dos dois anos de investigação, foi realizado um levantamento sobre os materiais usados para escrever. Não há uma intenção de analisar as escritas pelos seus suportes, mas evidenciar algo presente na cultura escolar que é a grande utilização de materiais impressos, ou seja, que já estão prontos. Produzidos por alguém em outro espaço, esses materiais impressos não possuem uma vinculação direta e imediata com o contexto de utilização. Na verdade, contraditoriamente, evidenciam que as direções e os sentidos serão dados pelos sujeitos que os utiliza. Com a observação do uso desses impressos é possível identificar quais são os sentidos que a escrita assume dentro desse processo de utilização e assim também encontramos elementos para discutir qual é o tipo de escrita que a criança aprende quando a realiza pela via do material impresso. Como não pretendemos limitar o trabalho com a descrição dos materiais encontrados, também retomaremos mais adiante analisando contextos de produção e uso da linguagem quando alguns desses materiais se fazem presentes.

Na organização geral dos suportes também encontramos aqueles materiais que exigiam uma proposta de produção do professor, ou seja, não havia uma atividade pensada por outra pessoa para ser executada pelas crianças com o seu professor. Abriam brechas para as escritas descontroladas, aquelas escritas livres em que as crianças escrevem o que querem sem uma definição prévia. Nestes casos, temos o caderno escolar entregue pela prefeitura, o caderno pessoal que algumas crianças costumam ter para escrever livremente sem uma atividade proposta pela escola. Também encontramos no uso da folha em branco que recebem da professora como parte de uma proposta de desenho livre ou como um desdobramento de uma leitura, onde as crianças acrescentam suas escritas. São momentos de uma escrita mais livre que vão sendo produzidas junto e ao mesmo tempo em que o desenho.

Neste levantamento foi possível identificar uma prevalência das práticas de escrita, como aponta Cagliari (1998), sobre as de leitura e oralidade, no processo de alfabetização. Como também veremos, será possível constatar que há uma relação estreita entre o suporte e o modo como a escrita funciona, apontando elementos para entender a forma como a cultura escrita funciona na escola. Dentre os materiais encontrados durante os momentos de observação, destacamos:

1. Livro didático: usado dentro de uma sequência de atividades, como um desdobramento na realização as lições. A professora trabalha uma lição e logo propõe uma sequência de atividades como desdobrando da unidade estudada. No caso desta turma o livro utilizado é o Porta Aberta: Letramento e alfabetização linguística, tanto no primeiro quanto no segundo ano.



Ilustração 5: Livro do 1º ano



Ilustração 6: Livro do 2º ano

2. Folhas de atividades: Folhas soltas de exercícios, algumas vezes em articulação com algum tema trabalho, em outras situações de forma aleatória para trabalhar padrões silábicos – escrita de palavras ou frases e textos. Após a produção escrita a folha é guardada numa pasta.

3. Caderno Pedagógico (CP): material produzido no nível central da Secretaria Municipal de Educação e enviado a todas as escolas. A cada bimestre o aluno e o professor recebem um CP. O CP do professor vem com orientações didáticas e conceituais. No final do ano as crianças levam para casa um Almanaque de Férias.

Também utilizam alguns cadernos temáticos como o da Conferência Rio + 20.



Ilustração 7: Caderno Pedagógico



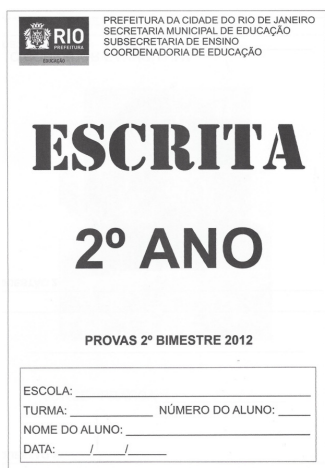
Ilustração 8: Almanaque de férias




Ilustração 9: Caderno temático Rio+20

Sobre as avaliações externas observadas durante a pesquisa, ocorreram as seguintes: as provas bimestrais, instrumento de avaliação interna da rede e produzido no nível central da Secretaria Municipal de Educação e enviado a todas as escolas. A cada bimestre o professor aplica no aluno uma avaliação de leitura em Língua Portuguesa e outra em Matemática. Há ainda a produção textual, que é um instrumento de avaliação interna da rede produzido no nível central da Secretaria Municipal de Educação e enviado a todas as escolas. Foi aplicado ao final do segundo ano (2012), e o professor aplica uma avaliação de escrita: após a leitura de um livro de livre escolha a criança deve produzir um texto de pelo menos três frases. Por último temos a Provinha Brasil, um instrumento de avaliação externa produzido pelo Ministério da

Educação e enviado às escolas para ser aplicado nas turmas no segundo ano do Ensino Fundamental.




 PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE ENSINO
 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

ESCRITA

2º ANO

PROVAS 2º BIMESTRE 2012

ESCOLA: _____	NÚMERO DO ALUNO: _____
TURMA: _____	NOME DO ALUNO: _____
DATA: ____/____/____	

Ilustração 10:
Avaliação de escrita

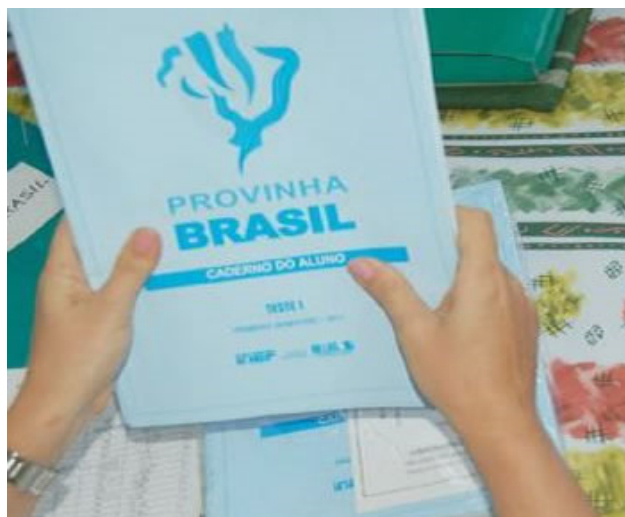


Ilustração 11: Provinha Brasil

Dentre os materiais que o aluno recebe que não são direcionados, proporcionando uma escrita mais livre, temos o caderno pautado incluído no conjunto de materiais que a criança recebe no início do ano para desenvolver as atividades propostas pelo professor. Na rotina de sala de aula, os alunos também recebem folhas em branco entregues pela professora para a produção de desenhos livres ou desenho que pode ser o desdobramento de uma leitura. Alguns alunos tem ainda o caderno pessoal, de tamanhos variados. Carregam na mochila todos os dias e usam para escrever livremente.



Ilustração 12: Caderno pautado

As crianças escrevem no livro didático, nas folhas de atividades, impressas de forma avulsa, na “folha” de desenho, no Caderno Pedagógico preparado pela secretaria de educação, no caderno de uso pessoal das atividades escolares, nas avaliações da secretaria de educação e também em cadernos de anotações particulares que usam para brincar de jogo da velha ou escreverem escritas diversas. No caso dos materiais impressos, já estão prontos, foram produzidos por autores que estão distantes do contexto de uso e são utilizados pelo professor como parte de uma proposta que tem uma sequência de atividades com ou sem relação entre si. Já as folhas em branco, seja para um desenho direcionado, ou um desenho livre são usadas pelas crianças para escrevem enquanto desenhavam. A proposta da professora é desenhar, mas as crianças se apropriam da folha e, no desenho, ocorrem as escritas não programadas. Esses são os momentos mais significativos para tentar compreender o que as crianças escrevem, pois ali elas escrevem o que querem e do modo como sabem. Nesses casos, podemos observar que a escrita se mistura ao desenho, seja para copiar o dever do quadro, para escrever o próprio nome na folha, ou para escrever o que quiser naquele momento.

Quando as crianças escrevem a partir de uma solicitação da professora, o que ocorre principalmente nos materiais impressos que tem uma lógica a ser seguida, as crianças se preocupam mais com reprodução correta da grafia, seja de letras ou palavras, do que com o sentido do que está sendo escrito. Nos usos dos materiais impressos, é comum o movimento das crianças em direção à professora, com lápis e material na mão, para verificar se a sua escrita “está certa”, assim como, da professora, percorrendo a sala para corrigir as escritas das crianças.

Como parte dessas observações gerais ficou muito marcado na convivência com as crianças o que falam sobre as escritas escolares. Algumas falas provocaram

uma inquietação e estranhamento, por tê-las na minha memória de aluna, de professora e da convivência em outros contextos escolares. Nesse momento pergunto a mim mesma: Será que há também uma fala escolarizada sobre a escrita? Será que quando aprendemos a escrever aprendemos ao mesmo tempo uma escolarização da fala sobre o que é a escrita? Por essa razão aprendemos outra escrita, aquela escolarizada? Nessas falas foi possível identificar uma grande preocupação com a grafia ou com os traçados do escrito, demonstrando alguns indícios do sentido e das funções e das configurações da escrita no espaço escolar.

Tabela 5 – Os sentidos da escrita na fala sobre a escrita

Falas sobre a escrita	Sentidos das escritas
“Escrever de mão dada”	Escrever com letra “pursiva” (cursiva)
“O que é isso?”	Escrever o nome que não lê
“Tá certo?”	Solicita correção da escrita
“Pode copiar?”	Pede para copiar o que está no quadro
“Não sei escrever!”	Não escreve o solicitado
“Acabei primeiro”	Terminou de escrever antes de todos

Conforme podemos perceber pelos aspectos discutidos, escrever na escola tem o significado de completar as atividades do livro didático; escrever letras, palavras ou frases em folhas; seguir as orientações de produções do Caderno Pedagógico ou escrever para ser avaliado numa prova; são direções e sentidos que, na sua grande maioria, acontecem dentro de um programa linear e de uma lógica em que muitas vezes não fica evidente a finalidade do trabalho desenvolvido.

