

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ana Paula Araújo Dini de Miranda

LETRAMENTO e ALFABETIZAÇÃO:

resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora:

Profª Drª Idméa Semeghini-Siqueira

SÃO PAULO

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 372.4
M672L Miranda, Ana Paula Araújo Dini de
 Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar / Ana Paula Araújo Dini de Miranda; orientação Idméa Semeghini-Siqueira. São Paulo: s.n., 2012.
 190 p.; tabs.; anexo + CD-ROM
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Letramento 2. Alfabetização 3. Ensino-Aprendizagem
 4. Mediação 5. Leitura 6. Escrita I. Semeghini-Siqueira, Idméa orient.
-

Nome: MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de
Título: Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Redescobrir

**Como se fora a brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos, na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos**

**Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele
Redescobrir o doce no lamber das línguas
Redescobrir o gosto e o sabor da festa**

**Vai o bicho homem fruto da semente
Renascer da própria força, própria luz e fé
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
Somos a semente, ato, mente e voz**

**Não tenha medo meu menino povo
Tudo principia na própria pessoa
Vai como a criança que não teme o tempo
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor**

**Como se fora a brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos**

Luiz Gonzaga Junior

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

À memória da minha mãe, **Zeza**, que gerou, alimentou e deixou para mim um olhar sensível, observador e admirador das coisas simples da vida.

Ao **Dário**, amor da minha vida por me deixar sonhar e realizar, acima de tudo.

AGRADECIMENTOS

Tenho comigo a sensação de que de algum modo tudo sempre dará certo e sentindo-me assim, parece mesmo que as coisas boas sempre acontecem comigo. Quando tudo parece difícil, de repente, lá estou eu de novo, realizando sonhos! Agradeço àqueles que de algum modo foram colocados em minha vida pelas mãos da providência e que oportunizam de modos diferentes a sensação que carrego comigo.

À **Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira**, por ter visto em mim uma possibilidade e ter encaminhado o meu mestrado de maneira tão maternal, compreendendo todos os meus momentos e me mobilizando com sua paciência e dedicação.

Ao **Prof. Dr. Rogério de Almeida**, amigo que me sugeriu o caminho do mestrado, tê-lo conhecido um dia só poderia mesmo, ter um final feliz. À **Profa. Dra. Emília Cipriano**, por ter explorado em seus encontros a minha sensibilidade para a educação e aos dois, por terem, no exame de qualificação, com delicadeza me apontado o quanto o meu olhar poderia ser ampliado.

Aos meus queridos e amados filhos: **João** tê-lo em minha vida me transforma, como sempre digo, depois de você mudei de condição passei a ter consciência, agradecimentos especiais pelo apoio técnico e ao **Ricardo**, que gerado e nascido no tempo dessa dissertação só fez aumentar em mim a força e disposição para realizar aquilo que eu acredito, seu sorriso e vontade justificam o meu viver. Amo muito vocês!

Ao meu pai, **Clóvis**, mestre admirável, por ter sido sempre exemplo de dedicação, carinho, por demonstrar orgulho ao acompanhar as minhas conquistas. À minha tia **Sula** por ter acompanhado tão de perto todos os passos desse trabalho e participar intensamente da minha vida, escutando, partilhando, envolvendo-se com

entusiasmo e muito amor. Aos dois por terem tido tanta disposição de ler e reler trechos e mais trechos do meu trabalho.

À minha irmã, **Flávia**, que tem acompanhado as minhas conquistas sem deixar de realizar as suas, seguimos por caminhos diferentes, mas estamos sempre juntas, unidas pelo amor. Ao meu cunhado, **Eduardo**, por ter um jeito prático de colocar as coisas da vida, contudo, sem deixar de lado o afeto e o carinho. Aos dois pelos meus queridos sobrinhos, **Stella** e **André**.

Ao meu irmão, **José Renato**, porque embora não tenha escolhido o mesmo caminho que o meu conhece de perto o sabor de uma grande conquista, à minha cunhada, **Karina**, por sempre se interessar e ter um ouvido atento às minhas longas histórias.

À **Dialina**, pelas orações e ao **Vladimir**, pela modo, de sempre colocar-se à disposição.

