

LETRAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: INTERAÇÃO E LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA

Flávia Pansini,
Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2006 junto ao programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Alfabetização oferecido pela Universidade Federal de Rondônia, tendo como preocupação central as relações entre eventos de letramento no contexto social e escolar de duas turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental do município de Rolim de Moura/Rondônia. Neste texto, são abordados o uso da linguagem oral e das interações ocorridas em sala de aula. À luz da análise realizada, bem como do suporte teórico sobre letramento e dialogicidade, discute-se que o desenvolvimento de uma prática em que os alunos tenham oportunidades de dialogar e interagir entre si, e ainda com o texto, é um dos desafios a serem enfrentados pelos professores e professoras para uma proposta de alfabetização crítica.

Palavras-chave: Letramento, Linguagem oral, Prática pedagógica, Interação.

LITERACY AND PEDAGOGICAL PRACTICE: INTERACTION AND ORAL LANGUAGE IN SCHOOL

Abstract

This article presents partial results obtained in a research project developed in the year of 2006 as part of the *Lato Sensu* Pos Graduation Program in Literacy offered by the Federal University of Rondônia, having as fundamental concern the relations among literacy events in the social and school context of two classes of the Fundamental Teaching in the County of Rolim de Moura/Rondônia. In this text we approach the use of the oral language and the interactions occurred in classroom. Based on the carried out analysis, as well as on the theoretical support on literacy and dialogistic we argue that the development of a practice through which the students have chances to dialogue and to interact among themselves, and still interact with the text, is one of the challenges to be faced by the teachers for a propose of a critic literacy.

Key Words: Literacy, Oral language, Pedagogical Practice, Interaction.

Introdução

Ao contrário do que se pensou durante muito tempo, a linguagem não é um processo mecânico, neutro e estático, mas figura como um processo histórico, construído pelos sujeitos em diferentes momentos e condições de interação; exemplo disso são os usos da escrita e da leitura que vão-se modificando com o passar do tempo, hoje permitindo que as sociedades letradas dividam suas atividades linguísticas entre as modalidades oral e escrita.

De acordo com pesquisa desenvolvida em 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Organização Não-Governamental Ação Educativa, destacando a questão do letramento no Brasil, os materiais escritos estão presentes em diversas esferas da experiência cotidiana como a doméstica, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião e correspondem a diversos objetivos que motivam a leitura e a escrita (RIBEIRO, 2004). Muitos desses usos estão relacionados às demandas colocadas pela vida moderna, tais como identificar materiais escritos nos quais se possam localizar informações específicas, mobilizar dados necessários à redação de um texto, entre outros.

A pesquisa demonstra também que, no caso do Brasil, mesmo as pessoas analfabetas relacionam-se com a cultura letrada de diferentes formas. Isso ocorre porque há uma forte presença da escrita no meio em que vivem, o que possibilita que estejam em contato permanente com materiais, sabendo ler ou não. Infelizmente, os dados apontam que as habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população e que essa desigualdade está associada a outras formas de exclusão social. Há um tipo de escrita e de leitura tida como legítima e que serve como parâmetro para o ensino escolar em quase todos os casos.

Vários autores destacam que a oralidade ocupa um lugar subalterno nas discussões sobre letramento, principalmente no interior das escolas (FREIRE, 2002; GERALDI, 1995; KLEIMAN, 2005; MATÊNCIO, 2002). Uma das questões que se mostram férteis para a discussão no campo da alfabetização e do letramento é justamente a pesquisa sobre as relações entre o papel do diálogo desenvolvido por meio da linguagem oral e das interações estabelecidas na escola enquanto espaço específico para a apropriação das habilidades de leitura e escrita.

Este texto resulta dos dados discutidos na pesquisa “O ensino da leitura e escrita numa perspectiva cultural: reflexões sobre

alfabetização e letramento”, tendo como preocupação central as relações entre eventos de letramento no contexto social e escolar de duas turmas do segundo ano do ciclo¹ básico de alfabetização de crianças de camadas populares do município de Rolim de Moura - Rondônia.

Durante a pesquisa foram realizadas observações em sala de aula, além de entrevistas com as duas professoras responsáveis pelas turmas, bem como com as famílias de um grupo de crianças. Neste texto, entretanto, enfatizaremos apenas as questões relacionadas ao diálogo e às interações no processo de ensino tomando como base os dados obtidos por meio das observações realizadas em sala de aula. A análise volta-se tanto para o diálogo entre os sujeitos como para o diálogo que pode ocorrer entre os sujeitos mediados pelos textos.

Na primeira parte deste artigo, o referencial teórico do estudo é sintetizado. Na segunda, reflexões sobre a pesquisa — feitas a partir dos resultados referentes à linguagem oral e a interação em sala de aula — são apresentadas, discutindo-se alguns desafios enfrentados quando se tenta estabelecer uma prática dialógica no contexto da alfabetização.

Práticas dialógicas em contextos escolares: o diálogo com o outro e com o texto

Uma questão central no processo de alfabetização crítica² é a prática dialógica que se realiza entre os sujeitos envolvidos no processo. Trazer à reflexão o diálogo em sala de aula permite que se faça uma

¹ As escolas da rede estadual de ensino em Rondônia podem optar, em seu projeto pedagógico, pela organização da escolarização em Ciclos no processo de alfabetização. Nesses casos, não há retenção entre as séries e a mesma professora acompanha sua turma até o final do ciclo que, no ensino fundamental de oito anos, era de dois anos e, após a implantação do ensino fundamental de nove anos, ocorrida em 2007, passou a ser de três anos.