Assim, podemos afirmar que a escrita na escola e a aprendizagem sobre a escrita na escola são momentos distintos, pois constatamos como as diferentes produções aparecem desconectadas entre si e descoladas dos conhecimentos sobre a escrita. No entanto, as crianças também vão produzindo escritas que não são controladas pela professora, quando utilizam rascunhos e caderninhos pessoais para seus escritos particulares ou quando copiam do colega as respostas desejadas pela professora. Em muitos dos suportes aqui destacados a atividade de escrita funciona como uma reprodução de um modelo, de uma escrita que está pronta para ser copiada, mas também é possível perceber que, quando colocada nesse processo, a criança revela o seu movimento e suas incompreensões de apropriação de uma escrita escolar. Encontramos nos materiais não controlados a escrita com vários

significados e funções, produções em que as crianças vão tomando outras direções, transgredindo e construindo outras formas e significados para a escrita dentro da própria sala de aula.

Uma breve consideração sobre a pesquisadora na sala usando a escrita de forma intensa no seu caderno de campo pode acrescentar algumas das compreensões das crianças sobre a escrita. Assumindo como opção ter uma única forma de registro, que foi o caderno de campo, e explicando para as crianças constantemente que o meu interesse de pesquisa era tentar entender o processo de aprendizagem delas durante a alfabetização, além de ter a posição de também ser professora, minha escrita ocupou um espaço significativo na relação com as crianças. Fui sendo convocada a participar de seus processos de escrita, quando as crianças faziam constantes solicitações e questionamentos, dos mais variados, sobre as suas escritas: “Tia por que você escreve de mão dada? O que você está escrevendo? Tia tá certo? Tia copieei o nome da escola do quadro, tá certo?”

Ao tomarem conhecimento de que o caderno de campo da pesquisadora também era utilizado para escrever o que eles faziam, sentiram-se no direito participar e interferir nas minhas anotações, com comentários como “Eu vi meu nome no seu caderno” ou ainda “Você está escrevendo que a gente faz bagunça?” Nesse caso, misturam o sentido da escrita para eles com o sentido que pode existir nas minhas anotações, abrindo a possibilidade da escrita ganhar um novo sentido e uma nova finalidade.

Este levantamento permitiu produzir algumas análises dos materiais e suportes usados para a escrita e assim identificar algumas práticas da cultura escrita na escola presentes nas escolas de uma maneira em geral. Pela análise dos suportes, podemos ainda discutir a funcionalidade da escrita escolar e refletirmos que a compreensão do escrito pelo lido deve contemplar também os materiais de escrita que são utilizados pela criança para aprender a escrever. É importante não dissociar a materialidade das práticas dos suportes e seus usos, é preciso considerar que os diferentes materiais estão inseridos numa cultura escolar historicamente constituída e assim admitir que, ao revelarmos os processos e registros da escrita, também evidenciamos os seus usos.

6.3 A LEITURA E A LITERATURA NA SALA DE AULA

Assumindo a complexidade de transitar pelas relações entre escrever e ler no processo de aprendizagem das crianças, considero importante evidenciar como as situações de leitura se misturam e se entrelaçam com as situações de escrita e oralidade. Aqui cabe incluir um dos pressupostos dessa investigação, que supõe pensar em relações intergenéricas entre o oral/falado e o escrito/lido (CORRÊA, 2004). Nesse trabalho de investigação, faço um recorte sobre a leitura em que entendo que o ler é também trazer para o modo oral o modo escrito (Cagliari, 1998). Não pretendo trabalhar com uma visão limitada e restrita de leitura, como também não tenho a pretensão de não reconhecer que a leitura tem muitos aspectos e deve ser entendida em múltiplas dimensões. Pretendo assumir que faço uma reflexão de forma direcionada, posto que não desejo perder de vista o foco da investigação, e portanto trago uma reflexão dos momentos de leitura de uma maneira geral e os momentos de leitura acompanhada pela literatura que pude observar na sala de aula.

Pensar nas leituras que as crianças fazem na escola é considerar que o lido em sala de aula toma evidência pela escrita que pretende ser ensinada. Na oralização do escrito, a escrita precisa ganhar sentido e expressão. De forma pausada ou de um modo mais aligeirado, o que está escrito é lido pelas crianças e podemos constatar que a leitura acontece na sala de aula e pode ser observada através de processos de leitura do escrito com o objetivo de ensinar a escrita ou também pela leitura de livros de literatura presentes no contexto escolar.

A leitura escolar, nas situações observadas, assume um aspecto de contenção quando controla e tenta definir o sentido do lido pelas crianças. Nesses casos, as tarefas escolares são controladas de um modo que as crianças possam cumprir com um modo de leitura que atenda aos critérios estabelecidos como aceitáveis para o momento esperado. É uma leitura escolar de contenção porque é controlada no seu processo e no seu sentido, marcada pela leitura no livro didático ou nas folhas de atividades privilegiando um trabalho com a língua em pedaços, como partes de um todo que um dia será conhecido.

Observando algumas situações de trabalho com a literatura, foi possível identificar outro tipo de envolvimento das crianças. Nos diferentes usos que as crianças fazem dos textos literários, expressam de forma verbal ou extra verbal os

sentidos dados aos textos lidos, e assim permitem presenciar os modos como as crianças expressam suas vivências, valores e conhecimentos sobre o mundo, ideias que vão se cruzando com suas experiências literárias. Nesse sentido, as experiências com a literatura permitem um entrelaçamento entre as experiências familiares e comunitárias com as situações escolares possibilitando analisá-las num cruzamento de vivências particulares com as experiências da vida pública escolar como parte de um todo que inclui os diferentes contextos de relações em que vivem. No uso da literatura podemos olhar como as vidas das crianças das camadas populares entram na escola e dialogam com os textos literários como um caminho de diálogo dos valores de diferentes contextos. Lahire (2008) procura discutir o esforço das famílias para o sucesso de seus filhos, e podemos discutir o movimento das crianças, no uso da literatura, para apropriar-se dos conhecimentos escolares culturalmente valorizados. Se por um lado a leitura escolar, presente em algumas atividades observadas, toma um caráter de uma leitura contida ou controlada, por outro lado podemos constatar que o uso da leitura da literatura presente na sala de aula pelas crianças pode ser visto como uma expansão.

Trabalhando numa perspectiva sociológica, podemos compreender o movimento de trocas entre do que é vivido na escola com o vivido fora da escola como relações de interdependência (LAHIRE, 2008). A criança chega e encontra com a literatura no ambiente da sala de aula ou espaço específico, que, organizado pelos seus professores, pretende garantir que o processo de escolarização esteja permeado pelas experiências literárias. Nesse caso, a literatura tem tido uma função importante, e os livros literários estão disponíveis e a criança pode usá-los.

Procurando investigar qual é a literatura que está na escola, assim como analisar as experiências literárias com a literatura vividas pelos alunos iniciantes no Ensino Fundamental, encontramos no lócus da pesquisa uma Sala de Leitura com um bom acervo de livros de literatura, livros pedagógicos, gibis, CDs e dicionários. O espaço não é grande, mas é de fácil circulação. Também possui uma TV, DVD e quatro computadores. A Sala de leitura tem uma professora que dá atendimento às turmas da escola. No entanto, sempre que há falta de professor por motivo de licença ou afastamento é a professora da sala de leitura que substitui o professor ausente, comprometendo assim a regularidade do seu trabalho na sala de leitura.

Na sala de aula, que é pequena, há um armário com os materiais do projeto de ciências da turma e uma estante baixa. Nas prateleiras de baixo, ficam os cadernos

dos alunos, as pastas com os trabalhos e na prateleira de cima ficam duas caixas com 61 livros literários e 29 revistas de divulgação científica para crianças. Os livros foram selecionados na sala de leitura da escola pela professora e ficam disponíveis para o uso de todos. Durante todo o período de observação, encontramos no trabalho da professora o uso da literatura em duas situações: no desenvolvimento do Projeto Contos de Fadas e na utilização da literatura como uma leitura de apoio ao trabalho de alfabetização. Estas situações não se configuram como atividades da rotina do seu planejamento, mas como momentos eventuais.

Na dinâmica das crianças em sala de aula, encontramos situações de uso frequente dos livros literários disponíveis na estante. Os livros estão disponíveis para alguma proposta específica, mas no momento livre em que alguma atividade foi concluída a utilização não direcionada é oportunizada. A impressão que fica é de que a literatura ocupa os momentos de ociosidade. As crianças pegam os livros, contam as histórias que já sabem de memória, “fingem” ler, apontam a escrita enquanto leem. Alguns, mesmo sem ainda saber ler, inventam histórias que não conhecem fazendo uso das imagens. As crianças que já sabem ler vão contando as histórias e indicando que estão lendo o que está escrito. Neste movimento, vão fazendo relações com situações do seu cotidiano e acrescentando elementos da vida nas histórias ou incluindo as histórias em suas vidas. Nestas situações, é possível analisar o processo interativo entre as crianças contando histórias, ouvindo histórias contadas pelos amigos e também aprendendo a contar histórias. Nessas experiências dão um novo sentido novo ao seu processo de aprendizagem na escola. Aprender na escola é também expressar sentimentos, emoções e buscar relação com a vida cotidiana. Nesse movimento, a criança transita pelo lugar de ouvinte, contador e aprende a circular pelos diferentes gêneros do discurso, assumindo o seu lugar de sujeito na escola.

No uso da literatura pelas crianças, podemos encontrar o sentido que elas dão aos textos literários e constatar que a experiência com a literatura permite às crianças viverem situações de leitores, de ouvintes ou de contadores de história, possibilitando circularem em diferentes esferas de comunicação.