Às minhas **amigas do Magistério** por terem me dado a oportunidade de um dia descobrir, pela convivência, o meu bem maior, o prazer de estar na educação. Às minhas amigas, **Ayni** e **Renata**, descobertas durante o mestrado, compartilhar a educação com vocês é sempre um prazer!

À **Zilma**, pelo apoio com os meus meninos, por tê-los, muitas vezes como seus. Aos meus **alunos** de ontem e hoje, vocês dão sentido às minhas escolhas.

Às **professoras** que gentilmente cederam seu tempo para responder a esta pesquisa.

A todos vocês que ao longo da minha vida compartilharam experiências, vivenciaram ao meu lado situações desestabilizadoras e também confortáveis e que têm me ajudado a constituir-me em quem hoje eu sou.

RESUMO

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de, "***Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar***". 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Trata-se de pesquisa exploratória realizada com um grupo de dezesseis professoras: oito da escola pública e oito da particular que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Exercem a profissão docente no Estado de São Paulo – nos municípios de Osasco, Taboão da Serra e capital. Participaram da pesquisa, respondendo a um questionário com setenta e nove perguntas, organizado em três categorias de análise. O objetivo é investigar as representações dos professores sobre os aspectos que facilitam a escolarização da linguagem escrita nos primeiros anos de vida escolar, especialmente no 1º ano do atual Ensino Fundamental, de modo a discutir em que medida a escolarização favorece ou não o processo de aquisição da modalidade escrita, considerando o letramento e alfabetização como práticas simultâneas. A investigação desvelará as concepções das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como elas se configuram na prática de sala de aula. Concepções que dizem respeito à criança que aprende, de que modo ela é vista, que espaço ela ocupa aos olhos da professora e, ainda, como as professoras contemplam os momentos de brincadeira em suas salas, o que priorizam na escolha das atividades destinadas ao 1º ano: o letramento, alfabetização ou os dois. Discutir sobre o que tem representado para as professoras as transformações ocorridas após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Temos como princípio que a linguagem oral estabelecida, desde o início, de maneira afetiva, envolvente, espontânea e mediada pela família é concebida em contexto e necessidade de interação e que, portanto, se estabelece de modo dialógico. Enquanto que a modalidade escrita da língua, quando transformada em práticas pedagógicas, em geral, perde seu significado de objeto social a ser compartilhado de modo dialógico e contínuo. Como referencial teórico norteador recorreu-se a Vygotsky, Bakhtin,

Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Peter Moss, Ana Luiza Smolka, Semeghini-Siqueira, Magda Soares dentre outros autores.

Palavras-chave: letramento e alfabetização, ensino e aprendizagem, mediação, leitura e escrita

ABSTRACT

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de, "***Literacy and alphabetization: restating the role of the teacher in act of learning and teaching***". 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This paper deals with exploratory research with a group of sixteen teachers: eight from a public and other eight from a private school. They all work in the first grade of Brazilian-nine-grade elementary school system. They work in the state of São Paulo – in the cities of Osasco, Taboão da Serra and the capital, São Paulo. They participated in this study by answering a set of seventy-nine questions, organized under three distinct categories of analysis. The objective is to investigate the teachers' representations on the aspects that facilitate the schoolarization of the written language during the first years of the school life, especially in the first year of the present Elementary School, in order to discuss how much the schoolarization yields the acquisition of writing, considering the literacy and the alphabetization as simultaneous processes. Such investigation shall unveil the first-grade teachers' conceptions, attempting to comprehend how those practices are set inside the classroom. Conceptions about the child who learns, how he or she is seen, which space he or she occupies in the eyes of the teacher and, still, how teachers offer playing moments during their classes, what they prioritize in their choices of activities for the classes in the first grade: literacy, alphabetization, or both. Discussing about what the transformation of the elementary school into a period of nine years has represented for these teachers. We take as a principle that the established oral language, from the start, in an affective, involving, spontaneous and family-nurtured way is conceived in context and in necessity of interaction; therefore, establishes itself dialogically. While the written form of the language, transformed into pedagogical procedures, in general, loses its meaning of social subject to be shared in a dialogical and continuous way. As a theoretical reference,

Vygotsky, Bakhtin, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Peter Moss, Ana Luiza Smolka, Semeghini-Siqueira, Magda Soares, among other authors, were referred to.

