

ELENARA UES CURY

**A MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

ELENARA UES CURY

**A MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dra. Alda Maria do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório

Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel

Profa. Dra. Nair Gurgel

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Dedico este trabalho,

*À minha família: meus filhos Natália, Leonardo que por longo tempo
estiveram privados de minha presença junto a eles para que pudesse
dedicar-me aos estudos.*

*Ao meu esposo Fhariz, a quem admiro o caráter, a honestidade e o
sonho de mudança que parte de uma educação melhor.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Anselmo e Donantília; ao esposo Fhariz; aos filhos Natália e Leonardo; às minhas queridas irmãs e irmão, Marlei, Sirlei, Vanderlei, Liane, Jucimara a tia Douraci, companheiros solidários que durante toda essa caminhada souberam sempre estar por perto, dividindo comigo as ansiedades.

À Professora Doutora Alda Maria do Nascimento Osório, pela sabedoria, paciência, dedicação e companheirismo com que orientou o presente trabalho. Exemplo de professora mediadora que permite que seus orientandos caminhem, pois ao seu lado sempre aprendemos muito.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado que se empenharam em estender este Programa ao Estado de Rondônia, no município de Cacoal; em especial o prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

À direção, coordenação e professoras das escolas que foram tomadas como campo de pesquisa, pela acolhida e atendimento que possibilitou o desenvolvimento do presente estudo.

As colegas de mestrado, Julinda e Sônia, que sempre estiveram comigo dividindo as dúvidas, ansiedades e incertezas.

A toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação pela acolhida todas as vezes que estivemos em Campo Grande.

RESUMO

Este estudo sobre a mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental teve como objetivos compreender como as professoras trabalham com a leitura e a escrita; saber também em quais princípios teóricos elas se fundamentam para ensinar os alunos a ler e escrever; conhecer a relação que elas estabelecem entre a mediação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, e mostrar como elas trabalham a leitura e a escrita em sala de aula. A justificativa desse estudo se dá pela preocupação com os problemas relacionados ao cotidiano da sala de aula, em especial, os que se referem ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada no referencial sócio-histórico. Para desenvolver a investigação utilizamos três procedimentos: a análise documental, uma entrevista semi-estruturada e observação em sala de aula. Participaram como sujeitos da pesquisa quatro professoras alfabetizadoras que trabalhavam em duas escolas da rede estadual de ensino, no município de Cacoal, Rondônia. A análise das falas das professoras e a observação realizada em suas salas de aula evidenciam que: os procedimentos adotados no ensino da leitura e da escrita são decorrentes das concepções de ensino e de aprendizagem das professoras; as professoras não sabem o que vem a ser mediação pedagógica, mas em alguns momentos atuam como mediadoras; a mediação docente desencadeia grandes avanços na aprendizagem e na superação das dificuldades da criança; se o professor auxiliar o aluno em suas atividades e tarefas com perguntas sugestivas e indicações de como realizar uma atividade, ele hoje fará com sua ajuda, mas amanhã será capaz de realizar sozinho.

Palavras Chaves: Professor; Leitura e Escrita; Mediação.

ABSTRACT

The problems related to the classrooms' everyday life, in special the ones which are related to the teaching and learning process of reading and writing in schools, are the problems that have caused the necessity of doing this research to know how is the teacher's actions in this aspect. Searching for answers, we set up our research toward four teachers who work for state schools in Cacoal-Ro, with the objective of understanding how they work with reading and writing in the first year of Elementary School, having the teacher's mediation as a guidance principle. The qualitative-ethnographic methodology, with the social-historic approach and theoretical references such as Vygotsky, Bakhtin, Smith, Smolka, Shartier and others, had offered support to discuss and analyze the procedures and interferences used in the classrooms by teachers. The data were obtained through interviewing the teachers and also sessions of class planning observation; teacher's pedagogic practice when teaching and writing reading and writing and the student's performance in this regard. The data analyzed allowed us to think about the pedagogical practice when we could notice that the procedures adopted while teaching reading and writing are results from the teaching conceptions and the teacher's training. This way, we could confirmed the questionings posed that teacher's mediation causes big advances in learning and in the children's getting over difficulties.

Key-words: Teacher; Reading and Writing; Pedagogical mediation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA P1.....	78
QUADRO 2 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA P1	79
QUADRO 3 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA P2.....	81
QUADRO 4 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA P2	83
QUADRO 5 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA P3.....	89
QUADRO 6 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA P3	90
QUADRO 7 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA P4.....	92
QUADRO 8 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA P4	93

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	112
ANEXO 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA.....	115
ANEXO 4 - DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS P1.....	117
ANEXO 5 - DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS P2.....	120
ANEXO 6 - DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS P3.....	123
ANEXO 7 - DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS P4.....	125
ANEXO 8 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DE AULA P1	127
ANEXO 9 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DE AULA P2	132
ANEXO 10 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DE AULA P3	137
ANEXO 11 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DE AULA P4	141
ANEXO 12 - PROJETO CAMINHAR – CBA.....	147

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE ANEXOS	9
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1 Procedimentos de aproximação ao campo	18
1.2 O local da pesquisa	20
1.3 Seleção e caracterização dos professores	21
1.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	22
1.5 O contexto pedagógico	24
1.6 O perfil das crianças	27
CAPÍTULO II – DAS CONCEPÇÕES DE MÉTODO ÀS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS	29
2.1 O ensino da língua portuguesa nas escolas	42
CAPÍTULO III – APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	46
3.1 O processo de aquisição do simbolismo da escrita tendo a linguagem como base	47
3.2 A aquisição da escrita no espaço escolar	49
3.3 A Leitura no cotidiano escolar.....	53
3.4 Alfabetização e letramento	56
CAPÍTULO IV – COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MEDIAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	62
4.1 Concepções das professoras.....	62

CAPÍTULO V – TRABALHO DOCENTE	72
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

Durante mais de uma década de trabalho desenvolvido na área da educação nas redes estadual e municipal de ensino no município de Cacoal, Estado de Rondônia, nas funções de professora do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica e diretora administrativa, foi possível constatar alguns problemas que afetavam diretamente o fazer pedagógico no ambiente escolar, o que nos levou a uma profunda reflexão na tentativa de solucioná-los ou, pelo menos, minimizar seus efeitos negativos.

Dentre esses problemas estavam os relacionados ao cotidiano da sala de aula, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita pela criança. Então, duas indagações se tornaram freqüentes em nosso trabalho pedagógico, quais sejam: Diante das dificuldades apresentadas pelas crianças no domínio da leitura e da escrita, como tem sido a atuação docente? Quais atividades são propostas para desencadear o interesse^{4P} pela criança nessa aquisição?

Não obtivemos respostas sobre essas questões nem na prática profissional, nem durante o período que freqüentamos o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Vale ressaltar que a habilitação em foco, em função do perfil do profissional que pretendia formar, não tinha como prioridade trabalhar conteúdos que enfocassem os métodos e os processos de ensino e aprendizagem.

Somente num curso de formação para professores alfabetizadores (Programa de Formação de professores alfabetizadores – PROFA) do qual participamos no ano de 2002, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, é que compreendemos um pouco melhor que a aprendizagem da criança não é algo mecânico, dependente de aptidões específicas, que poucos conseguem desenvolver, mas possui um dinamismo próprio que precisa ser compreendido, respeitado e mediado pelo professor. Isso levou-nos a entender que a intervenção do professor tem um papel fundamental no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Acreditamos então que o professor alfabetizador deve atuar como mediador no processo de alfabetização, proporcionando ao aluno oportunidade de refletir sobre o objeto de conhecimento e sua interação com o meio social. Dessa maneira facilita-se a aquisição de conhecimento por meio de instrumentos pedagógicos específicos usados com o intento de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão nos alunos e garantindo a aprendizagem efetiva.

Em função disso, propusemo-nos a desenvolver um estudo para investigar como são as práticas pedagógicas do professor que atua como alfabetizador no primeiro ano do Ensino Fundamental. A intenção foi de verificar se os educadores seguem às orientações “tradicionais” de ensino da língua e da ação de alfabetizar priorizando em suas atividades o uso adequado da gramática e a ortografia correta; tratando o erro como um elemento sinalizador da “incompetência” do aluno; preocupando-se com a codificação e decodificação observáveis por meio da leitura e da escrita corretas, mesmo que para o aluno estas não tenham sentido; ou se, por outro lado, se os professores se apóiam em uma concepção de ensino da língua materna como interação social e têm na mediação pedagógica uma ferramenta indispensável para o processo de ensino.

Em relação à segunda perspectiva, cabe ressaltar que o termo mediação refere-se aos princípios de Vygotsky, psicólogo russo que ao estudar os processos mentais superiores, procurou compreender como funcionam os mecanismos mais sofisticados, complexos e típicos do ser humano, os quais são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social e podem interferir nas trocas entre os indivíduos.

Para desvelar a teia de relações que envolvem e que influenciam a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras houve a necessidade de um aprofundamento de estudos nesta área, com a intenção de compreender essas práticas, identificando as concepções de ensino e de aprendizagem e a relação existente entre essas duas formas de atuação em sala de aula.

Com as leituras realizadas, tornou-se claro que o professor precisa entender a importância de um trabalho docente alicerçado em conhecimentos teóricos e na experiência profissional, tendo como fio condutor uma prática pedagógica mediadora. Só a partir desse entendimento torna-se possível, através das atividades escolares, desenvolver uma ação crítico-reflexiva manifesta por meio dos atos de ler e escrever e, conseqüentemente, proporcionar uma maior compreensão do mundo que levará o educando a expressar-se com segurança, de maneira diversa e consciente.

Essa constatação advém do fato de que a alfabetização não se restringe somente à construção pela criança dos sistemas alfabéticos e ortográficos nos quais há uma transferência da sonoridade da fala para a forma gráfica da escrita, nem ao processo de construção das habilidades textuais, mas sim da compreensão e do domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva; uma vez que elas representam condição e possibilidade de plena participação social. Já que por meio deles as pessoas se comunicam, têm acesso a informações, partilham, constroem e reconstroem suas visões de mundo.

Sendo assim, a alfabetização deve ser entendida pelos educadores com um sentido amplo, pois como afirma Freire (1975, p. 117), ela é: “[...] ato de conhecimento e criatividade” e equivale a tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, onde alfabetizando e alfabetizador sejam considerados membros atuantes de um grupo social; cabendo ao professor a responsabilidade de mediar esse processo.

Conforme a perspectiva acima apresentada, este trabalho fundamentou-se na investigação acerca das práticas pedagógicas realizadas pelos professores alfabetizadores da rede estadual de ensino do município de Cacoal/RO que atuam em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. O intuito da pesquisa foi observar se os referidos professores se apóiam no princípio de que cabe ao professor ser o mediador na construção da leitura e da escrita pelos alunos em sala de aula, proporcionando-lhes condições para se tornarem indivíduos letrados. Em função disso, os objetivos que pontuaram o estudo foram:

- Identificar em quais princípios teóricos que o professor alfabetizador se fundamenta para ensinar os alunos a ler e escrever.
- Conhecer a relação que os professores alfabetizadores estabelecem entre a mediação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.
- Mostrar como o professor alfabetizador trabalha com a leitura e a escrita em turmas do primeiro ano do Ensino fundamental.

A partir desses objetivos, apoiamo-nos nos princípios da teoria Socio-histórica e na metodologia qualitativa, para realizar a pesquisa com quatro professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas de Cacoal. A escolha pelo primeiro ano ocorreu em função de este ser, na rede estadual de ensino de Rondônia, o momento em que o professor trabalha com a alfabetização. Assim, o estudo está configurado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo preocupamo-nos em relatar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, descrevendo, de forma clara, o campo e sujeitos pesquisados, os caminhos percorridos para o levantamento de dados e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos.

No segundo capítulo, realizamos uma discussão sobre concepções de método e concepções de leitura e escrita como prática social, enfocando a prática pedagógica mediadora e a interferência do professor que possui o intento de fazer o aluno evoluir com compreensão na aprendizagem da leitura e da escrita.

Algumas reflexões a respeito da oralidade como base para a aprendizagem da língua escrita abrem a discussão realizada no capítulo três. Nele, realizamos um levantamento

bibliográfico sobre as pesquisas realizadas nos últimos tempos em relação ao ensino da língua escrita e da leitura nas escolas, tendo como base autores como Vygotsky, Luria, Smolka, Smith e Chartier. Essa revisão de literatura foi feita com a intenção de aprofundar o estudo e inseri-lo no contexto de outras discussões e produções acadêmicas.

Com a finalidade de analisar as concepções de alfabetização, letramento e mediação que fundamentam a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, essas questões são discutidas no quarto capítulo, destacando as que mais estiveram presentes no ensino da língua materna nos últimos tempos, exercendo sobre ele fortes influências.

Baseados nas entrevistas e nas observações realizadas em sala de aula, no quinto capítulo, apresentamos e analisamos as práticas pedagógicas das professoras retomando sempre alguns pontos que consideramos significativos extraíndo deles as discussões que aqui seguem.

Na última parte do trabalho apresentamos algumas considerações, as quais resultaram do imbricamento das leituras realizadas e da investigação no espaço escolar.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com a intenção de aprofundar algumas questões a respeito da mediação docente no processo de alfabetização, visando conhecer as práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula, estaremos neste momento, descrevendo e comentando a maneira pela qual a pesquisa se desenvolveu e como se explicitaram os pressupostos que a fundamentam.

A metodologia qualitativa e a abordagem Socio-histórica, em especial a função mediadora do outro no desenvolvimento da língua escrita proposta por Vygotsky, nos ofereceram suporte para discutir e analisar os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa pelas professoras.

Após uma primeira aproximação com as discussões acerca da maneira como a criança aprende a ler e escrever, pudemos compreender o quanto são complexos os processos de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem, seja qual for o objeto a ser conhecido e que eles se relacionam com a atividade intelectual utilizada na construção do conhecimento científico, sendo que a escola assume papel fundamental nesse processo.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental refletir sobre o desenvolvimento. Como expoente nessa questão, lembramos Vygotsky (1984, 1987) e seus colaboradores que concebem o desenvolvimento como o resultado de dois processos: a maturação neurofisiológica – que se refere a aspectos biológicos; e a aprendizagem - que se refere a aspectos culturais. A partir desse entendimento, percebemos que embora desenvolvimento e aprendizagem sejam duas coisas distintas, são interligadas; pois a dimensão cultural (aprendizagem) o tempo todo interage com o desenvolvimento transformando-o. Assim, todas as funções mentais primeiramente manifestam-se por meio de ações que serão depois internalizadas.

Neste aspecto Vygotsky (1984, p. 156) destaca que a escola tem papel fundamental na construção do conhecimento ao falar da “[...] necessidade da escrita ser ensinada naturalmente”, devendo ser “relevante à vida” para que seja desenvolvida como uma forma complexa de linguagem que ela é, mas que seja atraente e compreensiva para as crianças.

O trabalho do professor em sala de aula pode proporcionar esse contato da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita significativa, interferindo no processo de desenvolvimento global e no processo de aprendizagem da criança por meio da mediação pedagógica.

Ao admitir esses pressupostos, passamos a compreender o contexto escolar como proporcionador e ampliador das funções intelectuais das crianças. Tais funções acontecem nas relações de ensino e aprendizagem e, por isso, entendemos ser preciso entender como essas relações se desencadeiam em sala de aula.

Dessa forma, por considerar a escola como um espaço institucional de construção do conhecimento, a elegemos como local de pesquisa. Assim, realizamos a observação das práticas docentes de leitura e escrita, no interior da sala de aula, a fim de verificar se elas têm auxiliado os alunos a adquirirem e desenvolverem habilidades de leitura e escrita. A necessidade de utilizar este instrumento de pesquisa encaminhou-nos para a realização de uma pesquisa empírica no interior da escola, tratando os dados numa dimensão qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22) constituem aspectos essenciais dessa pesquisa em ciências sociais a preocupação com:

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Assim, na pesquisa qualitativa é essencial a relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados para que haja interação e aproximação ao campo e ao objeto pesquisado. Mas antes da entrada em campo (nas escolas) para a pesquisa, fez-se necessário organizar os detalhes, ou seja, definir a maneira de apresentar a proposta, selecionar para quem ou através de quem apresentá-la, além de definir quais os primeiros contatos que deveríamos estabelecer. Esses primeiros direcionamentos foram essenciais, pois o processo de investigação em pesquisa de campo prevê vários contatos com diferentes pessoas (universidade, órgãos representantes de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores), antes do início do trabalho mais intensivo de observação em sala de aula, uma vez que é necessária a autorização para realização da pesquisa pela escola e pelo professor pesquisado.

Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, da mesma maneira que Minayo (2004, p. 105) o explicita, ou seja, como: “[...] o recorte espacial que corresponde à abrangência em

termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Nesse sentido, tal metodologia proporciona estar em contato, verificando “in loco” as construções, as práticas dos sujeitos no momento em que participam da pesquisa.

1.1 Procedimentos de aproximação ao campo

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foi feito um contato pessoal e informal com o representante de ensino das escolas estaduais. Nesse encontro, após o esclarecimento ora sobre o projeto e a concordância da Secretaria Estadual de Educação quanto à possibilidade de realização da pesquisa, ficou definido quais informações de natureza oficial e complementar seriam repassadas em um segundo contato.

De posse do ofício de apresentação emitido pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) declarando-me como pesquisadora e apresentando o projeto de pesquisa, procuramos novamente a representação de ensino que autorizou a realização da pesquisa e a ida às escolas. Devemos lembrar que a representação disponibilizou inclusive o contato com a Gerência de Apóio Técnico-pedagógico para a obtenção de informações de natureza complementar que se tornassem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e da dissertação.

O mesmo procedimento foi adotado com relação às escolas. A direção foi procurada e, de posse do ofício de apresentação e projeto de pesquisa, foi feito o pedido para realização da pesquisa e para conversar com os professores, a fim de saber se também eles concordavam livremente em participar.

O convívio nas escolas se estendeu por 5 (cinco) meses - de fevereiro a junho, e possibilitou o estabelecimento de vínculos afetivos, principalmente com as crianças e as professoras e um contato mais próximo com supervisores, diretores e até mesmo com pais de alunos que freqüentavam a escola constantemente. Embora as crianças nos procurassem para ajudá-las em suas atividades, possivelmente porque fomos apresentadas à sala como professoras, procuramos nos manter na postura de pesquisadora: observando as professoras e as crianças, anotando comportamentos, assumindo uma postura diferente da que seria assumida enquanto professora.

Talvez pela experiência profissional junto às escolas públicas Estaduais por 12 (doze) anos e pelo conhecimento de questões administrativas e pedagógicas, não houve dificuldade

no relacionamento com os professores, supervisores e diretores, na fase da pesquisa nas escolas, o que gerou um “clima” de confiança e respeito entre nós e os membros da escola. Tal “clima” pode ser visualizado nos relatos que registramos e que revelam o estabelecimento de laços de confiança envolvendo pais, direção, professora e pesquisadora, conforme descrevemos a seguir:

a) A entrada na escola:

No final do mês de março, após entrar pela primeira vez na escola, fomos abordados por uma senhora que era avó e responsável por uma criança matriculada em uma das salas em que realizávamos a pesquisa. Ela disse saber que éramos responsáveis para determinar se as crianças estavam aprendendo bem ou não, e que gostaria que ajudássemos seu neto a conseguir uma consulta médica para que ele aprendesse melhor porque, segundo ela, o psicólogo havia encaminhado seu neto para tratamento médico. Quando começamos a informá-la dos procedimentos que ela deveria adotar, percebemos que estávamos falando em nome da escola e representando uma função que não era nossa, que não nos competia exercer. Então, ao nos darmos conta da situação, sugerimos à avó da criança que procurasse a direção da escola para resolver seu problema.

b) Um momento de preocupação:

A diretora da escola nos chamou um dia e disse-nos que pretendia fazer algumas modificações na escola quanto a alguns procedimentos adotados na organização das turmas de primeira e segunda série que pertenciam ao Ciclo Básico de Alfabetização e gostaria muito que estivéssemos presentes para ajudar a avaliar os trabalhos desses professores (incluía-se aqui as professoras em observação) e dar sugestões de mudanças. Então agradecemos o convite e a confiança em a nós depositada e esclarecemos que estávamos na escola desenvolvendo o papel de pesquisadora e que nesta pesquisa cabia-nos somente entrevistar e observar o trabalho docente em sala de aula, nas disciplinas e aulas de Língua Portuguesa, para uma posterior análise; procedimento que já havíamos explicitado no primeiro dia em que tivemos contato com ela para pedir autorização para realizar a pesquisa. Excluí-se então, o carácter participativo e avaliativo, principalmente no tocante às atividades desenvolvidas pelos professores destas séries.

A partir dos relatos ora apresentados percebemos que o nível de confiança e proximidade na realidade escolar foi resultante da interação da pesquisadora com o meio e conseqüente interlocução com as professoras e, de forma indireta, com as crianças e com as supervisoras, buscando sempre colher informações que subsidiassem a pesquisa.

1.2 O local da pesquisa

A escola foi delimitada como o local de realização da pesquisa, por “[...] considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento” (LUDKE & ANDRÉ, 2000, p. 38). Entretanto, no ano de 2006 havia no município de Cacoal/RO vinte e cinco (25) escolas pertencentes à rede estadual que oferecem o ensino fundamental, havendo a necessidade de fazer um recorte espacial ainda maior. Elegemos então, para realização da pesquisa, aleatoriamente, duas escolas denominadas neste estudo como: **Escola A** e **Escola B**.

É preciso pontuar que a pesquisa foi limitada ao primeiro ano do nível fundamental de ensino, haja vista que a proposta de investigação centra-se no processo de mediação docente e sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita no início do processo de alfabetização escolarizada.

A escolha por escolas públicas estaduais ocorreu em função da rede municipal de ensino estar ainda implantando o ensino fundamental nas escolas urbanas. Para que a escolha fosse mais representativa, foram escolhidas escolas de localização diferente, ou seja, a **Escola A** está localizada em um bairro do centro da cidade e a **Escola B** em um bairro periférico.

Quanto à caracterização, vale considerar que a **Escola A** foi criada em 1977 e entrou em funcionamento em 1978, sendo que hoje oferece ensino fundamental e médio. O quadro profissional é composto de 2 supervisores, 4 orientadores, 48 professores e 1260 alunos. Em se tratando de estrutura física, possui 18 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de TV escola, 1 laboratório de informática, 1 sala de orientação, 1 sala de supervisão, 1 sala de reforço, 1 auditório, cozinha, almoxarifado e pátio coberto onde se localizam o refeitório, a cantina e os sanitários.

Por seu turno, a **Escola B** foi criada em 1986 e começou a funcionar no mesmo ano. Atualmente oferece apenas ensino fundamental e conta com 562 alunos, 30 professores, 3 supervisores, 2 orientadores. Possui 8 salas de aula, 1 biblioteca, uma sala de professores, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de TV escola, 1 sala de orientação, uma sala de supervisão, uma

sala de reforço, cozinha, almoxarifado e pátio coberto no qual se encontram a cantina e os sanitários.

1.3 Seleção e caracterização dos professores

Os critérios utilizados para compor a amostra de professores participantes do presente estudo foram: o de trabalhar nas escolas selecionadas (**Escola A** e **Escola B**) no primeiro ano do ensino fundamental e ter experiência profissional superior a 5 anos como professor alfabetizador. O tempo de experiência foi demarcado assim por pressupor que estes professores teriam maiores conhecimentos práticos em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que poderia ser um fator importante para a prática alfabetizadora, tendo em vista que a experiência profissional interfere na ação do professor, seja de maneira positiva ou negativa.

De acordo com Nóvoa (1998, p. 28):

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção.

É por isso que a experiência profissional adquirida pelas professoras, construída ao longo de sua história profissional, com certeza ajuda na compreensão da ação docente, uma vez que ela interfere no processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Como pretendíamos estar pelo menos duas vezes por semana em cada sala escolhida para assistir e observar as aulas de Língua Portuguesa que aconteciam todos os dias, não poderíamos escolher mais do que dois professores por escola. Como havia mais de dois professores tanto na **Escola A** como na **Escola B** que atendiam aos critérios acima estabelecidos, solicitamos à direção e à equipe pedagógica que sugerissem dois (2).

As quatro professoras escolhidas são do sexo feminino. Uma tem formação média em colegial e três são formadas no magistério. As quatro possuem formação superior em Pedagogia e duas tem curso de pós-graduação *lato sensu* em áreas da educação.

As professoras participantes da pesquisa foram denominadas **P1** e **P2**, pertencentes à **Escola A**. As que trabalhavam na **Escola B** foram denominadas **P3** e **P4**. Na **Escola A**, a professora **P1** concluiu o curso de Pedagogia em 2000 e a professora **P2** concluiu o mesmo

curso em 2004. E na **Escola B**, a professora **P3** concluiu em 2002 e a professora **P4** em 2004. As professoras fizeram o curso de Pós-graduação mas não se lembravam o ano de conclusão do curso.

A faixa etária das professoras da **Escola A** varia entre 30 e 50 anos e da **Escola B** de 40 a 50 anos. Todas as professoras participantes da pesquisa possuem contrato efetivo com a Rede Estadual de Ensino, com 40 horas de trabalho semanal, das quais 20 horas são destinadas para o efetivo exercício da docência em sala de aula e 20 horas são destinadas ao planejamento do trabalho docente e reforço escolar com seus próprios alunos.

Na **Escola A**, a professora **P1** apresenta um tempo de experiência no magistério de 23 anos, tendo atuado todo esse tempo como professora alfabetizadora. A professora **P2** atua como docente há 12 anos, dos quais há 10 trabalha com alfabetização.

Na **Escola B**, a professora **P3** tem 20 anos de magistério, todos em classes de alfabetização; e a professora **P4** tem 23 anos de como docente, dos quais 6 foram destinados ao trabalho com alfabetização.

1.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Quanto aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, devemos registrar que primeiramente foi feita uma visita a cada escola selecionada, por meio de contato agendado previamente com a direção. Durante o encontro foi apresentado o projeto de pesquisa à direção e equipe pedagógica e professoras selecionadas e foram destacados os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após a concordância de todos, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas professoras e pesquisadora (Anexo 1).

Após os esclarecimentos iniciais e a assinatura do Termo, foi solicitado a cada professora o agendamento de um horário disponível para a realização da entrevista. Ao falar sobre entrevista Alves-Mazzotti (2004, p. 168), destaca que:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagem que fazem parte de sua vida cotidiana.

Assim, o tema da pesquisa foi introduzido e houve a solicitação para que os professores falassem espontaneamente sobre eles e, sempre que se fazia necessário, retomávamos

perguntas esquecidas pelas professoras para facilitar a resposta e, eventualmente, eram inseridos tópicos de interesse no fluxo da conversa. Esse procedimento foi utilizado porque, segundo Szymanski (2002, p. 12)

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceito e interpretações dos protagonistas: entrevistador e entrevistado. Que [...] a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra.

Realizamos a entrevista antes de fazer a observação em sala de aula, o que acreditamos ter proporcionado maior confiabilidade entre entrevistadora e entrevistado e maior clareza sobre aspectos mais específicos a serem focalizados no decorrer da fase de observação. A entrevista foi realizada individualmente e as professoras ficaram à vontade para responder os questionamentos, não havendo um controle do tempo.

A entrevista foi semi-estruturada e seguia um roteiro pelo qual pretendíamos conhecer as concepções de alfabetização e letramento das professoras, e saber como elas desenvolviam o trabalho docente. As questões abordadas no roteiro de entrevista podem ser observadas no Anexo 2 deste trabalho.

Devemos lembrar que a observação foi realizada buscando sempre a manutenção de um distanciamento total de participação da vida dos professores e alunos de cada sala de aula, tendo como prioridade somente a observação que foi registrada em um Diário de Campo, o qual contém todas as informações sobre conversas informais, comportamentos, expressões e procedimentos que diziam respeito ao tema da pesquisa.

Para a entrada em sala de aula para a observação, organizamos um roteiro de observação com vistas a atender os objetivos da pesquisa (Anexo 3). É importante lembrarmos que a observação se refere aos momentos de atividades pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, propostos pelas professoras nas aulas de Língua Portuguesa. Por atividade pedagógica entendemos a relação entre professoras e alunos com vistas a um determinado objetivo que, neste caso, refere-se ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Observamos então, momentos em que foram identificadas instruções apresentadas pelas professoras; a participação e o desempenho dos alunos nas atividades de leitura e de escrita, e os momentos de questionamentos e orientações desenvolvidos pelas professoras.

O tempo de permanência e observação nas aulas de Língua Portuguesa nas salas das professoras sujeitos da pesquisa foi de dois meses e meio, de 21 de Março a 06 de Junho sendo que a cada dia observávamos a aula de uma delas num período e no outro período

observávamos o planejamento. Todas as situações vivenciadas foram registradas no Diário de Campo.

Assim, as observações em sala da **P1** corresponderam a 10 dias com um total de 25 horas; o contato com a professora **P2** foi de 9 dias com um total de 23 horas; na sala da professora **P3** o trabalho correspondeu a 11 dias somando 27 horas e a professora **P4** teve seu trabalho acompanhado por 12 dias, totalizando 30 horas.

1.5 O contexto pedagógico

A pesquisa foi realizada em escolas da zona urbana da Rede Estadual de Ensino de Cacoal (RO), as quais desde o ano de 2002 adotam o Projeto Caminhar (CBA) implantado pela Secretaria Estadual de Educação em todas as escolas estaduais. Este projeto consiste na reorganização administrativa, curricular e pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries) – a partir deste ano chamado de Ciclo Básico (CBA) - com o propósito de assegurar ao aluno o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

O CBA tem a finalidade de reverter os altos índices de evasão e repetência que desafiam o sistema educacional de Rondônia. Em função disso, o projeto ampliou o tempo de alfabetização para dois anos, com o propósito de que o aluno seja capaz de vencer tal processo e tenha seu ritmo de aprendizagem respeitado. A intenção da proposta é se contrapor às antigas práticas de segmentação do ensino em séries e disciplinas isoladas, garantindo maior flexibilidade e continuidade ao processo educacional. Entretanto, no documento referente ao projeto os pressupostos teóricos norteadores do mesmo não estão claramente explicitados e definidos, no projeto só encontramos citação de Paulo Freire, não contendo ano e nem obra, como segue:

Estudos e pesquisas científicas na área de alfabetização (leitura e escrita) demonstram que a criança interage com a realidade dos códigos de leitura muito antes de ingressar na escola. No seu cotidiano participa dos atos de leitura e escrita, representados nos códigos que estão presentes na televisão, rádio, revista, embalagens, letreiros, cartazes etc. O contato com esses códigos, contribuem para o desenvolvimento da capacidade cognitiva. Neste contexto como afirma Paulo Freire: 'A leitura do mundo, antecede a leitura da palavra'. (PROJETO CAMINHAR – CBA, 2002, p. 9)

Ainda, ao fazer menção à teoria proposta por Ferreiro e Teberosky (1989) sobre a psicogênese da língua escrita no item VI, verificamos a seguinte referência:

[...] a contribuição da psicogênese é de fundamental importância para o processo de alfabetização, uma vez que com base nesse pressuposto, o professor conhece a forma como a criança aprende e assim pode facilitar esse processo nos diversos períodos de aquisição de conhecimento que a criança desenvolve. Ter acesso a meios propícios, no caso a escola, onde possa interagir diferentes formas de aquisição do conhecimento e várias situações de incentivo, faz com que a criança possa formular hipóteses e conceitos sobre a construção e uso da leitura e da escrita (PROJETO CAMINHAR – CBA, 2002, p. 9).

Estes foram os únicos escritos encontrados no projeto pelos quais se subentende que a secretaria adota o construtivismo para o desenvolvimento da proposta. Como ilustração, citamos também o item VII do Projeto Caminhar CBA, referente ao acompanhamento do processo educativo:

DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Para o acompanhamento da aprendizagem o professor deverá conhecer o aluno e acompanhar o seu desenvolvimento cognitivo, analisar as causas dos “erros” e detectar as dificuldades de aprendizagem para planejar suas ações. Para concentrar essa ação serão utilizados os seguintes mecanismos avaliativos:

Relatório Mensal da Turma.

Relata e registra mensalmente as conquistas, dificuldades e intervenções pedagógicas, promovendo a formação integral do aluno e a construção permanente do currículo sobre:

- temas e conteúdos trabalhados, concluídos ou a concluir;
- principais problemas individuais investigados no mês;
- ações interdisciplinares desenvolvidas;
- síntese das avaliações feitas pela turma;
- recomendações para o período seguinte.

Histórico de Aprendizagem – Desenvolvimento do aluno:

- registro do processo de desenvolvimento do aluno, considerando o diagnóstico inicial, o planejamento global e os relatórios mensais da turma, apontando os avanços e as dificuldades dos alunos;
- registro no relatório individual do aluno, dos conteúdos não dominados e que serão trabalhados no relatório de aprendizagem, em horário contrário ao da aula. (PROJETO CAMINHAR – CBA, 2002, p. 15)

Além do mais, em nenhuma parte do Projeto Caminhar – CBA constava a bibliografia usada e/ou recomendada para estudo. Outro item que pode ser destacado é o VIII, o qual trata sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, considerando que: “[...] cabe ao professor aprimorar o fazer pedagógico com bases em critérios claramente definidos” (PROJETO CAMINHAR - CBA, 2002, p. 18). O projeto não faz menção a nenhum material a ser estudado pelas equipes pedagógicas das escolas e pelos professores. Cabe ressaltar também que os projetos pedagógicos das escolas lócus deste estudo também não fazem sugestões de aporte teórico algum.

