

“LÁ NO CADERNO DE LEITURA É ORTOGRAFIA”: os conhecimentos linguísticos e a leitura numa turma de alfabetização

Ana Caroline de Almeida¹

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo²

Eixo temático: 8 – modos de aprender e ensinar

Resumo: O texto apresenta um recorte de pesquisa de doutorado, do tipo estudo de caso etnográfico, concluída em 2020. Os dados da pesquisa resultam, principalmente, da observação realizada em duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, em duas diferentes escolas públicas brasileiras, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras regentes das turmas ao final do período de observação. Neste recorte, apresentamos alguns resultados obtidos em uma dessas turmas, com base na análise de um evento de alfabetização. Discutimos os modos como a professora alfabetizadora e os alunos participaram na construção do evento com foco nos conhecimentos linguísticos e na leitura. Evidenciamos uma metodologia de alfabetização baseada na transmissibilidade e na exposição da professora, com pouca participação dos alunos; a recorrência de exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades, sustentados por uma concepção de língua como um sistema neutro e invariável.

Palavras-chaves: Estudo de caso; etnografia; Alfabetização; conhecimentos linguísticos;

¹Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de São João del-Rei. Contato: ana.caroline@ufsj.edu.br

²Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG . Professora titular na Universidade Federal de São João del-Rei (atualmente cedida para o MEC). Contato: socorrnunes@ufsj.edu.br

Introdução

Discute-se neste texto um recorte de uma pesquisa de doutorado, concluída em 2020, com foco de investigação nos eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020) construídos numa turma de 2º ano, na Rede Municipal de Ensino de São João del-Rei – MG. A pesquisa se desenvolveu a partir de questionamentos tais como: de que modo os eventos foram construídos, na relação textos e sujeitos - professora e alunos? Qual concepção de língua, texto/leitura e alfabetização eles reverberam? Que práticas de alfabetização eles indicam? Abordamos aqui os eventos de alfabetização envolvendo o ensino de leitura e ortografia.

Estudo de caso etnográfico: reflexões teórico-metodológicas

Para a escrita da tese, acompanhamos duas escolas, a saber: uma da rede municipal de Recife (PE), ao longo do ano de 2016; e outra da rede municipal de São João del-Rei (MG), em 2017. Neste texto, o foco está na turma observada em São João del-Rei. Orientamo-nos, epistemologicamente, por uma abordagem processual e comparativa dos estudos de caso (BARTLETT; VAVRUS, 2017) e por uma perspectiva etnográfica de observação da sala de aula (STREET; HEATH, 2008; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Engajamo-nos, na observação participante, a fim de produzir os dados em ambas as turmas que investigamos. Isso implicou, conforme Bartlett e Vavrus (2017) salientam, perguntar às professoras sobre o que nós estávamos vendo, escutar suas respostas – como se fosse uma entrevista informal no curso da pesquisa, à medida que dúvidas iam surgindo – e ouvir indagações delas e das crianças e tentar também respondê-las. Além da realização de uma entrevista mais formal ao final do período de observação.

É válido destacar que a pesquisa de observação pode adotar diferentes sistemas para registrar seus fenômenos de interesse, mas a maioria nem sempre envolve etnografia, como explicam Green, Dixon e Zaharlick (2005). O que define a observação etnográfica, da qual lançamos mão, é o tempo que se passa com o grupo e a orientação por teorias da cultura que prezam pela compreensão. Nas palavras das autoras:

Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18)

Todas as nossas observações se tornaram notas de campo, produzidas no momento de inserção nas duas turmas e revistas logo depois. Não perdemos de vista o que nos ensina

Street (2010) e Heath e Street (2008): ao entrar no *locus* de investigação, o pesquisador precisa manter uma postura de curiosidade e abertura e, principalmente, a seguir uma regra fundamental na coleta de dados: “Describe only what does happen, not what does not happen” (HEATH e STREET, 2008, p. 48) ou seja, descrever o que acontece ali, sem se preocupar tanto com o que não acontece, considerando suas referências pessoais.

