



O TERCEIRO CADERNO DE ALICE: REFLEXÕES ACERCA DE UM EVENTO DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Eliane Peres¹

Gabriela Medeiros Nogueira²

RESUMO

Este artigo aborda a relação de uma criança com a língua escrita a partir de seus registros individuais em um caderno específico, como contribuição à história da alfabetização mais recente. Os dados de pesquisa aqui utilizados foram coletados em uma investigação mais ampla, que teve como objetivo principal identificar práticas de alfabetização e de letramento em turmas de pré-escola e de 1º ano, em Pelotas/RS, no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. O uso de um *terceiro caderno* pela aluna Alice, durante seu processo de alfabetização em uma escola pública, no 1º ano, em 2010, é tratado, neste trabalho, como um evento de letramento (HEATH, 1983; STREET, 2010) importante e decisivo para sua constituição como usuária competente da língua escrita. Essa iniciativa da criança (manutenção de outro caderno que não os escolares) revelou uma relação interativa e criativa com a língua escrita, em contraposição ao ensino mecânico e repetitivo da prática alfabetizadora da professora.

Palavras-chaves: Alfabetização. Letramento. Escrita. Caderno escolar.

ALICE'S THIRD SCHOOL EXERCISE BOOK: REFLECTIONS ABOUT A LITERACY EVENT IN THE CONTEXT OF LEARNING HOW TO READ AND WRITE

ABSTRACT

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação da UFPel. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1989), Especialização em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com Estágio no Exterior (PDEE) na Universidade de Lisboa ("doutorado-sanduiche"). Realizou estágio de pós-doutorado (com bolsa CAPES) na University of Illinois at Urbana-Champaign (USA) em 2011-2012. Desde 1991 é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, e desde 2001 atua no PPGE dessa mesma instituição. Foi tutora do Grupo PET/Educação (Programa de Educação Tutorial-MEC/SESU) entre 2007 e 2009. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Alfabetização, Alfabetização e Letramento, atuando principalmente nos seguintes temas: história da alfabetização, história da cultura escrita, práticas de leitura e escrita, alfabetização e letramento, livros escolares e formação de professores. No PPGE atua na linha de pesquisa "Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem". É líder do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, CNPq) desde 2006. E-mail: <eteperes@gmail.com>

² Professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande? FURG. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, gestão 2014 - 2016 e Coordenadora adjunta na gestão 2017 - 2019. Iniciou como professora em 1989, atuando na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Formação de Professores em Nível médio, no Ensino Superior e na Pós-graduação. Graduada em Pedagogia das Séries Iniciais do Primeiro Grau pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-1997); Especialista em Educação Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL-1998); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2001) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-2011). Realizou pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign (USA-2016). E-mail: <gabynogueira@me.com>



This paper, which is a contribution to the recent history of literacy, addresses the relation between a child and the written language in the light of individual records she kept in a specific school exercise book. Data were collected by a broader investigation whose main objective was to identify literacy practices carried out with preschoolers and first graders in Pelotas, a town located in the south of Brazil, throughout the implementation of the 9-year Elementary School. Alice's use of a *third school exercise book* during her literacy process as a first grader in a public school in 2010 was treated as an important and decisive event (HEATH, 1983; STREET, 2010) in her development as a competent user of the written language. The child's initiative, i. e., keeping an extra school exercise book besides the school ones, revealed an interactive and creative relation with the written language, as opposed to the mechanical teaching and rote learning proposed by her literacy teacher.

Keywords: Literacy. Teaching reading and writing. Writing. School exercise books.

EL TERCER CUADERNO DE ALICE: REFLEXIONES ACERCA DE UN EVENTO DE ALFABETIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

RESUMEN

Este artículo trata la relación de una niña con la lengua escrita a partir de sus registros individuales en un cuaderno específico, como atribución a una historia de alfabetización más reciente. Los datos de investigación aquí utilizados han sido colectados en un estudio más amplio, cuyo principal objetivo ha sido identificar prácticas de alfabetización y de la enseñanza de la lectura y la escritura en clases preescolares y de primer año, en la ciudad de Pelotas/RS, en el contexto de la implantación de la enseñanza primaria de nueve años. El uso de un *tercer cuaderno* por la alumna Alice, a lo largo de su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en una escuela pública, en el primer año, en 2010, es tratado aquí como un evento de alfabetización (HEATH, 1983; STREET, 2010) importante y decisivo para su constitución como usuaria competente de la lengua escrita. Esa iniciativa de la niña (el mantenimiento de otro cuaderno que no los cuadernos escolares) ha revelado una relación interactiva y creativa con el lenguaje escrito, en contraposición a la enseñanza mecánica y repetitiva de la práctica alfabetizadora de la profesora.

Palabras clave: Alfabetización. Enseñanza de la lectura y la escritura. Escritura. Cuaderno escolar.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo principal apresentar e discutir a relação de uma criança em processo de alfabetização com a língua escrita, a partir de seus registros individuais em um caderno específico. Trata-se de uma contribuição à história da alfabetização mais recente, especialmente considerando que a pesquisa³ que originou este trabalho foi realizada no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), um dos momentos mais importantes e impactantes da história recente da alfabetização e escolarização básica no país. Assim, reafirma-se que os dados de pesquisa aqui utilizados

³ Ver Nogueira (2011). Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614>>.

foram coletados nessa investigação, que teve como objetivo principal analisar práticas de alfabetização e de letramento em turmas de pré-escola e de 1º ano, em Pelotas/RS, no contexto da implantação da referida política (BRASIL, 2006), especialmente com o intuito de identificar mudanças, rupturas e permanências no ensino inicial da leitura e da escrita nessa reconfiguração da escolarização básica.

