

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O FAZER PEDAGÓGICO
DE UMA ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA
Ivânia Pereira Midon de **Souza** – SME-Várzea Grande
Cancionila Janzkovski **Cardoso** – UFMT/Rondonópolis

Introdução

Diante do grave e recorrente problema do fracasso no ensino-aprendizagem da língua escrita no Brasil, é imperativo que se dê uma atenção especial aos estudos que busquem elencar indicativos conceituais e procedimentais constitutivos das práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento de um número significativo de crianças em fase inicial de alfabetização.

Nessa linha de pensamento, Peles (2004) afirma que a compreensão de boas práticas de alfabetização e letramento nos proporciona orientações capazes de mobilizar alfabetizadores para a otimização de seus desempenhos.

Este trabalho, recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, tem como objetivo analisar a prática de uma alfabetizadora considerada bem sucedida, atuante em uma escola municipal de Várzea Grande - MT. Procurou-se evidenciar, por meio da experiência profissional dessa alfabetizadora, quais são os saberes norteadores de sua prática de alfabetização e letramento, interpretando-os à luz das pesquisas que versam sobre o tema.

A pesquisa de campo foi realizada em duas Escolas Municipais de Várzea Grande, localizadas em bairros periféricos, atendendo predominantemente alunos provenientes das camadas populares. As duas escolas têm uma boa gestão dos recursos materiais, disponibilizando-os em quantidade suficiente para a realização das atividades diárias.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras atuantes em 1º anos de alfabetização, sendo uma com menos experiência e outra próxima da aposentadoria. A escolha dos sujeitos pautou-se no fato de ambas conseguirem um bom resultado na aprendizagem dos alunos, por meio do trabalho com textos e de atividades próprias de “seu modo de ensinar”.

Dada a natureza do problema, optamos pela pesquisa qualitativa, não deixando de lançar mão, todavia, de importantes dados quantitativos. Foram realizadas observações de aulas nas duas salas selecionadas, em dias alternados dos meses de novembro e

dezembro de 2009, entrevistas individuais com as professoras e todas as crianças, além da análise dos desempenhos dos alunos em expressão oral e escrita.

Para evidenciar práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento, fez-se necessária a exposição de parâmetros conceituais dessas práticas, sendo que o resultado da aprendizagem dos alunos é um desses parâmetros. As habilidades iniciais das crianças antes da experiência com o trabalho com textos foram observadas a partir das “fichas de diagnósticos psicogenéticos individuais de escrita”, já adotadas no município. Ao final do ano letivo foi aplicada a primeira versão da Provinha Brasil referente ao primeiro semestre de 2008, com vistas a identificar o nível de alfabetização e letramento final dos alunos pesquisados, a fim de analisar quantitativamente e qualitativamente a eficiência e a eficácia dos trabalhos pedagógicos das professoras.

O recorte aqui apresentado centra-se na prática da professora Cléa, 36 anos, pedagoga com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha como professora contratada da rede municipal de ensino de Várzea Grande desde 2002, predominantemente com salas de alfabetização.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa mobilizou diferentes teorias e/ou autores e conceitos necessários à construção de uma explicação das complexas práticas pedagógicas, que envolvem o ensino e a aprendizagem. No entanto, para efeitos deste trabalho são apresentados apenas aspectos dessa fundamentação, notadamente os conceitos de alfabetização/letramento e sucesso/fracasso escolar.

Alfabetização e letramento: situando os conceitos

Como o título deste trabalho cita os termos alfabetização e letramento, faz-se necessário discutir sobre a especificidade dessas duas “facetas” (Soares, 2004) do ensino da língua, de modo a identificar os eventos de alfabetização e letramento presentes no fazer pedagógico da professora pesquisada. Embora estejamos cientes das diferentes posições da academia em torno da distinção conceitual entre alfabetização e letramento, com autores considerando que a alfabetização já engloba os aspectos sociais da língua escrita - próprios do que outros autores consideram ser o letramento -, havendo, ainda, autores como Brotto (2008) que apontam o letramento como um neologismo desnecessário, fizemos a opção por um aporte teórico cujos autores apresentam a diferenciação entre alfabetização e letramento como ações distintas, porém complementares, de ensinar e aprender a leitura e a escrita.