Nossa opção por articular estudo de caso e etnografia decorre ainda do olhar antropológico que tem guiado nossas pesquisas. Com base nos Novos Estudos do Letramento - NEL, buscamos uma compreensão das práticas de letramento a partir de sua natureza social e ideológica. Nessa direção, o significado atribuído aqui ao conceito de letramento envolve as formas de utilização e circulação da escrita na sociedade; formas pelas quais concepções de leitura e escrita se materializam em práticas sociais, nas instituições sociais que propõem e exigem essas práticas, como a escola. Dito de outro modo, refere-se aos textos e ao que as pessoas fazem com eles nas suas relações sociais, e isso está intimamente ligado às dimensões socioculturais, políticas e de poder na sociedade.

Tal concepção de letramento dialoga com as proposições de Paulo Freire (1976, 2014, 2015) sobre a educação e a alfabetização, com as quais também temos nos alinhado, a fim de pensar especificamente a alfabetização de crianças. Desse diálogo emerge nossa defesa da alfabetização como apropriação da cultura escrita: uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, conforme pontuava Freire, assentada na experiência cultural do educando – adulto ou criança; apropriação da língua escrita em todas as suas dimensões: linguística, social, cultural, política e ideológica.

A grande maioria das crianças do nosso país vive numa sociedade grafocêntrica, portanto vivenciam cotidianamente experiências com a cultura escrita; este seria o ponto de partida e de chegada da alfabetização. Posição semelhante pode ser encontrada em Street (2014), ao defender que os programas de alfabetização, por exemplo, devem ser pensados considerando os usos que as pessoas já fazem da escrita nos seus cotidianos e os sentidos e significados que os grupos atribuem a ela.

Inspiramo-nos ainda no conceito de “evento de letramento” – ocasiões empíricas, observáveis, nas quais a escrita é essencial à interação dos participantes (HEATH, 2004; STREET, 2010, 2014) – para propor o conceito de “evento de alfabetização”, situações nas quais a escrita - a leitura ou a produção dos textos nos seus diferentes gêneros, ou mesmo uma palavra escrita e sua análise fonológica, constituiu a interação entre professora e alunos, numa situação formal de ensino. Num evento de alfabetização, podemos captar “quando”, “o quê”, “como” e “para quê” professora e alunos leram ou escreveram, conversaram e interagiram com e sobre a escrita na sala de aula, além de compreender concepções de leitura

e escrita subjacentes a ele. Abordaremos aqui um evento com foco nos conhecimentos linguísticos e na leitura.

“Lá no caderno de leitura é ortografia”: os conhecimentos linguísticos e a leitura no trabalho da professora

Optamos por trazer como exemplo um evento que foi observado no dia 13/06/2017, quando do ensino das letras “c” e “ç”. Vamos a ele:

14:45h – A professora chama dois alunos para entregar outro caderno. Caderno de leitura. Neste caderno, normalmente ela trabalha algum assunto de ortografia. Hoje é o dia do ç. Quando usamos ou não essa letra.

P. “As palavrinhas com ce e ci não tem cedilha. E com ça, ço, çu tem cedilha. Então nós vamos fazer as palavrinhas com ce e ci agora, no caderno de leitura.”

A professora orienta o evento. Ela explica onde as crianças devem escrever. “É numa folha limpa, porque nós vamos fazer uma lista de palavra”. Ela anota na lousa #Palavras com Ce e Ci. As crianças participam da construção da lista. A professora vai anotando na lousa as palavras que as crianças ditam. Cebola, Cigarra, Cebolinha, Cinema, Cimento, Cenoura, Céu, Circo.

As crianças falam algumas palavras, ora com s, ora com c e a professora vai decidindo qual vai anotar na lousa, questionando a turma sobre a grafia correta da palavra. “Sinal é com C?”, por exemplo. Depois ela informa que a turma toda vai fazer a leitura das palavras “não é só um dois não. Quero ouvir a voz de todo mundo.”

A professora, com o giz rosa, vai demarcando as sílabas das palavras na lousa. E as crianças demarcam nos cadernos, com o lápis de colorir vermelho. E vão lendo em voz alta. Na continuidade do evento, a professora informa: “Pode escrever na outra folha: palavras com ça, ço, çu, ção. Quem sabe uma palavra com ç pra me falar? Alguma palavra que começa com ç? A professora indaga a turma: “Não?” Até que uma aluna levanta a mão e ela diz: “Lia, pode falar.”

