

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA
NUM CONTEXTO RURAL SUL-BRASILEIRO

LEILA BOM CAMILLO

Pelotas
2005
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA
NUM CONTEXTO RURAL SUL-BRASILEIRO**

LEILA BOM CAMILLO

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de mestre
em Letras na área de concentração em
Lingüística Aplicada.

Orientador :
PROF. DR. HILÁRIO I. BOHN

Pelotas
2005

Agradeço

A meus irmãos Elói, Élcio e Daniela, leitores e escritores, que, sem saber, me conduziam lentamente à linguagem escrita.

A Alex, meu zeloso companheiro de vida, que em silêncio participou de todos os momentos.

Aos professores do mestrado em Letras da UCPel a quem tive o privilégio de conhecer e que me oportunizaram o crescimento:

À Prof^a Dr^a Aracy Ernest Pereira, pela paixão e entusiasmo pelo conhecimento científico;

À Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, pela excelência;

Ao Prof. Dr. Vilson José Leffa, pelos questionamentos;

Ao Prof. Dr. Paulino Vandresen, pelo empenho, zelo e grande auxílio;

À Prof^a Dr^a Suzana Bornéo Funck, pela ousadia e pela desmistificação dos conceitos;

E em especial a meu orientador,

Prof. Dr. Hilário I. Bohn por permitir-me SER E APRENDER.

Dedicatória

*A meus pequenos co-autores:
Ariane, João Pedro, Josieli, Júnior e
Suzana, que juntos constituímos nossa
história.*

Resumo

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NUM CONTEXTO RURAL

Leila Bom Camillo

Orientador: Prof. Dr. Hilário Bohn

Universidade Católica de Pelotas

O presente estudo investiga o processo de aprendizagem da linguagem escrita num ambiente rural. O objetivo da pesquisa é revelar, analisar e refletir sobre cinco trajetórias de crianças em processo inicial de aprendizagem da escrita com as implicações de seus contextos sócio-familiar e escolar. A pesquisa qualitativa, que enfoca a compreensão do processo mais que o produto, possibilitou verificar as concepções de linguagem, as atitudes, a utilização e a influência do contexto social nos processos de letramento e alfabetização dos sujeitos. Destacou-se a contradição entre forma e significado no processo de aprendizagem, a dialética das significações necessárias referentes à escrita e a importância de um olhar mais penetrante sobre as relações existentes na sala de aula. Observou-se ainda a diversidade de cada percurso, a forte influência do contexto sócio-familiar no contexto de aprendizagem de sala de aula, bem como a necessidade de mediações adequadas para cada aprendiz e o dever da escola em proporcionar eventos de letramento para um contexto iletrado.

Palavras-chave: Aprendizagem da linguagem escrita. Letramento e alfabetização. Contradições. Diversidade. Processo.

Abstract

THE LEARNIG PROCESS OF THE WRITTEN LANGUAGE IN A RURAL CONTEXT

Leila Bom Camillo

Orientador: Prof. Dr. Hilário Bohn

Universidade Católica de Pelotas

The present study investigates the learning process of the written language in a rural context. The objective of the research is to comprehend, to analyze and to reflect about the literacy process of five children at the vey beginning of hein literacy the implications of their socio-familiar and school contexts. The qualitative research which focuses much more on the process thair on the product allowed the researcher to understand the language concepts the attitudes, the use and influence of the social context on the literacy process of the subjects. The study emphasizes the contradickers between form and meaning in the learning process, the dialectics of the necessary meanings related to the written language and the importance how the classroom is viewed. The study shows the idiosyncratic ways of approaching the learning process, and the strong influence of the socio-familiar context in the classroom learning, as well as the adequate mediations for each learner and the responsibility of the school to provide literacy events for on illiterate context.

Key words: Process. Learning written language. Literacy. Contradickers. Idiosyncratic.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Níveis de alfabetização e significações da escrita/ Andressa.....	84
GRÁFICO 2 – Níveis de alfabetização e significações da escrita/ Júlio.....	97
GRÁFICO 3 – Níveis de alfabetização e significações da escrita/Silvana.....	106
GRÁFICO 4 – Níveis de alfabetização e significações da escrita/ Joice.....	124
GRÁFICO 5 – Níveis de alfabetização e significações da escrita/ José Carlos.....	131
GRÁFICO 6 – Níveis de alfabetização das cinco crianças da pesquisa.....	135
GRÁFICO 7 – Significações da escrita das cinco crianças da pesquisa.....	136

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	6
INTRODUÇÃO.....	10
1 Delineando o caminho.....	10
2 Metodologia.....	12
2.1 Escolha da escola e dos sujeitos.....	13
2.2 Procedimentos.....	15
3 Constituição das significações da linguagem escrita.....	18
1 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....	21
1.1 A ambigüidade do termo língua(gem).....	21
1.2 Linguagem escrita: dialeticidade entre forma e sentido na aprendizagem....	23
1.3 A especificidade do código lingüístico.....	28
1.4 Linguagem escrita: construção de sentidos nas práticas sociais.....	30
2 OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....	34
2.1 Contexto social.....	35
2.1.1 Caracterização histórico-cultural.....	35
2.1.2 Caracterização da comunidade.....	36
2.1.3 Contexto sócio-familiar.....	39
2.1.3.1 Primeiro grupo familiar.....	39
2.1.3.1.1 Eventos de letramento e portadores de texto.....	40
2.1.3.1.2 Concepções de linguagem escrita.....	43
2.1.3.2 Segundo grupo familiar.....	50
2.1.3.2.1 Eventos de letramento e portadores de texto.....	50
2.1.3.2.2 Concepções de linguagem escrita.....	52
2.2 Contexto escolar.....	53
2.2.1 Caracterização da escola.....	53
2.2.2 Eventos de letramento promovidos pela escola.....	54
2.2.3 Portadores de texto e eventos de letramento na sala de aula.....	56
2.2.4 Professora da turma.....	58

2.2.4.1	Percurso até a presente pesquisa.....	59
2.2.4.2	Concepção de linguagem escrita.....	59
3	DIFÍCEIS TRAJETÓRIAS.....	66
3.1.	Andressa: “ <i>Professora, eu não sei lê! Como faz pra lê?</i> ”.....	66
3.1.1	Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.....	82
3.2.	Júlio – “ <i>Profe, agora o pai vai ficá feliz! Eu li PARE!</i> ”.....	85
3.2.1.	Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.....	97
3.3	Silvana – “ <i>Professora, faz dever!</i> ”.....	98
3.3.1	Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.....	106
3.4	Aspectos inibidores do processo de aprendizagem da linguagem escrita..	106
3.4.1	Passividade.....	107
3.4.2	Subjugação.....	108
3.4.3	Contradições de concepções da linguagem escrita.....	110
3.4.4	Ausência de hábitos de leitura e escrita no ambiente sócio-familiar...	112
3.4.5	Baixa auto-estima.....	113
4	TRAJETÓRIAS PRAZEROSAS.....	115
4.1	Joice: “ <i>Professora, posso escrevê uma história?</i> ”.....	115
4.1.1	Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.....	124
4.2	José Carlos: “ <i>Eu vô encará!</i> ”.....	125
4.2.1	Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.....	130
4.3	Aspectos facilitadores do processo de aprendizagem da linguagem escrita	131
4.3.1	Participação e iniciativa.....	131
4.3.2	Relação familiar.....	132
4.3.3	Participação em eventos de letramento social.....	132
4.3.4	Poder e competitividade.....	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
1	A chegada.....	134

2 Relendo o processo.....	135
2.1 As trajetórias e a influência dos contextos na aprendizagem.....	135
2.2 As trajetórias interrompidas.....	138
3 Buscando novos rumos.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
ANEXOS.....	147

INTRODUÇÃO

1. Delineando o caminho

Este texto resulta de uma das relações mais intensas e íntimas existentes no ambiente escolar. A relação de uma professora com seus pequenos incursores na linguagem escrita. Há dez anos observo Josués, Marianas, Fernandos iniciando a experiência escolar com olhares transbordantes de vitalidade, disposição, medos e expectativas em relação à escola. Parece-me que o complexo sistema escolar brasileiro nem sempre se dispõe a ouvi-los mais do que impor sua cultura alijada, fragmentada, dicionarizada. Como professora das primeiras letras em escolas da rede pública percebia em cada sala de aula, através dos gestos, das palavras, uma série de conflitos pelos quais as crianças passam durante o processo de escolarização. Minhas inquietações exigiam um olhar mais penetrante, um olhar reflexivo e questionador. As tensões da sala de aula fizeram com que me debruçasse sobre o contexto não somente como professora, mas como uma observadora sedenta de indícios que me conduzissem a uma maior compreensão do complexo processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Erickson (2001), se quisermos desenredar os mistérios da pedagogia é necessário examinar atentamente as sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionalmente. Os diferentes tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos constituem o cenário de aprendizagem e as atitudes em relação a ela. Desse modo, os processos de aprendizagem da linguagem escrita são tão diversos quanto as interações que ocorrem em cada sala de aula.

Como interlocutora privilegiada destes cenários pude perceber a semelhança e a diferença coexistentes apontadas por Erickson. Segundo o autor, a aparente similaridade, caracterizada pelas construções retangulares, pela estrutura das salas de aula, pela proporção de crianças por adulto, pelos currículos, pelos métodos e materiais didáticos, é enganadora:

O conhecimento geral que temos delas é um referencial inadequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aula particulares (2001, p.10).

O autor propõe que assumamos que diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, deve-se a diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos.

Foram-se Josués, Marianas, Fernandos e hoje chegam à escola Andressa, Eduarda, Henrique, Joice, José Carlos, Júlio, Rafael e Silvana¹. Em comum, o olhar apreensivo, a ansiedade, a intensidade e a curiosidade pela vida, em mesmos bancos escolares, numa mesma estrutura educacional. Contudo, com experiências e leituras de mundo bem diferentes; inscrevendo e constituindo sua história. O cenário desta pesquisa é o de um contexto de aprendizagem da linguagem escrita numa localidade rural da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

No Brasil, os estudos sobre aprendizagem da língua escrita centraram-se até meados dos anos 80 sobre o termo 'alfabetização', ressignificando-o conforme exigências mundiais, ora ampliando o significado do termo, ora reduzindo-o para aspectos estritamente mecânicos e formais. Esta dúvida conceitual refletiu-se nas salas de aula revelada por altos índices de repetência e pela reprodução de hábitos lingüísticos ineficientes, muitas vezes percebidos somente após alguns anos de escolaridade. Atualmente, estudos, que não só contemplam a língua escrita mas também a linguagem, voltados à participação efetiva de leitores e escritores na sociedade através de suas práticas sociais e que possibilitam uma postura política competente, investigam o fenômeno do letramento. Estes estudos (Kleiman, 1996; Soares, 1988, 1996, 2003, 2004; Rojo, 1998; Tfouni, 1988) oferecem uma distinção

¹ Estes nomes são fictícios objetivando preservar a identidade das crianças da pesquisa.

conceitual ao mesmo tempo em que evidenciam o caráter indissociável e complementar dos processos de alfabetização e letramento.

Neste contexto histórico como professora/pesquisadora surgiram dúvidas, incertezas, indefinições que cederam espaços ao forte desejo e à necessidade de buscar uma maior compreensão destes processos num contexto rural. Era preciso iniciar a travessia. Como ponto de partida tracei os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções de linguagem de crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita bem como de seus familiares; verificar quais os portadores de texto que esta comunidade está exposta e utiliza na prática social; analisar e refletir sobre as atitudes desta comunidade em relação à linguagem escrita nos eventos de letramento; analisar e refletir sobre a influência do contexto social no letramento escolar e na alfabetização. As questões que nortearam a pesquisa foram: como uma comunidade rural articula-se num mundo grafocêntrico? Como a linguagem escrita é utilizada pela comunidade rural? Como esta articulação e utilização influenciam o letramento/alfabetização de crianças na escola?

A busca pela expressão mais fiel das mudanças sociais (o discurso), conduziu-me à opção pela pesquisa qualitativa. Tornou-se fundamental compreender como as crianças percebem esse processo cultural ao qual estão sendo submetidas. O próximo item aborda as características da metodologia adotada, a qual determinou o rumo a ser seguido.

2. Metodologia

A pesquisa qualitativa destaca e valoriza o processo e não o produto de uma investigação. Tal aspecto possibilita ao investigador a constituição de abstrações à medida que os dados forem se agrupando. Conforme Bogdan e Biklen:

Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se construindo um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não se presume que se saiba o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (1991, p.50).

A flexibilidade da investigação qualitativa exige do pesquisador a disposição de rever sua trajetória e alterar seu rumo. Os passos se direcionam conforme os dados. Bogdan e Biklen destacam cinco características básicas que procurei manter durante a investigação:

A fonte dos dados é o ambiente natural. Segundo os autores “o investigador frequenta o lugar de estudo por se preocupar com o contexto” (1991, p.51). O investigador qualitativo ao divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto perde de vista o significado, desse modo as ações são melhores compreendidas quando observadas no seu local de ocorrência.

Os dados são coletados de forma descritiva. As palavras e as imagens tornaram-se fundamentais para a análise. As aulas, reflexões da investigadora e as atitudes das crianças foram descritas no período de cinco meses durante o ano letivo.

A análise é de forma indutiva. Não há a procura de confirmar hipóteses já estabelecidas, desse modo busquei com que os dados ditassem a análise.

O significado é de importância vital. Busquei perceber como diferentes sujeitos dão diferentes significados para a escrita no processo de sua aprendizagem.

2.1 Escolha da escola e dos sujeitos

A opção em realizar uma pesquisa na escola em que também professo se deu pelas seguintes razões: as crianças com dificuldades de aprendizagem pareciam tratar a linguagem escrita com apatia e certo desinteresse, no entanto estavam motivados para responder às atividades escolares; e a escola estava tendo o papel de tornar a escrita significativa naquele meio específico.

Quanto à escolha dos sujeitos, optei em fazer a investigação com a turma na qual atuava por ser a única turma de alfabetização da escola. Decidi observar os oito alunos matriculados da turma, a fim de perceber as diferenças, os desencontros, as mediações facilitadoras e os aspectos limitadores do processo. As crianças sujeitos dessa pesquisa caracterizam-se por estarem na faixa etária entre 5 a 11 anos, estudam

em uma escola rural e residem na campanha gaúcha, interior da cidade de Sant'Ana do Livramento – RS².

Como a intenção era a de buscar o maior número de indícios, momentos relevantes ligados à linguagem escrita das crianças em fase de aprendizagem, utilizei os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

Observação participante: minha participação em todos os momentos do processo tornou-se um desafio no transcorrer da pesquisa. O fato de ser a pesquisadora e a professora da turma, por um lado fez com que não fosse possível, em determinados momentos, o distanciamento necessário para análise da sala de aula. O envolvimento pessoal com as crianças priorizou, por vezes, o olhar da professora preocupada com a aprendizagem. Por outro lado esse mesmo elo afetivo possibilitou a espontaneidade e a naturalidade das atitudes das crianças nas relações de sala de aula, esta situação permitiu observar as nuances do processo em tempo integral de escolarização. Nestes momentos sobressaía o olhar da pesquisadora buscando compreender o processo de aprendizagem. Houve uma espécie de dialeticidade identitária. Professora e pesquisadora dialogando internamente em busca de um caminho ainda não constituído.

Questionário (anexo I): o segundo instrumento de análise foram os questionários entregues às famílias logo no primeiro mês de aula. O objetivo dos questionários era identificar aspectos sócio-econômicos e hábitos cotidianos que auxiliassem a análise do contexto social de letramento que as crianças estavam inseridas.

Entrevistas abertas (anexo II): após a entrega dos questionários foram realizadas entrevistas abertas com os familiares das crianças. O critério para a escolha dos familiares a serem entrevistados foram: que fossem maiores de idade e que convivessem o maior tempo com a criança pesquisada a fim de perceberem os hábitos e as atitudes em casa. As entrevistas foram agendadas com os pais no domicílio familiar por acreditar que o ambiente natural torna as condições do discurso mais favoráveis para que se observe as concepções pessoais dos sujeitos sobre a linguagem escrita. Conforme Orlandi (1999), as condições de produção do discurso

² A cidade de Sant'Ana do Livramento faz fronteira seca com a cidade de Rivera no Uruguai. Os primeiros europeus a chegarem nas terras foram os espanhóis. De acordo com os tratados de limites, as terras pertenciam à Espanha. Somente em 1862, deu-se a demarcação definitiva dos limites com o Uruguai, quando se realizaram trocas de terras, evitando-se que Livramento ficasse com suas terras divididas entre dois países. Hoje é cognominada de 'Fronteira da Paz'.

compreendem sujeitos e situação, sendo acionada pela memória, incluem o contexto imediato, neste caso o lar da família, e o contexto sócio-histórico e ideológico subjacente. As questões das entrevistas incluíam tópicos sobre a linguagem escrita oferecendo ao entrevistado a flexibilidade discursiva e não a exigência de pergunta/resposta. A aproximação ao campo de estudo se deu de forma natural. Como professora da turma solicitei às crianças que perguntassem aos pais em que momento poderia ser feita uma entrevista em suas casas. Os pais prontamente marcaram dias e horários mais favoráveis para as entrevistas. Ao chegar em horário marcado fui recebida com carinho e satisfação em todas as casas. As entrevistas se caracterizaram pela informalidade, sendo que a conversa expandiu-se por vários outros temas relacionados a seus filhos. O roteiro da entrevista não seguiu uma ordem linear de perguntas, elas foram conduzidas conforme a interlocução dos entrevistados.

Diário de campo: desde o início do ano letivo houve a preocupação em anotar os movimentos das crianças e suas exposições verbais em relação à linguagem escrita. No diário registrou-se meu relato sobre o que ouvi, vi, experienciei e refleti no decurso de oito meses de sala de aula.

Gravações em áudio: as gravações em áudio foram realizadas num período de cinco meses durante as duas horas iniciais de interações. As transcrições eram realizadas logo após o término das aulas, no turno seguinte, para que não escapassem detalhes importantes para a análise. Momentos não gravados referentes à relação das crianças com a linguagem escrita foram acrescentados no diário.

A quantidade de dados foi de significativa importância para a compreensão do processo. Ao triangulá-los foi possível uma maior aproximação das perspectivas dos sujeitos envolvidos. Embora muitos dados não estejam explicitados neste texto, a difícil e lenta seleção buscou representá-los à medida em que se evidenciavam repetições e reiteraões de fenômenos que envolviam o processo.

2.2 Procedimentos

Para a análise dos dados procedeu-se da seguinte forma: foram observadas cuidadosamente as transcrições dos cinco meses de aula, revendo e buscando amparo

teórico coerente com a proposta da pesquisa conforme as situações se apresentavam; foram observadas e revisadas as entrevistas e os questionários dos familiares; foram observadas e revisadas as anotações no diário de campo.

Os dados revelavam uma diversidade de fatores relacionados ao processo de letramento e alfabetização que exigiam uma releitura constante durante a análise. O convite da incerteza e da possibilidade de ler a sala de aula sob uma nova ótica, integrada a outros pequenos leitores, tornou-se um desafio maior ao longo do processo.

A análise deste material parte do pressuposto de que a linguagem, assim como afirma Bakhtin (1979), é dinâmica, flexível, constituidora dos sujeitos no momento das interações. O sujeito tem sua voz assim como é 'assujeitado' pela voz de seu interlocutor, ambos repousam nas significações que geram outras. Portanto, os discursos são analisados considerando a dependência do contexto e da outra face.

Ao lado de cada criança acompanhei os anseios, frustrações, vitórias, medos, alegrias, tristezas. Sentimentos desencadeados pelo processo de aprendizagem que foram revelando-se na medida em que cada criança constituía os sentidos da linguagem escrita em suas vidas. Percebi então que as trajetórias singulares envolviam diversos aspectos relevantes para os processos de aprendizagem e o importante tornou-se imergir nestas trajetórias sem categorizá-las, mas permiti-las, aceitá-las e, tanto quanto possível, evidenciá-las.

Algumas crianças tiveram seu caminho interrompido, outras deslizaram prazerosamente em meio aos desafios e outras encontraram obstáculos quase que intransponíveis para a chegada, e nestes obstáculos sofreram, frustraram-se, desmotivaram-se, no entanto seguiram constituindo sua própria relação com a linguagem.

Das oito crianças observadas, três afastaram-se do grupo por problemas sociais. Eduarda e Henrique, motivados e contentes vieram à escola somente nos dois primeiros meses, após mudaram-se de sua residência por motivo de doença da avó. Integrando-se ao grupo com facilidade, Eduarda, sempre com seu sorriso e suas gargalhadas, alegrava a todos em sala de aula. Batia palmas em cada manifestação de seus colegas, sua aproximação com os demais foi instantânea. Henrique, seu irmão menor, também cativou a todos com suas brincadeiras e seu jeito maroto "*Profe, leitura*

é quando a vó vai tirá leite das vaca!”, *“Profe eu vi um monte de risquinho numa pedra!”* referindo-se às letras. Henrique manifestava-se freqüentemente, o que desencadeava situações agradáveis de alegria com os colegas e professora.

Rafael por problemas respiratórios, não vinha à aula com freqüência, se ausentava da escola por três meses, voltava, ausentava-se novamente. Essa situação gerou um afastamento do grupo, em que, cada retorno seu, iniciava uma readaptação dele e dos colegas. Foi assim que, de oito sujeitos iniciais, pude acompanhar o processo de apenas cinco crianças.

No transcorrer do processo não era fácil compreender o que ocorria com uma criança que com grande boa vontade e disposição desejava mais que tudo ler e escrever e ao chegar a barreira do código afastava-se significativamente da linguagem escrita, não obtendo sucesso apesar de todos os seus esforços. Não se apropriava da linguagem escrita em sua essência nem do código lingüístico. A frustração desta criança contrastava com o prazer e o sentimento de poder da que estava a seu lado, que sem saber o código, brincava, usufruía e aprendia tranqüilamente a linguagem escrita. Quais eram as explicações e implicações para experiências tão diferentes? Percebia através de inúmeras revisões dos dados que a relação das crianças com a linguagem escrita era diferente. Que ambas tinham motivações, desejos e sentiam necessidade em aprender a escrita, no entanto a forma de dar sentido à linguagem escrita em suas vidas eram diferentes. O que ocorria com aquela criança também estava ocorrendo com as outras, uma vontade imensa em aprender e um conflito que ao invés de impulsionar a aprendizagem, estagnava a caminhada, bloqueava. Os dados coletados da sala de aula desvelaram uma contradição da própria linguagem escrita em seu processo de aprendizagem. Sua característica original da representação significativa e dinâmica da realidade entra em contradição com sua característica objetiva de ser um código específico e arbitrário a ser decifrado. Focalizei então como as crianças vão significando e ressignificando a linguagem escrita durante o processo de escolarização.

A partir daí o objetivo principal desta pesquisa tornou-se revelar, analisar e refletir sobre as trajetórias de Andressa, Joice, José Carlos, Júlio e Silvana, crianças em processo inicial de letramento e alfabetização num meio rural, em que constituíam

sentidos para a linguagem escrita nas práticas sociais em seu cotidiano num período de oito meses de escolarização.

Para isso foi necessário respeitar e ouvir a voz das crianças, cada uma a seu tempo, na sua história, no seu espaço sócio-cultural. O amparo teórico para compreender como as crianças iam constituindo significações da linguagem escrita durante o processo vem de Bakhtin (1979) e Vigotski (1984,1987). Teóricos estes abordados no próximo item.

3. Constituição das significações da linguagem escrita

As crianças durante o processo de aprendizagem significavam a linguagem escrita cada uma a sua forma. Bakhtin (1979) aborda a constituição de sentidos atribuídos a um determinado tema como uma cadeia única e contínua formada pelo deslocamento de signo em signo para um novo signo. Estas significações só emergem do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. Em suas palavras o signo exterior...

nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior (1979, p.57).

As crianças constituem as significações da linguagem escrita nas interações verbais do cotidiano e continuam a constituir significados no momento em que se inserem num ambiente escolar, agora expostas principalmente aos discursos de outras crianças e do professor. Segundo o autor, as significações são constituídas por um conjunto de elementos que são reiteráveis a cada vez que se repetem, sendo convencionadas pelo grupo social. Estas significações constituem novas significações com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. Neste caso quais são as significações que prevalecem, a do meio familiar ou a do meio escolar? Por que certas significações são mais relevantes que outras para cada criança e o que faz com que o aprendiz do código lingüístico ressignifique a escrita?

Segundo Bakhtin, *“a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”* (1979, p.95). É assim que compreendemos as palavras

e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Nesse caso a criança já vem com formações ideológicas de seu meio, reagirá às formas lingüísticas com o sentido ideológico constituído nas interações verbais de seu grupo social.

Para Vigotski (1984) as significações são produtos sociais mediados por signos. Segundo o autor:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (1984, p.70).

Vigotski explora a significação de um tema como uma construção sócio-histórica e cultural, sendo que sua apropriação se dá nas interações sociais. As significações são dialeticamente construídas tanto na escola quanto na família e é nestes meios sociais que vai se determinando o comportamento diante da escrita nas práticas sociais de forma adequada e competente.

Houve momentos em que a escrita tornou-se entretenimento, auxiliadora da memória, interação verbal, organizadora de atividades, apenas código a ser decifrado... Subjacentes a estas funções estão concepções de linguagem que interferem em como a criança se comporta diante da escrita. Bakhtin (1979) discorre sobre duas vertentes do pensamento lingüístico em relação ao enfoque da expressão verbal. O objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. O primeiro trata a linguagem como sinais estáticos, normativos, inflexíveis. A segunda vertente observa a linguagem do ponto de vista subjetivo e psicológico, a língua é dinâmica e flexível. O autor propõe a transcendência dos dois enfoques, a língua como uma interação verbal, é no momento da enunciação que ocorre o jogo dialético entre objetivismo e subjetivismo, o correto não se encontra nem na tese, nem na antítese, mas na síntese. Parecia concorrer nas significações da escrita nas crianças a expressão lingüística ora como forma normativa, ora prevalecendo a interação verbal como enunciação constituidora do sujeito.

Para acompanhar como as crianças constituíram as significações durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita e as implicações que envolveram as trajetórias, o texto foi distribuído segundo o que segue.

O primeiro capítulo aborda referências teóricas exigidas pelos dados coletados. Ciente de que a situação específica de sala de aula, em que ocorre legitimamente o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, transcorre correlatamente com fatores ideológicos, histórico-culturais, políticos e sociais; opto neste capítulo em abordar a contradição conceitual da linguagem, que para as crianças tornou-se um aspecto de forte influência no processo. O conflito em menor ou maior proporção quanto à forma normativa do código escrito e sua característica de significação constitutiva. O que a literatura traz sobre esta contradição? Como ocorre a aprendizagem da linguagem escrita com ambos constituintes? Ainda neste capítulo serão destacados a especificidade do código lingüístico e seu potencial de significação, de construção de sentidos para os interlocutores.

O segundo capítulo explicita o contexto em que as crianças estão inseridas. Num primeiro momento caracteriza-se o contexto sócio-familiar: os portadores de texto, as concepções de linguagem da família e a utilização da escrita no campo. Num segundo momento caracteriza-se a utilização da escrita na escola: sua importância, os principais portadores e eventos e a percepção da professora quanto à linguagem.

Em especial, o terceiro e quarto capítulos abordarão as trajetórias das crianças em relação à escrita. Passos de pequenos cidadãos em busca da aceitação e aculturação escrita. Estes capítulos revelam as particularidades de uma sala de aula e em específico, busca olhar com os olhos de cada criança como a escrita é mobilizada em meio à complexidade que envolve seu processo de aprendizagem. O terceiro capítulo revela as dificuldades enfrentadas por três crianças durante o processo e como cada uma reagia a elas. O quarto capítulo busca imergir os prazeres do processo vivenciados por duas crianças que, letradas, alfabetizaram-se letrando-se.

O último capítulo traz as considerações sobre o processo de aprendizagem, abordando alguns aspectos importantes que revelam a diversidade de cada individualidade no processo, bem como a influência do contexto social para o letramento escolar e para a alfabetização e, por fim, algumas sugestões que poderão contribuir para a aprendizagem da linguagem escrita em contextos específicos.

1 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Permitir-me ser guiada não mais pela própria realidade, mas também por outras realidades de pequenos sujeitos descobridores e criadores do mundo, e entregar-me nesta busca pela compreensão de um específico fenômeno cultural, possibilitou-me transcender sua simplificação e aproximou-me de uma perspectiva do processo constituída entre professora e alunos.

As crianças no decorrer do processo mostraram um conflito entre a forma estável da língua escrita e a dinamicidade da linguagem. Através de palavras e de pequenos gestos foi possível observar que elas olhavam para a linguagem de diferentes formas, este conflito de coexistência e afastamento entre a sinalidade e o significado contextual da escrita parecia interferir no processo de aprendizagem.

Este capítulo apresenta a contradição da linguagem escrita na situação de aprendizagem. Inicialmente destaco o conceito de linguagem que está subjacente ao comportamento demonstrado pelas crianças e em seguida vejamos como a literatura observa a contradição entre forma e sentido; a relevância da especificidade da língua escrita e sua característica essencial de construtora de sentidos sociais.

1.1 A ambigüidade do termo língua(gem)

Estudos na área da Lingüística, Pedagogia, Psicologia, Sociologia e outras referentes à linguagem vêm significando-a de diferentes formas. Ora o termo língua aparece com o sentido dinâmico, vivencial, constituidor do sujeito, ora com o sentido de

um sistema fechado em si, isso se deve essencialmente a duas diferentes perspectivas do termo no início do século XX.

O primeiro enfoque da língua(gem) parte de Ferdinand de Saussure (1969). O autor distingue língua e linguagem. Enquanto que linguagem é multiforme e heteróclita, não permite isolar sua unidade, a língua é, ao contrário, um todo em si mesma e um princípio de classificação. O estruturalista distingue a língua da fala, enfocando como seu objeto de estudo, a língua constituída de significante (imagem acústica) e significado (conceito). Embora sua ênfase esteja na classificação e discriminação minuciosa do sistema de signos arbitrários criados pelo homem, Saussure não descarta a idéia da existência de outra lingüística, a da fala, mas ele não diz em que ela poderia consistir. É importante destacar que os conceitos saussureanos exercem forte influência na sala de aula no ensino da língua materna, muitas vezes não pela tomada de consciência do profissional, mas pela influência ideológica reproduzida pelas gerações no tempo e no espaço.

Em contraposição a Saussure, Bakhtin (1979) ressignifica o termo língua. Para ele a língua não é apenas sinais mortos e imutáveis, mas constitui um processo de evolução ininterrupto, realizado no processo de interação dos interlocutores. A língua como sistema estável é apenas uma abstração científica que só serve para fins teóricos e práticos particulares como é o caso dos filólogos e reflexionistas. Ela sempre vem carregada de seu conteúdo ideológico, não há possibilidade de isolá-la de sua história e de sua enunciação concreta e situacional. Para o autor, língua compreende sinais e utilização social, esta relação coexistente se dá por um processo dialético constante. Língua para Bakhtin é a linguagem interativa entre sujeitos durante uma enunciação.

Dessa forma, enquanto que Saussure ao pesquisar sobre a linguagem a fragmenta em partes analisáveis, prevalecendo o sistema de sinais ligados a convenções indiscutíveis; Bakhtin busca unir, articular sinais e discurso formando uma cadeia que reflete o pensamento humano com todas suas implicações ideológicas.

No inglês o termo '*language*' refere-se aos dois significados, enquanto que no português há dois vocábulos distintos – língua e linguagem. Há uma confluência dos termos dependente de seus defensores. Para Saussure a língua como sistema codificado faz da linguagem um instrumento de comunicação (uma ferramenta), sua

função é a transmissão de informações. Para Bakhtin a língua flexível, dinâmica, evolutiva faz da linguagem uma atividade, uma forma de agir no mundo, de constituir-se enquanto sujeito.

O sentido dado ao termo língua neste texto é o bakhtiniano que compreende a influência ideológica sobre a linguagem. Contudo em situação específica de processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, faz-se necessário abordar a arbitrariedade do sistema alfabético. Vejamos agora o que diz a literatura sobre a dialeticidade entre forma e sentido na aprendizagem da linguagem escrita.

1.2 Linguagem escrita: dialeticidade entre forma e sentido na aprendizagem

Para Vigotski (1987) a linguagem escrita é constituída por dois componentes. O componente da sinalidade é um constituinte do sistema de signos que modifica o objeto em si. Já o significado, outro constituinte da língua, modifica o comportamento, a forma social e o nível do desenvolvimento cultural humano. Segundo o autor, a criança em idade escolar aprende os constituintes da escrita passando por um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas que seguem uma certa continuidade. Estas atividades simbólicas são os gestos, a interação da criança com o brinquedo e a passagem do desenho das coisas para o desenho das palavras. Tais funções comportamentais contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica, no qual os signos representam significados, o que conseqüentemente conduz à aprendizagem da linguagem escrita.

Vigotski (1987, p.124) ainda afirma que na escrita, a criança *“tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes.”* A escrita exige uma ação analítica deliberada por parte da criança, exige um trabalho consciente pois sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. A escrita deve pressupor a fala interior e traduzi-la. Este alto nível de abstração dificulta a aprendizagem tornando-se o principal obstáculo para a criança. A compreensão da linguagem escrita é efetuada através da linguagem falada, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. E a

linguagem escrita passa a ser percebida então da mesma maneira que a linguagem falada.

Para Vigotski, a criança aprende os constituintes da língua, forma e significado, ao mesmo tempo. O ensino é que deve dar ênfase ao significado, pois segundo ele há uma contradição básica no ensino da língua escrita no momento em que a escrita é ensinada como habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. A criança aprende a leitura e a escrita quando estas habilidades estão incorporadas a uma tarefa necessária e relevante para a vida, caso contrário “*será apenas um hábito de mãos e dedos*” (1987, p.156). Neste sentido ao se privilegiar a sinalidade perde-se o real significado da escrita que é sua característica de representação simbólica da realidade. Ou seja, a criança aprende a linguagem escrita quando esta é significativa para ela, quando sente sua necessidade no dia-a-dia.

Para Bakhtin (1979), a linguagem não pode ser reduzida à norma lingüística, pois é produtiva e constitutiva do sujeito, sua essência é dinâmica, viva, mobilizadora da sociedade. A linguagem representa a interação de consciências individuais num contexto social através do signo mais fiel da expressão humana: a palavra. Quanto à relação entre sinal e signo o autor ressalta que a linguagem escrita somente é aprendida quando o componente da sinalidade é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Esta constitui a decodificação da forma lingüística e não o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra por um contexto e uma situação precisos. A verdadeira essência da escrita está em sua capacidade de significar e não na sua estrutura arbitrária. O autor ainda afirma que a aprendizagem da linguagem escrita requer uma compreensão de sua natureza semiótica e ideológica, não apenas fonética. O que é língua para Saussure, para Bakhtin é apenas sons codificados em sinais. Dessa forma, a criança aprende a linguagem escrita não ao se deparar com o sistema abstrato da língua, isto é com sua forma idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin observam a coexistência de forma e significado na linguagem, sendo que a essência representativa da linguagem transcende a forma, que é uma maneira reducionista de se observar a linguagem em processo de aprendizagem. Esta coexistência no processo de ensino/aprendizagem da linguagem

em sala de aula parece ser mais conflituosa que harmoniosa. As concepções de linguagem subjacentes aos atos da escola (esta legitimada ao ensino da linguagem escrita) tendem, conforme incansáveis críticas por parte dos pesquisadores, a dicotomizar forma e significado.

Para Paulo Freire (1990), o ato de aprender a ler e a escrever começa com uma compreensão do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. O significado está ali desde o começo. A aprendizagem da escrita deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. O processo de aprendizagem não se reduz apenas a experiências que tratam de fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica, e sim significa a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Aprende-se forma e significado correlata e simultaneamente e não a forma normativa prevalecendo sobre o significado contextual. Nas palavras de Freire no ambiente escolar:

A palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora (1970, p.65-66).

O autor dedica grande parte de sua obra à compreensão do aspecto ideológico do processo de aprendizagem da escrita. A aprendizagem da escrita não é inocente, sofre influências do poder dominante. Freire alerta que quando se enfatiza o ensino de sinais gráficos está se privilegiando a classe dominante em que nada conduz à reflexão e sim à reprodução de algo já constituído pelo homem. No momento em que se privilegia o aspecto transformacional do signo, em que a linguagem é significado constante em diversos contextos, se possibilita uma transformação social, uma transformação verdadeira e emancipadora de sua realidade.

Smolka (2001), através da proposta discursiva no ensino da linguagem escrita, enfatiza o sentido da palavra em determinado contexto e critica o ensino na escola em

que a leitura e a escrita é estéril e estática, porque baseada em repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Segundo a autora, o processo implica a constituição do sentido, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A escrita é uma forma de representação em transformação. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. O que importa é que a escrita tenha sentido para as crianças. Sentido como fruto da utilização das palavras nos diversos contextos das situações, deixando em segundo plano o aspecto formal.

Para Geraldi (1991) há duas perspectivas diferentes que pode ser encarada uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Destaca-se daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino da língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens - o uso da língua - ou o objetivo será o conhecimento do sistema lingüístico – o saber a respeito da língua. Segundo o autor, é exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. A crítica de Geraldi em relação ao ensino escolar refere-se a como o aluno é tratado:

O aluno, costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade (1991, p.120).

Segundo o autor, quando se entende a linguagem como mero código e a compreensão como decodificação mecânica dispensa-se a reflexão. Já, se compreendermos a linguagem como uma *“sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo”* (1991; p.18).