Soares (2003) define bem as concepções de alfabetização e letramento que norteiam esse trabalho, pois para ela, por um lado trata-se da “aquisição de uma tecnologia – o sistema de escrita e as técnicas para seu uso”. Para a autora, esse âmbito envolve, dentre outras, habilidades de decodificação de grafemas em fonemas; habilidades motoras de manipulação dos instrumentos de escrita; habilidades de ler e escrever segundo orientação convencional; habilidades de uso disposição espacial do texto na página; habilidades de manipulação correta dos suportes de escrita. Ao desenvolver práticas educativas relacionadas a essas habilidades estamos no âmbito da alfabetização. Por outro lado, “trata-se do desenvolvimento de competências para o uso dessa tecnologia em práticas sociais”, que envolvem capacidade de ler e escrever diferentes gêneros de textos, para atingir diferentes interlocutores e objetivos; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita; atitudes que demonstrem prazer e interesse em ler; habilidades de uso da leitura e escrita para encontrar informações, etc. Ao desenvolver práticas educativas relacionadas a essas habilidades estamos no âmbito do letramento (SOARES, 2003, p.14-15).

Conforme enfatiza Albuquerque existem metodologias distintas e somativas que promovem a alfabetização e o letramento:

Alfabetizar na perspectiva do letramento traz implicações pedagógicas importantes. Por um lado, sabemos hoje que um sujeito que não domina a escrita alfabética pode envolver-se em práticas de leitura e de escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada e, nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Por outro, o domínio do sistema alfabético não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de textos [...] apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os educandos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 92).

Para Soares (2003, p. 93), a mudança paradigmática na área da alfabetização, sustentada pelas novas teorias, em especial a psicogênese da escrita, divulgada entre nós nos anos 1980, que tem como mérito apresentar a trajetória da criança em direção à compreensão do sistema, conduziu a equívocos e falsas inferências, que explicam a “desinvenção da alfabetização”. São eles: a) o obscurecimento da faceta lingüística da alfabetização b) a idéia de que seria incompatível com o paradigma psicogenético a proposta de métodos de alfabetização; c) o pressuposto de que apenas através do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.

Assim, ao longo das últimas três décadas, a emergência em se promover os aspectos da interpretação e da compreensão levou a busca por metodologias que

valorizam o letramento, relegando ao segundo plano a transmissão do código. Em função dessa perda de especificidade, Soares (2004) ressalta a necessidade de se manter claras e distintas as duas facetas do ensino da leitura e da escrita - alfabetização e letramento - para que não haja a supervalorização de um em detrimento do outro.

Fracasso x sucesso escolar no Brasil: uma questão de conceitos e preconceitos

Para Jaqueline Moll (1996) as pesquisas a respeito da existência de uma produção cotidiana do fracasso por parte dos professores no processo de ensino durante a alfabetização, apontam para a abordagem psicologicista, a qual comporta o mito individual do fracasso e para a abordagem culturalista, que comete o equívoco de relacionar o fracasso à deficiência cultural, além dos equívocos no ensino da língua escrita centrada apenas nos métodos de ensino e na prontidão para a aprendizagem, desconsiderando o sujeito que aprende e o próprio sentido social da alfabetização.

Entretanto, pesquisas referentes às práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento (Bossa, 2002; Maciel e Lúcio, 2006) têm demonstrado a improcedência dos discursos pessimistas justificadores do fracasso nos primeiros anos escolares, ao relatarem experiências em classes, nas quais, muitos problemas estão presentes na vida dos alunos, mas que, apesar deles, a aprendizagem ocorre. Tais experiências evidenciam que a maior causa da não aprendizagem não está na própria natureza da clientela pobre, como acreditam muitos alfabetizadores. Assim, as práticas bem sucedidas contradizem a crença de que o pobre aprende menos pela sua própria condição cultural, social e física. Enfim, as experiências bem sucedidas têm demonstrado, que, embora essas condições sociais influenciem no ensino-aprendizagem não devem ser consideradas como determinantes do fracasso. Muito pelo contrário, elas evidenciam o quanto os conhecimentos teórico-práticos sobre alfabetização e letramento, por parte do elemento chave responsável pela mediação entre o conhecimento e o sujeito aprendiz, são decisivos para o sucesso dos alunos.

