

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação – Trajetórias de um grupo, história de um livro	9
SILVIA M. GASPARIAN COLELLO	

Parte I – **Concepções: o que ensinamos quando ensinamos a escrever?**

1. Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa	17
NILMA GUIMARÃES	
2. Preconceito linguístico e ensino da língua portuguesa: o papel da mídia e as implicações para o livro didático	29
GLÁUCI HELENA MORA DIAS	
3. Vivências de leitura: é possível superar a decodificação?	53
SILVIA M. GASPARIAN COLELLO	

Parte II – **Trajetórias escolares e o processo de alfabetização de crianças e adultos**

4. A perspectiva infantil sobre a escrita na escola	77
TERESA CRISTINA FERNANDES TEIXEIRA	
5. De analfabeto a alfabetizado: a identidade de jovens e adultos em transformação	101
MARIA DE LURDES VALINO	

Parte III – **A produção de textos de crianças e adolescentes**

6. O uso do computador e parcerias entre crianças na alfabetização inicial	119
ANDRÉA LUIZE	

7. **Redação de vestibular: o “eu” proscrito, comedido ou transfigurado? ...** 143
MÁRCIA MARTINS CASTALDO

Parte IV – Da teoria à prática: desafios na construção do ensino

8. **A revisão de textos nos livros didáticos: em busca de sentido** 163
ÉRICA DE FÁRIA DUTRA

Parte V – Professores alfabetizadores e os caminhos da formação docente

9. **A aprendizagem e a língua escrita na perspectiva do professor alfabetizador** 179
MARIA APARECIDA VEDOVELO SARRAF

10. **Histórias tecidas: possíveis relações dos professores com a leitura e a escrita** 201
MARTHA SIRLENE DA SILVA

PREFÁCIO

Uma noite, na mesa do *Taberna Eruditorum*, encontram-se dois amigos: *Rattus Bibliothecae* e *Lector Insaturabilis*. O primeiro, um descobridor de leituras; o segundo, um leitor compulsivo.

– *Rattus*, há algo novo na livraria?

– Não vais acreditar! Só para começar, há o texto de Guimarães, em que ressalta o papel do aluno na construção do maior dos instrumentos sociais: a língua, oral e escrita. Dias se volta para as concepções de língua e de ensino e propõe a existência de diálogo entre escola, sociedade e material didático. Colello analisa os diferentes planos de “negociação de sentidos”, incentiva o uso de diferentes gêneros textuais na escola, incluindo-se textos literários, por promoverem interpretações plurais e provocarem a ação dos múltiplos sentidos.

– Caro *Rattus*, só uma pergun...

– Espera, amigo *Lector Insaturabilis*. Preciso te falar de outros dois trabalhos, o de Teixeira e o de Valino. Em conversas com crianças que estão passando da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Teixeira constatou que, desde muito cedo, elas julgam o fazer da escola e emitem leituras críticas sobre esse fazer. Valino destaca o desejo do aluno que vai à Educação de Jovens e Adultos: tirar de si a marca de analfabeto nele tatuada. O ter livros simboliza seu passaporte para uma viagem a outro estado, o de alfabetizado, que lhe permite usar uma linguagem elaborada.

– Sinceramente, amigo *Rattus Bibliothecae*, além de um voraz descobridor de leituras, és um magnífico cerceador da palavra do outro!

– Não é bem assim, companheiro *Lector*. O caso é que dessa vez foram muitas novidades, e encontrei tudo no mesmo dia. Por exemplo, Luize, em sua pesquisa, constatou que as crianças realizam reflexões de natureza diversa enquanto escrevem ou discutem sobre o que

ou como escrever e assegura que, em situações vividas na escola ou fora dela, o uso do computador contribui para o processo de apropriação do sistema de representação da escrita pela criança. Castaldo desmascara o mito da impessoalidade exigido nas dissertações de vestibulares, mostra a subjetividade nos textos de vestibulandos e defende que a “impessoalidade não é factível” e que o candidato deve ser informado disso. No seu trabalho, Dutra se volta para a prática de sala de aula, especialmente para a análise de atividades de revisão textual no livro didático. Questiona a forma como se exige o gênero textual e reconhece haver descompasso entre os pressupostos que embasam as atividades, explicitados nas orientações para os professores, e a proposta de produção escrita.