6.4 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO FAMILIAR

Com o objetivo de conhecer um pouco do universo das práticas de leitura e escrita das crianças em sua comunidade e na sua família, foi realizada uma entrevista que foi nomeada como entrevista dialogada (documento em anexo). A entrevista foi concebida e conduzida como uma conversa, em um clima descontraído, de idas e vindas, com tópicos que serviram de apoio para as questões a serem exploradas. Os aspectos priorizados neste instrumento foram: a composição familiar, as atividades de lazer, os momentos de leitura e escrita no contexto familiar e as pessoas com que compartilha esses momentos. Para coletar estas informações, via oralidade, foi preciso perguntar, dizer, redizer, para através de diferentes modos de expressão conseguir a informação pela criança. Na tabela abaixo temos um panorama das principais informações coletadas para o interesse desta pesquisa.

Tabela 6 – Entrevista dialogada

Criança	Idade/ data de aniversário	Onde mora	Com quem mora	Atividades extraclasse
1	Faz aniversário no dia das mães	Serra	Pai, irmão e avô	Parque, teatro e Igreja. Nunca foi ao cinema.
2	7 anos/ 2 de junho	Cerro	Mãe e avó	Videogame, TV, piscina e Igreja.
3	7 anos/ Não soube	Atrás da creche do 20	Mãe e irmã	Parque, praia, teatro e piscina. Nunca foi ao teatro.
4	7 anos/ Não soube	Na Guararapes Cândido	Mãe, pai e irmãos	Pracinha, TV, piscina e teatro.
5	7 anos / Não soube	Aqui nesse morro	Vovó, namorado da avó, irmão e tia	Brinca no Tablet, praia, piscina e igreja. Nunca foi ao teatro e cinema.
6	7 anos / Não soube	Guararapes	Pai, mãe e irmão	Praia, piscina, Igreja e cinema.
7	7 anos/ Não soube	Vila Cândido	Mãe	Bicicleta na rua, cinema, teatro, praia, piscina, igreja e Maracanã

8	7 anos/ Não soube	Cantão	Mãe e 2 irmãos	TV, piscina, igreja. Nunca foi à praia, cinema e teatro.
9	7 anos / 9 de Janeiro	Caminho do sete	Mãe e 2 irmãos	Vídeo game, piscina, shopping. Nunca foi ao cinema, ou teatro.
10	7 anos/ Novembro	Cosme Velho	Mãe, Júnior, André, Alexandre e Ingrid	TV, rua e Igreja. Nunca foi ao cinema.
11	8 anos/ Março	Cerro	Mãe, duas irmãs, o namorado da irmã e o pai	Brinca em casa, na rua e joga bola. Nunca foi ao cinema.
12	8 anos/ Não soube	Ali no vinte	Mãe e irmã	TV, brinca em casa. Praia e cinema raramente. Teatro nunca.
13	7 anos/ Não soube	Perto da escola	Mãe e irmã	Brinca e assiste TV. Praia poucas vezes
14	7 anos/ 2 de Janeiro	Cosme velho	Pai, mãe e duas irmãs	Brinca na rua, TV e praia. Nunca foi ao teatro e cinema.
15	7 anos/ Abril	Morro dos prazeres	Pai, mãe e 5 outros	Brinca em casa. TV, cinema, teatro e igreja.
16	7 anos/ Não soube	Cerro	Pai, mãe e 2 irmãos	Brinca em casa. Poucas vezes ao teatro e praia. Igreja sempre.
17	7 anos/ Não soube	Não soube	Mãe e irmã	Futebol. Nunca ao cinema, Igreja e teatro poucas vezes.
18	7 anos/ Março	Guararapes	Mãe e irmão	TV, praia, piscina.
19	9 anos/ Março	Atrás do vinte	Mãe, pai e irmãos	TV, computador. Praia às vezes. Cinema e teatro nunca.
20	7 anos/ Não soube	Não soube	Mãe, pai e irmão	Brinca na rua. Nunca foi ao teatro, cinema ou praia. Igreja as vezes.
21	7 anos / Não soube	Não soube	Mãe	Brinca em casa e na rua. Vai à Igreja e estuda.
22	7 Anos/ Julho - não sabe o dia	Na vila	Mãe e padrasto	TV, pracinha e praia. Nunca ao cinema ou teatro.

23	7 anos/ 16 de Março	Não soube	Mãe, pai e 11 membros	Casa do pai. Piscina e praia. Nunca foi a praia ou teatro.
24	7 anos/ 30 de Julho	Ladeira dos Guararapes	Tio, tia e irmão	Futebol no campo. Tv, casa da avó e praia. Nunca teatro ou cinema
25	7 anos/ Setembro	Lá em cima	Tio, tia e mais 2	TV, quintal, praia. Cinema e igreja. Teatro nunca
26	7 anos/ 7 de junho	Lá no Cantão	Mãe, pai e irmão	Rua, TV, vídeo game. Cinema, teatro, igreja.
27	7 anos/ 4 de janeiro	Na Guararapes		

Das crianças entrevistadas, 24 têm sete anos, duas oito e outra nove anos. Quinze identificaram seu local de moradia por endereço, ou seja, dizem o nome da rua e o número da casa ou em qual das comunidades mora. Outras onze deram referências de espaço sobre onde seriam suas casas, foram identificando o local de moradia por algum ponto de referência conhecido na comunidade, ou pela identificação da comunidade. Das 27 crianças entrevistadas, dez moram com os pais, 14 moram somente com a mãe e duas residem com outros familiares, como avó e tios.

As principais atividades de lazer identificadas foram a cachoeira da floresta, chamada por eles de piscininha, as brincadeiras de rua, a ida à praia e a participação em cultos religiosos. Poucos citaram o cinema e a grande maioria nunca foi ao teatro. Sobre os materiais usados para leitura, apareceram com maior frequência livros de história, gibis e a Bíblia, mas também não foi citado como leitura o uso do computador. Foram destacadas revistas variadas, o caderno escolar e o dever de casa como materiais que estão presentes no contexto familiar, o que nos permite identificar a presença das atividades escolares no contexto familiar. Também encontramos crianças que disseram que não leem nada em casa, mas esse fato pode revelar a falta de clareza da criança sobre experiências que tem sem a preocupação de nomear ou identificar como leitura.

Sobre os materiais de escrita usados, encontramos muitas relações com o

trabalho de escrita escolar, ou seja, a escrita aparece no dever de casa, na brincadeira de escola, ou ainda na atividade de escrever para ser corrigido por alguém. Algumas crianças relataram que seus responsáveis passam dever igual ao da escola para estudarem em casa. Encontramos ainda crianças que disseram que não experimentam situações de escrita no seu contexto familiar, o que também pode estar relacionado a uma falta de clareza de definir esta experiência.

Em relação à participação dos familiares nas práticas de leitura e escrita fora da escola identificamos uma variedade de parceiros nessa experiência, como o pai, a mãe, a avó, um irmão, sozinhos ou até casos em que ninguém compartilha destes momentos com a criança, mas mesmo assim ela os vivencia. Também foi possível identificar uma relação dessas situações com as situações escolares, uma vez que alguns desses momentos são reproduções de tarefas e experiências escolares que os responsáveis tiveram e aplicam no seu cotidiano.

Sobre a presença de materiais de leitura e escrita identificamos uma variedade de suportes, mas com usos e finalidades variadas. Dentre as 27 crianças entrevistadas, 15 possuem computador em casa ou têm acesso através de um parente e onze não têm acesso ao computador fora da escola.

As entrevistas ofereceram elementos para analisar como as práticas culturais vividas na comunidade dialogam com as práticas escolares. Podemos olhar este movimento como um processo de circulação de suportes, ou de discursos orais e escritos que evidenciam deslocamentos de saberes e práticas, rupturas ou continuidades de práticas culturais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças dentro e fora da escola (LAHIRE, 2008).

6.5 TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Do trabalho de investigação junto à turma, ressalto a organização da rotina e os deslocamentos das crianças no espaço escolar. O exercício da autonomia é colocado pela família, uma vez que chegam à escola acompanhados por colegas ou irmãos, poucos por um adulto. Circulam pela escola com facilidade, trocam de sala, de professor, usam os diferentes espaços segundo as finalidades organizadas pelos professores, mas também criam os seus modos de circulação dentro daquele ambiente. As crianças deslocam-se pelos diferentes espaços da escola com autonomia e algumas vezes sem a presença de um adulto. Vão ao banheiro, descem

para dar um recado na secretaria, ou quando estão no pátio e precisam ir ao banheiro que fica no segundo pavimento. Os deslocamentos são curtos, e por este motivo contribuem para uma grande familiaridade das crianças na circulação dos diferentes ambientes. No início do trabalho de observação fiquei um pouco desestabilizada com esta situação, e era comum acompanhar qualquer criança que encontrasse sozinha circulando em algum espaço da escola. Esse fato era motivo de estranhamento por parte dos profissionais da escola, quando diziam: “Não se preocupe, mas eles estão acostumados a andar pela escola inteira sozinhos.” Mesmo com a insistência dos adultos da escola, continuei, ao longo da pesquisa, acompanhando todas as crianças que encontrava sozinha pela escola.