Ao analisar o projeto pedagógico das escolas, percebemos que tanto a **Escola A** como a **Escola B** adotam a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, visão a partir da qual

desenvolvem conceitos de sociedade, educação, currículo, gestão, aprendizagem, ensino, família, avaliação e escola.

Ambas escolas fazem menção a uma concepção Dialética de educação e sociedade em seus projetos pedagógicos, mas não há uma fundamentação teórica nestes posicionamentos, bem como não há bibliografia como já citado anteriormente, utilizada e recomendada, apontando autores utilizados para subsidiar o projeto ou recomendando leituras para estudo e aprofundamento das concepções pedagógicas adotadas.

Ainda que as professoras-sujeito de nosso estudo possuam um contrato de 40 horas, estão somente 20 horas em sala de aula, sendo as outras 20 horas destinadas para o planejamento de atividades para a sala de aula e o reforço escolar. Entretanto, cabe assinalar que elas não planejam e não fazem reforço com os alunos todos os dias. Duas vezes por semana elas participam de um curso sobre inclusão oferecido pela Secretaria do Estado de Educação; dois dias da semana elas dividem o tempo entre reforço e planejamento, ficando um dia para folga.

É importante destacar que as professoras da **Escola B** não elaboram um planejamento para as suas aulas, elas fazem somente um pequeno roteiro diário do que pretendem trabalhar; este roteiro é feito individualmente. Elas só se reúnem uma vez a cada bimestre com a supervisora pedagógica para discutirem quais projetos e datas comemorativas serão trabalhadas.

Por seu turno, na **Escola A** as professoras fazem o planejamento juntas duas vezes por semana, discutindo o que trabalharão a cada dia, os objetivos a serem atingidos e as estratégias de trabalho a serem utilizadas. Elas planejam antecipadamente cada atividade que as crianças realizarão em sala de aula.

As professoras não destinam um tempo específico para trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa. Elas procuram concentrar as atividades de leitura e escrita nas duas horas e meia de aula antes do recreio, ficando o outro período para matemática e as demais disciplinas que são trabalhadas de forma interdisciplinar. Mas, segundo as professoras, o tempo todo acabam trabalhando com leitura e escrita.

Na **Escola A**, as professoras mencionaram a falta de apoio pedagógico dos supervisores responsáveis e a falta de momentos na escola para discutir as dificuldades encontradas por elas para trabalhar com a alfabetização. Na **Escola B**, apesar das professoras alegarem que recebem este tipo de apoio, não presenciamos, em nenhum momento da pesquisa, tal acontecimento; uma vez que as professoras sempre estavam sozinhas na sala de planejamento.

1.6 O perfil das crianças

Com o intuito de compreender melhor o contexto da pesquisa, consideramos importante destacar o perfil das salas de aula e das crianças.

A sala de aula da professora **P1**, da **Escola A**, contém 25 alunos, sendo 10 meninos e 15 meninas. A faixa etária varia entre 6 e 11 anos, prevalecendo a dos alunos com 7 anos. Nesta sala há 4 alunos repetentes. O nível socioeconômico da turma varia entre médio, médio-baixo e baixo. É interessante observar a existência de 4 alunos repetentes nesta sala, por contradizer a proposta básica do Projeto Caminhar - CBA que regulamenta a não existência de reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme consta no projeto no item 8.5 que tem como título: “**8.5 - Quanto à Aprovação e Retenção**”.

No término do ciclo, o aluno será aprovado desde que tenha adquirido as competências básicas, ou seja, o domínio dos objetivos propostos e dos conteúdos trabalhados.

Ao aluno aprovado no ciclo, será garantida matrícula na 3ª série do Ensino Fundamental.

O aluno que ao final do ciclo não obtiver aproveitamento satisfatório (S), permanecerá no segundo período do ciclo. Caso não haja turma correspondente a esse período, o mesmo deverá ser matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental. (PROJETO CAMINHAR – CBA, 2000, p. 20)

Na sala de aula da professora **P2**, da **Escola A**, existem 23 alunos, dos quais 8 são meninos e 15 são meninas. A faixa etária varia entre 6 a 7 anos, prevalecendo a dos alunos com 7 anos. Nesta sala não há alunos repetentes. O nível socioeconômico da turma varia entre médio, médio-baixo e baixo.

A professora **P3**, da **Escola B**, trabalha com 22 alunos, sendo 11 meninos e 11 meninas. A faixa etária varia entre 6 a 7 anos, prevalecendo a dos alunos com 7 anos. Nesta sala não há alunos repetentes. O nível socioeconômico da turma varia entre médio-baixo e baixo.

A professora **P4**, da **Escola B**, ministra aulas para 24 alunos, sendo 12 meninos e 12 meninas. A faixa etária varia entre 6 a 7 anos, prevalecendo a dos alunos com 7 anos. Nesta sala não há alunos repetentes. O nível socioeconômico da turma varia entre médio-baixo e baixo.

Observamos que não existe superlotação nas salas de aula e que a distorção idade-série praticamente não existe, principalmente porque o Projeto Caminhar - CBA, como mencionamos anteriormente, não permite que haja esta distorção no primeiro ano do Ensino Fundamental até porque não existe a reprovação.

Os caminhos percorridos e aqui explicitados na realização desta pesquisa permitiram uma aproximação ao campo de pesquisa e a coleta de dados que possibilitaram o aprofundamento e análise de momentos de atuação docente realizados em sala de aula, com relação à leitura e à escrita.

Ainda que os dados coletados nesta pesquisa tenham sido importantes para a caracterização destes estudos, fez-se necessário a abordagem de alguns aspectos teóricos que evidenciaram as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o capítulo seguinte apresenta uma retomada sobre estas práticas pedagógicas, sobre mediação e atividades mediadas.

CAPÍTULO II

DAS CONCEPÇÕES DE MÉTODO ÀS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e por acreditar que a intervenção do professor é de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, discutiremos neste capítulo sobre algumas dessas práticas que focalizam aspectos socioculturais e nas quais o professor se coloca como mediador.

As discussões educacionais sobre o ensino da leitura e da escrita até as décadas de 1950 e 1960 no Brasil, segundo Soares (2005), estavam voltadas para a busca do melhor método porque se acreditava que o fracasso, apresentado pelo aluno que não aprendia a ler e escrever, estava relacionado ao uso de metodologias inadequadas. As maiores discussões centravam-se na defesa do Método Global ou Analítico, o qual fazia apologia à idéia de que o melhor era oferecer à criança a totalidade, ou seja, pequenos textos ou palavras e frases para que ela fizesse a análise para chegar às partes, que são as sílabas e letras; e do Método Fonético ou Sintético, que, ao contrário do anterior, propunha que o aluno aprendesse, em primeiro lugar, as letras, as sílabas e o som das mesmas para depois chegar a palavras e/ou frases e textos. Ensinava-se primeiramente a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita.

Com os estudos na área de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980 passou-se a entender que a utilização desses métodos, pouco ou nada contribui para a aprendizagem da criança, isso porque não é decorando ou fazendo exercícios com palavras e letras preparados por um adulto que elas terão sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças aprendem encontrando sentido nas palavras em textos significativos apresentados a elas, os quais estão relacionados com o seu contexto que possibilita a compreensão. Assim, interesse e compreensão são aspectos inseparáveis para que a criança consiga aprender a ler e escrever.

As cartilhas escolares também influenciaram a prática pedagógica dos professores. Normalmente adotavam o método misto; estruturado a partir de um silabário baseando-se em análise e síntese. As cartilhas utilizavam-se sempre uma linguagem irreal como “vovô viu a uva”, “o bebê baba”, etc., e um repertório controlado de palavras como “jabuticaba”, “igreja”, “caju”, etc., que representava um processo pedagógico em que ler era sinônimo de decodificar, e escrever de copiar. Predominava a valorização da mecânica da leitura e da escrita que posteriormente daria lugar à leitura “inteligente”. O papel do professor, neste momento, era o de sempre trabalhar com o melhor método – aquele que possibilitasse à criança o domínio do código escrito.

Com esse método, o professor também desenvolvia sua intervenção pedagógica sem saber como acontecia o processo de aquisição da linguagem escrita. Considerava a tarefa cumprida quando terminava o ano. Isso geralmente ocorria quando chegava ao fim da cartilha.

Nessa concepção associacionista do processo de aquisição da escrita, o uso do melhor método era considerado como fator determinante de aprendizagem, já que seria por meio da exercitação de habilidades ordenadas, hierarquicamente, que a criança aprenderia a ler e escrever. Embasado nessa concepção, o professor considerava que para a criança aprender a ler e escrever, precisava decifrar mecanicamente a correspondência entre grafema-fonemas (isto é, letras-som) e executar cópias, para fixar bem as associações.

Atualmente sabemos que a prática pedagógica que adota estes princípios não prepara as crianças para utilizar a leitura e a escrita como instrumento de inserção social, porque não possibilita a compreensão e a intervenção em seu universo cultural. Orlandi (2006, p. 210) afirma que: “[...] através da leitura se tem acesso ao saber, e pelo domínio do saber se podem explicitar os mecanismos de funcionamento da sociedade”. Portanto, é preciso considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, pois aquele que lê não apenas decifra códigos, ele utiliza toda uma estratégia de leitura que possibilitará um confronto mental do material lido com as suas experiências de interação em seu universo cultural possibilitando melhor compreensão do que lê e melhor atuação no seu meio.

A utilização dos métodos de alfabetização acima mencionados não oferece condições para que o professor possa questionar os motivos pelos quais alguns alunos conseguem aprender e outros não. Pois não há um entendimento dos professores, especialistas e técnicos das secretarias de educação sobre como a criança se relaciona com o objeto da aprendizagem, que é a língua. Por falta desse entendimento, buscavam nas crianças a razão de seu próprio fracasso, alegando que elas não possuíam pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos) para a aprendizagem da leitura e da escrita. De maneira geral atribuíam

às famílias pobres a responsabilidade do insucesso de seus filhos, tendo em vista que não ofereciam estímulos adequados às crianças antes de irem à escola.

De acordo com Scoz (1994, p. 9), “[...] para solucionar o fracasso escolar, defendia-se programas especiais que deveriam “remediar” as deficiências geradas pela “privação cultural”, oferecendo às crianças das classes populares uma educação compensatória”. Essa educação compensatória era feita por meio de baterias de exercícios de estimulação.

Mas, ao contrário do que se esperava, esses programas pouco contribuíram para melhoria da aprendizagem das crianças, persistindo a dificuldade em ensinar a leitura e a escrita nas escolas. Os métodos decorrentes dessa política não diminuíram os índices de evasão e repetência escolar.

Smolka (2003) afirma que do mito da incapacidade da criança surgiu o mito da incompetência do professor. Agora “[...] era ele, então, o malformado, mal informado, desatualizado e, “por isso, mal pago” (SMOLKA, 2003, p. 16). E, para “compensar” novamente essa deficiência fazia-se necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para os professores. Nesta ocasião, foi dada grande ênfase à utilização do livro didático que se tornara instrumento imprescindível ao trabalho docente, virando programa de governo e, mais que isso, tornando-se método de trabalho inquestionável, apresentado à criança como uma fonte de conhecimento do mundo. Mas as atividades de leitura e escrita apresentadas no livro didático eram totalmente desprovidas de significados e sentidos para as crianças.

A partir dos anos de 1970, de acordo com Soares (2005, p. 88), “[...] o associacionismo deixa de ser tendência dominante”, mudando radicalmente o enfoque da discussão de como ensinar, surgindo, então, a concepção psicogenética no Brasil que acabou deslocando o eixo de compreensão e interpretação de como a criança aprende a ler e escrever. Os professores, especialistas e técnicos em educação buscaram compreender como aprendem aquelas crianças que têm sucesso na leitura e escrita, na tentativa de entender, também, o que pensam sobre a escrita aqueles que não conseguem se alfabetizar. Esse trabalho pretendia identificar a melhor maneira de ensinar e, por conseguinte, propor alternativas válidas para sanar tais dificuldades.

Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita que foram desenvolvidos por Ferreiro e Teberoski (1999) marcaram a história no processo de alfabetização. Isso porque, de acordo com Ferreiro (1995, p. 40-41),

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolve com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos.

É Preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central de nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Com essas afirmações, Ferreiro deixa transparente a idéia de que a criança reconstrói o código lingüístico e reflete sobre a escrita e que os problemas relacionados à alfabetização não se resolvem com um método novo. Ou seja, assegura que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção de hipóteses (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) sobre o funcionamento do sistema de escrita. Ela afirma ainda que a aprendizagem da escrita não é um conteúdo simples e de fácil aprendizado, pois “[...] a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados” (FERREIRO, 1995, p. 66). Esse processo complexo necessita de procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende que, independentemente da classe social a que pertença e da proposta de ensino, formula hipóteses em relação à escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações e situações de ensino. Elas mostram uma possibilidade de olhar diferente, sobre o como a criança aprende a linguagem escrita num processo contínuo de conflito psicológico. Sob essa perspectiva, elas não criam um método novo de ensino; até porque elas não se referem ao ensino. Seu foco de pesquisa está em saber como as crianças aprendem a linguagem escrita. Mas, segundo Smolka (2003), essa teoria foi interpretada de forma diferente, por professores, técnicos e especialistas educacionais,

[...] os estudos de Ferreiro, Teberosky [...] divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de “prontidão” e o conceito de “carente cultural”, da educação compensatória, passam a ser substituídos por conceitos de uma avaliação “cognitiva” (incontestável porque “psicológica”, “científica”). Ouve-se então: “Essa criança é pré-silábica” “Quantos silábicos você tem na sua classe?” Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão. (SMOLKA, 2003, p. 59)

Houve uma tendência muito grande de utilizar nas salas de aula de alfabetização essa teoria, principalmente no tocante à classificação dos alunos em níveis de aprendizagem para

que fossem organizados agrupamentos mais produtivos, de modo que um aluno pudesse contribuir para a evolução do nível do outro, como se os processos cognitivos das crianças fossem processos estanques que pudessem ser identificados por determinado período no processo de aprendizagem.

Nas escolas do Estado de Rondônia, além da separação dos alunos por níveis de aprendizagem, em consonância com a proposta de Ferreiro e Teberosky, os professores elaboram ao final de cada bimestre um relatório individual de cada aluno no qual fica registrado o nível em que ele se encontra e o que desenvolveu até aquele momento sobre a escrita. Vejamos as orientações do Projeto Caminhar - CBA (2002, p. 8) no item **8.1 Pressupostos Norteadores:**

A caracterização inerente à avaliação do Projeto Caminhar – CBA, é que o aluno não será avaliado em função de classe, mas a partir dos progressos que apresentar gradativamente e das aquisições cada vez mais complexas, que for capaz de fazer nos diversos níveis de aprendizagem. (PROJETO CAMINHAR – CBA, 2002, p. 8)

Ainda no item **8.2 da Avaliação Processual:**

Além da avaliação diária, que ocorre através da verificação das atividades, da observação e da participação dos alunos, o professor necessita avaliar o processo de ensino e aprendizagem nos seguintes momentos pedagógicos:

- **Ao final da unidade:** quando o professor concluir os conteúdos de uma determinada etapa ou unidade curricular. Nesse momento será possível verificar as dificuldades encontradas pelo aluno e encaminhá-lo ao laboratório de aprendizagem, afim de saná-las de forma dinâmica e paralela à aquisição de novos conhecimentos.
- **Ao final do bimestre:** momento em que compara os resultados com os objetivos estabelecidos em cada bimestre. De acordo com os resultados, o professor avança no seu trabalho coletivo.

Também na observação realizada no dia 11/05/2006 na sala de aula da professora **P2**, percebemos e registramos os seguintes procedimentos:

P2.: - Hoje eu separei as carteiras uma atrás da outra para que vocês não conversem com os colegas. Quero que vocês façam as atividades sozinhos. Vou entregar para vocês uma folha que tem a lista com desenho de material escolar. [identificou verbalmente com as crianças o material desenhado]
Agora quero que vocês escrevam o nome de cada um deles, coloquem o nome de vocês na folha e me entreguem porque eu estarei aqui na carteira aguardando.
[Perguntei à professora o motivo da realização daquela atividade com as crianças e porque ela não as ajudaria como era acostumada a fazer]

P2.: Eu quero saber, confirmar em que nível eles se encontram, para que eu possa colocar no relatório bimestral e para mostrar aos pais o quanto eles evoluíram do

início do ano para cá. No início do ano eu fiz uma atividade parecida com esta, então eu posso comparar.

[Perguntei se a professora usava este diagnóstico para outro fim]

P2.: Eu oriento o meu planejamento de atividades pedagógicas para as crianças a partir do nível apresentado por eles e para agrupar os alunos de maneira que um possa ajudar o outro a evoluir de nível.

Registramos também outros momentos, observados na entrevista com as professoras em que elas assumem tomar por base os níveis da escrita dos alunos para realizar o planejamento, preparar as aulas e agrupar as crianças:

P1.: Logo que a gente inicia a alfabetização nós realizamos um diagnóstico com as crianças para saber o nível de aprendizagem de cada um. Daí você planeja as atividades. Só que para cada um você cobra de maneira diferente. Às vezes você está cobrando para um fazer uma atividade que vai fazer com que ele avance melhor. Às vezes a gente os coloca em duplas um menino que está silábico com um que está silábico-alfabético, outro que tá pré-silábico com um silábico. Daí um vai ajudando o outro a fazer o que a gente propõe para eles fazerem.

P3.: Nós usamos respeitar os níveis em que os alunos se encontram. De acordo com o nível de cada aluno elaboramos o planejamento. Meu objetivo é atender a necessidade do aluno.

P4.: Eu planejo com vistas a atender a dificuldade de cada aluno. Para que o meu conteúdo possa atingir todos os níveis.

É interessante observar que na teoria proposta por Ferreiro e Teberosky não há referência à questão do ensino da linguagem escrita; elas não propõem a evolução de níveis para os alunos. Elas apenas consideram a aprendizagem da escrita como um processo cognitivo de construção de conhecimento, o qual segue uma seqüência psicogenética caracterizada por uma série de obstáculos que devem ser superados cognitivamente pela criança. As autoras não abordam em seus estudos os aspectos da interlocução, da discursividade e da mediação que acreditamos fundamentais no processo de aquisição da linguagem escrita.

As idéias de Vygotsky (1984, 1987, 2001) ajudaram a redimensionar as concepções de aprendizagem e de prática pedagógica do professor. Em seus estudos ele analisou os complexos processos de desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica. Também Luria e Leontiev (2001), companheiros de pesquisa de Vygotsky, defendiam a tese de que a atividade humana se constitui histórica e socialmente, demonstrando como o

desenvolvimento e funcionamento mental, integra aspectos históricos, culturais, psicológicos e lingüísticos.

Em suas investigações, Vygotsky (2001, p. 123) percebeu que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. Segundo ele:

A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exigem um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos.

Compreendemos então que a escrita é mediada pela fala e que a criança ao escrever aprende a escrever e aprende sobre a escrita. As dificuldades encontradas são decorrentes do fato desta fase de desenvolvimento da escrita ser mais complexa do que a de desenvolvimento da fala. Ou seja, a oralidade é internalizada no processo de desenvolvimento e crescimento, na interação com o adulto, utilizando-se da fala anteriormente a escrita para comunicar-se e para dirigir seu próprio pensamento. Na escrita, ao contrário, nem sempre o interlocutor está presente.

Vygotsky (1987) considera que a fala se apresenta de diferentes formas na criança. Define a fala externa como aquela que é feita para os outros e tem sua estrutura mais completa ou restrita, dependendo a quem ela se dirige e a que se refere. Considera que a fala interna representa o pensamento, corresponde à reflexão silenciosa e possui uma curta estrutura, pois o assunto é seu conhecido. A fala egocêntrica é uma fala que sofre constantes mutações, pois passa por inúmeras transformações até chegar à fala interna. Por outro lado, aponta que a escrita, por ser uma fala mais elaborada e que não possui interlocutor definido, necessita de maior análise e maior clareza, haja vista que na escrita, a criança tem que:

[...] tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que por as palavras em uma certa seqüência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). (VYGOTSKY, 2001, p. 124)

Devemos lembrar que quando Vygotsky considera que a criança tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, ele não está propondo que primeiramente

seja ensinado a ela o som de segmentos isolados como no método Fonético ou Sintético. Ele postula que a criança faz relação do som (fala) com o código escrito (a palavra), transformando-o em símbolo, para posteriormente utilizá-lo na escrita. Como a criança não consegue construir e compreender o código escrito sozinha, necessita do outro para ajudá-la e, nesse momento, é que se destaca a necessidade do professor como mediador para ajudar a criança a aprender e utilizar as diferentes formas de discurso.

Somente com a internalização dos signos e significados é que a criança desenvolverá a escrita. Com relação a isto Vygotsky (2001 p. 105) afirma que: “[...] a aprendizagem, geralmente, precede o desenvolvimento”. Assim, fica claro que a criança, em primeiro lugar, precisa internalizar os motivos da escrita para depois poder realizar esta atividade. Ou seja, para que escreva há necessidade de razões mais intelectualizadas, uma vez que esta forma de expressão não atende às necessidades imediatas da criança, haja vista que ela já consegue se comunicar muito bem pela fala.

Assim, a criança quando vai à escola já tem amplo domínio da fala e da língua materna para expressar-se de forma organizada, mas ainda não sabe como isso pode se organizar na escrita. Logo, cabe à escola intervir e ajudar nesse processo em que a criança e o professor atuam com vistas à efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem por meio da apresentação ordenada do conteúdo por parte do professor e por intermédio da ação das crianças apropriando-se da leitura e da escrita.

Neste sentido, as crianças e o conteúdo a ser aprendido devem ser colocados em mútua relação através da mediação docente, sendo que essa relação, por ser freqüente, acaba por assumir marcas e características individuais.

Vygotsky (2001) descobriu que as crianças poderiam ir bem mais longe se recebessem algum tipo de ajuda ou orientação de outra pessoa para construir o conhecimento a partir do que elas já sabiam. Assim, a capacidade da criança em aprender e resolver problemas com o auxílio de outra pessoa é bem maior, porque logo ela aprenderá a fazer sozinha.

Segundo Vygotsky,

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para funções em amadurecimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 129-30)

É também neste sentido que Vygotsky contribui para mudança de rumos na prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita e, mais especificamente, do processo de

alfabetização. Ao desenvolver a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, o papel da aprendizagem também passou a ser revisto. Tal noção torna-se ponto importante no processo de desenvolvimento da criança que poderá ativar seus processos internos de conhecimento por meio de inter-relações com o outro, conhecimento este que, depois de absorvido pelo curso do desenvolvimento interior da criança, transforma-se em aquisição interna.

Com isso, Vygotsky não quis afirmar que a aprendizagem sozinha seja desenvolvimento, mas que se a aprendizagem – entendendo-se aqui a aprendizagem como um processo social, pois o homem se constrói por meio de interações sociais – for bem organizada, certamente proporcionará o desenvolvimento mental. Assim, nesse processo de internalização e aprendizagem dos conhecimentos, emerge o caráter mediador do outro e a interação social.

Ao destacar a natureza social da atividade mental, Vygotsky enfatiza a mediação que se caracteriza pelo outro e pela palavra, como chave no processo de internalização e da aprendizagem. Uma série de transformações acaba por acontecer neste processo: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, social, é reconstruída e começa a ocorrer internamente.

Neste sentido, Nogueira (1993, p. 14) esclarece que:

A atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico. Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade. Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida que esses processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.

Há aqui destaque ao outro que se faz presente nestas atividades, pois o ser humano, a priori, precisa do outro para internalizar os signos da fala e da escrita. Esta aprendizagem só se torna possível na inter-relação que o ajudará a evoluir em seu conhecimento. Assim também acontece com a criança que precisa do professor para mediar o processo de aquisição da linguagem escrita. À medida que ela se apodera deste conhecimento, internaliza os signos e evolui na aprendizagem da escrita, de tal sorte que deixa de depender do outro, pois já aprendeu. Mesmo nessa circunstância de aprendizado, a figura do professor continua importante, pois cabe a ele mediar todo o ensino, organizando situações didáticas que possibilitem uma aprendizagem significativa, partindo sempre do conhecimento real a fim de

possibilitar que a criança aja diretamente sobre o objeto de conhecimento e, por meio dessa relação, amplie seus conceitos.

Ao abordar a questão da mediação, Oliveira (1993, p. 26) a conceitua, em termos gerais: “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (grifos da autora). Dessa forma, podemos considerar que o desenvolvimento das funções intelectuais da criança relaciona-se com as formas de mediação social (pelo signo e pelo outro). Neste sentido, ao abordarmos sobre a aprendizagem da leitura e a escrita na escola, acreditamos que a mediação pedagógica caracteriza-se como peça fundamental para ajudar a criança a aprender e a evoluir a partir do que ela já sabe.

Massetto *apud* Gasparin (2003, p. 109-110) apresenta a seguinte concepção de mediação pedagógica:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las manipulá-las, discuti-las, debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

No contexto do trabalho pedagógico realizado na escola, são várias as formas de mediação que se estabelecem entre a criança e o conhecimento, a criança e o outro. Isso acontece quando o professor ensina e “faz junto”, consentido a construção compartilhada – e até mesmo estimulando-a. Para isso, pode ser utilizada uma variedade de técnicas sistematizadas pedagogicamente para fazer a criança evoluir em suas interações, uma vez que elas são elementos que compõem o processo de mediação.

Para maior entendimento, Gasparin (2003, p. 111) relaciona os demais elementos que compõem o processo de mediação: “[...] a ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, as ligações do conteúdo com a vida real dos aprendizes e com o contexto social maior”. Enfatiza ainda que tanto as técnicas convencionais como as novas tecnologias possibilitam a realização da mediação pedagógica uma vez que elas são elementos ativos que auxiliam no contato das crianças com o objeto de estudo para o acontecimento da aprendizagem.

Segundo Fontana (2005, p. 11),

Vygotsky e Bakhtin abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumirem a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos.

Vemos, então, que o desenvolvimento caracteriza-se como um processo mediado de diferentes maneiras pelos signos, e pelo qual o ser humano vai ampliando de forma ilimitada as funções psicológicas. Entendemos também que o desenvolvimento das diferentes funções mentais superiores se constituem de forma sócio-histórica, em espiral, perpassando por um mesmo ponto a cada evolução, de maneira que a utilização de marcas externas se transforma em processos internos de mediação. Esse movimento é chamado por Vygotsky (1987, p. 74) de “processos de internalização” que consistem em uma série de transformações psicológicas.

Desse modo, devemos analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes com a realidade pois é nesse processo de internalização que a criança reconstrói para si, com a ajuda do professor como mediador social, o que é comum para todo o grupo.

Diante disso, o conteúdo que as crianças vão construindo e aprendendo, não se restringe ao programado pela escola e pelo professor; transpõe os muros escolares, envolve toda uma dimensão social e cultural.

Os estudos de Bakhtin (1986, 1992) com relação à Teoria da Enunciação complementam de forma significativa alguns pontos da psicologia socio-histórica que merecem análise por parte do professor ao trabalhar os conteúdos com seus alunos, em especial os que estão relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim ele poderá compreender melhor como a criança produz seus textos, por que e para quem produz, uma vez que a palavra (entendida aqui como discurso) não é desprovida de significado e o seu uso propõe uma comunicação.

A Teoria da Enunciação propõe, em diferentes momentos, reflexões sobre o enunciado/enunciação e a ampla ligação entre signos ideológicos, palavras, processos de comunicação, interação, texto, tema, significado, entre outros, no processo de produção, sugerindo a observação das marcas que caracterizam a linguagem em uso e a reflexão acerca da parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida.

O sujeito é, desse modo, mediador entre as significações sociais possíveis. Quando ele diz algo, sempre diz de alguma forma, de algum lugar, num determinado tempo,

direcionando-se a alguém que interfere na própria maneira de dizer e na escolha dos itens lexicais. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer algo não são feitas aleatoriamente, pois mesmo que sejam inconscientes, decorrem das condições em que é realizado o discurso.

Segundo Bakhtin (1986, p. 36):

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social.

Compreendemos, então, que todo signo ideológico, por acumular as entoações do diálogo vivo dos interlocutores, é permeado de valores sociais que trazem em seu íntimo as tantas modificações que ocorrem nas bases da sociedade, proporcionando mudanças nas estruturas sociais estabelecidas. É nesse sentido que Bakhtin tem proporcionado um repensar sobre como a língua materna é ensinada na escola e sobre a relação que o professor estabelece com a língua, a qual envolve principalmente conteúdo e formas de trabalho que considerem a língua como fenômeno social da interação, realizada por meio da enunciação. E é nesse processo de enunciação que acontece a internalização do discurso de outrem, havendo aí um movimento de apropriação de palavras do outro no qual a interação verbal é realidade fundamental da língua, emergindo, assim, o princípio do diálogo que está diretamente relacionado com o princípio da alteridade.

A criança, como já assinalamos anteriormente, ao iniciar o processo de alfabetização, já é um falante capaz de estabelecer um diálogo com o outro, compreende sua língua e é capaz de usá-la nas mais variadas situações da vida. Mas este uso está limitado à “fala egocêntrica”, precisando aprender na escola, numa relação de alteridade, os novos usos da linguagem, principalmente da língua escrita que, como já vimos, possui uma estrutura diversa da estrutura da fala.

Cabe aí ao professor, atuando como mediador, criar situações em que o aluno amplie seu sistema de significação na construção da escrita e na aprendizagem da leitura que, uma vez organizado na mente, será estruturado no papel e oralmente.

Para tanto, nos momentos em que professor e alunos estão em sala de aula, o professor mediador, tem como tarefa capital o estabelecimento de uma relação entre os conhecimentos científicos que a escola, através do currículo, tem a obrigação social de transmitir e o conhecimento espontâneo para que haja a reapropriação destes conhecimentos por parte dos

alunos. Uma vez que a mediação acontece do exterior para o interior, o professor então, possibilitará o contato dos alunos com a realidade científica.

A reapropriação destes conhecimentos é desenvolvida por ações intencionais que conduzem os alunos a um confronto de conceitos cotidianos com os conceitos científicos, fazendo com que eles avancem e retomem o aprendizado anterior, superando-os.

Gasparin (2003, p. 108), ao tratar sobre a mediação docente na apropriação de conhecimentos, destaca que:

[...] as condições de aquisição de conhecimentos sistematizados, científicos, pela criança são muito diversas daquelas em que se originam os conhecimentos espontâneos. O novo contexto das interações escolares tem uma orientação deliberada e explícita. Tudo é previamente organizado. [...] Partindo de seus conceitos espontâneos, ou mesmo de conceitos científicos já adquiridos, o aluno busca raciocinar como professor, tentando reproduzir as operações lógicas que ele utiliza. [...] A elaboração interpessoal, que é realizada nesse processo, possibilita, inicialmente, ao educando imitar a análise intelectual que o professor vai desenvolvendo, passando gradativamente à sua própria elaboração, desenvolvendo sua atividade cognitiva.

Assim, a ação docente deve direcionar-se para a organização de conteúdos e atividades pedagógicas com vistas a favorecer a atuação da criança sobre seus processos mentais para que a aprendizagem aconteça. É nessa interação entre a criança e o professor que acontece o confronto entre o conhecimento espontâneo e os conceitos e conhecimentos mais elaborados, científicos, numa transformação e reconstrução freqüente.

Contudo, para que o professor consiga atuar nesse processo de reconstrução, ele precisa ter clareza que a aprendizagem é resultado de uma interação que acontece na ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, e ter conhecimento também dos processos mentais percorridos pela criança na apropriação da linguagem.

Mas como vimos, o ensino da língua materna e as metodologias utilizadas para esse fim, colaboraram por muito tempo para o aumento do fracasso e da evasão escolar daquelas crianças que não conseguiam aprender, e aquelas que conseguiam aprender a ler e escrever, na maioria das vezes, não eram capazes de utilizar esse conhecimento para expressar-se nas mais diversas situações da vida. A princípio, buscou-se no aluno a causa desse fracasso, pois se considerava que se houvesse o ensino, por certo, deveria haver a aprendizagem. Mas esta última nem sempre acontecia.

2.1 O ensino da língua portuguesa nas escolas

Embora tenhamos anteriormente abordado, lembremos que a ideologia da “deficiência cultural” e de “déficit lingüístico” trata o aluno e o grupo ao qual ele pertence, como ser passivo, cuja principal habilidade encontra-se em sua capacidade para receber e processar o conhecimento e a habilidade de expressá-lo corretamente. Nesse contexto, o fracasso é decorrente da deficiência cultural ou do “déficit lingüístico”. Assim, no trabalho em sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa, a partir dessas concepções, o conteúdo deve ser “transmitido” pelo professor não permitindo a construção da aprendizagem e a participação do aluno. O conteúdo é constituído por um conjunto de elementos que se unem a outros, devendo ser ensinado a partir do mais simples para o mais complexo. Nessa concepção de ensino, a língua portuguesa normalmente é tratada por meio de trechos da literatura para a aprendizagem da gramática.