No decorrer da pesquisa, investigou-se o espaço, o tempo, as rotinas, a cultura lúdica, a interação das crianças entre si e com a professora, o processo de alfabetização, as práticas de letramento, entre outros aspectos, que foram documentados por meio de fotografias, filmagens, diário de campo e entrevistas⁴.

Dentre as diversas possibilidades identificadas no conjunto dos dados optou-se, neste trabalho, pela análise de alguns registros escritos por Alice⁵, que é uma das crianças participantes da pesquisa. Em 2009, Alice tinha seis anos e frequentava a pré-escola de uma das escolas públicas na qual a pesquisa foi realizada e, em 2010, ingressou no 1º ano na mesma escola, momento em que se identificou o uso do *terceiro caderno*, conforme era denominado por ela. A situação observada em sala de aula envolvendo tal caderno é, aqui, considerada um evento de letramento, entendido como a interação entre as pessoas a partir do texto escrito (HEATH, 1983; STREET, 2010). Além disso, os registros desse caderno, em especial a lista de brincadeiras por ela elaborada, é contraposto aos registros no caderno de aula⁶, os quais revelam uma prática de ensino da leitura e da escrita mecânica e repetitiva, justamente em um momento da história do país em que a discussão e a reconfiguração do campo da alfabetização e do letramento estavam em ebulição, em razão da política do Ensino Fundamental de nove anos, como se afirmou anteriormente, sem, contudo, expressar-se de forma mais efetiva na prática alfabetizadora da professora de Alice.

⁴ Foram realizadas 28 observações: 15 na pré-escola em 2009, e 13 no 1º ano, em 2010. Ao total foram 36 horas de filmagem e de gravações em áudio, também foram tiradas em torno de 400 fotografias. Realizamos, ainda, 14 entrevistas: três com as Supervisoras Pedagógicas da SME; uma com a Coordenadora Pedagógica da escola, cinco com as professoras (uma da pré-escola, duas do 1º ano, uma de Artes e uma de Educação Física), e cinco entrevistas coletivas com as crianças: duas em 2009 e três em 2010. Desde então, estes dados têm sido categorizados, organizados e analisados.

⁵ No caso deste artigo e em outros, foram utilizados os nomes verdadeiros das crianças. Essa opção teve o intuito de garantir a autoria das crianças, tendo essa decisão sido discutida com elas e autorizada pelas famílias e pela escola.

⁶ Em praticamente todas as escolas gaúchas as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, via de regra, possuem um caderno de aula e um caderno de tema (Tema, no caso do Rio Grande do Sul, designa o *Para Casa*). Trata-se, assim, de uma cultura escolar que prevê o uso de, pelo menos, dois cadernos. Por isso a denominação dada pela aluna de *terceiro caderno*.

Assim, esses dois cadernos de Alice (o de aula e o *terceiro*) possibilitam refletir acerca da relação das crianças com a língua escrita na fase inicial da escolarização, bem como permitem, ainda, uma reflexão sobre as práticas escolares e a ação pedagógica alfabetizadora no contexto das escolas públicas, principalmente considerando *o que* as crianças fazem com a leitura e a escrita, *como* se apropriam da língua e a relação desse processo (ou não) com o trabalho desenvolvido pelas professoras. Uma situação específica - dentre as muitas que foram coletadas no cotidiano da sala de aula durante a pesquisa – desencadeou a análise aqui proposta: a observação de que Alice tinha um *terceiro caderno* para escritas diferentes daquelas propostas em aula.

Ao longo deste artigo procura-se, então, apresentar o que é esse caderno – forma e conteúdo - e o que ele revela do processo de aquisição e uso da escrita pela criança e da prática de alfabetização da escola, especialmente considerando a escrita recorrente evidenciada no caderno de aula de Alice (assim como nos de seus colegas). Entende-se que as discussões aqui apresentadas podem ser assumidas como objeto de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua materna nas escolas públicas brasileiras em geral.

Para melhor compreender e problematizar os dados apresentados e discutidos, recorre-se ao conceito de letramento na perspectiva de Soares (2003a; 2004; 2006; 2014), de Street (2010; 2013), de Castanheira, Green e Dikson (2007) e de Marinho (2010). Problematisa-se, então, o conceito e os debates propostos por esses autores, no intuito de compreender a relação de Alice com a língua escrita durante o início de seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar. O conceito e as discussões de letramento revelaram-se ferramentas analíticas importantes e explicativas do caso de Alice, em especial o conceito de evento de letramento (HEATH, 1983; STREET, 2010).