Na observação da turma em momentos distintos, no turno da manhã, no turno da tarde ou durante o dia inteiro, quando chegava pela manhã e saía no final da tarde, procurei desenvolver um trabalho de observação que identificasse uma rotina organizada pela escola, bem como as rotinas presentes no planejamento dos diferentes professores com as quais as crianças convivem. Procurei seguir uma orientação daqueles que fazem da etnografia um movimento teórico-metodológico de conhecer o outro pela sua lógica, pela cultura partilhada naquele lugar. Esta escolha coloca o pesquisador no lugar de quem está tentando entender a lógica do outro, mas do seu ponto de vista. Não sou o outro, mas vou tentar entendê-lo, para do meu lugar considerar, discutir e relativizar. Procuro o que é regular, aquilo que está presente na rotina que enquadra, modela ou oferece parâmetros para entender a lógica da cultura, de como os adultos organizam os espaços e tempos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, penso sobre os limites impostos pela rotina como destaca Mauss (1974), mas também apostando no espaço para o imprevisível gerado pelas crianças.

A escola e a sala de aula são muito pequenas, com espaços muito comprimidos e as crianças têm poucas possibilidades de circulação. Na sala de aula, os alunos encontram um espaço instituído socialmente para as aprendizagens, que é organizado pela sua professora sem a participação das crianças na definição da disposição de mesas e cadeiras. As mesas e cadeiras das crianças fazem parte de um projeto que sugere formações em diferentes formatos geométricos, mas não são possíveis de serem colocados em prática dentro do espaço disponível na sala.

Ao longo do período de observação a sala foi organizada de diferentes modos e variadas formatos de parcerias. A disposição das mesas e cadeiras delimitava uma forma de movimentação e criava uma lógica para as interações. A professora, num

esforço de alterar a lógica de participação nas atividades realizou constantemente alterações na disposição de mesas e cadeiras. Durante o período de observação, de maio de 2011 a dezembro de 2012, a turma trocou de sala três vezes e a professora trocou a disposição das mesas e cadeiras doze vezes. Ora em grupos, ora enfileiradas, havia uma organização em que a disposição de mesas e cadeiras definia o espaço de movimentação das crianças, porém as crianças também criavam outros espaços. As crianças trocavam de lugar, puxavam as cadeiras para aproximarem-se de um amigo, bem como subiam em mesas e cadeiras quando precisavam. Nas diferentes atividades as crianças entram e fogem dos limites do tempo e do espaço estabelecido pelos professores.

Mauss (1974), discutindo rotina como modelação, nos faz pensar na escola como instituição que tem uma lógica estabelecida que se organiza e se institui como espaço de aprendizagem estruturado, e com isso pressupõe que seja inerente ao aluno aprender a comportar-se, enquadrar-se e entrar numa lógica para estar em condições de aprender. A modelação dos corpos na escola é parte integrante dos processos de ensino para as diferentes aprendizagens, mas encontramos as crianças criando novas formas de colocar-se na escola.

Observando as atividades em que a oralidade, a leitura e a escrita são vivenciadas como práticas da cultura escolar, encontramos os espaços e os tempos modelados numa rotina, mas também encontramos crianças que entram e saem da rotina como forma de transgressão (ITURRA, 2012) e criação de novas regras e relações.

As crianças ficam em horário integral na escola. Dentro da proposta de horário organizada pela escola, o turno da manhã é destinado ao trabalho com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e no turno da tarde o trabalho desenvolvido é ligado às demais áreas, caracterizando uma divisão que é caracterizada em duas partes pelas crianças: pela manhã é estudo, coisa séria e à tarde é brincadeira e lazer. Esta configuração não consegue ser seguida rigidamente, pois as crianças tentam criar momentos de brincadeira e descontração ao longo do dia, principalmente quando passam por atividades de muito controle. Na sala de aula, a professora tenta seguir a mesma lógica, mas também não consegue porque as crianças manifestam um interesse por um trabalho mais descontraído e intercalado. Na sala de leitura, deitam no chão para assistir filmes ou ouvir uma história, deitando um sobre o outro ou apoiando os corpos de formas variadas e com muita descontração. No pátio, brincam

mesmo estando de passagem ou quando na hora do recreio se embolam e se embalam nas brincadeiras.

6.6 CONTRIBUIÇÕES DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NUMA ESCOLA PÚBLICA: A CIRCULAÇÃO ENTRE O ORAL E O ESCRITO

Nessa parte do capítulo analiso episódios que foram elencados do conjunto de dados coletados, em que as produções das crianças, observadas em situações na sala de aula, possibilitam discutir a tese deste estudo. Discutindo a alfabetização numa dimensão discursiva, escolho analisar o discurso da criança sobre o seu próprio processo de alfabetização para argumentar que o processo de alfabetização, desde o seu início envolve a participação nos gêneros do discurso e se apresenta como caminho epistemológico para entender as relações entre oralidade e escrita como relações intergenéricas entre o oral/falado e o escrito/lido. Desse modo, podemos olhar o percurso de desenvolvimento da escrita da criança como um processo em que a sua escrita insinua e marca a presença do sujeito na cultura. Esta forma de investigação pretende sobretudo evidenciar a relação do sujeito com a linguagem no seu processo de alfabetização.

Trabalhando com uma compreensão de que a alfabetização não é um processo linear (Smolka,1991), procuro evidenciar que as crianças realizam diversos modos e recursos para escrever; aquilo que é importante ou relevante num dado momento pode ser alterado quando mudam as condições de produção; os recortes que as crianças fazem nas suas situações de escrita são marcados pelas suas experiências de vida e suas interpretações estão diretamente relacionadas às situações em que aprendem a escrita funcionando. Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas devem ser consideradas pelas formas em que a leitura, a oralidade e a escrita acontecem no espaço da sala de aula. Nessas circunstâncias, procuramos evidenciar o movimento de circulação da criança entre o oral/falado e o escrito/lido como possibilidade de indicar orientações aos professores sobre as relações de ensino e aprendizagem na escola.

6.6.1 Quando a escrita não acontece: as crianças escrevem para a pesquisadora

A primeira etapa da pesquisa correspondeu a um período que delimitamos em dois meses. Durante esse tempo, foram feitas visitas semanais, alternando entre o turno da manhã e o da tarde. Com o objetivo de construir alguns parâmetros para a pesquisa etnográfica, realizamos uma observação exploratória da escola, da professora e dos alunos. Foi um momento de aproximação do cotidiano dos alunos, em situações escolares, iniciando o mapeamento de suas experiências de utilização da linguagem, na produção dos discursos orais e escritos, em que se procurou conhecer e compreender as interações discursivas que aconteciam na sala de aula

Durante dois meses observando a turma no trabalho com sua professora, a pesquisadora se inquieta e se intriga por não conseguir observar aquilo que temos chamado no campo da alfabetização de escrita do tipo espontânea, ou seja, aquela escrita em que a criança escreve o que ela sabe do jeito que ela sabe e possibilita ao adulto entender suas compreensões sobre a escrita. Diante da pouca produção de escrita espontânea das crianças e, conseqüentemente da impossibilidade de uma observação inicial dos conhecimentos de escrita, ao final do período exploratório, foi organizado um momento de escrita para a pesquisadora, em que foi solicitado que as crianças escrevessem o que sabiam escrever.

Solicitar que as crianças escrevessem o que sabem é muito vago, pois há inseguranças e expectativas que não deixam a criança numa situação confortável ou funcional de uso da escrita. Assumindo o risco desse movimento no papel de pesquisadora, solicito às crianças que produzam escritas para a pesquisadora, em situações particulares e em paralelo com a rotina de trabalho com a turma. Sugiro que escrevam o seu nome, palavras conhecidas ou letras. Como são crianças que já estão num processo de escolarização, assumo o dilema de solicitar fragmentos de escrita e aposto encontrar escritas autorais em que a criança possa aparecer como sujeito usando a escrita. Não conseguimos produções de todas as crianças, mas das escritas encontradas podemos identificar três grupos distintos. Um primeiro grupo de crianças produzem um escrita icônica.



Ilustração 13: Escrita icônica

Nesses casos, a escrita não assume um significado funcional, portanto não é instrumento de auxílio à memória, ou seja, não tem um sentido simbólico. As crianças, quando solicitadas a escrever, revelam que não apreenderam o caráter simbólico da escrita. Por esta razão desenham e não escrevem. Nas situações observadas, a criança revela uma experiência com a escrita escolarizada, mas admite a insuficiência de conhecimentos que permitam partir em direção ao processo de conhecimento da escrita enquanto instrumento culturalmente produzido, e por esse motivo escolhem desenhar ao invés de escrever. Acreditam que o desenho é suficiente para expressar a ideia daquilo que pretende escrever.

No segundo grupo estão as crianças que iniciam um processo de compreensão da escrita com um sentido funcional, procurando chegar a um caráter simbólico e instrumental da escrita.

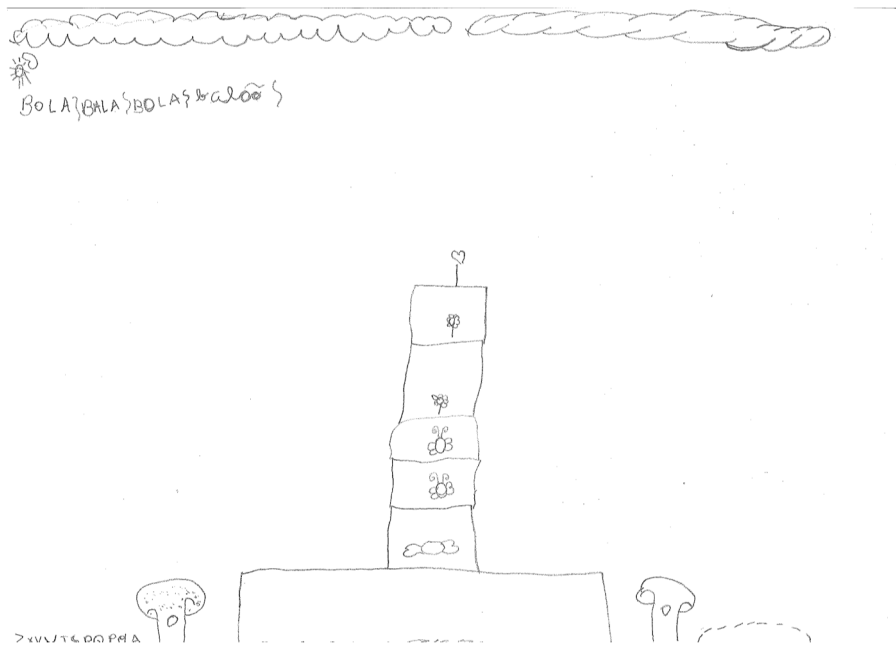


Ilustração 14: Escrita funcional

Nessas formas de escrita encontramos as tentativas de uma escrita funcional. A criança desenha e enquanto desenha escreve, tenta deste modo circular entre uma escrita icônica e outra que tem uma funcionalidade e serve de instrumento para outros conhecimentos.