Já evidenciamos no capítulo anterior que essas práticas não consideram a criança como um ser pensante que constrói seu conhecimento em interação com o outro, e este é um dos motivos que nos leva a desacreditá-las por concebermos, inclusive, a função mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Devemos pontuar quanto a isso que, desde o início da década de 1980, segundo Soares (2005), e com a determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), o ensino da Língua Portuguesa tem sido centro de discussão de educadores brasileiros, principalmente no que se refere à leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por serem elas as responsáveis pelos altos índices de fracasso escolar, revelando que a escola tem grande dificuldade em ensinar a criança a ler e escrever.

Estas dificuldades expressam-se “[...] no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem” (BRASIL, 1997, p. 19). Assim, entendemos que a escola não tem criado condições para garantir o uso eficaz da linguagem e não tem permitido que as crianças progridam ao oferecer-lhes um ensino descontextualizado que prioriza a memorização.

Ainda na década de 1990 os estudos de Bakhtin trouxeram novas reflexões sobre o ensino da língua materna; com a visão de possibilitar à criança a compreensão e a razão de ser das propostas de uso da leitura e da escrita, de modo a permitir a expressão e a comunicação; vendo a língua como uma atividade socio-histórica viva e reflexiva. Bakhtin (1992) ofereceu

um novo enfoque sobre a utilização da língua; caracterizando-a como uma corrente móvel de comunicação, determinada pelo meio ambiente:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Entendemos então que a partir desses pressupostos houve a preocupação de considerar a criança como uma produtora de textos. Isto é, para construir conhecimento do que é redigir um texto, deve a criança ser submetida a uma situação concreta de ação e produção textual. Desta maneira, o texto passa a ser o meio ideal para o ensino da língua, seja para a leitura, interpretação ou produção.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no texto dirigido ao ensino da Língua Portuguesa, os organizadores assumem uma concepção de língua e linguagem que também aborda seu ensino por meio de diversos gêneros textuais:

Linguagem [...] como a 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. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa de bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...] por meio dela, de geração em geração, se constroem quadros de referência culturais – representações, “teorias” populares e mitos, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – por que interpretamos a realidade e as expressões lingüísticas. [...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 2001, p. 6-7)

É a partir daí que aparecem as preocupações em se trabalhar a leitura e a escrita a partir do texto, motivado pelo contexto social e histórico em que foi produzido, destacando os recursos lingüísticos utilizados pelo autor (escritor), para que a criança perceba a diferença de um discurso e outro.

Acreditamos ser esta a única forma de ensinar o aluno a comunicar-se nas mais variadas situações da vida e utilizar a língua como meio de expressar seus desejos, necessidades e

anseios, participando efetivamente do grupo social a que pertence. Assim, quando um adulto lê para a criança histórias ou notícias de um jornal, mesmo que elas não saibam ler e escrever convencionalmente; está ensinando a ela como se organizam na escrita esses gêneros; desde o vocabulário adequado, até os recursos coesivos que caracterizam cada portador de texto.

Neste sentido, quando uma criança produz um texto, ditando para que outro escreva, produz um texto escrito cuja forma é escrita, ainda que seja produzido por via oral. Tornando assim possível o ensino oral da linguagem que se usa para escrever.

Concebendo o professor como mediador, torna-se importante e necessário que ele viabilize o acesso do aluno ao universo de textos socialmente produzidos, ensinando-o a perceber suas diferentes estruturas, a produzi-los e interpretá-los, permitindo o acesso à informação escrita com autonomia. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 2001, p. 34)

Ao considerar que o ensino da língua Portuguesa deve assumir esse sentido, concebemos a idéia do texto como unidade de ensino/aprendizagem, entendido como uma entrada para o diálogo consigo mesmo, com o outro e com outros textos, criando um espaço intertextual, procurando compreender e perceber, desde a fase de alfabetização, as diferentes formas de discursos e os diferentes contextos.

Dessa forma o professor deve dar importância no ensino da língua materna, à aquisição dos signos e significados e a escrita alfabética, mas é preciso, sobretudo, que ele ofereça condições para que o aluno aprenda por meio de textos as características discursivas da linguagem, consideradas muito importante para participação do mundo letrado, possibilitando que aconteça – ao mesmo tempo - o processo de alfabetização e letramento, onde haja uma reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação como caminho para expansão do conhecimento e da participação social, em situações concretas.

Assim, por considerar a apropriação da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura conteúdos importantes que o professor precisa ter conhecimento para melhor atuar no

processo de alfabetização, no ensino da leitura e da escrita, trataremos em especificidade dessas questões no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na atualidade vivemos numa sociedade do conhecimento em que as relações sociais são permeadas pela linguagem escrita. Logo, tornar-se membro atuante nesta sociedade é o mesmo que saber utilizar de maneira eficiente a leitura e a escrita; sendo esta última, uma prática complexa quando se concebe sua construção e aprendizagem ligadas a uma construção sócio-cultural. Assim, ler e escrever não se resume a perceber as letras e memorizá-las, retendo apenas o código escrito. Além dessa operação, a criança precisa desenvolver um conhecimento de natureza conceitual, compreendendo não apenas o que a escrita simboliza, mas percebendo de que forma ela representa a linguagem e quais são as suas implicações políticas, culturais e sociais, de forma que aprenda a se posicionar de forma crítica e responsável nas mais diversas situações sociais.

Nestes termos, a alfabetização deve assumir um caráter discursivo em que a criança aprenda a ouvir e a compreender o outro pela leitura, a se comunicar e dizer o que pretende dizer por meio da escrita. Dessa forma, o objetivo fundamental da alfabetização é o de colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica, tornando possível a participação social.

Para falar de leitura e escrita precisamos primeiramente falar de linguagem e, quanto a isto, é importante lembrar que não há aprendizado da leitura e da escrita sem que antes haja a internalização da linguagem falada que é adquirida de forma natural, desde os primeiros contatos com o outro. E sendo ela internalizada antes da escrita apresenta, por consequência, técnicas de uso que formam a base do conhecimento não sistemático da criança, o qual colabora para posterior construção da escrita. Para entender melhor essa aquisição, vale retomar o pensamento de Vygotsky (1984, p. 120), para quem a fala é “intermediária” na construção da escrita, pois a criança, na interação com o seu meio sociocultural ao longo do seu desenvolvimento, aprende determinadas características da escrita sem que ninguém lhe ensine.

3.1 O processo de aquisição do simbolismo da escrita tendo a linguagem como base

Durante muito tempo as crianças foram obrigadas a aprender a escrita reproduzindo os sons da fala. Iniciava-se essa atividade pelo desenho das vogais, seguidas de consoantes labiais com vogais, logo após seguia-se com a duplicação de sílabas para depois chegar à escrita das primeiras palavras que precediam pequenas orações simples. A escrita representava, então, somente uma transcrição da fala, enfatizava-se a mecânica de escrever os fragmentos de palavras para a aquisição de uma complicada e difícil habilidade motora que se processava de fora para dentro.

Em estudos mais atuais, como relatamos no capítulo anterior, a aquisição da linguagem oral e escrita tem sido tratada como um sistema complexo, dinâmico e individual de construção de símbolos e signos que, para serem internalizados, exigem desenvolvimento comportamental e cultural da criança - por ser composto de operações lógicas e estratégias mentais diferenciadas tanto para a linguagem oral como para a linguagem escrita.

Embora exista uma convergência entre autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky, Luria e Leontiev (2001, 1998), Smolka (2003, 2005), no que diz respeito ao fato de que a criança, mesmo antes de ir para a escola, já carregar consigo uma bagagem de conhecimento e histórias sobre a leitura e a escrita, tendo já interiorizado vários conceitos, percebemos que tais teóricos divergem sobre a construção da escrita e sobre a influência da oralidade nesta construção. Assim, o estudo e a análise destas concepções, possibilitou-nos optar por aquela que analisa a relação da criança no aprendizado da fala e da escrita nas mais diversas condições de interação social e de ensino.

Vygotsky (1984) apresenta uma discussão sobre o desenvolvimento da língua escrita como um processo histórico que percorre pontos importantes os quais convém enfatizar. O início desse percurso é destacado pelo gesto como signo visual para a criança, como se eles fossem a “escrita no ar”, constituindo-se nos fundamentos da futura escrita, mas a criança nesta fase usa o gesto para completar a fala. Os rabiscos e a dramatização estão também ligados à origem dos signos escritos pelo fato de as crianças usarem a dramatização, demonstrando por gestos o que gostariam de desenhar. Os gestos estão diretamente ligados à escrita pictórica, ideográfica por serem representados em cena, dramatizações e desenhos.

Outro aspecto do desenvolvimento da criança destacado por Vygotsky e que influencia na construção da escrita, ligando os gestos a essa construção, é o simbolismo utilizado no brinquedo. Para as crianças, os objetos podem se constituir em representação de outros objetos, tornando-se seus signos, não sendo necessário algum grau de similaridade, basta que

eles sirvam para executar os gestos representativos necessários naquele momento. Assim, em uma brincadeira um palito de fósforo pode se tornar uma criança e um grão de feijão, uma bola.

Com relação a isso, Vygotsky (1998, p. 146) afirma que:

[...] um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento tornando-se, nesta fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Para o autor, tanto no brinquedo quanto no desenho identifica-se um simbolismo de primeira ordem por estarem apoiados nos gestos e na fala, que comunicam e indicam gradualmente os significados. Somente mais tarde é que a representação gráfica começa a designar algum objeto e atribui-se um nome aos rabiscos feitos no papel.

A partir desse pressuposto, compreendemos que a língua escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem porque tende a representar os sons da fala. Lentamente, a criança vai deixando de lado a língua oral como intermediária entre a escrita e aquilo que ela representa. Nesse momento, a escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se simbolismo de primeira ordem. Sendo esse um processo contínuo de desenvolvimento das funções psicológicas da criança e da aquisição de símbolos.

Nos resultados das pesquisas desenvolvidas sobre o processo de construção da escrita de crianças não escolarizadas, Luria (2001) aponta que vários estágios são desenvolvidos pela criança ao adquirir a habilidade para escrever e define “[...] a escrita como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2001, p. 144). Nessa perspectiva, escrever pressupõe inicialmente a habilidade para usar alguma insinuação como um signo auxiliar que leva a criança a recordar a idéia (como uma bola, um rabisco, um ponto etc.), sem um sentido ou significado em si mesmo. Esses são os primeiros rudimentos que, mais tarde, serão transformados em escrita.

As crianças passam, segundo Luria (2001, p. 157), por um “[...] processo de criação de um sistema de auxílio técnico da memória semelhante à escrita dos povos primitivos [...]”. A princípio, nenhum rabisco significa algo, “[...] mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória” (LURIA, 2001, p. 157). Observamos que somente sob estas condições será possível qualquer passo na direção de tornar objetiva a escrita, no sentido de transformá-la e fazê-la passar de marcas sem sentido,

linhas e rabiscos, figuras e imagens, a signos que contém um significado objetivo e que é o mesmo para todas as pessoas.

Assim, a internalização da língua oral e da língua escrita é um processo complexo que se desenvolve por uma sucessão de momentos com transformações imprevistas que fazem com que a criança passe de uma estratégia a outra, tratando de forma quase imperceptível da transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos por meio da apropriação dos significados das coisas e do mundo ao seu redor. Esse passo é fundamental para a operação com signos.

Então, a língua escrita, de acordo com Vygotsky (1998, p. 140),

[...] é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Devemos ressaltar, portanto, que a construção da escrita não se desenvolve linearmente, mas se caracteriza como um processo histórico, variando muito de criança para criança, sujeitando-se ainda a condições dinâmicas que fazem parte de seu desenvolvimento cultural e de seu ambiente.

3.2 A aquisição da escrita no espaço escolar

Com base nas conceituações expressas anteriormente, podemos afirmar que a aquisição da escrita pela criança não acontece por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ela interage com o outro, age sobre o objeto a ser conhecido e pensa sobre ele. Ou seja, é um processo que se realiza se a criança for constantemente desafiada a refletir, argumentar, tomar decisões e posicionar-se, ainda que não perceba os atos que está praticando. Entendemos que é mais complexa para a criança a aprendizagem da língua escrita, principalmente pela necessidade de abstração, identificação de signos e significados, o que justifica o fato da criança muitas vezes não apresentar motivação por ela.

Mas, apesar da complexidade da tarefa, na escola a criança põe em jogo tudo o que sabe e pensa sobre a escrita, por ser ela objeto sociocultural real, provida de significado. Por esta razão, para valorizar o conhecimento anterior da criança na aprendizagem da escrita, é preciso que sejam considerados seus interesses e necessidades, tornando o processo significativo e

proporcionando a reflexão sobre o objeto de aprendizagem que deixará de ser mecânica para proporcionar avanços significativos no seu uso efetivo.

Isso significa dizer que aprender a escrita no período destinado a alfabetização na escola é mais do que aprender uma simples técnica. É aprender um outro processo de pensamento que faz com que a criança ao escrever um texto (quando ainda não sabe escrever convencionalmente) reflita sobre a escolha das letras a serem colocadas, quantas letras e por que essas e não outras. E para conseguir ler o que escreveu (quando ainda não sabe ler e escrever) é preciso justificar para si mesma e para os outros as escolhas feitas ao escrever, numa constante ação reflexiva. Essa ação reflexiva é entendida aqui da mesma maneira que Smolka a propõe:

A ação reflexiva pode ser entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. Trata-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz. Abordando a reflexibilidade na esfera mais geral da conceitualização, Vygotsky (1987) argumentava que as concepções espontâneas infantis são por longo tempo não reflexivas, ou não conscientes, porque a atenção da criança está centrada no objeto a que o conceito se refere e não no ato de conceitualizar o objeto. Transpondo esse argumento para o âmbito das ações discursivas, podemos dizer que a atenção da criança está inicialmente centrada mais no objeto do dizer - naquilo sobre o que se diz - do que no próprio dizer - no que e no como se diz. Com a expansão da experiência comunicativa, e dependendo da qualidade das trocas sociais, vão surgindo, num longo processo, níveis crescentes de reflexibilidade (revelados, por exemplo, pela capacidade de julgar a adequação de enunciados ou pela autocorreção da linguagem). (SMOLKA, 2005, p. 101)

Dessa forma, a aprendizagem da escrita, no período de alfabetização escolarizada, tem que assumir um caráter reflexivo, pois a criança quando vai para a escola já tem amplo domínio da língua oral, é um falante que compreende a Língua Portuguesa e consegue se expressar oralmente nas mais diversas situações da vida. Embora não seja usuária ainda, admite a comunicação escrita pelo contato que realiza no contexto familiar e fora dele e, inclusive, sabe que essas escritas dizem algo, embora desconheça sua forma de estruturação. É justamente para chegar a tal proficiência que ela precisa aprender na escola os novos usos da linguagem pela representação escrita, que possui uma estrutura diferente da estrutura da fala. Neste ponto é importante considerar que como a escrita é mais formal e não conta com a presença direta de um interlocutor, torna-se mais difícil de aprendizagem do que a oralidade. Mas, mesmo assim, a criança aprende, pouco a pouco, num processo contínuo de reflexão e ampliação de conceitos.

Daí, compreendermos que não será possível o uso exclusivo de cartilhas e de livros didáticos que trazem em seu bojo propostas e métodos de ensinar a leitura e a escrita na fase

de alfabetização. Eles não dão conta de atender as necessidades educacionais das crianças que neste momento precisam coordenar sua ação reflexiva na produção dos símbolos para não perder o fluxo do pensamento de forma que seus enunciados fiquem incompletos.

Nessa fase, em que ainda não há um amplo domínio da ortografia correta, quando o professor não acompanhou os escritos da criança e tem dificuldades para entendê-los, terá que pedir para a criança ler para ele e escrever espontaneamente, situação que não é possível realizar quando o professor adota como instrumento e guia para o seu trabalho, o livro didático e a cartilha. Assim, um texto, aparentemente incompleto, pode se tornar num texto repleto de sentido que, com a ajuda do professor, poderá ser reescrito numa linguagem mais formal.

É interessante também lembrar Smolka (2003) que realizou pesquisas sobre a fase inicial da escrita com alunos escolarizados do pré-escolar a quarta série. Uma das questões levantadas por ela, relaciona-se ao fato de que muitas crianças voltam de suas férias completamente esquecidas do que aprenderam. “Elas desaprendem a escrever”. E a autora (2003, p. 69, grifos da autora) faz o seguinte questionamento:

Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela “regreda” quando escreve o que pensa? Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escrita.

Diante das questões levantadas por Smolka, percebemos que o problema está em que a alfabetização não envolve somente a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. A alfabetização envolve desde o seu princípio, a constituição de sentido. A criança precisa ter a liberdade de escrever para si mesma ou para os outros, mesmo que sejam textos fragmentados, para expressar seus desejos, dizer algo, narrar alguma história, entre outras coisas, para alguém que esteja interessado (um interlocutor), dando sentido à escrita e possibilitando a reflexão sobre a mesma.

Smolka chama a atenção sobre a necessidade de considerar a atividade mental da criança no processo de alfabetização, não somente como atividade cognitiva, mas como atividade discursiva que implica na elaboração conceitual pela palavra fortalecendo as funções interativas constitutivas do conhecimento pela criança. Assim Sendo, para ela, “[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 2003, p. 63). Assim, o

aprender é sinônimo de fazer, praticar, conhecer. A criança aprende sobre a leitura e a escrita, lendo e escrevendo diversos gêneros de textos.

Nesse sentido, se concebermos a idéia de que a língua escrita se desenvolve nos gêneros e nas interações discursivas entre os interlocutores nas mais variadas condições de produção da linguagem. “[...] cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los [...]” (BRASIL, 2001, p. 30), tornando possível também a ação docente onde as crianças possam ser colocadas em situações de produção de linguagem, nas quais, a princípio, imitarão o material produzido, influenciadas pelo gênero de texto que está sendo trabalhado, mas tão logo serão capazes de produzir sozinhas.

Desse modo, quando o ensino da escrita é feito com a introdução de diversos gêneros textuais, a criança é levada a percebê-la como um processo natural de desenvolvimento (porque em seu cotidiano os textos estão por toda a parte), o que possibilita a comunicação escrita nas mais diversas situações da vida, deixando de ser a escrita algo mecânico que se constitui em fragmentos incompreensíveis e impossíveis de serem utilizados para comunicar-se.

Chartier (1996, p. 42) também destaca a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, inclusive, pontua que sejam valorizados os textos urbanos e domésticos que fazem parte do cotidiano da criança:

Tornar as crianças sensíveis ao uso funcional da escrita em nossas sociedades industriais evidentemente não pode tirar o lugar da aprendizagem da escrita. Em primeiro lugar, porque esses escritos são, frequentemente, muito difíceis para serem usados senão como estimuladores; depois, porque a escrita tem outras utilidades além de designar e informar. Mas eles ocupam uma parte tão grande da experiência compartilhada pelas crianças de todos os meios sociais, eles modelam tanto o nosso meio que vê-los e compreende-los produz uma gratificação (sem dúvida mais simbólica do que real!) que pode revelar-se decisiva para a continuidade do trabalho. Pelo contrário, deixar os escritos urbanos ou domésticos fora da sala de aula pode desconcertar muitas crianças e confirmar nelas a idéia de uma separação entre os objetivos da escola e a vida corrente.

Dessa forma, na escola, é preciso valorizar os conhecimentos que a criança já possui sobre a escrita, explorar os escritos presentes no cotidiano a que ela pertença, introduzir o ensino de diversos tipos de textos e, a partir daí, fazer a criança evoluir, estimulando-a a produção da escrita para comunicar-se nas mais diversas situações de sua vida – isso se torna possível quando a criança domina diversos tipos de discursos e tem consciência dos destinatários dos seus escritos.

3.3 A Leitura no cotidiano escolar

Concebendo a aprendizagem da escrita por meio do trabalho com variados tipos de textos e materiais escritos que fazem parte do cotidiano da criança, é impossível concordar com uma prática de leitura fragmentada, que foi muito usada com o auxílio de cartilhas escolares até a década de 1980 e utilizada em algumas escolas até hoje. Prática esta que não consegue tornar a aprendizagem da leitura agradável e, em muitos dos casos suportável, para a criança, porque a escola não a vê como alguém que já sabe muitas coisas sobre a leitura e a escrita. A vê como alguém que tem muito que reter e nada a aprender por isso ensinam primeiramente as letras, depois sílabas, depois palavras e, por fim, frases e textos.

Acreditamos que na escola hoje é possível proporcionar à criança o verdadeiro prazer e interesse pela leitura, principalmente se for trabalhada com ela, desde cedo, a possibilidade de fazer uso da escrita para se comunicar nas mais diversas situações em que se insere, por consequência, também, estará apta para realização de diversos tipos de leituras.

A leitura que aqui mencionamos não é aquela atividade solitária e silenciosa que muitas vezes se resume em palavras ou frase em que a criança pratica de forma isolada; falamos daquela atividade de leitura que as crianças por vezes realizam em conjunto, na busca de sentido, de forma compartilhada, onde uma ajuda a outra, o professor auxilia a todas, num processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo. Aqui vale lembrar Nogueira (1993, 1993, p. 26) que, ao trabalhar sobre os processos de negociação na construção da leitura, faz a seguinte afirmação:

A incorporação ou a repetição da fala/leitura do outro tem se mostrado como um recurso bastante utilizado pelas crianças durante a atividade de leitura. [...] Em termos dos processos psicológicos envolvidos nessa situação, a apropriação, como um processo ativo, pode desencadear processos internos de elaboração. Quando uma criança repete o que a outra leu, ela está retomando e atribuindo sentido à leitura do outro e, ao mesmo tempo, regulando sua atividade a partir desses indícios.

Assim, as crianças entre si, elaboram e reelaboram elementos já apontados numa tentativa de decodificação e construção de significado, criando possibilidades de leitura que as levarão a descobrir o que está escrito. Por ser um processo compartilhado, a leitura, segundo a autora, caracteriza-se quase como uma forma de “duelo” onde ambas as partes quer impor a leitura que faz no momento, por acreditar que seja a mais correta, colaborando para a definição dos rumos do processo de construção da leitura.

Sobre a construção da leitura, Smith (1999, p. 114-116, grifos do autor) que suas raízes processam-se por “*insight*” básicos que as crianças precisam desenvolver para começar a ler:

Insight 1. A linguagem escrita faz sentido. [...] Esse insight é de que os traços visíveis que formam a linguagem escrita têm significado, eles fazem sentido e há uma razão para distinguir uns dos outros. A escrita não é algo arbitrário como um padrão de papel de parede ou de decoração em torno de um rótulo ou de um pote; padrões diferentes de escrita devem ser tratados de maneira diferente. As diferenças são significativas.

Insight 2. A linguagem escrita é diferente da falada. [...] A linguagem escrita também é diferente da fala pela simples razão de que as demandas relativas colocadas nas pessoas que falam e em seus ouvintes não são as mesmas demandas colocadas nos escritores e leitores. Portanto, a linguagem escrita é diferente. Na realidade, há muitos registros diferentes na linguagem escrita – a linguagem das histórias infantis não é a mesma linguagem dos jornais e revistas, que não é a mesma linguagem da correspondência pessoal, dos memorandos interdepartamentais ou dos anúncios publicitários.

A partir da idéia do autor, podemos dizer que a criança começa a ler quando a escrita, para ela, começa a fazer sentido, e isso acontece quando ela percebe que um objeto possui grafia diferente do outro; que seu nome é escrito diferente do nome do colega e que uma série de traços escritos podem representar uma palavra ou até mesmo um texto - eles representam uma linguagem – que pode possuir uma informação útil. Ou seja, há um início de despertar para a leitura pela necessidade de comunicar-se.

Se o processo de alfabetização ocorrer de maneira natural, com as crianças procurando um sentido na escrita e porque escrever, em vez de lutarem para conseguir identificar os sons e as palavras, elas perceberão que a linguagem escrita pode ser registrada de diferentes maneiras exercendo sempre uma função que é a de comunicação. Essa relação com a escrita só é possível quando o professor mostra à criança que existe um interlocutor para cada forma de escrita, sendo necessária uma diversificação ao expressar-se.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao posicionamento de Smith (1999, p. 84) no que tange a “[...] algumas características do funcionamento olhos cérebro que exerce uma importância crítica para a leitura”. Ele relativiza o poder da visão afirmando que “[...] sempre damos demasiado crédito aos olhos por enxergarem”. E, freqüentemente, o papel deles na leitura acabam sendo supervalorizado. Mas, os olhos não vêem o sentido absolutamente literal porque o cérebro acaba por determinar o quê vemos e como vemos. Ou seja, os olhos captam parte da informação e o cérebro responsabiliza-se por aumentar a informação colhida por eles,

baseado no conhecimento que já possui. Pode-se dizer então, que acabamos vendo o que sabemos.

Assim, o acesso à informação visual é necessário à leitura, mas não é suficiente. O conhecimento da linguagem é relevante e essencial para a leitura e refere-se às informações que a criança já possui; diferencia-se da informação visual e é também denominado por Smith (1999, p. 85) de “informação não visual” ou “conhecimento prévio” do leitor.

Entretanto, não se pode perder de vista que uma criança ainda não alfabetizada pode ter melhores conhecimentos a respeito de um assunto tratado em texto, mas mesmo assim, não será capaz de ler, pois que não possui ainda recursos de decodificação necessários à leitura. Ela possui conhecimento prévio, mas não consegue compreender a informação captada pelos olhos. Portanto, o conhecimento prévio necessário à leitura não se resume ao conhecimento do assunto tratado no texto; envolve também o que se sabe da linguagem e da própria leitura.

Smith postula que para tornar os leitores inexperientes familiarizados com os registros da linguagem escrita. “[...] alguém precisa ler para eles até que eles possam fazê-lo sozinhos” (SMITH, 1999, p. 116). Lentamente, as crianças que têm oportunidade de ouvir histórias, se acostumarão com as linguagens utilizadas nelas e não acharão as histórias estranhas quando começarem a lerem sozinhas.

Isso significa que um dos papéis principais do professor é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura, utilizando-a com finalidades evidentemente significativas e que as ajudem a se satisfazerem por si mesmas com relação a estas finalidades. O mesmo autor (1999, p. 118) afirma, ainda, que:

As crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita, como consequência, aprendem a ler. A seqüência dos acontecimento é idêntica a da aprendizagem da linguagem falada. As crianças não aprendem a falar para serem capazes de exercer a “comunicação” e para encontrar sentido na linguagem que elas ouvem. Enquanto elas tentam encontrar sentido na linguagem falada ao seu redor, elas aprendem a entender a fala e a usá-la.

Tais afirmações levam a entender que os primeiros esforços da criança são sempre para encontrar sentido no mundo, e é por meio desses esforços que elas acabam por dominar a linguagem escrita ou falada. O professor desempenha papel fundamental e pode ajudar as crianças nesta trajetória de compreensão da escrita, mostrando o sentido para elas - da mesma maneira que seus familiares e outras pessoas próximas possibilitaram que elas aprendessem a falar, falando com elas, em situações que faziam sentido. Ou seja, os adultos podem ajudar no processo de aprendizagem da escrita por meio de ações simples como a prática de ler para as

crianças escritos de diversas ordens que envolvam aspectos diferenciados da leitura, como: manual de instrução de um celular, consulta a lista telefônica, leitura de um mapa, uma placa. Assim, se os adultos lerem sempre junto com as crianças, elas aprenderão a fazer as leituras sozinhas.

Quanto mais histórias a criança conhecer, terá maiores possibilidades de contar e desenhar melhor; porque ela se sentirá mais à vontade com a leitura e até mesmo com a escrita, haja vista que domina diversas estruturas textuais e consegue, inclusive, perceber a existência de formas e marcas sintáticas e morfológicas das narrativas, contos, bilhetes cartazes e outros.

Ainda de acordo com Smith (1999, p. 121): “[...] as crianças permitem que os adultos ou outras crianças leiam para elas somente enquanto não forem capazes de ler sozinhas”. No momento em que sintam capazes de ler, não permitirão que outros o façam para elas, por se sentirem impacientes em ouvir algo que elas mesmas poderão ler.

Como as crianças já chegam à escola com um amplo conhecimento sobre a leitura e a escrita, elas se consideram leitoras e escritoras. Cabe à escola a limitação ou a extensão desse conhecimento. Tendo isto em vista, os professores devem sempre ler para as crianças e proporcionar muitas situações para que elas possam se envolver em atividades de leitura e escrita significativas e úteis onde seja possível a participação sem coação ou avaliação, tornando possível a construção e a ampliação da aprendizagem.

Acreditamos também que o ensino da leitura e da escrita não pode ser abordados separadamente, porque as crianças aprendem ambos ao mesmo tempo. Elas aprendem a leitura e a escrita aprendendo os usos da linguagem escrita. Por isso, acreditamos que, desde o início da alfabetização, o professor deve trabalhar com variados gêneros de textos.

3.4 Alfabetização e letramento

A alfabetização por muito tempo foi entendida como um conjunto de métodos ou um método pelo qual ensinava-se a criança a ler e escrever. Essa é uma concepção tradicional de educação que possui como objetivo principal a aprendizagem dos conteúdos e o aprimoramento da razão por meio da transmissão de conteúdos universais, considerados por determinado grupo como importantes e que devem ser aprendidos para que as crianças tornem-se adultos inteligentes e cultos. Nesta concepção, cabe ao professor alfabetizador, o

ensino da leitura, da escrita e a transmissão de conteúdos que devem ser decorados pelas crianças.

Neste sentido, a alfabetização é considerada, como mostra Leite (2000, p. 176), “ [...] apenas como um processo que se desenvolve a nível individual, desvinculada de seus usos sociais [...]”. Ela é concebida como método que considera a língua escrita como espelho da língua oral, no qual há uma memorização de letras, sílabas e palavras, de forma mecânica. Há neste processo uma forte tendência a valorizar a leitura como decodificação e a escrita como repetição e cópia; processos esses descolados da realidade da criança.

Da mesma forma, a prática pedagógica e a educação, são vistas como neutras ao serem relacionadas com o contexto social e político. Mas não podemos deixar de observar que elas também são discriminatórias ao considerar como ignorantes aqueles que não conseguiram o domínio dos códigos e dos conteúdos e que ficaram à margem do processo educacional.

Freire (1980, p. 79) tece grandes críticas a essas metodologias utilizadas para alfabetizar, chamando-as de “Educação Bancária”, pois a ação do professor é comparada à realização de um depósito ao trabalhar o conteúdo com os alunos. Ainda, “[...] o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão” (FREIRE, 1980, p. 79).

Assim, o autor não vê a alfabetização como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamento de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, concebe a alfabetização como prática construída socialmente e que é capaz de levar o analfabeto a organizar seu pensamento reflexivo, libertar-se da consciência ingênua e desenvolver a consciência crítica, introduzindo-o num processo real de democratização da cultura e da libertação.

Diante destas asserções, a alfabetização num aspecto crítico, deve conceber o homem como um ser cultural, histórico e inacabado, sendo essa uma das grandes contribuições de Paulo Freire para a educação e para o processo de alfabetização. Assim, acreditamos que, tanto a alfabetização como a educação, devem ser entendidas como expressões culturais, como extensão da cultura, que podem ser também investigadas e questionadas e que sejam capazes de levar a criança e o adolescente a compreender cada vez mais o mundo em que vivem.

Soares (2004, p. 20), ao tratar sobre alfabetização e letramento aponta que:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido o como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] por outro lado, também é necessário reconhecer que embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 20).

Assim, o professor do primeiro ano do ensino fundamental, ao trabalhar com a alfabetização deve proporcionar ao aluno a aquisição da escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever, uma vez que, dominar essas habilidades envolve conhecimentos variados, como compreender o funcionamento do sistema alfabético e memorizar as convenções existentes na língua portuguesa usando instrumentos como o lápis e desenvolver a habilidade de escrever da direita para a esquerda, entre outras. Mas, sua atuação não poderá se desvincular do contexto social da criança e dos conhecimentos que ela já conseguiu construir sobre a leitura e a escrita, deve valorizar e ampliar estes conhecimentos levando-a a sentir-se cada vez mais livre para participar da sociedade em que vive por entendê-la melhor.

Assim, a alfabetização, não ocorre só nesse período, que normalmente acontece no primeiro ano de escolarização. Ao longo da existência, o ser humano avança no conhecimento do sistema ortográfico, ao recorrer ao dicionário para saber a forma correta de grafar uma palavra. Contudo, esses acontecimentos são esporádicos e eventuais, ao contrário do letramento que se estende por toda a vida.

Nesse sentido, a alfabetização é um componente do letramento, sendo este último, relacionado ao exercício ativo e competente daquela tecnologia da língua escrita em momentos em que se torna necessária a leitura e a produção de textos.

O termo letramento, nos últimos tempos tem sido estudado por Kleiman (1995), Pelandré (2002), Soares (2005), Melo (2003), Matencio (2002), entre outros autores. Todos afirmam que ele é parte constitutiva das sociedades contemporâneas e que interfere em seu desenvolvimento.