Dentre esses conhecimentos, ressalta-se a concepção de linguagem. Soares (1998) afirma que as pesquisas na área da Sociolinguística têm nos ajudado a compreender como o confronto entre o dialeto padrão escolar e os dialetos que as crianças possuem ao ingressarem na escola, próprios de seu ambiente social e legítimos de sua cultura, pode acarretar dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita, produzindo também o fracasso escolar. Assim professores que desconhecem a relação oralidade-

escrita, julgam terem como dever inculcar em seus alunos a norma culta, considerada a correta, de modo a promover a substituição do dialeto popular pelo dialeto padrão. O resultado desse processo, para Soares (1998), é o silenciamento do aluno diante da negação de suas origens e da imposição de outros padrões que fogem às concepções da língua desenvolvidas pela criança, antes do seu ingresso na escola.

Por esse motivo, o trabalho com práticas discursivas na alfabetização não deve ser confundido com a substituição de um discurso por outro. Recorremos, assim, à explicação de Schneuwly (2004) sobre a visão de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso primário e secundário. Para ele, os gêneros primários são apreendidos espontaneamente durante o convívio social, antes mesmo do ingresso na escola, e os gêneros secundários são aprendidos de maneira sistematizada, geralmente nas instituições de ensino, com vistas à ampliação das capacidades de linguagem e de comunicação dos sujeitos.

Dessa forma, práticas de ensino em alfabetização que silenciam ou desconsideram a importância da fala dos alunos, são ações que contribuem para o fracasso escolar já nos primeiros anos. Diante de tal prerrogativa inferimos que as ações opostas, ou seja, ações que valorizam os diálogos e os debates, a opinião e os conhecimentos de mundo dos alunos, são o primeiro passo para construção de sentido para a aprendizagem da leitura e da escrita, acrescentando a esses conhecimentos outras possibilidades interlocutivas, para além dos gêneros primários, via uso de textos lúdicos, científicos, informativos, publicitários entre outros gêneros próprios do contexto letrado.

Breve síntese do perfil dos alunos

De acordo com os diagnósticos psicogenéticos realizados ao início do ano letivo, mais de 90% os alunos da Professora Cléa, produziam uma escrita pré-silábica. A turma iniciou com 20 pré-silábicos e 02 silábicos. Já de acordo com o último diagnóstico do ano letivo de 2009, realizado ao final de dezembro, 4,5% dos alunos apresentou escrita silábica com valor sonoro, 9,1% eram silábico-alfabéticos, 45,5% eram alfabéticos, e 40,1% eram convencionais na escrita e com fluência na leitura.

No que diz respeito à alfabetização, Cléa pode ser considerada bem sucedida, uma vez que 95% de seus alunos alcançaram o nível alfabético de escrita, conforme os objetivos previstos para o final do primeiro ano do Ciclo Básico, descritos no Caderno

de Campo do CBAC. Uma vez que um dos critérios considerados para a caracterização das professoras bem sucedidas é o percentual elevado de alunos que conseguem chegar ao final do ano letivo no perfil esperado de leitura e de escrita, ou próximo dele, a aprendizagem dos alunos torna-se o principal indício de que a referida professora detém habilidades e conhecimentos que a tornam eficiente na ação alfabetizadora.

Saberes em ação: elementos de uma prática bem sucedida

Analisemos a seguir as concepções de alfabetização e letramento norteadoras da prática da professora Cléa.

Pesq.: No seu entendimento o que é alfabetização?

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

Pesq.: O que é alfabetizar?

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

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

C: Quando ele lê e escreve com autonomia.

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

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

Essa definição de alfabetização comporta tanto as características da apropriação do código escrito e a compreensão da leitura, quanto do letramento, referente ao uso social da língua escrita. Como para ela não se pode ensinar e aprender sem uma motivação plausível, a alfabetização só tem razão de ser se associada a uma utilização social. Na verdade a preocupação de Cléa em diferenciar alfabetização e letramento em nível de teorização, parece ser secundária. O mais importante parece ser o “como” desenvolver atividades que tornem seus alunos capazes de ler, escrever, compreender e utilizar socialmente esse conhecimento, o que não deixa de englobar na alfabetização o significado do letramento. A organização das atividades sequenciais de alfabetização do global para o sintético é descrita por ela no depoimento a seguir:

Pesq.: A alfabetização através de textos privilegia os aspectos do letramento deixando em segundo plano os aspectos da decifração e da codificação? Como você resolve esse impasse?

C: Em nenhum momento, porque eu trabalho o texto e depois vou trabalhar as unidades menores dentro do texto né. E é até mais prazeroso, porque quando a gente faz uma brincadeira, trabalha com o texto, brinca com eles e depois vai para o estudo da palavra, ele vão mais motivados. (...)