E Lia diz: Maçã.

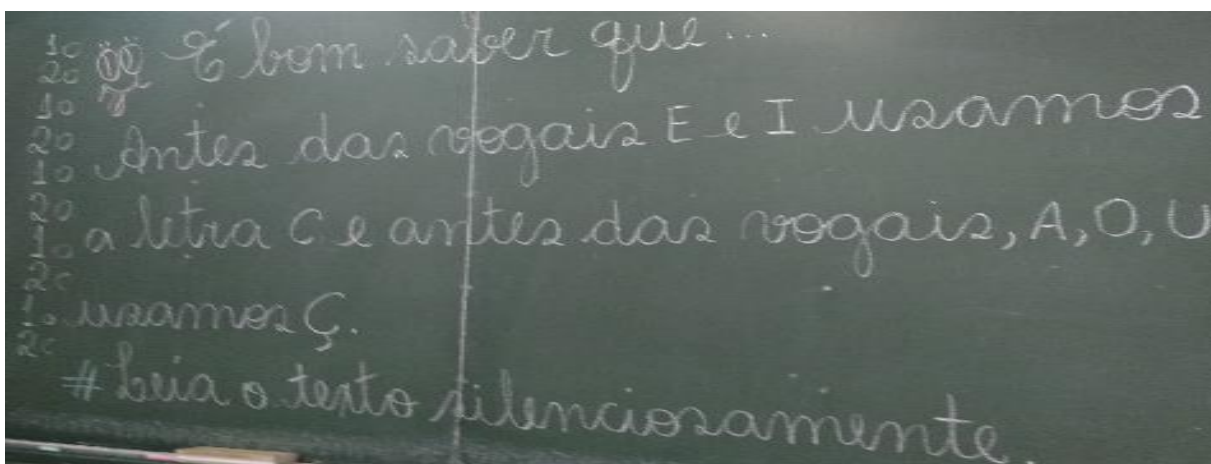
A professora faz então a lista de palavras com ç na lousa.

Maçã, coração, Caroço, Açúcar, Palhaço, Canção, Carroça, Doçura, Cadarço.

A professora vai interrogando as crianças e elas vão respondendo. Às vezes falam palavras com ss, mas às vezes acertam. “Então vamos ler comigo. Todo mundo!” A turma passa então à leitura em voz alta das palavras listadas na lousa. Na verdade, apenas alguns alunos leem. Não todos.

Na continuidade do evento, a professora registra na lousa uma síntese da discussão que fez com a turma. Uma regra ortográfica: Ela começa com a expressão: É bom saber que... e registra: Antes das vogais E e I usamos a letra c e antes das vogais A, O, U, usamos ç. Depois de anotar a regra na lousa para as crianças copiarem no caderno, a professora lê a regra em voz alta e reforça o que ela ensinou.

Figura 1 – evento de alfabetização sobre conhecimentos linguísticos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A prática de usar o denominado *caderno de leitura* para ensinar ortografia era bastante comum no grupo. Chama-nos a atenção o ponto de partida da professora para a construção do evento: a informação que ela repassa para a turma: “As palavrinhas com ce e ci não tem cedilha. E com ça, ço, çu tem cedilha”. Uma informação que parece coisa simples, parece