Kleiman (1995, p. 15), destaca que o termo letramento nos meios acadêmicos passou a ser utilizado para tentar “[...] separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização”, que estudam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Com a ampliação destes estudos, segundo Soares (2005) e Kleiman (1995), analisaram-se as condições sociais de uso da escrita, para descobrir como eram e quais efeitos provocavam as práticas de letramento em grupos minoritários e em sociedades não industrializadas que começavam a incorporar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que mantinham o poder.

Assim, os estudos já não visavam somente os efeitos do letramento, mas supunham que os efeitos estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos grupos que utilizavam a escrita. Neste sentido, “[...] mesmo aqueles grupos sociais que não tinham contato com a leitura e a escrita, considerados analfabetos, eram capazes desenvolver práticas de letramento por utilizarem a capacidade discursiva de interação oral” (KLEIMAN, 1995, p. 19), tornando-a significativa em seu meio.

Concordamos com a autora, quando ela afirma a existência de práticas de letramento em grupos minoritários analfabetos ou semi-analfabetos que convivem com grupos letrados, por acreditarmos que a escrita representa funções diferentes em cada comunidade, uma vez que os eventos de letramento dependem das interações e das experiências de socialização entre os indivíduos destas comunidades.

Ainda sobre esta questão, Kleiman (1992, p. 03) propõe a existência de “níveis de letramento” oriundos da proximidade dos indivíduos com os usos, funções e as organizações textuais da escrita, que refletem diretamente em sua oralidade; fazendo-se presentes nas estratégias discursivas destes falantes quando se referem a objetos e eventos para organizarem sua fala. Assim, Kleiman ressalta que o nível de letramento de um grupo não pode ser definido como uma associação de conhecimentos específicos, mas só pode ser mensurado a partir do contato que os falantes têm com a escrita.

Isso nos faz acreditar que a criança, e mesmo o adulto não alfabetizado, é capaz de desenvolver práticas de letramento ao comunicar-se oralmente - tendo um amplo domínio de formas de discurso oral – que aprendeu na interação com a comunidade a que pertence.

Assim, toda criança, independentemente da classe social a que pertença, a partir no momento que nasce, encontra-se cercada de material escrito e convive com pessoas que fazem uso da leitura e da escrita nas mais diversas situações sociais, tornando-se possível o conhecimento destas práticas. Neste ínterim, apropriam-se também de alguns aspectos do sistema de escrita, cabendo à educação formal orientar sistematicamente esse processo.

Soares *apud* Pelandré (2002, p. 84) cita estudos realizados para a UNESCO, no qual ela fez um levantamento das definições de letramento, procurando chegar a uma que pudesse ser utilizada como parâmetro de medida para as estatísticas, que visassem maior confiabilidade

nos dados obtidos. Soares então agrupa as definições de letramento em duas dimensões da existência humana: a individual, referindo-se aos conhecimentos de ordem pessoal, e a social, que compreende os acontecimentos de ordem social.

Na dimensão individual, o letramento é caracterizado pela aprendizagem e desenvolvimento dos processos fundamentais de leitura e escrita. Ler constitui-se um processo de relacionar símbolos escritos com unidades sonoras associadas ao processo de construção de significados; evoluindo para o que se chama de letramento com o desenvolvimento de habilidades mais complexas como a interpretação, a comparação, a inferência entre outras. O processo de escrita também evolui, indo desde o transcreever unidades sonoras à capacidade de transmitir corretamente significado a um leitor.

A aprendizagem da língua escrita, parte da escrita inicial, fragmentada e confusa, ampliando-se para o estabelecimento de objetivos para a escrita e, a decisão sobre a melhor forma de se tratar a tarefa de escrever - envolvendo adequação de estilo, idéias, estabelecimento de relações entre elas, entre outras habilidades.

Na dimensão social, Soares *apud* Pelandré (2002, p. 85) considerou as práticas de leitura e escrita necessárias aos indivíduos em determinado contexto social. Essas práticas estão relacionadas ao que o indivíduo faz com as habilidades de leitura e escrita nas diversas situações em que é necessário utilizá-las.

Ainda no que se refere ao termo letramento, Kleiman (1995, p. 19) define-o utilizando-se da formulação de Scribner e Cole (1981, p. 19), como: “Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Entendemos, então, que o letramento vai além do conceito de introduzir formalmente os indivíduos no mundo da leitura e escrita. O indivíduo pode não saber ler e escrever, ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado, isso porque o fato dele interessar-se por ouvir leitura de jornais, revistas e outros portadores de textos, de ditar uma carta, ou uma receita de bolo para um escriba, faz com que o consideremos como um sujeito letrado; por estar fazendo uso da escrita e envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, há a possibilidade de, mesmo alfabetizado, o indivíduo não se transformar em um leitor e escritor, ou ao contrário, participar de eventos de letramento e não ser alfabetizado.

A esse respeito Kleiman (1995, p. 20) afirma que a escola, sendo uma das mais importantes “agências de letramento” não tem se preocupado com o letramento – prática social - mas apenas com um tipo de prática de letramento – a alfabetização – como processo

de aquisição de códigos (alfabético, numérico), com o intuito de desenvolver uma competência individual necessária para a promoção na escola.

Em vista disso, concordamos com Soares (1998, p. 47) e destacamos a necessidade de se “alfabetizar letrando” , uma vez que em nossa sociedade hoje, são fortes as evidências da necessidade da alfabetização e do letramento voltados para a formação da consciência crítica. Cabendo á escola, no ensino da leitura e da língua escrita, ampliar as experiências das crianças, de modo que elas possam ler e produzir variados tipos de textos com autonomia.

Convém destacar então, que a aprendizagem da língua escrita não deve distanciar-se da busca de sentido e a interlocução deve estar presente nos dizeres das crianças que ecoam por toda a escola e na participação da professora que deve ter o compromisso de mediar a escrita buscando sempre estratégias de elaboração e reelaboração.

Com o intento de compreender como as concepções de alfabetização, letramento e mediação das professoras se manifestam em seus discursos e em suas práticas em sala de aula, buscaremos no próximo capítulo aprofundar um pouco mais sobre esta questão.

CAPÍTULO IV

COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MEDIAÇÃO DAS PROFESSORAS

Neste capítulo, analisamos o que pensam os professores sujeitos desta pesquisa a respeito da alfabetização, do letramento, da mediação, e que sentido estão implícitos nos seus discursos.

Nesta etapa o trabalho ultrapassa a simples compilação de dados ou opiniões sobre os temas mencionados. Isso ocorre em função da necessidade de interpretar a realidade observada numa dinâmica e permanente relação entre a empiria e a teoria. Assim, destacaremos as concepções das professoras, desvelando seus pensamentos e enfocando as teorias mais recentes sobre cada item tratado.

É importante esclarecer que na apresentação das respostas das professoras ou na apresentação dos episódios da observação, as falas foram identificadas pela letra **P** (seguida dos números **1, 2, 3 e 4**, conforme caracterização anterior dos entrevistados) e a dos alunos pela **letra A**.

4.1 Concepções das professoras

Cabe lembrar que nas escolas em que a pesquisa foi realizada as professoras trabalham com o projeto CBA - Caminhar da Secretaria de Estado da Educação, o qual se apóia em pressupostos construtivistas, mas não tem explicitado a concepção da escola e dos professores sobre alfabetização ou letramento.

Da revisão de literatura realizada nos capítulos anteriores, aprendemos que alfabetizar é desenvolver na criança a capacidade de pronunciar e perceber o sentido de uma palavra, a partir de sinais gráficos, ou seja, desenvolver a capacidade de ler e compreender; e de codificar os sons que correspondem às palavras, desenvolvendo aí a capacidade de escrever, buscando sempre o domínio ortográfico da escrita. Mas a alfabetização só terá significado se

desenvolvida num contexto de práticas sociais de leitura e escrita e através destas práticas, num contexto de letramento. Assim, a fase inicial da alfabetização constitui-se no domínio de habilidades que exigem da criança cada vez menos atividade mental para compreender os signos e os códigos, tornando-se um processo de compreensão automático, para dar mais atenção à compreensão do texto.

Ao explicar a diferença entre alfabetização e letramento Soares (1998, p. 47) afirma que: “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Compreendemos a alfabetização e o letramento numa concepção de educação como instrumento de inserção e transformação social. Isto porque a escola é entendida como promotora do conhecimento histórico e sistematicamente elaborado, em que a ação docente deve colaborar para o aluno compreender sua realidade, num diálogo consigo mesmo e com o mundo, com vistas a transformar a sociedade e a cultura.

Essa perspectiva de alfabetização como processo de construção de conhecimento nos remete às idéias de Freire (1985, p. 14) que reafirma a perspectiva pela qual o processo de alfabetização deve desenvolver-se no interior de um projeto político em que “[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”, possibilitando que cada aluno participe, que a sua voz seja ativa, e esteja incluído nas mais variadas práticas de letramento presentes na sociedade.

Para verificar quais as concepções e os princípios que orientam as práticas das professoras-sujeito do estudo, foi perguntado o que elas entendiam por alfabetização e letramento e chegamos às seguintes respostas:

P1 - A alfabetização para mim acontece o tempo todo. Desde quando a criança está no ventre está se alfabetizando; a mãe fala e ele está aprendendo. Alfabetização não significa só decodificar as letrinhas. Escrever e ler acontece a vida inteira. [...] antes a gente trabalhava com a cartilha na alfabetização. Eu nunca fui muito a favor. Eu a deixava sempre um pouco de lado. Eu gosto de trabalhar mais com a realidade do aluno [...]. O letramento então é ensinar para o aluno tudo o que está ao redor dele e coisas lá de fora, de outros lugares. O letramento é tudo aquilo que o aluno trás de casa e que ele vai aprendendo e a gente vai mediando.

P2 - Alfabetização é levar para as crianças as letras. É levá-la a conhecer o mundo da leitura e da escrita. Tudo agora vai depender disso.... Ela pode ser alfabetizada com letras e também de outras maneiras. E de modo geral é levar as letras até a criança. No letramento também ela tem que conhecer as letras para saber o significado da escrita para a vida dela. Não é conhecer as letras e decorar essas letras, mas saber pra que a leitura e a escrita vai servir pra vida dela.

P3 - Alfabetização não é somente ler e escrever. Nós estamos constantemente nos alfabetizando, desde as séries iniciais e durante a vida inteira. O letramento é a codificação das palavras. O aluno aprende a codificar as letras para tornar em palavras, fazendo a junção até formar as palavras.

P4 - A alfabetização é um método para que o aluno aprenda a escrever, a ler e interpretar. O letramento é aprender as letras e com elas a função das sílabas para daí partir para a alfabetização.

Observamos que as professoras **P1**, **P2**, **P3** e **P4** possuem uma concepção de alfabetização na qual o professor deve ensinar ao aluno a leitura e a escrita.

A professora **P1** diz que: “A alfabetização para mim acontece o tempo todo. Desde quando a criança está no ventre está se alfabetizando; a mãe fala e ele está aprendendo”, assim o indivíduo está constantemente se alfabetizando. A professora **P3** diz que “[...] Nós estamos constantemente nos alfabetizando, desde as séries iniciais e durante a vida inteira”. As demais professoras a **P2** e **P4**, não fazem menção a algum período.

Sobre esta questão, retomamos Soares (2004, p. 20) quando ela afirma que a alfabetização é “[...] entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita [...]” sendo que ela “[...] só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento [...].”

A professora **P4** possui uma concepção de alfabetização equivocada, pois confunde concepção de alfabetização com método. É importante relembrar que método de acordo com o Dicionário brasileiro Globo (1993, p. s.nº) é “[...] processo ou técnica para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade[...]” e alfabetização, como já tratamos, é a aquisição do sistema convencional da escrita no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, ambas são distintas. Devemos lembrar que o professor precisa ter domínio teórico e consciência do significado de alfabetização para que possa escolher o método ou a forma que vai utilizar para proporcionar a seus alunos condições de prepará-los para tornarem-se sujeitos leitores e produtores de textos.

Assim, numa primeira análise sobre tais afirmações, verificamos que as concepções de alfabetização das professoras centram-se fundamentalmente na aprendizagem do sistema convencional da escrita, sendo ele condição necessária para a criança desenvolver a capacidade para o uso da leitura e da escrita. A princípio a criança deverá aprender a ler e escrever e depois de concluída esta etapa, ela poderá ler livros, textos e escrever histórias. A fala da professora **P2** caracteriza bem esta situação: “[...] Tudo agora vai depender disso....

Ela (a criança) pode ser alfabetizada com letras e também de outras maneiras. E de modo geral é levar as letras até a criança”.

Na fala das professoras entrevistadas percebemos uma conceituação de letramento ainda ingênua. Para as professoras **P3** e **P4**, o letramento é algo que acontece com a criança antes dela se alfabetizar e tem como objetivo ajudá-la a identificar as letras, sílabas e palavras, para depois acontecer a alfabetização. Essa é uma visão equivocada do letramento por associá-lo a um método para introduzir a criança no processo de alfabetização. Assim como Soares (1998, p. 47), entendemos que o letramento “[...] relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita (a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever) nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais”. Cabe então ao professor alfabetizador ampliar as experiências das crianças de forma que elas possam ler e produzir variados tipos de textos com autonomia.

Já as professoras **P1** e **P2**, apresentam algumas idéias do que seja o letramento ao associá-lo à possibilidade de “[...] ensinar para o aluno tudo o que está ao redor dele e as coisas lá de fora, dos outros lugares” (**P1**) e também “[...] ela tem que conhecer as letras para saber o significado da escrita para a vida dela” (**P2**). Essas professoras conseguem ter alguma compreensão sobre o letramento, mas nenhuma das duas o considera como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita como formas de inserção e participação social, práticas essas que só se tornam possível por meio de interação com materiais escrito real, que fazem parte do contexto da criança, para alfabetizar letrando.

Assim como Soares (1998, p. 47) afirma a necessidade de se “alfabetizar letrando”, também Leal (2006, p. 81, grifos da autora) destaca que:

‘Alfabetizar letrando’ é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler registrar automaticamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Diante desse entendimento, o professor não tem só a função de transmitir o conhecimento ou ser mero orientador e estimulador, cabe a ele ser mediador entre a criança e o conhecimento, intervindo e promovendo a interação.

Ao questionarmos as professoras sobre o método que elas utilizam para alfabetizar elas relataram que:

P1 - Eu não sou uma professora que sigo um método. Desde que eu comecei a trabalhar com alfabetização eu quis fazer diferente. Trabalhando com projetos e não ficando presa ao que se chama de método. Não que o tradicional seja de todo ruim, ele não é ruim. Eu acho que tem que misturar um pouco. O que é ruim às vezes é a maneira como a professora trabalha a postura dela com relação aos alunos e em relação ao trabalho dela. Então, eu não sigo um método, eu não tenho nenhum método para alfabetizar. O professor deve estar sempre mudando seu trabalho de acordo com a turma e o nível das crianças.

P2 - Eu não considero um método. Mas na verdade eu faço essa mesclagem entre Emília Ferreiro, Piaget, Paulo Freire e acho que assim eu estou alfabetizando.

P3 Nós trabalhamos com o método de alfabetização do projeto Caminhar do Ciclo Básico. [E como é esse método?] Nós trabalhamos um tema e do tema nós trabalhamos do todo para as partes.

P4 - Eu acredito que tem uma mistura do construtivismo onde o aluno constrói e um pouco do tradicional também porque eu não acredito apenas no construtivismo. Eu tenho que mostrar o caminho para eles para daí ele construir.

Considerando que as professoras **P1**, **P2** e **P3** concebem a alfabetização como um processo contínuo de aprendizagem e comparando com as respostas acima sobre o método utilizado para alfabetizar, percebemos que as professoras **P1** e **P2** reafirmam suas concepções ampliando-as no sentido de não trabalharem com um método de ensino e apoiarem-se no Projeto Caminhar - CBA, e nos níveis e necessidades das crianças, além de trabalhar de forma diversificada com letras. **P2** também destaca, assim como **P1**, que alfabetiza de maneira híbrida e acrescenta que segue teóricos como Emília Ferreiro, Piaget e Paulo Freire.

A professora **P3** confirmou a sua concepção de alfabetização, segundo a qual o professor deve ensinar ao aluno a leitura e a escrita e ao mencionar que trabalha com o método de alfabetização do Projeto CBA - Caminhar, do todo para as partes, revela uma concepção de alfabetização tradicional fundada no método global.

A professora **P4** assumiu uma concepção de alfabetização tradicional na qual utiliza um método para alfabetizar. Ao questionarmos qual o método que ela utilizava, confirmou sua concepção destacando inclusive que faz uma mesclagem de métodos e as teorias de Emília Ferreiro que tem como fundamentos o construtivismo e entende que precisa orientar o aluno para que ele possa construir o conhecimento.

De acordo com Emília Ferreiro (1995, p. 18-19), no construtivismo

Os **aspectos construtivos** têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Assim, de períodos em períodos as crianças vão constituindo o sistema de escrita e atribuindo sentidos, construindo interpretações em todas as produções realizadas, tentando compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhe oferece.

Mas ainda com relação à professora **P4**, observamos em seu depoimento que ela baseia-se em teorias e princípios para alfabetizar e ao mesmo tempo recorre aos métodos tradicionais de alfabetização indicando que ela tem uma prática eclética.

Devemos lembrar que o professor deve obrigatoriamente apoiar-se em estudos teóricos para que possa ter uma prática consciente, reflexiva, de maneira a definir e saber escolher qual a melhor estratégia utilizar para alfabetizar seus alunos, cuidando sempre de sua formação continuada.

Rodríguez (2003, p. 54) ao falar sobre formação de professores, destaca que:

[...] o profissional da educação, para contribuir criativamente na transformação política e social, deve contar com uma sólida formação básica, além de participar de um projeto de formação contínua que lhe permita estudar, questionar e pesquisar seu trabalho profissional à luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas.

Nesse sentido, o professor não deve conformar-se somente com sua formação inicial, uma vez que o conhecimento está constantemente se transformando, ele deve participar ativamente de um processo de formação continuada. Esta tarefa não pode estar delegada somente às secretarias de educação e ao Ministério da Educação. Só assim será possível a constante ampliação do conhecimento do professor para sua melhor atuação em sala de aula.

Diante dessas análises realizadas, identificamos que as professoras revelam certo grau de ecletismo em seus discursos sobre o entendimento do que é alfabetização, letramento, revelando que não sabem definir e nem diferenciar estes conceitos. Conseqüentemente, esse ecletismo aparecerá também em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Como as escolas *lócus* da pesquisa não proporcionam um estudo sobre as concepções de educação e não têm fundamentado no projeto pedagógico a concepção de educação, nem há referência bibliográfica para estudo e aprofundamento, o professor não consegue relacionar

bem essa concepção com sua prática. Acreditamos que isso justifica em parte o ecletismo encontrado nas concepções de alfabetização e letramento.

Mas como já mencionamos anteriormente, o professor também é responsável por sua formação continuada não ficando na dependência daquilo que a secretaria de educação ou a escola possa oferecer. Deve buscar conhecimento e atualização profissional para que possa sentir-se seguro na sua atuação profissional.

Ancorados numa Concepção Histórico Cultural do desenvolvimento humano que considera mediação como “a intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1993, p. 26), e por acreditarmos numa prática social dialógica (mediada pelo outro) procuramos verificar como essa mediação é entendida pelos professores. Buscamos saber também se eles se identificam como mediadores no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e de que forma isso ocorre. Para tanto, na entrevista as professoras deveriam responder às seguintes perguntas: O que significa para você mediação pedagógica? Você se considera um professor mediador? Por quê? E as respostas foram as que seguem:

P1 - Mediação é o que eu faço em relação ao aluno, levando para ele o que eu sei, mostrando que eles são capazes, que eles podem ir atrás e buscar mais conhecimentos. Sim, eu me considero uma professora mediadora porque eu estou sempre ajudando. E na sala eles (alunos) estão sempre questionando. [...] Cada ano que passa eles estão com um repertório sempre mais e mais... Então, na sala, parece que tem que virar uma malabarista para dar conta de responder tudo aquilo que eles perguntam e eu procuro sempre responder. Se eu não sei, vou atrás [...] Eu acho que mediação é a orientação do professor com o aluno. De estar fazendo questionamentos, intervenções, de estar mediando a atividade, ajudando o aluno a entender.

P2 - Sim, bastante. Porque eu faço muito isso (a mediação) na sala. Eu fico sempre questionando os alunos, perguntando. Às vezes até dificultando as coisas para eles para ver se eles pensam um pouco mais sobre a atividade, porque eu acredito que é a partir do conflito da criança que ela aprende; porque se eu deixar as coisas muito fáceis não terá sentido e elas vão demorar muito mais a aprender. Então, quando elas ficam ali tentando, às vezes ela chora, às vezes quer ir embora... Mas eu acho que é aí que tá... Aí é a hora de mediar. Quanto mais você estimula, você pede para ele (aluno) às vezes você tem até que obrigar a fazer. Porque tem criança que fica o tempo todo dizendo: AH, eu não consigo, eu não sei. E ele não faz nada. E então eu fico o tempo todo ali insistindo para ver se ele passa daquele nível e melhora.

P3 - Para o meu ponto de vista, mediação é a interferência quando há necessidade. Sim, me considero, porque eu trabalho muito com questionamento. Quando o aluno me traz a dúvida eu o questiono. Eu nunca dou a resposta de primeira mão.

P4 - É o professor intervir na hora certa. Na hora que o aluno questiona e tem dúvida. É o professor estar sempre ali, por perto, e com cada um trabalhar as dificuldades. Sim, todo o tempo. Porque eu estou a todo o momento fazendo

questionamento para os alunos, tentando fazer com que eles descubram as letras e as sílabas que devem usar.

Analisando as falas, podemos observar que não há um entendimento de todas as professoras sobre o que é a mediação pedagógica. Elas confundem com a necessidade do professor ajudar a criança, questionando, intervindo na construção do conhecimento, ajudando a entender melhor o conteúdo, numa troca constante de informações que faz o aluno evoluir em seus conceitos e na aprendizagem, num processo de estímulo-resposta.

Mas, de acordo com Oliveira (1993, p. 27) ao explicar essa relação ela destaca que:

[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. [...] Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos. [...] a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada.

Acreditamos que nesse processo o professor deve desenvolver a função de facilitador, incentivador que servirá de instrumento entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. A mediação acontece na maneira de apresentar e abordar um conteúdo ou assunto, que ajuda a criança a colher informações, manuseá-las e relacioná-las com o seu contexto social. Essa relação dura o tempo necessário entre a apresentação do conteúdo ou tema e capacidade da criança aprender a fazer sozinha.

A relação que os professores estabelecem entre a mediação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é sempre confusa.

A professora **P2** deixa isso evidente em uma parte de sua resposta que destacamos a seguir:

[...] eu faço muito isso [a mediação] na sala. Eu fico sempre questionando os alunos, perguntando. As vezes até dificultando as coisas para eles para ver se eles pensam um pouco mais sobre a atividade, porque eu acredito que é a partir do conflito da criança que ela aprende; porque se eu deixar as coisas muito fáceis não terá sentido e elas vão demorar muito mais a aprender.

A professora **P1** ao falar que “[...] vira uma malabarista para dar conta de responder tudo aquilo que eles perguntam”, e ainda que atua junto ao aluno “[...] fazendo questionamentos, intervenções, mediando a atividade, ajudando o aluno aprender”, acredita

estar mediando o conhecimento, mas acaba por assumir mais uma vez uma atitude eclética e confunde intervenção com mediação.

Observamos que as professoras **P3** e **P4** ao falarem que atuam como mediadoras, apresentam o mesmo discurso equivocado: “[...] mediar é a interferência quando há necessidade [...] com questionamentos”, revelando que elas não compreendem o que é mediação.

Ainda a professora **P2**, ao falar sobre mediação, destaca que: “[...] Quanto mais você estimula, você pede para ele (aluno), às vezes você tem até que obrigar a fazer. [...] eu fico o tempo todo ali insistindo para ver se ele passa daquele nível e melhora”. Verificamos, nesse momento que a professora além de não atuar como mediadora, reluta em ensinar a criança, para que ela procure desenvolver sozinha a compreensão dos conteúdos e as atividades com a intenção de que ela evolua no nível de aprendizagem da língua escrita.

Isso nos remete a Ferreiro e Teberosky (1999, p. 293) sobre a construção da escrita:

É extremamente surpreendente ver como a progressão de hipóteses sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chaves da evolução da história da mesma na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita. A linha de desenvolvimento histórico vai do pictograma estilizado à escrita de palavras (logografia), à introdução posteriores de um princípio de “fonetização”, que evolui paulatinamente até as escritas silábicas e depois de uma complexa etapa de transição, culmina no sistema puramente alfabético dos gregos.

Ainda Ferreiro (1995, p. 91) esclarece que a criança, na construção da linguagem escrita, passa por padrões evolutivos que compõem os níveis de escrita “Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético”. Nesse entendimento, as crianças iniciam seu aprendizado da escrita nos mais variados contextos percorrendo níveis evolutivos.

Sobre essa questão, recorremos a Luria (2001, p. 180-181) para esclarecer que a criança ao aprender a língua escrita não passa por conflitos psicológicos e nem por níveis de ensino. Ao descrever sobre a pré-história da escrita infantil aponta:

No começo a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico. Mais tarde [...] começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. Neste estágio a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Mas será que isso significa que agora compreende o mecanismo integral de seu uso? De forma alguma. De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios da aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente

externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. (LURIA, 2001, p. 180 -181)

Assim, ao compreendermos as asserções teóricas propostas por Luria, fica evidente que a criança não passa por níveis de construção da escrita como propõe Ferreiro e Teberosky. A aquisição dos signos, como vimos no capítulo dois, e o desenvolvimento da escrita são processados primeiro externamente para que depois haja uma compreensão. Ainda segundo Luria (2001, p. 188) “Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”. Neste sentido, a atividade desenvolvida pela criança na aquisição dos símbolos acontece anteriormente à atividade de compreensão. Primeiro a criança não sabe por que usa o símbolo, só depois de utilizá-lo é que ela perceberá que ele é útil. Luria (2001, p. 144) concebe a escrita “[...] como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Assim, ele considera mais importantes e significativos os processos de aprendizagem, nos quais a criança age com a ajuda do outro, ou sob a orientação do professor.

Pelo exposto, ficou evidente que as professoras não têm noção do que vem a ser mediação. Não conseguem estabelecer uma relação entre a mediação pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita e da leitura, assim, desenvolvem em seus discursos uma concepção confusa de alfabetização e não entendem o que é letramento.

No próximo capítulo estaremos apresentando e analisando as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula das professoras participantes do estudo.

CAPÍTULO V

TRABALHO DOCENTE

A preocupação central deste capítulo é mostrar como acontece o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização, nas salas de aula das professoras pesquisadas. Lembrando que, numa visão crítica, consideramos a aprendizagem da leitura e da escrita com vistas à formação de um sujeito leitor e escritor, ou letrado, e isso exige que o professor atue em sala de aula, incentivando seus alunos, possibilitando espaços para que eles relatem suas histórias, façam suas escolhas e compartilhem suas vivências, propiciando o desenvolvimento de um conhecimento significativo para que seja incorporado a seus contextos sociais, ampliando suas capacidades de atuação e participação.

Para que o professor consiga atuar dessa maneira, ele precisará estar constantemente refletindo sobre a sua prática, analisando suas atitudes e procedimentos, acreditando que o conhecimento é construído principalmente na relação com o outro.

De acordo com Oliveira (1993, p. 61):

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organização que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora.

Assim, fica evidente que a criança aprende na relação como outro, sendo que, torna-se mais importante para a escola e para o professor, não o que a criança já aprendeu, mas aquilo que ela poderá aprender se receber ajuda do professor, naquilo que ela ainda não aprendeu.

Como já mencionamos, nos capítulos anteriores, o Projeto Caminhar - CBA, no seu primeiro ano não admite a retenção ou reprovação, e percebemos que na sala de aula da professora **P1** havia cinco alunos repetentes, perguntamos a ela como direcionava e desenvolvia o seu trabalho com esses alunos. Ao que ela respondeu:

P1 – Eles eram crianças revoltadas (ao falar de alunos repetentes), porque não conseguiam aprender. Eu consegui acabar com essa revolta, tinha dia que eu não sabia o que fazer...Eu sempre conversei com eles. E hoje, é isso aí que você tá vendo:

eles já estão aprendendo. Aí fica fácil ensinar. Eu acho que é porque a minha preocupação maior antes de ensinar é transformar... [...] a alfabetização é uma coisa que gratifica. As vezes você acha que não está fazendo nada e aí, quando você vê, tem o resultado. É incrível... E esse jeito que a gente trabalha..., faz eles ficarem mais à vontade. Trabalhar mais com a realidade deles é mais fácil de ensinar. Às vezes parece que você não está ensinando e, de repente você vê que eles estão lendo. Então eu fico apaixonada de saber que eles estão aprendendo...

Percebemos que essa professora se identifica muito com a função de alfabetizadora. Mesmo estando com mais de 23 anos trabalhando com a alfabetização ela não demonstra cansaço. Faz reflexões freqüentes sobre sua prática pedagógica, revelando inclusive uma grande preocupação em não só ensinar, mas, sobretudo, em alfabetizar com vistas a provocar uma transformação individual e coletiva.

Diante das preocupações apresentadas pela professora, percebemos que ela valoriza o conhecimento que os alunos trazem de seu contexto social e sua intervenção acontece não só com relação à aprendizagem da criança, indo bem além, levando à mudança na atitude dos alunos em sala de aula com relação à aprendizagem dos conteúdos escolares que devem ser aprendidos, fazendo com que eles sejam diferenciados, tenham significados, sentido e por conseguinte se tornem atraentes.

Ao perguntamos à professora **P2**, em sala de aula, se a escola organizava momentos de reunião para reflexão sobre a prática pedagógica, a professora respondeu:

P2 - Acho interessante que na escola todos participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) mas, só foi na época do curso que era colocado em prática a atitude de refletir sobre a prática e de planejar todo mundo junto. Agora parece que o pessoal esqueceu que tem que ter todo um trabalho em conjunto, com professores, coordenadores, pais, direção e alunos...

Percebemos na resposta que existe uma preocupação por parte da professora com relação à ausência de momentos de reflexão na escola. Ela sabe da importância de um trabalho em conjunto entre os professores e a equipe de especialistas da escola e, até mesmo, pontua a necessidade de um contato maior com a família, para que a prática de sala de aula seja mais eficaz.

Freire (1997, p. 43) fala da necessidade de haver uma atitude dialética entre a prática e o refletir sobre essa prática, porque “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]”.

Assim como Freire, acreditamos que o primeiro passo para a reflexão é o assumir a postura profissional, e a partir do que se sabe, do que se faz e da forma de agir é que podem ser traçados novos rumos e caminhos que ajudarão a atuar de melhor forma junto aos alunos.

Percebemos então, que as professoras **P1** e **P2**, manifestam um interesse em pensar sobre a prática, pois sentem a necessidade de melhorar a sua forma de trabalhar em sala de aula.

Todas as professoras mencionaram nas entrevistas realizadas que um dos aspectos negativos que dificulta o trabalho pedagógico é a ausência dos pais na escola, acompanhando a vida escolar dos filhos e afirmam que isso contribui para o fracasso na aprendizagem do aluno; que em muitos dos casos causam até mesmo a desistência de frequentar a escola.

P1 – Outro ponto negativo é a falta de estima, mas não dele (do aluno). A falta de incentivo para eles se sentirem mais estimulados pela família. Eu cobro muito a família. Eu vejo que tem criança que num instante aprende. E tem criança que precisa somente do pai estar ali do lado, do pai e da mãe chegar e falar... perguntar o que é que a criança está fazendo [...] Isso não significa que o pai tem que ensinar, mas eu acho que eles têm que fazer com que a criança se sintam como se tivesse fazendo alguma coisa... boa, do jeitinho dele, mas que o pai olhasse e dissesse que está bom..Na reunião de pais eu sempre falo que eu não quero que vocês ensinem,mas quero que vocês estimulem, para que eles fiquem com a estima bem alta, para eles aprender melhor.

P2 – [...] eu acho que a família ajuda muito. Seja nas tarefas de casa, trazer para o reforço.

P3 – Ponto positivo é a parceria com a família. (parceria escola e família)

P4 – Uma coisa positiva é a presença da família na escola.

Como verificamos anteriormente a aprendizagem acontece a partir de estímulos externos, acreditamos também, como as professoras, que a família pode atuar como instrumento incentivador no desempenho escolar de seus filhos, fazendo com que eles tenham sempre motivo para progredir e obtenham sucesso na aprendizagem.

Ao perguntarmos às professoras da **Escola A** e da **Escola B**, todas disseram que a escola proporciona momentos de reflexão sobre a prática. Mas durante o tempo que estivemos na escola, não conseguimos presenciar estes momentos, embora exista um tempo de 20 horas em seus contratos destinado ao planejamento. O projeto Caminhar- CBA implantado pela Secretaria Estadual de Educação nestas escolas, também aponta a necessidade de refletir sobre a prática e planejar cada momento de atuação do professor em sala de aula. Presenciamos algumas vezes as professoras **P1** e **P2**, **P3** e **P4** organizarem as atividades que trabalhariam nos dias seguintes e discutirem os projetos que seriam trabalhados no mês.