² O conceito de alfabetização crítica está ligado diretamente às ideias do educador brasileiro Paulo Freire. Para este autor, a linguagem escrita está muito além do aprendizado de códigos linguísticos e da aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas deve ser vivenciada pelos sujeitos, num processo de ação-reflexão, possibilitando que estes pensem um mundo diferente do qual conhecem. A alfabetização passa a ser encarada como a “relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos”. (FREIRE, 2002, p. XII). Nesse sentido, a alfabetização, vinculada ao processo social, político, cultural e econômico dos sujeitos, faz com que o ato de aprender a ler e escrever esteja ligado a uma compreensão mais abrangente do ato de ler o mundo.

análise de como têm sido encaminhadas as práticas discursivas na escola, observando a importância da interação para a apropriação da linguagem, ao mesmo tempo em que se discute o espaço que tem sido destinado à oralidade no processo de ensino.

Para Matêncio (2002) a escola reforça o desprezo pelas práticas orais, constitutivas do relacionamento com a leitura e a escrita em diferentes grupos sociais, supervalorizando o predomínio da escrita como o estilo comunicativo culturalmente valorizado.

A escola, por um lado, transforma a oralidade de seus alunos, especificamente, através da introdução do código da escrita, tanto superimpondo marcas formais da fala letrada (particularmente, a fonologia e a morfologia), complementares às de outros registros, em outros contextos, (cuja funcionalidade fica assim restrita ao contexto de sala de aula), bem como acrescentando alguns gêneros para descrever tarefas independentes do contexto. (MATÊNCIO, 2002, p. 182).

Mas não é apenas no estudo da linguagem que a oralidade e o diálogo em sala de aula estão prejudicados. De acordo com Geraldi (1995), esta tendência à perda do valor da prática dialógica se dá em partes porque a escola se preocupa muito mais em encaminhar os conteúdos de ensino do que em reconhecer aquilo que os educandos podem oferecer de seu universo de convívio. Nesse sentido, as falas em sala servem apenas para conduzir os momentos em que o professor tem por finalidade trabalhar determinado conteúdo, restringindo o verdadeiro sentido do diálogo, que é a comunicação.

Numa perspectiva crítica de alfabetização, a ideia defendida por Macedo de que a “língua dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor” (MACEDO, 2002, p, 99) traz a necessidade de mudanças nessa realidade, pressupondo que, dentro da prática pedagógica, haja espaço para o diálogo e para que os alunos tragam elementos de sua vida cotidiana que podem contribuir no desenvolvimento das atividades de ensino. Numa concepção histórica de letramento, a prática do professor supera aquela que se desenvolve mediante a participação da criança em eventos que pressupõem apenas o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores. (KLEIMAN, 2005).

O letramento é visto a partir de uma perspectiva ampla e histórica, vinculado, segundo Matêncio (2002), “ao conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares”. (p, 20). Nessa ótica, a escola é encarada como um espaço heterogêneo, em que convivem “indivíduos provenientes de diferentes comunidades, e por isso detentores de práticas discursivas e sociais diversificadas, que não são unicamente aquelas das classes dominantes” (idem).

No campo da produção escrita e do diálogo com os diferentes textos e autores, essa prática implica o surgimento de novos paradigmas em que, a relação interlocutiva – a exigência de uma relação aberta e autêntica entre um *eu* e um *tu* – passa a constituir um princípio básico para orientar todo o trabalho desenvolvido na escola.

Assim, coloca-se a necessidade para a escola de questionar sobre quais são os temas relacionados à vida dos educandos, e quais os usos que fazem da leitura e escrita no seu dia-a-dia, bem como quais os eventos de letramento de que participam. E, ainda, que atividades podem possibilitar um verdadeiro diálogo e interação em sala de aula.

Parte-se do princípio de que o diálogo saudável em sala de aula é fundamental para a apropriação da linguagem pelo sujeito e para uma proposta de alfabetização crítica (FREIRE e MACEDO, 2002). Significa reconhecer outras fontes de conhecimento além daquelas que são fornecidas prontas para os alunos; significa reconhecer que aprender pode ser algo construído pelos sujeitos.

Para Amaral (2001), o trabalho em pequenos ou grandes grupos, em sala de aula, promove o aprofundamento das relações interpessoais e possibilita a vivência, pelas crianças, de situações de trocas e construção de conhecimentos, além de fazer com que os alunos participem de situações conflitantes constitutivas das relações sociais e que, sob a mediação problematizadora do professor, podem configurar-se como objeto de reflexão.

Outra prática interessante que privilegia o diálogo, são os momentos de conversa informal: “sobre o que as crianças fizeram no fim de semana, o que mais gostam de fazer quando estão em casa, como pensaram para resolver tal exercício, quais seriam suas hipóteses para a resolução do problema apresentado ou vivido etc”. (Idem, p, 84). Tais momentos possibilitam ao professor conhecer e ter informações sobre quem são e quais conhecimentos de mundo seus alunos trazem para a escola.

Além do diálogo que se estabelece entre os sujeitos participantes de um determinado processo de interação, uma outra noção importante para o desenvolvimento do sujeito letrado diz respeito às oportunidades de diálogo com textos que circulam socialmente. Isso porque o texto, numa perspectiva de letramento, passa a ser o elo básico das propostas de ensino. Mas o que entendemos por texto? De acordo com Geraldi (1995), não há texto sem um interlocutor. Sendo assim, o autor levanta alguns elementos necessários para que um texto se constitua como tal. Estes, por sua vez, são os que a escola deve levar em consideração ao pensar nas atividades de ensino. Assim, o texto segundo o autor:

a- se constrói numa relação entre um eu e um tu;

b- opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;

c- inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor quanto leitor. (GERALDI, 1995, p. 104).

