

PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: OS EVENTOS DE ORALIDADE, DE LEITURA E DE ESCRITA

LUCIANA PICCOLI (ULBRA - CAMPUS GUAÍBA).

Resumo

Este estudo relaciona-se à tese de doutoramento, mais especificamente, às práticas escolares de oralidade, de leitura e de escrita visualizadas através de eventos de alfabetização. A investigação constitui-se como um estudo de caso e teve por objetivo identificar, descrever e analisar eventos de alfabetização presentes na prática docente de professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para tanto, acompanhou-se, durante um ano, uma turma do segundo ano do Primeiro Ciclo de Formação do Ensino Fundamental. A observação participante foi a metodologia utilizada para coleta de dados, com registro das situações interativas entre professora e alunos em diário de campo e através de um gravador de voz. O referencial teórico-metodológico selecionado, ao apresentar perspectivas sociais e culturais de leitura e de escrita, também permitiu a interlocução com práticas escolares. A unidade de descrição e de análise dos dados foi o evento de alfabetização, constituído pelos elementos oralidade, leitura e escrita. Como resultados, percebeu-se que a prática pedagógica alfabetizadora realizada pela professora aliou, principalmente, duas perspectivas: a psicogênese da língua escrita e os estudos sobre consciência fonológica. Evidenciou-se, sobretudo, a importância da intervenção pedagógica explícita da professora no que se refere ao processo de alfabetização para possibilitar a aprendizagem dos alunos, partindo dos conhecimentos das crianças para chegar à forma convencional de leitura e de escrita.

Palavras-chave:

Alfabetização, Prática pedagógica, Eventos de oralidade, leitura e escrita.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A relação entre a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora e as aprendizagens de crianças pode ser visualizada a partir de múltiplos olhares. Com origem em tese de doutoramento[1], realizamos um recorte em nosso objeto de estudo, focalizando as práticas escolares de oralidade, de leitura e de escrita. Mais especificamente, temos por objetivo identificar, descrever e analisar eventos de alfabetização presentes na prática docente de professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Para tanto, acompanhou-se, durante um ano, uma turma do segundo ano do Primeiro Ciclo de Formação do Ensino Fundamental, caracterizando a investigação como um estudo de caso, através de um delineamento metodológico qualitativo. A observação participante foi a metodologia utilizada para coleta de dados, com registro das situações interativas entre professora e alunos em diário de campo e através de um gravador de voz. A unidade de descrição e de análise dos dados foi o evento de alfabetização, constituído pelos elementos oralidade, leitura e escrita. O referencial teórico selecionado - "Novos Estudos do Letramento", que tem Brian Street como o principal representante - apresenta perspectivas

sociais e culturais de leitura e de escrita que possibilitam interlocuções com práticas escolares[2].

Este artigo se subdivide em cinco seções. A seguir, apresentamos os fundamentos conceituais, utilizados tanto como referenciais teóricos quanto como unidades de descrição dos dados coletados. Depois, é realizada a descrição dos eventos de alfabetização que compõem o corpus empírico da pesquisa, bem como a análise e a interpretação dos mesmos. Ao final, tecemos algumas articulações entre os eventos apresentados.

2 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS E EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde aproximadamente a década de 1980. A história de tais fenômenos entrelaça-se com a própria história de cada uma dessas palavras. Dentro desse campo de análise, a palavra *literacy* da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento*, *lectoescrita* e *cultura escrita*. Tais alternativas expressam a falta de um consenso, na realidade brasileira, para designar esse fenômeno relacionado à leitura e à escrita. Explicitamos, então, *alfabetização* como o processo de aquisição da leitura e da escrita e fazemos a opção, neste texto, por *letramento* no lugar de *alfabetismo* no que se refere às práticas sociais, culturais e históricas que advêm das múltiplas possibilidades de utilização de tais habilidades.