Num processo de alfabetização, com vistas a uma transformação social, o professor não pode assumir a função unilateral de ensinar, considerando os alunos como seres estáticos,

incapazes de comunicarem-se e aprenderem pela experiência do outro. A ação dele, em sala de aula, deve refletir um caráter mediador, criando condições para que as atividades se desenvolvam de forma interativa entre ele, o conteúdo e o aluno, promovendo inclusive a interação entre os alunos facilitando a aprendizagem.

Explicitamos isso nos episódios das observações realizadas nas salas de duas professoras:

P4 - Agora em dupla, vocês vão escrever para mim, uma notícia, uma coisa que aconteceu no final de semana. A dupla que não conseguir escrever sozinhas as suas notícias, eu estarei passando nas carteiras para ajudar, mas primeiro eu quero que vocês procurem fazer com a ajuda do colega ao lado. Agora eu quero que vocês conversem baixinho com o colega para ver qual notícia vocês vão escrever. Depois de terminado, eu escreverei as notícias no quadro para que todos saibam os acontecimentos; eu sei que vocês tem muitas coisas para dizer...

P2 - Neste momento (início da aula) eu farei a leitura de uma fábula para vocês... Agora L, (após a leitura) fala para nós o que você achou da história. L, disse que foi legal. E, disse que foi engraçada. Agora, eu quero saber o que aconteceu com a cigarra e com a formiga. A M, disse que a cigarra cantava e a formiga trabalhava. Quero saber se vocês acham certo o que a formiga fez com a cigarra. O A, e o P disseram que sim. Levanta a mão quem tem alguma coisa para contar que seja parecido com essa história, que tem uma mensagem para a vida da gente. Nossa!! Quanta gente quer contar. (após os relatos das crianças) Vejam só que legal, a gente deve sempre ouvir os amigos porque as histórias deles podem ajudar a gente a ter muitas idéias

Essa atitude exige que todos os envolvidos no processo de alfabetização sejam valorizados, uma vez que a consciência se desenvolve a partir de uma crescente participação das maneiras de agir, as quais são culturalmente elaboradas pelo outro.

Nesse sentido, o professor precisa, na sala de aula, estimular este contato social para que as trocas de experiências sejam significativas. Nas aulas observadas, todas as professoras propiciam estes momentos de trocas de experiências, no início das aulas, quando perguntam para as crianças se elas têm algo interessante para contar ou comentar: acontecimentos familiares, da cidade, do mundo, que elas queiram compartilhar, discutir ou tirar dúvidas.

Ações como estas, propostas pelo professor estimulam a confiança e a troca de idéias entre as crianças, fazendo com que elas reelaborem seus conceitos e se percebam sujeitos construtores de seu conhecimento e do conhecimento dos outros.

Ao longo do processo de alfabetização, é importante que as crianças pensem sobre o que é ler e escrever, refletindo também sobre o para quê aprender. Nesse sentido entendemos que as atividades devem ser desenvolvidas de modo a proporcionar às crianças situações reais

de uso da linguagem. Devendo inclusive, possibilitar a comunicação de fato, tendo como base um interlocutor real.

Mas se o professor espera que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não pode adotar como unidade de ensino nem a letra, a sílaba e nem a palavra ou frase fora do contexto da criança, pois essa em quase nada se relaciona com a capacidade discursiva que consideramos essencial. Neste sentido, a unidade de ensino deve ser o texto; não impedindo que nas eventuais necessidades o professor enfoque letras, palavras e frases para explicar determinadas situações didáticas.

Geraldi (2003, p. 65), ao falar sobre a prática de produção de textos, afirma que:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? Assim, para fugir a tal aspecto, proponho aos textos produzidos em aula outro destino. E desse destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo...

Ao perguntarmos para as professoras, na entrevista realizada, quais atividades elas propõem aos seus alunos para trabalhar com a leitura e com a escrita, tivemos como respostas:

P1 - Na leitura, a gente gosta muito de trabalhar com história. Todo o dia a gente lê uma história para eles para que possam ir tomando o gosto pela leitura. Lemos parlendas, poesias, textos, histórias. Sempre a gente procura trabalhar mais com as poesias que fazem mais o gosto deles, e que eles compreendam também. Na escrita, eu trabalho com o auto ditado, alfabeto móvel, escrita espontânea de textos e de nomes de figuras, escrita espontânea de textos a partir de histórias de vídeo.

P2 - Numa atividade de leitura como a pesquisa no banco de palavras. Eu faço os desenhos e coloco-os bem acima, na folha. Embaixo coloco o banco de palavras para desafiar o aluno a ler. Então, se lá em cima tem carro, embaixo eu coloco casa, coco e carro. Essa organização o possibilitará a ver a letra inicial, mas vai ter que descobrir a final também para conseguir ler e fazer a atividade. Eu sempre trabalho com a escrita a partir de um texto. Trabalho com escrita e reescrita de textos e auto ditado.

P3 - Trabalho na leitura e na escrita com jogos diversificados, alfabetos, letras, vogais, recortes e colagens. No início do trabalho com a escrita do próprio nome do aluno.

P4 - Trabalho com a produção de textos individual e coletiva. Reescrita de alguns textos junto a eles. Ou então, eu trabalho individualmente com eles fazendo a reescrita no caderno. Trabalho também bastante leitura de músicas e poesias com eles no quadro e a gente faz a leitura coletiva.

As falas das professoras nos ajudam a perceber como elas trabalham com a leitura e escrita na sala de aula. A professora **P1** diz que realiza leitura para os alunos todos os dias para estimulá-los a ter o gosto pela leitura. As professoras **P2**, **P3** e **P4** concentram suas atividades de leitura nas palavras e letras das atividades propostas.

Nesse instante, recorreremos a Geraldi (2003, p. 107), que ao falar sobre leitura afirma que:

A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas a vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa.

Assim, as práticas de leituras desenvolvidas em sala de aula, devem ultrapassar os limites da escola e a prática artificial que por vezes se institui em sala de aula e se caracteriza pela decodificação de sinais gráficos, para promover a busca da significação e estabelecer a prática fundamentada no processo de produção de textos e de leituras.

Ainda com relação à prática de leitura, como as professoras disseram que todos os dias realizam leitura para e com os alunos, procuramos identificar que tipo de leitura elas realizam, quem realiza, e como se realizam. O mesmo procedimento foi adotado com relação à escrita, a fim de identificar que tipos de atividades foram realizadas e por quem.

Os dados apresentados a seguir foram coletados nas visitas realizadas, respectivamente nas salas das professoras **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, nas quais identificamos situações sistematizadas de leitura explicitadas nos quadros que seguem. Também apresentamos no quadro outras atividades desenvolvidas pelas professoras que envolvem situações de escrita:

QUADRO 01 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P1 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
22/03/2006	Leitura de uma lenda “o príncipe Rã”. As crianças fizeram a leitura de palavras da lista de brinquedos elaborada por elas.	Lenda e de palavras	A professora e as crianças	Uma vez cada atividade.
12/04/2006	As crianças deveriam ler e procurar algumas palavras no caça-palavras. A atividade aconteceu após orientação e ajuda da professora.	Leitura de palavras	As crianças	Uma vez
19/04/2006	Leitura de um texto informativo pela professora em comemoração ao dia do índio.	Texto informativo	A professora	Uma vez
24/04/2006	Não houve aula na escola, luto pelo falecimento de um funcionário.			
09/05/2006	A professora leu para os alunos a poesia “mamãe” de Silvia Orthof. As crianças também leram a poesia juntas com a professora	Leitura de poesia	A professora e as crianças	Uma vez
10/05/2006	A professora passou a letra da música “um botão de rosa” no quadro para os alunos lerem. A professora pedia para os alunos irem ao quadro para identificar onde estava a palavra que ela queria que lessem. Leitura de palavras para circular no caça-palavras, com a ajuda da professora	Leitura de música e de palavras	A professora e as crianças	Uma vez
16/05/2006	As crianças foram à sala de leitura para escutar a leitura feita por um outro professor (professor da sala de leitura). Na ocasião ela leu “A revolta do ventilador” de Ivanir Baldim	História infantil	A professora da sala de leitura	Uma vez
17/05/2006	Leitura de uma história infantil “a festa no céu” feita pela professora.	História infantil	A professora	Uma vez
31/05/2006	Leitura de uma história infantil “Plaft Zum” de Gabriel Fernando.	História infantil	A professora	Uma vez
06/06/2006	Leitura de um texto informativo sobre o gato “Miauuuu”	Texto informativo	A professora	Uma vez

QUADRO 02 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P1 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de Escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
22/03/2006	A professora entregou uma folha com alguns desenhos para as crianças colocar o nome, mas primeiro de escreverem, ela explorou cada figura para que os alunos as identificassem com precisão. A professora ajudava sempre que as crianças precisavam. Escrita de nome de brinquedos que as crianças gostam de brincar. As crianças falam o nome, como escreve e a professora escreve no quadro.	Escrita de nomes.	As crianças e a professora	Uma vez cada atividade
12/04/2006	Escrita de palavras que correspondem ao símbolo da páscoa. A professora fala os símbolos e as crianças falam como a palavra deve ser escrita.	Escrita de palavras	Professora como escriba	Uma vez
19/04/2006	A professora escreveu um pequeno texto no quadro sobre o índio e pediu para os alunos copiarem. Escrita de nomes a partir de figuras com a ajuda da professora.	Cópia de texto e de palavras	As crianças	Uma vez
24/04/2006	Não houve aula na escola, luto pelo falecimento de um funcionário.			
09/05/2006	Escrita de nomes de desenhos nas palavras cruzadas com ajuda da professora. Escrita de nomes de roupas que a mamãe usa. As crianças falavam o nome e iam à lousa escrever. Quem não sabia a professora e os colegas ajudavam. Depois as crianças deveriam copiar nos cadernos.	Escrita de nomes e cópia	As crianças	Uma vez
10/05/2006	Escrita de palavras a partir de figuras.	Palavras	As crianças	Uma vez
16/05/2006	As crianças deveriam realizar atividade de escrita de uma parlenda que elas já haviam decorado. A professora orientou como a escrita deveria ser feita. As crianças que tinham dificuldade a professora ajudou	Escrita de parlenda	As crianças	Uma vez
17/05/2006	Escrita espontânea de um texto sobre a leitura “a festa no céu”. A professora ajudou quem não conseguia sozinho. Escrita de palavras a partir da figura	Escrita espontânea de texto e escrita de palavras	As crianças	Uma vez
31/05/2006	Escrita espontânea de um texto sobre a leitura “Plaft Zum”. A professora ajudou quem não conseguia sozinho. Escrita de palavras a partir da figura	Escrita espontânea de texto e escrita de palavras	As crianças	Uma vez
06/06/2006	Neste dia não houve atividade de escrita, pois a professora dedicou um tempo da aula para ver se as crianças concordavam em desenvolver um projeto sobre os animais e discutiu com eles como seria a apresentação para os colegas de outras salas. Ficou estabelecido que eles escreveriam um livro sobre e realizariam um teatro.			

Diante dos quadros apresentados, observamos que a **P1** realiza leitura para os alunos todos os dias. As leituras acontecem sempre no início das aulas. A partir desta leitura realizada, ela desenvolve com os alunos outra atividade de leitura e de escrita, na qual eles lêem e produzem texto, sempre com a ajuda da professora. Observamos também que **P1** concentra suas atividades na escrita, pois diariamente trabalha uma ou duas vezes com a escrita de palavras ou textos, porém as atividades de leitura não acontecem todos os dias.

Relatamos uma atividade de leitura desenvolvida pela professora **P1**, no dia 12/04/2006. Vale lembrar que a professora já havia trabalhado na aula anterior sobre o Projeto Páscoa e, em função disso, as crianças já sabiam quais eram os símbolos da páscoa. A professora escreveu no quadro as palavras que as crianças deveriam procurar no caça palavras. O encaminhamento da atividade deu-se da seguinte forma:

P1. — Olha, eu vou colocar no quadro a primeira palavra que nós vamos procurar no caça palavras mas os alunos A., D., T., não podem ler porque eu já sei que eles sabem ler.

[Então ela escreveu: 1. COELHO]

P1. — O que está escrito aqui crianças? [Apontando para a palavra coelho]

A. — Coelho!

P1. — Onde está o co?

A. — No começo.

P1. — Então, nós lemos assim: Co-e-lho. [falou pausadamente] — O e fica sozinho quando a gente lê.

P1. — Agora temos: 02 PEIXE

[As crianças leram peixe.]

P1. — Mas tem gente que fala PEIXE. [escreveu do lado no quadro, para as crianças lerem e compararem Nesse momento a professora disse que embora algumas pessoas falem PEIXE, o jeito certo de falar e escrever é PEIXE. A professora escreveu, após as crianças falarem. 03. SINO e Logo após 04.VELA, para as crianças lerem.]

P1. —Embora eu fale VÉ, essa escrita não tem acento,eu escrevo essa palavra com VE mesmo.

[A professora escreveu 05.UVA E 06 .TRIGO, as crianças leram.]

P1. —Agora vamos escrever girassol. Começa com o que?

A. — com o JI.

P1. —Não, é com o G de gato. Só que o G de gato, de gostoso e de gente tem som diferente um do outro mas a escrita é com G. Então temos: ga, go e gu diferentes de girassol e ge e gi iguais o de girassol. [isso ela explicou falando. Após a explicação escreveu no quadro 07.GIRASSOL.

Após a exploração das palavras que as crianças deveriam procurar no caça palavras, ela entregou uma folha com um quadro com as letras onde as crianças deveriam procurar. A professora começou a circular pela sala e uma aluna, aluna C, a chamou para saber onde estava escrito sino.]

P1. — Como é o SI? [diante do silêncio da criança a professora pergunta] **P1.** — A própria fala diz ó! Si; com que letra começa?

A. — Com o S e o I?

P1. — Sim, e onde está o S e o I juntos? [A criança então localizou]

P1. — E agora, o que falta?

A. : — Falta esse. [aponta as letras]

P1. — E que letras são essas?

A. — É o N e o O.

[Este procedimento a professora adotou com outras crianças, sempre indo às carteiras. No caso do aluno L., que ainda não conhece bem as letras, a professora deu mais atenção para que ele conseguisse realizar a tarefa. O procedimento é o mesmo utilizado no caso da aluna C, do início ao fim da tarefa.]

Devemos considerar que ao agir dessa forma, a professora trabalhou a leitura e a escrita de palavras, mas trabalhou também, segundo Smolka (2003, p. 43),

[...] o funcionamento da escrita, isto é, a sua estrutura e função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita”.

Ao ler para as crianças e ajudá-las a ler e atuando como escriba, como podemos observar também no Anexo 05 que apresenta as descrições das demais atividades, a professora **P1** possibilita a chamada de atenção para a existência de diversos tipos e portadores textuais e suas formas escritas. Assim como Chartier (1996, p. 114) acreditamos que a “compreensão começa antes da leitura, na tomada de consciência dos usos da escrita e na instauração de fortes vivências em torno dos textos”. Então, ao ler para os alunos ela desperta neles o gosto e interesse pela leitura e ao escrever para os alunos a professora chama a atenção sobre questões ortográficas que permitem determinadas observações por parte deles que os ajudarão compreender melhor e utilizar a língua escrita.

QUADRO 03 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P2 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
22/03/2006	A professora fez a leitura da poesia “Ana Bela Comilona”. A professora leu com as crianças os cartazes com outras poesias que estavam afixados na parede que são: “Corre Cutia”, “ A Foca”, “Cadê o Queijo”.	Poesias	A professora e as crianças	Professora uma vez, crianças três vezes.
05/04/2006	A professora leu novamente as poesias citadas no dia 22 com as crianças porque elas deveriam saber ler bem para apresentar na festa da escola. A professora leu para os alunos uma história infantil “Os dentes do jacaré” que era escrita em forma de poesia. As crianças deveriam ler numa lista o nome dos bichos, para depois escrever na figura correspondente.	Poesias e História infantil e lista de nomes de bichos	A professora e as crianças.	A professora uma vez e as crianças pelo menos cinco vezes.

(Cont., Quadro 3)

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
18/04/2006	<p>Leitura de poesias com os alunos “Meu cavalo come vento”, “Um macaco”, “ As Borboletas”, “Hoje é domingo” “ Boi da cara preta” “ Meio-dia”. Estas poesias já haviam sido lidas e apresentadas anteriormente para as crianças.</p> <p>A professora leu para as crianças uma história infantil “Mariana a Florzinha” e apresentou as ilustrações.</p> <p>A professora passou no quadro uma relação de poesias e orientou que as crianças deveriam ler e circular aquelas que elas já conheciam.</p>	Poesias e História infantil e lista de poesias	A professora e as crianças.	A professora uma vez e as crianças mais de 8 vezes.
25/04/2006	<p>A professora fez uma leitura informativa para as crianças “ O carneiro”.</p> <p>A professora orientou que as crianças deveriam ler uma lista onde continha nomes de animais e frutas misturados para escrever em blocos separados.</p>	Leitura informativa. De nomes	A professora as crianças	A professora uma vez. As crianças uma vez
08/05/2006	<p>A professora fez a leitura de um texto enigmático “ O lanche da mamãe” de Sueli Ferreira para as crianças após a explicação de como era esse tipo de texto.</p> <p>A professora escreveu uma lista de palavras no quadro e disse para as crianças lerem e circular aquelas que faziam parte do lanche da mamãe. A professora ajudou aqueles alunos que ainda não sabiam ler</p>	Leitura de texto enigmático e de palavras.	A professora e as crianças	Uma vez
11/05/2006	As crianças deveriam ler um bloco de palavras para circular o nome dos materiais que usam na escola.	Leitura de palavras	As crianças	Uma vez
15/05/2006	<p>A professora fez a leitura de um texto informativo “Os tubarões” para despertar a curiosidade sobre os animais e perguntou para as crianças se eles queriam trabalhar um projeto sobre os animais.</p> <p>Ler e circular num bloco de palavras o que o tubarão come.</p>	Leitura informativa e leitura de palavras	A professora e as crianças	Uma vez
22/05/2006	Não teve aula, pois a escola foi cedida para realização de jogos estaduais.			

(Term., Quadro 3)

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
30/05/2006	A professora de leitura, “ da sala de leitura da escola” fez leitura de história infantil “o galo e a raposa”, na sala de leitura. A professora fez a leitura de uma fábula para as crianças “A cigarra e a formiga”, após explicar as características de uma fábula. A professora escreveu no quadro uma lista de palavras para as crianças lerem e marcarem somente os insetos.	Leitura de história infantil. Leitura de uma Fábula e de palavras	A professora e as crianças	Professora 2 vezes, crianças uma vez.
05/06/2006	A professora deu instruções aos alunos para a realização de uma agenda de leitura onde uma vez por semana um aluno iria à frente para contar uma história ou ler um livro do jeito que sabiam ler. A professora leu para os alunos um texto informativo sobre o tubarão azul. A professora orientou os alunos para ler o texto e circular algumas palavras.	Leitura de texto informativo e de palavras do texto	A professora e as crianças	A professora e crianças uma vez

QUADRO 04 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P2 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
22/03/2006	Como Ana Bela Comilona aprendeu a ler com a sopa de letras, a professora propôs que fizessem uma lista de ingredientes que vão na sopa. As crianças falavam o nome do ingrediente e como deveria ser escrito e ela escrevia no quadro. Depois elas deveriam copiar no caderno. Deveriam também copiar o cabeçalho.	Elaboração de lista de ingredientes e cópia	Crianças com ajuda da professora	Uma vez
05/04/2006	Cópia do cabeçalho e escrita do nome dos bichos na folha dada pela professora, a partir de desenho.	Escrita de nomes	As crianças	Uma vez
18/04/2006	A professora desenhou no quadro algumas figuras para que as crianças escrevessem o nome.	Escrita de nomes	As crianças	Uma vez

(Cont., Quadro 04)

Dia da observação	Atividade de escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
25/04/2006	Escrita de nomes de frutas e de animais em listas separadas. Escrita de nomes de figuras que a professora desenhou no quadro e os alunos deveriam fazer no caderno.	Escrita de nomes	As crianças	Uma vez
08/05/2006	Neste dia não teve atividade de escrita.			
11/05/2006	A professora fez uma produção de texto coletiva no quadro com as idéias das crianças para escrever no cartão referente ao dia das mães.	Escrita coletiva de texto	A professora escriba dos alunos	Uma vez
15/05/2006	A professora realizou um ditado de palavras que pertenciam ao texto. Após o ditado a professora escreveu as palavras no quadro para as crianças que não tinham escrito daquele jeito, perceberem o jeito certo de escrever.	Escrita de palavras	A professora e as crianças	Uma vez
22/05/2006	Não teve aula, pois a escola foi cedida para realização de jogos estaduais.			
30/05/2006	Cópia de palavras do quadro.	Escrita de palavras	As crianças	Uma vez
05/06/2006	Escrita de um texto coletivo “O gato” para compor o livro que estavam escrevendo para apresentar para a outra sala. A professora era a escriba. O texto foi escrito após a exploração em aulas anteriores sobre o gato. Cópia do texto do quadro no livro.	Produção de texto coletivo e cópia do texto.	A professora como escriba. A criança copia o texto	Uma vez cada atividade.

Devemos registrar que **P2** também realiza leitura para os alunos todos os dias, sendo sempre no início da aula. As demais atividades do dia normalmente são desenvolvidas tendo como base o texto lido pela professora. Ela concentra o seu trabalho tanto na leitura quanto na escrita, uma vez que ela trabalha todos os dias estas atividades com as crianças. A leitura e a produção de texto é desenvolvida na maioria das vezes com a ajuda da professora.

Observamos que tanto **P1** como **P2** lêem para seus alunos todos os dias diversos gêneros de textos para que as crianças possam tomar conhecimento de diversas estruturas textuais.

O próximo episódio apresentado diz respeito a momentos de leitura e escrita que **P2** desenvolve junto com seus alunos:

Essa atividade ocorreu no dia 05/06/2006 em que a professora tratou do combinado da leitura diária e introduziu a leitura de um texto informativo que fez para as crianças, seguida de leitura realizada pelas crianças para encontrar as palavras no texto.

P2.: — Vou iniciar a aula falando da “Agenda de Leitura” perguntando se os alunos agendados trouxeram os livros para ler. [neste dia as crianças esqueceram]

P2.: — Eu quero que vocês procurem não esquecer. Não adianta pegar um livro na hora para querer ler. A leitura tem que ser feita antes. Se não souber ler, peça para a mãe ler para você e venha aqui na frente contar para a gente a história. Não precisa saber ler letra por letra. Quem ainda não sabe ler, pode começar a contar história.

P2.: — Hoje eu vou ler para vocês sobre o Tubarão Azul. [entregou uma folha com um pequeno texto para as crianças]

P2.: — S., o que você acha que tem nesse texto?

A (S): — ta falando de tubarão.

P2.: — E você E, o que acha?

A (E): — Que ele vive na água.

P2.: — Agora quero que vocês vão passando o dedinho quando eu estiver lendo. Primeiro eu vou ler o título [mostrou], então vocês passarão o dedo, depois vou ler o nome científico [mostrou], vocês passarão o dedo; e depois vou ler o texto inteiro e vocês vão passando o dedo. Quero ver quem vai conseguir chegar ao final do texto junto comigo. [a professora leu o texto de início ao fim e as crianças acompanhavam com o dedo]

P2.: — Pelo que eu li, vocês podem me dizer que tipo de texto é este? [toda vez que a professora leva um texto para a sala ela explica para as crianças, mostrando os detalhes, de que tipo de texto se trata]

A: — Texto informativo.

P2.: — Por que?

A: — Porque traz informação do tubarão pra gente.

[A professora fez a exploração de algumas informações do texto junto com as crianças e depois passou para outra atividade de leitura]

P2.: — Agora eu vou falar algumas palavras e eu quero ver quem vai achar! [falou Tubarão azul. A aluna B achou]

P2.: — B., quantas palavras tem Tubarão Azul?

[Como ela respondeu errado, a professora foi ao quadro e explicou:]

P2.: — B., aqui está escrito Tubarão Azul [apontou]. Aqui está tubarão e aqui está azul [apontou cada palavra]. E aqui é uma letra [Circulou o O de tubarão]

[O mesmo procedimento ela adotou com outras palavras que as crianças deveriam ler para encontrar no texto.]

Em outro momento no dia 05/06/2006 **P2** trabalhou a escrita de texto de maneira coletiva a partir de um modelo. Ela e as crianças estavam trabalhando com um projeto sobre os animais que teria como produto final a escritura de um livro para apresentar à outra turma de CBA.

[A professora introduziu o assunto]

P2.: — Hoje nós não vamos falar sobre o tubarão ainda porque eu vou trazer outros textos sobre ele. Nós vamos falar sobre o gato, que nós já trabalhamos bastante, já lemos vários textos sobre ele e os cuidados que temos que ter para não pegar doenças desse animalzinho. Agora nós vamos escrever um texto no quadro sobre o gato para informar às outras crianças o que elas precisam saber sobre ele. [Colocou o título no quadro: O GATO.]

P2.: — D., como você acha que nós devemos começar a escrever esse texto?

[A aluna D. e outras crianças deram sugestões como: O gato corre atrás do rato; O gato é bonito. Então a professora pediu que todos voltassem a olhar o texto do tubarão para ver como o autor tinha escrito o texto.]

P2.: — Vocês acham que ficaria legal se a gente comesse assim. [referia-se ao texto do tubarão. As crianças concordaram. Então ela começou a escrever tendo no quadro: O GATO É UM ANIMAL....]

P2.: — C., você poderia continuar para mim?

A (C).: — É um animal que tem pelos. [então a professora continuou, QUE TEM PELOS]

P2.: — F., eu posso colocar aqui que ele tem 2 patas?

A (F): — Não professora, ele tem 4 patas. [então a professora acrescentou E QUATRO PATAS]

P2.: — T., o que você acha que o gato gosta de comer?

A (T): — Ele gosta de comer ração e comida. [a professora escreveu: ELE SE ALIMENTA DE RAÇÃO, COMIDA]

P2.: — E o que mais turma? [as crianças falaram e a professora escreveu: LEITE, OSSOS E PEIXE.]

P2.: — D., o que você acha que fica melhor para completar a frase? Eu devo falar que ele é muito brincalhão ou ele gosta muito de brincar?

A (D): — Eu acho que do primeiro jeito fica melhor. [a professora completou: ELE É MUITO BRINCALHÃO. Neste momento, a professora lembrou as crianças sobre os cuidados que tem que ter com o gato para não pegar doenças. Lembrou e leu com eles o cartaz que haviam feito com informações de como evitar a toxoplasmose.]

P2.: — Bem, nós já falamos como é o gato, o que ele gosta de comer e o que gosta de fazer. Agora nós vamos falar algo novo sobre o gato. Como vocês acham que a gente deve escrever? Não podemos deixar o gato...; devemos tomar alguns cuidados com o gato porque..., como vocês acham que deve ser?

[As crianças preferiram a primeira opção. Então a professora escreveu: NÃO PODEMOS DEIXAR O GATO]

P2.: — Fazer o quê L.?

A (L).: — Dormir na cama nem no sofá. [a professora acrescentou: DORMIR NA CAMA NEM NO SOFÁ]

P2.: — R., depois de brincar com o gato, o que temos que fazer?

A (R) .: —Lavar as mãos [professora acrescentou: DEPOIS DE BRINCAR COMO GATO DEVEMOS LAVAR AS MÃOS]

P2.: — V. por que temos que lavar as mãos?

A (V): — Porque pega doença.

P2.: — Que doença?

P2 (V).: —A otomose.

[Outras crianças falaram o nome da doença. Como: a ototonose,...]

P2.: — Ta quase saindo.

A.: tuberculose.

[Como a professora percebeu que eles não se lembravam ela pronunciou: A toxoplasmose. Então escreveu : PARA EVITAR A TOXOPLASMOSE. A professora continuou a atividade, explorando oralmente textos já trabalhados com as crianças, dando subsídios para a participação individual e coletiva. Ao terminar a escrita do texto as crianças deveriam copiá-lo em seus livrinhos para ilustrar mais a frente.]

Observando os momentos de atividades desenvolvidas por **P2** percebemos que no momento da atividade 1, a professora mostra que existem várias maneiras de ler. Quando ela diz para as crianças que ainda não sabem ler que podem olhar as figuras e contar as histórias ela desenvolve um conceito de língua escrita, mesmo sem saber, apoiada nos princípios da mediação, em Vygotsky (1984, p. 120) que afirma ser a linguagem escrita “[...] inicialmente,

um simbolismo de segunda ordem”, porque tende a representar os sons da fala, sendo nesse sentido secundária à língua oral.

Nesse sentido, as crianças começam a organizar a fala, usando-a para se comunicar, somente como tempo elas começam a compreender os signos e a escrita propriamente dita. Vygotsky afirma ainda que, embora vagarosamente, a linguagem oral, como elo que intermedeia a escrita, desaparece e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um “simbolismo de primeira ordem”. Sendo esse um processo longo em que as funções psicológicas superiores da criança vão se desenvolvendo e ela vai internalizando os signos, significados e conceitos.

As professoras **P1** e **P2**, ao lerem para as crianças e mostrarem as diferentes estruturas textuais informando-as sobre o tipo de texto que estava sendo lido, fizeram com que os alunos se familiarizassem com diversos gêneros textuais que podem servir de modelo para suas escritas e reescritas textuais. E ao preparar atividades, nas quais as crianças mesmo sem saber ler foram estimuladas a ler, estas professoras mostraram a elas que são capazes de ler a partir do que já conhecem sobre a escrita, descobrindo os significados das palavras.

Para Vygotsky, o significado da palavra relaciona-se com seu sentido ligando-se também ao contexto de uso da língua e aos motivos efetivos e pessoais de seus usuários. Dessa forma, também, Bakhtin ao inserir a compreensão ativa – comunicação, interação verbal ativa - no processo de construção de sentido da palavra, do enunciado - tendo o diálogo como mediador nas diversas vozes – introduz uma explicação mais abrangente para a experiência verbal de cada indivíduo que toma corpo evoluindo nas interações constantes e freqüentes com os enunciados individuais do outro.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 251, 254 e 257)

[...] a linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da linguagem através dos enunciados.

[...] Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta.

Assim, as formas de uso da linguagem não devem ser abstratas, mas devem fazer referência direta aos enunciados concretos que se revelam nos discursos. Neste sentido, ouvinte e falante participam de um processo de intervenção ativa.

Considerando-se a prática observada, afirmamos que **P1** e **P2** procuram atuar como mediadoras, facilitando a construção da linguagem escrita pelas crianças estimulando-as a interessarem-se pela leitura, e pela escrita uma vez que elas mostram que todos são capazes de ler, mesmo que não estejam alfabetizados, pois percebem que a linguagem se constrói na relação com o outro.

No dia 05/06/06, **P2** ao trabalhar a escrita de um texto coletivo com as crianças, tendo como ponto de partida outros textos já conhecidos, analisou com as crianças a estrutura de outro texto escrito para iniciar o deles. Ela, assumiu o papel de escriba, trabalhou com parágrafos, coesão, coerência, dentro do contexto, dando uma forma ao texto (neste caso, a forma de texto informativo, escrito para o livrinho das crianças).

Constatamos que **P2** revela uma certa consciência sobre seu papel de mediadora entre o aluno e objeto do conhecimento, bem como das relações interpessoais entre os alunos da sala e das outras salas. Mostrando sempre que com a sua ajuda eles podem ir mais longe, eles são capazes de ler e escrever, mesmo antes de dominar esses saberes.

QUADRO 05 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P3 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
21/03/2006	Ler cabeçalho com nome da escola, letras do alfabeto, parlenda escrita num cartaz no fundo da sala e palavras escritas no quadro que iniciavam com a letra F.	Leitura de letras palavras e parlenda	A criança	Cada atividade uma vez
28/03/2006	A professora leu um texto informativo sobre a família. Pediu para as crianças lerem com ela o texto resumido que ela escreveu naquele momento no quadro. Ler junto com a professora as palavras escritas no quadro com a letra F.	Leitura de texto informativo e palavras	A professora e as crianças	Cada atividade uma vez
04/04/2006	A professora fez a leitura de parte da fábula “a bela adormecida” para os alunos. A professora escreveu a música do pato e palavras iniciadas com a letra P, no quadro e pediu para as crianças ler.	Leitura de fábula, de uma música e de palavras	A professora e as crianças	Cada atividade uma vez

(Cont., Quadro 05)

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
10/04/2006	A professora contou uma história da formiga para os alunos. A professora foi na carteira dos alunos para pedir que eles lessem para ela pequenos textos que estavam colados em seus cadernos. Leitura no quadro de enunciados da história contada.	História infantil. Enunciados Pequenos textos	A professora e as crianças	Cada atividade uma vez
17/04/2006	Ler a música do Pato que estava no cartaz na sala. Ler as letras do cartaz indicadas pela professora. Ler em grupo de três, tiras da música do pato que estavam misturadas para colocar a música em ordem como no cartaz. Ler para separar as sílabas.	Leitura de música, letras e palavras	As crianças	Cada atividade uma vez
25/04/2006	A professora leu para os alunos a história do “Pequeno Polegar”	Leitura de história infantil	A professora	Uma vez
07/05/06	Leitura de texto informativo sobre a “Mãe” em ocasião da proximidade do dia das mães. Leitura de frases do quadro ditadas pelas crianças e escritas pela professora. Leitura de palavras iniciadas com a letra F e de sílabas que constavam em uma cartinha com o nome “ Eu gosto de ler e escrever”.	Leitura de texto informativo letras palavras e frases	A professora (texto informativo) as demais foram as crianças	Uma vez
11/05/2006	As crianças deveriam ler um pequeno texto escrito no quadro pela professora. Logo após deveriam ler um pequeno texto que a professora havia colado em seus cadernos.	Leitura de textos onde as palavras começavam um com a letra R e outro com a letra X.	As crianças	Uma vez cada texto
15/05/2006	Leitura de texto da cartilha “ Como é fácil- Alfabetização”	Leitura de palavras	As crianças	Uma vez cada texto
17/05/2006	Não teve atividade de leitura			
22/05/2006	Não teve aula, pois a escola foi cedida para realização de jogos estaduais.			
29/05/2006	A professora leu um texto informativo sobre a história do futebol no Brasil, em função do início da copa do mundo de futebol. As crianças deveriam ler o texto escrito pela professora no quadro, juntas com ela.	Leitura de texto informativo	A professora e as crianças	Uma vez
06/06/2006	Neste dia não teve atividade de leitura.			