Para tanto, o artigo foi dividido em duas seções. Na primeira, discorre-se sobre alguns aspectos que vêm sendo debatidos no campo do letramento na atualidade, tanto em âmbito nacional como internacional, considerando a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Na segunda seção apresenta-se e problematisa-se especificamente dados da pesquisa que dizem respeito a Alice e seu *terceiro caderno* e, também, usando imagens, excerto de uma das entrevistas e as anotações do diário de campo que indicam o modo como a criança vivenciou, (re)significou e construiu a relação com a língua escrita em um evento de

letramento específico. Enfatiza-se como Alice rompeu com os padrões de ensino e as estratégias pedagógicas propostas pela professora, estabelecendo uma relação interativa e criativa com a língua escrita. O caso aqui estudado possibilita, pois, uma crítica acerca da perspectiva associacionista de alfabetização⁷, que vem sendo propagada pela escola pelo menos desde o século XIX, e indica possibilidades de repensar o processo de ensino a partir da experiência de uma criança, protagonista no processo de aprendizagem da língua materna.

2 Práticas sociais de letramento: dialogando com os autores

De acordo com o Glossário Ceale, “*Letramento* é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica” (SOARES, 2014, p. 180). Trata-se, pois, de um conceito bastante abrangente e polissêmico. Mais precisamente ele é entendido, pela autora supracitada, como “[...] o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72).

Para Street (2013), letramento envolve duas perspectivas caracterizadas por ele como *modelo ideológico* e como *modelo autônomo*. De acordo com esse autor, o modelo autônomo de letramento é definido pelo conjunto de habilidades técnicas, padronizadas e ensinadas arbitrariamente. O autor considera, também, que este modelo escamoteia os aspectos culturais e ideológicos em que tais práticas estão baseadas, supondo uma neutralidade e universalidade. Em outras palavras, “a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p. 53).

No modelo ideológico, o significado de letramento envolve os âmbitos políticos e ideológicos, bem como os modos que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais. De acordo com Street (2013, p. 53):

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de

⁷ De acordo com Soares (2003a), alfabetização na perspectiva associacionista é aquela que se utiliza de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduzem à aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos.

um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos.

As diferentes concepções culturais e políticas de letramento, também de analfabetismo, conduzem a diferentes ações políticas como, por exemplo, as citadas por Street (2009, p. 87): “[...] financiar y desarrollar programas de alfabetización en contextos internacionales, de prescribir formas de enseñar, de desarrollar materiales educativos, libros de texto, evaluaciones, etc.”⁸.

Tendo em vista que o letramento é concebido como intrínseco aos aspectos culturais, investigá-lo requer uma imersão no contexto em que ele se constitui, a fim de compreender as práticas estabelecidas por um grupo específico e os significados atribuídos pelos próprios integrantes do grupo para o fenômeno. Para Macedo (2005, p.15), supõe “[...] a compreensão dos significados de ações e eventos produzidos pelas pessoas em determinado grupo”.

Em relação aos eventos de letramento, na compreensão de Castanheira (2004, p. 79), pode-se afirmar que [...] “evento é um conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a priori, mas é o produto da interação dos participantes”. De acordo com esta definição, o evento ocorre em uma situação particular, em um momento exclusivo, através da interação entre os envolvidos. Desse modo, o evento é o que ocorre entre pessoas que interagem a respeito de um assunto, em um local determinado. Portanto, identifica-se e analisa-se um evento “[...] observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam a mudança na atividade” (CASTANHEIRA, 2004, p. 74).

A expressão *evento de letramento*, cunhada por Heath (1983), refere-se à interação entre as pessoas a partir do texto escrito; isto é, compreende as situações que envolvem práticas de leitura e escrita por determinado grupo social. Conforme explicita Street (2010, p. 38), “[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os *eventos da fala* e é usada

⁸ Tradução: “financiar e desenvolver programas de alfabetização em contextos internacionais, de prescrever formas de ensinar, de desenvolver materiais educativos, livros de texto, avaliações, etc.”.

como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento”.

Marinho (2010) esclarece que o significado de evento de letramento definido por Heath (1983) é abalizado na perspectiva da sociolinguística, considerando, sobretudo, os trabalhos de Hymes⁹. Dessa forma, Heath (*apud* MARINHO, 2010, p. 78) concebe-o como:

[...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um *evento de letramento* é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos.

Street (2010) considera, contudo, que geralmente o termo *evento de letramento* refere-se ao contexto em que ele é produzido e, dessa forma, também propõe a expressão *práticas de letramento* para designar aquilo que se repete nos eventos. Nas palavras de Street (2010, p. 38), tal designação refere-se aos “[...] aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos carrega significados para os participantes”. O autor ressalta, ainda, sobre a necessidade de ouvir as pessoas e articular o que elas falam com o que elas fazem em determinadas situações. Castanheira, Green e Dixon (2007) também consideram que, para entender o significado de letramento e como um grupo *aprende a ser letrado*, é necessário analisar de que forma os integrantes do grupo constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. De acordo com as autoras,

Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, [...] envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido (CASTANHEIRA; GREEN; DIKSON, 2007, p. 10).

Seguindo esta concepção de contextos comunicativos, as autoras ressaltam o papel fundamental do texto na interação. Neste caso, contudo, o texto é compreendido além do escrito ou publicado, ou seja, “[...] os eventos da vida cotidiana são como textos a serem lidos e interpretados pelos participantes do grupo, durante o próprio processo de constituição

⁹ Dell H. Hymes. Professor de Antropologia na Universidade de Indiana, EUA.

desses eventos” (CASTANHEIRA; GREEN; DIKSON, 2007, p. 28), considerando, principalmente, as formas de organização, de interação entre os componentes e os diferentes modos de ser letrado. Para tanto, faz-se necessário identificar como o grupo investigado utiliza o espaço, o tempo, como definem *quem pode fazer e o que pode ser feito, quando, onde, em que condições e as consequências* dessas formas de organização de convivência. A partir da análise das sequências de ações, é possível estabelecer padrões interacionais do grupo investigado e as práticas de letramento por ele vividas.