Neste caso o autor distingue níveis distintos de reflexões quais sejam: atividades lingüísticas, que são praticadas nos processos de interação, referentes ao assunto em pauta, permitindo a progressão do assunto sem interrupção; atividades epilingüísticas, aquelas que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando; e atividades metalingüísticas, que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. É no entrecruzamento das três atividades que se dá a aprendizagem da linguagem escrita. Ainda para o autor, aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema lingüístico deve ser etapa posterior, deve-se *“levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua.”*

Soares (2004), ao referir-se ao processo de ensino/aprendizagem da língua escrita enfatiza a importância da articulação e integração das várias facetas³ do processo e de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências. Na aprendizagem inicial da língua escrita, os processos de alfabetização e letramento⁴ são indissociáveis, simultâneos e interdependentes. Segundo a autora *“a criança alfabetiza-se em situações de letramento”* assim como *“desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto de, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.”*

Como ocorrem estes processos concomitantemente em sala de aula? É possível a criança chegar ao final do ano alfabetizada e não letrada? Como as crianças se apropriam da língua escrita em situações de alfabetização e letramento escolar? Para responder a essas questões consideremos dois aspectos simultâneos da linguagem escrita: a especificidade do código, em que nos momentos de sala de aula

³ O termo refere-se às perspectivas psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística do processo de alfabetização em que Magda Soares explora no artigo “As muitas facetas da alfabetização” de 1985.

⁴ Neste contexto o termo alfabetização compreende a aquisição do sistema de escrita, favorecido pelo ensino direto, explícito e ordenado e o termo letramento refere-se ao desenvolvimento de habilidades e comportamentos competentes da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita.

são evidenciados durante as interações para que haja aprendizagem e o potencial construtivo da linguagem nas práticas sociais.

1.3 A especificidade do código lingüístico

A lingüista Miriam Lemle (1987), ao apresentar as capacidades básicas que a criança precisa saber para a alfabetização, enumera: a idéia de símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra e a organização da página escrita. Segundo a autora, a consciência da unidade palavra torna-se importante, pois ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem lingüística: a relação entre conceitos e seqüências de sons da fala. Há duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a seqüência de sons da fala que compõem a palavra e a seqüência de letras que transcrevem a palavra. Todos os sistemas alfabéticos de escrita têm a característica de os segmentos gráficos representarem segmentos de som. Temos no português poucos casos de correspondência biunívoca⁵ entre sons e letras, a maioria possui correspondência não biunívoca.

Cagliari (2002) expõe que nosso sistema de escrita é baseado no significante que é por isso dependente essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado. Depende da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada. A relação entre letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Uma dificuldade da língua escrita é criar, com palavras, o ambiente não-lingüístico que serve de contexto para quem fala. Ainda para o autor a leitura é uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes. Ambos constituem uma realidade lingüística. Os signos lingüísticos atuam pela convencionalidade social. A escrita atua pela convencionalidade da representação gráfica dos signos.

⁵ A correspondência biunívoca do sistema alfabético se dá no momento em que cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra.

Yavas (1988) defende que as crianças possuem um potencial de consciência fonêmica que possibilita uma análise e reflexão sobre os sons individuais que as palavras possuem. O autor acredita que há uma relação entre tal consciência e o sucesso na aprendizagem da leitura. A consciência do nível semântico é o desenvolvimento mais precoce, seguida pelo desenvolvimento da consciência sintática e finalmente do nível fonológico. Quanto à relação entre a consciência metalingüística e a aquisição da lectoescrita, Yavas defende que a consciência metalingüística é uma condição necessária para aprender a ler e, portanto, um pré-requisito.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) destacam, em relação ao aspecto da sinalidade lingüística, cinco níveis evolutivos da escrita em que as crianças passam e que parecem ocorrer na maioria dos casos⁶ :

Nível 1 – escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. A intenção subjetiva do autor conta mais que as diferenças objetivas no resultado. Há tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido;

Nível 2- Para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas; a criança não se baseia pelos sons mas por sinais diferentes. Exemplo: para escrever BOLA, a criança escreve OARTNO

Nível 3 - Se dá um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Cada letra vale por uma sílaba, hipótese silábica. Exemplo: para escrever BOLA, a criança escreve OA.

Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para alfabética. A criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba. Exemplo: para escrever BOLA, a criança escreve BLA.

Nível 5 – A escrita alfabética. Ao chegar a este nível a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Seus problemas a partir de agora serão ortográficos e não referentes à escrita. Exemplo: para escrever BOLA a criança escreve BOLA.

⁶ Evidenciou-se nas crianças desta investigação a passagem de tais níveis, embora não com a ordenação linear proposta pela autora, pois houve regressões durante os processos.

Nesta investigação foram utilizadas a referência dos níveis de Ferreiro e Teberosky (1984) para a avaliação dos momentos de alfabetização pelos quais as crianças atravessavam. Acrescentou-se ainda outro nível (Nível 6) baseado nos estudos de Moreira e Pontecorvo (1996), que corresponde ao nível ortográfico-alfabético. Segundo as autoras, a criança, tendo construído a hipótese alfabética, já esteve exposta a muitas informações sobre letras e sons para reconhecer que as unidades e seqüências fônicas não são escritas tal como são percebidas através do *input* oral.

A finalidade de apresentar gráficos com os níveis de alfabetização foi a de comparar as significações sobre a linguagem escrita que foram mobilizando-se no processo, com o processo de alfabetização.

1.4 Linguagem escrita: construção de sentidos nas práticas sociais

Segundo Vigotski (1987), a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. A característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. O autor acredita que o estágio mnemotécnico foi o primeiro precursor da futura escrita. O fato de a escrita ter um sentido original para o homem parece não ser claro para a criança em fase inicial de aprendizagem. A criança não passa por um processo de necessidade da escrita como o homem adulto (já com uma leitura de mundo bem mais complexa) passou para sua descoberta. Para a criança, muito antes de uma descoberta, a escrita faz parte de uma aculturação. Luria, ao estudar sobre o desenvolvimento da escrita na criança, conclui que:

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz 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 de sua escrita (1991,p.188).

O que quer dizer que a criança deve atuar, vivenciar a sua escrita antes de sua compreensão. Isto é possível num meio social em que outros pares também atuem no

mundo pela escrita. E o que dizer das crianças que iniciam a escola sem um maior contato anterior envolvendo a escrita? Como elas chegam à escola para o tempo de um ou dois anos (no caso dos ciclos) de aprendizagem?

A característica simbólica da escrita pode parecer inerente a ela, no entanto no processo de aprendizagem há um deslocamento de seu simbologismo e conforme seus primeiros atos com a escrita a criança passa a ver a escrita apenas como traços combinados que representam os sons. Segundo Smith (1988, p.15) *“As crianças podem desenvolver hábitos de leitura que tornam a compreensão impossível.”*

No Brasil são recentes os estudos⁷ que levam em conta no processo de aprendizagem da linguagem escrita a flexibilidade e contextualização das práticas da leitura e escrita na sociedade, considerando, portanto, seu potencial simbólico. Estes estudos referem-se ao fenômeno do letramento que transcendem o processo de alfabetização.

Soares define tal fenômeno como:

O estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (2002, p.145).

Ao ressignificar o conceito de língua, não mais como um sistema de códigos, mas como instrumento e material ideológicos nas interações verbais, podemos analisar o conceito de Soares em dois aspectos relevantes para esta investigação: qual é o papel do sujeito – *estado ou condição de quem exerce* - e o que se compreende por *‘interpretação’*.

Bakhtin (1979) ao considerar a verdadeira substância da língua como sendo constituída pelo fenômeno social de interação verbal, coloca o sujeito como ator e construtor da linguagem. A língua passa a ser um trabalho, uma forma de ação sobre a realidade. É preciso compreender que os interlocutores sofrem a influência ideológica revelada pela própria linguagem, no entanto há possibilidades de rupturas desta reprodução ideológica através da transformação possibilitada pela interação verbal. O sujeito lingüístico constitui e vai constituindo-se pela linguagem dialeticamente. O sujeito não só exerce influência durante a interação verbal como também sofre

⁷ Kleiman, 1995; Soares, 1998, 2002, 2003, 2004; Ribeiro, 2003; Rojo, 1998; Tfouni, 1988.

influência. Daí depreende-se que o leitor/escritor produz, reproduz ideologias e é também produto da linguagem escrita.

Para Paulo Freire (1976; p.65), “*o sujeito aprendiz deve se tornar um sujeito com o mundo e não apenas no mundo*”. Um sujeito com o mundo é aquele que transforma a realidade através de sua ação, que capta a realidade e expressa-se por meio da linguagem criadora, é um ser que busca conhecer a si e ao mundo. Já um sujeito no mundo é aquele que não possui o conhecimento de si mesmo nem do mundo. Para o autor o sujeito é aquele que tem possibilidade de atuar e de saber que atua na realidade objetiva.

O termo ‘interpretação’ na concepção bakhtiniana envolve não só a decodificação de sinais atribuindo sentidos no contexto lingüístico, mas também a compreensão de sentidos da linguagem escrita considerando o contexto de situação. É o que preconiza Orlandi (1996) ao distinguir três aspectos em relação à leitura: o inteligível, quando se atribui sentido atomizadamente (codificação); o interpretável, quando se atribui sentido levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão); e o compreensível, é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. Segundo a autora, o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende. A compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.

Nestes termos sirvo-me do termo letramento como sendo um processo de construção de sentidos e constituição dos sujeitos nas interações verbais que envolvam a leitura e a escrita nas práticas sociais.

A constituição de sentidos através da linguagem escrita pelos sujeitos, depende essencialmente de seu contexto social. Bakhtin ao pronunciar-se sobre o signo ideológico no processo da relação social, afirma que “*todo o signo lingüístico vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um determinado grupo social*” (1979, p.44). A valorização da criança e sua percepção sobre a escrita serão construídas no seu grupo em suas relações sociais. Segundo Bakhtin:

Para que o objeto entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótica-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira as bases de sua existência material. ...é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo (1979,p.45).

Ainda o autor expõe que para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos no meio social. E que a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa tornar-se um fato de linguagem.

Assim tanto o contexto sócio-familiar quanto o contexto escolar em que a criança está inserida tornam-se pontos substanciais de análise para a compreensão das significações elaboradas pelas crianças durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita. No capítulo seguinte serão abordados estes contextos, buscando refletir sobre a valorização e as concepções da linguagem escrita pelo meio social (família e escola).

2 OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Dissociar os diversos discursos que ocorrem na sala de aula de seu contexto mais amplo é perder de vista os sentidos atribuídos a estes discursos pelos interlocutores. Ou seja, para compreender como os sujeitos desta pesquisa refletem, dialogam, percebem a linguagem escrita exige-se penetrar em seus mundos, em seus contextos culturais e daí subsidiar uma análise mais aproximada da realidade deste grupo social.

Geraldi (1991) aponta duas questões pelas quais o contexto deve ser considerado nas investigações sobre a linguagem: a) *as interações verbais não se dão fora de um contexto mais amplo; e b) o ensino da língua não está insensível às interferências do sistema escolar e este do sistema social*. Desse modo, busca-se compreender como estes sistemas chegam à percepção das crianças desta investigação, considerando que conhecer a situação social contribui para determinar os sentidos que elas atribuem e produzem na linguagem escrita durante o processo de escolarização.

Tanto o contexto imediato quanto o contexto sócio-histórico e ideológico são determinantes para a construção de sentidos nas interações verbais. Pelos dados investigados percebi que as relações sociais às quais as crianças estão inseridas fundamentalmente se dão com os familiares, com os vizinhos e na escola. Dessa forma focalizei o contexto familiar e escolar, locais em que as interações verbais ocorrem com maior frequência.

Pretendo neste capítulo elucidar o contexto social em que as crianças estão inseridas em dois momentos: num primeiro momento apresento o contexto social em que as crianças vivem - quando, onde, como, por que e para quem é utilizada a leitura e a escrita; quais os portadores de textos utilizados pela comunidade; quais os eventos de letramento, como são as atitudes dos participantes nestes eventos; e quais as concepções de linguagem do grupo sócio-familiar. Num segundo momento apresento o contexto escolar - quais as concepções da professora em relação à linguagem; quais os portadores de texto utilizados pela escola e pela professora; e como a linguagem escrita é utilizada em sala de aula com as crianças.

2.1 Contexto social

2.1.1 Caracterização histórico-cultural

Devido a grande extensão de terra da região, com vegetação caracterizada pelo relevo suavemente ondulado, denominado coxilhas (anexo III), a localização da comunidade se dá entre 10 a 40 Km de distância da área urbana do município de Sant'Ana do Livramento (anexos IV e V). A cidade, cognominada oficialmente de "Fronteira da Paz" localiza-se na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, sendo o segundo maior município em extensão do estado, faz fronteira seca com a cidade de Rivera-Uruguai. Representante do pampa gaúcho, a cidade possui uma especificidade na linguagem falada: o português e o espanhol dão origem ao chamado "portunhol". As famílias rurais também sofrem a influência na língua, pronunciando em seu cotidiano palavras como 'bueno'(bem), 'costado'(ao lado), 'changa'(serviço rural), 'bolicho' (armazém) e outras. As crenças religiosas diversificam-se em catolicismo, evangelismo, espiritismo e outras, não há uma predominância religiosa. Traços característicos do gaúcho da campanha são: o amor ao cavalo, as rodas de chimarrão e o churrasco.

A economia e as condições de vida do homem da campanha são marcadas pela história. Inicialmente eram os índios minuanos e charruas que povoavam o Rio Grande do Sul, em 1634 os jesuítas deixaram na região da campanha, 99 cabeças de gado bovino em cada estabelecimento, que vagaram pelos campos durante 50 anos. Estes enormes rebanhos despertaram o interesse de enriquecimento de castelhanos e

portugueses. Em 1762 acirraram-se as disputas pela terra o que dificultou o surgimento de núcleos de povoamento da área. Em 1814 o governo, preocupado com a política de consolidação e posse do território da fronteira, distribuiu as extensões de terras em cinco sesmarias para os soldados e súditos da coroa. Em 1824 fundou-se a cidade de Sant'Ana do Livramento marcada pela construção de uma capela. Em 1910 o regime pecuário era feito em latifúndios, com cinco proprietários que tinham mais de vinte mil hectares de campo. A pecuária ganhou destaque na economia com a vinda de um dos maiores frigoríficos instalados no Brasil, o Frigorífico Armour, o qual atualmente não se encontra mais na região.

2.1.2 Caracterização da comunidade

A comunidade em que se deu a investigação reflete a forma como se deu a distribuição das terras na região. No início dos anos 80 alguns dos moradores da zona rural tiveram sua migração determinada pela venda das propriedades onde subsistiam na condição de agregados. No processo de loteamento de terras os agregados transformaram-se em assalariados (rurais e urbanos), proprietários de lotes ou inquilinos nas novas vilas e favelas. A população destes lotes expressa a participação marginal desses moradores no mercado de trabalho. A marginalidade até hoje é caracterizada pela dificuldade de inserção permanente regular num sistema de emprego; pela baixíssima renda dos trabalhadores com vínculo empregatício e dos aposentados e pelas tarefas ou funções, cuja diversidade revela a baixa exigência em qualificação para o trabalho. As baixas rendas são coerentes com as ocupações dos que trabalham (peões, capatazes, esquiladores, enxertões, denominados serviços gerais ou changueiros). Há predominância absoluta de serviços de baixa qualificação, associados a atividades informais. A falta de espaços conquistados para a discussão dos problemas comuns representam um obstáculo e sobretudo a garantia da manutenção das condições de vida da comunidade.

Na região investigada as casas se distanciam de 1 a 10 Km umas das outras, outras estão próximas à estrada asfaltada construída por motivo de instalação de uma vinícola na região. Segundo um pai entrevistado que vende suas hortaliças na cidade:

“essa estrada ajudô muito, antes se passava trabalho pra i pra cidade, agora fica bem melhor né.”

Não há serviços de correio e telégrafo na localidade por não fazer parte do perímetro de entrega, os meios de comunicação presentes nas residências são o rádio e a televisão. Três famílias afirmaram que se informam dos acontecimentos da cidade pelo rádio. Todos os entrevistados disseram que o que predomina é a *‘conversa de vizinho’* para se informar sobre a localidade. Geralmente as crianças não participam das conversas dos adultos, têm como lazer: nadar nos açudes, subir em árvores, brincar com os cachorros, andar a cavalo, ajudar na horta familiar, lidar com o gado (vaca, boi, cordeiro, ovelha). A base econômica da comunidade concentra-se na pequena produção de alimentos, alguns produzem somente para a própria subsistência, outros

TRANSPORTE DE LEITE PARA A CIDADE A 12 KM DA ESCOLA



também transportam para a cidade em carretas para a venda, conforme as fotos ao lado.

O leite, o mel, pães, doces e verduras diversificadas representam os alimentos mais comercializados, que também

TRANSPORTE DE VERDURAS PARA A CIDADE A 20 KM DA ESCOLA



são vendidos na escola. Conforme o testemunho de uma das mães investigadas:

“Aqui a maioria tem horta, passam dia e noite, dia e noite em cima daqueles canteiros, eu vejo tanto as mulheres quanto os maridos, eles plantam, nossa se matam, porque têm pouca terra e

é o que dá, se é o leite não compensa nem a ração que dá pro gado, se tem ovo, a pessoa não planta e tem que comprá o milho pra galinha, então são coisas...é difícil, ou tu vive 24h trabalhando em cima e diversificando ou tu não tem, tu não tem!”.

Quanto aos portadores de texto próximos às casas, no percurso até a escola, foram registrados os seguintes: há cinco placas de sinalização (60KM), há três armazéns sem identificação, e não há numeração nas casas. Ao questionar um pai sobre como ele identifica as casas em que vai trabalhar, ele logo argumentou: “*ah, a gente conhece todo mundo e sabe de quem é as casa*”. Palavras de um morador da localidade ao referir-se ao estabelecimento comercial: “*Ali todo mundo sabe que é o bolicho*”.



ARMAZÉM A 8 KM DA ESCOLA



ARMAZÉM A 15 KM DA ESCOLA

2.1.3 Contexto sócio-familiar

Para a explanação do contexto sócio-familiar dos pequenos aprendizes da linguagem escrita tive como critério a correlação das famílias com as trajetórias das crianças investigadas. O primeiro grupo representa os familiares das crianças que encontraram maiores dificuldades no percurso de aprendizagem, enquanto que o segundo grupo representa o contexto familiar das crianças que tiveram um percurso mais prazeroso, com maiores facilidades e terminaram o ano letivo letrados e alfabetizados.

2.1.3.1 Primeiro grupo familiar

O questionário entregue no início do ano revelou as condições sócio-econômicas das famílias bem como outros dados relevantes para a pesquisa (anexo VI).

Neste grupo os três pais se dizem analfabetos⁸. Um estudou até a 3ª série e não continuou os estudos, outro não freqüentou nenhum ano de escola, outro pai afirma que teve que sair do colégio com oito anos para auxiliar o pai no campo, embora leia algumas palavras.

Uma das crianças não convive com a mãe, que segundo o pai *“ela saiu de casa quando a criança tinha cinco anos”*, as outras duas mães cursaram até a 5ª série. Duas crianças convivem com irmãos que freqüentam a escola, a outra criança representa a única de cinco irmãos que estuda.

As mães realizam várias atividades no campo juntamente com as tarefas domésticas, quanto aos pais, os três trabalham em serviços rurais. Segundo as informações de um dos pais entrevistados ao falar de sua profissão esclarece:

“é faze tudo que é changa⁹, serviço que se encontra, pegá enchada, levá o gado de um canto pra outro, ará a terra pra plantá, construí cerca, ah, é tudo o que se faz no campo, não se ganha nada não, mas é o que tem né!”.

⁸ Aqui se configura o problema conceitual de ‘analfabetismo’ demonstrado pelos pais que apesar de terem freqüentado a escola e ler algumas palavras, caracterizam-se com veemência encontrarem-se em situação de analfabetos. O conceito de “alfabetização” modificou-se histórica e socialmente, conforme é discutido por Soares (1998, 2003), Viñao Frago (2002) e Graff (1995).

⁹ Segundo o Dicionário Larousse de Língua Espanhola o termo significa “trabajo eventual”, “servicio que presta el changador y retribución que se le dá.” O termo em espanhol utilizado pelo pai entrevistado deve-se à influência da língua espanhola na região.

Duas famílias residem em terras herdadas, a outra reside em um terreno cedido pelo proprietário em troca da manutenção, recebendo doações de remédios e roupas do proprietário. Estas famílias afirmam ganhar menos que um salário mínimo e sobrevivem das pequenas plantações e criação de galinhas.

As entrevistas e a observação participante também auxiliaram para identificar quais os eventos de letramento da comunidade e quais os portadores de texto, caracterizados no próximo item.

2.1.3.1.1 Eventos de letramento e portadores de texto

O termo 'eventos de letramento' é definido por Heath e traduzido por Soares (2002, p.145) como *"qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação"*. Esta definição é reiterada por Kleiman (1995; p.40) que acrescenta *"a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação"*. Tendo por base tal definição, procurei relacionar os portadores de texto da comunidade na seguinte seqüência: portadores dentro das residências e portadores revelados nas entrevistas.

Dentro das residências. Foi necessário fazer um quadro (anexo VII) para cada família relacionando os ambientes da casa e seus portadores, as crianças ou os pais indicaram quais os portadores. Logo após a identificação de um portador de texto questionou-se para que ele servia, a fim de captar como os familiares observavam aquele portador.

As três famílias não mencionaram os portadores de texto dos produtos industrializados na cozinha e no banheiro, afirmando não ter nada escrito em casa, somente o material da escola. Em uma das casas havia apenas um calendário escondido por um chapéu e folhas de chás secas colocadas por cima, ao solicitar sua utilidade o pai logo afirmou: *"esse calendário serve pra vê a lua melhor de se plantá, mas mais ou menos a gente sabe né!"*. Duas mães afirmam ler o jornal de dias anteriores que lhes é cedido por algum parente ou pelo patrão. Duas famílias utilizam as folhas de jornal e outros papéis para fazer o fogo. Nenhuma das casas possui

relógio. Um pai afirma saber a hora discando no telefone. As outras duas famílias não possuem telefone.

Busquei então, os eventos de letramento em que as famílias participavam, suas atitudes, suas motivações, e a utilização da linguagem escrita pelo grupo social.

Os dados coletados foram os seguintes: nenhuma das famílias afirmou contar histórias às crianças; nenhuma destas famílias participa de encontros religiosos; os pais raramente compareceram à escola quando convidados para comemorações e festas tradicionais; as três crianças não realizavam em casa durante o ano atividades solicitadas pela escola que envolviam a linguagem escrita. Suas justificativas eram as seguintes:

(voz de uma das crianças) *“Profe eu não pude fazê o tema porque eu tive que aguar a horta!”*

(voz de um pai) *“Eu sempre pergunto pra ele :- Tu tem dever do livro? Ele diz, oh não tem!”*

(voz de uma mãe) *“Ela que é responsável pelas coisa dela, ela que tem que sabê e fazê!”*

(voz de uma das crianças) *“o pai não me ajudô!”*

(voz de uma das crianças) *“Não deu tempo!”*

Em comunicação com os pais a professora evidenciava a importância de incentivar os filhos para o estudo em casa, no entanto a situação não se alterou, prevalecendo o interesse dos pais em seus trabalhos domésticos e campeiros deixando a escola por conta das crianças.

Portadores revelados pelos familiares e não encontrados em casa. Os portadores registrados nas entrevistas abertas com os familiares foram: bula de remédio para dar para o gado, instruções para o plantio de sementes e utilização de agrotóxicos, e escrituras de terra.

Em relação às escrituras de terras herdadas dois pais afirmaram confiar no advogado da família que fez a divisão e leu para eles no momento de assinar.

Pai 1: *“Ele é conhecido da família e fez pra nós a divisão. Eu fiquei com o que sobrô pra mim né!. Ah ele foi lendo e aí eu assinei né!”*

Pai 2: *“Nós ficamo com a parte que sobrô, nós escutamo o advogado do pai e cada um ficô com uma parte.” (referente à escritura da terra)*

O tom e a espontaneidade das expressões verbais revelam que não há um desconforto em depender de um terceiro (no caso o advogado da família) para uma

situação que define o estado de vida das famílias. A entrega por parte dos pais da situação de subsistência futura e a conformação com “o *que sobrô*” revelam uma passividade e uma impotência diante da linguagem escrita, diante de quem a legitima, no caso o advogado. Estas mesmas atitudes se repetem em outros eventos.

As idas à cidade.

Pai 1: *Quando uma repartição me diz: - Não, não dá. Eu já desisto. Eu não tenho tempo pra ir todos os dias na cidade, a aquele que tem mais tempo, que tem como vivê, no caso eu, se eu não planto eu sei que vai fazê falta. E às vez mandam pra um, mandam pra outro assim e a gente tendo um pouco mais de estudo, mais sabedoria, não enrolam a gente tão fácil.*

A consciência de que ter estudo se consegue mais benefícios sociais, como neste caso o de conseguir sementes da prefeitura para o plantio, não é suficiente para que este cidadão valorize a escrita buscando modificar sua vida aprendendo a ler e a escrever. Pelo contrário, sua atitude é de afastamento e isolamento social, se é necessário saber ler e escrever “*eu já desisto*”. Sente-se impotente, constrangido, enrolado “*mandam pra um, mandam pra outro*”, “*enrolam a gente*”, não há um enfrentamento da situação, não é um ambiente seguro, é um ambiente desconhecido, no qual outros podem se mobilizar, não ele.

Pai 2: *Eu vô passando na rua e pergunto! (Para encontrar uma agropecuária) ... Eu levo na mão, eu aponto e levo lá e eles me dão (referente ao remédio necessário para o gado). Eles explicam tudo certinho, aí a gente faz!*

Esta passagem caracteriza a entrega das ações humanas para terceiros, a dependência e a confiança a desconhecidos vistas com naturalidade, como uma forma de sobrevivência. A vida deste senhor sendo conduzida por pares estranhos, a ingenuidade diante do mundo, de um mundo nada ingênuo.

Entrevistadora: O senhor já precisou preencher algum documento na cidade?

Pai 2: *Não, não, graças a Deus, não.*

Aqui se configura a defesa diante da escrita, independente de sua necessidade. Ela agride, impõe, subjuga. Escreve-se se exigido. Não há conforto, não há prazer. Há silêncio, há indiferença. Até fuga.

2.1.3.1.2 Concepções de linguagem escrita

Através das opiniões coletadas nas entrevistas, falas espontâneas, encontros de entrega de avaliações na escola e indícios registrados pelas vozes das crianças na sala de aula, foi possível observar como os pais concebem a linguagem escrita, e como se relacionam com ela através da escola. Neste item constam não só as concepções subjacentes às enunciações, mas a valorização e necessidade da escrita destas três famílias.

Vejamos como os pais lidam com a situação atual de seus filhos em processo de aprendizagem da escrita:

E: Como vocês prepararam a Andressa para o início das aulas?

P1: Que tem que aprendê, respeitá a professora, os colegas, não brigá.

E: Vocês comentaram sobre o que ela vai aprender?

P1: Não. A gente diz que o que a professora ensiná pra ela tem que aprendê né, pra sê alguém na vida.

E: O que vocês dizem para a filha de vocês em relação ao estudo?

P2: Ela tem que i pra aula pra aprendê. Se não é pra aprendê, vô botá trabalhá. Tem aquela hora pra estudá, tem que estudá.

Palavras da mãe da menina ao entrar na sala de aula e olhar para a filha:

- Minha filha, faz tudo que professora dissé, respeita e faz os dever em!

P3: Meu filho me diz uma coisa, tu qué passá trabalho! Tu não qué passá trabalho que nem o pai não é! Tem que estudá pra quando amanhã ou depois tem um serviço aí!

Tais expressões verbais revelam que os pais possuem uma vaga idéia sobre o que seus filhos vão aprender, a leitura e a escrita é algo desconhecido, algo que se aprende realizando atividades solicitadas pela escola "faz tudo o que a professora dissé". Entrega-se a formação dos filhos para a escola. Não se questiona, adapta-se ao mando da escola, da professora. Esta é a que permitirá o acesso ao mundo do trabalho. 'Obedecendo' a professora se passa de ano, se chega ao final dos estudos, se consegue um trabalho. A idéia vaga sobre o que se faz na escola ecoa na voz dos filhos em sala de aula na seguinte interação:

23 de junho

P.: Andressa tu falas da escola para os teus pais?

A.: Falo!

P.: E o que que tu falas?

A.: Que eu faço bem direitinho!

P.: E tu Silvana, o que que tu conta para o teu pai?

S.: Tudo o que eu faço no caderno!

P.: E o que ele te diz!

S.: Ele diz que eu sô bem quietinha!

Não há menção sobre o conteúdo do que se faz em aula, há a resposta que os pais esperam da criança, *“faz tudo que a professora disser”, “faço bem direitinho”, “eu sô bem quietinha”*. O que representa fazer tudo direitinho, ser bem quietinha? Passividade, aceitação da condição, mas qual é a condição do pai e da criança? O que faz com que ele entregue seu maior bem para uma escola e que aceite toda e qualquer atitude formada pela instituição? Há o exercício da cidadania cumprindo deveres e exigindo seus direitos?

Vejamos agora o que os pais expressam nas entrevistas sobre a linguagem escrita:

E: Na sua opinião, qual a importância da leitura e da escrita?

P1: *É... a gente tem um estudo, aí surge um trabalho, coisa aí...*

M1: *A mesma coisa, se não tem estudo não tem trabalho, né?*

E: O sr. acha importante que o seu filho saiba ler e escrever?

P2: *Eu acho!*

E: Por quê?

P2: *Oi, eu acho que vai fazê falta pra ele. Ah, quando é criança parece que não faz falta o estudo, mas faz falta não é? É o que eu explico pra ele, tu não queria ficá aí que nem o pai capinando no sol não é? Tem que estudá pra quando... amanhã ou depois tem um serviço aí...*

E: E se ele quiser ser que nem o pai?

P2: *Ah, mas o pai não tem estudo pra tá aí puxando enxada, passá trabalho pros outros!*

M3: *Eu penso assim, que ser alguém na vida é tu ter uma profissão entende? Eu tava dizendo pra Andressa que tem que estudá, tem que ser inteligente, pra se forma uma advogada, uma médica.*

Dois aspectos merecem ser destacados das transcrições acima: o primeiro refere-se à vinculação imediata entre a linguagem escrita e a escola, o estudo, e o segundo aspecto refere-se à associação da leitura e da escrita com a garantia de emprego, uma vez que para ter um emprego exige-se uma escolarização específica. *“se não tem estudo não tem trabalho”* resposta referente não ao estudo mas a leitura e a escrita. *‘ela tem que aprendê pra se alguém na vida’* A escrita é tarefa estritamente escolar que possibilita o acesso ao trabalho.

A linguagem escrita é tão inexistente no seu dia-a-dia que o pai a associa automaticamente à escola. Não ao fato de que na escola se aprenda a ler e a escrever mas ao fato de que a escola é a via de acesso ao emprego. Não há compreensão de sua necessidade diária, a linguagem escrita/escolarização é um obstáculo a ser vencido para o emprego, para a sobrevivência futura.

A relação entre o trabalho e o estudo é compreendida por Graff (1995) como complexa, imprecisa e contraditória. O autor considera esta relação um dos '*mitos da alfabetização*' defendidos pela ideologia dominante para o controle social e para a repressão política. Ao supervalorizar a alfabetização/escolarização se desconsidera outros fatores sociais que influenciam fortemente na obtenção de um emprego. Segundo o autor, "*A escolarização raramente era suficiente para permitir aos indivíduos superar suas características atributivas como: etnia, raça, sexo, idade, origens sociais e econômicas*" (1995, p.90). E ainda o autor expõe "*O papel da alfabetização reforçou os degraus da rigidez social, reenfatizando padrões de desigualdade social e étnica, tendo dificilmente um papel libertador*" (1995, p. 91).

Ao afirmar que "*Tem que estudá pra quando... amanhã ou depois tem um serviço*" o pai da criança considera a escolarização um fator suficiente para um emprego. O mesmo ocorre com outra mãe que explica "*tem que estudá, pra se forma uma advogada, uma médica*". Os pais não vêem o estudo apenas como um pré-requisito necessário para o sucesso profissional, eles superestimam os poderes da escolarização desconsiderando a qualidade do processo e sua necessidade imediata. Graff finaliza a questão destacando que "*a escolarização para a responsabilidade, para os direitos democráticos, para a mudança social exige muito mais ênfase no pensamento crítico e independente do que na instrução formal*" (1995, p.91).

Ao responder a pergunta 'O senhor sente necessidade de saber ler e escrever no seu dia-a-dia?' fica clara a desvalorização da linguagem escrita e a falta de necessidade diária pela visão dos pais:

P1: Ah, muita coisa não porque o meu trabalho mais é campo, coisa assim bruta, então não...O pai me ensinô e eu fui gravando na cabeça. A trabalhá na horta isso aí eu me garanto.

P2: Pra mim não, eu já tô acostumado a lidá na terra.

P2: Pra quem lida no campo eu acho que não é, é só lidá na terra! Mais é pra outro lugar, porque aqui não sei se ele (filho) vai querê trabalhá como eu trabalho!

P3: Eu pra mim não tê estudado não faz diferença acho que nenhuma não é, porque eu gosto mesmo assim e tenho vivido como posso mas bem né, sempre tive responsabilidade, tudo assim né, trabalhei vinte quatro anos numa estância cuidando. Então qué dizê que o ensino pra mim não me fez falta, não é. Eu não sei lê, nem escrevê, mas eu já sei como vivê né. Pro meio de vida que a gente tem, eu acho assim que não é necessário.

A sobrevivência social através da oralidade é suficiente para os entrevistados, que segundo eles não há necessidade de saber ler e escrever na rotina do campo. O privilégio da oralidade em relação à escrita e sua condição de cidadão se concretizam ainda no relato deste pai:

E.: Como vocês se informam sobre o que está acontecendo na comunidade?

P3.: Conversando! Agora uma conversa quando vem, a gente escuta tudo né, a gente aproveita o que acha que é bom né, agora aquilo que tu vê que não vale a pena a gente ouve e deixa passá, tem alguma coisa que tem mais fundamento a gente vai mais a fundo e aprende alguma coisa né. Às vezes eu sou assim oh, eu não vô muito em reunião essas coisa assim, tem muitos problemas que tem muita politicagem no meio, às vezes, e isso aí eu não gosto. Vinha muito vereador no meio, perto da época da eleição, como agora mesmo, chegam e querem conversá, querem mais é voto, porque muitas coisa assim que falam não cumprem depois, então a gente vai pegando medo daquilo ali. Eu não gosto muito de participa, é claro que se um vizinho comenta: - Oh fulano disse isso assim. Eu vou vendo, meu pensar vai vendo. – Bueno, se fulano falou alguma coisa que pode ser, eu até vou lá pra sabe, né, mas só vim e falá bobagem não adianta nada. Então é melhor plantá do que ir em reunião.

As expressões “a gente escuta tudo”, “a gente ouve”, “a gente aprende alguma coisa né” revelam a postura passiva diante de interlocutor, não há uma situação de diálogo, mas um monólogo imposto pelo orador que se subentende que saiba mais que os ouvintes. O fato de ‘aprender’ algo não possibilita a troca, a interação, mas a transmissão de idéias. A submissão e a condição de ouvinte imposta não só pela autoridade que fala em uma reunião, mas pelo próprio ouvinte, faz com que este seja um sujeito que se ausente das situações políticas e sociais do meio em que vive. Há o medo de ser enganado, de ser ludibriado pelo político que quer voto, e a defesa é voltar-se a seu meio, não estar presente, não fazer parte do cenário político, mesmo que seja em benefício de sua comunidade, de sua família. Sua situação de analfabetismo “mas pra lê eu não sei, é uma dificuldade que tive, e nunca, não tive assim oportunidade...” impõe a exclusão, a omissão diante das ações sociais. Não faz

parte da “*minha vivência*”. O exercício efetivo da cidadania é obstaculizado pela alienação diante dos problemas locais.

Quanto ao privilégio da linguagem oral no campo, Gnerre expõe que “*quem participa da transmissão oral do saber não dispõe de uma clara perspectiva sobre o que implica a codificação escrita do saber, em geral e de um determinado tipo de saber, em particular* (1985, p.104).” O conhecimento oralizado de geração em geração, tendo como característica sua própria estrutura interna, impossibilita os pais compreenderem a estrutura própria e específica da comunicação escrita. Nisto repousa a idéia vaga dos benefícios que a linguagem escrita dá ao grupo social, reduzindo-a a requisito básico para o emprego exigido socialmente.

Outro aspecto a ser destacado é o fato da condição de analfabetismo dos pais e o sentimento de inferioridade intrínseco a esta condição. Frago (2002), ao defender os povos de cultura oral, discute o modo como a escrita se integra nas redes de comunicação de sociedades cuja tradição era/é principalmente oral. Segundo ele:

A interação oralidade-escrita não implica ou se produz apenas via empréstimo, recebendo também influências por dissociação. Neste caso, uma das duas culturas – a oral, habitualmente – é depreciada e relegada. Uma vez introduzida, a alfabetização divide e separa. O antes membro de uma cultura oral primária é definido não pelo que possui – agora negativamente considerado e desvalorizado – mas por aquilo de que carece (2002, p.85).

A influência histórica/ideológica dos povos em relação à alfabetização é observada através dos depoimentos dos pais, em que há a depreciação social de sua condição (de não saber ler nem escrever). No momento em que não se sente competente para agir e interagir nas discussões políticas, mesmo ciente de que “*eu não sei lê, nem escrevê, mas eu já sei como vivê né!*”. Para esses pais a cultura oral não coexiste com a cultura escrita. Esta, nos locais em que é representada, merece a preferência e é inquestionável. Aqui encontramos o sujeito freiriano, aquele que está no mundo e não com o mundo¹⁰.

Ainda, em relação à desvalorização da escrita por parte destas famílias estão os depoimentos de dois pais:

¹⁰ A explicação para o sujeito freiriano é realizada na página 32.

Pai 2 (respondendo à necessidade de ler e escrever no campo) “Ah muita coisa não porque o meu trabalho mais é campo, coisa assim bruta, então não... o pai me ensinô e eu fui gravando na cabeça. Eu gosto mesmo é do serviço bruto da campanha, e gosto e vô morrê no serviço bruto e não adianta.”