Esses aspectos operam como princípios norteadores do trabalho não só de produção de texto, mas de leitura e escrita. Assumi-los como centro do processo exige um novo planejamento das atividades discursivas que se realizam em sala de aula e que demandam o uso da linguagem. Assim, a produção de texto surgiria a partir de atividades interlocutivas diversas das utilizadas em uma prática tradicional em que o texto nem sempre demanda um destinatário, visto que é um “meio” de avaliação do aprendizado ou não do aluno. Do mesmo modo, a aprendizagem da leitura e da escrita exigirá, de acordo com Amaral (2001), “uma constante atividade epilingüística, ou seja, uma constante reflexão voltada para o uso social: a quem se destina esta escrita? O que deseja comunicar? Para quem comunica? Como será possível comunicar melhor a ideia contida?” (p. 213).

Segundo Geraldi (1995), proporcionar experiências de leitura significativas na escola pressupõe um posicionamento em que ao olharmos para o seu trabalho de leitura possamos nos questionar no mínimo sobre “que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa

dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo”. (GERALDI, 1995, p. 113).

Estes aspectos sugerem que a leitura e a produção de textos (orais e escritos) sejam o ponto de partida de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua. Por outro lado, para possibilitar o trabalho crítico, como afirma Macedo (2002), a produção e “a leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere”. (p, 105). O papel que deve ser atribuído à leitura é, antes de tudo, uma forma de comunicação em que ao aluno é permitido interagir com o conteúdo do texto, entender os motivos pelos quais tais recursos expressivos foram empregados e dar um novo significado a estes. Nesse sentido, Matos (2001) sugere o uso de práticas pedagógicas que priorizem a leitura crítica por parte dos alunos, visto que os textos cumprem também uma função ideológica.

(...) A criticidade implica, entre outros aspectos, o conhecimento de que os suportes escritos (impressos em livros, apostilas, folhetos ou manuscritos) são passíveis de questionamento ou levantamento de dúvidas, pois a escrita não pode ser tomada como expressão da “verdade” absoluta e infalível, no que se refere aos referenciais que veicula. (MATOS, 2001, p. 173).

De uma forma geral, as atividades de leitura e produção de texto têm como ponto de partida essa preocupação com a aproximação dessa prática em contextos reais. A produção de textos está intimamente relacionada à função social da escrita, refletindo as necessidades de uso da linguagem de uma comunidade. Neste processo de leitura e escrita de texto, das relações que se estabelecem entre o sujeito e aquilo que está escrito ou se quer escrever, um importante papel será desempenhado pelo professor, pois ele será um dos primeiros interlocutores das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Na perspectiva da alfabetização crítica acima apontada, a interação que se estabelece durante as atividades de leitura e escrita, bem como os momentos de diálogo entre o professor e alunos acerca de conteúdos escolares ou de suas próprias vidas, cumpre um importante papel no processo de aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem da linguagem, nas suas diferentes formas, está subordinada às experiências de mediação socioculturais vividas pelas crianças em diferentes contextos, não apenas o escolar.

Dessa forma, as interações desempenham um papel primordial no processo de formação de um sujeito letrado. Torna-se importante, desta forma, analisar que práticas dialógicas e interacionais têm sido desenvolvidas e possibilitadas pela escola.

Linguagem oral e interação em sala de aula

Podemos dizer, a partir dos dados levantados, que existem no contexto de sala de aula diferentes formas de interação. Entre estas, destacamos as conversas em torno do comportamento dos alunos, as leituras realizadas pela professora, as conversas entre os próprios alunos. No entanto, como veremos adiante, a interação entre professoras e alunos/as nas salas pesquisadas ocorria quase sempre em razão de tarefas a serem realizadas e durante as leituras realizadas pelas professoras comentando sobre o texto lido, ao passo que as conversas informais entre os/as alunos/as a respeito de assuntos não-referentes ao conteúdo e a conversa entre professoras e alunos/as a respeito de suas vidas e cenas cotidianas eram menos privilegiadas.

A análise inicial será feita sobre a ocorrência do discurso oral, principalmente nas situações de interação em leituras de narrativas. Levando-se em consideração que a conversa em torno de textos lidos pode influenciar na apropriação de práticas discursivas pela criança, esses momentos se constituem em importantes atividades para o processo de letramento na escola. Diariamente, as professoras proporcionam várias situações em que este tipo de leitura ocorre, evidenciando o diálogo que se estabelece pelos sujeitos em torno da narrativa.

Um exemplo desta situação ocorreu na sala da professora Leticia³. Como de costume, ela iniciou a aula lendo um livro, sendo que o escolhido para o dia foi “O menino que aprendeu a ver” da autora Ruth Rocha. Durante a ocorrência da leitura, intercalada pelos questionamentos e observações da professora, as crianças participaram, de forma ativa e prazerosa, da leitura, recriando o próprio texto, inferindo e propondo modificações. A professora permitiu e possibilitou a interação das crianças com o texto escrito.

³ Os nomes aqui utilizados são fictícios.