Pesq.: (...) Como você começa até chegar ao aspecto da alfabetização?

C: Primeiro a gente vai cantar a música, em seguida (...) vai ler o texto que tem que estar escrito num cartaz ou no quadro. (...). Faz a leitura, pedacinho por pedacinho fazendo as boquinhas juntos. Eu vou mostrando e marcando no quadro as sílabas das palavras conforme vamos lendo (...) antes já fizemos a leitura global, para entender o texto. E em seguida eu vou tirar as palavras-chaves. (...) eles vão dizendo pra mim quais são as palavras (...), que mais chamaram a atenção no texto, (...) e aí eu vou depois trabalhar menor, assim: “Qual é a primeira letra dessa palavra, e a última letra?” (...). Então (...) eu vou trabalhando o som. (...) Aí a alfabetização tá garantida. (...) Como atividade permanente é a leitura do alfabeto (...) até pra poder avançar pras sílabas complexas né, tem que saber bem o alfabeto. (...) eu trabalho no texto, aí, aquelas sílabas, ou aquela letrinha que apareceu mais, eu já montava a família no silabário. O silabário não tem sequência certa, depende das palavras que vão aparecendo no texto, do que a gente enfatizou lá. (Entrevista com Cléa em 20/01/2010).

A explicação dada por Cléa nos fornece informações sobre os aspectos que julga importantes para a apropriação do código escrito, entre eles o conhecimento do alfabeto e a formação das sílabas na construção das palavras. Segundo Maciel e Lúcio (2008) o

conhecimento/habilidade de reconhecer as diferentes famílias silábicas é parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a memorização dessas famílias é uma dos componentes do processo de alfabetização, mas não é, e nem pode ser o único. Essa atividade deve ser realizada, por exemplo, juntamente com atividades que promovam a observação e a reflexão sobre regularidades e irregularidades ortográficas características do português (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 24).

Embora seja visível em sua prática a importância que atribui ao ensino das unidades menores como a letra, a sílaba e os sons, bem como a composição de bancos de palavras que favoreçam a observação das várias possibilidades de posicionamento das letras nas palavras, a opção pelo trabalho com texto na alfabetização está relacionada aos elementos formais que compõem o texto. Cléa julga que o conhecimento desses elementos é tão relevante para a compreensão do texto quanto saber decifrá-lo, de modo que os elementos gramaticais também são conteúdos considerados essenciais tanto para a leitura e compreensão, quanto para a posterior escrita de textos. Segundo Cléa, esse trabalho não é possível se consideramos apenas os métodos sintéticos de alfabetização.

A perspectiva de alfabetização de Maciel e Lúcio e de Soares voltada para o letramento está, de certa forma, implícita na fala de Cléa ao justificar porque elege o texto como ponto de partida para alfabetizar seus alunos:

Pesq.: Por que trabalhar com textos na alfabetização?

C: Porque o texto é completo. Além de fazer sentido, nele eu posso trabalhar tudo que preciso. A compreensão, a segmentação, a pontuação, várias disciplinas, as margens... Também dá pra alfabetizar porque lá tem todas as letras, sílabas e palavras que eu preciso. (...) o texto é mais rico, tem uma mensagem, faz sentido. Ninguém se interessa por aquilo que não faz sentido, que não serve pra nada. O que é BÁ, o que significa BÁ? Nada, se não estiver dentro de uma palavra ou de um texto (Entrevista com Cléa em 20/01/2010).

A seguir, a descrição do trabalho com o conto de histórias associado à produção de texto coletivo ilustra essa fala de Cléa, no que se refere ao trabalho dos elementos da textualidade associado ao trabalho da alfabetização. Cléa tem como objetivo demonstrar, na prática, como escrever um texto, a sequência e a estrutura do texto, além de trabalhar a superação das hipóteses por meio da problematização da escrita das palavras do texto. Observemos a produção do texto “O patinho feio”, após a leitura dessa história realizada dia 11 de novembro de 2009.