O valor e o orgulho por sua profissão carregados na voz e no brilho do olhar revelam o quão a escrita é desnecessária na visão deste pai. Sua experiência de vida completa seus anseios. Outro pai em entrevista revela o seguinte:

P1: Meu filho me diz uma coisa, tu qué passá trabalho igual o pai?

E: E se ele quiser ser igual ao pai?

P1: Mas olha, o dia que a senhora não vinha ele me disse: - Pai eu não vô pra escola, eu vô pra chácara pra te ajudá a quebrá milho! A senhora sabe! Ele olha o tipo de canteiro que eu fiz e faz igual! Ele vê as coisa e faz!

O sorriso, o entusiasmo e a satisfação do pai no momento em que exhibe as habilidades do filho demonstram o orgulho de ver que seu filho aprende olhando. Neste momento a linguagem escrita é silenciosa, inexistente. O pai segue descrevendo a experiência da família:

P1: Os meus irmão foi tudo assim! Os dois mais velho saíram com quatorze anos da 1ª série, quando eu vim morá com meu tio eu não sabia nada. Ah, ele dizia: - Tu vai aprendê por tua conta! Eu na época não estudava, agora eu não aprendo mais.

A linguagem dos pais trazem os indícios de uma concepção de linguagem escrita estática, desnecessária ao cotidiano, somente analisável na instituição escolar e que serve de trampolim para o emprego futuro. Ainda em relação à forma normativa criada pelo homem há as seguintes afirmações:

E: Quais momentos que o seu filho lê em casa?

P2: Outro dia ele passo tudo do livro pro caderno!

E: O que seria um bom leitor para o senhor?

P1: Lê bem é sabê o remédio que vai comprá, assim.

P3: Oh, outra coisa assim, eu pegava pra mim escrevê, ela me ditava, agora eu não escrevo mais nada né, mas bastante coisa eu escrevo, eu escrevo uma folha cheia, vai me ditando, quase perfeito né depois eu vô lê e eu não sei o que eu escrevi, agora passa uma palavra eu escrevo, mas pra lê eu não sei!

E: O senhor acha que sabe escrever?

P3: Não, eu digo que não sei. Porque se hoje eu escrevo alguma coisa assim copiada, amanhã eu não sei lê. Agora é uma coisa engraçada comigo que eu não entendo. Por exemplo, eu vô na cidade e me dizem o nome de uma casa por exemplo, eu conheço toda a cidade, mas

às vez eu não sei e aí me explicam tal rua. Rua eu não sei, mas aí me dizem o nome e perto de tal coisa o nome tá assim (fazendo gesto de segurar um papel e olhar), aí eu gravo na minha cabeça e chego lá e sei.

A escrita é identificada, decodificada, copiada, é necessário “*sabê o remédio que vai comprá*”, “*passô tudo do livro pro caderno*”, “*escrevo alguma coisa assim copiada*”. A cópia e a memorização “*gravo na minha cabeça*” estão diretamente ligadas à escrita. Não há menção sobre a compreensão na leitura, nem sobre a produção individual na escrita. A linguagem escrita, estritamente escolar, é um código a ser decifrado, identificado, reproduzido. Não há sujeito na escrita, ele apenas é um reprodutor. E na leitura o sujeito é um decifrador.

Outro aspecto a observar é o momento em que o pai diz “*o nome tá assim (faz gesto de segurar um papel e olhar), aí eu gravo na minha cabeça e chego lá e sei*” nessas palavras identifica-se uma leitura da palavra como um todo. Smith ao abordar as teorias sobre a identificação de palavras expõe que “*o ponto de vista da palavra como um todo está baseado na premissa de que os leitores não param para identificar letras individuais (ou grupos de letras) na identificação de uma palavra. Este ponto de vista afirma que o conhecimento do alfabeto e dos ‘sons das letras’ é irrelevante para a leitura (embora exista, freqüentemente, um fracasso para indicar se isto se aplica somente à leitura fluente ou também ao aprendizado da leitura)*” (1989, p.145). Esta teoria poderia explicar a leitura do pai por imagens e não por decodificação, contudo o mais importante é a dimensão social da atitude do pai. O esforço realizado “*aí eu gravo na minha cabeça*” para recordar o nome devido a uma exigência social, a uma necessidade de conviver, de chegar a algum destino para mobilizar-se socialmente. Nesta situação a escrita está presente na vida deste senhor e representa um elo, uma ponte que une seu desejo interior com o mundo exterior.

Em suma, para estas famílias a linguagem escrita representa uma imposição para a sobrevivência e não um instrumento de defesa social. As famílias parecem não ver sentido na palavra escrita a não ser um sentido escolar, mesmo que no momento presente seja a escola que exija diariamente a leitura e a escrita da criança, não se considera o momento presente mas o futuro, o término dos estudos para o emprego. Essa idéia vaga e ambígua da linguagem escrita revela a desvalorização e a falta de utilização destas habilidades pelos grupos familiares, há uma rejeição e até medo por

parte dos pais que deixam de exercer seus direitos democráticos e de cidadania subjugados aos que “*têm mais sabedoria*” como afirma um dos pais.

2.1.3.2 Segundo grupo familiar

A representação dos dois outros grupos familiares investigados era feita pelos avós e pela mãe de uma das crianças, enquanto que a outra era representada pelos pais, irmãos e pelo primo. A preocupação das mães em relação ao início da escolarização, uma vez que ambas as crianças não haviam realizado pré-escola e iniciavam a vida escolar pela primeira vez, fez com que estivessem presentes na vida escolar dos filhos em várias situações. A profissão de uma das famílias era de apicultores, enquanto que na outra os irmãos trabalhavam em um supermercado da cidade e o pai era mecânico.

Em relação à moradia, uma das terras foi herdada e a outra família havia adquirido a terra a menos de três anos, até então viviam em zona urbana. A média de salários de ambas as famílias era a de um a quatro salários mínimos.

2.1.3.2.1 Eventos de letramento e portadores de textos

Nas famílias, conforme o procedimento adotado na investigação, foram realizadas as visitas e as perguntas em relação aos portadores de textos. Registrou-se o que segue:

Portadores encontrados nas residências e percebidos pelos familiares: Jornais, revistas, rótulos de produtos, calendários, Bíblia na cabeceira da cama, livros de literatura no quarto de uma das mães, rótulos de remédios, relógios.

Portadores de texto revelados na entrevista: Histórias infantis, bilhetes, cartas, propagandas de supermercado, instruções de jogos, cadernos e livros dos irmãos.

Em relação aos eventos de letramento registraram-se os seguintes:

A capela: a criança com o primo ia todos os sábados para a capela evangélica em frente à casa para a oração. Joice apresentou a capela da seguinte forma:

Joice: É uma que tem lá perto de casa! É de tarde, no sábado de tarde. Tem música assim, tu ganha a Bíblia, um caderninho e um lápis. Lê não lermo tanto, mais escutam!

Ao acompanhá-la num sábado, observei que seu papel era a de imitadora dos mais velhos. Todos recebiam uma pequena Bíblia e na maior parte do evento o pastor lia e comentava, todos com os olhos voltados para a Bíblia, Joice fazia o mesmo. O primo escolheu uma passagem para a leitura, foi ao altar, leu e fechou a Bíblia, naquele momento todos se voltavam para ele. Ao final todos saíam com seu caderno e sua Bíblia em baixo do braço e despediam-se. A atitude natural da criança mesmo que ela não estivesse lendo era de leitora e ouvinte, reproduzindo o papel dos outros participantes do evento.

Histórias contadas: As famílias possuíam o hábito de contar histórias para as crianças. Conforme registrado nos dias 10 de maio e 24 de junho:

M1: Ah desde quando ele era pequeno eu sempre contei historinhas pra ele.

Joice: Ah, eu já conheço, o meu vô me contô! Ele sempre conta história, eu vô lá de tardezinha e ele conta.

Atividades escolares: as crianças eram assistidas pelas mães e pelos avós em relação às atividades escolares para serem feitas em casa. Um dos pais muito presente olhava o caderno de sua filha diariamente.

Bilhetes para a escola: Os pais tinham o costume de escreverem ou no caderno da criança, ou em um pequeno papel, recados, perguntas e lembretes para a comunicação com a professora e diretora que respondiam da mesma maneira.

Comemorações na escola: As famílias estavam presentes em todas as comemorações e festividades da escola. Nestas situações eram entregues mensagens e realizadas peças de teatro.

Passeios para a zona urbana: as crianças iam à cidade com os pais para compras e venda de produtos em vários locais da cidade.

A motivação dos pais para utilizarem a leitura e a escrita era responder a uma situação imediata. Habitualmente a leitura e a escrita era feita sem recuos, conforme a necessidade do cotidiano. Este grupo de familiares experimentavam situações novas movidos por necessidade de relações. As relações familiares como a escrita de cartas da mãe para um filho distante, o preenchimento de um formulário (relação social), a leitura de livros e da Bíblia (relação íntima consigo e com Deus), leitura de bulas de

remédios (necessidade de manter a saúde para viver), leituras de bilhetes e avisos da escola (relações sociais com a escola do filho).

2.1.3.2.2 Concepções de linguagem escrita

O segundo grupo de pais revelam uma dialética em relação à linguagem escrita em que prevalece o significado à forma.

M4: A pessoa tem que lê sempre né, a pessoa tem que aprendê sempre. Eu gosto de lê um jornal, uma revista... de escrevê, eu gosto, quando eu preciso, eu não tenho tanta necessidade de escrevê... A escrita é importante porque se tu tem que escrevê uma carta pra alguém, tem que sabê um recado, né.

V5: Mas muita importância, pra tudo, a gente utiliza a escrita pra tudo, desde ir a um supermercado a gente anota tudo escrito né. Mais é veterinária, o controle da vacina, o quanto morreu, o quanto vacinô...

M5: A escrita tem toda a importância. Nesse sentido eu sô super organizada, eu anoto tudo. Tudo, tudo é anotado, tem agenda, cadernetas, tudo anotado, datas, quando eles eram pequenos, tudo, as vacinações, só tenho tudo anotado, mas tem que anotá mesmo?

V5: Ah, eu escrevia muito é pra escrevê carta. Eu me sentia, como é que eu vô te dizê, me sentia bem assim parece que eu tava falando pessoalmente, né mandando, ele (filho) morava pra fora e era só a escrita... não, não tenho dificuldade pra escrevê, até agora, se eu vô escrevê assim, às vezes eu vô fazê um bilhetinho e já faz um enorme de um bilhete, falando. Se comunicá, às vezes a pessoa mora longe né daí dá pra se comunicá.

M5: Eu acho que mexe com o sentimento da pessoa, tu tá conversando com a pessoa, tem a pessoa conversando contigo, mas a escrita não, é tu e o pensamento, então aquilo flui, não dá pra controlá né... Lê não é pegá várias coisas e tu lê, lê, só pra dizê que tu lê né, é tu lê alguma coisa que tu entenda que tenha aquele significado pra ti e que tu consiga entendê o que tu leu. Eu vô pra cidade, nossa, eu pego tudo que é panfleto da agropecuária, da cooperativa, tem muita coisa importante, como matá formiga, os cuidados que tem que tê com os alimentos, com a água, até com a natureza, falá das vacas, das ovelhas tudo que interessa não é!

Esses testemunhos revelam o valor dado a escrita, a naturalidade com que a leitura e a escrita estão inseridas no cotidiano das famílias. As necessidades são imediatas e não futuras, tanto a leitura, quanto à escrita fazem parte das interações verbais, fluem carregadas de significados numa interação entre interlocutores. Ora a escrita representa aquisição de conhecimentos ‘a gente tem que lê pra aprendê sempre’, ora organização ‘eu anoto tudo, tudo mesmo’, ora entretenimento e auto-descoberta ‘...que tenha significado pra ti... ele coloca coisas assim do cotidiano, um ensinamento que te passa despercebido’. A leitura e a escrita estão presentes e vão constituindo e determinando atitudes destes sujeitos. Os comportamentos letrados

destas mãos também sofrem a influência da contradição entre os significados que a escrita constrói e a forma ortográfica inflexível do sistema alfabético brasileiro. Vejamos transcrições em que aparecem tais contradições:

M5: a linguagem é importante mas mais importante é a pessoa se fazê entendê, e a oral mesmo falando errado é importante a pessoa se fazê entendê. Mas a escrita eu acho imprescindível, se tu vai escrevê pra uma pessoa, tu escreve uma carta com erros absurdos. Porque a nossa língua portuguesa é muito complicada, complicada mesmo.

V5: a escrita tem seu papel importante mesmo, tu imagina ditá um texto e uma pessoa escreve totalmente errado, tu já imagina!

M4: Assim quando a gente precisa, a gente erra alguma letra ,né. A gente come alguma letra, assim né. Pra preenche sempre é o meu esposo, eu sempre passo adiante, sempre passo pra ele, às vezes eu posso errá as letra né aí eu passo pra ele. Às vezes eu tenho dificuldade de uma palavra né.

A língua é marcada pela rigidez ortográfica e pela necessidade de expressão. Ao privilegiar a forma, há um distanciamento da linguagem. A dialética bakhtiniana entre o objetivismo e o subjetivismo está presente nos sujeitos letrados, construtores de significados através da escrita. No entanto o que prevalece é a concepção de linguagem que flui socialmente, que se adapta à situação, que interage com o mundo.

2.2 Contexto escolar

2.2.1 Caracterização da escola

A escola localiza-se em zona rural do município a 22 Km da zona urbana. O prédio de alvenaria é composto de oito salas de aula, uma pequena sala para os serviços de secretaria, biblioteca com espaço reduzido, três dependências de banheiro, refeitório e cozinha. A área total da escola corresponde a 4 hectares onde está inserido o prédio, horta, pomar, casa do zelador, área de esportes de chão batido ao ar livre, jardim, pracinha próxima a uma grande árvore e área verde com espécies nativas.

Quanto aos portadores de texto da instituição, na parte externa da escola estão as seguintes representações gráficas: todas as salas de aula com séries identificadas na porta; os banheiros identificados por – MASCULINO, FEMININO, PROFESSORES; nas demais salas as referências – BIBLIOTECA, SECRETARIA, REFEITÓRIO, no

jardim há duas placas visíveis com letras de fôrma – NÃO PISE NA GRAMA; há latas de lixo encostadas nos pilares com a indicação – LIXO. Não há identificação da escola devido a pintura externa realizada há 4 anos. Há dois murais nas paredes da escola, nos quais expõem-se mensagens e trabalhos realizados pelas turmas durante o ano.

2.2.2 Eventos de letramento promovidos pela escola

Durante o ano em que as crianças sujeitos desta pesquisa estavam presentes ocorreram os seguintes eventos de letramento na escola:

Entoação do Hino Nacional no pátio da escola, nas segundas-feiras, antes do início das aulas. Era atribuído a cada turma fazer uma apresentação tematizando o respeito à natureza. Nestas ocasiões os alunos de cada série liam mensagens, cantavam e dramatizavam. Certo dia, ao receberem mensagens, as crianças desta pesquisa reagiram da seguinte forma:

Silvana - *Professora! O que que tá escrito aqui? Eu não sei lê!*

Eduarda: - *Eu sei lê!*

Henrique: - *Eu sei lê!*

Andressa em tom tímido: - *Eu não sei lê!*

Júlio: - *Eu sei lê!*

A competitividade e busca identitária, reveladas no momento em que as crianças discutem se sabem ou não ler, são deflagradas no instante em que Silvana recebe uma mensagem e necessita lê-la para compreender o que diz. Ao se perceber em uma situação real de leitura e com o desejo de saber o que havia no papel a menina assusta-se com sua condição e em tom de ansiedade olha para a professora e extravasa “*Eu não sei lê!*”, este conflito gerou na menina dois sentimentos antagônicos, observado nos dias subseqüentes, um sentimento de incapacidade e frustração em relação à leitura e o outro de necessidade e busca pela condição de leitora. No mesmo momento em que ela se identifica não leitora, ela fixa sua postura diante da linguagem escrita percebendo a importância de estar lendo em certas situações.

O evento que envolvia o Hino Nacional gerou ainda discussões espontâneas das crianças sobre quem tinha o Hino Nacional atrás do caderno, ansiosos, todos

verificaram prontamente. Este evento refletiu nas aulas posteriores no momento em que despertou o desejo em aprender a cantar o Hino Nacional.

Recados e avisos importantes: Os recados e avisos eram distribuídos pela diretora para os professores que entregavam aos alunos. Nestes eventos a diretora explicava oralmente o conteúdo dos avisos aos alunos e entregava para a professora para serem distribuídos. As atitudes das crianças eram, sem exceção, de profundo silêncio e observação. Não havia questionamentos, nem rejeições aos avisos da direção aos pais.

Mensagens e curiosidades trazidas por outros professores em sala de aula: Um dos exemplos ocorreu quando a professora Mara entrou na sala de aula mostrando a foto de um jabuti num livro de Ciências devido a uma solicitação da professora da turma sobre as características de vida do jabuti (curiosidade das crianças). No mesmo instante duas meninas disseram:

Joice: -Mostra profe!
Júlio: Profe, olha o leão ali!
Profe: Muito bem, vamos terminar nossa atividade, depois vamos ver o que tem no livro!
Vamos deixar marcado?
Todos: Vamos!

Outra situação envolvendo a escrita se deu em agosto, no momento em que a professora Isabel entrou na sala de aula e entregou uma mensagem à professora da turma. Logo a professora leu e a abraçou. Após a saída da professora Isabel, Silvana prontamente:

-Lê profe?

A professora então lia e dava continuidade as atividades que as crianças estavam realizando.

Os eventos de letramento promovidos pela escola possibilitaram aos alunos verificar outras situações em que ocorre a escrita. Na maioria dos eventos que envolviam outros profissionais da escola as crianças tinham comportamentos passivos, observando e ouvindo silenciosamente.

2.2.3 Portadores de texto e eventos de letramento na sala de aula

Os portadores de texto existentes em sala de aula foram modificados constantemente durante o processo pelo qual as crianças vivenciavam. Durante o ano havia os portadores fixos e os móveis:

Portadores de texto fixos:

Calendário e portadores situados no armário: livro de chamada e livros didáticos (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História).

Na biblioteca da turma: livros de poesia, livros de contos, livros didáticos para pesquisa, revistas (Superinteressante, Veja e Nova Escola), jornais (da cidade), gibis e livros criados por outras crianças.

Os portadores modificados foram:

Cartaz do ajudante da turma: as crianças ficavam ansiosas e apreensivas para saber o nome do ajudante do dia que exercia funções de liderança do grupo;

Regras da turma estabelecidas pelas crianças: nos momentos de maior entusiasmo na sala de aula em que as crianças falavam alto ao mesmo tempo, Andressa e Silvana olhavam para a professora e indicavam firmemente com o dedo a regra número 4 elaborada por Andressa 'NÃO GRITAR'. O cartaz passou a ser uma referência para o controle dos colegas.

E ainda pinturas com os nomes dos artistas (Picasso, Van Gog, Salvador Dali), cartaz dos aniversários, cartaz do correio com envelopes nomeados, mural das cartas e novidades trazidas pelas crianças para a escola. Textos produzidos pelas crianças. Todos eram lidos e expostos nas paredes da sala de aula num tempo de sete a dez dias.

Vejamos as atitudes das crianças nos principais eventos de letramento¹¹:

¹¹ Não sendo possível abordar todos os eventos de letramento em sala de aula, utilizo o critério de constância na rotina diária. Não considero evento de letramento o ensino sistemático do código escrito, uma vez que não há transformação do sujeito no ato em que ele apenas reconhece o código. A este ensino sistemático refiro-me ao processo de alfabetização. Considero, para efeitos desta pesquisa como já havia sido abordado, eventos de letramento em sala de aula aqueles em que a criança interage socialmente através da linguagem escrita interpretando-a e constituindo-se enquanto sujeito.

Histórias infantis: As histórias infantis eram contadas pela professora todas as segundas-feiras. Todos se sentavam em meio círculo, em um tapete. O primeiro procedimento da professora era ler quem havia criado a história e quem havia ilustrado, após questionava-se sobre o que poderia se tratar o livro, dizia-se o título da história e começava a narrativa indicando as palavras lidas com o dedo. As crianças interagiam constantemente, questionando e relatando fatos vividos por eles sobre algo curioso das histórias. As faces alteravam-se com expressões de tristeza ou alegria envolvidas com fixos e brilhantes olhos aguardando a próxima página.

Agenda do dia: Diariamente ao iniciar a aula a professora combinava com as crianças quais seriam as atividades do dia. Após o consenso, que envolvia a subjetividade de cada criança, escrevia-se no quadro as atividades que todos realizariam. Este evento despertou situações de aprendizagem conforme revelam as transcrições:

18 de junho

Júlio: - Oh professora, agenda começa com A e termina com A.

P.: Olhem o que o Júlio disse! Agenda começa com A e termina com A . Vamos ver se é mesmo?

Nesta ocasião o evento proporcionou a descoberta do código por Júlio que repentinamente deu um sobressalto ao se dar conta do som-grafia.

23 de junho

P: Pra que fizemos a agenda?

José Carlos: - Pra se lembrá do que a gente fez!

P: E se vocês não tivessem anotado vocês lembrariam de tudo?

Joice: não!

P: Júlio, porque temos que anotar?

Júlio: Porque se não a gente se esquece!

Aqui as crianças dialogam com a professora sobre uma função essencial da linguagem escrita: a função mnemônica.

Anotações no caderno: devido à própria pesquisa, a professora estava sempre anotando em seu caderno atitudes, palavras e movimentos das crianças o que gerou nos últimos meses do ano observações como:

Andressa: - Profe, anota aí pra não esquecer!

Silvana: - Professora, a gente diz e a senhora escreve!

Cartas aos aniversariantes e homenagens aos funcionários da escola: as cartas e as homenagens eram livres. A única exigência da professora era a escrita do nome do autor e do nome do destinatário. As crianças nas primeiras cartas preferiam desenhar e pintar e posteriormente dependendo de cada caso (maior proximidade com a homenageada) escreviam palavras de carinho. Duas crianças permaneceram apenas desenhando sem sentir a necessidade da expressão escrita até o final do ano letivo.

Outros eventos como o correio com a 2ª série, o teatro elaborado pelas crianças, o supermercado, a leitura e produção de rótulos, os questionários aos pais, o jornal confeccionado pelas crianças, a eleição da turma para assessor e prefeito da escola (criação de propostas)... envolveram de forma significativa todas as crianças. Sem haver casos de rejeição ou desmotivação. Todos entusiasmados prontamente mobilizavam-se para os eventos, enquanto que três crianças autônomas produziam seus textos escritos, outras cinco questionavam ansiosos: - *Profe, qual letra vai aqui? Profe como eu escrevo...?*

Nestes eventos de letramento, as crianças estavam dispostas em meio círculo, ou em duplas, ou ainda em grupos de quatro. Quem optava era o grupo, uma vez que se objetivava que todos estivessem confortáveis para interagir com seus amigos de forma espontânea.

2.2.4 Professora da turma

Como sou a professora/pesquisadora da turma abordo neste item o termo 'professora da turma' em substituição da primeira pessoa por achar necessário tal deslocamento identitário e ter, neste momento, como objetivo primeiro situar o contexto de sala de aula em que as crianças estão inseridas.

Faz-se necessário abordar a trajetória profissional da professora que indica como foram se constituindo os conceitos de criança e de aprendizagem até a presente pesquisa, pontos estes influenciadores nas situações de sala de aula.

2.2.4.1 Percurso até a presente pesquisa

A professora da turma cursou magistério em meados dos anos 90, momento em que se instituía nos cursos preparatórios os conceitos e práticas construtivistas, disseminados pelas psicolingüístas Emília Ferreiro e Teberosky . Sua experiência em estagiar na 1ª série de uma escola da rede pública em Caxias do Sul-RS, que atendia a uma comunidade muito carente, foi marcante e determinou sua obstinação em compreender o processo de aprendizagem da língua escrita em uma população carente. Atuando desde então na iniciação escolar, realizou o curso de pré-escola pela OMEP(Organização Mundial de Educação Pré-escolar), de Psicomotricidade Infantil, Ação Pedagógica Piagetiana, licenciando-se após quatro anos em Letras na Urcamp- Universidade da Região da Campanha. Atualmente é mestranda em Lingüística Aplicada pela UCPel- Universidade Católica de Pelotas.

2.2.4.2 Concepção de linguagem escrita

Será transcrita a seguir uma aula do diário da professora em que será analisada sua concepção de linguagem subjacente ao método e à prática em sala de aula:

2 de julho

CONVERSAÇÃO INICIAL

Cheguei na escola e Andressa, Joice, José e Henrique vieram me receber com os braços abertos.

Na sala de aula após a oração e a acomodação das crianças em suas classes, uma ao lado da outra, as crianças, ansiosas, começaram a falar:

Andressa: - Profe, não fiz a atividade porque fui ajudá a botá água na horta!

Henrique: - Profe, meu pai fez dever lá das casa!

Professora: E tu fizeste?

H: Eu fiz tudo! Meu pai não ficô junto eu faço sozinho os dever!

Rafael: Olha a minha meia que a vó me deu!

Professora: Que linda! Tu estás de aniversário?

Rafael: Não!

José Carlos: A mãe foi picada por mais de vinte abelha e ela foi para o SUM! Eu acho que fiz bem o dever! (José Carlos mostrou-me a atividade na qual era solicitado que o aluno pesquisasse com seus pais sobre o leite, de onde é retirado o leite que tomamos e o que é preciso fazer com ele antes de tomá-lo. No espaço destinado à pesquisa ele escreveu as letras do alfabeto em maiúscula ordenadamente)

Cada criança falava ao mesmo tempo sobre acontecimentos relativos a abelhas, como não era compreensível, indaguei:

- Pessoal, assim a profe não entende nada, vamos falar um por vez?

Todos silenciaram, então comecei a indicar pela ordem de como estavam sentados.

Joice: - Profe! Tem que se por ordem do abecedário!

Profe: - Então vamos lá! (Comecei indicando o A.) Conforme vocês vão falando eu vou anotando para eu escrever um livro de vocês! (Acenei para Andressa).

Andressa: - Um dia a mãe passô na casa do José Carlos e as abelha picaram ela!

José Carlos: - É mas é dia que tão melando! (em tom defensivo)

Profe: Temos que nos cuidar! (indiquei a letra B, depois a C, D, E, F, G, H... - todos iam reproduzindo o som de cada letra)

Todos: É do Henrique!

Henrique: Eu andava me encarando com o João porque ele me chamava de Bob esponja!

Silvana: Vamo profe, continua! (em tom imperativo)

Profe: O I, o J...

Silvana, Júlio, José Carlos juntos: De Joice, Júlio, José Carlos.

Silvana não esperando sua vez: A minha cadela deu um monte de filhote!

Júlio: Profe, uma vez mais de dez abelha me picaram perto do açude.

José Carlos: - Um camoatim me picou aqui (indicando a mão) e aqui (indicando o pescoço) e me picaram na perna também, na sobancelha e no nariz!

Enquanto as crianças falavam eu anotava no caderno, neste momento indaguei:

Profe: José Carlos se eu escrever 'aqui' e 'aqui', quem ler vai saber onde as abelhas te picaram?

José Carlos sorriu e disse: No pescoço e na mão!

Profe: Muito bem, próxima letra!

Joice entusiasmada: Agora é a professora!

Profe em tom de surpresa: Eu também vou contar?

Todos: Sim!!!

Após o relato de um acontecimento em uma pescaria em que as crianças ouviam com profundo silêncio, continuei:

Profe: - Agora o M, N, O ...

Andressa: De ovo, né profe? Eu ganhei dois ovos da madrinha!

Profe: Muito bem, agora, qual é a próxima letra? O P, Q, R, S...

Joice: - É a Silvana!

Silvana: Sou eu, profe! Eu fui picada por cinco maronga!

Profe: E o que é isso?

Silvana: É um bicho grande que pica a gente e a gente chora! O Júlio conhece!

Júlio: É profe, dóiii!

José Carlos: o vô já foi picado por um monte de camoatim!

Silvana: Profe, eu fui com a minha mãe no tio e os camoatim nos correram! Eu fui acendê o fogo para meu pai e me queimei!

José Carlos: Um dia foi um homem na minha casa e ele caiu! Profe, sabe eu sei o que está escrito aqui! Sítio! (José Carlos lendo e mostrando o que estava em seu caderno)

José Carlos: Professora! Eu sei vaca é V A C A!

Henrique! Profe, tem um monte de letra aí! (Henrique com o livro aberto, ao me aproximar ele fechou imediatamente)

Profe: E o que dizem essas letras?

Henrique: Nada!

Profe: Alguma coisa elas querem te dizer! Tu tens que descobrir o quê!

Henrique ficou me olhando sem pronunciar nada.

PRODUÇÃO ESCRITA – CARTA PARA A MÃE DE JOSÉ CARLOS

Profe: Pessoal, uma forma de fazer com que uma pessoa melhore e fique mais feliz é escrever algo para essa pessoa. A mamãe de José Carlos deve estar se recuperando das

picadas, que tal nós deixarmos ela feliz escrevendo mensagens a ela? Vocês podem desejar coisas boas, que melhore e dizer muitas outras coisas através da carta!

Joice: Profe, eu quero dizê que ela melhore!

Andressa: Profe eu quero dizê que tenha cuidado com as abelha!

Júlio: Eu desejo paz!

Silvana: Amor.

Profe: Pessoal, cada um vai fazendo do seu jeito que a profe vai ajudar quem precisa! (Ao me aproximar de Andressa que tentava escrever, logo ela me olhou e perguntou)

Andressa: Como é o T?

Profe: Escuta o som, TTT.

Andressa: é o T de tatu!

Profe: Muito bom, Andressa, lindo! Tu viste que tu sabes!

Joice que havia terminado sua cartinha aproximou-se de Andressa e ajudou-a a escrever o restante reproduzindo os sons das letras.

A produção de Andressa foi: JOICE TENA CUIDADO COM AS ABLIA.

Joice escreveu: DEZEJO PAZ QUE MELIORE.

Julio: AMOR PAZ.

José Carlos: AMOR

Silvana: DEZEJO PAZ.

Henrique desenhou um touro.

Profe: O que tu queres dizer para a mamãe de José Carlos?

Henrique: Eu quero dá um toro pra ela!

Profe: Pra quê?

Henrique: Pra ela fugi das abelha!

José Carlos rindo: Ah! Tá loco profe!

Durante a conversação prevalecem os discursos das crianças sobre o da professora. As vozes ansiosas e entusiasmadas não demonstram hábitos de escuta dos semelhantes, o desejo de expressar prevalece ao de ouvir. Os mundos impõem-se desordenadamente revelando o desejo de relato de suas íntimas experiências. A situação relativa às abelhas desencadeada por José Carlos faz com que cada criança se reporte a sua própria experiência em que, seguros no tema em que dominam, desejam ser ouvidos.

Logo a necessidade de ordenação é solicitada pela professora, no entanto quem organiza o turno de falas é Joice “*Profe tem que ser por ordem do abecedário!*”, tal ordenação é aceita não só pela professora como pelo grupo. O convite para que a professora também faça parte dos relatos “*Agora é a professora*” demonstra a permissão do grupo para que se penetre em suas experiências, como se a professora também vivesse no mesmo ambiente rural em que o contato com abelhas é mais propenso. O ambiente das crianças se espraia a área urbana, não há uma percepção da diferença espacial. A professora convive com abelhas como eles, a professora

também tem algo a dizer, também deve ser ouvida. Pode-se trocar experiências com a professora.

O elo afetivo, o ambiente de confiança e espontaneidade propício para a aprendizagem, para a dialogia, para a interlocução, confronta-se com o papel imaginário de autoridade social da professora no momento em que as crianças sentem necessidade de aprovação e de mostrarem o que sabem: “ ‘O’ de ovo, né profe!”, “*Professora, eu sei, vaca é assim V A C A*”. A professora exerce um papel social de autoridade no grupo, é ela que decide se está certo, é ela que sabe qual é o certo. No entanto, mestre e aprendiz se confundem na interação no momento em que a dúvida parte da professora e não do aprendiz: “*O que é isso?*”, “*O que dizem essas letras!*”. A professora também aprende com seus alunos. É propiciado o diálogo entre todos os sujeitos envolvidos.

A produção escrita é proposta partindo da situação relatada por José Carlos e dialogada com o grupo. Ao propor a carta, a professora lança mão de recursos discursivos “*Vocês podem dizer muitas outras coisas através da carta!*”, “*O que tu queres dizer para a mamãe de José Carlos*”. A produção escrita diz, expressa-se, alcança o ser que lê. A proposta baseada numa perspectiva discursiva de linguagem segue o que preconiza Geraldi (1991), que no momento da escrita a criança tenha o que dizer (palavras para recuperação da mãe do colega), para quem dizer (para a mãe do amigo), como dizer (através da carta).

A contextualização da escrita em que todos de alguma forma experienciaram sobre o que iriam escrever, distancia-se da situação de aprovação escolar e aproxima-se da situação do cotidiano. O fato de a escola exercer o papel de evidenciar, fazer com que a criança perceba o mundo em que a escrita contribui social e pessoalmente, parece ser necessário para o contexto rural em que a instituição se encontra. As crianças que não possuem hábitos lingüísticos relativos à escrita exigem da escola o compromisso em assumir este papel. Ocorrem na escola situações incentivadoras de práticas sociais, uma vez que não há tais práticas na comunidade. Neste processo a criança encontra-se pela primeira vez em situações específicas de utilização de material escrito. Torna-se uma experiência que parte da escola para influenciar atividades do cotidiano familiar.

Ao privilegiar a contextualização da escrita, o sentido que as palavras assumem naquela situação, envolve-se automaticamente os instrumentos lingüísticos (as letras com suas formas e sons). A criança a partir de sua necessidade imediata busca os instrumentos para seu objetivo. *Andressa: - Profe eu quero dizê que tenha cuidado com as abelha!* “*Como é o ‘T’?*” “*Profe: Escuta o som, TTTT!*” “*é o ‘T’ de tatu!*” “*Muito bom Andressa, lindo! Tu viste que tu sabes!*”. A mediação da professora no momento em que a aluna demonstra a necessidade de saber a forma da letra faz-se necessária para a aprendizagem da forma-som da linguagem. Tal arbitrariedade da língua está sempre ali, aguardando ser acionada, não é para ela exclusivamente que a criança deve se voltar, mas é nela que se consegue o subsídio para o funcionamento social da linguagem.

Esta mediação mesmo que adequada parece não impedir que a criança perceba mais a relação som/grafia do que o contexto. O conflito se revela em outras aulas pelas mesmas crianças, que buscam e solicitam a grafia/som independente do contexto.

A linguagem torna-se troca, negociação, interação e também forma lingüística. A professora procura oferecer um ambiente de interação discursiva mesmo que a rigidez do código esteja presente na busca realizada pelas crianças.

Para a análise das trajetórias das crianças, os contextos aqui explorados unem-se aos indícios de cada pequeno sujeito durante o processo. Este capítulo apresentou então, o contexto sócio-familiar que se dividiu em dois grupos (motivo dos dois próximos capítulos): no primeiro grupo familiar observou-se um paradoxo em relação à desvalorização/valorização da linguagem escrita, uma vez que há uma supervalorização nos poderes da escrita em relação a um emprego, e é vista como inquestionável e superior à cultura oral das famílias, em contrapartida não se valoriza a escrita no cotidiano, ela é vista como algo desnecessário, afastada dos interesses imediatos do grupo. Assim há uma subjugação dos pais em relação aos que legitimam a linguagem escrita, bem como uma rejeição a ela. Este grupo não participa habitualmente de eventos de letramento, e seus poucos portadores de textos não são percebidos. Ainda verificou-se que a linguagem é concebida como um código a ser decifrado, através de exercícios escolares, afastando-se da subjetividade dos sujeitos. O grupo observa como algo necessário futuramente para inserção social, no entanto,

no momento presente não há desejo pela escrita, ela parece ser muito mais adaptação a um grupo social externo e distante de sua realidade, do que crescimento pessoal, o que alimenta o desinteresse.

O segundo grupo familiar percebe a linguagem escrita com naturalidade e a relaciona com o prazer. Este grupo participa de eventos de letramento, articula-se socialmente, usufrui dos benefícios da escrita valorizando-a no momento presente e futuro, a utiliza cotidianamente e, como nas palavras da avó de uma das crianças, *“pra escrevê carta, eu me sentia bem, assim, parece que eu tava falando pessoalmente, então aquilo flui”*, a escrita flui, ocorre a troca de uma subjetividade para outra.

Inseridas nestes contextos as crianças vivenciaram concomitantemente o contexto escolar, que fazia exigências de leitores nos eventos de letramento como: nas apresentações antes do Hino Nacional, nos bilhetes entregues para os alunos, nas relações entre professores, nos murais expostos. Já em sala de aula, as crianças tinham acesso aos mais diferentes gêneros, com a biblioteca da turma, com os cartazes e material diversificado, jogos que exigiam a leitura das instruções, etc. A proposta da professora era a de utilização imediata da linguagem, com interlocutores específicos, em momentos significativos. Buscou-se para a aprendizagem o movimento que partia de uma situação real para a busca dos instrumentos normativos específicos. Em momento algum, realizou-se exercícios de repetição para uma escrita ou leitura futuras, e sim contextualizou-se no tempo presente, cada momento de busca pelo código, sempre exposto na sala de aula. A concepção de linguagem da professora era a de uma linguagem em uso, fluida, interativa.

Vejamos a seguir trajetórias singulares de crianças que caminharam lentamente em direção à escrita, muitas vezes desistindo do percurso, desejando retornar a origem, mas sendo incansavelmente conduzidos pela professora para frente, para o enfrentamento das situações (que pareciam mais violá-las do que beneficiá-las), com a mão sempre estendida, acompanhando um a um, necessitando parar por dias no mesmo ponto para dar-lhes segurança, respeitando-os e tentando identificar seus medos. Já outras trajetórias, também necessitavam da mão da professora, no entanto conduziam-na muito mais do que eram conduzidas. Estas crianças brincavam,

divertiam-se, criavam, sentiam as situações propostas como naturais, prazerosas, buscando com autonomia o saber, eram donos do seu dizer.

A essas diferentes trajetórias, embora com alguns pontos em comum, devo os títulos dos próximos dois capítulos: difíceis trajetórias e trajetórias prazerosas.