Key words: literacy and alphabetization, teaching and learning, mediation, reading and writing.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO.....	15
1. ESPAÇO E TEMPO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS DE 6 ANOS	22
1.1 Como a escola se tornou lugar de alfabetizar	24
1.2 Do processo inicial de ensino e aprendizagem de leitura	27
1.3 Concepção de infância	32
1.4 Professor “alfabetizador” - dados históricos.....	37
1.5 Do espaço da educação infantil às salas de 1º ano do Ensino Fundamental	42
2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM - CONCEPÇÕES TEÓRICAS	47
2.1 Desenvolvimento e aprendizagem	49
2.2 Criança e linguagem	54
2.3 Ensino e aprendizagem da linguagem escrita	59
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AMPLIANDO O OLHAR.....	62

3.1	A psicogênese da língua escrita- Ferreiro e Teberosky.....	63
3.2	Concepção de alfabetização e letramento.....	71
3.3	Alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental.....	74
4.	METODOLOGIA E SUJEITOS DE PESQUISA	78
4.1	A pesquisa.....	79
4.2	Objetivos.....	80
4.3	Abordagem metodológica.....	81
4.4	Etapas e procedimentos de pesquisa.....	81
4.5	Caracterização dos sujeitos da pesquisa: os professores	81
4.5.1	Categorização do questionário destinado aos professores	85
5.	AS CONCEPÇÕES DOCENTES QUE EMERGEM DA PRÁTICA	87
5.1	Quem é o aluno para quem eu falo.....	89
5.2	Brincar. Como se brinca de verdade?.....	96
5.3	Atividades didáticas repertoriadas pela <i>Psicogênese</i>	107
5.3.1	O desdobramento de situações experimentais em atividades significativas..	110
5.3.2	Ler e escrever como sinônimo de conquista de base alfabética.....	115
5.3.3	Professor – aquele que buscou aprender a sondar e assim vem se esquecendo de sonhar	118

5.4 Mediar, intervir o papel do outro que passa despercebido até para ele mesmo	129
5.5 A alfabetização no letramento e o letrar alfabetizando – o discurso que na prática não se realiza	138
5.6 Primeiro ano do Ensino Fundamental - Identidade e transparência um discurso que começou perdido.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
BIBLIOGRAFIA	171
ANEXO1. Questionário aos professores	174
ANEXO 2. Tabulação do questionário (cópia digital)	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. (VYGOTSKY, 2007, p. 133)

Em janeiro de 2001, o ensino obrigatório de nove anos se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172. No Plano Nacional da Educação (PNE, 2000) fica claro que a determinação legal tem por objetivo oferecer no período da escolarização obrigatória maiores oportunidades de aprendizagem e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Paralela a essa determinação, temos uma problemática antiga e que tem ocupado o centro dos debates políticos e educacionais: o ensino da língua escrita. Dado o caráter “funcional e instrumental” da língua, desde a década de 20 com o advento da escola nova, aqui no Brasil, o ensino da leitura e escrita passa a ser enfatizado como favorecedor de avanços no desenvolvimento intelectual. (MORTATTI, 2000). Tendo tal dado como pressuposto, as políticas públicas têm investido em fazer com que as escolas cumpram com o dever de alfabetizar. Entretanto, os resultados, obtidos através da fala de professores e pesquisadores são que apesar de alfabetizados, crianças, jovens e até adultos apresentam, hoje em dia, dificuldade muito grande em compreender textos escritos.

O conceito de alfabetização e analfabetismo mudou bastante nos últimos anos. Segundo Ribeiro (1997), a Unesco, em 1958, definia como analfabeto um indivíduo que não conseguia ler ou escrever textos simples. Após vinte anos, para este mesmo indivíduo, adotou-se o conceito de “analfabeto funcional”, ou seja, denominação atribuída às pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possuem as habilidades necessárias para suprir as demandas cotidianas e se desenvolver nos aspectos pessoais e profissionais.

Diante disso temos que o sujeito que aprende o código escrito e consegue decodificá-lo não necessariamente participa das situações sociais de leitura e

escrita. E, desse modo, embora possa ser chamado de alfabetizado não pode ser chamado de letrado o que, de acordo com as concepções que serão aqui apresentadas, faz muita diferença.