Diante da multiplicidade de produções acadêmicas que explicitam os fenômenos anteriormente referidos, fazemos a opção por um determinado referencial teórico - os letramentos sociais de Street - que elegemos para guiar esta pesquisa no que se refere ao seu delineamento metodológico. Estendemos, então, o enfoque do letramento como leitura, escrita e oralidade ao processo de alfabetização, considerando, na descrição e análise dos eventos examinados neste artigo, esses seus três elementos constitutivos.

Street (1995) ampliou o conceito de "evento de letramento", presente no estudo etnográfico de Heath, para a noção de "práticas de letramento", investigando os contextos sociais, culturais, políticos e históricos em que os eventos estão inscritos. A noção de práticas de letramento, como formas culturais de utilizá-lo, apresenta um caráter abstrato, não sendo totalmente observável em atividades e tarefas. Daí a relação com o conceito de eventos de letramento, considerados episódios observáveis, que emergem de práticas e são por elas moldadas. Muitos eventos de letramento do cotidiano são atividades regulares repetidas, ligadas a sequências rotineiras próprias do lar, de locais de trabalho, de escolas e de outras agências sociais. Geralmente, o texto escrito está presente nos eventos, desencadeando interações entre os participantes.

Os eventos, portanto, adquirem sentido porque estão localizados nas práticas. A repetição de eventos se transforma, com o passar do tempo, em uma prática. Para visualizar tal transição, Street e Lefstein (2007) apontam a necessidade de descrição sistemática de um evento através de seus componentes-chave: cenário, participantes, texto(s) e outros objetos, ações e sequências, regras, interpretação e contextos.

É possível, então, analisar uma determinada prática de letramento e, neste caso, de alfabetização a partir de eventos de oralidade, de leitura e de escrita que a constituem, mediados por material escrito. Este é, justamente, o delineamento metodológico que guia, nesta pesquisa, a descrição do processo de alfabetização.

Diante dos dados coletados, os quinze dias de aula observados referentes à prática pedagógica selecionada compõem o corpus empírico e analítico desta investigação. Para focalizar nosso olhar no processo de alfabetização, utilizamos, como unidade de análise, o conceito de evento, enfatizando a presença do texto escrito na interação entre os sujeitos. Esse foi o critério que refinou a seleção dos dados em cada um dos quinze dias letivos, acarretando na descrição de oitenta eventos. Considerando, neste artigo, o recorte realizado no objeto de estudo, selecionamos dois eventos de alfabetização relacionados a situações de oralidade, de leitura e de escrita.

Como nosso objetivo não é fazer uma análise discursiva, buscamos no referencial da análise da conversação, o conceito de "turno de fala", definido por Marcuschi (2008: 89) como sendo "[...] a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão *ter o turno* equivaleria, então, a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a". Os eventos que transcrevemos estão organizados, portanto, por sequências de fala numeradas, cada uma caracterizando um turno. Ainda que se mantenha o mesmo falante, salientamos que a mudança de turno é apontada e que, quando possível, identificamos o falante do turno através de seu nome. As convenções utilizadas para transcrição dos eventos (ANEXO 1) tiveram como subsídio as apontadas por Silveira (1995).

Antes de apresentarmos os eventos transcritos, nomeados de acordo com a temática que abordam, mencionamos a situação-chave que os desencadeou: a ida ao cinema para assistir ao filme "Tainá 2: a aventura continua", que versa sobre as peripécias vividas por uma índia na defesa pela Amazônia. Tal acontecimento originou três episódios distintos, contemplando situações de oralidade, de leitura e de escrita. Após a ida ao cinema, a professora apresentou uma imagem da personagem Tainá aos alunos como motivação prévia à produção de um texto oral. Assim, de forma coletiva, recontaram oralmente o filme assistido. Os outros dois eventos, descritos e analisados a seguir, focalizam, respectivamente, a leitura de palavras em um diagrama e a escrita de vocábulos com letras móveis.