Vejam a sequência a seguir, referente a essa aula ocorrida no mês de abril:

A professora está com o livro na mão, mostrando a capa aos alunos. Após dizer o nome da obra e da autora, Inicia a leitura e à medida que lê vai mostrando as ilustrações aos alunos.

Professora: O menino que aprendeu a ver – Ruth Rocha que escreveu. Vamos ver porque que ele aprendeu a ver. Olha a capa.

Professora: Ó ele procurando ler as letras. Por que será que ele não conseguia ver as letras? **Emanuel:** Por que não dava pra enxergar?

(a professora lê mais um pouco e pergunta):

Professora: o que tem nas placas?

Alunos: Letra.

Professora: E porque será que ele não conseguia ver?

Messias: Porque ele não sabia ler.

Professora: Isso. Porque ele não sabia ler. Ó como ele via as placas do ônibus (mostrou o desenho). E o que estava escrito no ônibus?

Alunos: Rio Bonito.

Professora: “Quando foi para a escola a professora ensinou-lhe a letra A e a partir desse dia em todos os cartazes ele só via a letra A”. (Lendo).

Marcelo: tá faltando ver o B.

Professora: Por que será que ele só via o A? [...] Porque foi a única letra que ele tinha aprendido, pessoal.

Professora: Ó a placa da rua dele: o que tá escrito na placa? Pode ler Luana.

Luara: Rua do Sol.

(Terminada a leitura, a professora diz que o livro ficará em seu armário para quem quiser tomar emprestado e acrescenta):

Professora: Lá na biblioteca tem mais se vocês quiserem é só pegar e levar para ler em casa.

(Caderno de campo – 18/04/2006)

Na situação acima, as intervenções da professora possibilitaram que, além de espectadoras, as crianças atuassem também como coparticipantes da narrativa, num diálogo direto com o texto construído pelo autor. Do ponto de vista discursivo, este pode ser considerado um aspecto positivo, pois, ao interagir, as crianças vão-se apropriando dos elementos que poderão utilizar na construção de textos.

A mediação da professora torna-se fundamental, para que os alunos se apropriem do saber social, historicamente elaborado, sistematizado e acumulado. No entanto, mesmo sendo esta uma prática comum em relação à leitura feita pelas professoras, não acontece com muita frequência em torno de outras atividades, o que deixa claro que a concepção de alfabetização numa perspectiva de letramento mostra-se presente apenas em algumas situações.

O diálogo que acontecia durante as demais atividades de leitura e escrita, em muito diferia destes momentos de leitura inicial. Verificamos que as professoras ficavam presas ao conteúdo que pretendiam ensinar, de modo que, ao surgirem situações sobre as quais não haviam pensado de antemão, geralmente encontravam muitas dificuldades. A primeira atitude, neste caso, era desconsiderar tal situação ou encaminhar o pensamento das crianças para aspectos de seu interesse. Foi possível observar essa preocupação na realização de uma atividade de ciências proposta por uma das professoras ao discutir com os alunos sobre os animais invertebrados e vertebrados. Durante a explicação, no momento em que falavam sobre os morcegos, uma das crianças levanta a seguinte questão:

***Elen:** Professora, a minha avó disse que eles também têm metamorfose. Primeiro eles são ratos e depois eles viram morcegos.*

***Professora:** Eu acho que não Elen, os morcegos nascem da barriga da mãe deles.*

(A professora parece ter dúvidas e demonstra surpresa com a questão).

Elen: *É sim, professora. Foi a minha avó que disse.*

Professora: *A sua avó está enganada (sem muita convicção).*

Elen: *Deve que você nem sabe e tá falando!*

(A professora permanece silenciosa sem argumentos para explicar o pensamento de Ele)n.

Professora: *então vamos fazer assim. Eu vou pesquisar e vou trazer para a sala algum texto que fala sobre o morcego, aí você fala o que nós descobrimos para a sua avó.*

(Caderno de campo – 04/04/2006).

O diálogo acima levanta duas questões a respeito do processo de ensino. Primeiro, percebe-se uma limitação na interação, que tem como consequência direta uma diminuição nas oportunidades globais de aprendizagem. Por outro lado, ocorre um nítido confronto entre as ideias da criança e as ideias da professora, ou seja, entre um conhecimento dito “científico” e o saber popular transmitido pela avó. Tanto a professora, como a própria escola, não reconhecem esses saberes, provenientes do senso comum, como uma fonte original de conhecimento. Entretanto, o reconhecimento de que o conhecimento não se produz unicamente nas cabeças dos peritos, dos especialistas em currículos, dos administradores escolares e dos professores é um dos pressupostos básicos na opinião de Freire e Macedo (2002) para o desenvolvimento de uma alfabetização crítica.

Ao refletirmos sobre a pouca importância dada durante a discussão ao conhecimento e à fala da criança voltamos a uma observação apontada por Kleiman (2005) na qual as tarefas propostas “não parecem obedecer a decisões programáticas ou curriculares globais de longo prazo, mas apenas a decisões locais, a fim de preencher o tempo com atividades relativamente plausíveis e cujas respostas ou soluções o professor conhece de antemão”. (p. 181). Na situação descrita, a saída encontrada pela professora foi dizer a Elen que deveria pesquisar sobre o assunto.