3 DIFÍCEIS TRAJETÓRIAS

Em sala de aula, as subjetividades marcadas pelas diferenças entre os participantes do grupo social influenciam tanto nas interações quanto na aprendizagem. Nos dias em que alguma criança não vinha à escola, as interações e o processo se alteravam, os papéis se mobilizavam, uns se inibiam, outros extravasavam-se. Os medos se revelavam no pequeno grupo em que havia dominados e dominadores. O poder era exercido pela própria legitimidade da linguagem escrita e por quem sabe articular-se socialmente através desta forma de expressão.

Este capítulo aborda três trajetórias que em comum apresentaram dificuldades nos processos de letramento e de alfabetização. Andressa, Júlio e Silvana percorreram seus caminhos singulares encontrando seus próprios obstáculos e mesmo com frustrações e medos atravessaram etapas e constituíram, mobilizaram significações de linguagem escrita durante o processo de aprendizagem que ora auxiliava, ora dificultava o encontro com a linguagem escrita. Vejamos como essas três crianças elaboraram, aproximaram-se e distanciaram-se da cultura escrita nestes meses de escolarização e quais aspectos revelaram-se inibidores do processo de aprendizagem.

3.1 Andressa

“Professora, eu não sei lê! Como faz pra lê?” (Em 29 de junho, no momento em que se depara com uma pequena parlenda escolhida para leitura pelos colegas, e observa que todos esforçam-se para ler.)

Andressa chegou à escola duas semanas após o início das aulas, disposta, sentou-se ao lado de uma futura amiga. Vive com seu pai que se diz analfabeto, sua

mãe que cursou até a 5ª série e sua irmã que frequenta a escola e está na 3ª série. Não havia realizado pré-escola, com idade de 5 anos e 6 meses seu ingresso prematuro foi aceito por motivo do número reduzido de alunos em sala de aula. Segundo a mãe: *“Ela chorava para vir pra escola! Só falava nisso! Ela via a irmã que vinha e ela queria também!”* Ao deixar Andressa na porta da sala de aula sua mãe fez a seguinte recomendação: *“Obedece a professora direitinho!”*.

Assim foi seu primeiro dia de aula conforme registro no diário de campo:

3 de maio

“Empolgada e com grande disposição Andressa espontaneamente solicitou à professora duas folhas de ofício para a confecção de um cartão para sua mãe. Ao ser entregue, prontamente começou a desenhar em uma das folhas, enquanto que a outra foi dobrada e colada em forma de envelope. Tão concentrada, não olhava para os lados, apenas para sua produção. Em meio à confecção, percebendo a aproximação da professora, ela indagou:

- Professora como eu escrevo ‘Mirta te amo pra sempre!’*
- Pensa, como você acha que é?*
- Eu não sei como escreve!*
- Bem, então eu vou mostrar cada letra e você me diz se conhece, tá legal?*

Andressa com grande entusiasmo foi escrevendo cada letra evidenciada pela professora em sua carta logo abaixo dos desenhos. Ela não identificou nenhuma letra, aguardando a escrita da professora. Ao terminar em tom de voz decidido afirmou:

- Profe tem que esconde no telefone, embaixo do travesseiro, aí quando ela vê leva um susto!”* (Andressa deu um terno sorriso e guardou sua carta em seu material.)

Luria (1991) afirma ter duas condições básicas para uma criança ser capaz de escrever ou anotar algo: em primeiro lugar, a criança possui uma relação diferenciada com as coisas que a cercam – ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostariam de possuir ou com as quais brinca; ou os objetos desempenham um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

As relações observadas por Luria foram reveladas por Andressa no momento em que ela não se satisfaz com o desenho, solicitando a linguagem escrita para expressar todo seu carinho por sua mãe, valendo-se de um instrumento para alcançar seu objetivo, a escrita possui um significado funcional para a criança. Embora ela não soubesse os sinais gráficos adequados para sua expressão, a intenção em sensibilizar

a mãe determinou seu comportamento diante da língua escrita. Para Andressa, outro instrumento de expressão que não a fala pode materializar sentimentos num outro espaço e num outro tempo “...*tem que escondê no telefone, embaixo do travesseiro, aí quando ela vê ela leva um susto*”.

Andressa colocou-se em uma extremidade da ponte apoiada sobre sua interlocutora que estava presente na outra extremidade (Bakhtin, 1979). O desejo em expressar-se para uma interlocutora específica, em uma situação específica sobrepôs o fato da criança não conhecer a forma lingüística adequada para sua expressão, fazendo com que ela solicitasse auxílio à professora com naturalidade.

Sua integração com o grupo de colegas com mais idade se deu facilmente, logo nos primeiros dias formou um grupo com duas colegas que organizavam brincadeiras em conjunto até o final do ano. Em suas brincadeiras Andressa era a ‘filhinha’, as outras duas colegas encarregavam-se de zelar por ela. Nos dois meses seguintes, Andressa integrada com o grupo, desejava fazer o que suas colegas faziam, embora deslocada com as atividades escolares conforme verificado na transcrição abaixo:

11 de junho

Professora: Vamos escrever um nome para o time das meninas?

Andressa: Já sei! Super meninas!

Professora: Muito bem, cada um faz do seu jeito!

Andressa olha para as colegas com o lápis na mão, ela observa e fica parada olhando para seu lápis e seu caderno, após tenta copiar de Joice, esquivando-se e observando as letras que Joice vai escrevendo.

Professora: Andressa! Tente fazer do seu jeito o nome! Tu tens uma letra linda, quero ver como fica!

Andressa: Como é profe?

Com dificuldade ela vai reconhecendo as letras que eu pronuncio para ela, ao final.

Professora: Andressa, o que tu fizeste no caderno?

Andressa: Não sei profe!

A ansiedade em escrever e perceber que não reconhece a forma da escrita com seus sons para representar seu pensamento parece afastar a criança do contexto, da situação imediata da produção escrita. Sua reação é de imitação das colegas, o que elas fazem serve de exemplo, a segurança demonstrada por elas revela para Andressa que ela não sabe “*Como é profe?*”. No meio do processo em que iniciou com a segurança “*Já sei! Super meninas!*” e terminou com a descontextualização “*Não sei,*

profe!” Andressa perdeu sua motivação inicial. O momento em que a criança olha para seu papel e logo em seguida busca na colega ao lado o apoio, a referência para sua escrita, demonstra a busca por instrumentos específicos para a escrita. Este momento de reconhecimento das letras do alfabeto em que a professora auxilia a criança após sua solicitação, é um momento de afastamento, de elaboração, de retenção que finaliza com *“Andressa, o que tu fizeste no caderno! Andressa: - Não sei profe!”*

Em relação à instrumentalização lingüística, havia em sala de aula o alfabeto exposto em três formas diferentes, em cartazes com animais que iniciassem com a letra referente, em folhas desenhadas pelas crianças e emborrachados fixados logo ao lado do quadro, que constantemente eram requisitados pelas crianças para brincar. Em 12 de junho Andressa solicitou à professora: *Profe! Posso levá as letra pra brincar?* Ao levar para casa, trouxe-as uma semana depois.

Nos próximos dias, Andressa adotou atitudes de observação, silêncio, reconhecimento. Na maioria das vezes ela não interagiu verbalmente em sala de aula, o que não ocorria no momento do recreio, em que ela brincava, conversava e estreitava amizades com suas colegas. O mesmo acontecia em relação à professora que recebia seus calorosos abraços sempre na chegada à escola acompanhados dos comentários de como havia sido seu dia anterior. Andressa optou por silenciar-se nas interações em sala de aula. Seu refúgio nas produções escritas era a imitação. A relação da criança com a linguagem escrita tornou-se confusa e vaga.

18/junho

Esta semana Andressa ficou desestimulada por várias vezes por não identificar as letras com os sons. Ela teve dificuldade em reconhecer o T, P, S, C, F, a todas ela atribui a letra N talvez por estar em seu nome. Exemplo: Como se escreve TE de te amo? (Andressa ficou olhando sem dizer nada após um tempo respondeu): - É o N!

Apesar de ser um mundo novo para ela, os sinais gráficos iam paulatinamente inscrevendo-se em sua vida em momentos de descobertas.

23 de junho

Escrevi no quadro ‘Brincadeira de São João’

Andressa mostrou-me o caderno que havia terminado, eu lia e apontava com o dedo até a palavra ‘JÃO’ (ela riu pegando rapidamente a borracha), ela apagou a palavra e incluiu o ‘O’ escrevendo novamente motivada e feliz.

Professora: - Andressa! Tu falas da escola pros pais?

Andressa: Falo!

Professora: O quê que tu falas?

Andressa: Que eu faço bem direitinho!

Professora: E o que eles perguntam? Ou é tu que falas?

Andressa: Eu falo! Sabe profe, aquele livro, eu li todinho e a mãe disse que eu merecia os parabéns!

A situação, colocada pelos pais, de obediência à professora no início da escolarização também parece ter contribuído para a passividade de Andressa, que copiava do quadro sem questionar, caso não tivesse entendido o porquê de sua cópia.

Andressa não parecia constranger-se com as correções da professora, o que não ocorria quando sua colega Joice a repreendia. Certo dia Joice apagou a data do caderno de Andressa, para espanto da amiga:

28 de junho

Joice analisava o caderno da colega debruçada com uma borracha, enquanto Andressa observava sem reação.

Andressa: - Professora, a Joice apagô a data! (em alto tom, com uma expressão de incompreensão e tristeza)

Professora: Por quê?

Joice: É que tava feia, não tava bem!

Professora: Joice, a letra de Andressa estava bem, eu consigo compreender, a profe é que vai olhar e dizer se está bem ou não, e sempre que você quiser ajudar a Andressa, tudo bem, mas me avise antes, tá legal!

A atitude da colega não cortou seu laço de amizade com Andressa, as duas continuaram brincando juntas. Joice repetidas vezes continuou a vigiar o que Andressa escrevia e Andressa procurava observar o que Joice estava fazendo:

29 de junho

Andressa ao observar Joice: Professora, a Joice tá lendo sozinha!

Professora: - Andressa, tu já sabes ler?

Andressa: - Sim!

Profe: - O que tu já leste?

Ela ficou olhando sem esboçar reação.

Joice: - Não vale menti!

Professora: - A Andressa não mente, Joice. O que tu gostaria de ler?

Andressa: - Livro!

Profe: - Que tipo de livro?

Andressa: - Matemática e Ciências!

Profe: - E pra quê tu queres ler isso?

Andressa: - Sim, porque a hora que diz PARE eu não sei!

Profe: - E aí?

Andressa: - Eu sigo andando! (Disse com uma expressão preocupada)

Andressa se referiu à aula de dez dias atrás transcrita a seguir, em que seu colega José Carlos leu a palavra PARE.

José Carlos: - Professora, eu li pare!

Professora: - Tu leste pare? O José leu pare! (voltando-se para a turma). E onde tu leste Pare?

José Carlos: - Ali na faixa. Professora eu aprendi!!

Professora: - Vocês viram como é bom saber ler! O que que tu fizeste quando leu isso?

José Carlos: - Eu parei!

Professora: - Se é uma criança que não lê ela atravessa a rua e pode ser atropelada e se for um motorista dirigindo pode até causar um acidente se não parar, não é?

José Carlos: - É.

Apesar da situação do dia-a-dia relatada pelo colega no momento em que precisou ler PARE, Andressa transfere a leitura para livros didáticos escolares como o de *“Matemática e Ciências”*. A leitura serve para a escola, aprende-se na escola. No entanto, apesar de se aprender a ler PARE no livro de Matemática e no de Ciências, é no cotidiano que ela precisa e utiliza esta habilidade, pois ela *“segue andando”* se não ler PARE. Neste jogo dialético, Andressa segue sua trajetória. Seu tempo deve ser respeitado, sem imposições que interrompam descobertas.

Konder (1981) ao abordar as leis da dialética e os aspectos de contradição e mediação que possibilitam a emergência do novo na realidade humana, afirma que *“as mediações fazem com que consideremos as contradições, estas são o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem”* (1981, p.49). Ainda em relação à mobilização do conhecimento o autor afirma que *“as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial.”* Pode-se dizer que a linguagem escrita enquanto código só se define pela dinamicidade social. Segundo o autor, a dialética modifica os instrumentos conceituais de que dispõe e passa a trabalhar com determinações reflexivas, promovendo uma fluidificação dos conceitos. Nesta fluidificação os conceitos funcionam como pares inseparáveis, por isso a dialética não admite contraposições metafísicas, como mudança/permanência e sim tais conceitos são duas faces da mesma moeda. Andressa encontra-se em tempo de contradição, na elaboração do que representa a linguagem em uma dialética constante.

Em meio ao processo dialético, a estratégia utilizada por Andressa em copiar da colega a afasta de suas descobertas individuais.

30/jun

Andressa não identifica o 't' e o 'p'. Logo ela olha para sua colega Joice e copia ou deixa que a colega faça para ela.

Professora: - Pessoal cada um deve fazer do seu jeito! Joice deixe que Andressa faça do jeito dela, tá legal?

O silêncio de Andressa, a passividade diante do que lhe era oferecido na escola modificou seu comportamento de espontâneo, um comportamento liberto de muros, de fronteiras, revelado em seu primeiro dia de aula, para um comportamento cauteloso, que estava sendo avaliado entre certo e errado, um comportamento vigiado pela colega. Andressa optava por sentar-se ao lado de Joice, até que um dia sentou-se no outro extremo do meio círculo, nesse momento Joice levanta e faz movimento de sentar-se junto à Andressa quando é interrompida pela professora:

- Joice, hoje você fica sentada aí, tá legal?

Nos próximos dias, a professora organizou as meninas em classes distantes. No entanto, em uma situação em que as duas posicionaram-se lado-a-lado ocorreu novamente uma situação de desmotivação para Andressa. A transcrição abaixo revela uma significação da escrita que perdurou por mais dias em meio às contradições, negações, e afirmações que Andressa fazia em relação à linguagem escrita:

7 de julho

Professora: - Pessoal, nós havíamos conversado ontem sobre cada um fazer seu livro! Esse será o primeiro livro de vocês? (Todos responderam afirmativamente) Vamos primeiro decidir qual será o tamanho do livro! (após a decisão do tamanho foi continuada a explicação) Cada um vai pensar sobre o que vai ser sua história. (Após um tempo) Bem nós vamos primeiro fazer a capa do livro! O que vai na capa?

Joice entusiasmada: - Vai o título da história!

José Carlos rapidamente: - E quem fez!

Professora: Muito bem, vai o título da história e quem fez! Vai também um desenho sobre o que se trata a história! Vamos lá! Cada um vai pensar agora sobre o que quer escrever.

Andressa que estava empolgada repentinamente fez um ar triste e disse: - Eu não quero fazê profe!

Professora: - Andressa, tu tens idéias muito boas e qualquer letrinha que tu não souberes a profe tá aqui para te ajudar, tá legal! Sobre o que tu gostaria de contar?

Andressa entusiasmada: - Sobre um avião! O avião que caiu!

Professora: - Muito lindo!

(Andressa pegou uma canetinha e começou a desenhar, após algum tempo)

Andressa com voz baixa e testa enrugada: - Profe eu não sei fazê! Tu faz pra mim?

Professora: - Andressa, tu sabe sim, do teu jeito, a profe pode te ajudar, mas cada um vai fazer o seu! Tá legal?

Andressa olhou para seu desenho e com a canetinha na mão perguntou: - Como se escreve 'avião'?

Professora: - Vamos escutar o som, A V I ÃO!

Andressa olhando fixamente para a professora: É o A, (com a afirmação da professora, escreve A) depois o N (olha para a professora esperando confirmação).

Professora: O N! Vamos de novo! A V I ÃO! O 'A' já está aí, e agora! Pra escrever VI?

Andressa: - O 'I' profe?

Professora: - Tem I, mas pra escrever VI?

José Carlos que estava a seu lado: - O V e o I, profe, eu sei!

Andressa repete seu colega: - O V e o I!

Professora: - E pra fazer ÃO?

Andressa arrisca a forma nasalizada: - O 'N'!

Joice, sempre atenta aos passos de Andressa disse firme e imperativamente: - Não Andressa, é assim oh! (Joice foi até o quadro e escreveu ÃO)

Professora intervindo: Joice, muito bem que você quer ajudar, mas vamos deixar a Andressa tentar primeiro tá!

Andressa copia do quadro ÃO e continua: - Profe e pra escreve 'caiu', como é que é?

Professora: - Pensa na CA!

José Carlos desenhando sua história e falando intervindo tranqüilamente: - É profe, pra fazê CA é o C e o A!

Professora percebendo um desinteresse de Andressa devido ao tempo já transcorrido e dando continuidade para que ela terminasse sua escrita: - Muito bem José Carlos, e pra escrever IU, quais letras são Andressa?

Andressa retornando a sua concentração: - O 'I' e o "U"!

Professora em tom de alegria: - Viu que linda! Como tu sabe! É só pensar um pouquinho! Agora lê pra nós?

Andressa mais tranqüila lê sem olhar as letras escritas por ela: - O avião caiu.

Após todos terminarem suas histórias, ao final da aula a professora convida: - Pessoal, agora vamos apresentar estas lindas histórias para os nossos colegas? (todos ansiosos quiseram apresentar. A apresentação foi organizada por ordem no meio círculo)

Professora: - Joice, conte para nós sua história! Mostre as ilustrações e depois nos apresenta! Primeiro diga quem foi a autora desse livro?

Joice surpreendeu-se e disse: - Fui eu! (Joice contou a história sem a preocupação de ler as palavras exatamente como estavam)

Eduarda entusiasmada disse: - Palmas Profe! (todos bateram palmas)

Andressa foi convidada para ir à frente, assim como Joice, e apresentar sua história. Andressa encolheu-se em sua cadeira e com expressão desanimada disse: - Ah, eu não quero profe!

Professora: - Vamos minha querida, leia do seu jeito, essa é a sua história!

Andressa deslocou-se até a frente com certa resistência e olhou para sua capa.

Professora: - Leia primeiro o nome de quem criou esta história, depois quem foi que ilustrou a história!

Andressa surpresa disse: -Fui eu!

Joice interrompendo: - Profe! A senhora não falou de quem fez os desenhos pra mim?

Professora: - Desculpa Joice, quem fez as ilustrações do teu livro?

Joice satisfeita: - Fui eu!

Professora voltando-se para Andressa: - Muito bem, pode começar. Do que trata a tua história!

Andressa fez movimento de olhar para sua história e fez que leu: - Do avião que caiu na casa!

Eduarda: -Palmas profe! (todos bateram palmas e Andressa satisfeita com um sorriso no rosto dirigiu-se a sua classe)

Sua relação com a linguagem escrita modificara-se. Ao verbalizar sua indisposição *“Eu não quero fazê, profe!”*. Seu movimento foi um grito de rejeição, de recuo àquela situação. Ela arriscou-se em romper com as expectativas da professora e de seus pais. Andressa construía lentamente seu muro diante da linguagem escrita, e o medo em relação ao desconhecimento da forma/som parecia constituir uma das principais rochas.

Sua disposição e envolvimento nas atividades escolares começaram a deixar espaço para um sentimento de insegurança e desmotivação. No momento em que ela privilegiava a forma ao significado sua reação era apatia e rejeição. Ela expressava oralmente suas idéias, no entanto parecia sentir-se incapaz de reproduzi-las em uma folha.

Bakthin (1979) diferencia o processo de compreensão do processo de identificação. Enquanto que o signo é decodificado (compreendido) o sinal é identificado. O autor ainda alerta *“enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico (idem, p.93)”*. Preocupada com o conhecimento do código, Andressa desencadeia um processo de afastamento e rejeição à linguagem escrita.

21 de julho

Andressa envolvida em uma palavra cruzada que trouxera de casa:

- Professora, qual é aqui? (referindo-se a palavra PATO da cruzada)

Professora: P A T O.

Andressa: O ‘P’ e o ‘A’!

Professora: Muito bem! E pra fazer paTO!

Andressa: O ‘n’ e o ‘o’(disse rapidamente e sorriu para mim)

Professora: Aí fica NO. PANO! (ela fez uma expressão aborrecida e cansada) e pra fazer o TO?

Andressa: O ‘o’.

Professora: Escuta bem o som TTTTO!

Andressa: O ‘c’.

Professora: Aí fica ‘cã’ de coelho! (desviei-me para atender José Carlos)

Andressa: Tá certo sora? (mostrando a palavra PATO escrita)

Professora: Muito bem!!! É essa aqui!!! Vamos ver a próxima! E agora pra escrever JU?

Andressa: O ‘N’ e o ‘U’.

Professora: Escuta o som!

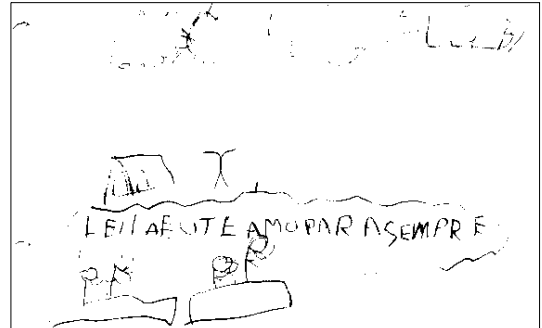
Andressa rapidamente: O 'J'!

Professora: Isso! Viste como tu sabes! Tu podes escrever sozinha, quando quiseres escrever para a profe...

Andressa interrompendo-me: Ah, mas eu copio da porta! (referindo-se a duas cartinhas que ela havia me dado no mês passado, conforme abaixo)



LEILA EU TE AMO PARA SENPRE



LEILA EU TE AMO PARA SEMPRE

Professora: Mas se um dia tu quiseres escrever outras palavras?

Andressa: Ah, mas eu não quero, eu te amo! (levantou-se de sua cadeira e me deu um forte abraço)

Professora: E quem foi que escreveu na porta?

Andressa: Foi a Pamela! (sua irmã)

Aqui se encontram código e significado contextualizados. Há o desejo de Andressa em expressar-se, sua atitude foi a de reproduzir algo elaborado por sua irmã. Andressa sabe o que significam as palavras escritas e prefere não se arriscar no código, opta pela reprodução.

Ainda na mesma manhã:

Andressa: Profe! A mãe mente que eu não tô de parabéns!

Professora: Porque Andressa!

Andressa: A profe bota no caderno e a mãe diz que eu não tô de parabéns!

Professora: Sempre nós podemos melhorar, agora é importante saber o que estamos fazendo e porque! E essa atividade aqui tu estás de parabéns, pois tu soube fazer, não é!

Andressa: É, mas a mãe mente! Ela disse que eu tenho que melhorá a letra!

Professora: Não, ela não mente, ela só quer que tu melhores!

O conflito de opiniões das autoridades sociais (mãe e professora) gerou uma situação de escolha, para Andressa, em quem estava certa, se mãe ou professora. Andressa optou pela referência da escrita da professora em seu caderno 'Parabéns!'. O fato da professora ter avaliado a conquista da criança em escrever sozinha uma expressão em seu caderno entrou em contradição com a avaliação da mãe em valorizar

a forma e não o conteúdo. Para Andressa se a professora está certa então a mãe está mentindo. A família penetrando em sala de aula e a escola questionando os critérios de avaliação da família.

3/ago Andressa: Ah não profe, eu não quero fazê! (história em quadrinhos)

Professora: Andressa, se você não quiser escrever, tudo bem, pode contar sua história por desenhos!

Andressa pediu uma folha e logo desenhou uma seqüência de fatos. Ao desenhar a história em quadrinhos, Andressa começa a escrita da data.

Professora: Andressa! Por que tu estás escrevendo a data?

Andressa: Pro pai vê! Ele nunca olha o que eu faço do colégio!

Sua decisão em escrever a data, copiando-a do quadro, para mostrar ao pai que naquele dia ela havia feito uma história em quadrinhos, desencadeou uma necessidade da escrita acompanhada de uma decepção ao constatar que o pai “*nunca olha o que eu faço do colégio*”. Esta afirmação revela a desvalorização dos esforços da filha em relação à escola. Andressa constantemente não realizava, em casa, as atividades propostas pela escola dizendo que “*a mãe e o pai não têm tempo de ajudá nos tema*”. Em relação ao significado da data na história, dias anteriores Joice havia perguntado à professora porque tínhamos que ter a data no caderno, a professora respondeu que era importante para marcar o tempo, quando ela quisesse ler algo que ela tinha escrito no passado ela olharia a data, e também para mostrar aos pais as atividades escolares realizadas em tal dia.

O desgaste contínuo dos esforços de Andressa para relacionar som/letra gerou um afastamento por parte da criança em ler e escrever. Nos dias subseqüentes, Andressa respondia às atividades que envolviam a escrita rejeitando-a, não se sentia convidada ao desafio. A linguagem escrita tornou-se um obstáculo, um empecilho para as atividades, era algo difícil, laborioso.

Seu desejo em aprender a ler e escrever confrontava-se com sua frustração e insegurança em relação ao código escrito.

16 de agosto

Andressa: Profe, vamo fazê palavra assim oh! P com A ‘PA’.

Professora: Pra quê?

Andressa: Ah, pra fazê um monte de palavra!

Professora: Alguém tá te ajudando a estudar em casa?

Andressa: A Pamela!(irmã)

Andressa busca caminhos próprios para sua aprendizagem, experimenta outras situações que lhe possibilitam maior segurança, enfrentamento. Segue o ensinamento da irmã que revela ter uma concepção de aprendizagem da escrita como uma forma mecânica, descontextualizada “*P com A ‘PA’*”, “*Pra fazê palavra*”. Sem importar-se o quê deveria escrever, por que ou para quem. Segundo Geraldi esse exemplo de estudo da linguagem escrita “*anula tanto a razão para dizer quanto o que dizer, pois a razão única que a criança pode encontrar para escrever alguma coisa é mostrar que sabe escrever o que é um contra-senso, afinal está na classe para aprender a escrever*” (2002, p. 139).

Há aqui o estudo da linguagem escrita fechado em si, motivado pelo ambiente familiar. Escrever para aprender as combinações do código. A linguagem escrita volta-se para si, estuda-se o código formando palavras que se tenha uma interpretação, mas não uma compreensão do que se escreve. Artificializa-se assim o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes, a forma. Não se respeita o tempo de descobertas de Andressa e, pela pressa que parte do grupo familiar, Andressa opta, no momento da leitura pela decifração e não pela compreensão. Esta influência determina sérias dificuldades no processo de leitura de Andressa observadas nos meses seguintes. O que não ocorre com a escrita.

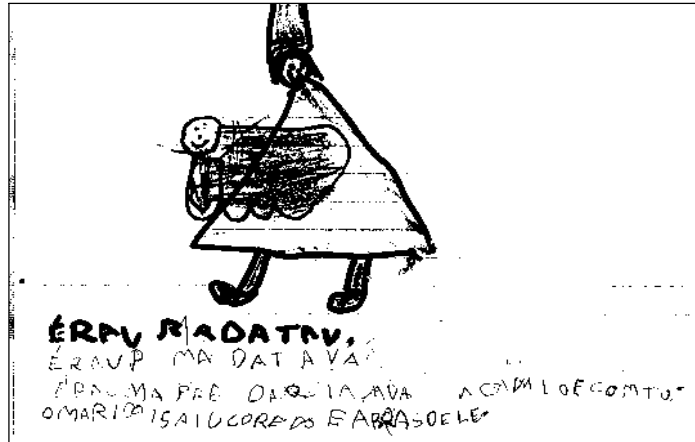
Ao deparar-se com a contradição da linguagem escrita Andressa abdica de conceitos, construindo outros, em meio às mediações e as rejeições, ultrapassa barreiras e encontra outros caminhos. Para fundirem-se numa unidade, as faces da linguagem escrita alternam-se privilegiando ora um aspecto, ora outro, ora o significado, ora a rigidez.

Aos poucos Andressa interage mais em sala de aula, sua palavra também merecia ser ouvida. Sua subjetividade constituindo-se, desinibindo-se, revelando-se. Suas interações orais cada vez mais freqüentes vieram acompanhadas por suas palavras escritas. A sua expressão mesmo que com dificuldades ortográficas estava revelando-se timidamente, depois entusiasticamente:

14 de setembro-

Andressa estava no canto da sala concentrada em sua história do gaúcho. Decidida a fazer sozinha. Escreveu a história e afirmou:

- Eu vou mostrar pra mãe a minha história!



ÉRAU RRDATAV.

(era uma prenda que tava)

ERA UP MA DATAVA

(era uma prenda que andava)

ÉRAUMA PRE DA Q I ADAVA A CAVALOECOMTO O MARIDO ESAIUCOREDO E ABRASOELE. (era uma prenda que andava a cavalo e encontrou o marido e saiu correndo e abraçou ele.)

Mais independente, sem pedir auxílio, Andressa experimenta a combinação das letras, privilegia o conteúdo de sua produção. No momento em que a professora chega e pede a ela que leia, ela logo percebe a ausência de letras para expressar-se. Tenta novamente, e ao ler, não se desestimula e segue em sua última tentativa. Há o encontro de sua subjetividade com os instrumentos lingüísticos. Manifesta-se sua autoconfiança, ela pode caminhar sozinha e assume os riscos dos erros. Errar não mais a exclui do grupo de convívio.

Nos próximos dias o entusiasmo e o enfrentamento de situações tomam conta de Andressa.

24 de setembro

- Profe, eu quero lê de novo, eu quero lê!
- Profe o pai não faz as coisa pra mim por que ele não enxerga no escuro!
- O que ele não faz?
- Ele traz água, mas olha o caderno não!
- E de dia ele olha?
- As vez!

- *Tu gosta que ele olhe?*
- *Sim!*
- *Por que?*
- *Pra mostrá como eu tô bem!*
- *E o que ele diz quando ele olha o teu caderno?*
- *Ele fala que tem que melhorá mais a letra!*
- *E tu tá tentando melhorá?*
- *Sim.*

O pai não questiona a filha sobre o conteúdo de seu caderno e sim pede que melhore a letra, para ele o que importa é a forma e não o significado. Andressa com necessidade de aprovação do pai interage com ele e busca responder à expectativa em melhorar a letra.

Em 29 de setembro na discussão das propostas para eleição dos assessores da sala de aula, Andressa pede o turno:

- *A senhora tem que ir anotando se não a senhora se esquece!*

A idéia de linguagem que organiza, auxilia a memória.

4 de outubro – Eu vô lê tudo isso e vô lê pros meus colega amanhã!

Com autoconfiança, Andressa experimenta e encoraja-se na leitura, abrindo para o grupo de convívio.

13 de outubro – Eu posso i no lanche e voltá pra lê?

Aparece o desejo espontâneo da leitura, ela opta pelo momento de ler na escola.

Em 14 de outubro Andressa recomenda:

- *Professora, escreve no quadro pra não esquecer! (referindo-se aos itens do jornal que seria confeccionado pela turma)*

18 de novembro – Professora, estudá é mais melhor que brincá!

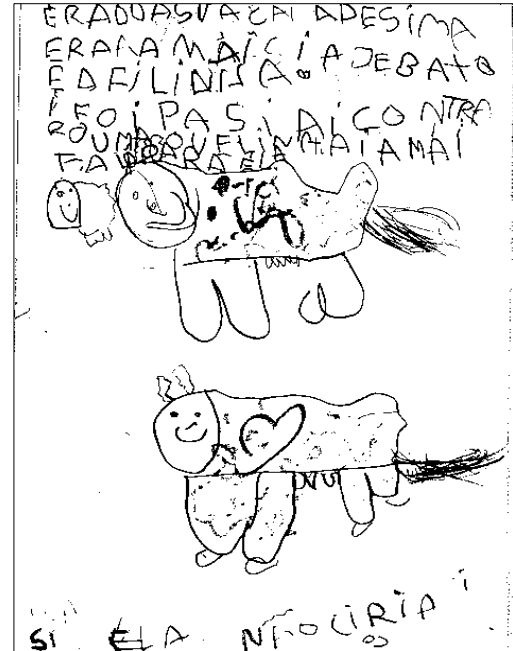
O prazer e a disposição para os estudos revelados nesta expressão conduzem Andressa na aprendizagem da linguagem escrita.

A significação imediata da linguagem escrita não era mais apenas a de um código, mas a de instrumento que une o mundo interior de Andressa com o mundo exterior.

Em novembro sua disposição em materializar seu pensamento para que outros lessem concretizou-se com uma produção espontânea:

- Professora, eu quero fazê uma história! (Com os olhos brilhando e a voz carregada de entusiasmo)

Andressa pegou uma folha e seu lápis e concentrada iniciou a seguinte história:



Linguagem escrita

DA VACA I DO TERNERIN

ERADUASVACAI ADESIMA
ERAA A MAI I A DEBAXO
É AFILINHA.
I FOI PASI AI CONTRA
ROUMAOVELINHAIA MAI
FALO PARA ÉLA
SI ELA NÃO CIRIA I
OC...

Leitura da criança

(Da vaca e do terneiro

Eram duas vacas e a de cima
Era a mãe e a de baixo
É a filhinha
E foi passear aí encontraram
uma ovelhinha e a mãe
Falou para ela
se ela não queria
ir com a gente)

Neste momento da produção escrita bateu o sinal da escola para o lanche e ela se dispersou, mostrando para a professora sua história. Ao entregar a folha disse:

- Eu gostei de fazê essa história porque foi da minha cabeça! (sorria firmemente).

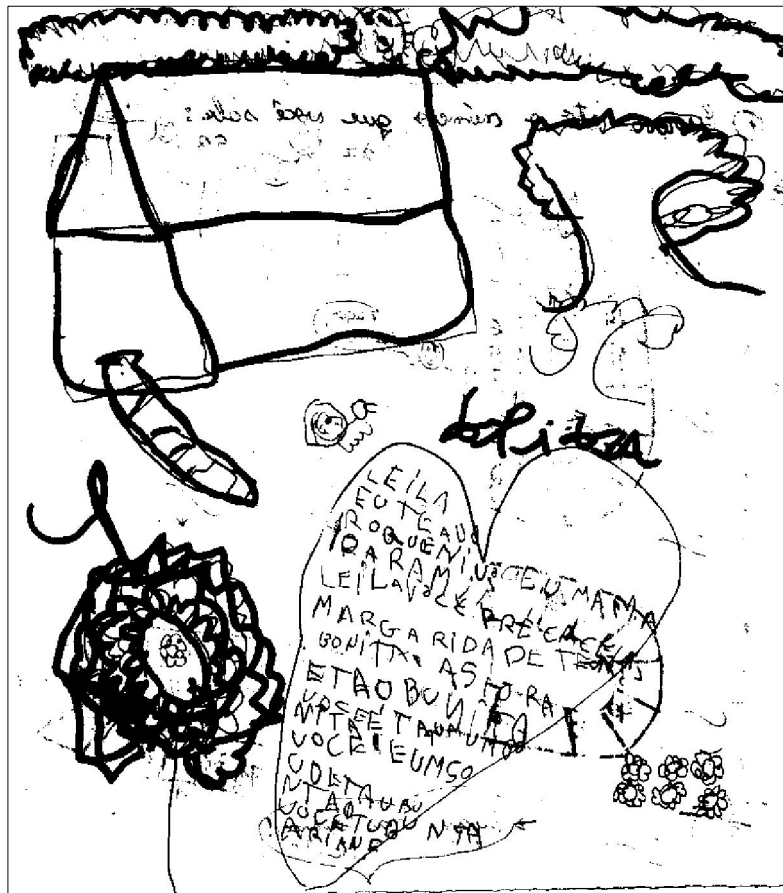
Professora: - Que linda história! E por quê está escrito que a de cima é a mãe e a de baixo é a filhinha?

- Porque quem vai lê, pra sabê!

A autora mostra a preocupação com o leitor, percebe o jogo interativo que existe na produção escrita. Andressa contextualiza a linguagem conforme seu objetivo, neste momento encontra-se com a essência da linguagem, com sua característica de instrumento social. É possível a coexistência da forma com o conteúdo. Ela passa a

privilegiar o aspecto discursivo da linguagem e permite-se, arrisca-se na rigidez, no certo ou errado da ortografia. Ao final do ano Andressa expressa-se com intensidade na carta elaborada por ela para sua professora, neste momento não mais copia da porta de casa, mas inspira-se:

- Professora, posso escrevê uma cartinha pra senhora, atrás?
Com a confirmação da professora, prontamente Andressa vira sua folha e inicia sua expressão, conforme ao abaixo:



LEILA

EU TE ADORO QUE NI
(eu te adoro que nem)
VOCE UMA MAI
(fosse uma mãe)
PARA MIM LEILA
(para mim Leila)
VOCE PREC CÉLA
(você parece aquela)
MARGARIDA DE TEUBONITA. A
(margarida de tão bonita. A)
SIORA É TAU BUNITA
(senhora é tão bonita)
VOCE É TAUM BONITA. VOCE É
UM
(você é tão bonita. Você é um)
SOU DE TÃO BONITA. VOCE É
TU
(sol de tão bonita. Você é tão)
BUNITA
(bonita)

A expressividade de Andressa extravasa-se na materialidade lingüística. Descobre sua forma autêntica de expressar seu sentimento para sua professora. Não aceita mais a expressão redigida por sua irmã atrás da porta (LEILA EU TE AMO PARA SEMPRE).

Ao final do ano a mãe relatou:

- *Ah, ela é ELA! Agora ela se sente toda importante. Quando o David leva ela na cidade, ele pergunta, lê pro pai! Ela vai juntando e vai lendo tudo!*
- *Tu qué vê que eu sei lê pai?*
- *Até palavra difícil, como tinha na camiseta de um guri que ia passando!*

A disposição para mostrar para seu pai que sabia ler motivou Andressa para experimentar a leitura em outras situações que não no ambiente escolar. Nesta atividade pai e filha estão juntos, a afetividade e a escrita se entrecruzam. Ela responde ao contexto familiar que se contenta com a decodificação, lendo palavras aleatórias, apenas para revelar ao pai que sabe ler e satisfazer a expectativa dele. No entanto sua condição é outra, agora, leitora, modifica sua relação na família, sua identidade e suas interações são influenciadas por ela fazer parte de um mundo que se expressa também pela escrita.