O letramento tem sido levantado por pesquisadores como um dos fatores que podem determinar o sucesso escolar de uma criança. Sylvia Terzi (1995, p. 93), baseando-se em vários estudos, afirma que há a expansão do conhecimento na criança quando lhe são lidos livros infantis e se discute com ela sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. No Brasil, como as oportunidades que se relacionam as práticas de leitura não são iguais para todas as crianças, o grau de letramento dependerá da influência da família e também da escola.

Considerar o letramento, é ter consciência de que cada aluno chegará à sala de aula em um nível diferente de conhecimento, é ter em mente que cada um se desenvolve de maneira particular e única. Entretanto, o conhecimento nas escolas precisa ser organizado e está limitado ao tempo. Em cada série, é necessário alcançar algumas habilidades que serão necessárias para o ano seguinte. Segundo Lerner (2004, p.85):

Distribuir os conteúdos no tempo é uma exigência inerente ao ensino. A opção tradicional — ao menos desde o século XVII — consistiu em distribuí-los estabelecendo uma correspondência termo a termo entre parcelas de saber e parcelas de tempo. No caso da língua escrita, como se sabe, esse parcelamento foi flagrante: no primeiro ano de escolaridade dominar o código e, somente no segundo, compreender e produzir textos breves e simples (...) O ensino se estrutura assim conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão linear, acumulativa e irreversível.

Se é determinado como foco de aprendizagem da língua, para o primeiro ano de escolarização, “o domínio do código”, quais são as motivações da criança de seis anos para desejar aprender ler e escrever?

A relevância dos dados obtidos, tendo em vista a novidade que se abre: o Ensino Fundamental de nove anos, incita a investigação do início do processo de alfabetização. Muito foi estudado acerca de como as crianças aprendem a ler e a escrever, também é vasta a literatura que fala da criança como um ser ativo, entretanto, como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental compreendem essas descobertas e como as transformam em práticas pedagógicas? A partir da

compreensão teórica dos termos letramento e alfabetização, que espaço, tempo e importância o professor do 1º ano do Ensino Fundamental dedica ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

A pesquisa que ora se apresenta, nesta dissertação, tem como objetivo investigar as representações dos professores sobre os aspectos que facilitam a escolarização da linguagem escrita nos primeiros anos de vida escolar, especialmente no 1º ano do atual Ensino Fundamental, de modo a discutir em que medida a escolarização inibi ou não o processo de aquisição da modalidade escrita nos primeiros anos de vida escolar do aluno.

Segundo Soares (2004, p. 89): “(...) considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a *escolarização*”. A escola tem como propósito, nos anos iniciais e nas seguintes, ensinar os alunos a ler e a escrever para que façam uso das habilidades de leitura e escrita. A partir dessa conquista, a criança passa a fazer uso dessas habilidades para atender as necessidades escolares: escreve-se para fazer uma redação, para responder às questões da prova de História ou Geografia e não para comunicar suas ideias e sentimentos acerca do mundo, para o mundo ou para si mesmo. Desse modo, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita têm caráter instrumental e tecnicista.

A presente pesquisa objetiva refletir sobre como os professores do 1º ano veem a relação letramento e alfabetização, a transpõem didaticamente sem perder de vista o valor deste objeto como processo de interação e interlocução, considerando a criança, sobretudo, como sujeito da aprendizagem.

A partir da análise de questionários, encaminhados aos sujeitos da pesquisa: professores do 1º ano do atual Ensino Fundamental, é possível discutir quais são as concepções e as práticas que norteiam o trabalho desenvolvido com a criança de 6 anos, nas atuais salas de alfabetização e em que medida este trabalho está organizado tendo em vista: alfabetização/letramento e o desenvolvimento da criança.

O ensino e aprendizagem da língua materna serão considerados como objeto de estudo e os pressupostos teóricos que encaminham o presente trabalho

evidenciam a visão sociointeracionista, representada pelos referidos teóricos e investigadores: Vygotsky, Bakhtin, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, no que se refere aos seus objetivos é uma pesquisa exploratória que levanta informações sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de questionário destinado aos professores desse ano.