C: (...) vou escrever no quadro uma frase e vocês vão adivinhar qual será nossa próxima atividade. Ela escreve “CURTINDO A HISTÓRIA”. Gui, Tali, Al, Car e outras crianças vão lendo conforme ela vai escrevendo no quadro. Depois ela relê com todos: Curtindo a história!! Al: Vamos ler alguma história? Tali: Não, a tia vai contar alguma história. Mar: É. Ela vai ler alguma história pra nós. C: O que vocês acham? Crianças: Vai contar alguma história!! Elas gostam da idéia da história. Então C. explica as regras para se ouvir a história (...). A seguir, começa mostrando a primeira ilustração da história e pede que as crianças lancem hipóteses sobre qual será a história. Uma criança chega à conclusão que é a história do Patinho Feio. Outras hipóteses foram lançadas, mas no final concordam que deve ser a história do Patinho Feio. C. confirma e começa com uma música que ela sempre canta no começo das histórias. Ela mostra a primeira imagem novamente e pede que algumas crianças escrevam algumas palavras sobre as imagens da primeira ilustração. As palavras escolhidas foram: PATINHO FEIO - OVO – LAGOA. (Protocolo de observação, 11/11/2009, folha 01, linhas 44-49 e folha 02, linhas 01-15).

Cléa inicia a atividade fazendo com que as crianças lancem mão dos conhecimentos prévios relacionados às imagens presentes na primeira ilustração. Essa é uma estratégia que futuramente contribuirá para a intertextualidade muito importante para a interpretação textual. Inicialmente as crianças são estimuladas a selecionarem as informações contidas na ilustração para que possam acessar os conhecimentos que possuem acerca do assunto ou tema do texto proposto. As hipóteses lançadas pelas crianças são o indício de que os processos cognitivos que envolvem a leitura e a compreensão já estão em andamento. Após chegarem à conclusão de que é a história do Patinho Feio as crianças escolhem as palavras patinho feio, ovo e lagoa para escrever, julgando serem estas, as palavras mais importantes da história até o momento. Apesar

das imagens dessas palavras estarem presentes na primeira ilustração, as mesmas não foram escolhidas aleatoriamente, visto que remetem ao personagem principal e ao local onde aconteceu a história. Já a palavra ovo relaciona-se à problemática que gerou a confusão toda da história. É possível perceber que o processo de leitura por meio do acionamento das estratégias de leitura (seleção, antecipação e inferência e verificação) já começou antes mesmo que Cléa iniciasse a leitura da história. Entretanto, ao considerar o texto, também como uma ferramenta de alfabetização, aproveita para problematizar a escrita das palavras-chave selecionadas pelas crianças. As intervenções acerca da escrita das palavras são feitas de maneira democrática admitindo a possibilidade de várias hipóteses de escrita. As crianças sentem-se seguras para tentarem escrever por compreender que a aprendizagem da escrita como um processo que se aprende aos poucos e onde todos podem se ajudar. Esse fato é fruto do trabalho com agrupamentos produtivos e incentivo à tentativa de escrita espontânea. Esse clima de ajuda mútua é sempre reforçado pelos incentivos de Cléa, e pelos elogios que faz aos progressos realizados pelos alunos. Essa é uma estratégia bastante observada nas aulas de Cléa.

Então as crianças escolhidas (que são as que têm mais dificuldades, mas que levantaram a mão para ir ao quadro) escreveram assim: PATIO - OVO – LAGA. Ela relê as palavras com a turma e diz: Está quase certo né? Viu como eles melhoraram? E pede para outras irem ao quadro e pergunta: O que está faltando na palavra PATIO? Algumas crianças dizem NH, e a criança do quadro completa. Fez o mesmo com a palavra LAGA. Agradece as crianças e pede que se sentem. E começa a ler a história com a ajuda das ilustrações seriadas. Como ela vai lendo e mostrando as imagens e parando toda hora para que alguma criança escreva na lousa algumas palavras que vão aparecendo na história as crianças começam a se desinteressar. Ela percebe e continua a história sem pedir que escrevam. Conforme a leitura, foi fixando as imagens no quadro na sequência, fazendo a interpretação com as crianças e pedindo que dêem opinião. (Protocolo de observação, 11/11/2009, folha 02, linhas 15-38).

Cléa continua a história agora com objetivo maior de fruição e interpretação, apesar de fazer perguntas que levassem as crianças a concluir sobre a moral da história. Percebo que ela dá vazão à opinião das crianças, mas não deixa de focar a mensagem do autor no texto por meio das informações presentes na história. Ela propõe que as crianças se coloquem no lugar dos personagens e também apresenta os fatos e conseqüências das ações dos personagens, de modo que se perceba a sequência lógica do texto. Tal modo de conduzir as crianças na interpretação textual me permite inferir sobre uma concepção de leitura enquanto interlocução onde autor e leitor tem papéis

definidos no processo de emissão e recepção/ interpretação da mensagem. Para Kleiman (1997)

O leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando as obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deve tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, lingüístico, textual, devido a essa convicção de deve fazer parte a leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas as outras para fazer um todo. Isso implica a atender as pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas convicções (KLEIMAN, 1997, p. 66).