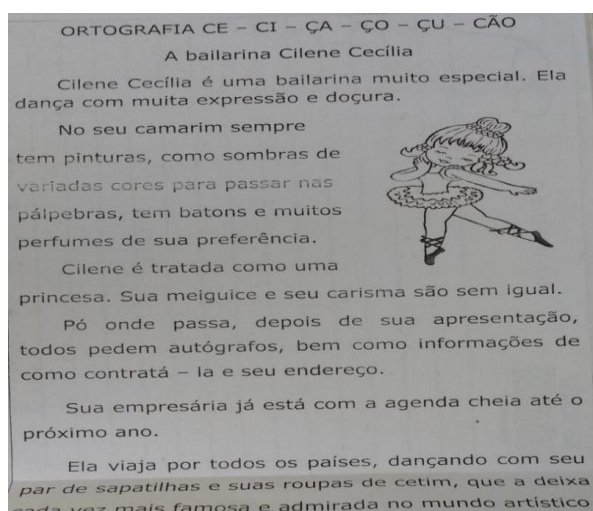
fácil para os alunos, bastando que eles memorizem o que ouviram. Nessa mesma linha, professora e alunos passam à construção coletiva de duas listas de palavras, abarcando estes grupos ortográficos, e logo depois leem em voz alta demarcando as sílabas e assim trabalhando a leitura oral de maneira articulada à memorização da ortografia das palavras. A partir desta atitude, fica bastante claro que a docente “trata a ortografia como uma questão estritamente gráfica, sem ajudar a criança a refletir sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir quando usar essa ou aquela letra” (MORAIS, 2010, p. 64).

As crianças não são muito ajudadas a refletirem e a organizarem seus conhecimentos ortográficos, precisamente porque a professora não as questiona, no sentido de promover (e elaborar coletivamente) uma compreensão sobre as regras que estão em jogo, as razões pelas quais o “ç” acompanha as vogais “a”, “o”, “u”, mas não acompanha as vogais “e” e “i”, por exemplo. Note que logo depois da leitura oral das palavras, a fim de fixar o que foi dito por ela durante o evento, a professora registra a regra na lousa e as crianças apenas copiam em seus cadernos. Assim, o que as crianças precisam saber e fazer para participarem desse evento é repetir, copiar e memorizar.

Mas o trabalho com a ortografia não se encerra aí. Observamos que a professora selecionava textos que tivessem mais palavras de grupos ortográficos específicos, para complementar esse trabalho inicial de explicitação da regra e cópia de uma lista de palavras;. Estes textos, normalmente acompanhados de uma série de questões a serem respondidas, eram colados em caderno específico, enviado para a casa semanalmente e considerado pela docente como “caderno de leitura”. Ali, os alunos precisariam treinar a leitura do texto e responder as questões, como ela mesma salienta:

Lá no caderno de leitura é ortografia...Então as dificuldades ortográficas a gente trabalha no segundo ano. Escolho o texto que tiver palavras com essas dificuldades ortográficas n/é?... No caso dos três ‘rrr’, eu tinha um texto que tinha os três ‘rrr’ [...] Eu tenho vários textos de ç, cada ano dou um – a cigarra faceira, tem uma outra cigarra... o da bailarina Cilene.
(Entrevista, 12/2017).

Figura 2: Texto: A bailarina Cilene Cecília



Chamamos a atenção neste trecho para o fato de que o texto – A bailarina Cilene Cecília, que a professora escolhe para a composição do evento, não se relaciona a nenhuma demanda da turma, sendo escolhido apenas pela presença de palavras relacionadas à dificuldade ortográfica que ela ensinava. Note que ela afirma ter “vários textos de Ç” e cada ano utiliza de um deles. Isso significa que na escolha dos textos não entra em questão a cultura escrita dos alunos que ela alfabetiza. Os textos, neste caso, se reduzem a ferramentas que a professora utiliza para reforçar um conteúdo que já foi ensinado e para o treino e avaliação da leitura. Tanto que, na sequência do evento, o texto acima é mobilizado para o exercício da leitura silenciosa, seguido da leitura em voz alta pelos alunos, quando ela chama cada um para ler na frente da sala, para que ela “tome” a leitura; além de ser usado para responder questões explícitas e ainda retirar palavras com ç.

Outro ponto relevante para nós, no que se refere ao modo como a professora conduzia o trabalho com as dificuldades ortográficas, é que não entravam em jogo dificuldades específicas dos alunos com as quais ela estava lidando naquele ano (embora muitos deles pudessem ter dificuldade com o “ç” ou com qualquer outro grupo ortográfico). O excerto a seguir, extraído também da entrevista, evidencia este ponto. Trata-se de um relato da própria docente sobre como era o trabalho com os sons da letra “r”.