A trajetória de Andressa iniciou com o prazer e a disposição para a escola que oferecia a linguagem escrita, no entanto fatores como: o impacto com o código, as relações de dominação exercidas pelos colegas, o tempo precipitado no processo de leitura, suas estratégias de imitação dos colegas para fazer parte do grupo, conduziram-na para a introspecção, seu refúgio por mais ou menos dois meses foi o silêncio e o distanciamento da escrita. Após esse tempo sua voz estava sendo ouvida novamente, ela desejava falar e estar diante do grupo, assim apropriava-se do código. Mais segura, aventurou-se na produção textual, e satisfeita consigo, chegou ao final do ano alfabetizada, contextualizando seu dizer para seus interlocutores. Contudo, Andressa ainda enfrentava problemas de compreensão no processo de leitura. A seguir apresento graficamente o processo de Andressa.

3.1.1 Marcos do processo de aprendizagem da linguagem escrita

Durante o ano foram coletados diariamente dados da produção escrita das crianças para analisar o processo evolutivo nas etapas da alfabetização, bem como as significações que as crianças constituíram sobre a linguagem escrita durante esse tempo. O processo de letramento relaciona-se diretamente com as significações da linguagem escrita, uma vez que o que a criança pensa sobre a linguagem escrita altera seu comportamento diante de situações que a envolvam. As mudanças de

significações da escrita são indicativos importantes dentro do processo de letramento, fazendo com que se compreenda a condição deste leitor e escritor em determinados momentos.

Os gráficos que representam os pontos marcantes do processo foram construídos considerando os seguintes aspectos:

Em relação ao processo de alfabetização:

- O ponto na escala corresponde aos seguintes níveis de evolução: 0 - pré-silábico I, 2 – pré-silábico II, 4 – silábico, 6 - silábico-alfabético, 8 – alfabético, e 10 – alfabético-ortográfico. Como se trata de um processo, as fases em que a criança se encontra oscilam e fundem-se para uma próxima etapa, ou até recuam, conforme o caso. Optei em pontuar a fase mais latente demonstrada pela criança no dia.

- Uma vez que o objetivo é o de observar a evolução da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), nos dias em que as crianças faltaram à aula, o gráfico apresenta uma linha contínua partindo da última etapa observada.

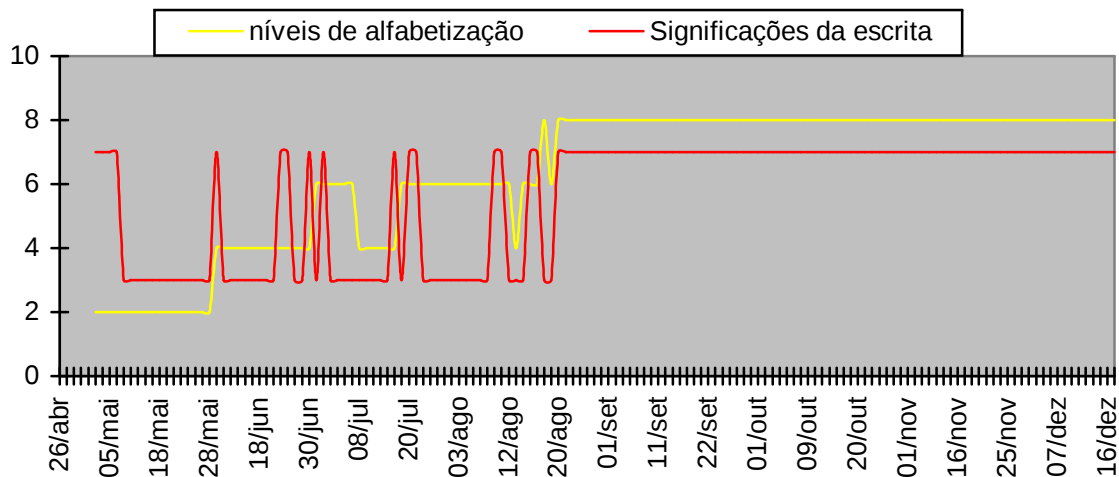
Em relação às significações da linguagem escrita:

- Utilizei a escala 3 e 7 para a diferenciação: 3 - para as significações que se aproximaram de uma escrita apenas como código lingüístico, sinais a serem identificados (Saussure, 1969), descontextualizados do uso imediato. 7- para as significações que se aproximaram da dinamicidade da linguagem, uma linguagem contextualizada, adaptável, viva, flexível (Bakhtin, 2002), uma linguagem escrita compreendida no momento imediato, com todas suas implicações contextuais.

- Ciente de que as concepções de linguagem escrita se fundem num mesmo dia, para marcar no gráfico utilizei como critério o momento em que a criança produz a expressão escrita ou lê e se expressa sobre a sua leitura. Ou seja, qual das concepções de linguagem escrita prevalece para a criança no momento da produção e da forma como a criança lê e expressa sua leitura.

- O traço contínuo no gráfico significa ou que a criança continua revelando sua última significação, ou que, em raras situações, não foram reveladas naquele dia.

GRÁFICO 1 – NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÕES DA ESCRITA DE ANDRESSA



Ao observar o gráfico destaco as seguintes situações:

- No início da escolarização, Andressa sabia que a combinação das letras representava sentimentos possíveis de serem registrados e transferidos no tempo e no espaço, no entanto não identificava a forma, nem a relacionava com os sons do código lingüístico.
- No momento em que se evidenciou o código para ela, no primeiro mês o movimento foi de estranhamento e reconhecimento grafema/fonema, desvalorizando o significado contextual de sua escrita.
- As oscilações dos pontos em que Andressa contextualiza, interpreta e produz sua leitura e escrita coincidem com pequenas evoluções nas etapas da alfabetização.
- Há uma regressão no processo de alfabetização em julho, no momento em que a criança distancia-se do uso da linguagem e a trata como um objeto de estudo fechado em si.
- As oscilações já em agosto, tanto do processo de alfabetização quanto dos sentidos construídos por Andressa em relação à escrita, desencadeiam a evolução para uma outra etapa da escrita, assim como uma significação da escrita que considera um ato discursivo.
- Após o quinto mês, Andressa encoraja-se e entrega-se ao mundo das letras, não há mais aflições, há experiências novas, despreocupadas com o saber do código, valorizando a interação verbal pela escrita.

Embora Andressa tenha chegado ao final do ano com tal construção em relação à escrita, o processo é dinâmico e instável e o risco de distanciar-se da essência da linguagem ainda existe na continuidade de sua vida escolar. Outro aspecto importante é o fato de Andressa entregar-se à produção escrita, desejando ser ouvida e ter ao mesmo tempo dificuldades na leitura. Ainda é vago para ela quem é aquele que escreve a ela e o que ele quer dizer. Andressa não faz esses questionamentos, pois parece preocupar-se mais em decodificar corretamente de forma silábica. Apesar desta dificuldade em relação à linguagem escrita ela contextualiza sua palavra.

Ao final deste capítulo, busco avaliar alguns aspectos semelhantes inibidores do processo nas três trajetórias destas crianças, que, em momentos de muita coragem, fizeram o possível para se inserirem nos ditames sociais.

Vejamos outra trajetória, a trajetória do colega Júlio que enfrentou dolorosamente as situações que se apresentaram a ele.

3.2 Júlio

“Profe, agora o pai vai ficá feliz! Eu li ‘PARE!’ (último mês do ano letivo)”.

Júlio iniciou o seu quarto ano de 1ª série com 11 anos. Em seu primeiro dia de aula ele, quieto, mais alto que os colegas, sentou-se isolado em uma classe e logo foi pegando o caderno, o lápis e a borracha direcionando sua classe para o quadro, sempre silencioso.

Assim foram os primeiros dias letivos para ele. Com disposição sentava-se apreensivo pronto para a cópia do quadro. Sua letra era clara, bem desenhada, sempre sendo o primeiro a terminar a cópia da data e das atividades da agenda do dia.

Após um mês do início das aulas Júlio revela da seguinte forma sua visão de leitura:

20 de maio

Professora: Júlio, o que é leitura?

Júlio: É lê os livro!

P: E como nós lemos os livros?

Júlio: Lendo as letra.

P: E o que as letras dizem?

Júlio: Nome de animal!

Existem letras e nomes nas leituras de Júlio. Embora ele observe que as letras representam simbolicamente nomes de animais, ele não significa a linguagem escrita num contexto mais amplo. A leitura que Júlio faz dos livros são 'nomes' e não histórias sobre animais, o termo utilizado por Júlio revela que ele observa o que lê como palavras soltas que designam animais, não há menção sobre situações em que os animais se encontram, ou sobre exercícios que tenham nomes de animais. Ao mencionar como se lê os livros "*lendo as letras*" Júlio considera a identificação do código como leitura.

A literatura revela dois tipos de simbolismo em relação à linguagem, o simbolismo saussureano que diz respeito ao signo lingüístico enquanto significante e significado, e o simbolismo significativo bakhtiniano, em que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, assim compreende-se as palavras e reage-se àquelas que despertam ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Em relação ao simbolismo saussureano, Bakhtin o critica afirmando que a palavra isolada de seu contexto torna-se sinal, uma coisa única que é reconhecida e não compreendida em seu sentido ideológico e vivencial. O fato de Júlio reconhecer nomes de animais na leitura torna a linguagem uma decifração apenas, distanciando-se da significação que os '*nomes de animais*' tem no livro imaginário de Júlio. Os próximos dados revelam essa visão fragmentada e reducionista da linguagem escrita.

Em 11 de junho, enquanto a professora auxiliava os demais, Júlio pegou um papel e rapidamente começou a escrever olhando para um livro escondido abaixo da classe, ao perceber o movimento da professora, ora ele fechava o livro didático, ora abria e copiava. Ao final da aula Júlio entrega para a professora a folha abaixo:

- *Profe, é pra senhora!*
- *O que é isso Júlio?*
- *Um monte de palavra! Eu que fiz!*

CONVITE	
FORMIGA	
PATO	• MELECA
RATO	
TATU	• METRO
OGATO O COMEU	• METRO
TARTARUGA	• BIDU
PERNILONGO	• PITECO
CADÊ O GATO?	• MINHOCA
MAGALI	•
CEBOLINHA	•

Nesta reprodução não há relação entre as palavras. Júlio copia aleatoriamente do livro, saltando páginas, voltando e reproduzindo. Para ele são apenas sinais que respondem a idéia de escola, a idéia da professora avaliadora. Naquele momento ele sentiu necessidade de evidenciar que sabia escrever corretamente, segurança esta encontrada no livro didático. Sua intenção foi a de responder à expectativa da professora que naquele momento tornou-se avaliadora, é ela que possibilitará, após quatro anos na mesma série, que ele passe de ano.

Durante o ano, Júlio demonstrou forte interesse na atividade da cópia, revelado em diversas situações:

9 de junho

Júlio: Profe, escreve mais do quadro!

11 de junho

Júlio:- Profe! Hoje, passa bastante dever!

1 de julho

Professora:- Porque temos que escrever a agenda?

José Carlos prontamente: - Pra se lembrá das coisa!

Júlio em seguida: - Porque tem que aprendê!

Professora: - E como é que tu aprende?

Júlio rapidamente: - Copiando!

Professora: - Tu copias ou aprende?

Júlio: - Aprende!

Professora: O quê?

Júlio: - As letra, a faze o som!

Professora: - E pra que nós aprendemos a fazer as letras e os sons?

Júlio: - Pra sabê os nome!

Professora: - Nome de quê?

Júlio: - Nome das coisas!

Eduarda interrompendo o diálogo: - Professora eu escrevi um monte de cartinha, deu um trabalho!

Júlio: - Vamo escrevê bastante dever profe?

Professora: - Muito bem, vamos lá! (Foi escrito no quadro 'Agenda' e combinado com todos o que se faria na manhã)

O enfoque dado por Júlio em que se aprende a linguagem escrita quando se aprende “as letra, a fazê o som” distancia-o da leitura e escrita. Sua preocupação e ansiedade em aprender as letras e os sons, neste caso não foram fatores auxiliares do processo, mas inibidores da aprendizagem, a ênfase no sinal impedia Júlio de ver o essencial. Júlio sentia-se seguro na reprodução da escrita da professora. Tendo uma boa motricidade fina, ele sentia-se capaz. Ele desejava aprender o código, o sinal, mas

não compreendia sua natureza, sua função social. Parecia ser a escola a única possibilitadora de situações vivenciais em que a linguagem escrita estava inserida.

8 de julho

Júlio já com o lápis pronto falou enquanto a professora fazia a chamada:

- *Profe, passa bastante dever hoje do quadro! A profe passa só a data e pouco dever! A gente tem que fazê bastante pra aprendê bastante!*

- *Júlio! Quem te disse que copiar do quadro bastante é aprender bastante?*

- *Eu profe!*

- *Muito bem Júlio, copiar bastante do quadro não quer dizer que se está aprendendo, o importante é que tu entendas bem o que está copiando! Tá legal?*

Júlio apenas me olhou e baixou a cabeça, continuando a cópia.

De onde vêm as vozes materializadas nas palavras de Júlio? Se não do seio da sala de aula, será de seu pai que com humildade exige do filho que preencha o caderno, “*Professora, o Júlio tá fazendo os dever? Porque eu olho o caderno dele e tem pouco dever!*”, ou será da própria escola em que seus primos e amigos de outras séries apresentam a ele cadernos preenchidos de reproduções.

O exercício da cópia na instituição escolar é descrito por Foucault em sua obra *Vigiar e punir*, em que segundo ele “*a função do registro é fornecer indicações de tempo e lugar, dos hábitos das crianças, de seu progresso nas letras de acordo com o tempo na Escola*” (2002, p.158). O que não implica aprendizagem, mas um ato disciplinar. O autor acrescenta ainda “*daí a formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar, como o código escolar dos comportamentos e dos desempenhos*”.

Júlio estabelece uma relação entre aprender e copiar, para ele o fato do exercício manual estar registrado representa o que a escola tem a oferecer. Ele silencia-se, não participa do registro, mas copia caprichosamente, mesmo que não aja compreensão. Para ele não importa saber o que está nas letras, nos nomes, nas coisas que as letras dizem, importa copiar bem. A escrita não dialoga com Júlio, ela pertence e serve à escola. A escrita é aprendida mecanicamente, através de reproduções impostas pela escola.

Segundo Gregolin “*os sentidos nunca se dão em definitivo, existem sempre aberturas por onde é possível o movimento da contradição, do deslocamento e da polêmica* (2003; p. 48)”. Júlio, mesmo rejeitando as situações de leitura e de escrita que

lhes eram apresentadas durante o ano, envolvia-se em práticas sociais em que a escrita era determinante:

7 de julho

Júlio: Profe! Sabe aqueles bolinho de comê! A mana olhô e tava vencido! É tava vencido!

Professora: E vocês não compraram, não é!

Júlio: Não, depois a mana devolveu e comprô outro e tava tri bom!

Dois dias anteriores as crianças participaram da aula de leitura dos rótulos de produtos e houve uma interação sobre o vencimento dos alimentos. Para Júlio “a mana olhô” o vencimento, ler significa olhar. Este movimento que sua irmã fez modificou sua compra. A linguagem escrita estava ali fazendo parte de sua vida, determinando o que ele devia comer.

No entanto um sentimento persistente de incapacidade envolvia Júlio nas atividades de leitura e escrita:

16 de julho-

Após montar várias palavras com algumas sílabas num jogo com os colegas, Júlio olha para a professora e afirma:

- Ah, tá tudo errado!

2 de agosto

Professora- O que vocês gostariam de perguntar para seus pais?

Júlio: Porque a horta é tão grande?

Professora: Vamos escrever a pergunta para não esquecer?

Júlio desanimado, com ar triste: Ah, profe eu não sei!

Professora: Vamos lá, você consegue!

Júlio olha para o caderno fixa seu lápis na folha e após alguns minutos com a aproximação da professora, ele exclama com voz trêmula e aflita:

-Ah, eu não sei profe, me ajuda!!!

No mesmo instante ele envolve sua cabeça com seu braço num movimento de esconder-se e fica com a cabeça baixa próxima a sua mesa.

Professora: - Vamos, tu sabes melhor que a profe! Outro dia tu escreveste ‘tomate’ e ‘gato’ sozinho, lembra?

Após se acalmar, Júlio inicia, com a mediação da professora, a escrita da pergunta a seu pai: -PAI, PORQUE A HORTA É TÃO GRANDE?

Seu entusiasmo em questionar seu pai transforma-se abruptamente em uma atividade que ele não se sente apto a realizar. Interrompe, impede a dialogicidade da

Júlio não sente a escrita para si, ela não faz parte de sua vida, não é necessária para que ele seja entendido. As palavras descontextualizadas mostram a mecanicidade da linguagem escrita, a sensação de exigência da escola respondida por ele, mas sem relação alguma com seu conto. Onde está a representação simbólica significativa da linguagem escrita na voz de Júlio? Ela inexistente. Júlio ainda não compreende a importância da escrita, não usufrui, nem se delicia com descobertas ou tentativas. Escrever torna-se um ato penoso, desconhecido, distante. Júlio representa a forma saussureana de simbolismo em que ele imagina um ovo e tenta reproduzir a idéia através da escrita, no entanto não há relação alguma com o contexto de sua história em quadrinhos, não há significação contextual. Não há apropriação da linguagem escrita. Para Júlio não há leitores, interlocutores, não há necessidade do dizer pelas palavras.

O processo de alfabetização de Júlio se dava lentamente, ele permanecia na etapa silábica há cinco meses, tempo suficiente para transmitir-lhe insegurança e frustração em suas tentativas. Ele parecia desgastado, sem forças para seguir, com grande vontade em realizar as atividades, no entanto sempre em situações de leitura e produção escrita seu semblante modificava-se como pedindo socorro, sem compreender o que acontecia e o que devia fazer para 'ver' o que estava escrito, assim como o que deveria fazer para expressar seu pensamento em uma folha. As tentativas e hipóteses eram constantemente frustradas, ele tentava uma, duas, três vezes em uma palavra até desesperar-se e esconder-se em seu braço, já enfraquecido. Parecia que sua preocupação excessiva com o sinal distanciava-o da discursividade da linguagem.

Após três anos e seis meses de escolarização Júlio não apresentava evolução na escrita e tentava constantemente adivinhar a leitura (para CAMILA lia '*Mirta*' '*Mira*', para HAVIA lia '*Vida*', para LEITE lia '*teta*,' '*teto*'). Demonstrando bom desempenho na motricidade ampla e fina, idéias expressas ordenadamente, muita disposição para os estudos, bom relacionamento com colegas e professora, acesso a jogos, gibis, revistas, livros infantis, livros didáticos, rótulos de produtos e tudo o que lhe chamava atenção, pois prontamente a professora buscava trazer-lhe para que despertasse o interesse prazeroso e não avaliativo da linguagem escrita, todas essas condições não impulsionavam para a descoberta. A professora decidiu então buscar auxílio de outros profissionais para avaliar a situação. Coletou um número significativo de atividades,

desenhos, bonecos construídos por Júlio e conduziu à avaliação de psicóloga, psicopedagoga e educadora especial. Segundo a avaliação, constatou-se que o menino estava inconscientemente bloqueado, fixado em uma idade anterior à escolarização, que seu desejo interno era de não aprender números, nem ler e escrever, ele desejava ser um bebê, mesmo que sua consciência exigisse que aprendesse para passar de ano e não frustrar seu pai. Confirmou-se o diagnóstico quando o pai relatou que a mãe de Júlio o abandonou quando ele estava com idade de cinco anos, deixando-o com o pai. Segundo o pai *“na época ele chorô muito, mas depois nunca mais falô da mãe dele, e ela nunca mais veio vê o menino!”*.

Até que ponto a escola pode penetrar neste oceano tão violento para afirmar à criança que é preciso saber, conhecer, ler e escrever para ampliar suas relações sociais e exercer seu direito de cidadão? Era preciso possibilitar rupturas através da dialogia. Em alguns momentos, Júlio lentamente as realizava.

Em julho num evento de letramento vivenciou a leitura entusiasticamente, conforme diário da professora:

5 de julho

Júlio tentou ler sozinho o texto ‘O vaqueiro’ sem pedir auxílio para a professora ou para seu colega.

- *Eu li, eu li! (em tom entusiasmado) oh, essa aqui profe!(Júlio mostra para a professora a palavra VAQUEIRO)*

Professora: - Leste vaqueiro sozinho eih! Parabéns!

Iniciei a leitura da história, em um certo momento:

“E O HOMEM PERGUNTOU PARA O JOVEM: - QUAL É SUA PROFISSÃO?

- *VAQUEIRO!*

- *ENTÃO, PEGUE ESSA CORDA, UM BALDE E ESSE BANQUINHO, VÁ AO CURRAL TIRAR LEITE DA MINHA VACA.*

Professora: - Para que serve a corda pessoal?

Júlio: - Pra até a vaca!

Professora: - E pra que precisa banquinho?

José Carlos: - Pra sentá!

Professora: - E pra que precisa do balde?

Júlio: - Pra lavá as teta da vaca!

Professora: - Ah, vocês sabem! Mas olhem o que esse rapaz fez!

Continuei a narrativa indicando minha leitura com o dedo no livro.

*DEPOIS DE UMA HORA, O RAPAZ VOLTA TODO SUJO, ROUPA RASGADA E FALA:
- VOU PRECISAR DE SUA AJUDA, JÁ AMARREI A VACA, MAS ELA NÃO QUER SENTAR NO BANQUINHO, QUANTO MAIS BOTAR LEITE NO BALDE.”*

Júlio exaltado: - É burro!!!

Professora: - Pessoal, o que ele queria fazer?

Silvana: Ele queria sentá a vaca!

Júlio: - É ele que tem que sentá no banquinho!

Professora: Será que ele era vaqueiro?

Júlio: - Eu tiro todo leite dela!

Na interação verbal de Júlio com a leitura da história, ele sentiu-se dono de seu dizer, e, expressou-se, participou com segurança, dialogou com a história.

Em agosto as situações de insegurança e de rupturas se processavam:

20 de agosto

Após a discussão sobre os jogos olímpicos foi proposto que todos criassem um jogo para ser realizado em sala de aula.

Professora:- Júlio, qual jogo que tu queres jogar em sala de aula?

Júlio: - Profe, de cesta! A gente pega o lixo e joga a bolinha!

Professora: - Ótima idéia! Então escreve pra nós o nome do jogo e as regras!

Júlio:- Ah profe! Eu não sei fazê! Eu sô burro! (em tom de desespero, afastando-se do seu caderno e colocando seu braço por cima da cabeça com um gesto de esconder-se)

Professora:- Sabe sim! E tu és muito inteligente! Olha só tudo que tu já escreveu! Outro dia, só tu sabias ensinar as regras do jogo da bolita. Júlio! A profe te ajuda, tu sabes todas as letras, o que tu tiver dúvida tu diz pra profe! Eu gostaria que tu fizesse do teu jeito!

Júlio: - Como é profe! (em tom mais calmo)

Professora: - Que jogo tu queres fazer?

Júlio: Da cesta!

Professora: - então escreve 'cesta'?

Júlio: - É o 'A'!

Professora: - Escuta bem! Cesta!

Júlio: - O 'S', o 'T' e o 'A'. (Júlio escreve SETA)

Profe: leia o que tu escreveste!

Júlio sem prestar atenção nas letras: - Cesta!

Profe em tom baixo e tranqüilo: - Não!

Júlio lendo novamente: - SE TA. SETA.

Profe: - Está escrito 'SETA' falta o quê? C E S T A.

Júlio: - Onde profe?

Profe: - Aqui!

Júlio escreve o 'S'.

Profe: Como são as regras?

Júlio: - Ah, profe! Atira a bola na cesta! Bola eu sei escrevê! É o 'A'!

Profe: - Pra escrevê 'ATIRA'?

Júlio baixa sua cabeça e escreve 'AISRA'

Júlio:- Eu já sei, eu já sei! O 'A' e o til. (Escreveu A Ã.) Ra (escreveu 'RA')

Profe: - Leia!

Júlio: Atira!

Profe: - Olha bem! O que que está escrito aqui! (apontei o Ã)

Júlio: - TI!

Profe: - Será? Onde está o 'T' e o 'I'

Júlio: - Ah profe, A TI o R e o A.

Júlio sozinho sem mediação escreve A BOSEQ.

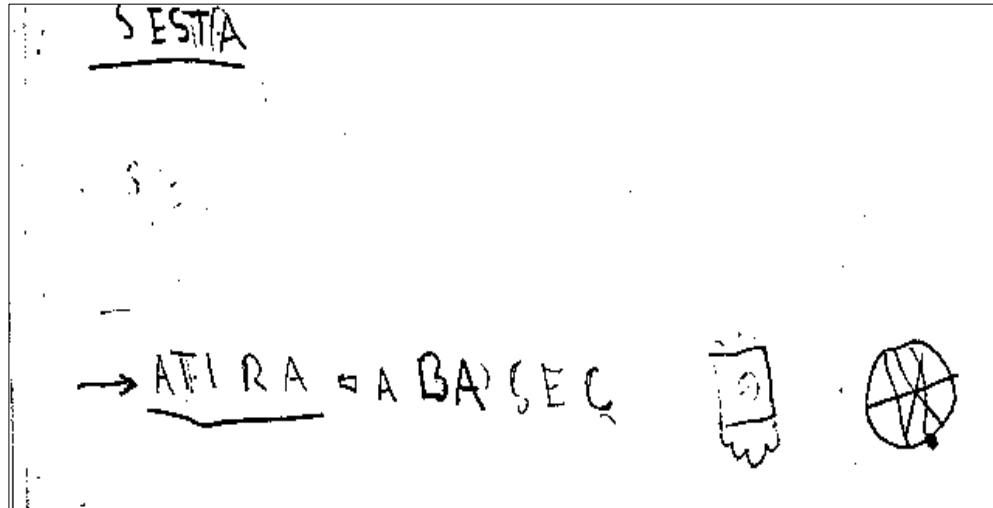
Profe: Como se escreve BOLA? Leia aqui (Indiquei o 'BO'). Onde está o LA?

Júlio apagou 'BO' e escreveu 'BA'.

Após a escrita, Júlio foi até a frente dos colegas e leu olhando para sua folha:

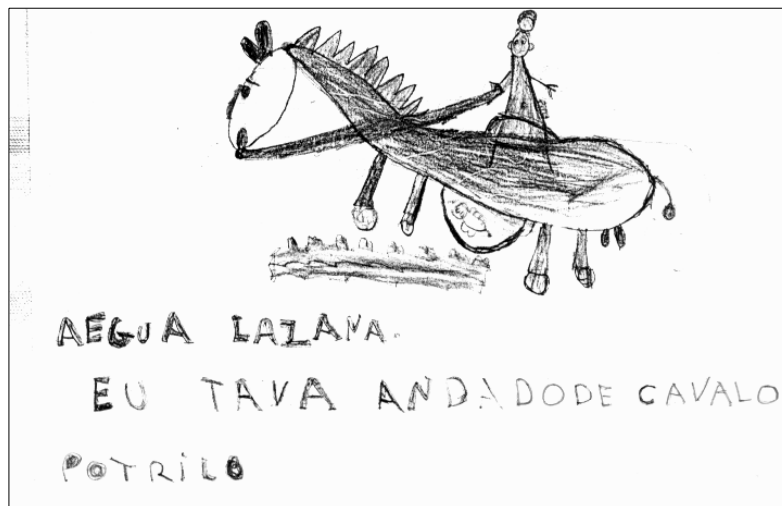
Júlio: - Cesta! Atira a bola na cesta.

Após a leitura, Júlio organizou a cesta, pegou sua bolinha e todos jogaram o seu jogo.



A leitura de Júlio despreocupada com a relação grafema/fonema, parece tê-lo aproximado da situação imediata proporcionada pela escrita.

Ainda em setembro sua produção escrita era interditada pelo código. Realizando sua história do gaúcho somente com a mediação da professora. Júlio optou por calar-se a ter que buscar a representação gráfica de seu pensamento, insistindo com a professora de que não queria contar mais nada. Abaixo sua produção:



Um aspecto importante desta produção é a exigência da criança de que as letras estejam corretas e a dependência da aprovação da professora. Júlio não aceitava o erro e necessitava que a professora dissesse se estava certo ou não. Abandonou sua história, sua expressão, afirmando tê-la terminado, mesmo sem dar uma ordenação adequada. Conforme ele relatou anteriormente, ele andava na égua Lazana e depois que nasceu o potrinho ele passou a andar de potrinho. Desistiu de sua expressão pela dificuldade que encontrava com o código lingüístico.

No final de setembro Júlio arriscava-se mais. Demonstrando mais segurança em afirmações como:

26 de setembro- Júlio: - eu li oh, PINTE! (estava escrito EXPRESSÃO)

Neste dia Júlio contextualizou a palavra, pois estava escrita em um livro de atividades infantis, no entanto ele não teve como referência a forma, mas sim sua própria inferência.

27 de setembro: J: - Não é que eu sei lê?

29 de setembro: - Eu sei lê!

18 de outubro:

Júlio: - Profe! Eu sô inteligente!

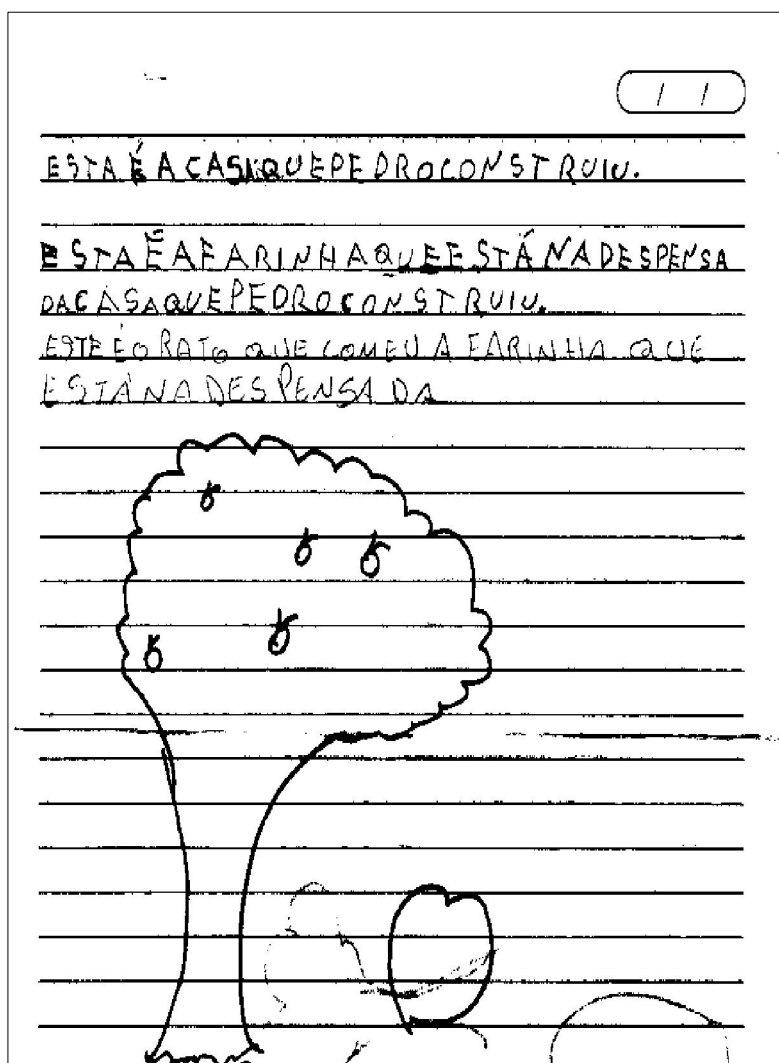
Profe: - Claro que é!

Júlio: - Eu sei lê, sei escrevê!

Para Júlio ser inteligente é saber ler e escrever, a linguagem escrita lhe dá um status a mais, o torna inteligente. Então, no momento em que ele não sabia ler ele não era inteligente, faltava-lhe o atributo de leitor e escritor para ser 'inteligente'.

Júlio terminou o ano letivo na etapa silábico-alfabético para alfabético, no entanto não estava liberto para experimentar a linguagem escrita, ela aprisionava-o em um espaço em que só havia lugar para o correto, o padrão. Qual era o padrão de Júlio, que não se permitia arriscar mais e compreender o jogo das palavras?

Em dezembro ele entrega à professora como um presente a seguinte folha:



ESTA É A CASA QUE
PEDRO CONSTRUIU.

ESTA É A FARINHA
QUE ESTÁ NA DESPENSA
DA CASA QUE PEDRO
CONSTRUIU.

(este texto encontra-se
no livro didático de
alfabetização. Foi lido em
junho)

O pai de Júlio ao
responder a pergunta: O Júlio
faz alguma leitura em casa?

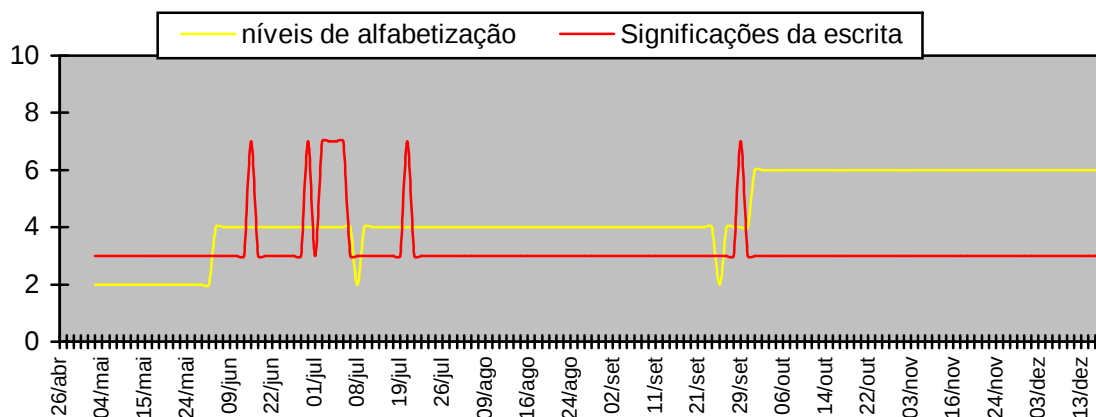
Pai: - Outro dia ele passo
tudo do livro pro caderno! Ele
não lhe mostrô! (referindo-se ao
texto ao lado).

Para Júlio era importante que a professora visse como ele escrevia corretamente. A escrita correta é legitimada pelo livro didático, é nele que Júlio busca a referência.

O silêncio, a fuga, o sentimento de frustração e incapacidade, a não aceitação do erro, marcam o percurso de Júlio até o término do ano letivo. Sua estratégia de copiar com capricho o satisfaz ao mesmo tempo em que se frustra não compreendendo que todo seu esforço não faz com que ele veja o que as letras querem lhe dizer, elas ainda encontram-se no exterior e, distantes, são decodificadas e codificadas, não há troca, nem interação, há angústias, medos, anseios e um forte desejo de não ser excluído daquele grupo de convívio que sabe ler e escrever. A seguir sua trajetória analisada graficamente.

3.2.1 Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

GRÁFICO 2 – NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÕES DA ESCRITA DE JÚLIO



Aspectos observados:

- Júlio contextualiza a linguagem escrita em alguns momentos nos meses de junho e julho, no entanto não evolui nas etapas da alfabetização.
- Já em outubro, Júlio revela um olhar sobre a escrita diferenciado, ele não evidencia o caráter formal da língua, mas a insere num contexto mais amplo. Esta visão ocorre próximo aos dias em que Júlio atravessa a fase silábica(4) para a silábica-alfabética(6).
- Na maior parte dos meses a estagnação nas fases silábica e silábica alfabética coincide com a permanência de uma visão reduzida de linguagem. Júlio preocupa-se excessivamente com o código em si, não contextualizando sua escrita, mesmo que as situações se apresentem contextualizadas, no momento da leitura e da escrita Júlio rejeita, sente-se incapaz, nega a linguagem escrita, expressa-se insistentemente com “*Eu não sei!*”.
- Outro fator que auxiliou sua evolução na escrita foi a auto-estima, após afirmar-se inteligente e que sabia ler, em outubro, progrediu na escala, depois de muito desgaste durante o ano.

Júlio não conseguiu compreender o jogo da linguagem, para ele a escrita ainda esconde mistérios que pertencem à escola, longe de sua individualidade. A escrita impõe-se como obstáculo social. Ele chega ao final do ano com dificuldades de leitura e de escrita. Somente realiza tais atividades com grande esforço se solicitado pela professora ou pelo pai, necessitando sempre, a confirmação se está certo. Não

prevalece o prazer, há falta de compreensão do porquê seus colegas lêem e escrevem sozinhos e ele não. Júlio encontra-se em meio ao processo de descobertas, é necessário continuar as rupturas. Sua concepção de escrita encontra-se em contradição, em tempo de negações. Ao final do período escolar a professora decide aprová-lo para a série seguinte justificando a necessidade da continuidade do processo de aprendizagem e da auto-estima recuperada.

3.3 Silvana

“Professora, faz dever!”

Silvana iniciou seu quarto ano de 1ª série com 11 anos. Seu grande caderno embaixo do braço, enfeitado com lindos desenhos e contornos coloridos, já havia sido utilizado antes de iniciarem às aulas. Em suas últimas páginas havia contas e desenhos com fotos de atrizes recortadas de um jornal e coladas. No primeiro mês, sempre muito disposta a ‘preencher’ seu caderno, chegava em sala de aula, sentava-se em sua classe e aguardava o início da aula passivamente.

Sua relação com a linguagem escrita era de desejo e insegurança.

Transcrição de 7 de junho.

Ao confeccionar os convites para a festa de Joice foi solicitado pela professora que cada criança escrevesse um endereço para que o carteiro entregasse os convites:

P: Pessoal, para entregar as cartas o carteiro deve ler o endereço, aí ele vai até o endereço e entrega o convite. Vamos escrever o endereço e colocar no canto da mesa? Cada um escreve o nome da rua e o número!

Silvana rapidamente pegou seu caderno, olhou para a última folha e logo copiou ‘URUGAI 13’.

P: - U R U G A I, está faltando alguma letra aqui.