Dessa forma, Kleiman aponta para a importância do conhecimento prévio para a compreensão textual, propondo que as inferências ocorrem em função do conhecimento do assunto, do conhecimento lingüístico, do conhecimento textual e do conhecimento de mundo ou enciclopédico. São as inferências que nos fazem lembrar a essência do texto. O conhecimento prévio exige do leitor um comportamento ativo onde o mesmo precisa buscar a compreensão ou construção do sentido do texto e não apenas receber as informações e palavras do texto. Para ela a ausência de compreensão de que o texto pressupõe interação leva à visão unilateral do leitor, o que dificulta a compreensão textual na medida em que este se baseia unicamente em seus próprios pensamentos, crenças e opiniões, ignorando a mensagem do autor. A prática de Cléa aponta para uma concepção de leitura que comporta tanto a decifração e compreensão, quanto a interpretação e interlocução com o autor do texto.

Cléa precede o trabalho de produção textual pela atividade de leitura, julgando ser esta a referência para a escrita.

Após essa atividade começa imediatamente a produção de texto coletivo. Ela pede que as crianças recontem a história com suas próprias palavras com a ajuda das imagens que estão no quadro. C: Qual é o título do texto? Crianças: O Patinho feio. Ela escreve. C: Quando vamos começar uma frase ou um texto, o que fazemos? Tali: Põe o dedinho no parágrafo. C: Isso! O que aconteceu primeiro? Como começou a história? Crianças: A pata tava chocano ovo. C. vai escrevendo e pergunta: Tava ou estava? Crianças: Estava. Ela escreve. C: Chocano ou chocando? Algumas crianças repetem chocano. C: Nós podemos falar chocano, mas na hora de escrever um texto escrevemos chocando. E escreve a frase até o final. C: O que colocamos no final da frase? Crianças: Ponto final. E continua compondo o texto com as crianças ditando os acontecimentos da história e ela escrevendo e ao mesmo tempo dando informações sobre a escrita das palavras e sobre a estrutura textual. Para substituir o *aí* ela sugere às crianças o uso de outras palavras que dão sequência à história como: “quando”, “de repente”, “então”. Chama atenção para os sons que vão saindo da boca conforme vai pronunciando as palavras. Lembra que na escrita do QUE escrevemos o U, mas, não o lemos. Corrige as concordâncias como na frase: “OS OVO SE

QUEBRARAM”. Mostrou também a separação das sílabas das palavras dentro do texto. Também mostrou a segmentação das palavras da frase marcando onde começa e onde termina cada palavra. As crianças participaram bastante na composição do texto. O texto foi lido coletivamente. (Protocolo de observação, 11/11/2009, folha 02, linhas 38-45 e folha 03, linhas 01- 23).

A escolha dessa atividade para exemplificar a dinâmica utilizada por Cléa para trabalhar a sistematização do código e a estrutura do texto narrativo se deu porque nela foi possível observar uma quantidade considerável de intervenções voltadas tanto para a leitura quanto para a escrita. Os procedimentos escolhidos por Cléa denotam que ela acredita que as crianças precisam de informações concretas sobre o como escrever e compreender o texto. Isso está implícito na maneira detalhada e esmiuçada como explica para os alunos a escrita das palavras, as concordâncias, a pontuação e a própria interpretação do texto. Quanto às correções referentes às falas das crianças: “Nós podemos falar chocano, mas na hora de escrever um texto escrevemos chocando”, observamos a correta intervenção na medida em que não classifica a fala dos alunos como errada, entretanto informa como a forma falada deve ser escrita. É um trabalho exaustivo até que não se tenha mais dúvida sobre como escrever o texto e o que deve conter o texto escrito. E para finalizar o trabalho com vistas a propiciar que as crianças releiam o texto individualmente e treinem a coordenação da escrita, ela propõe a cópia do texto coletivo, também como uma maneira de fixação e revisão do que foi trabalhado. Nessa atividade ela inicia uma nova etapa que é a de mostrar a organização do caderno. Ao observar que muitas crianças copiam igual ao espaço do quadro ela retoma e explica com utilizar as linhas até o final e como separar as sílabas dentro do texto no caderno. Observo que mesmo as crianças com leitura fluente escrevem em imprensa maiúscula e encontram dificuldades quanto à utilização do espaço do caderno, embora copiem as palavras lendo globalmente e se perdendo menos durante a cópia. Entretanto as silábicas convencionais e silábico-alfabéticas sempre se perdem nas linhas pedindo ajuda para continuarem. Cléa ressalta que nesse último bimestre está trabalhando mais a escrita em seu aspecto de sistematização do código alfabético, visto que nos meses anteriores a ênfase foi na leitura. Com exceção das intervenções referentes à compreensão da leitura concluo que o enfoque maior de Cléa durante essa atividade foi no processo de alfabetização, embora o mesmo tenha ocorrido permeado por eventos que nos remetem ao letramento.