Então... ‘p e b’, ‘c e g’, ‘d e t’, ‘f e v’, ‘que e qui’, ‘gue e gui’ e aí vai... até chegar no ‘al’, ‘el’, ‘il’ agora, que é o último, n/é?... então eu vou trabalhando... A gente faz listas de palavras ... eu vou falar do ‘r’ brando, porque o ‘r’ brando eles têm maior dificuldade com o tal do ‘r’ brando, então a gente fez a lista de palavras do ‘r’ brando, eu nem fiz de ‘r’ inicial porque eu acho que já venceu isso daí, já sabem palavra com ‘r’ inicial, acho bobeira fazer. Então eu fiz de ‘r’ brando, e fiz dos dois ‘rr’. Os

dois 'rr' eu já fiz separando em sílabas, a gente fez separando em sílabas para eles aprenderem que os dois 'rr' não pode ficar junto. Então toda palavrinha que eles falavam com dois 'rr' já escrevia separando em sílabas. O 'r' brando eu expliquei trocentas vezes que era entre vogais, ele tem o som de 'ra', a língua treme, cansei de falar isso com eles, a língua treme. Então na hora que você manda retirar do texto, a dificuldade para achar o 'r' brando, eles colocam – cravo, n/é?... por exemplo, 'cr', então gente, o 'r' está entre vogais, vê... olha aqui, vê se o 'r' que você escreveu está entre vogais – não, não está, então não é 'r' brando. Então isso eu estou fixando até hoje com eles. Então eu trabalhei muito 'r' brando, por causa dessa dificuldade. Aí tinha o texto, que tinha os três 'rrr', n/é?... e eles tinham que circular os três 'rrr', ou separar... aí vai bolando as atividades. E eu vou aumentando os textos né? (Entrevista, 12/2017).

Observe que a professora começa o relato destacando que inicia o ano pelas correspondências fonográficas regulares diretas, que inclui as grafias de “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v”. Depois ela avança para as correspondências regulares contextuais, mesmo sem se dar conta disso, porque há um saber docente intuitivo. Como escreve Morais (2010) a disputa entre o “r” e o “rr” é um bom exemplo desse tipo de regularidade contextual. O autor esclarece que

Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”) como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam “brando” (e que certas crianças chamam tremido) usamos um só R, como em “careca” e “braço” (MORAIS, 2010, p. 38).

Note que a estratégia da docente para o trabalho com o “r” e “rr” se assemelha com a estratégia utilizada para trabalhar o “ç”: a produção de listas de palavras. A observação do caderno de leitura de uma das crianças evidencia que isso se repetiu com todos os grupos ortográficos. No caso do “r”, especificamente, a professora menciona que as crianças têm muita dificuldade com o “r” brando, mas o exemplo que ela traz para evidenciar isso é contraditório, uma vez que na palavra “cravo”, por exemplo, o som do “r” é o mesmo que em “barata”, assim como em “careca” e “braço”, exemplos trazidos por Morais (2010) na citação acima. Nesse sentido, a professora não reflete sobre como as crianças estavam pensando e fica sempre na expectativa de que as crianças respondam exatamente o que ela quer, ou

seja, o “r” brando entre vogais. A despeito de todo o esforço feito pela docente, como ela mesma reforça (“O ‘r’ brando eu expliquei **trocentas** vezes que era entre vogais”), não podemos deixar de frisar que ela utiliza uma metodologia centrada nela, ignorando o que as crianças têm a dizer.

5 Considerações Finais

As análises apontadas brevemente aqui, sinalizam para uma visão de língua escrita como um objeto neutro, como um sistema, descontextualizado, desprovido dos seus aspectos culturais e sociais; o texto foi objeto de leitura vozeada, de codificação e decodificação, de imitação ou de fixação de sentidos; Tais concepções de língua e texto distanciam-se de uma noção de alfabetização como prática social, emancipadora e crítica a qual defendemos. Observamos, ao contrário, uma alfabetização baseada na metodologia da transmissibilidade e na exposição, com a recorrência de exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades, ignorando a produção de sentido nos processos de ler e de escrever, a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler.

Referências

- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach**. New York: Routledge, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005.
- HEATH, Shirley. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Org.). **Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.
- HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. Teachers College Press, 2008.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Ática. 2010.
- STREET, Brian. Os Novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilceinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.