– Caro *Rattus Bibliothecae*, encontraste algo sobre formação de professores?

– Claro, dois artigos, o de Sarraf e o de Silva. Para Sarraf, o texto deve ser utilizado para a criança compreender, ao mesmo tempo, o sistema alfabético e os usos da linguagem, ou seja, a língua como sistema e como ferramenta para leitura e escrita. Silva diz que o processo de formação deve considerar o repertório profissional e as experiências dos professores, respeitando suas trajetórias pessoais e favorecendo a reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

– Disseste que encontraste tudo no mesmo dia. Então, compraste dez livros de uma só vez?

– Que nada! Aí está o lado bom! Imagine! Tudo isso está magistralmente reunido numa única obra: *Texto em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. Cuidadosamente organizada, a obra reúne, em cinco partes, artigos de assuntos afins que formam um conjunto ordenado de leituras. Parte das concepções do professor sobre língua, de como isso interferirá na sua prática (Parte I), focaliza trajetórias da escola no tocante à aprendizagem da escrita (Parte II), aborda a compreensão do sistema de escrita, o desenvolvimento da produção escrita (Parte III), analisa a forma como o livro didático propõe a revisão textual (Parte IV) e volta o olhar para a formação docente (Parte V). Que chance! Ter reunidas tantas informações primorosas numa só obra!

Ana Célia Clementino Moura

Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

APRESENTAÇÃO

Trajetórias de um grupo, história de um livro

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

Tudo começou em uma mesa de bar. Não o bar da boemia, mas, em nosso caso, um bar da academia. Mais precisamente, uma lanchonete no *campus* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No período de 22 a 25 de julho de 2003, lá estávamos algumas de nós, participando do 14º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), em meio à turbulência de milhares de participantes, vindos de todas as partes do país (quicá até do exterior), que circulavam entre palestras, mesas redondas, comunicações de trabalhos, exposição de livros e mostras culturais.

No vaivém de tantas atividades, as pessoas vão se encontrando, às vezes, por meios previsíveis, como quando marcam hora e lugar; outras vezes, literalmente, por trombadas no corredor, o acaso da sorte que viabiliza contatos ou simplesmente põe diante de alguém um amigo perdido no tempo. É nessas ocasiões que “a união faz a força”, porque, como em tantas situações interativas, no encontro de quatro professoras os ganhos do congresso foram multiplicados: cada uma com uma interpretação, um comentário, uma problematização, uma pergunta, uma indicação bibliográfica. Unidas por interesses em comum, eram muitas as ideias que mereciam ser compartilhadas.

Poderíamos perder essa riqueza após o término daquele congresso?

Foi assim que nasceu o Geal (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento): do encontro de pessoas interessantes e interessadas, naquela mesa de bar, com o objetivo comum de refletir sobre a educação e, particularmente, sobre o ensino da língua escrita – minha ideia acalentada durante anos de trabalho acadêmico –, para então se tornar tema de um grupo de estudos. Esses fatores selaram a identidade do grupo e a natureza das nossas pesquisas.

Ao grupo original, formado pelas quatro congressistas, outras tantas foram se juntando, com o mesmo entusiasmo acadêmico e vigor afetivo: minhas orientandas e ex-orientandas, alunas convidadas e “agregadas” vindas de outras instituições. Hoje somos dezoito mulheres, algumas formadas em Pedagogia, outras em Psicologia, Letras, Fonoaudiologia e História, todas com pós-graduação em curso ou já concluída, muitas atuando como professoras universitárias e outras em escolas públicas ou particulares, em clínicas e ONGs.

Ao longo do tempo, fomos constituindo o nosso referencial básico de pesquisa, circulando entre os estudos psicogenéticos e sócio-históricos de Piaget, Emilia Ferreiro, Vygotsky e Bakhtin. Como estudiosos que revolucionaram as concepções pedagógicas, as ideias desses teóricos sustentam a compreensão que nós, pesquisadoras e profissionais, temos sobre o papel da língua e o ensino da escrita.