Muitas outras situações de discussão sobre o texto foram observadas durante os doze dias alternados em que estive em sala. Cléa sempre oportuniza às crianças a exposição de seus conhecimentos sobre o assunto trabalhado, bem como a exposição de suas opiniões. Dessa forma ela promove o levantamento de hipóteses com base nos conhecimentos prévios e seleções feitas a partir desses conhecimentos e de outros fornecidos por ela quando os das crianças não são suficientes. Esse trabalho também favorece a interdisciplinaridade e a ampliação da visão e conhecimento de mundo das mesmas, sem falar na construção de um conceito de texto enquanto portador de informações e conhecimentos e de leitura enquanto ferramenta para aquisição desses conhecimentos. O trabalho que Cléa desenvolve com textos inclui à concepção de texto aspectos como a interação, a interlocução e a intertextualidade¹, necessários à eficiência na leitura de qualquer gênero literário.

Há que se ressaltar que um ponto forte observado no trabalho de Cléa é a utilização de textos lúdicos para a alfabetização e letramento. Tal opção é fruto da união de dois conceitos norteadores de sua prática: o conceito de texto já explicitado, e o conceito de criança como ser em desenvolvimento, com características psicológicas distintas dos adultos. Isso colabora para que a alfabetização ocorra por meio de brincadeiras com músicas, leitura e dramatizações de cantigas de roda, quadrinhas, parlendas, adivinhas, versos, trava-línguas, rimas e literatura infantil. Tal escolha denota que a alfabetizadora tem uma concepção de infância orientando sua prática, o que fortalece as chances de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Outros aspectos importantes observados na prática da professora são a gestão da classe e uso do tempo escolar. Cléa procura dividir o tempo de aula entre atividades permanentes e atividades que variam de acordo com os projetos eventuais referentes à saúde, ao meio ambiente, às feiras culturais, as quais estão previstas no Projeto Político Pedagógico da escola. As atividades permanentes são aquelas feitas com toda a turma, geralmente no início da aula, como leitura coletiva do alfabeto, do calendário e de textos coletivos produzidos pela turma, ou poemas e músicas escolhidas pelas crianças para serem lidas coletivamente. No início da aula, durante a leitura do alfabeto, há escrita espontânea no quadro de palavras ditadas por ela referentes à alguma letra ou sílaba que queira enfatizar. Nesses momentos ocorre coletivamente a discussão de como se escreve

¹ Ver Kleiman (1997), onde a autora faz a distinção entre interlocução e interação.

determinada palavra. Como atividade permanente também tem a leitura de histórias infantis geralmente após o recreio ou próximo do final da aula.

As atividades de produção de textos são realizadas coletivamente, com toda a turma ou em pequenos grupos, após discussões prévias sobre determinado assunto, ou aula de campo, ou terem assistido algum vídeo. Anterior a uma produção escrita coletiva, ela sempre procura informar sobre o tema, fazendo ligações com outros textos estudados, o que demonstra sua preocupação com a intertextualidade. Não foram observadas atividades de escrita com sílabas isoladas.

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

Dessa forma é possível concluir que Cléa divide seu tempo basicamente entre atividades de alfabetização, de letramento, de matemática e de outras atividades lúdicas e interdisciplinares. Em doze dias de observação foram observados 106 eventos de alfabetização e 70 eventos de letramento, os quais ocorrem em grande parte concomitantemente.