A compreensão de que a oralidade, a escrita e os contextos interativos configuram o letramento é compatível com estudos na área da sociolinguística, a qual, de acordo com Cook-Gumperz (2008), está voltada para os processos pelos quais a alfabetização se constrói cotidianamente por meio das negociações de significados. Conforme suas palavras:

A partir de uma visão sociolingüística, a alfabetização, oral e escrita, tem aspectos diferentes, mas complementares do uso da língua. As práticas escrita e oral não podem ser consideradas opostas, mas, ao contrário, são as nossas definições da alfabetização que tiveram em seu centro o conflito entre as tradições disciplinares oral e escrita, que podem ser rastreadas diretamente na nossa própria história cultural (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 15).

Cabe igualmente ressaltar que estudos sobre conversa demonstram que, para participar de uma interação verbal, mais do que compreender e produzir mensagens breves e isoladas, é necessário inferir sobre a temática da conversa e sobre o que esperam dela os participantes (HEATH, 1998). Aspectos culturais estão presentes em eventos de conversa definindo, de certa forma, os assuntos que podem fazer parte da conversa, quem pode participar, as vozes que são legitimadas, o estilo e o conteúdo que pode vir à tona. Portanto, o ingresso da criança na escola implica uma grande mudança, especialmente porque as conversas que elas estão habituadas a participar, no contexto familiar, são diferentes das do contexto escolar (MANRIQUE, 2007).

Considerando que, no contexto de sala de aula, a maioria das situações vividas são intermediadas pela interação verbal, a autora supracitada ressalta que

[...] los intereses del niño, sus experiencias y su lenguaje tienen un rol relevante en el aprendizaje. De los relatos que los niños hacen de experiencias compartidas, de cuentos, de todo intercambio verbal en el aula, surgen los materiales de lectura y escritura. El lenguaje escrito recobra

su valor comunicativo: ya no se trata de emisiones alejadas del mundo referencial del niño¹⁰ (MANRIQUE, 2007, p. 22).

Vantagens no intercâmbio entre a oralidade e a escrita são destacadas pela autora, ao exemplificar que as crianças processam a escrita de forma significativa, utilizando termos e ideias conhecidas e, desse modo, a escrita apoia-se em contextos reais e vai, gradativamente, distanciando-se das marcas da oralidade. De acordo com Manrique (2007), esse intercâmbio possibilita que o ensino da leitura e da escrita não fique isolado de outros eventos de linguagem (como os eventos de fala, por exemplo). Ao contrário, ele está integrado neles.

Em relação ao letramento e à escolarização, Soares (2004) ressalta que as práticas sociais acabam distorcidas no contexto escolar, uma vez que passam por um processo de transformação ao tornarem-se objetos de aprendizagem. Porém, diferente do estreito vínculo entre alfabetização e escola, a relação entre letramento e escolarização não é considerada tão óbvia e natural. Para Soares (2004, p. 94), “tanto assim é que dificuldades de uso competente da língua escrita – problemas de *letramento* – são frequentemente atribuídas a deficiências do processo de *alfabetização*” e não ao letramento especificamente (Grifos no original).

Isto se justifica primeiro pelo fato de que o resultado da alfabetização é visível e mensurável; isto é, ou a pessoa sabe ler ou não sabe. No caso do uso da leitura e da escrita, não há visibilidade em relação *ao quanto* e *ao como* a pessoa as utiliza, pois “[...] são muitas e variadas as práticas, tanto sociais como escolares, que demandam o uso da escrita, são também muitas e variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes necessárias para o exercício dessas práticas” (SOARES, 2004, p. 95).

Dentre as diversas práticas envolvendo a língua escrita, é possível afirmar que as desenvolvidas no âmbito escolar diferem daquelas realizadas em um contexto social mais amplo; por exemplo, no cotidiano, anúncios publicitários são vistos “[...] de relance em um outdoor, ao se atravessar a rua, ou em uma página impressa ao se folhar uma revista” (SOARES, 2004, p. 106). Na escola, quando essa situação é trabalhada, geralmente o anúncio é reproduzido fora do contexto original; ou seja, em um excerto do livro didático ou em uma

¹⁰ Tradução: “os interesses da criança, suas experiências e sua linguagem têm papel relevante na aprendizagem. Dos relatos que as crianças fazem de experiências compartilhadas, de contos, de todo intercâmbio verbal na aula, surgem os materiais de leitura e escrita. A linguagem escrita recobra seu valor comunicativo: já não se trata de emissões distantes do mundo referencial da criança”.

folha mimeografada ou fotocopiada. Contudo, a prática desenvolvida supõe o uso desse material como suporte, um recurso ou uma fonte de pesquisa para responder a questões previamente planejadas pela professora.

Recorrendo novamente ao Glossário Ceale, encontra-se o verbete sobre letramento escolar, nos seguintes termos:

Na escola, várias ações de ler e escrever são organizadas em função do que se quer ensinar e de como a aprendizagem do que foi ensinado será avaliada. Os alunos lerão um livro de determinado autor, previamente selecionado por um programa de ensino, que pode ter como objetivo o ensino de estilos literários ou de um gênero, a ampliação do seu vocabulário ou o desenvolvimento de certas habilidades de compreensão de texto. Comumente, após a leitura do livro, eles realizarão debates, provas ou escreverão textos, para que se avalie se os objetivos de ensino foram alcançados (CASTANHEIRA, 2014, p. 183).