Em curto prazo, nossos esforços de pesquisa resultaram na apresentação de oito trabalhos no 15º Cole, em 2005. Em longo prazo, até hoje, tenho orgulho de registrar a conclusão de oito dissertações de mestrado (sete na Feusp e uma na PUC) e duas de doutorado, além de seis outras pesquisas de pós-graduação em andamento. Dignos de nota são também os inúmeros artigos publicados no decurso desse período, bem como as participações em congressos e encontros científicos, a organização de e participação em eventos universitários, as orientações de pesquisa e trabalhos acadêmicos, a realização de palestras e cursos de formação de professores em diferentes regiões do país.

Ao longo do nosso percurso, foram se delineando diferentes interesses e posturas, que deram origem a quatro linhas de pesquisa: 1) concepções sobre alfabetização e letramento; 2) práticas sociais e escolares de leitura e escrita; 3) processos cognitivos na aquisição da leitura e escrita; e 4) formação de educadores e professores. Partindo do mesmo foco temático – o ensino da língua escrita –, pudemos assumir a diversidade das abordagens, colhendo, desde as nossas origens, conquistas individuais que se traduzem em novas perspectivas de trabalho para todo o grupo.

Indiscutivelmente, o que dá sentido a esse trabalho é o objetivo maior de contribuir para a revisão das práticas pedagógicas – um compromisso profissional, mas também político: o desafio de erradicar o analfabetismo no país, aprofundar a inserção da população no mundo letrado, ampliar o acesso aos bens culturais e assim investir na constituição de uma sociedade efetivamente democrática. Se é verdade que o quadro do analfabetismo e baixo letramento no Brasil é uma realidade tributária aos contextos histórico e político do país, é igualmente verdadeiro que essa situação persiste como reflexo do fracasso escolar, da estrutura de exclusão, do desamparo de muitos professores e do mal funcionamento do sistema de ensino.

Na perspectiva pedagógica do debate educacional, o tema do ensino da língua escrita é particularmente oportuno, tendo em vista o cenário, em que multiplicação dos estudos e de contribuições teóricas nem sempre é permeável às práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Por isso, acima de tudo, importa questionar: Por que se ensina a ler e escrever? Como se ensina a ler e escrever? O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Como se aprende a ler e escrever?

O compromisso de ensinar a ler e escrever na escola constitui-se em um meio e uma meta para todos os educadores. Meta porque alfabetizar é uma atribuição formal da escola. Meio porque, sem o domínio da leitura e escrita, nossos alunos ficariam à margem dos propósitos educativos mais amplos; entre eles, o de participar efetivamente de muitas práticas sociais de comunicação. A consciência desse duplo significado do ensino da língua escrita põe abaixo as concepções de que “a alfabetização é uma atribuição apenas dos professores das séries iniciais” e “o ensino da língua materna é uma responsabilidade específica do professor de português”. Em outras palavras, compreender a natureza da língua, os processos de alfabetização, os mecanismos de construção cognitiva, as relações do sujeito aprendiz com a sociedade letrada, a realidade da formação e das condições de trabalho dos professores e, finalmente, os percalços da transposição didática para um ensino de qualidade são caminhos indispensáveis para todos aqueles

que se importam com educação, entendendo-a como instrumento de luta pela consolidação da democracia no país.

Sustentando essa convicção, este livro é uma amostra dos estudos empreendidos no Geal, uma iniciativa que nasceu por ocasião do nosso quinto aniversário, pela motivação de reunir alguns trabalhos dispersos e dar maior visibilidade ao esforço conjunto de pesquisa.