No terceiro grupo, encontramos a escrita de crianças que usam a escrita com um significado instrumental, mas ainda atravessadas pelas experiências escolares de ensino de uma escrita escolarizada.

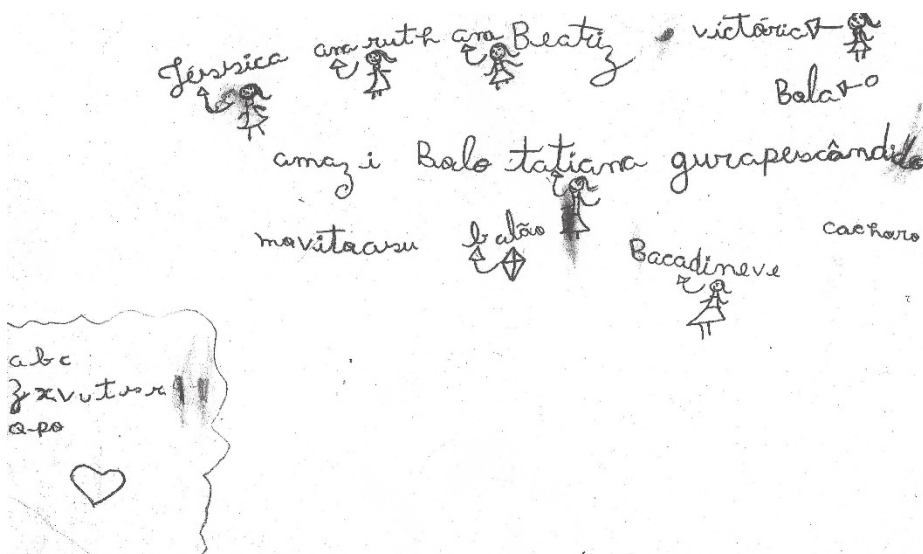


Ilustração 15: Escrita instrumental

Nesses casos, constatamos a presença de uma escrita que está entrelaçada por uma compreensão do seu caráter simbólico, mas ao mesmo tempo possui marcas de uma escrita escolarizada. Refletindo sobre as experiências escolares das crianças quando chegam à escola no primeiro ano do Ensino Fundamental, podemos supor que algumas crianças foram colocadas em situações de uma escrita escolarizada pelo trabalho da família ou de explicadoras comunitárias para justificar a presença desse modo de conceber a escrita em um momento tão inicial do processo de escolarização.

6.6.2 O uso e a função do escrito passa pelo livro didático

Para tratar da relação entre a função da escrita na escola e o livro didático, vamos analisar a seguir uma situação observada em sala de aula quando a atividade de escrita envolve o uso do livro didático. No momento em questão, a professora faz uma leitura da história/fábula que está no livro didático e em seguida repete a leitura explorando o sentido e enfatizando alguns trechos:

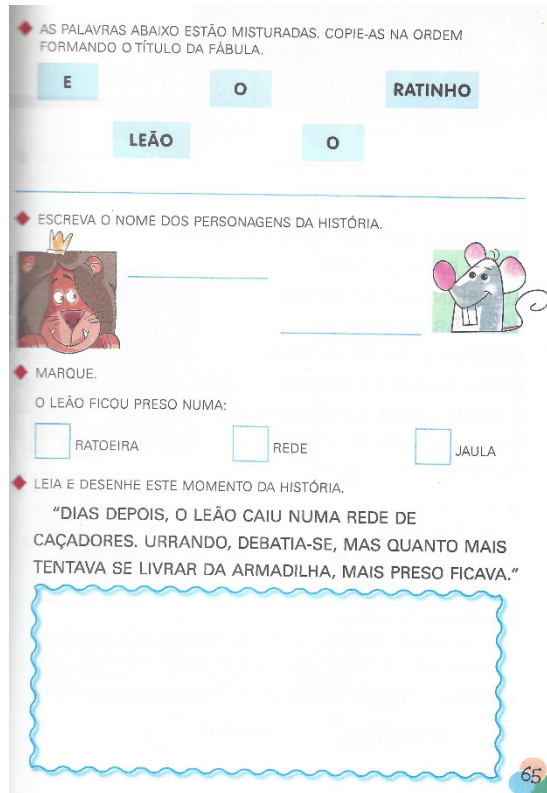
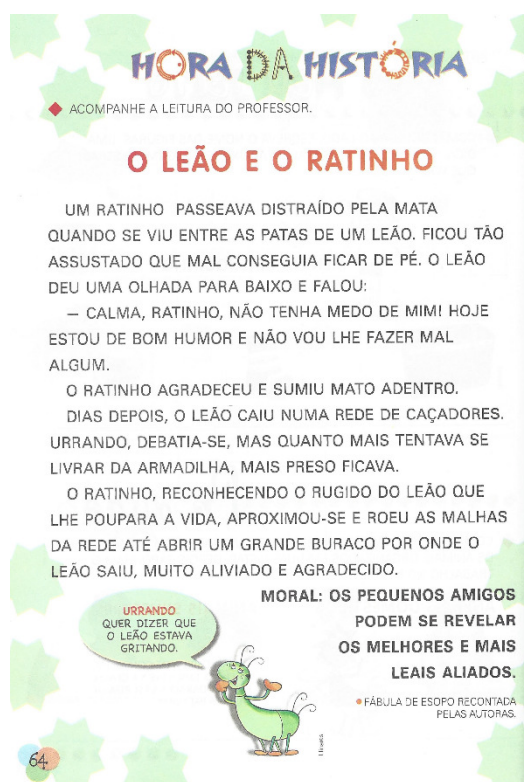


Ilustração 16: Fábula e exercícios

No quadro desenha em dois quadros um leão e um rato com os respectivos nomes abaixo e pergunta para as crianças:

_Qual é o título da história?

As crianças em conjunto respondem:

_O leão e o ratinho?

A professora enquanto escreve no quadro o título da história conversa com as crianças: _Como tem amigos que ainda estão aprendendo a escrever de mão dada vou escrever assim:

O LEÃO E O RATINHO

_Eu quero que vocês apontem a palavra LEÃO e a palavra RATINHO.

_Quantas letras temos aqui? Segue contando a quantidade de letras em cada palavra do título da história e diz para as crianças:

_Olho só, eu estou fazendo o que o livro está pedindo. Então vocês agora vão escrever no livro.

Indica o local da página onde deve ser escrito o título e vai passando de mesa em mesa para explicar ou conferir, em seguida chama apresenta para a turma uma reflexão:

_Pessoal, o colega tá com uma dúvida que pode ser de todo mundo: eu falo: o leão e o ratinho rápido (falando rápido) ou o leão e o ratinho devagar (falando devagar)?

(Procura desta forma evidenciar as pausas e intervalos na fala que são diferentes na escrita. A turma acompanha a explicação e seguem as orientações lendo devagar). Na sequência a professora pergunta:

_Todos já acabaram? Vamos fazer o próximo?

_Estão vendo embaixo as duas figuras do leão e do rato? Então agora escrevam os nomes de cada um embaixo da figura.

Espera um pouco e pergunta:

_Podemos continuar?

A professora circula pela sala conferida se a escrita das crianças está correta. Neste momento uma criança se aproxima de mim e pergunta:

_Quer ver se o meu tá certo?

Respondo que sim e ela volta com o livro na mão para eu conferir. Peço para ela ler, mas ela se recusa. Insisto. A criança lê sem ler. Na verdade apenas fala o que já sabe que está escrito porque já foi dito e escrito pela professora, ela apenas copiou.

Seguindo a atividade seguinte do livro, a professora vai lendo as perguntas e ao mesmo tempo levando as crianças a concluírem a resposta. Ao final da sequência de atividades a professora solicita que as crianças façam o desenho do texto lido.

Algumas crianças vem em minha direção com o livro na mão para mostrar a tarefa concluída.

Peço às três crianças que trouxeram o livro que leiam o que escreveram. Nenhuma lê o que escreveu, apenas reconhecem algumas letras das palavras escritas.

Analisando a situação descrita, podemos encontrar um movimento interativo na sala típico de uma aula na escola, que já identificamos anteriormente, caracterizando a tarefa de ensinar e aprender que carrega consigo possibilidades de trocas de falas muito comuns na turma observada. São falas e posições da professora que vão orientando as perguntas e posições das crianças. É uma aula em que a professora

ensina e as crianças têm que aprender o que está sendo ensinado. Neste caso, a lógica é linear e não há interações e interlocuções pela via da linguagem como modo de aprender a linguagem escrita.

Podemos identificar a presença da fábula como um tipo narrativa escrita que neste caso, foi trazida para a oralidade pela leitura da professora, estando inscrita no livro didático, e assim podemos identificar a didatização da fábula quando colocada no material com finalidades escolares.