Quanto à observância do atendimento individualizado, ela procura atender a todos durante as atividades de leitura e interpretação, e produção de textos coletivos. Como ela divide a turma em duplas ou trios durante as produções individuais, misturando as crianças com hipóteses próximas, observamos que as crianças acabam se ajudando entre si, o que permite que ela transite entre os grupos fazendo intervenções, concentrando-se mais naqueles que precisam mais de sua ajuda. O trabalho com textos favorece muito essa dinâmica, possibilitando que os desafios de leitura e produção de textos sejam propostos de maneira diferenciada, conforme a possibilidade e necessidade de cada aluno. No coletivo são sempre feitas as discussões sobre o texto e seus usos, para em seguida iniciarem as atividades diferenciadas.

Concluimos que essa seja uma estratégia de gestão da turma com valorização do tempo em sala de aula. Para que essa estratégia dê certo, todavia, ela precisa conhecer bem as crianças, suas hipóteses, em que precisam avançar, e suas características comportamentais para poder agrupá-las, com eficácia e fazer as intervenções corretas sem desperdício de tempo.

Considerações finais

A análise das atividades propostas pela professora considerada bem sucedida revelou que os bons resultados alcançados por seus alunos são fruto da convivência de práticas aproximadas, ora do Construtivismo, ora do Interacionismo. Do Construtivismo, em virtude do uso de diagnósticos psicogenéticos para a orientação das intervenções referentes à apropriação do sistema de escrita e do Interacionismo em função da presença de ações que propõem o desenvolvimento das estratégias de leitura e compreensão de textos realizadas em grupos, o que pressupõe uma prática visivelmente interacionista. Da mesma maneira, foram observadas atividades explícitas próprias da consciência fonológica dentro de exercícios de escrita de palavras-chave retiradas de textos previamente interpretados. Tais atividades já fazem parte de um terceiro referencial acerca das teorias da aprendizagem. Dessa forma, pode-se concluir que o bom resultado obtido pelos alunos tem relações com mixagem de ações que, embora oriundas de teorias diversas e mesmo contrárias, de alguma forma contribuíram para a aprendizagem dos alunos, provavelmente, em função da maneira como ocorreu a mediação.

Podemos concluir que um dos motivos do êxito na alfabetização e letramento da professora Cléa foi o fato de trabalhar as duas facetas da alfabetização, apresentando cotidianamente atividades voltadas tanto para o ensino do sistema alfabético de escrita, quanto voltadas para as práticas sociais.

Em função das experiências singulares, que forjam a aprendizagem dos professores, percebe-se que não há uma receita a ser seguida que garanta o sucesso. As práticas construídas pela professora têm dado certo, porque têm razão de ser dentro de uma lógica e de uma visão de mundo, próprias de sua profissão e de sua vida.

Como propõe Chartier é preciso concordar que:

Um bom professor se forma com o tempo. Não se pode ser um bom alfabetizador em um ou dois anos. Todos os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler são, também, de certa maneira, ecléticos. Nunca tem um só procedimento, mas vários sistemas funcionando em paralelo (CHARTIER, 2006).

Entretanto algumas atitudes foram decisivas para que seus alunos se sentissem confortáveis e confiantes durante a aprendizagem da leitura e da escrita, dentre elas, a crença que se aprende a ler e escrever escrevendo; o bom uso do tempo; conhecimento

dos níveis psicogenéticos e uso de diagnósticos periódicos e agrupamentos produtivos; atividades diárias envolvendo leitura de textos para as crianças, com as crianças e pelas crianças; produções periódicas de textos coletivos de gêneros variados.

Há que se ressaltar, todavia, que dois elementos em particular desencadearam todo o processo de ensino-aprendizagem dando um caráter significativo à prática dessa professora: o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e a expectativa positiva em relação à aprendizagem dos alunos. Terminemos com a voz de Cléa: “Eu tenho sempre uma postura positiva em relação à turma, seja lá quem forem as crianças ou o problema que tenham”.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar sem bá-bé-bi-bó-bu: uma prática possível? In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-108.

BOSSA, Nádida A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Faculdade de Educação, Tese de Doutorado: Universidade Federal do Paraná. Nov. 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. CEALE/UFGM. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte. Ano 2, nº 8, outubro/novembro de 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MACIEL, F. I. P e LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira e MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELES, P. R. H. **A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990**. Dissertação de Mestrado em Educação: UFGM, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: (Orgs.). ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

___ **Letramento e alfabetização:** As muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Campinas: Autores Associados, n. 25, 2004.

___ Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global, 2003, 89-113.