Respeitando a diversidade de nossas abordagens, o livro está organizado em cinco partes. Na Parte I, o propósito das autoras foi situar as concepções acerca da língua e suas implicações para a prática pedagógica. No Capítulo 1, Nilma Guimarães apoia-se nos princípios assumidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para recuperar a compreensão bakhtiniana de linguagem, isto é, a fala e a escrita como processos essencialmente interativos, que não podem ser confundidos com sistemas herméticos, regidos pela aplicação de normas e regras, nem se constituir independentemente dos usuários e contextos de produção linguística. Na mesma linha de raciocínio, Gláuci Helena Mora Dias denuncia, no Capítulo 2, as práticas mecânicas e reducionistas de ensino e, sobretudo, o preconceito linguístico que perpassa as práticas pedagógicas, uma tendência reforçada pela mídia que se reflete nos livros didáticos. Endossando as críticas feitas ao tratamento da língua como puro código, artigo da minha autoria, o Capítulo 3 representa um esforço para mostrar a complexidade da leitura, que se processa por diferentes mecanismos de interpretação. Para tanto, são tomados diferentes textos, literários ou do cotidiano, que, por suas respectivas configurações, favorecem a análise das relações entre leitor, autor e texto, evidenciando as dimensões linguística, sociointeracional e enciclopédica na (re)construção de significados.

Na Parte II, o foco recai sobre as trajetórias escolares em sua relação com a aquisição da escrita. Afinal, o que significa saber ler e escrever e como estudantes de diferentes idades lidam com essa aprendizagem? No Capítulo 4, Teresa Cristina Fernandes Teixeira faz uma profunda análise da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, vista pela perspectiva da criança. A mudança de segmento

e o impacto da intervenção sistemática para o ensino da língua escrita parecem ter implicações para o modo como o indivíduo se situa na vida escolar. Tomando a perspectiva de jovens e adultos, Maria de Lurdes Valino procura, no Capítulo 5, compreender o significado da volta à escola e o aprendizado da língua escrita como resgate de oportunidades escolares perdidas (ou nunca viabilizadas), como reação ao estigma social do analfabeto e à baixa autoestima. Nesse sentido, frequentar as aulas e aprender a ler e escrever significam uma oportunidade para a reconstrução da dignidade perdida.

As escritas de crianças e jovens em diferentes contextos de produção constituem o recorte temático da Parte III, que tem o objetivo de investigar especificidades dos processos cognitivos na aquisição ou produção da escrita. No Capítulo 6, Andréa Luize toma como sujeitos de sua pesquisa crianças em fase inicial de alfabetização para analisar o processo de produção de textos nas dimensões discursiva e notacional, elegendo como eixo a interação com diferentes suportes (escritas no papel e no computador) e entre parceiros de escrita. Mais uma vez, a compreensão de diferentes variáveis na produção textual dos pequenos escritores pode representar uma importante contribuição para o modo como os educadores se relacionam com o sujeito aprendiz e com a construção da prática pedagógica. Vivida a longo prazo, a história dessa relação é, contudo, um processo que não se completa nas séries iniciais e, ao longo da trajetória escolar, vai deixando suas marcas em produções textuais tantas vezes comedidas ou transfiguradas. Ao focalizar a redação no vestibular, Márcia Martins Castaldo procura, no Capítulo 7, compreender a construção da expressividade na língua escrita tendo como base a tensão entre o “saber dizer” e o “dever dizer”, isto é, os caminhos de articulação (ou conflito) entre a personalidade do eu-escritor e as regras ditadas pela voz social ou escolar.

As concepções de língua e de ensino da escrita, o significado das trajetórias ou vivências escolares e a complexidade dos processos de produção textual estudadas até aqui sustentam a necessidade de estabelecer um paralelo entre o referencial teórico e a construção da prá-

tica pedagógica. Na Parte IV (Capítulo 8), esse foco recai sobre as atividades propostas aos alunos. Em um estudo de caso, Érica de Faria Dutra se debruça sobre uma situação de revisão textual proposta por um livro didático, confrontando-a com o referencial assumido pelo autor. Mais do que elucidar as diretrizes que favorecem o deslocamento do papel de escritor para o de leitor (uma prática privilegiada para a aprendizagem da língua escrita) em situações planejadas de ensino, o objetivo da autora é também ampliar a reflexão sobre os desafios da transposição pedagógica.