É possível considerar, portanto, que os eventos e práticas de letramento acontecem no contexto escolar de forma muito diversa daquelas realizadas no contexto social, uma vez que ocorre, no primeiro caso, a *pedagogização do letramento* (SOARES, 2004; STREET, 2010).

No caso da pesquisa realizada, da qual foram extraídos os dados para este artigo, ambos os conceitos, eventos e práticas foram discutidos na perspectiva de letramento defendida especialmente por Heath (1983; 1998), Street (2010; 2013) e Soares (2003a; 2004; 2006; 2014). Em outras palavras, consideram-se eventos de letramento como situações de interação em sala de aula em que a leitura ou a escrita estiveram envolvidas e que supõe, na perspectiva dos autores, práticas de letramento como padrões estabelecidos no conjunto desses eventos.

Assim, a seguir, apresenta-se o caso de Alice, considerando uma situação em que ela, juntamente com colegas do 1º ano, vivenciaram uma prática de leitura e de escrita sem a participação da professora, e fora dos *padrões* escolares observados nessa turma desde o início do ano letivo, em 2010. Cabe ressaltar que a aula está sendo, aqui, também considerada como um evento de letramento característico, como na perspectiva indicada por Marinho (2010, p. 79), à medida que “[...] condiciona os modos como a escrita se institui na escola e também é condicionada pelas maneiras como a escrita se constitui nesses contextos

socioculturais”. Nesse sentido, a aula pode ser compreendida como um macro evento, devido a sua estruturação, que comporta diversas atividades realizadas em sequência ou concomitantemente, denominadas de micro eventos.

3 O terceiro caderno de Alice: a relação de uma criança em fase de alfabetização com a escrita

Conforme indicado anteriormente, Alice ingressou na turma da pré-escola em agosto de 2009, com seis anos de idade, em uma instituição pública que atendia alunos da Educação Infantil até a 8ª série. Em 2008, esta mesma escola passou a oferecer o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, mantendo as duas modalidades (de oito e de nove anos) concomitantemente, até que o antigo Ensino Fundamental fosse extinto. Naquele ano, a turma da pré-escola de Alice era composta por 18 crianças (10 meninas e 8 meninos). Em 2010, Alice estava no 1º ano, em uma turma de 23 crianças (15 meninas e 8 meninos) na referida escola, momento em que os dados aqui problematizados foram coletados.

A primeira situação escolhida para ser apresentada e discutida foi registrada no dia 02/07/2010, quando Alice já frequentava então o 1º ano. Trata-se do momento em que algumas crianças copiavam do quadro verde uma tarefa proposta pela professora, enquanto outras crianças conversavam sobre o que fariam durante o recreio. Nesse contexto, aconteceu o que se reproduz a seguir:

Alice guardou o caderno de aula embaixo da mesa, olhou para o colega da outra fila e disse: “Eu tenho um terceiro caderno, de brincadeiras, olha aqui, ó!” Depois, pegou outro caderno também embaixo da mesa, abriu na última página e começou a ler em voz alta uma listagem de brincadeiras, apontando para a escrita conforme ia lendo. Ao ouvirem o que Alice lia, Thiago e Juan aproximaram-se da mesa da colega para ver o estava escrito no caderno. Em seguida, Eduarda aproximou-se e escutando atentamente a lista que Alice estava lendo disse: “Quantas brincadeiras! Eu também quero brincar!” (Descrição da filmagem, 02/07/2010).

Sobre o *terceiro caderno*, é preciso ressaltar que a professora da turma não fez referência a ele em momento algum da pesquisa, revelando seu desconhecimento sobre o uso e manutenção desse suporte de escritas espontâneas da aluna. Outro aspecto a destacar, na situação anteriormente descrita, é que no momento em que Alice pegou o caderno e

começou ler em voz alta a listagem das brincadeiras, outras crianças aproximaram-se para ouvir a leitura e, nesse caso, a interação entre as crianças foi permeada pela língua escrita constituindo-se, portanto, em um evento de letramento (HEATH, 1983), conforme afirmado e discutido anteriormente.

O momento também foi pautado pela oralidade, constitutiva da prática de letramento, uma vez que “[...] o conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita” (MARINHO, 2010, p. 80).

Na imagem a seguir é possível visualizar o momento de leitura realizado por Alice que, ao ler foi apontando, no caderno, as palavras que estavam sendo lidas.



Figura 1 - Alice lê a lista de brincadeiras no caderno

Fonte: Acervo das pesquisadoras, registro de 02/07/2010.