QUADRO 06 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P3 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
21/03/2006	Copiar do quando o cabeçalho, palavras que iniciam com a letra F e copiar as sílabas separadas para juntar e formar palavras, escrita espontânea de frases a partir de figuras.	Cópia do quadro e escrita de frases	A criança	Cópia 4 vezes Escrita de frases uma vez
28/03/2006	Copiar do quadro o cabeçalho, o texto escrito pela professora, copiar do quadro nomes de objetos que iniciam com a letra F.	Cópia do quadro	A criança	Cada atividade uma vez
04/04/2006	Cópia do cabeçalho, da música do pato, e de palavras escritas pela professora no quadro com a letra P.	Cópia do quadro	A criança	Cada atividade uma vez
10/04/2006	Cópia do cabeçalho, e escrita espontânea de texto a partir da história contada e das figuras apresentadas. cópia do quadro de enunciados da história	Cópia do quadro e escrita espontânea de texto	A criança	Cada atividade uma vez
17/04/2006	Escrita de palavras com a letra P e palavras que constavam no cartaz da música do Pato e separação de sílabas	Cópia do quadro	A criança	Cada atividade uma vez
25/04/2006	A professora pediu para que os alunos recontassem a história para ela escrever no quadro. Copiar do quadro a listados personagens da história.	Escrita de texto com a ajuda da professora. Cópia de palavras	A criança	Cada atividade uma vez
07/05/2006	As crianças deveriam escrever frases sobre a mãe, esse trabalho deveria ser feito individualmente. Cópia das frases escritas no quadro.	Escrita espontânea de frases e cópia de frases	A criança	Cada atividade uma vez
11/05/2006	As crianças deveriam copiar um pequeno texto do quadro e depois deveriam formar frases a partir de algumas palavras.	Cópia de texto e escrita de frase	As crianças	Cada atividade uma vez
15/05/2006	As crianças relataram para a professora como havia sido a festa do dia das mães e ela escreveu no quadro o relatório, a partir da fala e das sugestões das crianças. As crianças deviam copiar o relatório no caderno	Construção de relatório no quadro e cópia dele no caderno	As crianças	Cada atividade uma vez
17/05/2006	Escrever palavras ou frases a partir de uma ficha que a professora entregou com desenhos variados.	Escrita de palavras ou frases	A criança	Uma vez
22/05/2006	Não teve aula, pois a escola foi cedida para realização de jogos estaduais.			

(Term., Quadro 06)

Dia da observação	Atividade de escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
29/05/2006	As crianças deveriam escrever frases espontâneas contando como foi o final de semana delas. As crianças deveriam copiar um texto do quadro escrito pela professora.	Escrita espontânea de frases e cópia de textos	A criança	Uma vez cada atividade
06/06/2006	As crianças deveriam escrever três frases para cada desenho que constava numa folha entregue pela professora.	Escrita de frases	A criança	Uma vez

Observamos que **P3** tem o hábito de realizar leitura para os alunos quase todos os dias. São leituras variadas e as atividades desenvolvidas durante o dia baseiam-se na leitura realizada ou numa data comemorativa específica do dia. A leitura que as crianças realizam concentra-se em pequenos textos, palavras e letras que têm como objetivo a aprendizagem da letra que a professora está ensinando. Na produção de texto, notamos a ênfase na cópia de texto, palavras e frases do quadro, mas, ainda assim, a professora trabalha todos os dias com uma atividade escrita de palavras ou frases.

Ao contrário das práticas de leitura e de escrita anteriormente expostas, com relação à **P1** e **P2**, percebemos que a professora **P3** não toma como unidade de trabalho o texto, vejamos como ela desenvolve o seu trabalho, no Anexo 5 e na atividade imediatamente citada.

[A professora iniciou a aula lendo com os alunos o cabeçalho que escreveu no quadro. Depois, fez a leitura de um cartaz que estava afixado na sala com uma parlenda “O cravo brigou coma rosa”, logo após fez a leitura do alfabeto ilustrado que estava num cartaz na parede por fim, foi ao quadro e escreveu a letra F. [o procedimento adotado era o de leitura e apontamento com o dedo e as crianças repetiam. Muitas delas repetiam até mesmo sem olhar para o local onde a professora apontava.]

P3.: —Quem sabe que letrinha é essa que eu escrevi? (algumas crianças responderam que era a letra F)

[A professora foi ao quadro e escreveu as várias formas da letra F e pediu que as crianças falassem palavras escritas com a letra F.]

A. (A).: — Faca . [a professora escreveu: FACA]

A (C).: — Farinha [a professora escreveu: FARINHA]

A (D).: — Fafã. [escreveu FAFA]

A (P).: —FABIOLA. [escreveu FABIOLA]

[A professora neste momento disse para as crianças que estas duas últimas palavras eram escritas com letra maiúscula por se tratarem de nomes próprios. Só que a professora não percebeu que estava escrevendo no quadro tudo com letra maiúscula. A professora ainda escreveu no quadro outras palavras faladas pelas crianças como: FOCA, FICA, FLOR, FAMÍLIA, FELIPE. Depois de ter escrito estas palavras no

quadro, a professora pediu para os alunos lerem junto com ela e ao terminar era para copiar no caderno.] (ATIVIDADE DESENVOLVINA NO DIA 07/05/2006)

Ao observar os momentos de atividades de leitura e escrita propostos pela professora **P3**, percebemos que ela trabalha com um tipo de texto específico, preparado para um método de trabalho que pretende explorar a estrutura gráfico-sonora das palavras. Podemos dizer que a professora utiliza um método misto (sintético-analítico). Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) esclarecem que o método sintético “[...] que parte de elementos menores que a palavra” e método analítico “[...] que parte da palavra ou de unidades maiores”. Isso se confirma nos procedimentos adotados pela professora no caso da leitura da última atividade descrita no dia 04/04/2006 e no dia 21/03/2006, no Anexo 5, na qual a professora, junto com as crianças, bateu palmas ao soletrar cada sílaba. Segundo **P3** tal procedimento serve para que as crianças consigam fixar bem o jeito de escrever as palavras. Também observamos que nos dias 07 e 11/05/2006, a professora tomou como base de ensino as palavras e pequenos textos.

Nesse processo, a professora utilizou formas de ensino, tendo como base concepções de aprendizagem da leitura e da escrita onde há uma relação entre a sílaba ensinada e o objeto “concreto” que ela supõe que a criança conheça. Procurou repetir várias vezes o fonema para que a criança conseguisse fixar. Passou palavras parecidas no quadro por acreditar que o que é igual ou parecido, as crianças conseguem perceber e aprender com maior facilidade.

Destacamos também que de acordo com a prática descrita, **P3** revela, implicitamente, concepções de aprendizagem e de linguagem que não consideram a possibilidade de o aluno construir o conhecimento e nem a aprendizagem desenvolvida por meio da interação e da interlocução das crianças. Portanto, nesses momentos, ela não atua como mediadora na aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos.

QUADRO 07 - ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P4 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
21/03/2006	As crianças deveriam ler junto com a professora as palavras escritas no quadro.	Leitura de palavras	A criança	Uma vez
27/03/2006	Não houve atividade de leitura			
03/04/2006	A professora escreveu uma música sobre a família no quadro para que depois as crianças lessem com ela. As crianças deveriam ler alguns enunciados de perguntas sobre a família para responder	Leitura de música e enunciados	As crianças	Uma vez cada atividade

(Cont. Quadro 07)

Dia da observação	Atividade de leitura	Tipo de leitura	Quem realiza	Número de vezes
11/04/2006	As crianças deveriam ler a música do “Coelhinho da páscoa” junto com a professora, no quadro. As crianças deveriam ler as palavras que começavam com as iniciais solicitadas na atividade de escrita	Leitura de música e de palavras	A criança	uma vez cada atividade
18/04/2006	Leitura de parte de uma história infantil “Peter Pan” e exploração sobre acontecimentos futuros na história.	Leitura de história infantil	A professora	Uma vez
27/04/2006	A professora continuou a leitura do livro que trazia a história do Peter Pan.	Leitura de história infantil	A professora	Uma vez
10/05/2006	Leitura de palavras para separação de sílabas.	Leitura de palavras	As crianças	Uma vez cada palavra
16/05/2006	Não houve atividade de leitura			
22/05/2006	Não teve aula, pois a escola foi cedida para realização de jogos estaduais.			
31/05/2006	Não teve atividades de leitura			
05/06/2006	As crianças deveriam ler enunciados para responder perguntas sobre as cores da bandeira do Brasil e da Nova Zelândia.	Leitura de enunciados	As crianças	Uma vez para responder

QUADRO 08 - ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA P4 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Dia da observação	Atividade de escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
21/03/2006	A professora escreveu no quadro, com a ajuda das crianças, os órgãos do sentido. A professora entregou uma folha com alguns desenhos para pintar e escrever o nome e aqueles que conseguissem era para escrever frases	Palavras e em alguns casos frases	As crianças uma vez cada atividade	uma vez cada atividade
27/03/2006	A professora escreveu algumas palavras no quadro a partir do tema Cidadania e em outro momento Violência. Algumas destas palavras foram sugeridas pelas crianças.	Palavras	As crianças	Durante toda a aula
03/04/2006	As crianças deveriam copiar do quadro o cabeçalho, a música sobre a família, palavras e sílabas escritas com a letra F.	Cópia de texto, palavras e sílabas.	As crianças	Uma vez cada atividade.

(Cont., Quadro 08)

Dia da observação	Atividade de escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
11/04/2006	As crianças deveriam realizar a cópia da música “Coelhinho da páscoa” que a professora havia escrito no quadro. Em outra atividade as crianças deveriam copiar da música palavras que iniciavam com as letras C,P,O,A,V,M,D.	Cópia de texto e de palavras	As crianças	Uma vez cada atividade
18/04/2006	A professora escreveu no quadro os cuidados ao manusear o livro didático que os alunos sugeriram, depois eles deveriam copiar em seus cadernos. Escrita de sugestões que as crianças deram para os acontecimentos futuros na história do “Peter Pan” que a professora leu para eles. A professora escreveu no quadro e eles deveriam copiar.	Cópia de frases do quadro	Os alunos	Uma vez a cada atividade
24/04/2006	As crianças deveriam copiar do quadro o cabeçalho e um pequeno texto que a professora escreveu no quadro sobre Tiradentes (em ocasião do feriado comemorativo). As crianças deveriam escrever, em duplas, uma notícia que aconteceu no final de semana (não houve instrução de como fazer).	Cópia de texto e escrita espontânea de uma notícia	As crianças	Uma vez cada atividade.
27/04/2006	Escrita no quadro, pela professora de nome dos personagens da história lida “Peter Pan”, logo após, as crianças deveriam copiar os nomes em seus cadernos. Escrita de frases sugeridas pelas crianças, tendo como base o texto lido pela professora. Essa escrita deveria ser individual, em seus cadernos.	Cópia de nomes e escrita de frases.	As crianças	Uma vez cada atividade
10/05/2006	As crianças deveriam realizar a escrita de uma ficha constando dados de suas mães como: nome, idade, data de nascimento, cor, comida que mais gosta, onde trabalha entre outras informações que a professora ajudaria nas carteiras cada aluno a fazer. Escrita de palavras para a separação de sílabas.	Escrita de ficha, de palavras e separação de sílabas	A criança	Uma vez cada atividade

(Term., Quadro 08)

Dia da observação	Atividade de escrita	Tipo de escrita	Quem realiza	Número de vezes
16/05/2006	Escrita de frases no quadro com a ajuda da professora, sendo que as crianças deveriam depois copiá-las em seus cadernos. Escrita de frases nos cadernos com a ajuda da professora que passava nas carteiras dos alunos que não conseguiam fazer sozinhos.	Escrita de frases	As crianças com ajuda do professor	Duas vezes
22/05/2006	Não teve aula, pois a escola foi cedida para realização de jogos estaduais.			
31/05/2006	As crianças deveriam Copiar o cabeçalho no caderno. A professora escreveu os nomes dos jogadores da seleção brasileira no quadro com a ajuda das crianças. Elas diziam que letras deveriam ser usadas. Ao término, as crianças deveriam copiar nos cadernos. A professora fez alguns desenhos no quadro para as crianças também desenhar no caderno e escrever o nome correspondente a cada desenho.	Escrita de nomes, de palavras e cópia de nomes.	Alunos com a ajuda da professora.	Uma vez em cada atividade
05/06/2006	As crianças deveriam copiar o nome dos jogadores que fizeram gol no jogo do Brasil X Nova Zelândia que a professora escreveu no quadro após conversar com os alunos. As crianças deveriam copiar do quadro e responder três perguntas relacionadas às cores das bandeiras dos times citados. Em outra atividade, a professora desenhou algumas figuras e pediu que as crianças escrevessem o nome.	Cópia de nomes e enunciados. Escrita de nomes.	As crianças	Uma vez em cada atividade.

Notou-se que **P4** não tem o hábito de ler para os alunos todos os dias, durante as observações feitas em sua sala de aula, somente duas vezes ela leu para as crianças uma história infantil sobre o “Peter Pan”. A atividade de leitura das crianças também se concentrou na leitura de pequenos textos, palavras e letras, que normalmente serviam para enfatizar a letra que estava sendo trabalhada. A produção escrita centrou na escrita de frases e nomes e na cópia de palavras, frases e textos do quadro. Nos dias que a professora não leu para os alunos no início da aula, começou escrevendo um texto no quadro, a partir de relatos da vida das crianças e de eventos acontecidos naqueles dias.

Apresentaremos agora um momento de leitura desenvolvido pela professora **P4** com seus alunos no dia 03/04/2006:

[A professora passou uma música no quadro sobre a família para ler e cantar com as crianças:]

“ QUE MARAVILHA É TER UMA FAMÍLIA
 UMA FAMÍLIA EM CRISTO JESUS
 UMA FAMÍLIA UNIDA
 UMA FAMÍLIA REAL
 UMA FAMÍLIA QUE AMA
 UMA FAMÍLIA IDEAL.

[A professora leu para eles e depois pediu que as crianças lessem juntas com ela. Após a leitura a professora ensinou cantar a música. Não mencionou autor da música. Ao terminar perguntou para as crianças como escrevia o FA?]

A (A).: — É o F e o A.

Então, a professora escreveu no quadro: FA, FE, FI, FO, FU e disse:

P4.: — Vamos todos ler juntos. [Apontava para as sílabas e as crianças liam junto com ela]

Podemos considerar que a professora **P4**, em função das atividades observadas, também desenvolve seu trabalho pautado no método misto (sintético-analítico) e assemelha o seu trabalho em muito ao da professora **P3**, sendo que ambas são da mesma escola, a **Escola B**. As professoras **P3** e **P4** não trabalham com os pressupostos de Ferreiro.

As duas professoras citadas, ao trabalharem com o método misto, não conseguem viabilizar o acesso ao aluno a uma variedade de textos que circulam socialmente e, como consequência, também não conseguem fazer com que as crianças consigam reescrevê-los e interpretá-los.

Devemos registrar que essa forma de organizar o ensino da leitura e da escrita, faz em muitos dos casos desaparecer na criança a vontade de ler e escrever, uma vez que ela não vê sentido no que faz.

Embora haja grande diferenciação nas formas de organizar a prática de sala de aula e de conceber o processo de ensino e de aprendizagem; em um aspecto todas as professoras que participaram do estudo se assemelham: na maneira de orientar o aluno em como escrever a palavra quando ele ainda não sabe escrever. Todas elas adotam o procedimento de questionar a criança primeiro a fim de saber como ela acha que é essa escrita, para que ela possa pensar. Somente depois de perceber que a criança realmente não sabe, depois de dar exemplos de escrita semelhante à que a criança perguntou é que as professoras ensinam.

Abaixo um exemplo da sala de aula da professora **P1** do dia 22/03/2006 para percebermos como isso se processa:

[A atividade proposta pela professora neste momento é a escrita de nomes de brinquedos que as crianças mais gostam. (a criança deveria escrever no quadro, com a ajuda da professora)]

P1.: — R. fala o nome de um brinquedo para mim.

A (R).: — Boneca.

P1.: — Como é o BO?

A (R).: —É igual ao BO de bola? [a professora disse que sim,então a criança escreveu BO]

P1.: — E agora R. como é o NE? [a criança disse que não sabia, então a professora perguntou para a turma como era, tendo a resposta que era o NE]

P1.: — Então R. o N e o E como faz?

A (R).: — É o N de Natália e o E de elefante? [a criança perguntou para a professora. Ao ter a confirmação ela escreveu. Essa criança usou como referência um cartaz como nome dos alunos e outro com desenhos afixados na parede.]

P1.: — E o CA?

R.: — É o CA de caneca? (a professora confirmou e a criança escreveu: BONECA)

A (T).: — CARINHO [T escreveu ao ser solicitado]

P1.: —Olha, esta palavra tem mais uma letrinha aqui [aponta entre o R e o I].

P1.: — Tem mais um R porque senão muda o som.

P1.: — CARRO é um meio de transporte e CARINHO é beijar,abraçar,acariciar. [escreve as duas palavras no quadro]

P1.: — Quando o R fica sozinho tem o som de ra, re, ri, ro, ru. Quando tem dois fica rra, rre, rri, rro, rru. [soletrou para que percebessem a diferença]

P1.: — Então, CARRINHO é que é brinquedo.

[Este procedimento a professora adotou na orientação à escrita de outros nomes.]

Nessa situação, quando as professoras soletram para os alunos, as palavras que eles deverão escrever, de acordo com Smolka (2003, p. 43)

Ela vai apontando e nomeando as letras como instrumental necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito. Desse modo ela vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o “valor” das letras de acordo com a posição destas nas palavras [...]. Ela trabalha o funcionamento da escrita [...].

Nessa ocasião, a criança tenta escrever sozinha, pensa sobre a escrita, a partir daquilo que ela já conhece, para ir a busca do que não conhece. A ação da professora ao falar para o aluno a letra a ser usada, esclarece as dúvidas de forma adequada, “[...] não chama o *m* de *ma* de *macaco*” (SMOLKA 2003, p. 43, grifos da autora) porque compreende que a criança é capaz de aprender. Assim, ao trabalhar com a escrita, utilizando as estratégias acima mencionadas, tanto nas carteiras dos alunos como no quadro, interferindo, interagindo durante o processo de escrita, ajudam as crianças a se relacionar, aprender mais rápido e compreender melhor a linguagem escrita, seus usos e formas.

Diante dessas observações, percebemos que todas as professoras acabam sendo mediadoras no momento que elas atuam nos momentos de construção da língua escrita pelo aluno, fazendo com que ele compreenda e consiga utilizar essa forma de comunicação.

Ao conceber a alfabetização numa perspectiva de construção do conhecimento, é necessário o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito entre professor e o aluno, e momentos de troca em que ele sintasse valorizado, respeitado enquanto interlocutor, capaz de utilizar a sua criatividade e de aprender nessa relação.

Em alguns momentos da observação, registramos a fala da professora com alunos que diziam não saber fazer as atividades propostas, alegando não saber escrever. Estavam aguardando a professora passar algo no quadro para que pudessem copiar. Esses alunos presenciavam os outros fazendo, mas achavam-se incapazes de realizar essas atividades.

Vejamos este momento da professora **P2** no dia 18/04/2006 :

[A atividade era uma atividade de leitura onde as crianças deveriam circular as poesias e parlendas conhecidas. Os cartazes das poesias trabalhadas estavam afixados na parede. A professora circulava pela sala para ajudar as crianças que estavam com dificuldades de ler e chegou à carteira de C.]

P2. — Por que você ainda não circulou nenhuma poesia?

A (C).: — É porque eu não sei ler.

P2. — Essa atividade aqui você não precisa saber ler para fazer. É só você olhar direito. Quer ver como você tá sabida? Procura para mim a poesia das borboletas. Tá escrito assim: As Borboletas.

[A criança olhou de cima a baixo na relação e apontou para As Borboletas.]

P2. — Porque você acha que é essa?

A (C).: — Porque tem o As. [a professora concordou e pediu que ela achasse agora A Foca que estava no cartaz na parede, apontando para o cartaz. Assim, a criança conseguiu achar essa poesia e as outras sem a ajuda da professora.]

Outro momento, no dia 05/06/2006 a professora **P2** realizou um ditado de palavras,

P2. — Eu vou ditar algumas palavras para vocês escreverem, nesta hora eu quero que vocês pensem em que letrinhas vocês vão colocar para escrever cada palavra, cada um vai escrever do seu jeito.

[A atividade deveria ser realizada individualmente e as palavras ditadas foram: tartaruga, tubarão, baleia, peixe, polvo, pintado, crocodilo. Enquanto ditava a professora circulava pela sala e percebeu que as alunas C. e J. não haviam feito.]

P2. — Agora eu quero falar o seguinte: A aluna C e a J, que vieram recentemente de outra escola, não escreveram nada no caderno. Não escreveram nada e eu sei que vocês sabem muita coisa. Eu quero dizer para vocês que do jeito que vocês escrevem eu vou aceitar; não vou brigar se vocês não escreverem a palavra certa. Eu sei que vocês conhecem as letrinhas e sabem escrever do jeito de vocês. Nós vamos fazer muito esse tipo de atividade e eu quero que vocês escrevam porque aqui todo mundo escreve do jeito que sabe escrever e a gente vai aprendendo mais a cada dia.

Obs. A professora disse que quando os alunos C e J vieram da outra escola, em seus cadernos estava registrado a repetição de sílabas e a escrita correta de algumas palavras que, segundo a professora eles tinham decorado.

Os alunos sentiram-se capazes diante das intervenções realizadas pela professora, acreditando e percebendo-se atuantes no processo de construção da língua escrita porque não existia a cobrança por parte da professora para que elas escrevessem somente o certo.

Percebemos aí, que os alunos estavam com dificuldades na construção da língua escrita e que essas dificuldades eram decorrentes de práticas tradicionais de ensino da língua.

Assim, quando **P2** fala que “[...] aqui todo mundo escreve do jeito que sabe escrever e a gente vai aprendendo mais a cada dia [...]”, ela atua como mediadora, valorizando a construção da escrita pela criança e o conhecimento que ela já possui da linguagem escrita.

Nesse capítulo, procuramos mostrar como atuam as professoras alfabetizadoras ao trabalhar com o ensino da leitura e da escrita. Identificamos algumas contradições e limites ao observamos o desenvolvimento do trabalho docente. Percebemos que as professoras **P3 e P4** em suas práticas de leitura e escrita em sala de aula demonstram estar arraigadas aos métodos de ensino tradicionais, não conseguindo conceber o aluno como construtor do conhecimento na relação com o outro, muito menos entender que o ensino da língua por meio da interação favorece a compreensão do significado do saber ler e escrever na vida dos indivíduos.

Nos casos das professoras **P1 e P2** em momentos observados, percebemos que elas não procuram seguir um método de trabalho. Elas procuram atuar como facilitadoras da aprendizagem da língua escrita ao ajudar os alunos para que consigam chegar ao domínio da escrita alfabética, ao ler para os alunos regularmente e desenvolver a compreensão, o gosto e interesse pela leitura, e ao trabalhar com os alunos diversos portadores textuais e auxiliá-los em suas produções escritas.

Dessa forma, após o levantamento de dados por meio da entrevista e da observação e análise dos mesmos, percebemos a necessidade de a escola trabalhar o ensino da leitura e da escrita como prática discursiva, abrindo espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, uma vez que essa interação ajudará no processo de alfabetização. Percebemos também, nos relatos analisados, que as crianças aprendem muito mais em situações reais de uso da língua escrita do que com atividades repetitivas e descontextualizadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa baseou-se na investigação das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Pretendíamos saber se elas atuam como mediadoras na construção da leitura e da escrita pelos alunos em sala de aula, de modo a propiciar-lhes condições de se tornarem indivíduos letrados.

As falas de três professoras **P1**, **P2** e **P3** mostraram uma concepção de alfabetização ampla, que possui um tempo para começar, mas não para terminar, uma vez que o ser humano está sempre aprendendo, e, nesse processo, segundo as professoras, devem ensinar aos alunos não só a leitura e escrita, mas também a produção de diversos gêneros textuais. A professora **P4**, no decorrer da entrevista, fez uma confusão de método com alfabetização, revelando também em sua prática concepção de alfabetização tradicional, mecânica, pautada no método misto (sintético-analítico) de ensinar a ler, escrever e interpretar.

Já em relação à concepção de letramento, as professoras apresentam conceitos confusos, sendo que nenhuma delas o considera como um conjunto de práticas sociais que usa a leitura e escrita como mecanismo de inserção e participação social.

Ao observarmos as práticas das professoras, constatamos que somente duas, **P1** e **P2** trabalhavam da forma descrita por elas: a leitura e a escrita numa perspectiva do letramento, considerando a criança como construtora do conhecimento. As outras duas pautavam-se no método Misto (sintético-analítico) para trabalhar.

Ainda com relação às falas, ao referirem-se sobre a mediação e a atuação como professor mediador, as quatro professoras colocam como prioridade a necessidade de estarem intervindo na construção da linguagem escrita, questionando a criança, ajudando-a a entender melhor o objeto de conhecimento, e que atuam como mediadoras. Mas na prática essa mediação não acontece.

A **P3** e **P4**, trabalham mais com o ensino de letras, sílabas, palavras e pequenos textos elaborados para explorar o uso de uma letra em especial, como citamos exemplo no momento de trabalho da **P3** do 11/05/2006, dificultando o processo de aprendizagem uma vez que suas práticas exigem dos alunos a memorização da escrita por meio da cópia e da leitura repetitiva.

Ainda assim, na sala de aula dessas professoras identificamos alguns momentos em que elas procuravam ajudar as crianças a compreender a escrita. Estes momentos estavam circunscritos às escritas de palavras ou frases feitas pelas crianças a partir de uma figura,

(atividade esta chamada pelas professoras de auto-ditado). Estes eram os momentos em que as professoras questionavam as crianças para que elas pudessem pensar que letras deveriam utilizar para escrever. Quando a criança não conseguia identificar, elas ajudavam na escrita, apontando e nomeando as letras, informando o lugar de cada uma nas palavras, até a criança conseguir.

Já **P1** e **P2**, também trabalham com o auto ditado da forma acima citada, trabalham a leitura e a escrita a partir de um texto. Utilizando as mais variadas formas de textos e portadores textuais como, por exemplo, os textos informativos, histórias infantis, lendas, parlendas, poesias, músicas entre outros, que lhes servem de base para a escrita de outros textos com as crianças, mesmo que elas ainda não saibam ler e escrever. Ao ler para as crianças, ou ao ler com elas, incentivá-las a ler mesmo sem saber, começando pela leitura de figuras e ao atuar como escriba na elaboração de textos junto com as crianças, estas professoras quase que o tempo todo atuam como mediadoras no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Elas possibilitam às crianças apoderarem-se de conhecimentos historicamente e socialmente elaborados, a partir do que elas já sabem.

Nesse processo, as crianças conseguem se perceber como construtoras do conhecimento, percebendo inclusive que por meio deste conhecimento elas conseguem comunicar-se com o outro e atuar no seu meio social.

Mas, embora tenhamos identificado momentos de mediação docente na atuação das professoras, algumas com maior, outras com menor intensidade; uma coisa é comum na fala das professoras e na organização de seus planejamentos: a crença de que as crianças passam por níveis de aprendizagem da escrita. Este entendimento advém do fato de todas elas terem participado do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, que tem como fundamentos teóricos a Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

As professoras revelam em suas respostas na entrevista e em suas práticas, no decorrer de nossa observação, um certo grau de ecletismo no entendimento de como a criança constrói o conhecimento, alfabetização e letramento.

A dicotomia entre a fala e a prática indica que as professoras ainda não conseguiram romper por completo com a prática tradicional de ensino da língua materna que criou raízes profundas engessando o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, impossibilitando a construção desses conhecimentos por parte dos alunos.

Os estudos realizados pelas professoras (o PROFA e a graduação recente), no caso da **P3** e **P4**, pouco ou quase nada contribuíram para as mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, uma vez que elas utilizam grande parte do tempo de suas aulas para trabalhar o uso da ortografia correta e da gramática de modo descontextualizado.

Observamos, também, que a prática pedagógica das professoras **P1** e **P2** evidencia uma concepção de linguagem enquanto interação social e ambas revelam preocupação em desenvolver a competência lingüística das crianças, utilizando o texto como base para a construção de novos textos. Assim, enquanto o aluno escreve, aprende a escrever e aprende sobre a escrita.

O estudo nos deixa a certeza de que de nada adianta a simples exposição de materiais escritos em sala de aula, como cartazes, livros revistas e jornais para as crianças, como constatamos em uma das escolas. Isso não caracteriza ambiente alfabetizador, nem uma prática mediadora; muito menos garante a efetiva aprendizagem da língua materna. Pois essas ferramentas descoladas da prática usadas sem objetivos definidos, entre eles o de incentivar o aluno para o uso social da leitura e da escrita, provavelmente não estimularão o interesse da criança, a curiosidade para ler, escrever e em compreender o que está lendo ou escrevendo.

Cabe ressaltar a importância de um trabalho docente alicerçado em conhecimentos teóricos, na experiência profissional, tendo como fio condutor uma prática pedagógica mediadora, na qual o professor deve ser o facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, recorrendo às mais diversas ferramentas mediadoras. Pois dessa forma as atividades escolares possibilitarão ao aluno sentir-se sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento e, por conseguinte, permite-lhe adquirir e desenvolver o interesse em atuar de uma forma crítico-reflexiva sobre o que lê e escreve, bem como desenvolver a capacidade de expressar-se com segurança, de maneira diversa e consciente.

Podemos então, diante das idéias mencionadas neste texto, destacar como instrumentos desencadeadores de atividades mediadoras fundamentais no trabalho de alfabetização, o planejamento do professor e as atividades realizadas em sala de aula, com o objetivo de provocar mudanças na forma de agir e de pensar do aluno de modo a facilitar a evolução dos conceitos das palavras por meio da compreensão de seu significado e da sua representação.

Portanto, para que o professor saiba trabalhar com a mediação pedagógica e possa utilizar material diverso, torna-se necessário, a implantação de políticas públicas que permitam o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e mediadora de fato.

Nesse sentido, percebemos quão complexo e abrangente se caracteriza o processo de mediação no ensino da leitura e da escrita na escola, pois esse se constitui num amplo e

contínuo movimento de ação e reflexão sobre a diversidade de relações que envolvem o contexto social, instituição, sala de aula, aluno e professor, na construção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G.Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasil: DF. 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos. Língua Portuguesa. Brasil, DF., 1997

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto ciclos. Língua Portuguesa. Brasil, DF., 1998.

CHARTIER. Anne-Marie. [et al.] **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERNANDES, F. (Org.). **Dicionário Brasileiro o Globo**. 35. ed. São Paulo, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo, SP, 2003.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S. A. S & VALLIM, A. M. C. O desenvolvimento de texto dissertativo em crianças da 4ª série. **Cadernos de pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, nº 109, p. 173, 2000.

LEAL, Telma F. [et al.]. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In. BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDUP, 2000.

LURIA, A. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In VYGOTSKY. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa Lobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MATENCIO, Maria de L. Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexão sobre o processo de letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MELO, Dinorá Machado. **Professora, é para ler ou entender?: um estudo sobre a leitura de futuros professores**. São Paulo: Intertexto, Xamã: 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **EU LEIO, ELE LÊ, NÓS LEMOS:** processos de negociação na construção da leitura. 10. ed. Campinas, SP; 1993.

NÓVOA, António. Relação escola - sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: Serbino [et al.] (Org.). **Formação de professores.** São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e Desenvolvimento:** um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire:** 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez: 2002.

RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Caminhar – CBA.** Porto Velho, 2002.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Formação de professores: Uma Política de Qualificação ou Desqualificação do Trabalho Docente? In: Osório, Alda Maria do N. (Org.). **Trabalho Docente:** os professores e sua formação. Campo Grande, MS, 2003.