No que diz respeito ao letramento, para as professoras, a interação não é vista como um elemento dentro do conjunto de práticas sociais que constituem a linguagem, mas está relacionada com as conversas em sala que, ao invés de contribuir, atrapalham o desenvolvimento das atividades, e também com a falta de disciplina no

comportamento dos alunos. Por isso, quando, ao entrevistá-las, questionou-se sobre as atividades que em sua opinião favoreciam a interação entre alunos e a própria professora, a resposta obtida de uma delas foi a seguinte:

Ultimamente na turma que eu peguei, que é uma turma bem difícil como você pôde ver; eu estou utilizando essa interação na base do castigo. Se bater no outro eu deixo claro que quem tem o direito de bater é só pai e mãe. Brigou fica sem recreação, sem o vídeo. Diálogo acontece bastante; eu procuro dialogar com eles, mostrar a realidade. Aí eu conto casos, converso e eles gostam. Pedem para contar. Eu conto muitas histórias da vida real para saber como que é lá fora. Mas eu também dou muito castigo, porque essa sala é impossível. Eu dou um grito, mas eu procuro explicar porque eu dou um grito. Parece que eles gostam de mim, tem aquele certo respeito. E eu respeito eles também. Assim: “eu faltei com o respeito com você pra você fazer isso comigo”? A gente procura mostrar as partes. Eu acredito que a gente tem uma relação boa, meio autoritária, mas às vezes é preciso. (Professora Letícia - Entrevista realizada em 16/04/2006).

A que tipo de diálogo está se referindo esta professora? Conforme aponta Freire (2001), o diálogo é uma relação de troca de experiências e a vivência de uma escuta respeitosa entre os sujeitos envolvidos no processo. Entretanto, nesta sala, o diálogo só acontece quando autorizado. Na perspectiva de Freire (1993), podemos dizer então que isso não se constitui uma conversa, tampouco se trata de uma relação dialógica.

Isso pode explicar o fato de que uma boa parte das conversas encaminhadas em sala tenha sido justamente a base para as atividades realizadas posteriormente. Ao passo que as conversas entre os alunos que não se situassem dentro do âmbito de discussão eram, na maior parte do tempo, vistas como um aspecto negativo que deveria ser evitado ou mesmo punido, se fosse o caso.

Ao analisar a natureza dos discursos produzidos em sala, percebe-se algumas características dessas interações. Uma delas relaciona-se com o tipo de pergunta que as professoras fazem aos alunos. Geralmente, tendem a tratar de aspectos ordinários, rotineiros, como as questões destinadas a levantar o que os alunos sabem ou não

sobre um determinado assunto. Tem-se um exemplo disso na sala da professora Sandra:

A professora faz um levantamento sobre o que as crianças sabem a respeito da poesia e do conto a fim de encaminhar uma atividade de reescrita.

Professora: *Pessoal, qual é a diferença de um conto, de um texto de diálogo para uma poesia?*

Lino: *A poesia não tem parágrafos.*

Elen: *A poesia tem estrofes.*

Professora: *Então eu gostaria de saber se é possível a gente escrever uma história que conhecemos em forma de poesia?*

(Elen faz que sim para a professora. Os demais ficam em dúvida).

Professora: *A Elen está fazendo assim pra mim (joia com os dedos). Será que é possível?*

Roberto: *A gente já fez isso uma vez.*

Professora: *Mas nós pegamos uma poesia e fizemos uma história, foi ao contrário do que eu estou falando agora.*

Elen: *Só não fazer parágrafo.*

Professora: *Só que uma estrofe não tem que ser mais resumida. Vocês acham mais fácil fazer uma história ou uma poesia.*

Cç: *Uma história.*

Professora: *Eu estou perguntando isso para vocês, porque eu encontrei uma história muito conhecida de vocês, só que ela está escrita em forma de poesia. É a história dos três porquinhos, e eu vou ler...*

(Caderno de campo – 06/04/2006).

Nesta forma de interação, a estrutura de participação nas conversas varia muito pouco dentre as turmas analisadas e ocorrem mais ou menos da seguinte forma: as professoras, geralmente, “convidam” as crianças a se pronunciarem. A cada participação, fazem comentários e, algumas vezes, interpellam o aluno colocando questões; algumas vezes, outras crianças são convidadas a comentar ou fazer perguntas diante daquilo que outro aluno está dizendo.

Outra característica observada é a forma como as crianças são levadas a participar dos momentos de conversa propostos, como as professoras controlam o que deve ou não ser dito por elas. Parece haver uma predominância do discurso persuasivo das professoras, mantido em nome da autoridade. Numa situação, por exemplo, em que se levaram jornais para a sala de aula, o conteúdo das notícias foi pouco explorado porque a proposta era trabalhar com a estrutura do texto em si e não com o conteúdo das notícias. Durante a realização dessa atividade, uma sequência de interação revela o pouco conhecimento da educadora em relação à vida particular de cada criança:

Professora: *Quem aqui já leu jornal?*

Cçs: *Eu não!*

Professora: *Vocês nunca leram jornal?*

Elen: *Não. Mas bem que dá vontade.*

Professora: *Então eu trouxe jornais para vocês. Vocês vão ler, vão aprender a manusear, saber o que é uma manchete. Olha, existem vários tipos de jornais. Dentro do estado de Rondônia existem vários jornais. Esse aqui, por exemplo, se chama “Diário do Povo”; tem o “Diário da Amazônia” que a professora não encontrou para trazer para vocês e esse aqui “O Estadão” que é o mais conhecido e tem notícias do nosso Estado e de todo o país.*

Juliana: *O meu pai já leu um jornal desse uma vez.*

Professora: *Esse jornal aqui que eu estou na mão é de ontem. Onde eu sei de que dia é esse jornal?*

(A professora aguarda que as crianças respondam à pergunta, mas ninguém sabe lhe dizer o que ela pediu).