Sobre a circulação entre o oral/falado e o escrito/lido, podemos destacar a posição assumida pela criança quando coloca a sua dúvida fazendo com que a professora aprofunde a orientação do que é falar e suas relações com a escrita. Mesmo com uma reflexão não orientada para as possíveis compreensões das crianças sobre esta complexa relação, a professora não explora outras situações que favoreçam a percepção das interrelações entre o oral e o escrito. Nesse contexto, deveria apresentar provocações de modo a contribuir para que a criança perceba o uso e a funcionalidade da escrita como um instrumento importante de aprendizagem.

Quando a professora compartilha a dúvida de uma criança dizendo: “_ Pessoal o colega tá com uma dúvida que pode ser de todo mundo: eu falo O leão e o ratinho (rápido) ou O leão e o ratinho (devagar)?”, a criança dá uma pista do seu próprio movimento em direção a uma escrita simbólica, carregada pelos sentidos produzidos naquele contexto de aprendizagem. Dessa forma, a criança vive ao mesmo tempo o conflito de uma tentativa de compreensão simbólica da escrita e outra compreensão que caminha em outra direção, que é a escolarizada, sem ligação com as situações reais de vida. Neste mesmo momento a criança evidencia que está circulando entre o oral/falado e o escrito/lido, procurando marcas do falado no escrito, mas neste caso o escrito não foi introduzido pela via do oral, mas pelo livro didático.

Para a criança ser capaz de uma escrita sua, autoral, é importante que estabeleça relação com o que está no seu contexto de um modo que a escrita funcione com um sentido do uso real; contudo, na situação descrita escrever é copiar do quadro e reproduzir no livro. Mesmo aprendendo uma escrita sem uma funcionalidade, a criança traz uma reflexão que poderia levar para uma outra direção, e com isso contribui com uma tentativa de reorientação do seu processo de aprendizagem na escola.

6.6.3 Aprender matemática é aprender sobre a escrita? Como a criança resolve esta operação?

Nesse momento do trabalho, analisaremos uma situação observada em sala de aula quando a atividade de escrita envolve o uso de folhas de atividades soltas. Partiremos das anotações do caderno de campo.

Dia chuvoso. Poucas crianças na sala. A proposta da professora é a realização de uma produção escrita com uma folha de atividades que envolve uma operação de adição que se desdobrará numa escrita de palavras. A tarefa é: *Descubra as palavras*. A atividade está pronta numa folha solta, como as muitas que são oferecidas para as crianças em muitos momentos do trabalho com a escrita. Não é um material preparado pela professora, mas é uma cópia de modelos produzidos em outros lugares, que são tirados da internet e copiados para serem feitos pelas crianças, além disso, não parece ter sido planejada previamente, pois não aparecem dentro de um desdobramento de um trabalho. São folhas soltas!! Algumas vezes presenciei a professora solicitando cópias de folhas de atividades na secretaria da escola.

A professora faz o primeiro exemplo no quadro. Realiza a operação de adição, mostra o resultado, identificando cada sílaba que corresponde a cada operação e escrevendo a palavra a ser escrita usando a letra cursiva. Em seguida, escreve e lê a palavra escrita. Explicando no quadro, faz a atividade de forma coletiva e solicitando que as crianças analisem na folha cada escrita a ser realizada. Ao final pede que as crianças sigam o modelo e realizem as demais operações, escrevendo as palavras previstas. Algumas crianças circulam pela sala solicitando ajuda. Um grupo de meninas cantam enquanto realizam a atividade. Uma criança vem pedir ajuda para realizar a tarefa e pede faça a tarefa para ela. Tento ajudá-la primeiro orientando na operação de adição. Depois refletindo com ela ou para ela a sílaba a ser utilizada para formar a palavra. Ao final solicito que ela tente fazer as demais sozinha. Ela sai de perto e vai para o seu lugar.

Outra criança se aproxima, olha para o meu caderno de campo e pergunta:

_ Tia porque você só escreve de mão dada.

Eu respondo:

_ Porque eu quero escrever mais rápido.

Essa é a explicação que tenta justificar o uso da letra cursiva na escola, mas omite o valor e a legitimidade que a escrita cursiva tem na cultura escolar.

Sigo orientando a primeira criança sobre o processo de operação matemática e a produção escrita.

As crianças insistem para eu ensiná-las. Querem orientações específicas sobre a tarefa a ser realizada. Pedem ajuda para analisar as operações de adição e depois trazem suas produções para que eu verifique se a produção escrita está correta. Quando os pedidos tornam-se mais insistentes e envolvem um número maior de crianças peço que procurem a professora para ajudá-las. Num canto da sala as

meninas continuam cantando enquanto fazem a tarefa da folha. Depois de um tempo, a professora vai para o quadro e realiza a atividade da folha no quadro. Inicia fazendo as operações de adição, identifica a sílaba a ser usada, segue escrevendo as palavras conforme as sílabas encontradas no processo de adição, sempre usando a letra cursiva para o registro das palavras. Ao final lê cada palavra escrita. Toda a tarefa é feita no quadro, lendo em voz alta e solicitando a participação das crianças em cada momento do processo, que começa com a adição e termina com a leitura da palavra escrita. Algumas crianças tentam e conseguem cumprir com o solicitado. Outras não conseguem e esperam o trabalho final da professora no quadro para copiarem a resposta do quadro. De longe observo que a criança que me pediu ajuda está copiando a resposta do quadro. Ao final da atividade, essa criança que pediu para eu fazer a tarefa para ela, volta para mostrar o trabalho feito. Eu pergunto se ela fez sozinha e ela responde que copiou do quadro.



3 - Descubra a palavra.

ta	pa	fa	va	da	ba	la
1	2	3	4	5	6	7

5+1	10-5	2+5	7-3
6	5	7	4

ba da la va badalava

10-7	4+3	2+2
3	7	4

PA LA VAV FALAVA

0+1	5-3	8-4
1	2	4

TA PA VA TAPPA

5+2	7-3	3+1
7	4	4

LA VA VA LAVAVA

3+3	9-2	3+2
6	F	S

LC LA CA BALACA

Ilustração 17: Descubra as palavras

Quando as crianças pedem ajuda a mim, tento orientar, procurando não ocupar o papel da professora, mas assumindo a disponibilidade de ajudá-la sempre que for solicitada. Como em muitos outros momentos do meu trabalho, como procuro estar

entre as crianças para participar dos seus processos de aprendizagem e conseguir realizar a minha investigação, acabo me comprometendo com o processo.

A produção da criança é marcada por um movimento individual de insistência sobre a sua própria aprendizagem. Percebendo que não consegue realizar a tarefa proposta, a criança circula pela sala e vem em direção à pesquisadora para pedir ajuda, mas a pesquisadora assume uma postura limitada, talvez dúbia, de quem quer entender e por isso ajuda, mas também sabe que não é a professora e por este motivo não quer assumir a tarefa de ensinar. Tensões e contradições de uma pesquisadora que acredita na possibilidade de aprendizagem da criança, deseja o aprendizado da criança, mas nesse mesmo processo tenta entender a criança com sua professora na sua relação de aprendizagem da linguagem escrita.

O conflito e a tensão entre o lugar de professora e o de pesquisadora vieram marcando o percurso de compreensão das aprendizagens das crianças. Porque compreender o processo de aprendizagem e não ser responsável pelo processo de ensino coloca a posição da pesquisadora em questão, pois não pretende omitir-se diante das solicitações das crianças, mas não quer ser confundida com a professora. Dentro dessa lógica, procura transitar num limite de negociação com as crianças, suas aprendizagens e sua professora e o seu ensino. Nesse lugar procuro, de forma muito cuidadosa, aproximar-me das crianças e afastar-me da professora. Tento também provocar um movimento de trocas e parcerias entre as crianças de forma a ter mais condições de assumir o lugar de observadora, e com isso as crianças vão provocando os processos de ensino de forma a ser mais partilhado.

Dentro desse contexto de produção, como podemos analisar a produção final da criança que pediu ajuda para fazer a tarefa para ela? A criança insiste no seu processo de aprendizagem sobre a escrita. Circula pela sala e chega à pesquisadora. Pergunta de forma muito tranquila sobre a possibilidade de ajuda ou de autoria compartilhada, como se tratasse de possibilidades aceitáveis ou quem sabe de transgressões previstas no contexto escolar, que nesse caso conta com a cumplicidade da pesquisadora. Quando uma criança vem pedir ajuda para realizar a tarefa para ela, mesmo tentando ajudá-la, tento, ao mesmo tempo, compreender o seu processo de aprendizagem sobre a escrita. No caso dessa criança, vou orientando a operação de adição e depois refletindo sobre o seu processo de aprendizagem sobre a escrita. Em seguida, solicito que ela faça sozinha, mas como não consegue, copia a resposta colocada no quadro pela professora.

Na produção final da criança, podemos identificar alguns elementos de referência para este estudo. É evidente o movimento da criança em direção a uma compreensão do significado da escrita, mas nesse momento, o trabalho não favorece esta compreensão, já que ela precisa circular num movimento de compreensão de operações matemáticas e ao mesmo tempo compreender o processo de desenvolvimento da escrita. Nessa lógica, ela fica dividida entre a tarefa de realizar as operações e o trabalho de escrita que seria o elemento primordial neste processo.