O capítulo I destina-se a uma breve contextualização histórica do ensino e aprendizagem da alfabetização e de como essa passou a ser assunto escolar. Ainda este capítulo localizará o percurso da criança e do professor na sociedade e na escola e, em linhas gerais, apontará as mudanças da educação básica.

No capítulo II, discute-se o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem, tendo como bases teóricas a concepção sociointeracional da linguagem. Será apresentada, de modo central, a concepção de criança sustentada por Vygotsky, em seus estudos sobre a aquisição da linguagem como fator histórico e social. Essa concepção sociointeracional da linguagem traduz, também, as principais ideias de Bakhtin que serão expostas no referido capítulo.

No capítulo III, explicita-se a importância das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstrando como esta visão pode dialogar com a concepção sociointeracional presente nas pesquisas de Vygotsky e, assim articuladas, contribuir para o contexto do ensino e aprendizagem da alfabetização. Neste capítulo ainda, contrapõe-se, relaciona-se e amplia-se a palavra 'alfabetização' a partir do termo letramento, além de esclarecer como se configura o aprendizado da leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista as concepções teóricas que norteiam o presente estudo.

O capítulo IV tratará da metodologia, caracterização do sujeito de pesquisa, a partir da categorização proposta pelo instrumento de obtenção dos dados: o questionário.

No capítulo V, inicia-se e aprofunda-se a análise dos dados coletados tendo em vista responder questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua materna no 1º ano do Ensino Fundamental, analisando como os professores veem

alguns conceitos importantes, como: sondagem, conquista de base alfabética, alfabetização e letramento e como eles têm avaliado a mudança para o atual Ensino Fundamental de nove anos. As conclusões possíveis, a partir dos dados obtidos e da análise feita, bem como as implicações diretas para a atual estrutura em que se insere o 1º ano do Ensino Fundamental integrarão, ainda, este capítulo e fornecerão elementos para finalizar a presente dissertação.

CAPÍTULO I

ESPAÇO E TEMPO NO ENSINO FUNDAMENTAL
PARA CRIANÇAS DE 6 ANOS

CAPÍTULO I. Espaço e tempo no Ensino Fundamental para crianças de 6 anos

Situar historicamente a alfabetização é importante tendo em vista que, ao longo das últimas décadas, ocorreram mudanças significativas. Transformações que estão diretamente ligadas aos sujeitos do processo, quem ensina e quem aprende a ler e a escrever. Professor e aluno respectivamente ou seria o contrário aluno e professor?

A questão imposta pelo trocadilho não é casual, as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas trazem à tona questões relativas ao desempenho de papéis, bem como a relação desses sujeitos em ambiente escolar, esse por sua vez, também tem sofrido modificações. Haja vista a mais recente delas: o Ensino Fundamental de nove anos.

Neste primeiro capítulo, contextualizarei historicamente a educação, a partir da chamada Idade Moderna, período compreendido entre meados do século XV - movimento Renascentista e 1789 - Revolução Francesa para refletir sobre como alguns dos acontecimentos ocorridos nesse período trouxeram à tona os valores “burgueses”. E esses, por sua vez, elegeram de modo decisivo a alfabetização como assunto escolar.

A partir das necessidades modernas, a história da alfabetização na escola pode ser situada e esse, também, será assunto para este primeiro capítulo, que não deixará de lado o percurso da criança na sociedade e na escola. Localizar a criança, aquela que aprende será de suma importância para compreender a pesquisa que se apresenta, tendo em vista que é, a partir de uma representação social, que sofreu e sofre transformações, ao longo do tempo, que se apresenta o olhar dos sujeitos dessa pesquisa: os professores.

Tratarei em linhas gerais das mudanças políticas que norteiam as atuais mudanças na legislação da educação básica.

1.1 - Como a escola se tornou lugar de alfabetizar

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2004, p. 16 e 17).

A necessidade de socializar o homem moderno foi o que abriu espaço para que tenhamos hoje a instituição escolar que conhecemos. “A construção social da modernidade originou a emergência de uma verdadeira revolução nos modos de socialização, de aprendizagem e de relação social”. (PEREIRA E LOPES, 2009, p. 39).