Professora: *Aqui em cima, perto do nome do jornal tem a data, então eu olho; porque as vezes a gente vai ler o jornal e quer saber uma notícia mais atual, então a gente procura aqui em cima. Então hoje as notícias que vocês vão ler primeiro estão circuladas e depois vocês podem ler as outras. Só que antes, eu gostaria de ler uma reportagem para vocês que fala sobre a Copa do Mundo.*

Elen: *Podia ser do Índio.*

Professora: *Bem que a professora procurou muito, mas não encontrou nada sobre o índio no jornal.*

Professora: *Quando é que vai ser a Copa do mundo?*

Cçs: *Em março, em junho... elas dão várias respostas.*

Professora: *Nós não estamos em abril? Então, vamos passar abril, maio e quando for junho é que vai começar a Copa. E quem sabe onde vai ser?*

(Novamente as crianças dão várias respostas, até que Lino consegue acertar).

Lino: *Na Alemanha.*

Professora: *Muito bem o Lino está bem informado. Sinal de que ele está ligado nas notícias e assiste jornal.*

Elen: *Eu também assisto! Mas este assunto não me interessa muito.*

(A professora lê a reportagem que fala das perspectivas do técnico da seleção Carlos Alberto Parreira, com relação à Copa de 2006. Ela conversa com os alunos sobre o tema enquanto faz a leitura. Em seguida ela questiona as crianças sobre a importância de ler jornais).

Professora: *Porque é importante ler jornal?*

Cçs: *Para saber das notícias. Para saber ler!*

Professora: *O jornal ajuda a gente a ficar informado. Imagine se alguém fala de futebol a gente já sabe alguma coisa. Se você não lê jornal, não assiste jornal... É ali que passam as reportagens, coisas do mundo inteiro. Pessoal durante a Copa nós vamos ficar ligados no que está acontecendo, nos jogos, sobre as cidades. Mas hoje nós vamos ler para responder algumas perguntas. A notícia ela passa dessa forma: onde aconteceu, quando aconteceu e porque aconteceu. Para vocês fazerem a atividade a partir da leitura, vocês vão sentar em duplas. Cada dupla vai receber uma folha dessa, mas eu vou explicar primeiro. Ao ler, vocês vão procurar o título da manchete (ela vai falando e vai escrevendo no quadro), onde aconteceu, quando aconteceu, se foi sábado, na madrugada de quinta-feira, tudo vocês vão descobrir lendo... como aconteceu e porque aconteceu...*

(Caderno de campo – 20/04/2006).

A aluna quis deixar claro para a professora que suas preferências com relação à informação são diferentes daquelas manifestadas por Lino e isso não representa que ela e os outros colegas também não estejam informados. Numa entrevista desenvolvida durante a pesquisa com a família desta criança, verificou-se que seus pais assistem aos noticiários, mas não se envolvem com questões esportivas deste tipo. Isso põe em evidência a necessidade destacada por Paulo Freire (1993) de que os professores conheçam a vida de seus alunos, o que não ocorreu neste caso específico.

Como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias deles. De que forma entender as dificuldades durante o processo de alfabetização de alunos sem saber o que se passa em sua experiência em casa, bem como em que extensão é ou vem sendo escassa a convivência com *palavras escritas* em seu contexto sócio-cultural? (FREIRE, 1993, p. 111).

Tanto as falas das crianças ficaram limitadas nessa atividade, como também a professora não soube explorar os assuntos que seriam de interesse do grupo, o que traria a oportunidade de realizarem outras atividades significativas com este portador de texto. O discurso da professora permeia a produção discursiva como um todo; isso torna claro que, ao mesmo tempo em que possibilitam aos alunos terem voz no espaço interacional da sala de aula, as professoras exercem sua autoridade conferida pelo lugar social que ocupam, estabelecendo claramente o que deve ser narrado e como deve ser narrado.

A contestação de Elen na situação anterior também nos remete à questão da valorização e preservação das identidades dos alunos. O que eles possuem de mais relevante e que faz parte de suas histórias de vida, de suas famílias, os valores que consideram como importantes — tudo isso parece ser desconsiderado pela escola, contribuindo para que haja uma perda da identidade que é um dos elementos fortes de criticidade e que faz parte de um processo de auto-afirmação de suas marcas pessoais. A situação está próxima da ideia de Freire de que “em geral, a escola interrompe e mesmo destrói autoritariamente esse processo, trazendo sua identidade padrão ditada por uma determinada norma culta, cuja ideologia não permite investigar e dialogar com a leitura anterior da criança”. (FREIRE, 2001, p. 141).

A terceira característica diz respeito às oportunidades que os alunos têm de compartilhar suas experiências pessoais vividas fora da escola. As crianças conversam muito mais sobre suas vidas do que sobre a própria escola. Eles falam sobre diferentes assuntos, como a merenda e o filme transmitido pela televisão. A conversa, por outro lado, não os impede de, mesmo assim, fazerem suas tarefas. Mas essas oportunidades não são criadas pelas professoras, mas pelos próprios alunos. Um exemplo disso é o diálogo entre Emanuel e Francisco na sala da professora Leticia sobre uma situação ocorrida em sua casa.

Emanuel: olha o que minha mãe fez comigo!

Mostra um ferimento pequeno acima do olho e alguns arranhões no rosto e nas pernas.

Francisco: Nossa! O que foi que aconteceu?

Emanuel: Eu não sei. Ela me jogou no chão e já foi me furando e me batendo.