Silvana escondeu seu caderno e perguntou:

- Qual é professora?

*P: Vamos ver URUG **U** AI!*

A referência de Silvana não foi o som pronunciado pela professora mas seu caderno. Assim que a professora foi atender outra criança ela se voltou ao caderno e analisou letra por letra até encontrar a letra ‘U’, escrevendo logo em seguida.

A atitude de Silvana em copiar de seu caderno escondendo-o da professora revela que para a menina a professora não a aprovaria. Ela sentiu-se segura em copiar, sabia que não erraria dessa forma. A língua escrita tem regras e formas específicas que seguem um padrão correto e aceito socialmente. Não pode ser qualquer letra, deve ser

algo específico para dizer algo. Silvana não arriscou o erro, buscou a legitimidade da escrita em seu caderno. Ela sabia que atrás do caderno havia um endereço com número e logo tratou de copiar, mesmo que não fosse o seu, não correspondendo a proposta da professora em criar um endereço na sala de aula. No momento em que necessitou daquela informação ela adaptou à exigência atual. A linguagem escrita desloca-se e adapta-se. Há o medo em se expor e a entrega de sua produção para outro autor, ele sabe, já Silvana pode errar. Não há a relevância do código, mas sim do que aquele endereço escrito significava para ela.

23 de junho

Aproximando-se da data da Festa Junina a professora solicitou que cada criança escrevesse os nomes das brincadeiras para a festa.

Júlio: Profe vamo brincá de cadeia!

Professora: Tudo bem!

Professora: - Pessoal, vamos escrever 'cadeia' no canto da folha e cada um inventa um nome para sua cadeia, do jeito que souber!

Silvana: - Ah, eu não sei escrevê!

Professora: - Cada um vai fazer do jeito que sabe, que acha que é!

Silvana: - CA...professora que jeito é o CA?

Professora: - Pensa, dá uma olhadinha!

Silvana: - ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZK. Eu vô colocá o K professora!

Professora: - Do jeito que tu sabe tá, eu quero que cada um faça do seu jeito!

Silvana: - Professora eu fiz o K oh! Sora, eu fiz o K oh! (aproximando-se de seu colega) Eu sei como é o K, oh. Tu vai assim nas letras até chegá. ABCDEFGH.

Silvana: CA DE, o 'D' de dedo, 'D' de dedo, cadeia. (Silvana escreve KDA)

Silvana vai aos poucos se aproximando do código e realiza suas descobertas. Aqui seu objetivo era escrever o nome da brincadeira, e foi a partir dele que ela sentiu-se motivada a buscar a forma adequada, mesmo momentaneamente rejeitando a situação de escrita "Ah, eu não sei escrevê!".

Sempre muito disposta, Silvana conflituava-se com a linguagem escrita, conforme relatam os dados:

28 de junho

Silvana – Profe, eu quero um monte de palavra!

29 de junho –

Silvana olha para o quadro que não tinha sido apagado do dia anterior e exalta:

- Professora, eu posso copiá de ontem?

Silvana copiou desordenadamente, sem realizar a leitura, sua atitude se deu para suprir seu desejo em completar o caderno. Que ao final disse com satisfação: - Deu uma folha!

Para ela a escrita é reprodução do que a escola dá, não é importante saber do que se trata, mas fazer bonito e *'direitinho'* conforme seu pai lhe disse. Seu desejo não é escrever nada em específico mas *"um monte de palavra"* aqui a quantidade importa mais que a qualidade, que o conteúdo.

Em junho, Silvana constituía uma relação prazerosa com as letras.

24 de junho

- Professora, eu li ontem!
- O quê?
- Lápis de cor?
- Tudo isso! Que especial!

29 de junho

Silvana cantando durante a aula: - G de gente, H de humano...

- Eu sei, eu sei! O 'E', o 'O', o 'D'! (Silvana olhando seu caderno, falando para Joice)
- Não gritar! (Silvana apontando para a quarta regra do cartaz feito pelas crianças, num momento em que as crianças estavam conversando em tom alto)
- É o 'B' e o 'O' BO!
- Sora, em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu aquele copo foi...

Professora: - Como é que tu sabe?

- Porque eu li no livro! (semana passada Silvana havia me pedido que lêssemos a parlenda)
- L com A, LA!
- Oh, sora, o azar foi seu!
- Professora, olha oh, o Z com o A , ZA!

30 de junho

Silvana para elaboração do nome de seu supermercado:

- Pode ser 'BALÃO'?

Professora - Pode ser, muito bom!

Silvana: Balão! É o 'B' e o 'A', né professora?

Professora: Muito bom, Silvana!

7 de julho

-Profe o Júlio chamô o Rafael de burro, só porque ele botô o O no lugar do U!

Não saber um som específico não significa que a criança não seja 'inteligente', ela sai em defesa de seu colega que não identifica as letras ainda.

8 de julho-

Silvana- Profe eu li, eu li, aqui diz 'LIVRO' (lendo a palavra 'LIVRO').

Suas descobertas conduzem ao prazer e à aproximação da linguagem escrita.

Surge em 8 de julho uma situação de afastamento da subjetividade, da autenticidade em representar sua expressão através da escrita. Silvana isenta-se da

responsabilidade de autoria de sua produção escrita, isto se revela na seguinte produção:

Transcrição de 8 de julho

Foi solicitado à turma que cada um fizesse seu livro. Após a entrega das folhas para o livro individual cada criança foi desenvolvendo sua produção.

Ao dirigir-me para Silvana percebi que ela escondia um livro embaixo da classe e ia escrevendo sua história sem ter desenhado nada na primeira página.

P: - Silvana conta pra profe o que tu estás fazendo?

S: - Ah profe, eu tô fazendo a história da casa esquisita! (Silvana estava copiando em letra minúscula o texto de Vinícius de Moraes 'A casa' que havíamos lido e cantado no dia anterior)

P: - Silvana, eu sei que tu gostaste da história da casa, mas quem fez essa história foi Vinícius de Moraes, eu gostaria que tu fizesse a tua história da casa. Como pode ser a tua história! A história do Vinícius de Moraes a profe já conhece, eu gostaria de uma história diferente!

S: - Ah profe, eu não sei! Eu vô fazê essa!

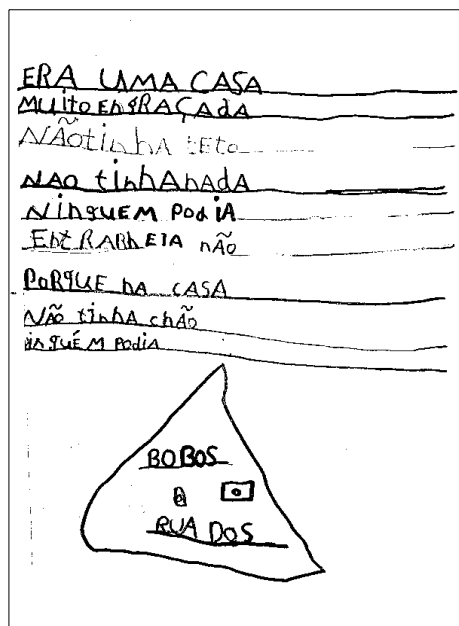
P: - Mas aí não vai ser o teu livro, vai ser só copiado!

S: - Deixa!!!! Eu quero! (Silvana erguendo os ombros)

P: A profe ajuda a fazer as letras, vamos!

S: - Não! (Silvana enrijecida continuou a cópia do livro)

Ao final da aula todos contaram sua história, Silvana não quis contar.



A criança não aceita a proposta da professora em criar sua própria história. Determinada, Silvana recusa a situação valorizando a escrita de outro autor. Não se importa em copiar “Deixa! Eu quero”. Ela não se responsabiliza com a criação, com sua produção, prefere reproduzir. Esta situação se repetirá ao longo do ano.

Em meados de julho Silvana realiza suas próprias descobertas:

20 de julho

Foi entregue para cada criança mensagens do dia da amizade e questionado:

P:- Hoje é um dia muito especial, o dia da amizade! O que vocês acham de entregar uma mensagem para todos os amigos de vocês da escola?(todos paralisados e entusiasmados responderam afirmativamente)

Cada criança foi até a série desejada e trouxe anotado quantas crianças iriam receber a mensagem. Silvana sentou-se em sua classe e começou a escrever o que sua colega Joice estava escrevendo.'DA AMIGA'

Silvana havia contado nove crianças para entregar a mensagem, entreguei-lhe doze mensagens e ela foi escrevendo em cada uma de repente, espontaneamente, parou e disse:

S:- Professora! Eu vô anotá aqui no caderno quantos já foram! (Silvana anotou no caderno em cima da página, 1 2 3 4 5 6 7 8 9. Começou a riscar cada número conforme a quantidade que já havia escrito seu nome, virando a mensagem para organizar a contagem)

Silvana querendo escrever ao lado de Joice.

S: - Da amiga, amiga, como se escreve amiga... Ah!! Eu não sei!! (Silvana em tom triste e bravo ao mesmo tempo)

A utilização dos números para Silvana foram necessários para sua organização, não questionou, nem disse que não sabia. Estabeleceu uma forma significativa de contagem, criou sozinha sua solução para a atividade, buscando uma representação gráfica para seu pensamento. No entanto, no momento da escrita, ela se frustra e não busca a autonomia, prefere copiar de Joice.

22 de julho

Profe eu quero escrevê uma história:

Silvana juntamente com seu primo Júlio e com mediação da professora escreveu:

MONICA CEBOLINHA ANDAVA COM A MONICA COMPRANDO SORVETE.

- Ah o que que diz aqui sora!

- Leia! Você fez lembra!

Silvana leu sozinha!

Nesse momento Silvana criou sua própria história afastando-se da cópia e do plágio. A situação de estar acompanhada com seu primo parecia lhe proporcionar maior segurança para a produção. Em agosto continuou a fazer novas descobertas:

12 de agosto

Silvana leu 'ginástica'. Leu rapidamente e com grande entusiasmo parecendo não acreditar com um ar pleno de alegria. Ela disse:- Sora , eu li! Tá escrito 'ginástica'!"

Nos próximos meses, nas atividades que envolviam a leitura e a escrita, Silvana solicitava mediação, no momento de produzir rejeitava e copiava do colega imediato a seu lado. A seguir seguem três atividades produzidas por ela que foram entregues à professora espontaneamente. Uma em cada mês.

12 de agosto

Silvana chegou em sala de aula e entregou para a professora a seguinte carta:

ROGÉRIO, O RATINHO, DEIXOU A
SUA BOCA BEM SECA PARA
VIR PARA O RIO, ADORAVA
JOGAR ENTRE AS ÁRVORES.
EM MEIO A NATUREZA,
NA SUA MOCHILA, ROGÉRIO,
LEVOU UM LACHINHO,
GOSTOS PARA O ALMOÇO E UM DELI-
cioso SUCO DE FRUTAS.
-QUE AR PURO! EXCLAMOU O RATI-
NHO, ENCHENDO O
PULMÃO DE AR E SOLTANDO LEN-
TAMENTE, COMO SE ESTIVESSE
SABOREANDO SUA RESPIRAÇÃO.

QUE VERGONHA, HEM!
OPINIAS RAPOSAS. ISSO É PAR-
EL.
QUE SE FAÇA? POLUIR A
PRÓPRIA CASA O RIO DE ONDE
DEBEMOS AGUA?
AS RAPOSAS, COM VARIAS
QUE ESTAVAM FAZENDO ALGO
MUITO ERRADO MESMO E LEMO-
LATAMENTE COMEÇARAM A
JUNTAR O LIXO QUE HAVIAM
JOGADO NO RIO NAQUELE DI-
A.
ROGÉRIO, VOLTOU SATISFEITO PARA A
CASA. HAVIA AJUDADO A
SALVAR UM POQUINHO DA NATUREZA.
PARADO EMBAIXO DE UM PINHEIRO
ENORME, ROGÉRIO.

Silvana havia levado para casa no dia anterior o livro 'Rogério salva o rio'.

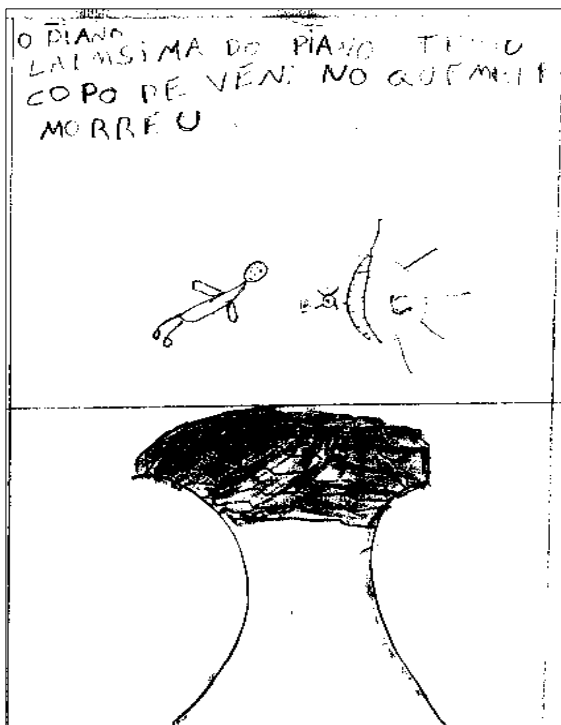
P: Silvana o que é isso?

S: - É a história que eu copiei pra profe!

Professora: - E o que que diz!

Silvana: - Ah, não sei.

Em junho, Silvana, ao observar no livro de Português uma parlenda com um desenho de um piano, um copo e um fantasma se aproximando, solicita à professora para que todos lessem. A professora por não achar adequado a leitura daquele texto diz a ela que em outro momento eles leriam. No dia seguinte Silvana entra em sala de aula expressando a parlenda que havia decorado. Solicitou então novamente a mesma leitura, o que fez com que a professora, rendendo-se ao desejo da criança, lesse a parlenda. Em outubro na confecção do livro individual, Silvana reproduz o mesmo texto, autorizando-se a autoria.



O PIANO
LÂEMSIMA DO PIANO TEMU
COPO DE VENENO QUEMBEBEU
MORREU.

Silvana escreve sozinha, sem solicitar auxílio da professora e colegas, no entanto escreve uma reprodução de uma história já criada e divulgada num livro didático.

Em novembro, Silvana traz para a escola a seguinte história produzida em seu caderno:

CAFÉ COM LEITE MANTEIGA E PÃO UMA MÃO NA
CANECA É OUTRA NO MAMÃO MAS EU VIM MENINO
OLHANDO ALI DE PÉ SEM MÃE SEM PÃO SEM CAR
DEI PARA ELE UMA MÃO ELE NÃO QUIS DEI PRA EL
A MINHA MÃO ELE FICOU FELIZ.

Professora: - Silvana! Essa aqui é sua história?

Silvana: - É profe! A mãe foi me dizendo e eu fui copiando!

Professora: Silvana, a profe gostaria de saber a sua história não a história da mãe!

Silvana: Ah, profe, deixa assim!

Nos três exemplos acima Silvana contextualiza suas reproduções à proposta da professora, no entanto questiona-se até que ponto ela é autora de seus textos? Orlandi ao tratar de autoria expõe que “o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” (1996, p.77). Ainda acrescenta que “os mecanismos discursivos são de duas ordens: os mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor; e os mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor” (*idem*). Em uma situação de aprendizagem da escrita, essa relação do sujeito com o texto que produz é mais complexa, pois além de Silvana

receber a influência institucional escolar, ela não domina os processos textuais, o que pode ter inibido a produção dos processos discursivos.

Orlandi afirma ainda que *“para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade, assim, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica”* (1996, p.78). Silvana enquanto sujeito de seu dizer oculta-se, ela está aí, mas não assume o risco das palavras reproduzidas, não se impõe como sujeito inserido em seu texto selecionado. Sua relação com a exterioridade, com a situação apresentada cria uma auto-exigência por um padrão que não admite o erro, não permitindo sua interioridade expandir-se além dos textos já elaborados por outros sujeitos.

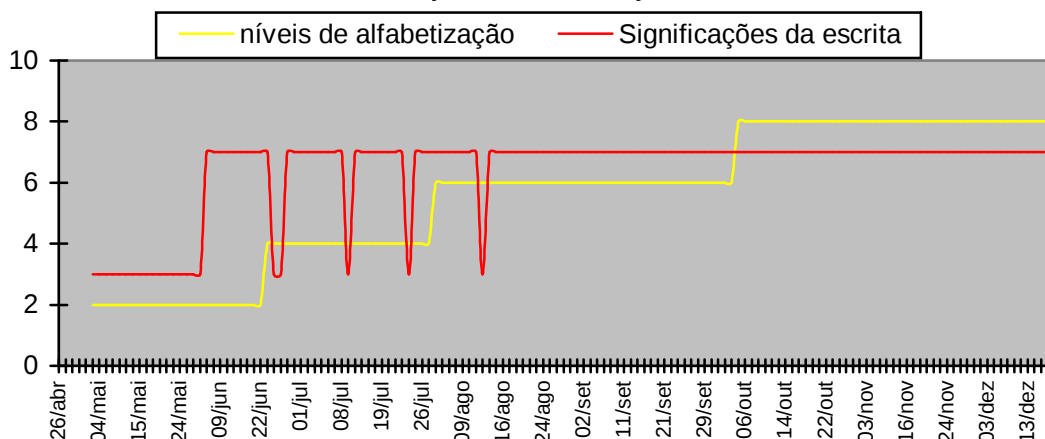
Nas palavras de Orlandi o sujeito tem a responsabilidade pelos sentidos que produz num estado dado de uma sociedade, *“autor é assumir diante da instituição escola e fora dela esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”* (1996, p.78). Silvana omite-se, deixando espaço para outros escritores legitimados, não há a responsabilidade de autoria textual seja no aspecto discursivo ou formal. Privilegia-se mais a reprodução de sentidos do que sua produção. A relação de Silvana com o texto é afetada por sua insegurança com o código e pelo medo do erro.

A trajetória de Silvana é marcada pela cópia, pela insegurança, pelo apego a um padrão correto, pelo forte desejo em passar de ano e assim responder a uma exigência social escolar. Durante o processo, Silvana esforçou-se com capricho em todas as atividades propostas, lentamente buscou sua leitura e sua compreensão. Ao chegar ao final do ano, ela esmera-se nas leituras, mesmo ainda mais decodificadas que compreendidas, a escrita é alfabética e sua relação com a linguagem é de descobertas, com interlocutores contextualizados.

A seguir o gráfico de algumas passagens importantes no processo de aprendizagem de Silvana.

3.3.1 Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita

GRÁFICO 3 – NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÕES DA ESCRITA DE SILVANA



Observações:

- Silvana evolui paulatinamente no processo de alfabetização durante as oscilações das significações de linguagem escrita.
- Mesmo com a concepção de escrita como uma expressão social móvel e flexível, Silvana alfabetiza-se somente em outubro. O fato de reproduzir a escrita de outros autores, a impediram de experimentar mais a escrita e superar os conflitos cognitivos¹².
- Como a evolução de etapas da alfabetização se dá por conflitos cognitivos, ela torna-se mais lenta quando se evitam tais conflitos. Silvana com uma auto-exigência de uma escrita correta, ao copiar e reproduzir a escrita evidenciou um lento processo e um medo do erro que impedia sua aprendizagem.

3.4 Aspectos inibidores do processo de aprendizagem da linguagem escrita

Mesmo com trajetórias tão diferentes, as três crianças apresentaram alguns aspectos em comum que pareceram inibir o processo de aprendizagem, quais sejam: a passividade em que as três crianças iniciaram e manifestaram nas diversas atividades que envolviam a linguagem escrita; a subjugação manifestadas pelas crianças, as contradições das significações de linguagem escrita das crianças e da professora; a

¹² Refiro-me aos conflitos cognitivos piagetianos reiterados por Becker (2003) em “A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar”.

falta de acompanhamento escolar pela família; ausência de hábitos lingüísticos relacionados à escrita no ambiente sócio-familiar; e a baixa auto-estima.

Levanto esses aspectos por observar que em vários momentos influenciaram o processo de aprendizagem da linguagem escrita destas crianças.

3.4.1 Passividade

Nos três primeiros meses de aula as três crianças apresentaram uma passividade diante das atividades específicas tanto de leitura quanto de escrita. Mesmo cientes de que estavam na escola para aprender a ler e a escrever, Andressa observava seus colegas e procurava repeti-los, o mesmo acontecia com Silvana que buscava reproduzir atividades a partir de seus colegas e de materiais didáticos, Júlio muito disposto à cópia não questionava, nem se envolvia em interações sobre a linguagem escrita.

Jacques Bernardin (2003) estabelece dois arquétipos como característicos no início da escolaridade: os ativos-pesquisadores, para os quais a aprendizagem é um instrumento de autonomia, que possibilita ter acesso aos conhecimentos sem intermediários. E os passivos-receptores, cujas motivações não estão constituídas, ou que estão fechados sobre si (para aprender). Estes não sabem como agir, ficam confusos, esperam tudo da escola, não sabem a que dedicar sua atenção. A atividade tem poucos pontos de apoio para se operacionalizar de modo válido. Não sabendo o que fazer, nem com que objetivo, essas crianças ficam reduzidas a duas atitudes confusas, ou marcar sua presença a qualquer preço ou instalar-se na atitude mimética do bom aluno, cujo modelo é veiculado largamente pela família (*Ouve bem a professora, é pra fazê tudo direitinho...*).

As três crianças apresentavam por diversas situações as atitudes miméticas salientadas por Bernardin. Havia muito empenho em ser 'o bom aluno' imaginário, suas posturas eram de aceitação e reprodução, e isso lhes parecia o suficiente, motivo pelo qual a aumentava a frustração em momentos que eles não conseguiam realizar a leitura ou a produção escrita.

Em vários momentos, as três crianças observavam, aceitavam e aguardavam a mediação ou da professora ou de seus colegas, não se sentiam seguros para investir em seu potencial nos momentos de escrita e leitura. A conformidade das três crianças em entregarem-se à manipulação de outros que “sabiam” a escrita correta impedia a descoberta, a relação íntima com o código lingüístico e sua expressão social.

Também para a compreensão na expressão escrita prevalecia uma postura passiva. Bakhtin (1979) critica uma compreensão como ato passivo, em que a compreensão da palavra exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa; a compreensão passiva, calcada em uma concepção de linguagem como forma normativa, projeta-se sobre a própria inscrição, como se essa inscrição tivesse sido concebida, desde a origem, para ser apreendida dessa maneira. Ela caracteriza-se pela percepção do componente normativo do signo lingüístico, pela percepção do signo como objeto-sinal, logo, o reconhecimento predomina sobre a compreensão. Para Bakhtin, uma inscrição é produzida para ser compreendida no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. A verdadeira linguagem requer uma resposta potencial ativa.

3.4.2 Subjugação

Em relação à linguagem escrita, Andressa, Júlio e Silvana por diversas vezes se submetiam às palavras da professora e dos colegas que já liam e escreviam. Algumas situações que exemplificam tal dominação envolvendo a escrita relato a seguir:

- Relação entre Andressa e Joice:

Andressa assumiu um papel social no início do ano de pequena e por isso recebia auxílio de suas colegas, em especial de Joice. Em suas brincadeiras, no recreio, Andressa, a filhinha, era conduzida por Joice, a mamãe. Essa relação se estendeu à sala de aula em que por dois meses, até a interdição da professora, Joice observava tudo o que a colega fazia, corrigia, escrevia para a colega, respondia por ela, tecia comentários como “- *Andressa tu não sabe porque tu é pequenininha. Deixa que eu faço*” (referindo-se à escrita de uma brincadeira, em 24 de julho). A interferência de Joice no processo das descobertas de Andressa em relação à escrita inibia a aprendizagem. Para Andressa não era prazeroso ver a colega apagar suas produções

alegando que a letra não estava bonita, que não estava correto, uma vez que Joice, já alfabetizada e letrada, 'sabia' o correto. Esta relação de poder e vigilância afastou Andressa de momentos de conquista, as situações de leitura e escrita tornaram-se repressoras de sua expressão.

Andressa busca romper com esta dominação em 3 de agosto, no momento em que ao chegar em sala de aula ela senta-se longe da colega. Sua amiga preocupada com a atitude, logo quis aproximar as classes, o que exigiu uma interferência por parte da professora que as afastou dizendo: “-*Gurias a partir de hoje, vocês vão experimentar novas amizades, sentem-se com outros amigos, tá legal!*”. Andressa tornou-se mais independente, mesmo continuando a vigilância de Joice, por distância, nos momentos em que Andressa expressava suas opiniões para o grupo. A libertação de Andressa em relação à produção escrita não foi aceita por Joice que em 29 de setembro na produção de uma história, momento em que Andressa vai ao banheiro, Joice pega a folha de Andressa e risca com canetão vermelho o que a colega já havia escrito.

Andressa mais confiante e independente em sua produção escrita, no dia 4 de outubro, pede o turno na seguinte interação:

Joice referindo-se a uma continha de soma: - Profe, como eu faço aqui!
Andressa do outro lado da sala: - Joice, eu que sô pequenininha, eu sei, tu não vai sabê? Ai, eu não acredito!

O que parecia determinar os papéis das meninas em sala de aula era a articulação da linguagem escrita nas atividades propostas, no momento em que Andressa buscava suas próprias estratégias para escrever a subjugação a Joice diluía lentamente. Seus avanços rumo a escrita e sua autonomia desenvolviam-se a partir de seu afastamento de Joice.

- Relação entre Júlio, Silvana e a linguagem escrita

Era muito forte em Júlio e em Silvana a sensação de que havia uma linguagem correta, exata, impositiva da verdade. O poder de ditar as normas da escrita era atribuído aos livros didáticos, à professora e aos dois colegas já alfabetizados. Em muitos momentos de produção tanto Júlio, como Silvana não se arriscavam com medo do erro, sempre solicitando a resposta da professora se estava certo ou errado. Eles

sentiam-se inferiores por não compreenderem a escrita. A situação de realizarem a 1ª série por três vezes, exigia a necessidade do acerto e a não aceitação do erro. Em vários momentos seus desabafos carregados de dor expressavam a vontade em aprender e o sentimento de incapacidade

Em relação a Júlio:

Em 2 de julho, 8 de julho, 23 de julho, 2 de agosto, 13 de agosto, 17 de agosto e 20 de agosto.

Júlio num grito doído com o movimento de esconder-se alçando seu braço sobre a cabeça e baixando-a: - Profe, eu não sei, eu sô burro!

Em relação à Silvana:

Em 20 de julho

Silvana com um tom de desespero e uma expressão de choro: -Profe, eu não sei fazê! Eu sô burra!

Como mostram as datas, essas situações ocorreram reiteradamente durante o ano. Os livros, a professora, os colegas que já estavam lendo, eram suas referências para o padrão, o correto, para a porta que os conduz a próxima série e que os deixa em igualdade aos demais colegas e não inferiores, por repetirem o ano.

Comprimidas em esconderijos, essas três crianças pareciam dominadas pelos discursos exteriores, negando seus direitos à palavra.

3.4.3 Contradições de concepções da linguagem escrita

As expectativas das crianças não eram atendidas pela professora. Insistentemente as crianças exigiam da professora o ensino de uma linguagem mecanizada, de imitação e distante de sua essência. Já a professora solicitava das crianças reflexão, iniciativa, criação e não tarefas fragmentadas. Esta contradição tornou-se um obstáculo para as crianças, frustrando suas expectativas e deixando-as mais confusas em relação a sua aprendizagem. O mesmo ocorria com a professora que com a expectativa da expressividade de seus alunos, frustrava-se quando eles solicitavam atividades soltas sem contexto algum. Várias foram as situações em que não havia negociação entre professora e crianças.

1 de julho

Júlio: - Profe, passa bastante dever do quadro!

Professora: Por quê?

Júlio: Porque tem que aprendê!

Professora: E tu aprende quando tu copia?

Júlio: A gente aprende copiando!

Professora: Quem te disse?

Júlio: - Eu profe.

23 de julho

Andressa: Profe, vamo fazê assim oh, P com A PA!

Professora: - Por quê?

Andressa: -Pra fazê um monte de palavra!

8 de julho

Silvana: - Profe posso copiá do livro!

Professora: Eu gostaria que tu fizesses a tua história!

Silvana: - Ah, eu não quero! Eu vô copiá!

Vigotski, ao contemplar o processo de internalização¹³, destaca uma série de transformações pelas quais a criança passa como: *“uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; e a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”* (1984, p. 74-75). Para que uma criança passe de uma concepção de linguagem estática, descontextualizada, mecanicizada, para uma concepção de linguagem escrita dinâmica, contextualizada, significativa leva tempo. Os processos internos resultam de um desenvolvimento prolongado. O processo, segundo Vigotski, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. É importante salientar que, a linguagem escrita compreende forma e significação e que as crianças podem evidenciar uma concepção de linguagem como forma e também compreender a linguagem como um todo orgânico social, no entanto essa compreensão de linguagem é instável, oscilando constantemente.

¹³ Vigotski chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Estudos atuais utilizam o termo ‘apropriação’ no lugar de internalização, pois consideram mais apropriado para o processo de aprendizagem.

A preferência e o evidenciamento da forma sobre o significado resultou num processo difícil e frustrante para as crianças. Frequentemente mesmo em tarefas contextualizadas e sugeridas por eles (jogos olímpicos em sala de aula) ambos reagiam de forma agressiva, rejeitando, sofrendo com a possibilidade, frustrando-se e demonstrando um sentimento de incapacidade, impotência diante da atividade que envolviam as letras.

As crianças necessitavam vivenciar e experimentar várias situações em que a linguagem escrita fazia parte de suas interpretações de mundo, naturalmente. Para elaborar assim uma nova significação. As contradições ocorrem e se não mediadas podem persistir por um longo período. Quando não há consenso, não há comprometimento e o elo comunicativo se parte.

3.4.4 Ausência de hábitos lingüísticos de leitura e escrita no ambiente sócio-familiar

A criança se alimenta das experiências singulares tanto familiares quanto escolares, os pais parecem assumir um papel essencial nisso. O aprendiz encontra-se em forte dependência do adulto, muitas vezes as experiências frustradas dos pais são reproduzidas inconscientemente pelos filhos. Quando os grupos familiares não possuem o hábito de ler ou de escrever, as crianças parecem receber esses hábitos lingüísticos de outros grupos sociais em que fazem parte, no caso a escola, como algo imposto e desnecessário à vida. Essa situação gera conflitos para os pequenos incursores da expressão escrita e até rejeições. Os pais que não valorizam e nem usufruem da escrita cotidianamente parecem enviar mensagens implícitas aos filhos de que é possível se viver bem dessa forma e que o enfrentamento da escola servirá para um futuro e não para um tempo presente.

As atitudes dos filhos resumem-se a se comportar bem na escola e copiar tudo direitinho. Conforme a recomendação dos pais *“Oh, tu obedece bem a professora eih! É pra fazê tudo direitinho! Professora se ele incomodá a senhora me avisa pela guria!”*; *“Tu obedece bem a professora tá, faz todos os dever!”*. Em resposta às recomendações, as três crianças obedecem a seus pais, chegam à escola, sentam-se nas classes e são os primeiros a copiarem do quadro, no entanto, no momento da produção escrita não

conseguem realizar as atividades. Pois a elaboração escrita exige mais do que o movimento de olhos, mãos e dedos, como afirma Vigotski (1987).

As crianças não recebiam acompanhamento em casa, as atividades para casa propostas pela professora não eram realizadas, os pais responsabilizavam os filhos por suas tarefas. A necessidade do trabalho no campo diário por parte dos pais impossibilitava a participação da vida escolar dos filhos e a ausência de hábitos lingüísticos também repercutiam nas crianças de forma prejudicial ao processo de aprendizagem, que recebiam predominantemente incentivo da escola. Vigotski afirma que *“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no interior da criança”* (1984; p. 75). As formas culturais de comportamento da escola com base nas operações com signos, auxiliam, no entanto outros fatores exercem influência para a aprendizagem da criança em relação à escrita que merecem maior atenção.

3.4.5 Baixa auto-estima

Andressa iniciou a escolarização com 5 anos e 6 meses, a diferença nas brincadeiras, nas atividades que envolviam a motricidade ampla e fina, na fantasia, faziam dela uma colega que merecia cuidados. Ao comparar-se com a habilidade das outras crianças e com a complexidade com que respondiam perguntas em sala de aula, Andressa sentia-se incapaz pois convivia com crianças de 7 a 11 anos, que já haviam constituído muitas abstrações.

O fato de Júlio e Silvana serem repetentes da 1ª série por três anos ecoava em cada atividade de leitura e escrita. O sentimento de frustração e a ansiedade em realizar todas as tarefas para que não ficassem novamente na mesma série, tornou-se o objetivo principal e também o maior obstáculo para a aprendizagem. A trajetória tornou-se tensa e apreensiva para ambos, pois não sabiam o que mais dependia deles para que pudessem ‘passar de ano’ e não continuarem sendo excluídos pelo grupo social de convívio fora da escola. O preconceito era muito forte e partia da própria família, parentes e vizinhos. *“Ele tem cabeça fraca”, “Ele é burro, ele não aprende nada” “Ela não vai pra frente”*. No momento da produção escrita e da leitura parecia que essas

vozes gritavam em seus ouvidos fazendo com que eles rejeitassem aquela situação. Em vários momentos, era muito doloroso para eles enfrentarem o desafio.

Celso Antunes sintetiza auto-estima como “*o amor a si mesmo, a convicção do que se é e a certeza de que competência jamais nos faltará*” (2004, p.29-30). Segundo ele, os efeitos da ausência desses sentimentos conduz “*a uma imagem medíocre da existência, à apatia por qualquer busca, péssimas escolhas existenciais, conformismo, extrema dependência da opinião dos outros, inibição, incerteza, hesitação e a falta de perseverança*”. E tudo isso implica diretamente no processo de aprendizagem da escrita retardando-o e impedindo o prazer e as descobertas no mundo letrado.

Este capítulo procurou aproximar-se da perspectiva de Andressa, Júlio e Silvana em relação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Até que ponto que a escola está preparada para trabalhar, perceber e voltar-se para essas questões aqui apresentadas? Ou será que a escola é preparada para os caminhos tranquilos, sem frustrações? Como se observa as atitudes dessas crianças? Até que ponto a escola responsabiliza-se pela aprendizagem e até que ponto ela delega a responsabilidade para a própria criança em aprender a ler a e escrever? Bem, vejamos no próximo capítulo outras duas trajetórias, que com alguns pontos em comum, percorreram outros caminhos mais prazerosos.

4 TRAJETÓRIAS PRAZEROSAS

As inúmeras diferenças entre os participantes que interagem em uma sala de aula tornaram-se referências para a reflexão dos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Dois percursos semelhantes impunham questões durante a investigação que exigia um olhar mais cauteloso e profundo. Duas crianças, Joice e José Carlos, divertiram-se, navegaram, voaram e deliciaram-se num mundo de descobertas proporcionado pela língua escrita.

Suas trajetórias harmoniosas, prazerosas, tranquilas possibilitaram destacar alguns aspectos que facilitaram a aprendizagem da escrita contrastando com as trajetórias do capítulo anterior. A seguir estão alguns momentos significativos do percurso de duas crianças, que já letradas, alfabetizaram-se letrando-se.

4.1 Joice:

“Professora, posso escrevê uma história?”

Joice iniciou o ano sem pré-escola com 6 anos de idade, mostrou logo nos primeiros dias autonomia e uma forte disposição para os estudos. Sua atitude no primeiro dia de aula foi de desembaraço e segurança.

26 de abril

Professora: - Vocês acham importante nós conversarmos?

Joice organizando sua classe e respondendo tranquilamente com tom irônico:- Não, a gente vai sê burro?

Professora: - Mas tem gente que não fala e é muito inteligente!

Joice: - Ah, mas não sabe lê, aí tudo que a gente tá fazendo na escola, tudo que a professora pede, ele não lê.

Professora: - Digam algo que é bem legal conversar?

Eduarda entusiasmada: - Conversá as coisa que tu sabe do colégio, lê, escrevê.

Joice: - Que aí tu pode lê as coisa que têm na revistinha da Mônica!

Há duas necessidades observadas pela criança em relação à linguagem escrita, uma é atender à escola, a escrita e leitura servem para responder às atividades escolares, a outra serve para desvendar o que os personagens da turma da Mônica estão falando para compreender a história. Suas hipóteses quanto à escrita revelam que ela já possui uma noção de linguagem escrita que diverte, que deixa a criança 'inteligente'. Que deve ser adequada ao lugar em que se está exigindo. Sua representação de professora é a de avaliadora da leitura em voz alta.

Joice estabelece uma relação entre oralidade e linguagem escrita no momento da discussão sobre a importância de conversar. Inicialmente ela vê a oralidade como fator de não ser “burro”, logo em seguida após a professora afirmar que existem pessoas que “*não falam e são muito inteligentes*” sua resposta imediata é: “*ah, mas não sabe lê, aí tudo que a gente tá fazendo da escola, tudo que a professora pede, ele não lê*”. Em sua perspectiva não falar pressupõe não ler. Não interagir oralmente em situações sociais significa não interagir também através da escrita. Joice equivale a leitura em voz alta à fala, a leitura também representa uma comunicação em curso.

Nos dias seguintes Joice revela os eventos de letramento nos quais participa:

27 de abril

Professora: - Vocês vão para a igreja? Quando?

Joice com naturalidade: - Sim, é uma que tem lá perto de casa. É de tarde. No sábado de tarde.

Professora:- Eu posso ir também?

Joice:- Pode. Tem música assim, tu ganha a Bíblia, um caderninho e um lápis.

Professora: - Vocês escrevem muito lá? E lêem bastante?

Joice: - Lê não lermo tanto.

Assim ocorreu o evento de letramento no dia em que a professora foi à capela como convidada.

Diário de 15 de maio.

Ao chegar na capela Joice estava junto de seu primo mais velho que carregava uma Bíblia e um caderno. Nos momentos do canto e da leitura da Bíblia por outras crianças, Joice

olhava para as páginas imitando um leitor. Na maior parte do evento o pastor lia a Bíblia e comentava as palavras lidas com ênfase, retornando freqüentemente à linguagem escrita.