No momento em que se observou a situação demonstrada na Figura 1, a câmera foi aproximada e solicitou-se autorização para filmagem. Sem se intimidar, Alice concordou e continuou lendo em voz alta para os colegas. A aluna Eduarda, que estava próxima à mesa de Alice, disse: “Quantas brincadeiras! Eu também quero brincar!”. Percebeu-se que Alice lia as palavras fluentemente, indicando com o dedo a linha em que estava lendo, fazendo uma pausa maior ao ler a brincadeira seguinte e, após terminar a leitura de todas as brincadeiras da listagem, fechou o caderno. Identificou-se, na cena acompanhada, uma situação singular e, no intuito de compreender melhor sobre o que exatamente se tratava aquele caderno e a

leitura, foi perguntado a ela o que precisamente estava lendo. Ao responder a questão, Alice abriu novamente o caderno e o seguinte diálogo foi estabelecido:

- 1- Pesquisadoras - "O que é isso aí?" (apontando para a escrita no caderno).
- 2- Alice - "Isso é uma lista de brincadeiras que a gente faz no recreio".
- 3- Pesquisadoras - "É! E quem é que fez essa lista?"
- 4- Alice - "Eu".
- 5- Pesquisadoras - "Tu escreveu? Que legal! Quem é que fez essa lista junto contigo?"
- 6- Alice - "Só eu".
- 7- Pesquisadoras - "Quem teve essa ideia?"
- 8- Alice - "Eu. Aqui é pra fazer a assinatura das crianças" (apontando para a capa do caderno).
- 9- Pesquisadoras - "Esse é teu caderno de aula, Alice?"
- 10- Alice - "Não, de aula é esse, e esse é de tema (indicando os cadernos que estavam embaixo da classe). Esse aqui é das brincadeiras, era o da 1ª série, mas eu mudei pra esse [...]" (folheia o caderno, mostrando os escritos anteriores) agora é esse aqui (mostrando o caderno novo).
- 11- Pesquisadoras - "São essas brincadeiras?"
- 12- Alice - "É".
- 13- Pesquisadoras - "E aqueles números ali, é para quê?"
- 14- Alice - "Os números é pra poder contar as brincadeiras, tem vinte brincadeiras que eu desenhei".

Vários aspectos podem ser destacados deste pequeno diálogo entre Alice e as pesquisadoras, dentre eles, a explicação de Alice sobre o *terceiro caderno*, diferente daquele utilizado em aula e do caderno de tema. No caso dos dois cadernos escolares, a escrita realizada é aquela que a professora propõe; contudo, no *terceiro caderno* é registrado o que a criança deseja escrever de forma espontânea. Nele, Alice tem três diferentes registros escritos: a listagem das brincadeiras, a assinatura das crianças e a escrita dos numerais. Cada um dos registros tem uma função específica nesse contexto, que são identificados e definidos por ela.

A escrita no *terceiro caderno* de Alice demonstra diversos aspectos relevantes na análise acerca da alfabetização e do letramento escolar. A escrita do nome das brincadeiras, por exemplo, revelou que no mês de julho a criança já havia se apropriado do sistema de escrita alfabética, fator que ampliava e qualificava seus modos de participação em situações envolvendo a língua escrita. O uso do espaço na folha do caderno e a disposição das palavras indicam seu conhecimento em relação ao gênero textual utilizado, ou seja, cada brincadeira foi escrita uma abaixo da outra, formato característico de uma lista. Acima da folha, na

primeira linha do caderno, está escrito “Brincadeiras: 20”. Esta forma de organização indica que Alice conhece marcadores formais da escrita, tais como o título e os sinais de pontuação, no caso desse exemplo, os dois pontos. Essa escrita ocorreu em um contexto de letramento, pois o texto escrito tinha uma função social bastante específica e definida: registrar as brincadeiras realizadas durante o recreio. Além disso, foi socializado com o grupo.

Também é possível destacar, então, o desejo de Alice em ler em voz alta e, assim, compartilhar com os colegas a sua escrita. Enquanto lê para os colegas o que escreveu, Alice vai se constituindo como usuária competente e qualificada da língua escrita, aprimorando cada vez mais sua desenvoltura e protagonismo como alguém capaz de ler e escrever com independência e autonomia. De acordo com Baptista (2010, p. 5),

[...] a criança, ao desenvolver aspectos relacionados à leitura e à escrita, desenvolve também aspectos relacionados à oralidade e vice-versa. As práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. As duas modalidades de linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão, pois, em constante interação.

Considerando a situação descrita, entende-se que pelo menos dois aspectos precisam ser destacados: *o quê* Alice escreve e lê (conteúdo) e *como* ela escreve (a forma). A listagem de brincadeiras escrita no *terceiro caderno* de Alice difere-se em vários aspectos da escrita, tanto no caderno de aula quanto no caderno de tema. Em outras palavras, observa-se, no *terceiro caderno*, o uso de canetas hidrocor, a variação de cores, a utilização de letras e números, ambos com diferentes funções, e a organização de lista. Quando as crianças escrevem o que é proposto pela professora, utilizam lápis grafite e não canetas, e estas são utilizadas apenas para algum detalhe ou pequenos desenhos. No caso do *terceiro caderno*, a escrita foi realizada sem a intervenção da professora; portanto, o tipo de escrita, o assunto tratado, o material e as cores utilizadas revelam as escolhas da criança como autora do seu próprio texto. Os aspectos acima discutidos podem ser observados na imagem a seguir.