Francisco: (fazendo cara de espanto). É “véi”! Por que você não correu?

Emanuel: Eu vou esconder uma faca na próxima vez, quando ela for me bater.

Francisco: É errado bater em criança.

Emanuel: Mas o meu pai bate na minha mãe!

Francisco: Sabe o que você faz? Tem que denunciar pro Conselho Tutelar. Eles prendem o seu pai.

(Caderno de campo – 11/04/2006).

Em relação às ações de diálogo entre os alunos e alunas, o discurso é empregado de diferentes maneiras e com diferentes funções: para narrar suas experiências por meio de diferentes ações interlocutivas, como responder, perguntar, comentar a narrativa de algum colega, pedir a palavra etc. Utilizam a fala principalmente para trocar informações sobre os acontecimentos da vida de cada um. Fora da sala de aula, no pátio, ou mesmo no momento em que não estão sendo observados/as pela professora ou ocupados/as com alguma atividade, os alunos e alunas interagem sobre variados temas, como se vê na conversa

entre Emanuel e Francisco, ou assuntos relacionados a fatos acontecidos na cidade e com grande repercussão, além de programas de TV, política e muitos outros.

O que essas conversas demonstram é que, sendo crianças de camadas populares, o que buscam na escola é muito mais que aprender a ler, escrever e fazer cálculos que não se aproximam de sua realidade de vida. Os diálogos são realizados com cautela, pois sabem que isso “atrapalha” a aula e que serão chamados à atenção. Tais situações põem em pauta a necessidade de ampliação e enriquecimento dos momentos de interação em sala, para que o ensino se torne mais real para esses alunos e alunas, e garanta a problematização da realidade expressa constantemente em suas falas.

Sobre a questão do diálogo com textos, utilizou-se um exemplo recortado de uma atividade desenvolvida por uma das professoras. Os alunos estavam envolvidos numa atividade de escrita de receitas tendo em vista a produção de um livro de presente para o dia das crianças.

A metodologia utilizada para organizar o livro foi a seguinte: em casa, cada criança perguntava a sua mãe qual era a receita de que ela mais gostava. A mãe ditava e eles copiavam no caderno. Em sala, os alunos socializavam estas receitas que iriam compor o livro. Nestes momentos, as crianças iam levantando informações sobre este tipo de texto, confrontando as cópias elaboradas em casa com a versão final do livro.

Vejamos o que pode revelar um trecho da atividade:

[...]O primeiro a socializar sua receita foi Pedrinho. Ele lê os ingredientes enquanto a professora escreve na lousa.

Professora: *(escrevendo o título da receita no quadro) o pudim...*

Professora: *O que vem aqui no final?*

Crianças: *É o m.*

Professora: *(escrevendo) O pudim da dona Vânia (mãe do Pedrinho).*

Professora: *Como eu escrevo aqui no começo?*

Crianças: *Ingredientes.*

Os ingredientes são escritos no quadro, mas ao chegarem no modo de fazer Pedrinho não havia escrito. Letícia comenta.

Professora: *Vocês precisam colocar o modo de fazer porque assim a receita fica incompleta.*

Pedrinho: *Mas dá para fazer assim... (fala interrompida).*

Professora: *Mas aqui ninguém sabe como faz. O que vem primeiro, o que vem depois. Não se coloca tudo de uma vez.*

Juntos então, eles tentam construir o modo de fazer desta receita com as informações que Pedrinho vai falando dos momentos em que viu a mãe fazendo aquela receita.

Pedrinho: *Ela derrete a açúcar na forma...*

Professora: *Esse derreter, nas receitas tem outro nome! É caramelizar. Quando vocês lerem uma receita e tiver esta palavra vocês sabem que é para derreter o açúcar.*

Quando estão próximo ao fim da receita Juca dá o ponto final: “depois é só tirar e devorar!” (as crianças dão risadas e se divertem com isso). As crianças também aprendem o que é banho Maria. Letícia pergunta quem sabe o que é isso e o próprio Pedrinho explica, dizendo a maneira com que sua mãe faz o pudim.

Uma das crianças comenta com os colegas sobre a receita que escreveu em casa, avaliando seu trabalho.

Francisco: *Eu escrevi pitado, mas é pitada de sal. (mostra a receita no caderno).*

Francisco: *Eu escrevi assim (um ingrediente na frente do outro), mas é um embaixo do outro.*

Juca: *Apaga e faz de novo!*

Francisco: *Eu não. Depois quando a gente for escrever no quadro eu arrumo.*

Após a cópia do quadro, as crianças, juntamente com a professora, lêem a receita a fim de verificar se não é necessário fazer alguma alteração.

(Caderno de campo – 09/05/2006).

Inicialmente, pode-se afirmar que nesta situação a função do material escrito não está limitada a aproximar as crianças do código escrito. Mais que isso, as receitas trazidas de casa foram a base a partir da qual a professora provocou múltiplas interações que possibilitaram a construção de conhecimentos, tanto sobre a linguagem escrita quanto sobre os conteúdos que mobilizaram a curiosidade do grupo.

Na atividade, os alunos puderam aprender a escrever escrevendo. A afirmação de Francisco é reveladora da aprendizagem que caracteriza o momento educativo: “*eu escrevi assim (um ingrediente na frente do outro), mas é um embaixo do outro*”. Por outro lado, perceberam rapidamente que as informações que o grupo procurava estavam ali naqueles textos. Estavam aprendendo também a reconhecer a função das receitas e a importância da linguagem escrita como registro e memória de coisas que necessitam do registro escrito para serem realizadas (neste caso, uma receita desconhecida). “*Minha mãe vai fazer a receita da Dona Silvia, mãe do Diogo*”. (Rodrigo).