A imitação de Joice, das atitudes das crianças leitoras presentes, revela seu desejo em ler, fazer parte do grupo, sua familiaridade com a condição de leitora.

Aula de 28 de junho.

Professora: - Pessoal, hoje temos uma história muito linda sobre uma flor (foi mostrado para as crianças a capa do livro com a figura de uma menina e uma margarida). Alguém conhece essa história?

Joice prontamente: - Ah, eu já conheço, o meu vô me contou.

Professora: - É, que legal, que mais teu avô te contou?

Joice com naturalidade: - Ele sempre conta histórias, eu vô lá de tardezinha e ele conta.

Para Joice a linguagem escrita faz parte de seu cotidiano, representa algo natural. As pessoas comunicam-se através da escrita, dividem momentos prazerosos possibilitados pela escrita.

5 de maio

Para responder ao questionário das mães, Joice e José Carlos quiseram ir à frente da turma e ler. A atitude de Joice foi de responder imitando uma leitora. A menina fazia um grande esforço em lembrar as respostas da mãe. Em uma questão ela perguntou para a professora, “O que mesmo que tá escrito aqui?”, sua professora leu e ao terminar a leitura do questionário todos da sala bateram palmas.

Joice não se importava com a forma da linguagem, recordava de sua significação, do sentido que as palavras carregavam. Fato que lhe motivou a ter a atitude de querer ir à frente da turma para apresentar.

20 de maio

P: - Para vocês o que é leitura?

Joice interrompendo a colega: - Tu vai lê o que diz num livro!

P: - E o que pode dizer num livro?

Joice: Tu junta tipo o B e o A dá BA.

P: - e o que quer dizer BA?

Joice: - de BALA!

Ela compreende que a linguagem tem regras específicas que conduzem ao significado de BALA. Já há uma indicação de outro ambiente que não a sala de aula

para a leitura de palavras. Há um ensino paralelo contribuindo para a pequena leitora, uma vez que em sala de aula nem professora, nem colegas haviam falado isso a ela.

Seu espírito de iniciativa em diversos desafios propostos contribuía para solucionar os problemas encontrados, conforme a seguinte transcrição:

7 de junho

Professora: - O que precisamos para o aniversário de Joice!

Joice: - Precisa de bolo, balão.

Professora: E como os amigos vão saber da festa?

Joice: - A gente liga!

Andressa: É a gente liga!

Silvana: A gente liga!

Professora: - E para quem não tiver telefone?

Joice: A gente vai na casa!

Professora: Não seria melhor se fizéssemos os convites?

Joice: - É, vamo fazê!

Professora: - Quem vai fazer os convites?

Joice: - Eu!

Eduarda: Eu também quero fazer os convites!

Professora: Gurias, organizem-se lá atrás e podem começar (neste momento bateu o sinal para o recreio).

Joice; Profe eu não quero ir pro recreio!

Eduarda: Eu também não!

Joice: Nós podemos ficá aqui na sala pra fazê os convite?

Andressa: Eu posso ficá com elas profe?

Professora: Tudo bem, mas primeiro vamos para o lanche e depois vocês podem fazer os convites!

Enquanto eu estava na cozinha da escola servindo algumas crianças, Joice chegou com um convite na mão.

Joice: Pronto os convites tão prontos! Já tem todos os nome.

Professora: Será que com os nomes todos vão entender o convite? O que mais vai num convite de aniversário?

Joice: A data. (saiu correndo para completar os convites)

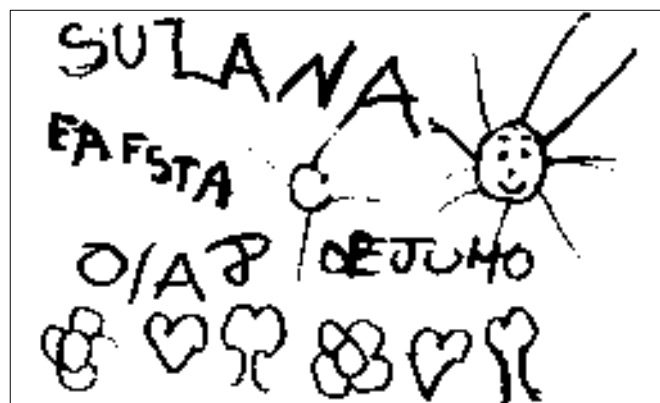
Na volta do recreio as meninas mostraram os convites. Elas haviam escrito o nome de cada colega e a data.

Professora: Se o carteiro entregar esse convite, a pessoa que receber vai saber o nome e a data, mas pra que seria o convite?

Joice: Pra festa.

Sugeri que todos escrevessem nos convites que seria pra festa.

Ao lado um convite elaborado por Joice:



Logo após desafiada a fazer os convites, Joice envolve-se naturalmente na atividade e produz o que acha importante no convite para uma festa. Além de desenhos e enfeites, Joice escreve o nome de cada convidado. Há uma noção do conteúdo que vai em um convite, mesmo não tendo o hábito de utilizá-lo, pois sua manifestação em relação aos convidados da festa foi “a gente liga!”. Joice partindo do objetivo maior (convidar seus amigos para sua festa) busca os instrumentos para realizá-lo. Mesmo com a omissão de algumas letras (FSTA) e (JUHO), ela arrisca-se e responsabiliza-se pela sua escrita. Não há perguntas para a professora nem para seus colegas se está certo ou não, ela vai escrevendo com naturalidade. Em 11 de junho Joice revela em uma nova situação a familiaridade com a discursividade da escrita.

11 de junho

Após jogarmos pião, fiz a seguinte sugestão:

- *Vamos inventar uma história para esse pião?*
- *Vamos! (todos entusiasmados)*
- *José Carlos, como pode ser o início da nossa história?*

O CARRO PEGOU O PIÃO QUE ESTAVA NO MEIO DA RUA COM UM CHAPÉU QUE TINHA CAÍDO NELE E ELE NÃO PODIA ANDAR.

(conforme as crianças iam relatando eu escrevia no caderno)

- *E aí Júlio?*

O PIÃO FOI PARA O HOSPITAL E AÍ ELE SAROU.

Profe: - Pião pode ir para o hospital? Ele é ser vivo?

Júlio: Não, mas faz de conta.

Profe: Joice, pode continuar!

ELE, MUITO FACEIRO, ENCONTROU UM AMIGO CHAMADO HENRIQUE E AI O HENRIQUE RODOU O PIÃO.

As outras crianças terminaram a história e ao chegar no final:

Professora: Para quem vocês gostariam de contar essa história?

Joice: Para minha mãe!

Professora: Como nós podemos contar essa história?

Joice: A senhora passa no papel e todo mundo leva para casa.

A escrita no papel é o elo que une mãe e filha num mesmo prazer, o de vivenciar uma história criada pela filha e por seus colegas. A sua produção oral vem acompanhada de uma melodia expressiva, com entoações e paradas próprias de um contador de histórias. O elo coesivo (ele) e a caracterização do estado do pião (muito faceiro) revelam uma textualização mais complexa e articulada.

Após um mês de aula, Joice arrisca-se na linguagem escrita, faz experiências:

16 de junho

Professora: - Hoje nós vamos fazer um correio com os alunos da 2ª série. O correio vai funcionar assim, vocês escrevem uma cartinha para um amigo da 2ª série e no final da aula eu entrego! Antes vamos terminar de fazer esta atividade (as crianças estavam copiando a data e a agenda do quadro).

Joice terminou e começou a fazer a cartinha tirando uma folha do caderno.

Joice:- Profe, eu vou fazê para o Léo!

Professora: - Tudo bem, pode fazer!

Joice escreveu na carta JÁ JE JI JO JU.

Professora: O que tu escreveste?

Joice: - Isso!

Profe: - E o que é isso?

Joice:- É o que eu já sei.

Professora: - E o que tu quer dizer para o Léo?

Joice: - Que eu já sei tudo isso!

Profe: - Então escreve que tu já sabe escrever isso!

Joice começou a escrever OLIA O (ao perceber uma expressão de dúvida de Joice perguntei: Como é que se escreve QUE?)

Joice: - É o G de gato!

Profe: - Não, é o Q de queijo!

Joice: Qual é o Q?

Professora apontando para o alfabeto exposto na parede: - É aquele!

Joicei anotou Q.

Professora: - E agora vem o U, ele está sempre junto de seu amigo Q. (Joice anota o U) E depois é o E para ficar QUE (Ela escreve logo abaixo das sílabas: OLIA O QUE EU JÁ SEI FAZE).

Ao ser solicitada pela ‘autoridade’ (papel social) da professora em escrever uma carta a um amigo, Joice reproduz prontamente uma atividade escolar em que se realiza a aprendizagem da língua escrita com as famílias silábicas. Joice se reporta a uma semana atrás em que ela e José Carlos ao realizarem uma atividade com a letra inicial de seus nomes unem as vogais e lêem um para o outro. Para ela essa é a forma que se aprende a escrever. No instante em que a professora a incentiva expressar-se naturalmente, ela prontamente escreve “OLIA O QUE EU JÁ SEI FAZE”, desenha várias flores e corações e dobra o papel satisfeita. Joice adaptou sua expressão escrita conforme a exigência que ela imaginou ser da professora, ou da escola.

Ela evidencia já compreender a função apelativa da linguagem na seguinte situação:

30 de junho

Professora: Cada um organiza seu mercado, peguem uma folha todo mundo. O que a profe quer é que vocês inventem um nome para o mercado de vocês que não existe ainda. Ou seja,

BIG já existe e está lá no centro, Rigui também, Super 300, também. (os nomes destes mercados foram ditos pelas crianças anteriormente)

Silvana: - Pode ser Balão?

Júlio: Big Balão!

Professora: Pode ser, muito bom!

Joice entusiasmada: - Profe, eu já sei MONARQUE!

Joice quis ficar com Andressa e logo escreveu numa folha 'MONARQUE', após a escrita do nome do mercado cada criança veio a minha mesa e pegou mercadorias para vender em seu mercado, as mercadorias eram representadas por caixas vazias de produtos e sacos vazios trazidos pelos alunos (portadores de textos de produtos como arroz, feijão, açúcar...) após a escolha dos produtos solicitei:

- Agora escrevam os nomes dos produtos e coloquem um preço neles, que eu e José Carlos vamos passear nos mercados e fazer algumas compras!

Joice escreveu uma relação de produtos e preços, após pediu uma fita adesiva para a professora e colou em frente a sua classe a seguinte folha: 'MONARQUE VENDISI BARATO'

Ela compreende o poder de convencimento da escrita, Joice se mobiliza na comunicação comercial de comerciante para consumidor. A linguagem escrita está em várias práticas sociais.

Lendo e escrevendo, Joice, nos meses seguintes, passa a ser o centro das atenções de seus colegas. Nas dúvidas que envolvem a leitura e a escrita, as crianças passam a confiar e a perguntar para Joice como se faz, como se lê. Joice sente-se confortável na situação que faz com que adote um papel de avaliadora do que está certo ou errado de todos os colegas:

7 de julho

Professora: - Pessoal, nós esquecemos de colocar um título para essa atividade. Escrevam 'ETIQUETAS' para saber do que se trata!

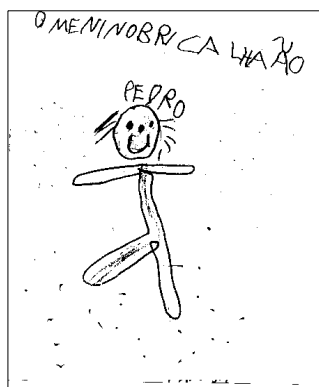
Joice escreveu 'ETIQUETA', levantou-se de sua classe e passou um a um de seus colegas no círculo dizendo:

- Oh, o 'QUE' é o 'Q' e o 'U'. O 'U' sempre vai junto do 'Q'.

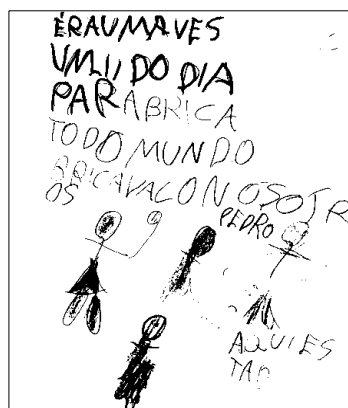
Joice assume o papel de professora. Ela repete para seus colegas a explicação que a professora lhe deu a um mês atrás. A situação de auxiliar os colegas provoca uma sensação de controle das atitudes dos demais e isso a deixa feliz. Em várias outras situações ela, mesmo sem ser solicitada para auxiliar, controla, vigia e explica para sua colega mais nova e para outros que estejam a seu lado. A atitude das outras crianças é de cópia e reprodução das atividades de Joice. A linguagem escrita desencadeou na sala de aula uma situação de poder, de 'domínio' dos semelhantes e

de incompreensão por parte dos que ainda não lêem, incompreensão em saber como a colega lê e escreve com segurança e eles não.

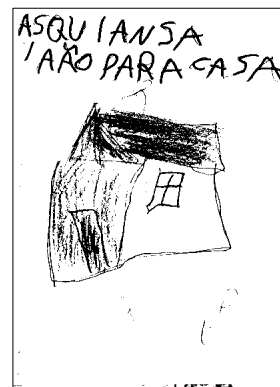
Já no nível alfabético, no segundo mês de aula, Joice percebe que a linguagem não tem relação unívoca (um som para cada letra) e entrega-se às descobertas da ortografia. Sua primeira história independente:



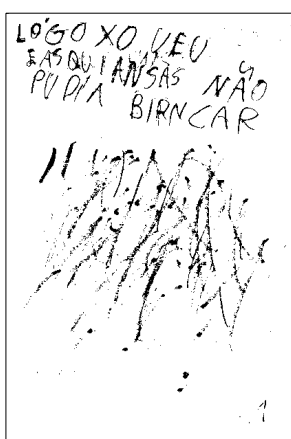
(O menino brincalhão)



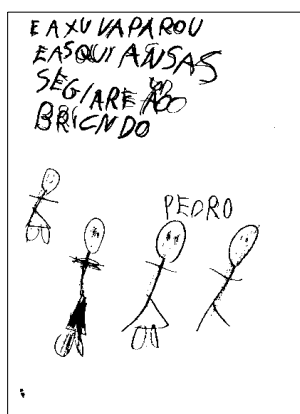
(Era uma vez um lindo dia para brincar todo mundo brincava com os outros)



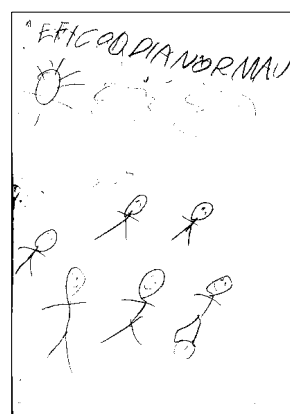
(As crianças iam para casa)



(logo choveu e as crianças não podiam brincar)



(e a chuva parou e as crianças seguiram brincando)



(e ficou dia normal)

A única pergunta de Joice à professora foi:

- Professora, seguiram é com 'C' ou com 'S'?
- É com S e E, 'seguiram'!
- Profe, eu escrevi todo o meu nome!
- Muito bem Joice, os autores devem ser escritos com nome e sobrenome! Pois existem outras Joice por aí!

Joice, autônoma, lê sua história, pinta, altera alguns pontos, apaga outras palavras, sempre concentrada em sua atividade.

Em 24 de julho, Joice chama a atenção de seus colegas ao deslocarem-se à frente para narrarem suas histórias, no momento em que Andressa lê seu nome como autora da história: *- Profe, tem que dizer todo o nome!*

Em agosto e setembro Joice investiga a biblioteca da sala de aula, pede para levar para casa livros, revistas, gibis, no dia seguinte, chega em aula contando suas histórias e o que havia achado engraçado nas leituras. Sua mãe em uma das reuniões durante o ano expõe:

-Ah, ela lê mais de uma vez os livros que ela traz da escola. As vezes até umas cinco vezes! Ela tá sempre lendo! Ela chega a enjôar a gente, ela quer que a gente fique escutando!

A atitude da leitura parte da criança. Não é solicitada pela professora, nem por seus pais. Sua curiosidade e sagacidade em ler brota de um desejo interior.

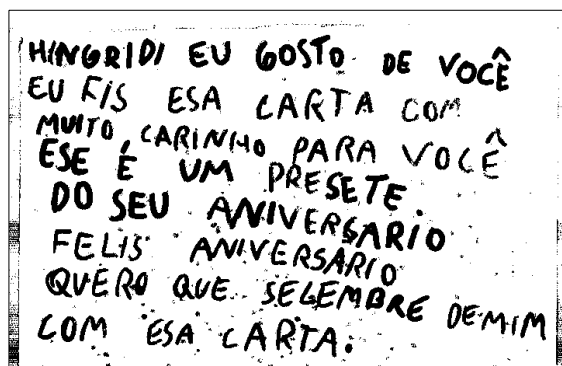
O desejo em escrever acompanha o desejo da leitura. Em setembro Andressa propõe à turma uma situação de produção escrita, que Joice prontamente aceita.

28 de setembro

Andressa logo ao iniciar a aula: *- Profe vamos fazer uma cartinha pra Hingridi (sua irmã) pra dar de presente pra ela? (sua irmã havia feito aniversário)*

Professora: *- Ótima ideia! Assim que vocês terminarem a atividade quem quiser fazer uma carta para a irmã da Andressa pode fazer! Ela estava de aniversário!*

Joice logo pega suas canetinhas e começa a fazer sua carta.



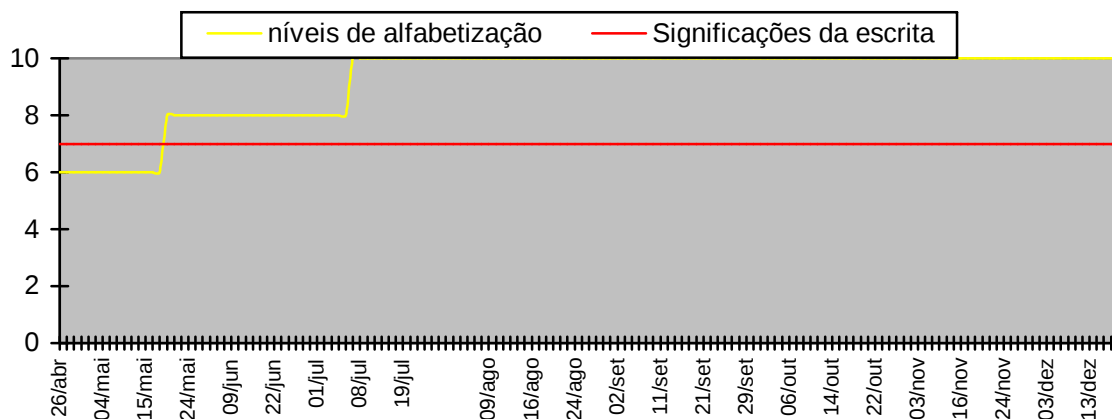
Joice escreve com rapidez e naturalidade a carta para a irmã da colega. Aqui Joice revela uma compreensão de que a escrita perdurará no tempo no momento em que escreve “QUERO QUE SELEMBRE DE MIM COM ESA CARTA”. Ela está na carta, a carta representa a amizade de Joice. As palavras também são presentes que se entregam às pessoas.

Até o final do ano Joice vai descobrindo novas regras da linguagem escrita e materializando-as prontamente, tendo como foco principal o significado da linguagem, contextualizando-a. Joice inicia o ano letrada, alfabetiza-se e a escola preserva seu

letramento. Durante o processo, em muitas oportunidades, ela menciona o código lingüístico, mas sempre com o objetivo maior de expressar-se em uma situação ou compreender uma expressão. Joice compreende a natureza da linguagem e a vivencia.

4.1.1 Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita

GRÁFICO 4 – NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÕES DA ESCRITA DE JOICE



Aspectos observados:

- Não há oscilações nas significações de linguagem escrita. Joice inicia o processo de escolarização letrada, significando a linguagem conforme seu contexto imediato, adaptando-a, moldando-a conforme suas necessidades. Esse aspecto parece auxiliar no processo de alfabetização que em um mês já chega ao nível alfabético, partindo rapidamente para as correções ortográficas.

- Seu percurso de aprendizagem é agradável e evolui naturalmente.
- Joice em todo o processo evidenciava uma compreensão do sentido das palavras para buscar os instrumentos adequados do código lingüístico. Alfabetizando-se rapidamente em menos de dois meses de escolarização. A forma da linguagem escrita está presente em todos os momentos, já em julho ela busca a ortografia em seus textos, no entanto Joice não limita sua expressão por dificuldades que encontre na forma, mas avança e toma a linguagem como sua aliada para sua liberdade de expressão e sua compreensão de mundo.

Vejamos como foi o percurso de seu colega José Carlos, que logo se identificou e aproximou-se de Joice pela facilidade de ambos em ler e escrever.

4.2 José Carlos

“Eu vô encará! (expressão utilizada nos momentos de propostas de escrita)”

José Carlos chegou à escola no primeiro dia de aula com sua mãe. Na entrevista a mãe revelou uma suspeita que José Carlos poderia ter dislalia e que isso causaria problemas na aprendizagem, pois, segundo ela, o menino não conseguia pronunciar algumas palavras com a presença da letra ‘R’. José Carlos não havia realizado pré-escola, enfrentou alguns problemas com a motricidade fina no início do ano. Sua pouca habilidade com o lápis logo foi superada pela disposição e entusiasmo com os estudos.

26 de abril

Professora: José Carlos conta pra nós o que os teus avós lêem?

JC:- A Bíblia, a vó sempre reza quando é de noite. O vô tem medo de médico, nunca foi, só quando era pequeno ficô com medo de médico e nunca mais foi.

P: - Ele precisa de remédio?

JC: Precisa.

P: E o que que ele faz?

JC: Coloca onde tá machucado.

P: Ele lê o que diz a bula?

JC: Sabe lê. E parece até que ele é alejado. A vó tem que vim lá servi ele, coloca na mesa e ele come.

P: E teus pais lêem?

JC: A mãe ela vai pra cama e pega um livro e sempre vai pra cama e sempre vai lê. É a coisa que ela mais vai lê. De noite...

P: E tu não pergunta o que que ela lê?

JC: Pergunto!

P: E o que ela lê?

JC: Um caderno de fazê bolo.

P: Uh, adoro caderno de receitas!

JC: E a Bíblia. Eu vi as letrinha. Tem as letra menores que aqueles pontinho ali. (JC indicando pontinhos no quadro).

Em uma interação José Carlos expôs vários eventos de letramento pelos quais participa: leitura noturna da mãe, receitas tiradas de um caderno, a Bíblia lida pela avó e pela mãe, o avô que sabe lê. A leitura está presente envolvendo o menino de forma natural em seu cotidiano. Em uma outra ocasião José Carlos ainda revela o hábito de leitura do jornal pela família confirmado no momento da entrevista com sua avó e sua mãe. Para ele a escrita é um instrumento de comunicação familiar.

28 de abril

Professora: - Bem, cada um vai escrever seu nome do jeito que sabe.

José Carlos não sabe escrever seu nome, não relaciona as letras com os sons.

Professora: Agora vamos dizer palavras, ou engraçadas, ou tristes, ou qualquer uma que vocês queiram, que pra vocês seja uma palavra legal!

Após a fala de todos, a professora diz:

- Muito bem, vamos tentar escrever essas palavras no nosso caderno!

- Vamos! (todos entusiasmados)

José Carlos: Profe, eu não sei escrevê, posso desenhá!

Professora: Pode!

José Carlos desenhou uma figura para cada palavra.

José Carlos revela perspicácia nas respostas em relação à linguagem escrita, inicia a escolarização letrado, no entanto encontra-se na primeira etapa da alfabetização, representando o mundo através do desenho. No momento em que anuncia que não sabe escrever ele já oferece uma solução para aquela situação. Pois ele sabe desenhar.

As descobertas do código foram se desenvolvendo espontaneamente, as letras evidenciavam-se para José Carlos que elaborava suas próprias relações:

3 de maio

P: Pessoal! Vocês sabem o nome da mãe de vocês?

Conforme cada criança pronunciava, foi escrita no quadro o nome da mãe de cada um para a atividade de recorte e colagem.

José Carlos surpreso com um alto tom de voz: Professora! Olha, a letra da mãe é a mesma que a minha (Jaqueline)!

5 de maio

José Carlos com o caderno nas mãos, apresentando para seus colegas e professora as respostas do questionário feito para sua mãe. As duas primeiras respostas ele fazia um movimento de leitura com os olhos na escrita da mãe, mas não se preocupava em ler as letras, ele lembrava-se das respostas da mãe e falava rapidamente as respostas. Ao chegar na última ele pediu auxílio, pois não se lembrava do conteúdo e não identificou as letras pela escrita cursiva da mãe.

- Ah! Eu não sei o que tá escrito aqui! (com um sorriso). O que foi que a mãe respondeu profe?

José Carlos lia pelo significado e não pela decifração, o que o aproximava do contexto de sua leitura “O que foi que a mãe respondeu?”, ele estava lendo as respostas do questionário de sua mãe.

15 de maio

Professora: - O que podemos fazer com as letras iniciais dos nomes de vocês?

Joice: Vamo juntá letra, profe!

Joice e José Carlos sentaram-se juntos e Joice começou a escrever JÁ, JE, JI, JO, JU.

Professora: Pessoal, vamos ler o que vocês fizeram?

José Carlos fez a atividade de leitura de suas sílabas com dificuldade, não relacionou o som com a sua consoante, após três tentativas conseguiu ler a sílaba expressando grande satisfação.

(leitura – JJJJAAAA – JJJAA – JJAA – JÁ) Com grande euforia ele diz:

- Profe! Eu li! Olha, JÁ!

Logo foi ler em voz alta JO, JI, JU.

A rapidez em que ele relaciona e reproduz as letras o surpreende. Após essa experiência inicial de decifração, José Carlos tenta fazer várias combinações nos dias seguintes. Dois dias depois ele chega em sala de aula e diz com grande felicidade:

- Profe, eu li Digimon! Olha!

José Carlos mostra com o dedo a palavra Digimon escrita em sua mochila. Lê mais rápido do que seu dedo aponta.

- Parabéns, você realmente leu Digimon! (abraçou-o fortemente suspendendo-o do chão)

A leitura fragmentada na sala de aula não o afastou da linguagem escrita, mas deu maior segurança no momento em que ele se considera um leitor. Deste episódio sua mãe em entrevista afirmou:

- Outro dia ele veio dizendo que tinha lido Digimon. Eu disse pra ele que ele não tinha lido nada (com uma forte gargalhada de admiração).

Apesar da contradição da escola e da família, José Carlos continuou confiante e determinado em sua relação com a linguagem escrita.

18 de junho

Professora escrevendo no quadro: AGEN... Como fica o DA?

José Carlos: D e A, DA, DADO, do DADO. Professora, eu li PARE!

P: Tu leste PARE, o José Carlos leu PARE (chamando a atenção da turma)! Onde tu leste PARE?

JC: Ali na faixa. Professora eu aprendi! (Com grande entusiasmo)

Eduarda apontando para o cartaz das regras estabelecidas pela turma: 'Não gritar no ouvido dos outros!'

P: Tu leste sozinho, me diz como se escreve PARE?

JC: O A o R o D e o A.

P: Não, pra fazer PA?

JC: É o P e o A e R e o O!

P: Aí fica PARO!

JC: É o 'E' PARE! (falando entusiasmado e convicto de suas palavras)

Henrique: - Professora eu li PATO!

P: Vocês viram como é bom saber ler! O que que tu fizeste quando leste PARE?

JC: Eu parei!

José Carlos partiu do sentido para a decodificação. Ele relacionou a palavra PARE na placa de sinalização como um aviso ao pedestre, um alerta a ele 'eu parei!'. Ele reconhece letras como o 'A' e o 'R', ansioso ele busca recordar-se visualmente da palavra, inicialmente não tem como referência o som, mas a imagem. Após a interdição da professora ele exercita a relação grafema/fonema.

Nos dias seguintes ele revela-se competitivo, e sua inspiradora é sua colega Joice. Nas atividades de escrita, ou leitura ele volta-se a ela e a questiona: - *Joice, tu fez? Joice, eu li tudo isso e tu? Joice, eu já li, tu já leu?*

24 de junho

Na observação da atividade de casa, as crianças abriram o livro prontamente e ficaram aguardando meus comentários.

Professora: - Olhem que lindo a Joice escreveu uma história!

José Carlos: - Eu ia escrevê e a minha mãe não deixou!

Professora: - Muito bem, mostre pros colegas o que você fez!

José Carlos levanta seu livro e mostra seu desenho, logo após ele lê no livro: A CIGARRA E AS UVAS.

Professora: - Como é que tu leste?

José Carlos: - Pelos barulhinhos das letras!

P: - E pra que que serve escrever?

JC: - Quando tem uma placa PARE, eu li e parei. É o P o A o R e o E!

2 de julho

José Carlos lendo o que estava em seu caderno: Profe, sabe eu sei o que tá escrito aqui! SITIO.

José Carlos eufórico: Professora! Eu sei vaca é assim V A C A!

Seu entusiasmo e suas conquistas nas leituras lhe conduziam para uma maior segurança.

7 de julho

Ao iniciar a aula:

Professora: - Enquanto a profe se organiza, digam é legal vir pra escola? Por quê? Levantem o dedo quem quer falar!

José Carlos: Aprende a lê, a fazê a data...

Professora: E tu lê só na escola?

José Carlos rapidamente: Eu não, eu leio em casa também!

José Carlos: Sabe, uma bala que fazia anos que tava ali, eu fui vê e comi!

Professora: - E como é que tu sabias que estava boa?

José Carlos: - Pelo vencimento!

Professora: - Muito bom, se alguém que estiver com vocês comprar e não cuidar a data, vocês avisem eih!

Os eventos de letramento são constantes no cotidiano de José Carlos. Ler em casa é normal, ele espanta-se ao imaginar a leitura só na escola, defende-se com um sonoro “eu não”.

José Carlos festeja sua condição de leitor com sua colega Joice:

9 de julho

José Carlos: Profe, eu vô lê tudo!

José Carlos: Eu já li profe!

Após a colega Joice anunciar que já leu o texto, José Carlos eufórico levanta de sua cadeira e vai até Joice dizendo:

- Toca aqui Joice (levanta sua mão direita para que a colega espalme-a)! Só nós dois lemo, né Joice?

José Carlos relata em aula, com entusiasmo, cada descoberta, ou para seus colegas, ou para a professora. Ele avança rapidamente nas etapas da alfabetização.

9 de agosto

José Carlos: - Professora eu já li um monte de coisa, lá no Guilherme!

Professora: Que lindo! Viste como é muito bom saber ler!

José Carlos: Sora, eu leio tudo que é coisa. Na cidade, quando eu tava conversando com o seu Pedro, eu li o que dizia na porta do ônibus. “NÃO PARE EM CIMA DA PORTA”

Joice interrompendo: - Não pare na porta!

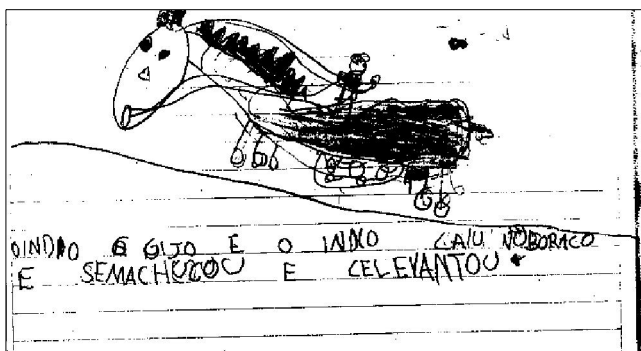
José Carlos: No do seu Pedro não diz!

Professora: Bem, vamos ler hoje na hora em que estivermos subindo no ônibus, tá legal?

A leitura surge como utilidade pública. Os avisos tornam-se visíveis para José Carlos, que antes pareciam não estar ali.

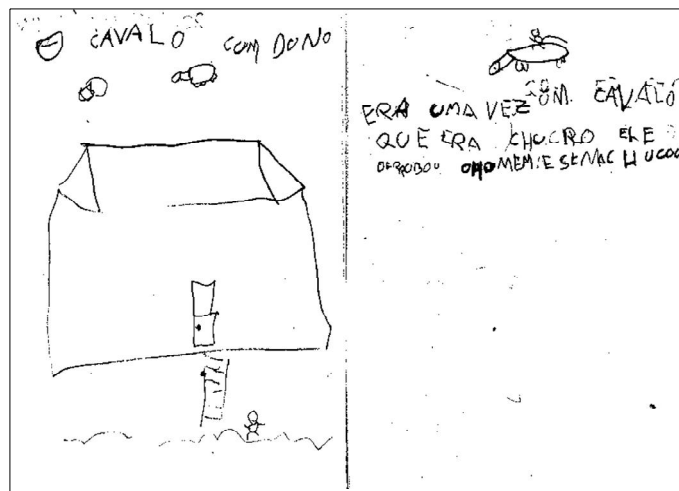
13 de setembro

Ao ser solicitado pela professora para contar como é o gaúcho José Carlos escreve sobre seu avo Gígio e o cavalo Índio:



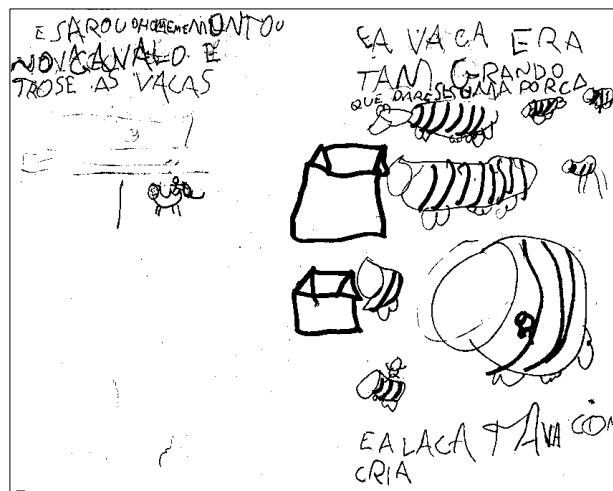
O INDIO E O GIJO E O INDIO CAIU
NOBORACO E SEMACHUCOU E
CELEVANTOU.

Em 23 de outubro José Carlos em outra situação de letramento escolar:



O CAVALO COM DONO

ERA UMA VEZ UM CAVALO
QUE ERA CHUCRO ELE
DERRUBOU O HOMEM E SEMACHUCOU



E SAROU O HOMEM MONTOU
NO CAVALO E
TROSE AS VACAS

E A VACA ERA TAM GRANDE
QUE PARECE UMA PORCA
E A VACATAVA COM CRIA.

Nas produções acima José Carlos coloca-se na história. Sua experiência ganha outra forma de representação: a escrita. Durante o ano evidencia-se seu gosto pela leitura. Uma leitura contextualizada, inserida numa totalidade. A escrita para José Carlos não o atrai, por enquanto ele não sente necessidade de escrever a não ser para responder à escola. Letrado, José Carlos alfabetiza-se com surpreendente rapidez e termina o ano letrado, saboreando os prazeres de sua conquista.

Segue o gráfico de alguns pontos que revelam sua evolução no processo de alfabetização e qual sua perspectiva de linguagem escrita que prevalece para a realização das atividades propostas durante o ano.

4.2.1 Marcos no processo de aprendizagem da linguagem escrita

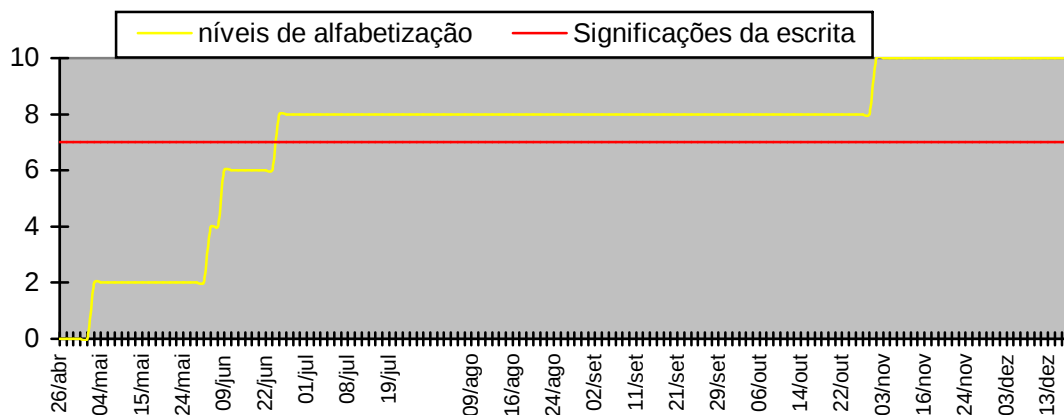
Observações sobre o processo:

- A escola não interrompeu, nem desencadeou uma negação de linguagem em prol da análise da língua, José Carlos inicia a escolarização percebendo a escrita

como um ato discursivo em diversas circunstâncias e termina seu ano letivo com a mesma concepção.

- O processo de alfabetização se dá numa evolução rápida. Em menos de três meses, José Carlos está alfabetizado. Desperta para a ortografia somente em outubro.

GRÁFICO 5 – NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÕES DA ESCRITA DE JOSÉ CARLOS



A trajetória de José Carlos foi de superações de obstáculos, conquistas, prazeres. A escolaridade deu continuidade às suas descobertas do mundo.

Foi possível observar nas trajetórias de Joice e de José Carlos alguns aspectos semelhantes que procuro descrever no próximo item. Estes aspectos facilitaram e impulsionaram as crianças ao encontro com o potencial de significação social da linguagem escrita.

4.3 Aspectos facilitadores do processo de aprendizagem da linguagem escrita:

4.3.1 Participação e iniciativa.

Ambas as crianças, Joice e José Carlos, interagiam constantemente em todas as aulas. A participação constante e a iniciativa em perguntar, em enfrentar os desafios facilitaram a evolução para outras etapas. A superação imediata dos conflitos possibilitava a continuidade do percurso. A autonomia e a segurança manifestadas por Joice e José Carlos indicavam um caminho tranquilo, agradável, harmonioso.