3 TAINÁ 2: A AVENTURA CONTINUA COM O CAÇA-PALAVRAS

O caça-palavras é um texto que privilegia a leitura das unidades palavra e letra (ANEXO 2). Além disso, sua realização pressupõe a apropriação das características desse gênero textual. Percebemos, no início do evento, a preocupação da professora em detalhar o modo como as crianças devem proceder para realizar a atividade, especificando desde onde a palavra deve ser procurada - dentro do quadro e não acima dele - até fornecendo dicas sobre letra inicial e letra final como pistas para encontrar os vocábulos. A professora também procura

acompanhar a produção dos alunos, por isso solicita que lhe mostrem a palavra encontrada para sua conferência.

1 P: Agora eu vou entregar o caça-palavras do filme da Tainá... (enquanto distribui a folha, diz as palavras). Tem aí escrito Tainá, menino, banana, homem, oca, rio, floresta, árvore, avião, canoa, peixe, macaco... as palavras do filme.

2 P: Tem que encontrar a palavra, é um trabalho de detetive... Tem que procurar as letras iguais de cima, ver com que letra começa, com que letra termina... Então tá, vamos fazer uma juntos: onde está escrito TAINÁ? Tem que circular no caça-palavras, é embaixo, no quadro, não em cima...

3 Pablo: Já encontrei!

4 P: Nossa, que rápido! ... Primeiro acha e faz uma voltinha com o lápis... depois me mostra e faz com canetinha.

(A professora transita pela sala e faz intervenções individuais.)

5 P: Pâmela, vamos lá, olha a palavra aqui em cima: começa com T e termina com A.

6 P: Douglas, onde tem essa letra aqui? (Aponta para a letra T.)

7 Douglas: Aqui né, sora?

8 P: É isso aí, confere se as outras estão iguais...

9 Douglas: Tão sim...

10 P: Então agora é a tua vez... procura MENINO, tem que ter calma...

11 P: Pâmela, encontrou TAINÁ?

(Pâmela circulou apenas TA.)

12 P: Quase... é até o outro A, tem cinco letras, olha aqui ó... (mostra a palavra acima do quadro.)

(Pâmela observa a palavra apontada e circula-a.)

13 P: Agora tu acha essa aqui... OCA, tem três letras, porque eu vou pro outro lado.

(A professora observa as crianças e faz um comentário para toda a turma.)

14 P: Muito bem! Pra fazer essa atividade tem que ter paciência...

15 P: Ótimo, Max, tá quase tudo pronto! Só olha aqui que tem umas palavras que tão escritas de pé... RIO.

(A professora observa a atividade de cada aluno, assinala as palavras encontradas e aponta as que faltam. Para as crianças que necessitam de intervenção pedagógica, fornece dicas sobre a localização das letras.)

16 P: Quem já terminou me chama pra eu conferir... depois vai colar a folha no caderno e ajudar os colegas.

17 P: A Pâmela ajuda a Jéssica, a Juliana ajuda o Bruno e a Fernanda ajuda a Márcia. Não é pra fazer pelo colega, é pra ir mostrando as letras que tem que procurar.

No evento, podemos visualizar intervenções pedagógicas ocorridas com três crianças que se encontram em momentos distintos do processo de aquisição da leitura e da escrita[3]. Para Douglas, que está no nível pré-silábico, a professora sugere que inicie a busca pela letra inicial. Já Pâmela, cuja escrita caracteriza-se pela hipótese silábica, aceita os grafemas TA como sendo a palavra buscada, mas apontados pela professora como letra inicial e final. Reconhecendo que o texto produzido pela aluna é uma tentativa de acomodar a informação recebida e a hipótese silábica, a professora aponta a quantidade de letras da palavra como um fator para desestabilizar a hipótese de Pâmela que, comparando com a grafia estável do nome, aceita a forma convencional. Por sua vez, Max, que está no nível alfabético, é desafiado a encontrar palavras registradas em um sentido de escrita não-convencional, o vertical.