Na Parte V, o tema da transposição é retomado pela perspectiva das concepções docentes e suas implicações para a formação continuada. No Capítulo 9, Maria Aparecida Vedovelo Sarraf procura analisar, em uma investigação exploratória, como as professoras da 1ª série (atual 2º ano) estão se apropriando dos aportes teóricos trazidos pelos estudos psicogenéticos e sócio-históricos. O modo como elas concebem a aprendizagem, a língua escrita e o papel do professor alfabetizador parece ser decisivo não só para a construção da prática pedagógica, como também para as diretrizes dos projetos de formação continuada. Nessa mesma perspectiva, Martha Sirlene da Silva, no Capítulo 10, parte da análise das práticas pedagógicas de três professoras e suas respectivas concepções sobre a leitura e a escrita para problematizar os cursos de formação: em que medida as iniciativas de formação continuada consideram as experiências docentes? Por que não dar voz aos professores? É possível articular prática pedagógica e formação docente, superando a esfera prescritiva tão típica dos cursos de formação?

Definitivamente, a superação do quadro de analfabetismo e baixo letramento no Brasil, a mudança nas práticas de ensino e a construção de uma escola de qualidade parecem permeadas pelo incondicional compromisso com a educação, pelo respeito à docência e pela compreensão da realidade de professores e alunos.

Que este livro seja um pequeno passo nessa direção!

parte I

**Concepções: o que
ensinamos quando
ensinamos a escrever?**

1 Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa

NILMA GUIMARÃES

A concepção tradicionalista de ensino-aprendizagem da língua materna começa a ruir gradativamente a partir da tardia – mas, sem dúvida, importante – divulgação de estudos e pesquisas na área da linguística textual, da análise do discurso, da psicologia social e genética e, principalmente, da teoria da linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin. Com isso, inicia-se na década de 1980 um movimento de mudança no modo de compreender as funções, finalidades e os usos da linguagem, que vai culminar em uma série de iniciativas de elaboração de propostas curriculares em diversos estados brasileiros, entre elas a concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em meados da década de 1990.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de reflexão para a prática de professores. (Brasil, 1997a, p. 26)

Desse modo, os PCN não surgem para estabelecer ou prescrever “regras” ou “receitas” de como o conteúdo programático deve ser or-

ganizado, nem mesmo para limitar a autonomia de instituições de ensino e professores, mas revelam-se um instrumento inegavelmente útil para orientar o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas com base em um objetivo que subjaz a todos os conteúdos trabalhados atualmente, tanto no ensino médio quanto no fundamental: o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seu papel social e dotados de autonomia para construir seu conhecimento.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1997b, p. 21)

Ainda que se reconheça uma dissensão entre especialistas sobre o tema, uma vez que, evidentemente, esses documentos se distanciam muito da suposta perfeição, não se pode negligenciar o fato de que constituem um marco significativo no contexto das diretrizes educacionais no Brasil. Pela primeira vez tentou-se, se não organizar, pelo menos reunir as principais reflexões teóricas das últimas décadas e, além disso, suscitar questionamentos relevantes sobre o modo de trabalhar os conteúdos de todas as disciplinas do currículo básico.

No que concerne, de modo mais específico, às discussões em torno da função da linguagem como instrumento de interação e de desenvolvimento das capacidades cognitivas, os PCN trazem uma contribuição importante para uma mudança de paradigma no estudo de língua materna, assumindo uma perspectiva de linguagem que não se restringe apenas aos aspectos material e pragmático do discurso, mas valoriza e prioriza as facetas sociointerativa, cultural e histórica que lhe são inerentes, conforme se observa no trecho a seguir:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Brasil, 1997b, p. 20)

Anteriormente a tais discussões, a linguagem quase sempre era compreendida puramente por seu aspecto formal e/ou estrutural, como um sistema hermético e estático, desconsiderando-se sua dinamicidade no contexto social e na interação entre os atores sociais e destacando-se apenas seu caráter “instrumental” de tradução do pensamento ou meio de comunicação. Contrapondo-se a essas ideias, os PCN defendem o princípio de que é no espaço social, mediante constantes processos interativos entre diferentes tipos de sujeitos, que acontecem a construção e a apreensão dos sentidos e, por consequência, do mundo e da realidade.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta - diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente - características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta. (Brasil, 1997b, p. 22)

Nesse sentido, percebe-se que o texto dos PCN, com base no princípio dialógico e sociointeracional de Bakhtin – que serve de referen-