SCOZ, Beatriz. **Psicologia e Realidade Escolar:** o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCRIBNER, S. COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: autêntica, 1998.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **PÁTIO, Revista Brasileira.** Ano VII, nº 29. Fevereiro/Abril, Artmed, 2004.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, Ana Luzia Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção passando a limpo).

SMOLKA, Ana Luzia Bustamente & GÓES, Maria Cecília R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 10. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação 4).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins e Fontes, 1987.

_____. **A formação Social da Mente**, Trad. Michel Cole, Vera John Steiner, Sylvia Scribner e Ellem Souberman (Org.) São Paulo: Martins e Fontes, 1984.

_____. **A formação Social da Mente**, Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____.; LURIA. A. R.; LEONTIEV.A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. Ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01

TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e mediação pedagógica de alfabetizadores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como observar suas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Participarão deste estudo professores(as) da Rede Estadual de Ensino da cidade de Cacoal/RO.

O levantamento das informações será por meio de entrevista gravada que, depois de transcrita retornará ao (à) professor (a) entrevistado (a) para verificação dos registros. Bem como observação em sala de aula pela pesquisadora, nas aulas de Língua Portuguesa.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) professor (a) entrevistado (a) serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

Elenara Ues Cury

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Data __/__/__

Nome completo do (a) voluntário (a): _____

Local e telefone de contato: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Data __/__/__

Nome completo da pesquisadora: _____

Telefones para contato: - Residencial: ----- Celular ----- .

- Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado –

UFMS: xx (67) 3345 7616.

- UNESC -

ANEXO 02

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Nome completo: _____

2 – Formação Profissional:

- Ensino Médio () Terceiro Grau ()

- Nome do Curso de Ensino Médio: _____

- Instituição: _____

- Ano de Conclusão: _____

- Nome do Curso de Graduação: _____

- Instituição: _____

- Ano de Conclusão: _____

- Curso de Pós Graduação: Especialização () Mestrado ()

- Nome do Curso: _____

- Ano de Conclusão _____

3 – Faixa etária em que se encontra:

- Menos de 19 anos ()

- De 20 a 29 anos ()

- De 30 a 39 anos ()

- De 40 a 49 anos ()

- 50 anos ou mais ()

4 – Qual seu vínculo empregatício com a Rede Estadual de Ensino ?

Efetivo () Contrato Temporário ()

5 – Você trabalha somente nesta escola ou atua em outra rede de ensino? Qual?

6 – Qual é sua carga horária de trabalho como docente?

7 – Tempo de experiência no magistério? _____

8 – Tempo de experiência como professor(a) alfabetizador(a)? _____

II – QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 – O que você entende por alfabetização? E letramento?

2 – Qual o método que você utiliza para alfabetizar?

3 – Como que você planeja as atividades de leitura e de escrita que serão desenvolvidas com seus alunos em sala de aula?

4 – O que você leva em consideração ao preparar as suas aulas de leitura e produção da escrita?

5 – Quais atividades que você propõe aos seus alunos para trabalhar com a leitura? E para trabalhar com a escrita?

- 6 – Quais os recursos que você utiliza para estimular a leitura e a produção escrita em sala de aula?
- 7 – Você destina um tempo diário especificamente para trabalhar com a leitura e com a escrita? Qual tempo?
- 8 – O que significa para você mediação pedagógica?
- 9 – Você se considera um professor mediador? Por quê?
- 10 – Quais fatores que você julga que interferem de modo positivo e/ou negativo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos? Justifique.
- 11 – Nos últimos 5 anos, você tem participado de cursos, treinamentos, congressos, eventos específicos de formação e atualização na sua área de trabalho? Quais? Por quê?

ANEXO 03

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA TURMA:

- Número total de alunos: _____
- Número de meninos: _____
- Número de meninas: _____
- Faixa etária dos alunos: _____
- Faixa etária que prevalece: _____
- Número de alunos repetentes: _____
- Nível sócio-econômico da turma: _____

II – A PRÁTICA EDUCATIVA:

- 1 - Verificar se o professor tem planejamento para cada aula.
- 2 – Verificar se os objetivos, conteúdos e estratégias previstas no plano diário são contemplados na prática de sala de aula.
- 3 - Se não houver planejamento, constatar como que ele prevê para o trabalho de cada dia as propostas de leitura e escrita.
 - 3.1 – Como são propostas realizadas as atividades de leitura e escrita, identificando o tempo da aula que é dedicado a cada uma delas.
 - 3.2 – Os procedimentos adotados pelo professor para o ensino da leitura e da escrita. (mediação).
 - 3.3 – A relação aluno/professor/objeto do conhecimento (leitura e escrita).
 - 3.4 – Orientação do professor na proposição das atividades de leitura e escrita, verificar como os alunos reagem.
 - 3.5 – As maiores dificuldades que os alunos enfrentam durante as práticas de leitura e escrita em sala de aula.
 - 3.6 – O trabalho do professor diante das dificuldades dos alunos em sala de aula;

ANEXO 04

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P1

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P1

QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

01 – A alfabetização para mim acontece o tempo todo. Desde quando a criança está no ventre está se alfabetizando. A mãe fala e ele está aprendendo. Alfabetização não significa só decodificar as letras, escrever e ler. É um todo. Para mim a alfabetização começa desde quando a criança está no ventre e dura a vida toda.

1-2 – Antes a gente trabalhava com a cartilha. Eu nunca fui muito a favor. Eu a deixava sempre um pouco de lado. Eu gosto de trabalhar mais com a realidade do aluno. Na alfabetização às vezes a gente pensa: Há, eu vou ensinar tal coisa, mas não...

O letramento então é ensinar para o aluno tudo o que está ao redor dele e coisas lá de fora, de outros lugares. O letramento é tudo aquilo que o aluno trás de casa e que ele vai aprendendo e a gente vai mediando.

2 – Eu não sou uma professora que sigo um método. Desde que eu comecei a trabalhar com alfabetização que eu quis fazer diferente. Trabalhando com projetos e não ficando presa ao que se chama de método. Não que o tradicional seja de todo ruim, ele não é ruim. Eu acho que tem que misturar um pouco. O que é ruim às vezes é a maneira como a professora trabalha a postura dela com relação aos alunos e em relação ao trabalho dela. Então, eu não sigo um método, eu não tenho nenhum método para alfabetizar. O professor deve estar sempre mudando seu trabalho de acordo com a turma e o nível das crianças.

3 – Antes a gente trabalhava com mais ênfase uma história. Às vezes ficávamos 15 dias trabalhando uma história de forma interdisciplinar. Só que seguindo mais um método. Hoje não, a gente já trabalha interdisciplinaridade só que a gente planeja as atividades com parlendas, poesias, músicas, textos, cantigas de roda e outras coisas.

4 – Logo que a gente inicia a alfabetização nós realizamos um diagnóstico com eles para saber o nível de aprendizagem de cada um. Daí você planeja as atividades. Só que para cada um você cobra de maneira diferente. Às vezes você está cobrando para um fazer uma atividade que vai fazer com que ele avance melhor. Às vezes a gente os coloca em duplas. Um menino que está silábico com um que está silábico-alfabético, outro que tá pré-silábico com um silábico. Daí um vai ajudando o outro a fazer o que a gente propõe para eles fazerem.

5 – Na leitura a gente gosta muito de trabalhar com história. Todo dia a gente lê uma história para eles para que eles possam ir tomando o gosto da leitura. Lemos parlendas poesias. Sempre a gente procura trabalhar mais com as poesias que fazem mais o gosto deles. E que eles compreendam também.

E na escrita eu trabalho com auto-ditado, alfabeto móvel, escrever o nome das figuras, escrita espontânea de textos, escrita espontânea a partir de história em vídeo, escrita de nomes.

6 – A gente tem um horário de leitura (um projeto da escola) tem os livros da sala o alfabeto móvel. Músicas acompanhadas com o som (o aparelho de som) a TV escola, e o PROINFO.

7 – A gente trabalha quase o tempo todo com a leitura e a escrita. Começa a aula com uma história, aí ele vai ouvindo. Depois se trabalha com o desenho, depois normalmente a gente faz uma atividade de escrever ou vamos fazer uma produção coletiva. É quase o tempo todo. Aí também envolve a matemática e se desenvolve todo um trabalho envolvendo a leitura e a escrita.

8 – É o que eu faço em relação ao aluno, levando para ele o que eu sei, mostrando que eles são capazes, que eles podem ir atrás e buscar mais conhecimentos.

8 -1 – Sim, eu me considero. Porque eu estou sempre ajudando. E na sala eles estão sempre questionando, este ano mesmo, meu Deus... cada ano que passa eles estão com um repertório sempre mais e mais... então, na sala, parece que tem que virar uma malabarista para dar conta de responder tudo aquilo que eles perguntam e eu procuro sempre responder. Se eu não sei, vou atrás... então eu penso que eu sou uma professora mediadora.

9 – Até esse ano eu estava conversando com a supervisora. Quando eles vêm para a primeira série, vem sem os pré-requisitos como: saber como pegar no lápis, saber usar o caderno. Então, eu não faço direito o meu trabalho de alfabetizadora porque eu tenho que estar fazendo isso, ensinando o que é em cima e o que é em baixo. Eu já falei com a supervisora que a gente tinha que dar uma olhada para saber o que está acontecendo no pré-escolar. Pois este, não é um trabalho que se espera da primeira série. Pois a gente deveria partir de um ponto, mas não pode partir, porque não foi trabalhado. Sabemos também que tem criança aqui que nunca foi no pré-escolar. Mas é mais fácil trabalhar com aquele que já foi no pré-escolar. Outro ponto negativo é a falta de estima, mas não

dele (do aluno) a falta de incentivo para eles se sentirem mais estimulados pela família. Eu cobro muito a família. Eu vejo que tem criança que num instante aprende. Mas tem criança que precisa só do pai estar ali do lado, do pai e da mãe chegar e falar....., perguntar o que é que você está fazendo? quer dizer... Eu sinto isso sabe. Pude perceber isso neste tempo todo de trabalho com a alfabetização. Isso não significa que o pai tem que ensinar, mas eu acho que eles têm que fazer com que a criança se sinta como se tivesse fazendo alguma coisa assim... muito boa. Do jeitinho dele, mas que o pai olhasse e dissesse que está bom. Na reunião eu sempre falo: Eu não quero que vocês os ensinem ensinar sou eu que devo fazer. Mas eu quero que vocês estimulem, para que eles fiquem com a auto estima bem alta, para que eles consigam aprender. Eles são que nem nós, quando você faz alguma coisa que alguém elogia, você vai fazer sempre melhor. As crianças ainda mais.

10 - Sim, eu participei do PROFA e a gente faz sessão de estudo toda a quarta, participei também de congresso. Participei porque eu acho que como professora a gente tem que estar sempre se atualizando. Às vezes eu penso assim: Acho que eu trabalho até direito, mas a gente tem que estar sempre buscando novos caminhos, se atualizando. Eu sempre fui um pouco eclética de estar misturando as coisas. Eu fiz muitos cursos. Antigamente era sobre os métodos, sobre as tabelinhas, mas recentemente, sobre o construtivismo e o PROFA, e a gente ta sempre aprendendo alguma coisa.

11 - Considerações sobre o trabalho de alfabetizar

Eu sou apaixonada pela alfabetização. Eu acho maravilhoso alfabetizar. E eu falo que é uma coisa que gratifica. Às vezes você acha que não ta fazendo nada e aí, quando você vê, tem o resultado; sabe, é incrível. E esse jeito que a gente trabalha possibilitando que eles fiquem mais a vontade; se trabalha mais com a realidade deles, é mais fácil de ensinar. Às vezes parece que você não ta ensinando e de repente você vê que eles estão lendo. “Então, eu fico apaixonada de saber que eles estão aprendendo...”

ANEXO 05

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P2

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P2

QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 – Alfabetização – É levar para as crianças as letras. É levá-la a conhecer o mundo da leitura e da escrita. Tudo agora vai depender disso. Ela pode ser alfabetizada com letras e também de outras maneiras. E de modo geral é levar as letras até a criança.

1-1 Letramento- O letramento também ela tem que conhecer as letras para saber o significado da escrita para a vida dela. Não é conhecer as letras e decorar essas letras, mas saber pra que a leitura e a escrita vai servir pra vida dela.

2 – Eu não considero um método. Mas na verdade eu faço essa mesclagem de Emília Ferreiro, Piaget, Paulo Freire e acho que assim eu estou alfabetizando.

3 - Eu começo sempre a partir de um texto. Eu parto do texto para as partes e do texto que eu dou para eles eu tiro a atividade de leitura e escrita.

4 – Eu levo em consideração o que tem realmente sentido para eles porque não adianta eu levar uma atividade de leitura que está fora da realidade da criança. Então é a partir daí que eu faço as atividades de leitura e escrita.

5 - Como eu falei, a partir do texto. Por exemplo: Numa atividade de leitura que eu vou fazer com eles. Como a pesquisa no banco de palavras. Eu faço os desenhos, coloco os desenhos em cima e em baixo o banco de palavras para desafiar o aluno a ler. Então se lá em cima tem carro, em baixo eu coloco casa e coco e carro, que ai ele vai ver a letra inicial, mas vai ter que descobrir a final também para poder conseguir ler e fazer a atividade.

6. – Uso os recursos disponíveis na escola como: fichas, alfabeto móvel, livro didático e os materiais cotidiano de toda escola (sala de vídeo, CD de música e etc).

7 – Sim. Geralmente uma hora e meia são para atividade específica de leitura e escrita. Embora a gente saiba que a atividade de leitura e escrita acaba acontecendo durante toda a aula e até mesmo em casa.

8 – Eu acho que é a orientação do professor com o aluno. De estar fazendo questionamentos, intervenções, de estar mediando a atividade, ajudando o aluno a entender.

9 – Sim, bastante. Porque eu faço muito isso na sala. Eu fico sempre questionando os alunos, perguntando, às vezes até dificultando as coisas para eles para ver se eles pensam um pouco mais sobre a atividade, porque eu acredito que é a partir do conflito da criança que ela aprende; porque se eu deixar as coisas muito fáceis não terá sentido e ele vai demorar muito mais a aprender. Então quando ele fica ali tentando, as vezes ele chora, as vezes quer ir embora... Mas eu acho que é aí que ta..., aí é a hora de mediar. Quanto mais você estimula, você pede para ele(aluno) às vezes você tem até que obrigar a fazer. Porque tem criança que fica o tempo todo dizendo: AH, eu não consigo, eu não sei. E ele não faz nada. E então eu fico o tempo todo ali insistindo para ver se ele passa daquele nível e melhora.

10 – Olha, eu acho que a família ajuda muito. Seja nas tarefas de casa, trazer para o reforço.

As famílias que ajudam é muito positivo, mas eu tenho caso de criança que a família ajuda e não melhorou. São casos e casos. Então a família tenta, às vezes consegue, às vezes não consegue. Mas, negativo mesmo é quando o professor não tem apoio na sala de aula. Atrapalha bastante. Quando você não tem a supervisão, a direção dando apoio, a sala de aula tem problema.

Positivo igual à família ajudando e o professor compromissado.

11 – Sim, tenho participado do PROFA e outros na área de alfabetização. Também fiz minha faculdade recentemente. Mas para mim, o PROFA foi muito importante, depois dele eu melhorei 100 por cento. Porque às vezes a gente repetia a mesma atividade de outro professor para a nossa sala de aula. Eu descobri então que na verdade eu não sabia alfabetizar direito. Eu melhorei muito e vejo o resultado disso na sala de aula, o rendimento dos alunos, a produção de texto que eles começaram a fazer.

11 -2 –Inicialmente foi obrigatório. Mas eu desde o início fiquei encantada, gostei muito.

Considerações sobre o trabalho de alfabetizar.

Cada professor para realmente alfabetizar precisa estar preparado. Não só mostrar o alfabeto e fazer a criança decorar aquelas letras e depois começar com o ba,be,bi,bo,bu. O professor precisa saber quando a criança precisa começar a produzir. Não precisa alfabetizar com as letrinhas.

ANEXO 06

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P3

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P3

QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1-Alfabetização não é somente ler e escrever. Nós estamos constantemente nos alfabetizando desde as séries iniciais e a vida inteira.

1- É a codificação das palavras. O aluno aprende a codificar as letras para tornar em palavras, fazendo a junção até formar as palavras.

2- Nós trabalhamos com o método de alfabetização do projeto Caminhar do Ciclo Básico.

2-1- E como é esse método?

2.1 Nós trabalhamos um tema e do tema nós trabalhamos do todo para as partes.

3 Nós usamos respeitar os níveis em que os alunos se encontram. De acordo com o nível de cada aluno; como ele se encontra.

4- Meu objetivo é atender o aluno. Eu considero que atendo as necessidades que o aluno tem no momento. De acordo com a necessidade a gente propõe as atividades para o aluno.

5- Jogos diversificados, alfabetos, letras, vogais, recortes, colagens.

5-1 E com a escrita? E com a escrita também. No início do ano, nós começamos a trabalhar com a escrita do nome do próprio aluno.

6- Jogos variados é o primeiro passo , muitos textos diversificados. Lendas, parlendas, musicas. Uma infinidade de atividades.

7- Não porque nós estamos fazendo leitura constantemente, tudo o que nós registramos nós lemos. Embora nós termos um dia específico para a leitura. `

7-1 É um projeto específico? Sim, exatamente.

8-Para o meu ponto de vista é a interferência quando há necessidade.

8-1 Sim, porque eu trabalho muito com questionamento.Quando o aluno me traz a dúvida eu o questiono. Eu nunca dou a resposta de primeira mão.

9 – Positivo, é o interesse do próprio aluno e a parceria com a família.

Negativo, é ao inverso. Quando o aluno não tem interesse, é difícil. E quando a família não o apóia, também é a maior dificuldade que a gente tem encarado.

10 – Sim, vários cursos, na área de alfabetização.

Considerações finais.

Alfabetizar é muito bom e a gente aprende bastante.

ANEXO 07

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P4

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A P4

QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

QUESTÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1 - É um método para que o aluno, o indivíduo aprenda a escrever, a ler e interpretar.
- 1-2 - Aprender as letras e com elas a função das sílabas para daí partir para a alfabetização.
- 2 - Eu acredito que tem uma mistura do construtivismo onde o aluno constrói e um pouco do tradicional também porque eu não acredito apenas no construtivismo. Eu tenho que mostrar o caminho para eles para daí ele construir.
- 3 - Eu planejo com vistas a atender a dificuldade de cada aluno. Para que o meu conteúdo possa atingir todos os níveis.
- 4 - Novamente o nível de aprendizagem de cada aluno.
- 5 - produção de texto individual, coletiva. O individual é onde o aluno produz sozinho. E eu faço também a reescrita de alguns textos junto com eles. Ou então eu trabalho individual com eles fazendo a reescrita no caderno. Trabalho também bastante leitura de músicas e poesias no quadro. E a gente faz a leitura coletiva.
- 6 - Letras de musicas, poesias, produção de textos. As novidades que o próprio aluno trás de casa. Escrita espontânea e a leitura destas atividades.
- 7 - Não, a gente faz durante toda aula. Toda a aula está voltada para a leitura e a escrita.
- 8 - É o professor intervir na hora certa. Na hora que o aluno questiona e tem dúvida. É o professor estar sempre ali, por perto, e com cada um trabalhar as dificuldades.
- 9 - Sim, todo o tempo. Porque eu estou a todo o momento fazendo questionamento para os alunos, tentando fazer com que eles descubram as letras e as sílabas que devem usar.
- 10 - Positivo: Acompanhamento do pai na escola, o interesse do aluno e materiais; muitos materiais pedagógicos. Negativo: tudo o inverso. A falta da presença do pai na escola, a falta de interesse do aluno e às vezes a falta de material pedagógico.
- 11 - Sim, tenho participado. Não me lembro de todas no momento, mas me lembro do PROFA, o PROFA foi um curso que ajudou muito a gente né?... Na alfabetização ele nos trouxe muita bagagem; ele foi muito legal.

ANEXO 08

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P1

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P1

Atividade desenvolvida no dia 19/04/2006:

P1: - Ontem eu pedi para vocês trazerem uma pena. Vocês se lembram? Por que será que eu pedi para trazer a pena? O que tem haver a pena com o índio?

T: - Para fazer aquele negócio que vai na cabeça do índio.

P1: - E como chama este negócio que o índio usa na cabeça?

T: - Coroa.

P1: - Não, não chama coroa, isso chama cocar. Hoje eu vou ensinar vocês fazerem um, com a pena que vocês trouxeram. Os índios na floresta procuram os animais que tem as penas mais bonitas para fazerem o cocar para enfeitar a cabeça. Mas antes de fazer o cocar, eu vou ler para vocês um texto que fala sobre os índios. Só que este é um texto diferente, é um texto informativo. Este texto é diferente daquele ali (aponta o cartaz com uma poesia da Borboleta de Vinicius de Moraes) e daquele ali também (A Foca de Vinicius de Moraes). Aqueles são poesias e este é um texto informativo.

A professora leu o texto para as crianças.

P1: - Hoje o índio vive como antigamente?

Crianças: - Não.

P1: - Hoje eles andam de que?

Crianças: - De carro.

P1: - É, hoje eles andam de carro, alguns. Alguns andam enquanto outros passam dificuldades. O índio é diferente de nós?

Crianças: - Não.

P1: - Ele não é diferente de nós, ele é igualzinho a nós. A única diferença é física, é a aparência. Eles têm costumes, tem sentimentos iguais a nós. Hoje a maioria deles não vive mais na mata. Já temos índio professor, deputado.

J: - É eles não são diferentes de nós porque o mesmo sangue que tem neles tem em nós.

P1: - Isso **J**, eles são iguais a nós, como também é igual a pessoa negra, branca, aleijada e outros.

A professora desenhou e escreveu o nome das figuras junto com eles no quadro.



OCA



INDIO



ARCO



LANÇA



FLECHA

P1: - Quem quer vir escrever flecha? **M** vai escrever (ele falou que é com “X”), fica o mesmo som?

Crianças: - fica.

P1: - Só que flecha é com “CH”. (adotou este procedimento com a escrita de todas as figuras).

Depois, entregou uma folha para as crianças com algumas figuras e começou a identificá-las junto com elas.

P1: O que é isso aqui? (apontou para a índia).

Crianças: - Uma índia.

P1: - Índia, é masculino ou feminino?

Criança: - É feminino.

P1: - Então termina com?

Crianças: - Com "A".

P1: - E, e esse aqui?

P1: - Isso. E isso (aponta para a "OCA")?

Crianças: - OCA.

P1: - E isso (aponta para o "COCAR")?

Crianças: - O "COCAR".

A professora explorou todas as figuras após garantir que todos estivessem prestando atenção, para que todos soubessem o que e como fazer a atividade, não tivessem dúvidas quanto às figuras.

Depois.

P1: - Aqui tem os desenhos (aponta para eles), aqui em baixo tem o nome (aponta). Então eu tenho que ver o desenho para saber o nome e ver com que letra começa e com que letra terminam, para saber se estou certa que é essa mesma palavra que eu devo recortar e colar aqui nestes retângulos, (aponta).

O aluno **R** foi até a professora com a palavra "OCA" recortada para perguntar para a professora o que estava escrito, ela pegou a palavra e falou para ele, vamos ler, apontou para o "O".

P1: - Que letrinha é esta?

Criança: - O "O".

P1: - E essas duas? (apontou para o restante, ele não soube responder). Olha, vem aqui, (pegou na mão dele e levou ao quadro, apontou para o desenho e a palavra "OCA") como chama a casa de índio que a gente falou antes? (ele não soube responder). Que letra é essa? (aponta para o "C").

Criança: - É o "C".

P1: - E essa? (aponta para o "A").

Crianças: - É o "A".

P1: - É, o "C" e o "A" juntos como fica?

Criança: - "CA".

P1: - fica "CA", então o "O" mais o "CA", fica?

Criança: - "OCA".

P1: - Isso.

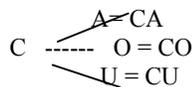
Atividade desenvolvida no dia 17/05/2006:

A professora colocou no quadro:

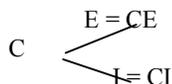
HISTÓRIA DO DIA: A FESTA NO CÉU.

A professora pediu para a Caroline ler, ela leu : "A Festa no Quéu".

P1: - Caroline, veja só o "C" tem dois som o "C" com:



O "C" com o A, O, U tem o som CA, CO, CU, mas o som com o E, e I tem som de:



Som de (SE), (SI), e não "QUE, "QUI".

A professora depois da explanação começou a ler a história, permitiu a participação das crianças porque a história era conhecida da maioria.

Depois de ler, mostrou as figuras para as crianças.

P1: - Onde era a festa?

Crianças: - No céu.

P1: - Quem foi convidado?

Crianças: - Os pássaros.

P1: - Por quê?

Crianças: - Porque eles têm asas para coar.

P1: - Vocês já foram em festa sem ser convidados?

Crianças: - Não.

Agora vocês vão ilustrar e escrever alguma coisa sobre a história:

Criança: - Professora eu não sei desenhar sapo. Você sabe?

P1: - Eu não sei, ou melhor, acho que sei desenhar a cabeça. Foi ao quadro e desenhou. Perguntou para as crianças se ficou bom. As crianças disseram que sim, depois pegou o livro e tentou reproduzir o corpo do sapo no quadro. As crianças gostaram, então falou: - Vocês desenharam do jeito que vocês conseguirem e o que vocês querem desenhar da história. O que importa mais para mim é a escrita que vocês vão fazer.

As crianças começaram a fazer a atividade e a professora então circulava pela sala para ajudá-los na escrita.

T escreveu: primeiro momento – “O SAPO FEI NA FEITA”. A professora então pediu para ela ler: - “O SAPO FOI NA FESTA”. A professora orientou a escrita: segundo momento – “ SAPO FELI NA FETA DO CÉU”. Terceiro momento: - “O SAPO FOI NAFETA NO CÉU”.

Ainda na sala da professora **P1**, relatamos outra atividade:

A professora falou com as crianças sobre o calendário do dia, e colocou o cabeçalho no quadro.

1-ROTINAS

2-RODA DE CONVERSA

3-LEITURA COMPARTILHADA: PLAFT ZUM – Gabriel Fernando. Livro: Narrando em texto – Língua Portuguesa – Editora Dimensão.

1-A professora perguntou se alguém tinha alguma coisa para falar na roda de conversa.

O F disse que sim.

F: - Professora a senhora disse que no dia do jogo nós vamos embora mais cedo para assistir o jogo, como nós vamos assistir se o jogo é na Alemanha?

A professora então sorriu e disse que o jogo poderá ser assistido na TV, que não tem como ir à Alemanha para assistir porque é muito longe, disse que a aula começará mais cedo e terminará mais cedo. As crianças falaram sobre viagens que fizeram a outro estado ou outra cidade.

2-A professora começou a ler e parou para perguntar se as crianças imaginavam o que aconteceu com o garoto. **M** disse que acha que viajou dentro do livro. O outro disse que ele ficou esperto. Parou para perguntar se eles sabiam o que era pousar.

Crianças: - Sim.

Continuou e depois parou para perguntar: - O que vocês acham que ele sentiu? E depois acabou de ler.

P1: - É possível ler e entrar no livro?

Crianças: - Sim.

P1: - como?

Crianças: - Sonhando, imaginando.

P1: - Quem é que gosta de ler? (todos responderam sim). Que bom, então quem já sabe ler já pode ir a biblioteca para pegar livros emprestados para ler. Quem aqui já leu algum livro? (quase todas as crianças tinham lido pelo menos um livro, outras mais).

D: - Então professora porque nós não vamos ler na biblioteca?

A professora disse: nós vamos sim, eu também vou trazer uma caixa de livros para vocês lerem e quando lerem todos, vão também a biblioteca pegar outros. Eu quero que vocês, depois separarem uma folha, e coloquem o nome dos livros que vocês lerem.

No dia 22/03/2006, em outro momento a **P1** trabalhou com a leitura, no início da aula; então, pediu que as crianças deixassem o material nas carteiras e logo após sentassem em círculo no chão que ela estaria lendo uma história para eles. A atividade desenvolveu-se da seguinte forma:

P1.: — Hoje eu vou contar para vocês a história do “Príncipe Rã”. — Todo mundo aqui já sabe que o sapo é diferente da rã?

A.: — sim!

P1.: — Pois é; tem muita gente que come rã, mas o sapo não pode ser comida, é venenoso.

[A professora então começou a ler. Leu de início ao fim o texto. Ao terminar começou a mostrar a forma em que o livro estava organizado, mostrando inclusive as figuras, identificando os personagens da história. O livro contava a história de uma princesa que foi brincar com sua bolinha de ouro perto de um lago. A bola caiu no lago e a rã se ofereceu para tirar, mas como troca a menina teria que levá-la para morar, comer e dormir junto com ela. A princesa concordou e logo após ter o favor obtido ela fugiu e não cumpriu o prometido.]

P1.: — O que vocês acham, agora, que essa história tem a ver com a nossa realidade? — Vocês acham que rã vira príncipe?

A .: — Não!

P1.: — Então, essa é apenas uma história. É irreal. É algo que não acontece na nossa vida.

A (F): — Mas professora, a promessa tem que ser cumprida!

A (R): — Quando alguém promete uma coisa e não cumpre, a gente fica chateado!

P1.: — Vocês estão certos F., e R., Mas eu estou vendo que aqui está acontecendo a mesma coisa. Nós combinamos que falaríamos um de cada vez, mas tem gente que já está descumprindo o prometido, falando ao mesmo tempo que os outros.

[Então, a professora aproveitou o momento para organizar os diálogos, permitindo que todos falassem das promessas não cumpridas que aconteceu com eles. A professora depois retornou à história e perguntou:]

P1.: — Quem poderia me dizer qual era o brinquedo da princesa, com que ela estava brincando?

A.: — Bola.

P1.: — Agora eu quero que vocês me falem o brinquedo preferido de cada um de vocês.

[A professora ouviu as crianças e depois junto com elas fez uma lista de brinquedos, escrevendo com elas no quadro.]

ANEXO 09

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P2

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P2

No dia 22/03/2006 a professora leu para os alunos e os ajudou a escrever uma lista de ingredientes que compõe a sopa.

Atividade – Leitura da poesia: ANA BELA COMILONA de José de Nicola

A Professora leu a poesia:

Ana Bela Comilona. Come tudo que vê. Basta ligar a TV, nhac, nhac, nhac. Era uma vez uma bolacha, a pipoca, ou qualquer maçaroca. Ana Bela Comilona só não era muito sabichona. Na mesa, entendia de tudo. Na escola nada de ABC. Sua mãe pensou, pensou, pensou, até que – OPA! – A solução estava na sopa. Ana Bela Comilona logo aprendeu o ABC. Comendo o prato repleto com a s letras do alfabeto

Após terminar perguntou:

P2: - Como a Ana Bela aprendeu a ler?

Crianças: - tomando sopa de letras.

P2: - Quem já comeu sopa? (- Eu, responderam todos). Agora vocês vão me ajudar a fazer uma lista com os ingredientes necessários para sopa. (cada uma devia falar um ingrediente).

A professora era a escriba. (atividade no quadro).

Ela escreveu no quadro: Lista do que se coloca na sopa e colocou ordem numérica. (antes de começar a lista a professora andou pelas carteiras para ver se todos haviam copiado o cabeçalho).

C.: falou “FRANGO”. (A professora perguntou para o **G** e **S**) - Como começa a palavra “FRANGO”. (ela salientou a palavra F-R-A-N-G-O, as crianças falaram “FRAN” e o “GO”).

P2: - Como fica **G**, como é o seu “GA”? (iniciais do nome da criança)

G: - É o “G” e o “A”.

P2: - E para ficar “GO”, como fica sala?

Crianças: - É o “G” e o “O”.

P2: - **D**, o que você põe na sua sopa?

D: - Batata.

P2: - Como é o BATATA, começa com o que?

Crianças: - “BA”.

P2: - E o que mais?

Crianças: - “TATA”.

C disse que gosta de macarrão na sopa.

P2: - Vamos escrever “MACARRÃO”, como faz o “MA”? É o “MA”.

P2: - **A**, como faz o “CA”?

Crianças: - É o “CA”.

P2: - Alguém pode dizer como faz o “RRÃO”?

Crianças: - É o “RO”.

P2: - Não está faltando alguma coisa? É o “RRÃO”.

(Assim acontece com os outros ingredientes e todas as crianças falavam e ajudavam escrever)

A **A** falou “água” e a professora escreveu no quadro. Agora as crianças deveriam copiar em seus cadernos as palavras do quadro.

No episódio do dia 18/04/2006 a professora lê com os alunos as poesias e parlendas afixadas na parede da sala para que elas depois leiam no pátio da escola na apresentação de um projeto. Também lê uma história para eles e desenvolve uma atividade de leitura de nomes de poesias e escrita de palavras a partir de figuras:

A professora perguntou quem estava afiado para a poesia. A sala estava participando do projeto de poesias.

As crianças estão leram junto com a professora parlendas e poesias:

CORRE COTIA, A FOCA, UM MACACO, MEU CAVALO COME VENTO, AS BORBOLETAS, HOJE É DOMINGO, BOI DA CARA PRETA, MEIO DIA.