A professora, ao colocar-se como parceira de seus alunos, cria um ambiente de uso real da língua escrita, exercitando a produção coletiva de conhecimentos e contribuindo efetivamente para mobilizar o desejo de aprender a ler e escrever das crianças. Assim, a atividade encaminhada vai ao encontro do uso da linguagem articulada diretamente “aos interesses, necessidades e expectativas que o professor verificar estarem presentes na turma em que está trabalhando”. (MATÊNCIO, 2002, p.100).

De acordo com Geraldi (1995), em situações como esta, o professor passa a considerar cada aluno como um sujeito leitor ou autor de seus textos; sua atuação vai muito além daquela em que simplesmente diz o que é certo ou errado considerando somente seus conhecimentos. Ao contrário, em situações como esta, o professor torna-se para o aluno “um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula” (GERALDI, 1995, p. 112). Esta forma de atuar contribui para que a sala de aula seja um lugar de produção de sentidos em que os sujeitos—professor (a), alunos e alunas — estudam e aprendem juntos (as) a partir de acontecimentos interativos.

A atividade proporcionou aos alunos a presença de um interlocutor real. Os leitores/as e destinatários/as do livro de receitas são pessoas que não estão dentro da escola e que mantêm um vínculo afetivo pessoal com os/as produtores/as. Nesse contexto, as necessárias

correções feitas pelas intervenções da professora estavam vinculadas aos objetivos da atividade solicitada.

Ao falarem das receitas preferidas de suas mães, as crianças também comentavam sobre essas mulheres; quem são, o que fazem no seu dia-a-dia, o que elas aprovam ou desaprovam nas suas atitudes como mães, quais as dificuldades surgidas no trabalho, no cuidado com o ambiente doméstico ou com os filhos. Assim, questões que dizem respeito à vida particular de cada criança tornaram-se objeto de estudo na sala de aula a partir de uma atividade de escrita sugerida pelas próprias crianças.

Nessa atividade, o diálogo foi amplamente favorável à troca de experiências entre a professora e os alunos e alunas. No momento, por exemplo, em que discute com Pedrinho o modo de fazer, aceitando as informações trazidas por este de como se faz uma receita (adquirido provavelmente pela observação) e acrescenta aos saberes do aluno outras informações a que este não havia tido acesso (como ao informá-lo que derreter o açúcar é a mesma coisa que caramelizar), a professora não só aceita a opinião de Pedrinho e valoriza seu conhecimento, mas amplia o que ele sabe a respeito deste assunto.

Considerações finais

Mesmo considerando todas as mudanças já ocorridas no contexto educacional, a escola ainda não consegue lidar com aspectos da oralidade dos alunos e alunas levando em conta o contexto sociocultural em que estão inseridos/as.

A pesquisa torna evidente a grande dificuldade encontrada pelas professoras para realizar atividades em que o diálogo com textos orais e escritos possa desencadear processos favoráveis ao desenvolvimento do letramento pelas crianças, bem como a aproximação entre as atividades escolares e os usos sociais da linguagem. A linguagem oral poucas vezes é utilizada como instrumento para refletir sobre a linguagem escrita.

Diante disso, o que se espera da escola é que ela crie formas de estudo que possibilitem aos educandos ampliarem as possibilidades de usos da língua escrita, tornando-os aptos a desenvolverem-se nos diferentes usos da linguagem oral e escrita, dentro de uma perspectiva crítica. O desafio que se coloca é o desenvolvimento de propostas que possam contribuir para a reflexão sobre novas possibilidades de ação

pedagógica com a linguagem, na perspectiva de construir metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados, o respeito mútuo em sala e o desenvolvimento de uma relação dialógica.

Do mesmo modo que o trabalho desenvolvido em sala de aula carece de um diálogo entre os sujeitos envolvidos — crianças e professoras— bem como do diálogo crítico com diferentes textos, acreditamos que as professoras também carecem de um diálogo com as diversas pesquisas sobre a questão do letramento, bem como do diálogo entre os pares através da prática coletiva de planejamento e reflexão sobre suas experiências. Cabe à escola, enquanto instituição, bem como às diferentes instâncias responsáveis pela formação de professores e professoras cultivar, estimular e possibilitar tal diálogo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cíntia W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva. (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 75-98.

FREIRE, P. *Professora Sim, Tia Não*: Cartas a quem ousa ensinar. 3 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993. 127 p.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. 300p.

_____. & MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 167p.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 87p.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 252p.

KLEIMAN, A. Ação e Mudança na Sala de Aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p.173-204.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Alfabetização e letramento: notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, Sergio Antonio da Silva. (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 21-46.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e Pedagogia Crítica. In: FREIRE, P. & MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 167p.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas/SP: Mercado das letras, 2002. 111p.

MATOS, Heloísa A. V. de. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. In: LEITE, Sergio Antonio da Silva. (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as praticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p 155-184.

RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004. 287p.

Flávia Pansini - professora da rede pública de ensino do Estado de Rondônia. Especialista em alfabetização e mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia.

E-mail: flaviapansini3@yahoo.com.br.

Marli L. Tonatto Zibetti - professora da Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Campus de Rolim de Moura, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pesquisadora do CNPq e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia - GEPPEA.

E-mail: marlizibetti@yahoo.com.br