Neste evento, a leitura caracteriza-se por ser global, ocorrendo pela via lexical, pois as crianças reconhecem as palavras usuais pela familiaridade com o universo vocabular, buscando índices gráficos como letra inicial, letra final, quantidade de letras para confirmar suas hipóteses, perspectiva relacionada à psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Esta não é, entretanto, a única abordagem proposta pela professora.

Salientamos, então, que as formas através das quais os sujeitos aprendem a ler têm sido, historicamente, alvo de discordâncias. Street e Lefstein (2007), ao apresentarem o debate ocorrido nos Estados Unidos e na Europa sobre a aprendizagem da leitura, acentuado pela mídia como uma “guerra” entre duas perspectivas, nos permitem realizar aproximações com o contexto brasileiro. Assim, uma abordagem fônica pode ser equiparada aos ditos “tradicionais” métodos de alfabetização, o fônico, mais especificamente. O movimento da língua integral, por sua vez, é a base dos estudos psicogenéticos sobre a língua escrita, que originou a concepção construtivista de alfabetização. Ambas as perspectivas são visualizadas na prática pedagógica aqui examinada.

4 TAINÁ 2: A AVENTURA CONTINUA COM AS LETRAS MÓVEIS

Este evento aborda, substancialmente, a escrita de palavras: a partir da hipótese de escrita de cada criança, são realizadas intervenções - mediadas pela professora - que possibilitam a reflexão acerca da grafia das palavras, chegando à forma convencional. Os primeiros turnos sinalizam a recorrência de tal estratégia pedagógica, já que a professora relembra que a dinâmica fora realizada em um

momento anterior. Segundo Street e Lefstein (2007), um evento recorrente passa a ser uma prática de letramento. A repetição de episódios dessa natureza caracteriza a pedagogia da professora, constituindo sua prática alfabetizadora.

O foco do evento é na tradução da pauta sonora da fala para a forma gráfica da escrita, um pressuposto do processo de alfabetização em conformidade com a perspectiva linguística (LEMLE, 1991) que fundamenta o “novo” enfoque denominado “consciência fonológica”. Tal conceito, considerado como um conjunto de habilidades metalinguísticas que possibilita refletir sobre os sons da fala e manipulá-los, está presente na literatura desde, pelo menos, 1987, com a publicação de Lemle. Além disso, importa-nos ressaltar que, atualmente, o discurso sobre a consciência fonológica vem travestido em uma nova roupagem, dando ênfase às suas habilidades constituintes: a consciência sintática é a capacidade de segmentar a frase em palavras e organizá-las em uma sequência com sentido; a consciência silábica se refere à habilidade de dividir palavras em sílabas e a consciência fonêmica, capacidade de analisar os fonemas e de relacioná-los com os grafemas que os representam, seria a última a ser adquirida pela criança.

O fonema, aqui, aparece como um recurso de que a professora lança mão quando uma dúvida se manifesta, já que ambas as letras da primeira sílaba foram indicadas pelas crianças como letra inicial. A interação ocorrida do terceiro ao nono turno corrobora tal estratégia e garante a escrita do nome de uma personagem do filme.

1 P: Agora vamos escrever outras palavras do filme da Tainá, como fizemos aquele dia. Como temos que fazer?

2 C: Pensar no som.

3 P: Isso mesmo! Vamos fazer a primeira palavra, eu escrevo, depois vou chamar as pessoas aqui na frente. Quero escrever CATITI, que letra é?

4 C: A.

5 C: C.

6 P: Qual vem primeiro? ... Vamos prestar atenção no som: /C/, /C/, /C/...

7 Cs: C. (Professora escreve no quadro.)

8 P: E depois?

9 Cs: A. (Professora escreve no quadro.)

10 P: E o TI?

11 C: T, I. (Professora escreve no quadro.)

12 P: E agora, o que vai acontecer? ... CA-TI-TI (Enquanto fala, aponta no quadro as sílabas já escritas.)

13 C: Tem que escrever de novo o TI.

14 P: Que gente esperta! (Professora escreve a sílaba no quadro.)

(Entrega, para cada criança, um envelope com letras móveis em que as vogais são vermelhas e as consoantes, azuis.)