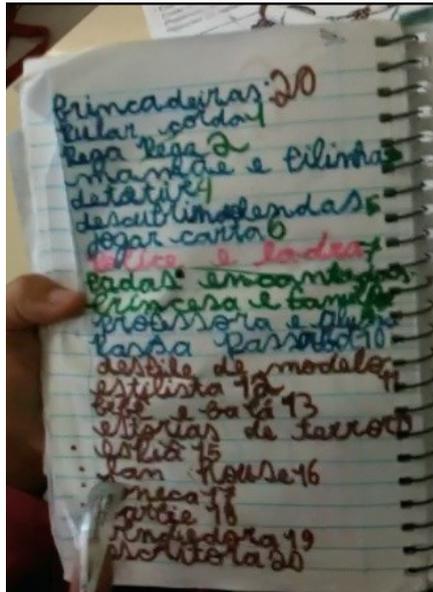


Figura 2 - Alice lê a lista de brincadeiras no terceiro caderno

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

O gênero textual que Alice utilizou em seu *terceiro caderno* - uma listagem de brincadeiras - demonstrou que a língua escrita foi empregada de forma bastante complexa, inclusive com palavras em língua estrangeira, como é o caso, por exemplo, de *lan house*.

A escolha do caderno, do material, a seleção das brincadeiras, a numeração, a assinatura dos colegas, a forma e o gênero textual adequado são exemplos de que “[...] dados pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados e, seguramente, modelos de letramento” (STREET, 2010, p. 47).

As formas de pensar e viver a língua escrita pelas crianças, evidenciadas nesse exemplo, permitem pensar que, concomitante às práticas envolvendo a leitura e a escrita propostas pela professora em sala de aula, há práticas organizadas pelas crianças que são vividas simultaneamente, no mesmo contexto espacial e temporal da sala de aula, e que nem sempre são percebidas pela professora.

De acordo com Castanheira, Green e Dikson (2007), as situações vividas por diferentes grupos de pessoas resultam em diferentes formas de significar as práticas e os usos da língua escrita, ou seja, em diferentes modelos de letramento. Para essas autoras,

Um modelo é definido nas interações que os participantes do grupo tiveram com os textos utilizados. Esse é um modelo de letramento-em-ação e sugere que qualquer modelo de letramento é situado nas ações e interações que

membros de um grupo têm com textos, em cada um e nos vários espaços sociais dos quais participam — casa e escola, por exemplo (CASTANHEIRA; GREEN; DIKSON, 2007, p. 24).

É possível pensar que a manutenção de um *terceiro caderno* e a leitura e a escrita de uma lista de brincadeiras por Alice envolvem a articulação entre alfabetização e letramento e, também, a incorporação de elementos da cultura infantil, além da cultura escolar. As diferentes formas de participação das crianças no cotidiano demonstraram que, independente da autorização do adulto, elas criam e recriam estratégias que possibilitam sua participação em situações que demandam o uso da língua escrita.

Esse exemplo ganha ainda mais notoriedade, principalmente quando, no contexto geral da pesquisa, a prática de ensino recorrente da leitura e da escrita era o uso do método silábico, em uma perspectiva associacionista de alfabetização, como demonstra o exemplo abaixo, retirado do caderno de aula de Alice:

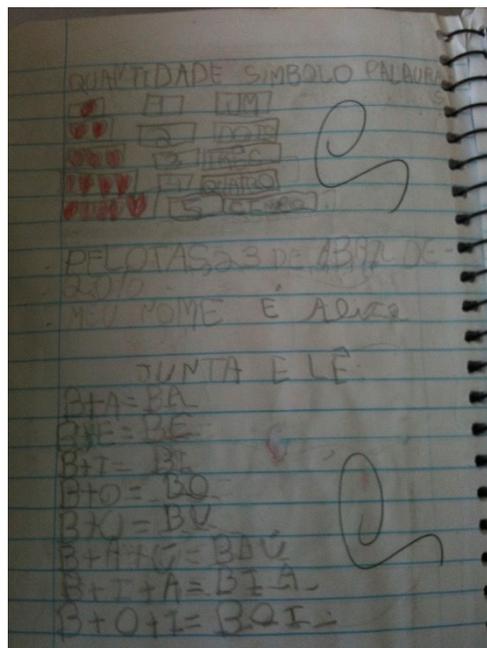


Figura 3: Formação de sílabas e palavras a partir de letras (23/04/2010). Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A imagem acima é um exemplo de atividade envolvendo as famílias silábicas e a formação de palavras, a partir das sílabas trabalhadas pela professora em sala de aula. Na atividade do dia 23/04/2010, evidencia-se a escrita da letra *b* e da família silábica correspondente (*ba, be, bi, bo, bu*), seguida pela formação de palavras com as combinações

entre a letra *b* e as vogais (baú, Bia, boi). A respeito desse tipo de atividade, Soares (2003b, p. 19) salienta, reiteradamente, que os textos acartilhados, do tipo “a vaca voa ou Ivo viu a uva”, não são indicados para o processo de alfabetização. Há muito essa crítica é feita, acerca da necessidade do uso de textos reais, de livros e de materiais de leitura e escrita de circulação social, que façam sentido para as crianças.

Praticamente todos os registros no caderno de aula de Alice eram dessa natureza: as palavras não apresentavam relação umas com a outras, eram palavras aleatórias e o único motivo que justificava a apresentação delas às crianças era o treino de letras e de sílabas já trabalhadas.

O exemplo anteriormente reproduzido é apenas ilustrativo. Porém, demonstra a perspectiva de alfabetização adotada pela professora e vivenciada cotidianamente no processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita de Alice¹¹.