A criança demonstra um esforço de aprender, ela circula pela sala, pede para a pesquisadora fazer por ela, e como não consegue espera por uma orientação. Espera até o momento em que a professora coloca a resposta no quadro e ainda insistindo, copia o resultado das operações e também as palavras formadas. Analisando a produção final, observo que mesmo a professora tendo escrito todas as palavras em letra cursiva no quadro, a criança escreveu todas as palavras em letra de imprensa, caixa-alta na sua folha. Aqui poderia identificar apenas uma atividade de cópia da criança, muito presente no contexto escolar, mas encontramos um conhecimento revelado sobre a escrita, pois faz a relação e troca o tipo de letra a ser usada. Demonstra com isso que conhece a grafia de dois tipos de letras e qual a escolhida para a sua escrita, tenta neste movimento uma transição entre o oral/falado e o escrito/lido, mas a escrita não tem um valor funcional e as condições reais de funcionamento da escrita na escola não favorecem, já que o sentido das palavras não é evidenciado. Para realizar o processo de transição entre o oral e o escrito, precisa realizar uma operação de adição, depois encontrar as sílabas e finalmente formar uma palavra, aprendendo uma escrita de palavras soltas, sem um contexto de funcionamento.

Nesse caso, a escrita ainda não tem um valor funcional para a criança, pois apenas está cumprindo com uma tarefa escolar, que produz um tipo de incompreensão sobre os usos e funções da escrita. Essa ideia nos possibilita afirmar que como muitas tarefas de aprendizagem da escrita no contexto escolar provocam outro entendimento do que é ler e escrever, indiquem a aprendizagem de um outro tipo de linguagem escrita. Aqui devemos evidenciar a importância de olhar para a linguagem escrita que está sendo produzida na sua materialidade, evidenciando, procurando os aspectos gráficos e os sonoros e percebendo no movimento da criança o seu discurso enquanto está tentando aprender a ler e escrever na escola.

6.6.4 Escrevendo para a secretaria de educação: avaliação da produção escrita no segundo ano

Nesse momento, descrevo uma situação observada em sala de aula quando a atividade de escrita envolve uma produção para ser avaliada pelos critérios estabelecidos pela secretaria municipal de educação.

Como parte das avaliações do 2º bimestre de 2012 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a turma está realizando um conjunto de provas. No dia anterior, o grupo fez a prova de leitura hoje fará a de matemática. Quando terminou de fazer a avaliação bimestral de matemática, a professora avisou para todos:

_ Agora eu vou na sala de leitura para pegar uma caixa de livros pra gente fazer a outra prova.

Volta com vários livros e espalha no chão, à frente das mesas, bem embaixo do quadro. Solicita que cada criança pegue um para ler para fazer a prova de escrita.

As crianças circulam pela sala, vão em direção aos livros, olham, escolhem e vão para suas mesas. Conversam sobre suas escolhas e iniciam suas leituras. Algumas sem entender o que vão fazer, outras preocupadas em organizar muros feitos de livros e cadernos. Durante as outras provas organizam barreiras, feitas com cadernos e livros para impedir que alguém copie da sua prova. No caso dessa avaliação, essa preocupação não existe. As crianças ficam mais preocupadas em tentar ler os livros enquanto vão conversando sobre o que é para escrever. A professora conversa e orienta as crianças a preencherem os dados pessoais no alto da folha e inicia a leitura da prova.

_ Primeiro o título do livro, segundo é o desenho da história do livro. A história do livro é sobre o quê?

Uma criança pergunta:

_ O título é o nome do livro?

Outra criança pergunta:

_ É pra desenhar isto daqui? Apontando para uma das páginas.

Outra criança se aproxima de mim e diz:

_ Tia, eu já li.

Eu peço para ela ler e ela lê o título do livro: ROSALINA. Peço para ler em outras páginas e ela vai lendo sílabas soltas, letras, mas não o conjunto do texto. As crianças que já acabaram ficam circulando pela sala. Em seguida a professora orienta a fazer a terceira questão.

P _ Eu quero que vocês escrevam frases sobre o que vocês entenderam do livro. Não é para copiar nada. É para escrever sozinho. As crianças começam suas escritas e tentativas de escritas

Após algum tempo uma criança caminha em direção à professora e diz:

Cr _ Tia eu já tenho uma frase: *O menino caiu e o palhaço riu.*

P _ Tá bom.

Ele vai para o seu lugar e escreve sua frase.

As crianças vão terminando e entregando a prova à professora.

3- ESCREVA FRASES SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO QUE VOCÊ ESCOLHEU.

U MINIMUCAIO UPALACURI
 DAMADERA
 BUVA RASA

Ilustração 18: Escrita sobre o livro

Analisando a produção escrita da frase “O menino caiu e o palhaço riu” podemos tratar de alguns aspectos importantes dessa investigação, ao olhar para o movimento de circulação entre os gêneros do discurso da criança transitando de forma ousada e propositiva do modo oral para o modo escrito. Nesse processo, a criança assume uma compreensão do seu próprio movimento quando afirma para a sua professora: “Tia eu já tenho uma frase: O menino caiu e o palhaço riu.” O que significa ter uma frase? Estar de posse da sua escrita? Podemos, através desse movimento, encontrar o início de um uso instrumental da escrita de um determinado modo que revela um processo de elaboração sobre a escrita e o que ela representa. Tratando de uma escrita ainda em processo de constituição, podemos identificar que há, da parte da criança, uma intenção de marcar o pensamento na escrita. Esse indício nos permite aceitar que a criança já começa a usá-la com função, que foi possibilitada pela solicitação apresentada, no caso ler um livro e escrever uma frase. Essa ideia nos faz admitir que houve um contexto para dar sentido à produção, mas por outro lado, nos faz questionar: Será que os aspectos relacionados com o movimento de circulação entre o oral/falado e o escrito/lido serão considerados como importantes na avaliação desta criança?

O aluno segue para a sua escrita deixando marcas das relações entre oral/falado e o escrito/lido, como podemos observar na produção apresentada. Esses elementos nos levam a encontrar um modo heterogêneo de constituição da escrita e assim a procurar relações intergenéricas entre o oral/falado e o escrito /lido, pois na sua escrita encontramos marcas do modo como fala. A grafia com algumas marcas do modo oral na frase “U MINIMUCAIO UPALACURI” nos possibilita identificar

elementos do oral na escrita e assim identificar um modo heterogêneo de constituição da escrita produzida por esta criança.

A reflexão apresentada na última parte do trabalho procurou retomar os principais desafios formulados ao longo de todo o processo de investigação. Na tentativa de apresentar de forma coerente os princípios apresentados para uma pesquisa que observa a criança na sua relação com a linguagem na escola, foi feito um movimento de trazer o cotidiano da escola e da sala, evidenciando suas regularidades, para de forma propositiva contextualizar situações de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e finalmente, analisar situações da criança circulando pelo oral e o escrito e assim discutir relações intergenéricas entre o oral/falado e o escrito/lido.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 A PROCURA DE POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÕES DAS CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA

A realização desta investigação representou a produção de um novo ciclo nos estudos que vinha fazendo no longo do percurso de formadora. A inclusão das experiências das crianças no trabalho da formação com os professores ainda é muito atravessada por um distanciamento e um estranhamento dos professores com suas próprias infâncias. Nos muitos trabalhos de formação realizados, temos assumido enfrentar a necessidade de uma postura de confronto dos professores com suas próprias vivências na escola, pois muitos não reconhecem as infâncias das crianças, nem percebem como importantes para a realização do seu trabalho. Encontramos adultos/professores distantes de suas próprias infâncias.

Assumindo o lugar da criança que chega ao lugar da formadora, procuro o elo perdido para encontrar no trabalho da formadora a criança e sua experiência na escola. A retomada da minha própria história, que se distanciou daquela vivida por muitas crianças, serviu de parâmetro para enfrentar alguns motivos pelos quais as crianças não superam as barreiras impostas pelo sistema educacional. Passando pela política econômica, a política educacional, mas também chegando ao contexto escolar, que atua em um nível de entrelaçamento com as esferas familiares e comunitárias, é importante identificar os diferentes níveis de compromisso que operam como fatores determinantes, bem como os atores para o sucesso ou o fracasso das crianças.

É urgente a necessidade de um enfrentamento sobre as questões centrais de (não) ensino que as crianças vêm vivendo ao longo da história da educação brasileira na escola pública. Não podemos tratar esse problema procurando os culpados, pois acusando os seus professores ou também indicando que é no contexto familiar que está a origem deste problema, na essência, desviamos nossa atenção.

Não discutimos a ausência de políticas econômicas e educacionais que de fato viabilizem transformações suficientes de forma a assumir um compromisso público com as crianças e sua cultura. Quando inviabilizamos o ensino da leitura e da escrita na escola, estamos negando o acesso a um bem que tem uma função instrumental e

simbólica de inserção do sujeito na cultura da humanidade e com isso dificultamos a circulação do sujeito por um universo de experiências que lhe possibilitem pensar na vida e atuar na história com novos elementos. Com essas constatações, podemos dialogar não só com a incapacidade da escola em ensinar a criança a ler e escrever, mas também com toda uma história de impossibilidades que marcam a trajetória escolar dos muitos alunos na escola pública.

Tendo como preocupação principal investigar a circulação da criança entre a oralidade e a escrita, apostei numa compreensão entre o modo oral com o modo escrito como um movimento de ligamentos, atravessamentos e entrelaçamentos, de relações heterogeneamente constituídas, que nos fazem admitir que ensinar a ler e escrever é também aprender a falar com/e ouvir as crianças.

Ao contrário do que vem sendo dito em muitos estudos que encontram nesse movimento rupturas e afastamentos, para o nosso estudo o ensino deve ser produzido lado a lado com a criança, ouvindo suas histórias, construindo com elas suas narrativas, organizando situações pedagógicas para que elas sigam, com autonomia, produzindo suas próprias histórias com outros parceiros que encontrará pela vida.

Durante o percurso de investigação encontrei alguns dos meus interlocutores que me acompanharam no percurso de formação: formadores, pesquisadores e companheiros de uma reflexão ainda escassa no campo da alfabetização. Constatamos que temos muitas pesquisas no campo da alfabetização, mas poucas são divulgadas. Dentre as pesquisas encontradas, poucas tratam das interações, interlocuções e compreensões das crianças durante o seu processo de alfabetização. Nas pesquisas encontradas, pouco procura-se discutir as compreensões das crianças no processo de alfabetização. O ensino na escola é muito marcado pela lógica do adulto.