15 P: Agora, cada um vai montar na sua mesa CATITI. As letras ficam num cantinho pra não perder, o envelope e o estojo vamos deixar embaixo da mesa...

(À medida que as crianças montam a palavra, a professora orienta os alunos.)

16 P: Jéssica, o T primeiro.

(Jéssica não encontra a letra T, Pâmela ajuda.)

17 P: Márcia, primeiro é o C.

(Márcia mostra a letra U.)

18 P: Não, essa é a U, é vermelha... o C é azul, é uma consoante...

19 P: Jailton, tá faltando outro T e outro I pra fazer CATITI.

(Crianças finalizam a montagem da palavra.)

20 P: Agora que todo mundo já montou CATITI, vamos ver quantas letras tem?

21 Cs: Seis.

22 P: Quantas poderosas tem?

23 Cs: Três: A, I, I.

24 P: Quantas vezes abro a boca? ... Vamos fazer juntos:

25 Cs: CA-TI-TI.

26 Pablo: Três vezes.

As vogais e as consoantes diferenciadas por cores se configuram como outro texto presente no evento. Após a escrita convencional das palavras, cada criança compõe o vocábulo utilizando as letras móveis, mas o faz na presença de um modelo registrado no quadro de giz. A professora orienta a montagem das palavras, uma vez que realiza intervenções para que cada uma seja formada alfabeticamente. Uma situação curiosa ocorre quando Márcia identifica a letra C como sendo a vogal U: uma troca plenamente justificável, já que ambos os grafemas são semicírculos diferenciados apenas pela posição que ocupam em relação à linha. Lemle (1991) considera que a discriminação das formas das letras é um dos conhecimentos necessários ao alfabetizando. Essa relação topológica não é explicitada pela professora, que prefere enfatizar a diferenciação entre vogais e consoantes por meio da cor da letra. O evento prossegue tendo as crianças como protagonistas na escrita das palavras.

27 P: Muito bem, agora vamos desmanchar CATITI e vou chamar outra pessoa. ...
Juliana, escreve TAINÁ.

(Juliana escreve a palavra no quadro de forma alfabética.)

28 P: Ótimo! Vamos contar, quantas letras?

29 Cs: Cinco.

30 P: Então vamos montar essa também.

31 Jailton: Não tô achando...

32 P: Tem que procurar, estão todas as letras aí...

33 Pablo: Já terminei, sora.

34 P: Tá, então espera um pouquinho...

(Professora passa entre as mesas e confere a montagem das crianças.)

35 P: Quantas poderosas tem?

36 Cs: Três.

37 P: Quantas vezes abro a boca?

38 Cs: TA-I-NÁ, três.

39 P: Agora o Jailton vai escrever o nome do cachorrinho, é BÓRIS.

(Jailton escreve O.)

40 P: O que mais pra ficar BÓ?

(Jailton não responde.)

41 P: Vamos ver quem ajuda...

42 Cs: B.

43 C: O B antes do O.

(Jailton escreve.)

44 P: Tá, já fizemos BÓ e pra fazer RIS, Jailton?

(Jailton não escreve.)

45 P: Todos juntos, então, como fica?

46 C: I.

47 C: R.

48 P: O R primeiro, depois o I, falta ainda uma letra: BÓRISSS.

49 C: O S.

(Jailton escreve a palavra no quadro.)

(Enquanto as crianças montam a palavra, a professora faz perguntas.)