P2: - Ok, está ótimo. Vocês vão dar um show. Mas agora eu vou ler para vocês. Mas antes de ler eu quero saber de onde vocês acharam que foi tirado esta historinha: MARIANA, A FLORZINHA.

As Crianças: - Do livro.

P2: - Isso, e hoje é dia do livro, depois eu vou falar sobre isso com vocês. Agora vou ler “MARIANA” (colocou uma figura de uma flor com o nome “MARIANA”, no quadro).

A professora pediu silêncio e começou a ler. A medida que lia ia colocando as figuras no quadro, com as ilustrações, montando a história em figura.

A professora lia sem interrupção (leu do início ao fim da história sem parar).

P2: - Agora quero fazer uma pergunta para vocês. Vocês já se sentiram assim, igual a “MARIANA”, bem pequena, sem importância?

Uma criança se manifestou: Sim, eu achava que meu pai não gostava de mim, e agora eu sei que ele gosta, porque eu sou obediente.

P2: - É que ele descobriu um perfume especial que tem em você, que você é uma boa menina. (Outras crianças falaram e a professora adorou procedimento semelhante).

P2: - **Y**, responde o que você acha que Mariana quando estava no jardim que ficou com vontade de que alguém desse uma pisada nela, para ela sumir. Você já se sentiu assim?

Não, nenhuma criança se manifestou nesse sentido. O aluno **A**, disse que a mãe e as tias que moram juntas com ele não gostam dele, que ninguém gosta dele. A professora disse que ele precisa então mostrar este perfume especial que tem dentro dele. Ele disse que não tem nenhum.

P2: - Olha! Quando eu cheguei aqui nesta sala, no início do ano, eu senti alguma coisa especial nesta sala, senti que cada um de vocês tem um perfume especial, mas principalmente com você **A**, eu descobri que você é muito especial para mim, como os outros também são.

O **A** estão envergonhou-se, se encolheu por alguns segundos na carteira e depois ficou prestando atenção no comentário das outras crianças.

Continuando a aula;

P2: - Vocês se lembram que ontem nós estávamos fazendo uma atividade de leitura e que não deu tempo de terminar. Hoje eu vou passar ela no quadro para que agente possa terminar.

CIRCULE AS POESIAS QUE VOCÊ CONHECE:

1-A FOCA

2-CORRE VACA

3-CORRE CUTIA

4-SAPO CURURU

5-BOI DA CARA AZUL

6-BOI DA CARA PRETA

7-MEU CAVALO COME – VENTO

8-MEIO DIA

9-HOJE É SÁBADO

10-O BURRO TATU

11-OS DENTES DO BOI

12-OS DENTES DO JACARÉ

13-UM MACACO

14-UMA MACACA

15-AS BORBOLETAS

Explicou novamente como deveriam ser feita a atividade.

P2: - Eu vou dar uma dica para quem ainda não terminou, ali tem... (falou o nome das poesias conhecidas que estavam escritas no quadro. As crianças deveriam identificar as que compunham a lista).

As crianças mesmo sem saberem ler, conseguiram circular os nomes das poesias porque conseguiram identificar o nome no cartaz (onde estava escrita a poesia) relacionando com o que tinham copiado no caderno para circular. Outras faziam por exclusão, como no caso do BOI DA CARA AZUL e BOI DA CARA PRETA, então excluía o primeiro.

A professora sempre passando nas carteiras para ajudar. A professora foi na carteira da aluna **C**, a aluna disse que não sabia fazer porque não sabia ler.

P2: - Essa atividade que você não precisa saber ler para achar a poesia é só você olha direito. Quer ver como você já esta sabida. Vê se você consegue achar a poesia das Borboletas. Ta escrito assim ó: AS BORBOLETAS. (soletrou)

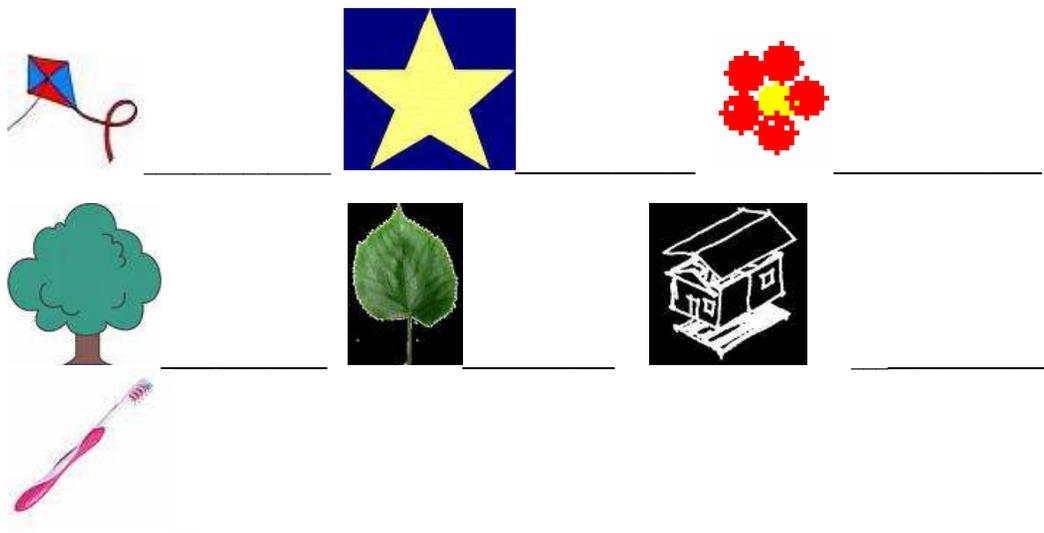
E a criança olhou de cima em baixo na relação e apontou para As Borboletas. A professora perguntou porque ela achava que era essa? Ela disse que era por causa que tinha “AS”. A professora disse então para

ela achar “A FOCA”, que estava naquele cartaz (mostrou para ela) e assim foi até ela conseguir fazer todas.

P2: - A e Y, já terminaram agora vocês vão fazer o que eu vou passar aqui no quadro. Quem já terminou vai fazer esta atividade:.

Escreveu no quadro:

Auto – Ditado e desenhou algumas figuras que os alunos deveriam escrever o nome:



A aluna **C** a procurou para mostrar que já tinha achado a “FOCA”. A professora pediu agora que ela achasse um macaco, mostrou o cartaz. A aluna olhou e foi para a carteira procurar e circular “uma macaca”. Foi e mostrou para a professora, a professora levou ela até o cartaz e falou que ela tinha circulado uma macaca e que no cartaz estava escrito “um macaco”, perguntou se era igual e a aluna disse que não.

P2: - O que está diferente.

A menina apagou e circulou certo e disse que o “O” era diferente.

P2: - É impressionante como eles conseguem ler mesmo sem saber ler. Porque eles conseguem como neste caso, descobrir os nomes.

Atividade desenvolvida no dia 25/04/2006:

A professora escreveu no quadro: LEITURA INFORMATIVA. O CARNEIRO. TEXTO RETIRADO DA FOLHA DE SÃO PAULO.

A aluna **T** disse: A leitura de hoje é sobre a formiga.

A professora perguntou se era porque ela viu o “FOR” (apontou). Ela disse que o “FOR”, é o mesmo de formiga, mas a leitura de hoje é sobre “O CARNEIRO” (apontou), e o “FOR” é de “LEITURA INFORMATIVA”.

P2: - hoje eu vou ler essa leitura informativa pra vocês e depois vocês vão descobrir porque ela é informativa.

Leu o texto do carneiro do início ao fim sem interrupção, terminou a leitura e perguntou o que as crianças entenderam do texto. **P** disse que as roupas de frio são feitas de lã do carneiro.

P2: - Esse texto que nós lemos trouxe informação para nós, sobre a época de tirar a lã do carneiro e para que serve a lã. Então quando vocês vêem um texto desse tipo, vocês devem saber que esse é um texto informativo porque ele traz informação. O carneiro é um animal, ele é macho ou fêmea? **Crianças:** Macho. E a fêmea como chama?

Crianças: - Ovelha.

P2: - Isso. Essa atividade de leitura que vou passar agora, quem prestar atenção não vai ter dificuldade para fazer. Eu escrevi aqui o nome de frutas e animais (mostrou), e vocês então devem ler e quando achar

que é animal deve escrever aqui (mostrou onde estava escrito animais), e quanto achar que é fruta, deve escrever no outro lado, onde está escrito as frutas.

O aluno A escreveu “JACA” na lista dos animais, pensando que estava escrito “JACARÉ”. A professora então, pediu pra ele ler.

P2: - Lê pra mim, A.

A leu: - JACARÉ.

P2: - Vamos ler juntos (apontou para o “JÁ”, ele leu, ela apontou para o “CA” e ele leu).

P2: - Então, onde está o “RÉ” de JACARÉ?. (A criança não soube responder.)

P2: - Então, lê para mim.

Criança: -JACA.

P2: - É, JACA é o que?

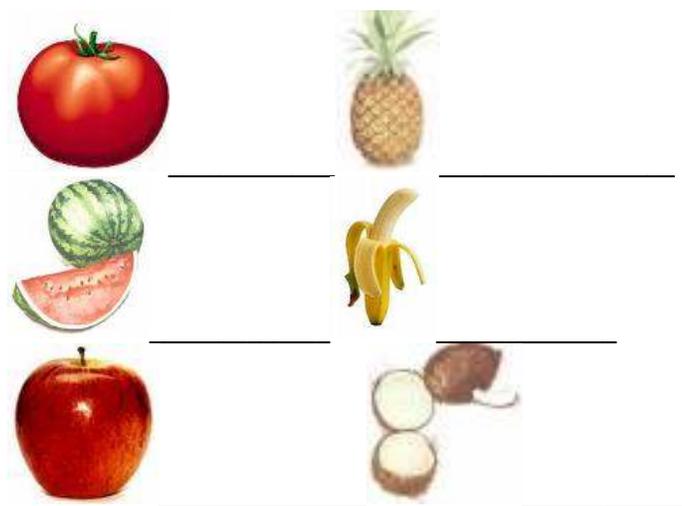
Criança: - É FRUTA.

P2: - Isso, então onde você deve escrever? (Ele mostrou a relação das frutas e a professora disse que sim).

OBS: A professora entregou a atividade e circulou na carteira das crianças, uma a uma, para verificar se estavam fazendo e ajudando quem não conseguia fazer sozinho.

A professora ainda nesta aula, percebeu que algumas crianças haviam terminado e passou um auto-ditado. Desenhou algumas figuras no quadro e pediu para as crianças escrever o nome.

AUTO – DITADO



Ela disse para os alunos: - “Olha pessoal, eu não tinha planejado esta atividade de Auto – Ditado, mas para que eu consiga continuar ajudando quem está com dificuldade de ler e para que eu possa dar atenção a todos, eu tenho que passar uma outra atividade para quem já terminou”.

ANEXO 10

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P3

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P3

Atividade de leitura realizada no dia 11/03/2006:

[A professora passou um texto no quadro]

“ XÊNIA É UMA BELA GAROTA.

RUTE É A AVÓ DE XÊNIA.

XÊNIA DEU UM XALÉ ROXO PARA VOVÓ RUTE.

VOVÓ RUTE DEU BOLO DE AMEIXA PARA XÊNIA.

XÊNIA COMEU TODO O BOLO”.

O procedimento de leitura é o mesmo citado anteriormente. Só que, aquelas crianças que já sabiam ler, passavam à frente na leitura e os outros só repetiam.]

P3: — No texto tem dois nomes próprios, quem sabe falar para mim?

A (W): — É Xênia e Rute.

[As crianças deveriam copiar o texto no caderno.]

Atividade de escrita do dia 21/03/2006:

[A professora escreveu no quadro: Junte os pedacinhos:]

FE LI PE: FO CA: FI GO: FA CA:

FA CA DA: FO FO CA: FI COU:

[a professora orientou as crianças que deveriam juntar os pedacinhos para formar palavras]

Atividade desenvolvida no dia 21/03/2006:

A professora pediu que os alunos escrevessem o nome da escola, porém, ela não passou no quadro o nome no primeiro momento. Deu um tempo para os alunos escreverem e depois pediu para a classe qual a 1ª letra de escola, “E” depois “S”, e assim por diante (Escola ...). Agora o G que vai falar porque ele está conversando. Depois foi o nome da cidade, dia, mês. Depois aluno (a) [ela escreveu].

A professora leu o cabeçalho do dia com toda a classe e depois fez a leitura de um cartaz com as letras do alfabeto ilustrado, em ordem, e depois saltado. Depois passou para algumas palavras do cabeçalho e depois para um cartaz no fundo da sala com a parlenda “o cravo brigou com a rosa”, o qual todas as crianças cantaram.

P3: - Hoje nós vamos trabalhar com a letrinha “F”, quem sabe que letra é essa?

As crianças: - F, Fé.

A professora colocou várias formas do “F”, como se apresenta: F, f, F, f.

P3: - Quem sabe uma palavra que começa com “F”?

A sala toda falou, depois foi para alguns alunos.

A: Fafá.

A professora escreveu no quadro. Outra falou: - Fabíola; e a professora disse que essas duas tinham que ser com letra maiúscula porque era nome de pessoa. Depois a criança falou: - faca; mas a professora apesar de ressaltar qual tinha que ser com letra maiúscula, escreveu as palavras todas com letra maiúscula: Faca, Fafá, Fabíola, Foca, Fica. Outra criança disse: - vidro; e a professora perguntou para a sala se poderia entrar naquele grupo e a sala disse que não. A professora disse que não, porque era escrita com “V” e não com “F”. As crianças ainda falaram: - Flor, família, Felipe, fada. Outra criança falou Steffany tem dois “F” no meio.

P3: - Então vamos escrever.

P3: - F, fale uma palavra com a letra “F”.

F: - Falou o nome dele.

Outras crianças disseram: - “figo”, “fita”, “papagaio” - a professora soletrou papagaio e perguntou para a turma se tinha “F”, e disseram que não.

A professora agora fez leitura das palavras e as crianças repetiam. Após a leitura ela contou as letras das palavras falando primeiro e as crianças repetiam.

P3: - FAFÁ, quatro letras, agora quantos pedacinhos. FA-FA, dois pedacinhos.

Cada pedacinho as crianças deviam bater palma.

P3: - JHENNIFFER, JHE-NNI-FFER. [leu com as crianças os pedacinhos batendo palminhas]

As crianças: - Três pedacinhos.

P3: - Agora vamos copiar palavrinhas e depois vocês devem pintar a letra “F”.

P3; Por que vamos pintar a letra “F”? [perguntou para turma e ela mesma respondeu]

P3; Porque estamos trabalhando a letra “F”.

Atividade desenvolvida no dia 04/04/2006:

A professora iniciou a aula pedindo quem trouxe o livrinho para ler. Uma criança trouxe.

A professora começou a ler a história “A bela adormecida” e parou para perguntar qual era o nome da princesa.

As crianças: - Aurora.

Continuou a ler, logo parou para perguntar que presentes as fadas deram, à princesa. As crianças responderam (...). Depois da resposta continuou, mas parou novamente pra comentar o feitiço que a fada Malévola fez sobre a princesa, e comentou também sobre o nome da fada Malévola, dizendo que “MA” era de “mal”.

Continuou a ler e depois perguntou para as crianças quem queria saber o fim da história. As crianças responderam que queriam saber. Ao mesmo tempo em que lia, a professora comentava o restante da história e ia mostrando as ilustrações do livrinho.

Parou novamente pra dizer que não ia mais contar a história porque um aluno estava conversando. O aluno parou e ela continuou.

P3:... “quando o príncipe chegou, encontrou a princesa”... parou de contar a história novamente e disse:

P3; Vamos parar por aqui e deixar o restante da história para amanhã?

As crianças: - Não.

Então a professora continuou até o fim.

P3: - A princesa Aurora era o que? (perguntou para as crianças)

As crianças: - Uma princesa.

P3: - Quem foi visitar a princesa quando ela nasceu?

As crianças: - As fadas.

P3: Qual o feitiço que a fada malvada fez?

As crianças: - Pôs veneno na agulha.

P3: - No final da história, o que aconteceu?

As crianças: - O príncipe beijou a princesa. Ela e o castelo despertaram.

Nem todos os alunos responderam, somente alguns, outros brincavam e conversavam.

Em outra atividade neste dia, a **P3** passou o cabeçalho no quadro para os alunos copiarem e depois escreveu:

LEITURA (e passou uma música do pato no quadro)

LÁ VEM O PATO

PATA AQUI PATA ACOLÁ

LÁ VEM O PATO PARA

VER O QUE, QUE HÁ.

P3: - Quando eu tenho o “P+A”, eu tenho “PA”, e assim por diante, com “PE”, “PI”, “PO”, “PU”.

Todos falavam ao mesmo tempo.

P3: - Quem pode me falar palavras escritas com “P”?

Muitas crianças falavam (sempre as mesmas crianças), não havendo direcionamento para aquelas mais tímidas. Estas não falavam, só ouviam e olhavam, enquanto a professora escrevia no quadro as palavras escritas com “P”.

PEIXE PEITO PUXA POÇO

PIPA PULGA PAPO PULA

PAPAGAIOPORCO PINTO PAULO

PANELA PINGUIM PIPOCA PEDRO

P3: - Agora vamos ler, quem não ler agora vai ler sozinho depois.

A professora começou a ler apontando para cada palavra que lia e os alunos acompanhavam.

P3: - Quantos pedacinhos têm a palavra PEIXE?

E as crianças falavam batendo palminhas. PEI – palminha XE - palminha.

P3: - E quantas letras tem a palavra PEIXE?

Então contavam.

As crianças agora deveriam copiar as atividades do quadro em seus cadernos.

ANEXO 11

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P4

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS EM SALA DA P4

Atividade desenvolvida no dia 18/04/2006.

P4: — Hoje é dia 18 de abril, quem sabe me dizer dia do que é hoje?

[Algumas crianças disseram que era dia da páscoa, outras que era dia do livro.]

P4: — É dia do livro infantil, de histórias feitas para crianças. [as crianças pediram para a professora ler uma historinha para eles e ela disse que sim, mais tarde. A professora foi ao quadro e escreveu:

18 DE ABRIL – DIA DO LIVRO]

P4: — Mas tem uma coisa que nós temos que ter com o livro, o que é? [as crianças responderam que é o cuidado]

P4: — Sim, é o cuidado. Mas quais os cuidados que temos que ter com o livro?

[As crianças foram falando e a professora foi escrevendo no quadro, numerando e ordenando as frases. A professora não construiu um texto, só relacionou os cuidados que as crianças falavam. Então ficou assim no quadro:

- 1- ENCAPAR O LIVRO
- 2- NÃO RASGAR
- 3- NÃO SUJAR
- 4- NÃO RABISCAR
- 5- NÃO DEIXAR JOGADO
- 6- NÃO PISAR EM SIMA
- 7- NÃO CUSPIR
- 8- NÃO JOGAR NO CHÃO.

Após o término da atividade, a professora pediu para as crianças copiarem no caderno.

As crianças que iam terminando a professora pediu pra levar para ela corrigir e após a correção ela entregou um bloco de figura para colocar o nome. Cada criança recebeu um bloco diferente.

P4: - T, o que é isso (aponta para a lata).

T: - Lata.

P4: - E como é o “LA”?

T: - É o “L” e o “A”.

P4: - E o “TA”.

T: - Não sei.

P4: - Como é o “TA” de tatu? Como é?

T: - Não sei.

P4: - É o “T” e o “A”. E mão, como escreve?

T: - Não sei.

P4: - Como começa?

T: - Não sei.

P4: - É com “M” de macaco. Sabe como é?

T: - Não.

P4: - É assim ó (escreveu para ela “M”). E o “ÃO” para completar como é? É o “A” de avião, olha lá (apontou para o alfabeto fixo na parede que tinha a letra e a figura). Agora o que falta para ficar mão? Você escreveu “MÁ”, para ficar “MÃO” o que você acha que falta?

T: - O “O”.

P4: - Isso, O “O” de ovo, olha lá.

P4: - W para você escrever “PÃO” você tem que colocar este assento aqui ó (~). Chama til. Se você não colocar, ele fica “PÃ”. Percebeu a diferença? (ela fez isso no quadro).

Voltou para a carteira da T e fez o mesmo procedimento na escrita dos outros nomes. As crianças também iam ao encontro da professora para saber como escrevia algumas palavras quando não conseguiam com a ajuda do colega.

Agora a P4 fez a leitura de uma historinha do “Peter Pan” para as crianças.

P4: - Todos em silêncio e escutem.

As crianças ficaram em suas carteiras sentadas ouvindo.

P4: - Agora vocês vão ver o que aconteceu com “Peter Pan”. Vamos ver a capa (mostrou a capa ilustrada).

Com o “Peter Pan” e outros personagens.

Perguntou se eles sabiam quem era.

As crianças: - Sim.

P4: - Vocês acham que ele é bom?

As crianças: - Sim.

P4: - Vocês acham que ele é de verdade?

As crianças: - Não.

O Willian disse que ele voa.

P4: - Vocês acham que as pessoas conseguem voar?

As crianças: - Não.

P4: - É, as pessoas não conseguem voar.

O Lucas disse que só os passarinhos voam.

P4: - Então eu vou ler uma parte da história hoje, e outra outro dia, mas quero para vocês que esse é um livro infantil, que tem história infantil (abriu uma página do livro e perguntou onde acontece a história).

R: - Para mim é na floresta.

E em outra página mostra o “Peter Pan” e a “fada”, e ela pergunta: - O que é isso? (aponta para a fada).

As crianças: - É a fadinha do “Peter Pan”.

P4: - Ah, então ele tem uma fadinha?

As crianças: - Sim.

P4: - Ela é boa ou ruim?

As crianças: - Boa.

P4: - Ah, então vocês querem ouvir a história?

As crianças: - Sim.

P4: - Vou começar a contar.

E começou a contar, parou e perguntou:

P4: - O “Peter Pan” aparece para crianças ou para velhos?

As crianças: - Para crianças.

E continuou a história.

Parou novamente.

P4: - Para onde eles foram?

As crianças: - Para terra do “Peter Pan”.

P4: - Eles desobedeceram os pais?

As crianças: - Sim.

P4: - A gente pode desobedecer aos pais?

As crianças: - Não.

Continuou e parou.

P4: - O Capitão Gancho é bom ou é mau?

As crianças: - É mau.

Continuou, parou a história e perguntou para as crianças:

P4: - No momento em que a Wend ia cair surge quem, crianças?

As crianças: - A fada.

P4: - Não, surge “Peter Pan”.

Continua e depois para.

P4: - Quem o “Peter Pan” vai trazer de volta depois de oito dias?

As crianças: - “Peter Pan”.

P4: - Não, to vendo que tem gente que não está prestando atenção. É Sininho que ele vai trazer de volta.

Continua e depois para.

P4: - Quem será que jogou a flecha? Será que foi sininho?

As crianças: - Não.

P4: - Foi Peter Pan?

As crianças: - Não.

P4: - Foi o Capitão Gancho?

As crianças: - Sim.

P4: - Então vamos continuar.

Continuou.

P4: - Sabe quem apareceu? De quem eram as mãos gigantes?

As crianças não sabiam responder.

P4: - Eram os índios. Vamos ver agora o que vai acontecer. Vou continuar a ler.

E continuou. Leu até o nariz (espada saiu raspando o nariz).

P4: - Agora eu vou mostrar as figuras uma por uma, lembrando alguns pontos de parte da história contada, e amanhã nós vamos continuar a história, e vamos ver o que aconteceu no restante da história.

Mas o que vocês acham que vai acontecer?

L: - O Capitão Gancho vai morrer (então escreveu no quadro – Gancho vai morrer).

R: - Peter vai matar.

J: - Gancho vai jogar o anzol no Peter.

E: - O Peter pega a espada do Gancho.

M: - Pisa na espada.

P: - No final Peter vai morrer.

P4: - E as crianças o que vai acontecer com elas?

I: - As crianças vai morrer.

P4: - A **I** falou “as crianças vai morrer”, eu quero saber se escrevo: “As crianças vai morrer” ou “ As crianças vão morrer”. Presta atenção **I**. O que você acha que é certo?

I: - As crianças vão morrer.

Bateu o sino para o término da aula e a professora então disse que amanhã ela terminaria a história.

Atividade desenvolvida no dia 24/04/2006.

P4: - Vocês foram agrupados de dois em dois para um estar ajudando o outro. Quando a **I** não souber vai pedir ajuda a **P**, e a **P** do mesmo jeito. Quando uma não conseguir ajudar a outra, aí pede ajuda para a professora.

A professora disse que agrupou as crianças de acordo com os níveis de aprendizagem para que um possa ajudar o outro.

Obs: - Como ela foi colocar o cabeçalho no quadro, as crianças perguntaram por que foi feriado na sexta-feira. Ela respondeu que era dia de “Tiradentes”. Algumas crianças faziam gestos de arrancar dentes, achando que este era o sentido. A professora terminou de passar o cabeçalho e foi em seu armário buscar um livro que falasse sobre o assunto, já que ela não tinha nada a respeito planejado. Enquanto elas copiavam o cabeçalho, a professora consultava o livro e depois escreveu no quadro:

Tiradentes.

P4: - Como nós não falamos na semana passada quem foi ele, hoje nós vamos falar. Por que era chamado de Tiradentes?

As crianças: - Porque ele era dentista.

P4: - E a profissão dele era tirar os dentes das pessoas, por isso ele tinha esse apelido. Só que ele era um homem que lutava muito pelo Brasil. Tinham muitos portugueses aqui no Brasil, e vocês sabem o que eles faziam aqui?

As crianças: - Tiravam dentes.

P4: - Não, eles tiravam o nosso ouro que tinha no solo, e mandavam para Portugal, e por isso o Brasil ficava pobre. Com isso o lucro do ouro ia para Portugal, e o Brasil ficava pobre. Tiradentes morava numa cidade de Minas Gerais (local onde tinha mais ouro). Tiradentes estava aborrecido com isso e não concordava com isso. E iniciou uma revolta, lutando contra os portugueses para que esse ouro não fosse para Portugal. Na hora da luta, poucas pessoas apoiaram Tiradentes. Então os portugueses o mataram e separaram o seu corpo e espalharam por alguns lugares. Mas isso não deteve o povo, que mais pra frente continuou a luta pela independência do Brasil, e contra o roubo do ouro. Então agora vocês entendem porque foi feriado sexta-feira.

P: - Foi para tirar os dentes.

P4: - Não, porque ele foi morto para defender o Brasil, ele é considerado um mártir da independência. O feriado é para lembrar a coragem dele em defender o Brasil. Mas hoje, será que temos alguma coisa sendo explorada no Brasil?

As crianças: - Ouro e dinheiro.

P4: - Não, naquela época era ouro, hoje eles levam plantas e pássaros de forma ilegal, eles levam até pessoas para explorar e servir para trabalhar.

Então, a professora escreveu no quadro:

TIRADENTES

ELE ERA DENTISTA

PORTUGUESES PEGAVAM OURO E MANDAVAM PARA PORTUGUAL

MINAS GERAIS – TIRADENTES ERA MINEIRO

MORREU ENFORCADO

OURO, PLANTAS, ANIMAIS, PESSOAS.

Atividade, desenvolvida no dia 10/05/2006.

A professora colocou o cabeçalho no quadro com a participação dos alunos, informando o dia/mês/ano, e depois colocou:

1-FICHA DA MAMÃE

NOME: BEBIDA QUE MAIS GOSTA:
 IDADE: GOSTA DE FAZER:
 DATA DE NASCIMENTO: ONDE TRABALHA:
 COR PREFERIDA: COMIDA:

A Professora escreveu no quadro essa ficha e orientou para as crianças preencher o que sabiam e o que não sabiam deveriam perguntar para a mãe em casa. A professora começou a perguntar para as crianças onde a mãe de cada um trabalha, enfatizando o quanto as mães trabalham em casa além de trabalhar fora. A professora passou nas carteiras para ajudar as crianças a escrever os dados sobre as mães.

A **M** queria escrever que mamãe gosta de churrasco, então perguntou para a professora como começa a palavra.

M: - Com “CHU”.

P4: - E como é o “CHU”?

M: - É o “X” e o “U”.

P4: - Sim, mas tem outra forma de escrever o “CHU”, você se lembra qual é? (A criança colocou o “CH”). E agora para ficar “CHU”, que letra falta? Você já colocou “CH”, mas agora falta uma letra para ficar “CHU” (falou pausadamente).

A criança conseguiu identificar o “U” e escrever.

P4: - E agora?

M escreveu o “R” e o “A”. A professora então falou que como a palavra era pronunciada com “RRA” então “RA”, tinha que ser com dois “R” para ficar “RRA”, igual “Carro”, então a criança concertou.

P4: - E agora para ficar “CHURRAS” o que esta faltando? (falou pausadamente com enfoque na pronúncia do “S”, mas a criança não conseguiu identificar).

O coleguinha ao lado conseguiu e falou. Então a professora esclareceu que quando se pronuncia esse som, “CHURRAS” é escrito com “S”. A criança então escreveu o “S” e o “CO”, formando assim a palavra “Churrasco”.

A **P** também estava com dificuldade para escrever e a professora foi em sua carteira e a ajudou. A **P** queria escrever que sua mãe gosta de pão.

P4: - Como é pão? Escreve para mim (a criança não conseguiu, Ao perceber, a professora mudou a pergunta). Como é “PA”? (então a criança colocou o “P” e o “A”) e agora para ficar “PÃO” o que falta? você já colocou o “PA”, falta o que? (a criança completou com o “O”). Isso. Só que agora você escreveu “PAO” para ficar “PÃO” falta alguma coisa ainda, você não se lembra?

P4: - E agora o que falta em “PAO” para ficar “PÃO”?

P então colocou o “~” no “A” de “PÃO”. A professora continuou nas carteiras para ajudar e pediu para as crianças que fossem terminando que ajudassem quem ainda não fez.

OBS: Como a professora neste dia se demorou com cada criança que ia ajudar, as demais crianças brincavam pela sala, embora que a professora pedisse para fazerem as atividades. Outro problema foi o fato de quem tinha terminado através da ajuda dela ou sozinha, não tinha outra atividade para fazer. Assim, muitas crianças como o **W, L, T, R, L, G** não fizeram a atividade enquanto a professora não foi em suas carteiras.

A professora foi em todas as carteiras ajudar os alunos, de modo que todos fizeram essa atividade.

2-A professora percebeu que muitas crianças haviam terminado a atividade, então, foi ao quadro e passou outra atividade para quem já havia terminado. (uma hora e meia depois da primeira atividade).

SEPARE AS SÍLABAS

MALETA CAMISA MOLESA ROSA
 MESA CABEÇA BOLSALIVRO.

OBS: A separação de sílabas não estava prevista como atividade do dia. Devido a ociosidade de algumas crianças, e a conversa na sala, a professora passou essa atividade para ocupar o tempo das crianças.

Atividade desenvolvida no dia 31/05/2006.

A professora passou o cabeçalho. Em seguida, perguntou se eles sabiam quem tinha jogado com o Brasil ontem. As crianças não souberam responder. Então a professora colocou no quadro os nomes:

BRASIL X LUCERNA.

P4: - O Brasil ficou com quantos gols?

As crianças: - Oito e Lucerna 0.

P4: - agora que quero saber quem fez os gols.

Ronaldo – 01 (a professora escreveu).

Ronaldinho – 01, a professora escreveu o “RO” e perguntou para as crianças como se escreve o restante. Quem não falava espontaneamente a professora perguntava.

P4: - V, como eu escrevo o “Dinho”.

V: - É com o “I” e o “O”. Mas **M** disse que não, que era escrito com “INHO”, então a professora escreveu:

JULIO CESAR – 01

ROBINHO

P4 .; Então, para escrever “ROBINHO”, eu escrevo com dois “R”.

L e **D** disseram que sim. **W** disse que no começo de palavra nunca se deve escrever com dois “R”.

P4: - Muito bem. (e colocou o “RO” no quadro e perguntou sobre o restante da palavra como deveria escrever).

A professora parou para contar quantos gols tinha e quantos gols faltavam. Então as crianças contaram:

ADRIANO - 02

LUCIO – 01

P4:- É o “LU”, e agora?

As crianças: - É o “C” de casa mais o “I”.

P4: - E agora falta o que?

Crianças: - Falta o “O”.

Após escrever os nomes no quadro a professora foi em todas as carteiras para ver se os alunos estavam copiando. Depois foi ao quadro e escreveu nomes terminados em “NHO”.

As crianças falaram e a professora escreveu no quadro: RONALDINHO, ROBINHO, JUNINHO e CICINHO.

ESCREVE O NOME: (Agora quem já terminou vai escrever o nome destas figuras).













ANEXO 12

PROJETO CAMINHAR - CBA

FICHA CATALOGRÁFICA

CURY, Elenara Ues

A mediação docente no ensino da leitura e da escrita /
Elenara Ues Cury - Campo Grande, MS: (172 f.), 2006.

Orientadora. Alda Maria do Nascimento Osório.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-
Graduação em Educação - Universidade Federal do Mato Grosso
do Sul.

1. Epistemologia; 2. Pesquisa Educacional; 3. Pós-Graduação.
Pesquisa I. OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. II Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título