O esforço de justificar o caminho teórico-metodológico possibilitou deixar claro quais as bases que escolhemos como suporte para analisar o contexto, o texto e a criança na relação com a linguagem. O desafio assumido é proporcional à carência de dados e pesquisas na área, mas também é um elemento importante para justificar a importância dessa investigação.

A teoria é criada nas situações concretas de existência, e por tal motivo as referências teórico-metodológicas deste estudo serviram de parâmetro para outras criações e experiências, para as situações vividas pelos sujeitos. Assumimos as referências como compromissos de pesquisa para produzirmos uma autoria no trabalho de investigação.

A escolha teórico-metodológica favoreceu uma coleta muito grande de dados. Alguns foram guardados para outras possíveis retomadas, outros foram utilizados como momentos importantes e específicos para esse estudo. O foco numa linha de investigação orientada pelas experiências como aluna, professora e formadora deram sentido ao percurso trilhado, mas o acompanhamento da turma durante quase dois anos revelou que o trabalho realizado representou apenas um recorte de momentos ou fragmentos de situações que não podem ser generalizadas.

Relativizar é um processo que permite assumir que cada pesquisa pode ser mais uma contribuição e não uma solução. É preciso assumir que os autores aqui referendados nos ofereceram muitas outras contribuições. Nessa configuração, a concepção de linguagem de Bakhtin (2012) e sua orientação metodológica costurou a teia que foi sendo tecida ao longo de quatro anos de trabalho.

Para a discussão e análise dos dados coletados nesta investigação fiz a escolha de eleger estudos de alguns pesquisadores e de cada um deles destacar apenas um aspecto relacionado com o objetivo do estudo e para cada aspecto evidenciado fui buscando as relações com os demais.

A discussão sobre uma concepção de linguagem, bem como a discussão de uma alfabetização discursiva orientaram a principal argumentação desta tese que é em favor de uma compreensão da circulação do oral /falado com o escrito/lido como processos constituídos por relações intergenéricas. Com esta investigação desejamos contribuir para a construção de outros olhares sobre o processo de alfabetização das crianças na escola pública.

Ao longo dessa pesquisa procurei discutir alguns aspectos que considero como contribuições importantes para refletirmos sobre possíveis alfabetizações na escola. A compreensão das crianças e suas lógicas possibilitam aproximar-se das suas situações e com isso entender os diferentes lugares que circulam, suas experiências de vida e suas formas de interação na escola.

Tomar essa circulação como referência exige dos adultos ouvi-las, trocar, interagir, procurando acompanhá-las, elaborando propostas de ensino que conduzam a reflexões sobre a linguagem e as relações entre o oral/falado com o escrito/lido na direção do conhecimento da linguagem escrita.

A finalização desse trabalho aposta num recomeçar sempre. De outro jeito, precisamos fazer outras pesquisas que nos revelem outros elementos, não contemplados ou omitidos nessa investigação. Esses estudos precisam ser

partilhados socialmente: com os professores, as famílias, os gestores públicos e todos aqueles que têm um compromisso com as crianças sendo ensinadas na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, B; FIAD,R; MAYRINK-SABINSON, M.L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo, Ed. Contexto, 2007.

ANDRADE, L. T. de. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública.** Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC, 2010.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Educação e Sociedade.** Formação de profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Ano XX Nº 68, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Para uma Filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec. 2012.

BARRERA, Sylvia Domingos. **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação linguística e consciência metalinguística em crianças da 1ª. série do ensino fundamental.** Tese de doutorado. São Paulo:USP, 2000.

BISPO, Neusa Lopes. **Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.**Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008.

BORTOLOTTO. Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu.** São Paulo: Scipione,1998.

CORRÊA, M. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORSARO, William A. Entrada no campo, a aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Educação e Sociedade**, v. 26 maio/ago. Campinas, 2005.

DAUSTER, Tania. **Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação**. Caderno CEDES. V. 18 Campinas, 1997.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. (org.) **Antropologia e Educação: um saber de fronteira**. 1.ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DAUSTER, Tânia, TOSTA, Sandra Pereira, ROCHA, Gilmar. (orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FERREIRA, Valéria Silva. **Relações entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita: estudo com crianças pré escolares**. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP, 2002.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010

_____. **O que é um autor**. Nova York: Universidade de Búfalo, 1970.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização**. Tese de doutorado. São

Paulo: UNICAMP, 2001.

GUINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIOVANI, Fabiana. **A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização**. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Tese de doutorado. Acesso em julho de 2012.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, n. 43. Campinas: Cedes/Unicamp, 1997.

GUSSO, Angela Maria. **Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos**. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2011.

ITURRA, Raul. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. In: DAUSTER, Tânia, TOSTA, Sandra, ROCHA, Gilmar. **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

JUNQUEIRA, Renata Teixeira. **Deixa eu Pensar**. Agora, de Verdade, Deixa eu Pensar. Um Estudo sobre as Interações Criança-Criança nos Processos de Alfabetização e Letramento. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP, 2004.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.116 São Paulo, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Rio de Janeiro, Editora Ática, 2008.

LIMA, Maria Cristina. TV Maré: **Espelho do cotidiano; uma experiência de Vídeo Popular**. Dissertação de Mestrado. PUCRJ: Rio de Janeiro, 1995.

LURIA A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L LURIA, A

LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone Editora, 1991.

MACEDO, Geralda. **Flagrantes discursivos**: estudos de casos com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Tese de doutorado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em julho de 2012.

MAGNANI, José Guilherme C. TORRES, Lílian de Lacca. (Orgs). **Na Metrópole**: textos de antropologia urbana. São Paulo: Fapesp, 1996.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

MELO, Kátia Leal Reis de. **Efeitos do Treino em Consciência Gramatical sobre as Habilidades de Leitura e Escrita**. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2002.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizados considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: Um pacto secular, In: **Cadernos CEDES**, Ano XIX, nº52, novembro 2000.

OLIVEIRA, Divone Meire. **Variação linguística rural e alfabetização de crianças**: avaliação de intervenções linguísticas e metalinguísticas. Tese de doutorado. Fortaleza: UFCeará, 2008.

OLIVEIRA, Roberto C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: OLIVEIRA, Roberto C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, UNESP/Paralelo, 1998.

PINO Cláudia Amigo, ZULAR, Roberto. **Escrever sobre escrever**: uma introdução crítica à crítica genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RIZZATI, Mary Elizabeth Cerutti. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita**: implicações de uma opção metodológica mais sintética ou mais global para a alfabetização. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SAMPAIO, Carmen Diolinda da Silva Sanches. 'Aprendi a ler(...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...'. Tese de doutorado. São Paulo: UNICAMP, 2003.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, v26, n91, maio/ago. Campinas, 2005.

SCHERER, Ana Paula Riggati. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRGS, 2008.

SILVA, Regina Celi Mendes Pereira da. **Gêneros textuais e letramento**: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª série. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Cortez Editora, 1991.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e GOÉS Maria Cecília R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, R. In: DAUSTER, Tânia, TOSTA, Sandra Pereira, ROCHA, Gilmar. (orgs.) **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZASSO, Ivana Maria Bellé. **A produção de cultura e subjetividades no entre-lugares da escrita das crianças em processo de alfabetização**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ANEXOS

Anexo 1

Dados sociológicos da Rede Municipal do Rio de Janeiro

SME - Secretaria Municipal de Educação

Conheça a Secretaria

A Secretaria Municipal de Educação (SME) desempenha um grande papel no contexto da educação pública da cidade do Rio de Janeiro. Cabe à Secretaria cuidar da Educação Infantil (0 a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro.

A SME possui a maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.064 escolas, 255 creches próprias e outras 179 conveniadas. Com 37.391 professores, a SME atende a 685.279 alunos.

Com o objetivo geral de dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação tem como missão a elaboração da política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados. Dessa forma, a SME vai assegurar a excelência na Educação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos.

SME - Secretaria Municipal de Educação

EDUCAÇÃO

Educação em Números

1.065 Escolas

255 Creches Públicas Municipais em horário integral

178 Creches conveniadas

22 Espaços de Desenvolvimento Infantil

Alunos matriculados

Educação Infantil

Creche: 38.036 alunos

Pré - Escola: 73.577 alunos

Ensino Fundamental

1º segmento: 304.061 (1º ao 5º ano)

2º segmento: 233.116 alunos (6º ao 9º ano)

Educação Especial

Alunos em classes especiais: 4.991

Alunos incluídos: 5.490

Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA: 23.540 alunos

Total Geral: 677.321 alunos matriculados

Unidades de Extensão

Clubes Escolares: 12

Núcleo de Artes: 10

Pólos de Educação pelo Trabalho: 18

Atendidos por:

37.997 professores

14.359 funcionários de apoio administrativo

* Última atualização em 4 de julho de 2011.

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo?search-type=acoes>
Acesso em, 15/07/2011

Anexo 2

Entrevista Dialogada

1. Nome?
2. Idade/Dia do aniversário?
3. Onde mora?
4. Com quem mora?
5. Atividades que faz fora da escola (lazer ou obrigações/vizinhança existem atividades de lazer que podem representar contribuição para escrita e leitura da criança e se os alunos têm acesso a teatro e cinema.)
6. Lê? O que lê? Quando lê?
7. Escreve? O que escreve? Quando escreve? (Dever de casa/bilhete/anotações)
8. Pessoas na família que leem para ele (momentos/situações).
9. Pessoas na família que escrevem para ele.
10. Materiais de leitura e escrita que utiliza no cotidiano.