50 P: Quantas letras?

51 Cs: Cinco.

52 P: Quantas poderosas?

53 Cs: Duas.

54 P: Quantas vezes abro a boca?

55 Cs: Duas.

56 Yuri: Eu tô gostando, pra aprender.

57 Pablo: Eu também tô gostando.

58 P: Yuri, já que tá gostando, vem aqui escrever!

(Yuri aproxima-se do quadro.)

59 P: Como faz pra escrever LUDO, o nome do papagaio?

60 Yuri: UO (escreve no quadro.)

61 P: Antes do U, quem vem? Olha só: LU, LU, LU...

62 Yuri: Que nem o nome do LUÍS...

63 P: Isso mesmo!

(Yuri escreve L antes do U.)

64 P: E agora? Pra fazer LUDO, DO, DO, DO, falta outra letra antes do O...

65 C: D.

(Yuri escreve D antes do O.)

66 P: Então vamos montar LUDO... quantas letras?

67 Cs: Quatro.

68 P: Quantas poderosas?

69 Cs: Duas.

70 P: Quantas vezes abro a boca?

71 Cs: Duas.

Os alunos convidados pela professora para escreverem palavras estão em três momentos distintos do processo de conceitualização da escrita. A primeira criança, Juliana, apresenta uma escrita alfabética. Jailton, por sua vez, encontra-se no início do processo de alfabetização, escrevendo apenas uma letra para toda a palavra. Ressaltamos que o grafema registrado por ele é a vogal correspondente à primeira sílaba do vocábulo, o que origina a escrita convencional a partir das intervenções da professora e dos colegas. É necessário realçar que as contribuições do grupo somente são incentivadas depois que Jailton tem a oportunidade de se manifestar, mesmo que não o faça.

A escrita de Yuri caracteriza-se pela hipótese silábica, já que escreve uma letra para cada sílaba, de acordo com o valor sonoro das vogais da palavra. O aluno alia a ênfase sonora atribuída pela professora sobre a sílaba inicial com seu conhecimento sobre o universo vocabular referente aos nomes dos colegas, registrando, depois, a sílaba completa. Importa salientar aqui, mais uma vez, o fato de que as três crianças, mesmo partilhando de pressupostos diferentes sobre a escrita, produzem o texto considerado legítimo ao evento e isso acontece através de uma interação respeitosa entre os colegas. Outro fato que merece ser comentado ocorre quando Yuri e Pablo avaliam a estratégia pedagógica da professora, manifestando o gosto pela atividade, pois aprendem.

Nesses momentos de escrita de palavras, percebemos tanto a valorização da produção das crianças quanto a realização de intervenções pedagógicas, pois a professora parte da hipótese de conceitualização de escrita dos alunos para possibilitar a grafia na forma convencional. É imprescindível apontar como ela se vale desse conhecimento sobre as hipóteses formuladas pelas crianças acerca do sistema de escrita para planejar sua prática pedagógica no sentido de propor atividades que produzam conflitos cognitivos e, portanto, conduzam à reflexão dos alunos sobre o funcionamento da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O evento, apesar de privilegiar fundamentalmente a escrita, possibilita a posterior leitura da produção gráfica, sinalizando uma imbricada relação entre tais domínios. Assim, as palavras escritas tornam-se objeto de leitura, uma vez que são exploradas, através de questionamentos sobre quantidade de letras, de vogais e de sílabas. Mais especificamente, os alunos produzem uma leitura escandida por sílabas, através da via fonológica, estabelecendo a relação letra-som, som-letra (LEMLE, 1991).