Vigotski (1984) enfatiza as ações como motores do desenvolvimento. Segundo ele, as conquistas, neste caso, de Joice e José Carlos, resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam, uma vez que o indivíduo se relaciona socialmente com o mundo através de atividades. O desenvolvimento para Vigotski resulta da atividade humana no contexto das relações sociais. Dessa forma, Joice e José Carlos apropriavam-se da escrita à medida que participavam entusiasticamente dos desafios propostos.

4.3.2 Relação familiar: incentivo e valorização das atividades escolares.

As duas famílias eram presentes na escola. As atividades propostas da escola para casa eram realizadas com a presença das mães, que zelaram o tempo todo pelo aprendizado.

As mediações do grupo familiar auxiliaram significativamente no processo de apropriação das formas culturais de comportamento, neste caso em relação à escrita. A aproximação à vida escolar da criança por parte dos pais, ou por presença ou por bilhetes escritos, parece revelar uma compreensão maior do que significa o período escolar para a vida da criança. O elo comunicativo entre família e escola possibilitou um acompanhamento mais integrado no processo de iniciação das primeiras letras e um aprendizado em um curto espaço de tempo.

4.3.3 Participação em eventos de letramento social

As crianças conviviam diariamente com pessoas letradas que além do exemplo de bons leitores ainda cobravam-lhes atitudes diante das leituras do cotidiano. Vigotski postula que *“o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”* (1984, p.54). O autor ainda defende que os estímulos extrínsecos permitem aos seres humanos controlar o seu próprio comportamento. No caso de Joice e José Carlos a influência cultural de um meio

familiar letrado contribuiu para o comportamento também letrado e assim para a aprendizagem da escrita.

4.3.4 Poder e competitividade

Tanto para Joice, quanto para José Carlos, a situação de estarem lendo e escrevendo competentemente em suas comparações com os demais colegas lhes proporcionava a representação de poder, de domínio da linguagem escrita que os impulsionava a continuarem o processo com segurança. A sensação em sala de aula era de conquista. Ambos sentiam prazer em ler e escrever antes dos colegas, fazendo questão de expressar suas vitórias.

O fator de comparação constante entre eles e os colegas surgia freqüentemente. Joice ao perceber que somente os dois faziam os temas: *“Profe! Só eu e o José Carlos que fazemos os tema, né! Nós vamo passá de ano!”*. O discurso escolar presente nas palavras de Joice revela o padrão aceito e avaliado pela escola, o que exclui os que não têm tal comportamento.

Ao serem requisitados por todos os colegas em relação ao conhecimento, Joice e José Carlos alimentavam sua auto-estima, constituindo sua auto-imagem de poder, aceitação do grupo e sentindo-se necessários àquele ambiente. Neste ambiente de pertencimento eles criavam seus territórios de domínio em relação à linguagem escrita e mobilizavam-se naturalmente.

Considerando que este texto vem do olhar, dos anseios e das inquietações desta redatora, professora e pesquisadora que foi, durante o processo, aprendendo, constituindo-se e letrando-se juntamente com suas crianças e com o próprio texto; procurei retratar nestas páginas os contextos em que estas cinco crianças estavam inseridas durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, bem como os percursos que cada uma traçou até então, as relações, as aproximações e os distanciamentos. Olhar o processo e refletir sobre a cultura da sala de aula é como abrir as cortinas de um espetáculo de emoções e de aprendizagem constante. Os atores mobilizam-se conforme as interações verbais e as situações apresentadas, e o final é inesperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto.”

Leonardo Boff

1. A chegada

Do primeiro dia de aula até o último dia do ano letivo de 2004 sujeitos transformaram-se socialmente. Dentro de uma sala de aula particular, crianças e professora descobriram formas de existir, experimentaram ações e interações, buscaram uma convivência de aceitação e adequação, deliciaram-se com as vitórias, sofreram com as frustrações. Contudo, chegaram ao final de uma etapa com uma maior compreensão do mundo da cultura escrita. Chegar, representa não o fim, mas o recomeço de uma nova fase, agora com um novo olhar.

Muitos são os aspectos implicados no processo de aprendizagem da linguagem escrita, esses aspectos se articulam conforme a subjetividade dos envolvidos. Não há caminho estabelecido, pois sempre se mobilizarão as subjetividades que se constituem no percurso, estas estão relacionadas com os diferentes contextos sócio-históricos, ideológicos e políticos que as envolve.

Neste curto período, Andressa, Joice, José Carlos, Júlio e Silvana esforçaram-se para responder às expectativas sociais em relação à linguagem escrita. Cada um a sua forma superou-se, ultrapassando seus limites, possibilitando assim lentamente a inserção nos jogos sociais em que a escrita convida.

2. Relendo o processo

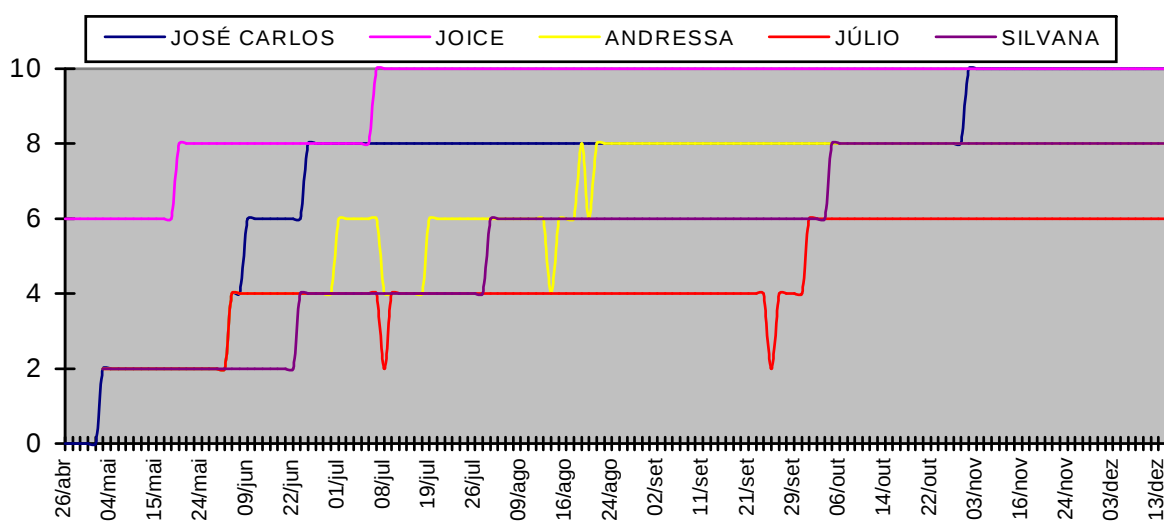
Recuperar a palavra de cada um torna-se essencial para o êxito em sala de aula. Tudo se dá simultaneamente: processo de aprendizagem, interações discursivas, observação e detecção de fatores que indiquem mediações mais adequadas, e no momento das mediações, já ocorrem outras situações constituídas pelas subjetividades. O processo é dinâmico e constante, e exige um olhar comprometido e minucioso para que se favoreça um ambiente de aprendizagem.

Ao observar as trajetórias das crianças destaco a diversidade nos processos de alfabetização e de letramento e a influência dos contextos sociais que as envolveram.

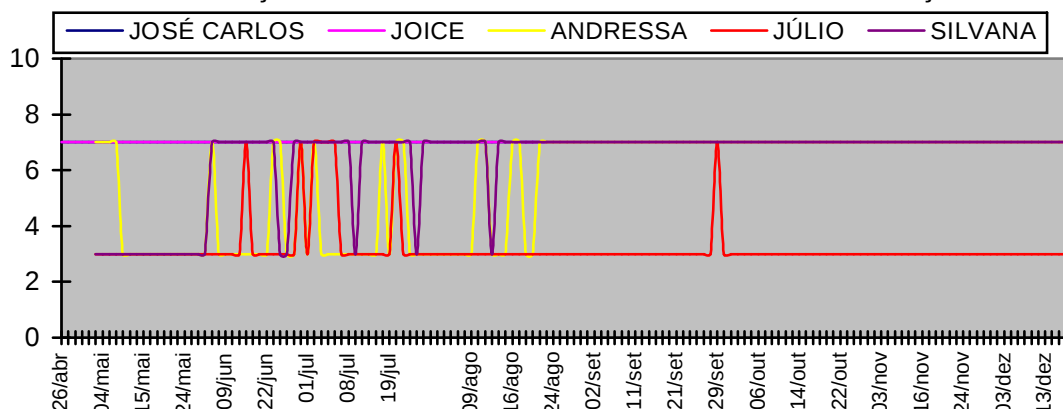
2.1 As trajetórias e a influência dos contextos na aprendizagem

Cada criança evoluiu no processo de alfabetização em momentos singulares e diferentes, conforme seus próprios passos. Pelo gráfico se observa a heterogeneidade das trajetórias, em que todas influenciaram-se mutuamente, quando possibilitaram rupturas ou inibiram atitudes.

GRÁFICO 6 – NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO DAS CINCO CRIANÇAS DA PESQUISA



Assim como se marcou o processo de alfabetização conforme a individualidade das crianças, também nas significações da escrita ocorreu a diversidade.

GRÁFICO 7 – SIGNIFICAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CINCO CRIANÇAS DA PESQUISA

As significações, diferentemente das etapas evolutivas da escrita, não evoluem de um estágio para outro mais avançado, mas oscilam constantemente durante o processo, prevalecendo ora a significação da escrita como sendo sinais rígidos a serem decifrados, um código fragmentado (3), ora a escrita como forma de interação social contextualizada e adaptável às práticas do cotidiano (7). É no jogo de vozes que as crianças vão ressignificando a escrita, em momentos pessoais. Para cada voz uma compreensão.

Ambas significações são contempladas pelo processo de letramento, este por sua vez as transcende nas mais diversas práticas sociais. Ao observar os dois gráficos pode-se dizer que as significações da linguagem escrita e o processo de alfabetização complementam-se e possuem uma relação de interdependência, no entanto ocorrem em tempos diferentes. É possível um aluno estar alfabetizado e não compreender o jogo interativo da linguagem, ou compreender a representação discursiva da escrita e não estar alfabetizado.

Cada criança percorreu sua trajetória em seu próprio tempo, conforme suas descobertas, seus avanços, as mediações adequadas nos momentos adequados, experiências afetivas, o contexto sócio-histórico, a cultura familiar... todos esses fatores pareceram intervir para a aprendizagem e para a significação da linguagem escrita.

Em relação à influência do contexto sócio-familiar no letramento escolar e no processo de alfabetização, pela triangulação dos dados pude observar dois grupos familiares. No primeiro grupo constatou-se a defesa, a passividade diante da escrita, a

desvalorização imediata, a idéia vaga e confusa sobre o que a escrita pode contribuir às suas vidas no tempo presente, as concepções de linguagem estática, àquela que pertence ao ambiente escolar, a reprodução da expressão de uma classe dominante. As crianças deste mesmo grupo sob influência também do ambiente escolar apresentaram em sala de aula atitudes como rejeição, passividade, insegurança, desgaste contínuo, medo do erro, valorização da forma padrão, descontextualização, imitação e reprodução, subjugação, predominando concepções de linguagem artificializada e fragmentada.

Estas concepções modificaram-se nas contradições da proposta de linguagem escolar com a linguagem familiar, no entanto fizeram-se presentes freqüentemente. A delegação de responsabilidades pelos estudos às crianças, a falta de acompanhamento periódico familiar, ou ainda as expectativas e cobranças por parte da família contrárias às da escola dividiam as crianças, deixando-as confusas em relação às atitudes que envolviam a aprendizagem da escrita.

O segundo grupo familiar revelou o prazer, o uso contínuo da escrita, a necessidade não futura, mas imediata, a disposição de entregar-se às descobertas proporcionadas pela escrita. As concepções de linguagem como constitutivas do sujeito durante as interações possibilitou a naturalidade com que utilizavam em seu cotidiano a escrita. Seus filhos revelaram a familiaridade com a condição de leitores, a participação segura e a iniciativa em relação à escrita, a valorização e o desejo em aprender, o enfrentamento da barreira do código normativo, a contextualização da escrita no ambiente escolar e fora dele, a aprendizagem natural e prazerosa.

Oito crianças integravam o grupo que iniciou a 1ª série, no entanto apenas cinco mantiveram-se na escola no período da pesquisa. A escola como parte da estrutura social não consegue atender questões de saúde e de assistência social que necessitam certas famílias para zelarem pelo seu direito à educação. Três crianças se perderam no processo. Perdem o grupo de convívio, a escola e a sociedade. Abala-se a qualidade de vida de uma comunidade e enfraquece o direito social destes cidadãos em pertencer à cultura letrada. Vejamos a seguir os motivos que levaram três crianças a afastarem-se do processo de aprendizagem na escola.

3. As trajetórias interrompidas

Eduarda, uma das três crianças que tiveram seus processos interrompidos, com 7 anos começou o ano com grande motivação. Chegava em sala de aula, sentava-se em sua classe e prestava atenção a tudo o que era referido a ela. Já havia passado por um processo de escolarização que segundo a avó *“Tive que tirá-la da escola por motivo de mudança”*. Sempre rindo e disposta a novas atividades, Eduarda logo fizera amizade com Joice e Andressa. Cobrava de seu irmão Henrique que obedecesse a professora, que não fizesse *“retosso”* em sala de aula. Era agitada, prestativa e entusiasmada com os estudos.

Henrique, seu irmão, iniciou o ano letivo quinze dias depois, com idade de 6 anos, gostava de desenhar. Desenhava círculos em diversas folhas desordenadamente sem seguir os limites das linhas. Era um menino de rua que acompanhava um amigo catador de papelão na cidade, segundo a avó *“Eu tive que adotá, porque a mãe dele não cuidava dele e ele vivia na rua”*. Logo no início teve dificuldades em adaptar-se aos horários da escola e às atividades de rotina. A avó ao falar sobre ele: *“Ah, ele vivia solto, sem que ninguém ensinasse nada a ele, logo que ele veio morá comigo, ele não queria deitá na cama, só queira deitá no chão batido, é que já tava acostumado”*. Certo dia chegou à escola com forte cheiro de álcool sendo perguntado pela professora se havia bebido ele respondeu: *“Ah, eu bebi canha pra passá o frio, o Vico sempre me dava! É profe, passa o frio mesmo!”*. Carinhoso, desconfiado e sagaz, mesmo com dificuldade de concentração e de motricidade fina, com grande disposição foi aprendendo a ler e a escrever.

Em final de junho, após dois meses de aula, sua avó teve um problema grave no coração e todos foram morar na cidade para a recuperação devida. Eduarda e Henrique vieram apenas um dia após a mudança de domicílio. Forneceu-se toda a documentação para a transferência de escola, a irmã mais velha das crianças havia dito que eles iriam para a escola mais próxima de sua residência. Perdeu-se o contato com a família que havia se mudado e não oferecido o novo endereço. Será que realmente estavam matriculados para a continuidade dos estudos? No caso de essas crianças não terem ido para outra escola, onde estarão e como?

Casos como o de Eduarda e Henrique inexistem nas estatísticas oficiais. A Coordenadoria Regional da Educação, a Secretaria Municipal de Educação, os conselhos tutelares e a Promotoria da Infância e Juventude não dispõem de dados sobre alunos em potencial que não estão estudando. As únicas informações existentes dizem respeito à evasão escolar, por meio da Ficha de Comunicação de Aluno Infreqüente (Ficai), feita pela escola. Com esse documento, a instituição de ensino tem quinze dias para promover o retorno do aluno. Se isso não for possível nesse período, encaminha o caso ao Conselho Tutelar, que entra em contato com os responsáveis e determina sua volta às aulas. Se ainda assim o problema não for resolvido, o assunto passa para a Promotoria da Infância e Juventude. Os responsáveis são intimados por descumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder – no caso, a garantia de educação, segundo o Art. 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quem não está matriculado, como pode ter sido o caso de Eduarda e Henrique, não aparece nos registros e não passa por esse encaminhamento.

Rafael iniciou o ano com grande disposição, interessado em aprender, buscando fazer amizades. Com grande dificuldade na motricidade fina ele não se dispunha a fazer as atividades, seu ritmo um pouco mais lento que os demais o incomodava quando observava seus colegas fazendo as atividades. Seu problema de saúde interferiu em seu processo de aprendizagem significativamente. Deixou de freqüentar a escola no segundo mês de aula por problema de asma, chegou a ir para o hospital sendo medicado fortemente, apresentando em sala de aula alterações de humor e físicas (como engordar 6 Kg). O inverno muito rigoroso impedia que ele saísse de sua casa para a escola cedo de manhã, prejudicando consideravelmente sua saúde. Após uma melhora ele retornava à escola, buscando integração com os demais, os colegas por sua vez afastavam-no dos grupos, incomodados com sua presença. Rafael seguidamente agredia fisicamente aos demais o que dificultava ainda mais a aproximação. Em relação à aprendizagem, observando que seus colegas já liam e escreviam, em atividades oferecidas a ele logo se pronunciava em tom angustiado: *“Ah, eu não sei fazê! Eu sô burro!”*, estabelecendo uma prejudicial comparação com os demais. A cada retorno de Rafael à escola, era uma nova readaptação dele e do grupo,

o que tornava a construção do elo de confiança entre todos os envolvidos mais lenta, o que parecia prejudicar sua aprendizagem.

Para os colegas e professora a ausência de Eduarda, Henrique e Rafael marcaram o processo. Repetidas vezes, seus nomes mencionados com saudades desencadeavam perguntas sem respostas. Cada ser humano ocupa um espaço e um papel social específico, que determina as significações de mundo daqueles que se relacionam, e neste caso, influencia diretamente na aprendizagem da linguagem escrita dos demais.

Tanto estas trajetórias interrompidas quanto as trajetórias bem sucedidas¹⁴ merecem respostas por parte dos órgãos governamentais em relação à melhoria na educação, efetivada pelas instituições escolares. Quais as perspectivas que as escolas podem oferecer às comunidades que atendem e como se deve buscar a qualidade no processo de aprendizagem da linguagem escrita? Tais questões remetem a novas inquietações e reflexões.

4. Buscando novos rumos

É preciso seguir por novos rumos que conduzam à aprendizagem da linguagem escrita. Sugiro nos próximos parágrafos atitudes e reflexões que os responsáveis pelos grupos sociais que chegam à escola, devam buscar para que se qualifique a educação e principalmente o ensino da linguagem escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita é uma continuidade e não um processo acabado, que se encerra no saber escolar, após um período previsto pelas normas jurídicas sociais. Diante dessa perspectiva, a escola deve preocupar-se em definir qual a sua concepção de linguagem e em oferecer condições de ensino e aprendizagem da essência da linguagem, que transcende as paredes da escola. Na situação de sala de aula deve-se respeitar o jogo dialético necessário da própria significação da escrita revelada no processo pelas crianças, mas, sobretudo, ter presente como a criança aprende, para que ela aprende, e em que momentos é importante intervir.

¹⁴ Considero as cinco trajetórias explicitadas neste texto bem sucedidas pois, embora duas tenham sido prazerosas e outras três encontraram obstáculos, todas as crianças deram o melhor de si e superaram-se durante o processo de aprendizagem.

A ausência das mediações ou a inadequação influenciam tanto quanto as mediações adequadas. O grande desafio do profissional que atende à iniciação escolar é optar qual o momento de intervir e como mediar situações emergenciais para alavancar o processo de aprendizagem. De todas as ferramentas disponíveis ao professor para o processo de ensino-aprendizagem, a palavra ainda é a mais penetrante e onipresente de todas.

Para algumas famílias, a escola ainda é o principal centro de letramento e de alfabetização, o que aumenta sua responsabilidade em desempenhar um papel de formadora de bons e eficientes leitores e autores para uma sociedade letrada e informada. Não parece suficiente o desejo e a boa disposição da criança em aprender a escrita, é necessário que ela participe de eventos de letramento que a constituam naturalmente. Quando o contexto sócio-familiar não lhe oferece esses eventos resta à escola essa função.

Na escola, o ensino da escrita de forma mecânica, presa à gramática, não auxilia a criança para o exercício da cidadania, apenas a aliena, a exclui de um mundo cada vez mais informado. Deve-se criar situações que envolvam a linguagem escrita que tenham o que dizer, como dizer e para quem dizer, assim torna-se possível a transferência de comportamentos escolares para as práticas cotidianas fora da escola. Práticas contextualizadas e conscientes para que todos se beneficiem desta outra forma de representação e perpetuação no mundo que o homem criou. As crianças são diferentes, os processos de aprendizagem se dão em diferentes momentos, as relações são diferentes e compreender isso se torna essencial para que a escola contribua para a aprendizagem da linguagem escrita.

A falta de oportunidade e inserção adequada à cultura escrita distancia os pais da cultura letrada, que agora com uma nova geração, representada pelos filhos, esperam novas oportunidades para sua inserção. As famílias do primeiro grupo não possuíam o comportamento da leitura e da escrita o que para seus filhos tornou-se, no momento da inserção escolar, uma experiência nova, desconhecida. Construir comportamentos lingüísticos eficientes relativos à escrita na escola, quando o meio sócio-familiar não os possui, necessita tempo e observação. Envolver a família torna-se essencial, e a escola, legitimada para o ensino da linguagem escrita, deve

responsabilizar-se por essa busca e envolvimento social. Evidenciar a escrita torna-se um papel da escola para a promoção da cidadania aos que da escola dependem. A cultura letrada da escola tende a impor mais que ouvir, o que impossibilita a integração e a troca necessária de leituras de mundo para desencadear um processo efetivo de aprendizagem. É mais uma questão de compreender e respeitar a cultura que chega à escola, proporcionando a interação família/escola, do que indicar culpados. Evidencia-se a necessidade das mediações da escola com as famílias, dos esclarecimentos contínuos sobre a aprendizagem da escrita em que juntos podem possibilitar trajetórias mais prazerosas às crianças, construindo alicerces para a utilização da escrita em suas vidas.

A escola ainda pode bloquear a percepção de uma utilização social da linguagem, conforme suas concepções que subjazem práticas e métodos. No caso das crianças que chegam à escola letradas e com uma concepção de linguagem social, dinâmica, interativa, o papel da escola torna-se o de permitir a expressividade das crianças, pois compreendem já a essência da linguagem e a utilizam nas práticas sociais. O direito de cidadania lhes é preservado ao construir o saber escolar a partir de suas experiências lingüísticas. De outra forma, no momento em que a escola busca um padrão lingüístico classificatório dos sujeitos que convivem no mesmo ambiente, procurando o aluno “ideal” e desrespeitando a diversidade lingüística do contexto, voltando-se assim para as regras frias, em que não ocorre a troca do sujeito com a escrita, esta se torna distante da criança respondendo somente ao próprio sistema, à própria instituição alienada do mundo globalizado e complexo em que se exige uma reflexão crítica.

Andressa, Eduarda, Henrique, Joice, José Carlos, Júlio, Silvana e Rafael representam reflexos sociais, constituintes da história da humanidade e possibilidade de transformação. Que saibamos o que queremos para um amanhã melhor e que façamos o possível para a evolução do ser humano.

“Mas dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”
Paulo Freire

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Avaliação e Auto-estima na Educação*. 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, São Paulo, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Antônia e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

----- . *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

----- . *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 26 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto (org). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Paulo: Editora Claraluz, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LURIA, Alexander. LEONTIEV, Aléxis. VIGOTSKI, Lev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª Ed. ÍCONE: São Paulo, 1991.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico de alfabetização*. São Paulo: Ática, 1987.

MOREIRA, Nadja R., PONTECORVO, Clotilde. Chapeuzinho/Cappuccetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: FERREIRO, E., PONTECORVO, c., MOREIRA, N. R., HIDALGO, I.G. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever*. São Paulo: Ática, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

----- . *Discurso & leitura*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. *Revista Pátio*. n. 29, fev. 2004.

----- . *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

----- . *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: *26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. Poços de Caldas, out. 2003b.

----- . Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez.2002.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10ª ed. Campinas, SP: Cortez, 1988.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

----- . *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YAVAS, Feryal. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. In: *Letras de hoje*. PortoAlegre, PUCRS, v.23, n.4, p. 31-55, dezembro de 1988.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO PARA OS FAMILIARES

1. NOME:
2. Data de nascimento:
3. Local de nascimento:
4. Residência:
5. Qual a distância de sua casa até a escola?
☐) cerca de um quilômetro
☐) vários quilômetros
6. Como seu filho vai para a aula?
7. Como você vai para a escola? Em que situações?
8. Quais as dificuldades encontradas para a visita na escola?
9. Quantos filhos você tem? Quantos estão em idade escolar? Quais séries?
10. Você diria que sua renda familiar é
☐) A (mais de 10 salários mínimos)
☐) B (mais de 5 salários mínimos)
☐) C (de 2 a 4 salários mínimos)
☐) D (um salário mínimo)
11. Qual é a sua profissão?
12. Quantas pessoas trabalham na família?
13. Qual é seu grau de escolaridade?
☐) analfabeto
☐) séries iniciais-1ª a 4ª séries completo
☐) séries iniciais - 1ª a 4ª séries incompleto
☐) séries finais – 5ª a 8ª completo
☐) séries finais – 5ª a 8ª incompleto
☐) ensino médio completo
☐) ensino médio incompleto
☐) curso superior completo
☐) curso superior incompleto
16. Qual é sua fonte de informação?
17. Como você fica sabendo das coisas que acontecem na sua comunidade?

ANEXO II

ENTREVISTA ORAL COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA PESQUISA

1. Você acha importante para o meio rural aprender a ler e a escrever? Por quê?
2. Em que ocasiões você faz uso da leitura no seu dia-a-dia?
3. Em que ocasiões você utiliza a escrita no seu dia-a-dia?
4. Quais são os momentos de lazer que envolvem a família?
5. O que é, para você, saber ler?
6. O que é saber escrever?
7. Você sente necessidade da leitura em seu trabalho?
8. Você sente necessidade da escrita em seu trabalho?
9. Nos eventos sociais (igreja, escola, reunião comunitária) você sente necessidade da leitura ou da escrita?
10. Como a leitura pode auxiliar em sua rotina?
11. Como a escrita pode auxiliar em sua rotina?
12. Por que as crianças devem aprender a ler e a escrever no campo? Quem pode ajudá-las neste processo?
13. Você sabe ler e escrever? Como aprendeu?

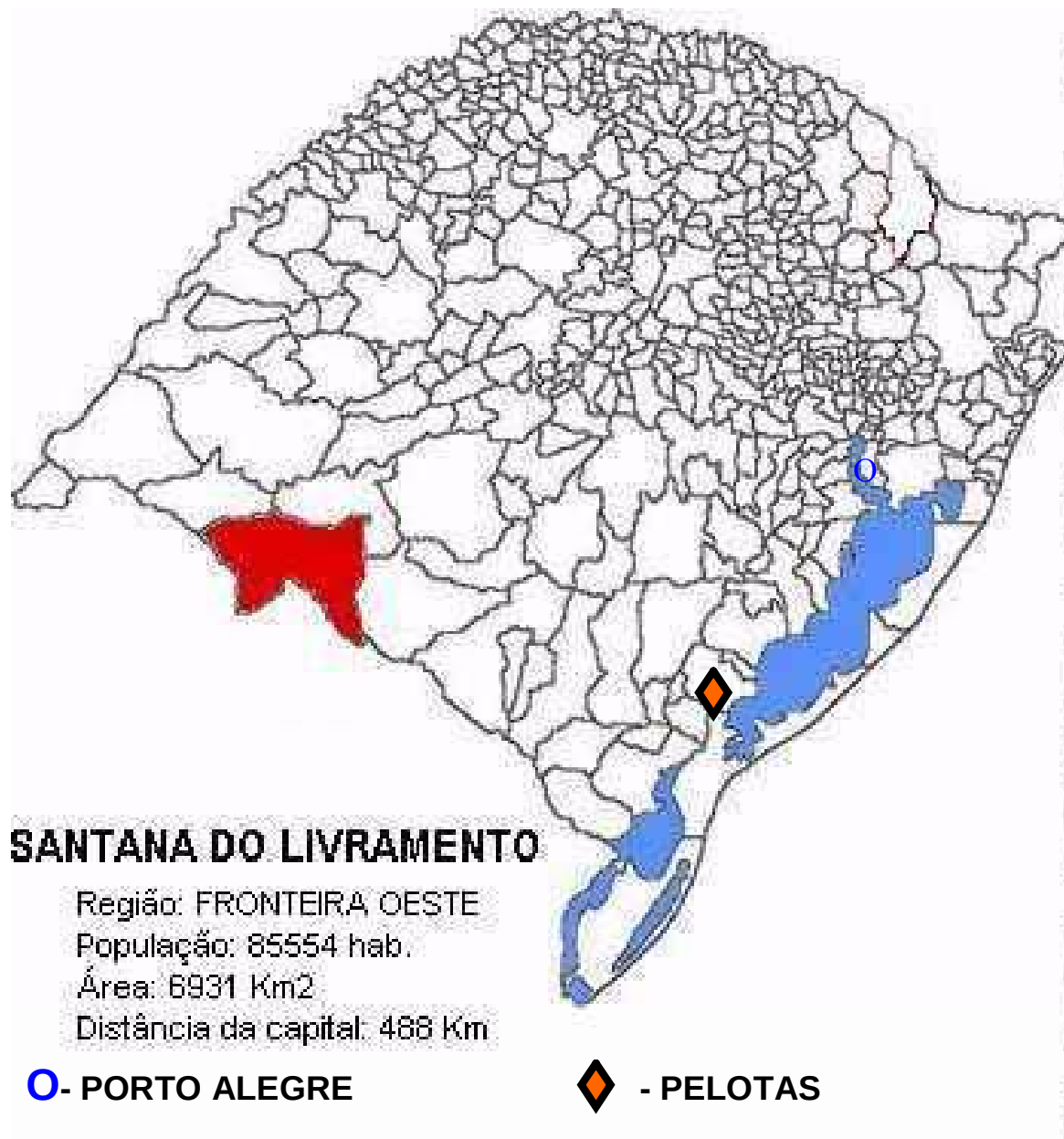
ANEXO III

COXILHAS



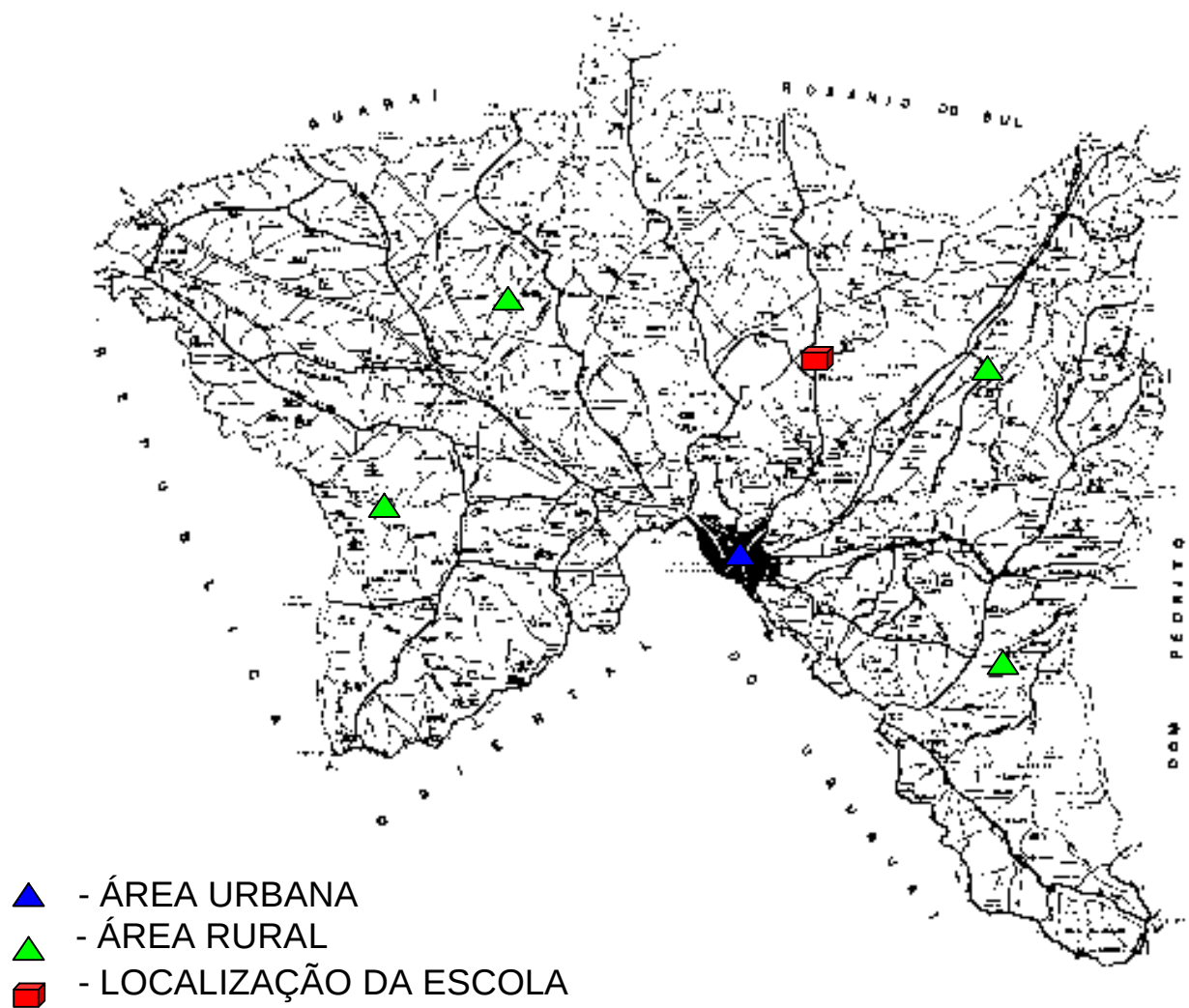
ANEXO IV

MAPA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL



ANEXO V

MAPA DA CIDADE DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO



ANEXO VI

DADOS COLETADOS SOBRE O CONTEXTO FAMILIAR

FAMILIARES / idade	GRAU DE INSTRUÇÃO	SITUAÇÃO SÓCIO ECONÔMICA	OCUPAÇÃO	SITUAÇÃO RESIDENCIAL
(Andressa) Pai Mãe Irmã – 12 anos	Analfabeto 5ª série 3ª série	Menos de um salário mínimo	Trabalhador rural Dona de casa	Herança familiar
(José Carlos) Mãe – 31 anos Avó Avô Irmão – 3 anos	<i>Ensino médio</i> <i>Até a 2ª série</i> <i>Até a 4ª série</i>	De 2 a 4 salários mínimos	Apicultora Dona de casa Apicultor	Compra da residência
(Joice) Mãe – 32 anos Pai- 39 anos Irmão – 15 anos Irmão – 17 anos	Até a 5ª série Ensino Médio Ambos irmãos cursam o Ensino Médio	De 2 a 4 salários mínimos	Dona de casa Mecânico Ambos trabalham no mercado da cidade como empacotadores.	Herança familiar
(Júlio) Pai – 46 anos Irmã – 14 anos	Analfabeto 5ª série	Menos de um salário mínimo	Trabalhador rural estudante	Herança familiar
Silvana Pai – 51 anos Mãe- 38 anos Irmão- 7 anos Irmão –6 anos Irmão –4 anos Irmã - 2 anos	Analfabeto Até a 5ª série	Menos de um salário mínimo	Trabalhador rural Dona de casa	Residência cedida para manutenção

ANEXO VII

PORTADORES DE TEXTOS NAS RESIDÊNCIAS

PRIMEIRO GRUPO FAMILIAR

Andressa		
No/na	Encontram-se	Como a família observa
Na sala	Um calendário escondido atrás de chapéus e outros utensílios	“De vez em quando a gente olha pra sabê o tempo da colheita”
Quarto	Escrito na porta ‘Leila te amo pra sempre.’ Cadernos	Escrita que a irmã fez à caneta atrás da porta Da irmã que estuda na 3ª série.
Cozinha	Embalagens de alimentos comprados na cidade (arroz, feijão, açúcar, café)	Não foram mencionados pela família.
Banheiro	Embalagem de creme dental e shampoo	Não foram mencionados pela família

Júlio		
No/na	Encontram-se	Como a família observa
Na sala	Televisão	Não foi mencionado pelo pai
Quarto	Caderno e livros didáticos da escola	Caderno que serve para as atividades da escola
Cozinha	Caixa de fósforo, embalagens de produtos.	Não foram mencionados
Banheiro	Creme dental	Não foi mencionado

Silvana		
No/na	Encontram-se	Como a família observa
Na sala	Calendário do ano de 1996	“A gente deixa aí por que é bonito o cavalo”
Quarto	Caderno e livros da escola	Pra estudar.
Cozinha	Embalagens de produtos industrializados	Não foram mencionados.
Banheiro	Embalagem de creme dental e shampoo	Não foram mencionados.

SEGUNDO GRUPO FAMILIAR

José Carlos		
No/na	Encontram-se	Como a família observa
Na sala /cozinha	Três calendários do ano vigente. Embalagens de produtos industrializados. Marcas de geladeira, fogão. Jornais. Panfletos sobre temas diversos ligados a agricultura.	“Olhar os aniversários” “a gente sempre olha o vencimento, que tipo de produto é...” Percebidas pela mãe e pela avó O vô lê todos os dias. “ Eu adoro ler, me informar, sempre quando eu vou à cidade, eu sempre pego na agropecuária pra ler” - Mãe
Quarto	Tv e controle remoto Bíblia Embalagens de produtos	Troca os canais e liga Pra lê todas as noites Coisas antigas para proteger as roupas
Banheiro	Embalagem de creme dental e shampoo	Se olha o vencimento Pra que tipo de cabelo serve

Joice		
No/na	Encontram-se	Como a família observa
Na sala	Jornais e revistas	Ler e informar-se
Quartos	Bíblia Livros e cadernos da escola	Leitura diária Serve para os estudos da escola
Cozinha	Embalagens de produtos industrializados Remédios	Serve para ler as receitas Leitura da bula
Banheiro	Embalagem de creme dental e shampoo	Serve para ver o vencimento