Considerando o *terceiro caderno* de Alice e o caderno de aula (apresentado na figura 3), evidenciam-se perspectivas diferentes entre o uso que a criança faz da escrita e aquilo que a professora trabalhava em classe, no que tange ao ensino e à aprendizagem da língua escrita. No primeiro caso, há a escrita produzida com significado, prazer e compartilhada coletivamente. Diferentemente dessa prática, não considerada pela professora, também havia a escrita tipicamente escolar, que se apresenta como mecânica, descontextualizada e sem outro objetivo que não o do treino gráfico e o reforço de sílabas e palavras soltas dadas em forma de lição. Desse modo, percebe-se uma diferença significativa entre o que a escola propõe e o que as crianças podem e fazem durante o processo de aquisição da língua escrita, que se revela mais rico, mais real e muito mais complexo, demonstrando, de fato, que “as crianças não se adaptam à linguagem escrita, mas apropriam-se dela” (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 164).

4 Considerações finais

¹¹ Sobre isso, ver o artigo *A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos* (NOGUEIRA; PERES, 2013).

Neste artigo, o propósito principal foi o de apresentar uma situação específica que indica as relações das crianças com a língua escrita no processo de alfabetização.

Alice, aluna de uma classe regular de 1º ano em uma escola pública brasileira de porte médio, no contexto da mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, é um caso exemplar de como as crianças, independente das escolhas teóricas e metodológicas de ensino escolar da leitura e da escrita, criam estratégias próprias de aprendizagem e de usos da língua oral e escrita.

A situação estudada revela, ainda, que as crianças dominam conhecimentos acerca da língua, por vezes muito mais complexos, elaborados e socialmente mais adequados do que a escola supõe. Mais do que isso, os dados de pesquisa apresentados demonstram, ainda, uma triste realidade da alfabetização brasileira: as professoras desconhecem e, por vezes, desconsideram os processos sociais e cognitivos, bem como as estratégias que as crianças utilizam no domínio do sistema da escrita.

Em um momento que as produções acadêmicas – como foi tratado no início deste artigo - ampliam o debate da alfabetização trazendo, com mais vigor para o cenário brasileiro, o conceito de letramento e, com ele, uma ampla reflexão acerca do ler e do escrever no cotidiano de nossa complexa sociedade, a situação escolhida para análise, o caso de Alice, demonstra os limites de uma prática pedagógica alheia a tudo isso. O *terceiro caderno* de Alice é uma ação e uma reação criativa e personalizada contra uma proposta que insiste em manter uma lógica associacionista de ensino, em que a língua escrita é restrita e mecanicamente ensinada no cotidiano escolar.

O *terceiro caderno*, como um evento de letramento singular e significativo, indica, ainda, a necessidade da atenção redobrada que é preciso ter com o que as crianças fazem, falam e elaboram em seus processos de conhecimento.

Pode-se aprender com Alice que as crianças, de um modo geral, experimentam, criam, discutem e compartilham conhecimentos que envolvem a língua, mesmo na fase inicial de aquisição do sistema de escrita. O que se pretendeu destacar no caso pesquisado e aqui problematizado é que as crianças manejam a escrita sempre em um contexto extremamente significativo para elas, e como uma forma de expressão do mundo real. A utilização do *terceiro caderno* por Alice revela como ela compreende a natureza, os sentidos, as funções e os usos sociais da língua escrita, independentemente das atividades mecânicas de codificação e de

decodificação, dos exercícios motores, dos traçados intermináveis de letras, da repetição de sílabas e de palavras soltas que a professora impunha como forma de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Compreende-se, portanto, com a situação de Alice, reportada neste texto, que ler e escrever não se reduz à aprendizagem mecânica de uma técnica, não tem apenas uma dimensão percepto-motora, mas cognitiva, cultural, social. Alice revelou que escrever é mais do que traçar letras, copiar sílabas e palavras soltas, e que “a escrita como atividade cognitiva é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário, conforme a capacidade de cada um” (PÉREZ; GARCIA, 2001, p. 19).

Referências

- BAPTISTA, Monica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In. **Anais** do Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- BRASIL. Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, Judith; DIKSON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p.7-38, 2007.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento Escolar. FRADE, Isabel Cristina A. da S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (orgs). **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise Histórico-Cultural. **Educação & Sociedade**, ano xxiii, no 78, abril/2002.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, Shirley Brice. **Kids talks**: strategic language use in later childhood. New York: Oxford University Press, 1998.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento**. O uso do livro didático e projetos da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MANRIQUE, Ana María Borzone. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da Educação Infantil para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane T. A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 29, p. 65-89, 2013.

PÉREZ, Francisco. C.; GARCIA, Joaquim. R. **Ensinar ou aprender a ler e escrever**. In: PÉREZ, Francisco. C.; GARCIA, Joaquim. R. (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, Edição 52, v. 9, 2003b.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (Org). **Letramento no Brasil reflexões a partir do INAF, 2001**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-114.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Letramento. FRADE, Isabel Cristina A. da S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (orgs). **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. In: MARINHO, Marildes e TEODORO, Gilcinei. **Língua Escrita**, Revista Eletrônica, n.7, p. 84-92, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>. Acesso em 14 maio 2015.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.33, nº 89, p. 51-71, jan-abr, 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

RECEBIDO EM 27 DE JULHO DE 2017.

APROVADO EM 16 DE NOVEMBRO DE 2017.