Diante dessas análises, percebemos a prevalência de uma proposta pedagógica que contempla o sistema de escrita, através de atividades que estimulam a aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas. Ainda, fica evidente a importância da intervenção pedagógica explícita no que se refere à organização do ensino da alfabetização para possibilitar a aprendizagem dos alunos, partindo dos conhecimentos das crianças para chegar à forma convencional de leitura e de escrita.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Considerando que a alfabetização diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita até chegar a sua forma convencional, percebemos que a prática pedagógica realizada pela professora aliou, principalmente, duas perspectivas: a psicogênese da língua escrita e os estudos sobre consciência fonológica. Se retomarmos o conceito de letramento, relacionando-o aos variados usos sociais e escolares que fazemos da leitura e da escrita, mesmo que sejam distantes do sistema de notação alfabética, podemos afirmar que tais perspectivas - relacionadas inicialmente ao domínio da alfabetização - carregam, também, pressupostos do letramento. A psicogênese da língua escrita o faz ao incentivar leituras por meio de dados contextuais e estimular escritas não-convencionais; os estudos sobre consciência fonológica, por sua vez, ao explorarem as habilidades de consciência sintática, enfatizam a estrutura textual, uma faceta do letramento.

Assim, ao lançarmos um olhar sobre os eventos examinados, percebemos a coexistência de ambos os processos - o de letramento e o de alfabetização - já que as palavras que compõem o universo vocabular em torno do qual giram os episódios foram selecionadas a partir da temática decorrente do filme assistido. Assim, afirmamos que o ponto de partida para a alfabetização - leitura e escrita de palavras - é o letramento: assistir ao filme e recontá-lo oralmente, pressupondo a apropriação da estrutura narrativa.

Enfatizamos que o letramento adquire sentido quando situado em um determinado contexto que influencia suas formas e uso. Desse modo, nosso olhar a partir dos Novos Estudos do Letramento permitiu a identificação dos eventos cotidianos ocorridos na sala de aula para conhecer as práticas escolares dos sujeitos. Um traço comum aos episódios descritos é a presença da oralidade associada ora à leitura, ora à escrita, ora a ambos os domínios. Há, portanto, uma amalgamada relação entre tais elementos, já que a interação da professora com os alunos dá-se, sobretudo, mediada pela linguagem oral. Assim, o estudo dos letramentos locais possibilita identificar eventos e textos do cotidiano para conhecer as práticas das pessoas, o que elas fazem com os textos e quais os significados atribuídos às atividades de leitura e de escrita, entrelaçadas com a língua falada.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento**: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem. - Porto Alegre, 2009. 207 f. + Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A Polifonia na Sala de Aula**: um estudo do discurso pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. London / New York: Routledge, 2007.

STREET, Brian. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

[1] A tese (PICCOLI, 2009) foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Helena Degani Veit.

[2] Os referenciais teóricos presentes nesta investigação foram selecionados, sobretudo, a partir dos Seminários Avançados ministrados pela Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade no PPGEdu da UFRGS. As discussões aqui presentes que extrapolam aquelas contempladas na tese têm origem em leitura e comentários deste texto pela mesma professora.

[3] Devido aos limites deste artigo, não faremos uma caracterização dos níveis psicogenéticos referentes à escrita.

Convenção	Significado
P	fala da professora
C	fala de uma criança
Cs	falas de crianças
?	interrogação direta
!	entoação exclamativa
,	entoação associada a vírgula
.	entoação associada a ponto
...	suspensão de enunciação
MAIÚSCULAS	unidades linguísticas enfatizadas
sí-la-ba	palavras pronunciadas silabadamente
<u>sublinhado</u>	o que é lido
/a/	fonema

CAÇA-PALAVRAS

TAINÁ OCA AVIÃO MACACO
 MENINO RIO CANOA
 BANANA FLORESTA PEIXE
 HOMEM ÁRVORE

B	A	N	A	N	A	R	Y	O	F
H	J	W	X	H	G	I	L	Ç	L
O	D	B	S	U	K	O	C	A	O
M	A	C	A	C	O	M	E	I	R
E	Z	Q	F	P	V	T	H	M	E
M	B	T	A	I	N	Á	J	C	S
G	Á	R	V	O	R	E	W	A	T
D	N	A	V	I	Ã	O	M	N	A
T	C	M	E	N	I	N	O	O	P
P	E	I	X	E	S	F	J	A	B