Para Harvey (1989 apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 33):

O projeto da Modernidade veio à tona durante o século XVIII. Ele implicou em um esforço intelectual extraordinário por parte dos pensadores do Iluminismo para desenvolver uma ciência objetiva, uma moralidade, uma lei universal e uma arte autônoma... A idéia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitos indivíduos que trabalham de maneira livre e criativa em busca de emancipação do ser humano e do enriquecimento da vida humana.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 34), as ambições iluministas eram elevadas, porque os meios favoreciam:

(...) o poder da razão humana e a aplicação de procedimentos unicamente racionais, em particular o método científico empírico objetivo, e os enormes potenciais da tecnologia e da industrialização.

(...) A busca foi a certeza assentada nas bases das essências, universais conhecíveis propriedades, das leis e explicações, substrato para um mundo ordenado que fosse geral, atemporal, descontextualizado e constituído como um “cânone universal de racionalidade, através do qual a natureza humana poderia ser conhecida, assim como a verdade universal incondicional”. (MOUFFE, 1996b, p.245)

Os ideais iluministas, que viam na ciência e na razão humana a possibilidade de gerar homens livres, autônomos, responsáveis por si mesmos e que buscassem

a autossuficiência se refletiram em uma verdadeira revolução moderna da educação.

Essa, por sua vez, ocasionada pela ascensão econômica da classe burguesa, trouxe à tona uma nova forma de interação social, que passou a ser mediada e imposta por normas e regras do mercado econômico, pelas relações em comunidade e pelas leis do estado. A escola passou a atender a demanda do mercado econômico e da nova sociedade que se configurava. Era necessário um espaço que acolhesse as novas formas de relações sociais, buscava-se uma educação que assegurasse o acesso à verdade científica associada ao desenvolvimento de uma técnica que permitisse a igualdade a todos os homens.

Como destaca Pereira e Lopes (2009, p. 39):

A aprendizagem, que se desenvolvia essencialmente por imitação e nas tarefas concretas, passou a ser mediada por um dispositivo abstrato e simbólico- a leitura – escrita- e a sua organização alicerçou-se na definição de tempos e lugares específicos e distintos das restantes atividades sociais, onde grupos homogêneos de alunos e professor seriam sujeitos a uma relação social inédita: a relação pedagógica.

Ler e escrever se configuravam, na escola, muito mais que um simples instrumento de mediação, não era a partir dele simplesmente que as pessoas obtinham o conhecimento científico e o das novas técnicas; ler e escrever passaram a ser um símbolo e ele definia quem tinha maior ou menor poder.

Segundo Zilberman (1988, p. 15):

Os produtos destinados à leitura visavam à burguesia também por essa constituir uma classe letrada; e por ela ter assumido a escolarização como necessidade geral a ser encampada pelo Estado e difundida entre todas as parcelas da população. Esta mudança de ordem institucional colaborou na definição do caráter social da leitura, mas se deu pelo reforço dos vínculos com o ensino.

A educação no século XVIII passa a ser prática coletiva, antes vista como um projeto individual e que não se impunha como necessidade de primeira ordem. A educação era dada, a princípio, do clero ao próprio clero. Os jesuítas, motivados pela Contra-Reforma, começaram por catequizar os indígenas das Américas e também os orientais da Ásia. As bases dessa educação eram sustentadas por questões de ordem religiosa, pois catequizavam a seu modo aqueles que supunham serem infiéis ou pagãos.

A educação como prática coletiva passou a ser vista na Europa como um meio de preparar as futuras gerações a desempenharem funções sociais. O novo modelo foi adotado pelos burgueses europeus, na época, os aristocratas confiantes de seu modelo de educação individual não participaram desse novo sistema. As necessidades burguesas eram bem diferentes daquelas oferecidas aos índios e aos orientais e desse modo, foi feita uma reorganização no conteúdo a ser transmitido.

É deste momento histórico que emerge a organização do conhecimento em graus ascendentes que representavam progressão. A capacidade passou a ser medida pelo acúmulo de saber e, desse modo, a alfabetização, a base de todo o processo para a aquisição de mais e mais conhecimento, se faz necessária. Ler e escrever eram aprendizados que se davam na escola. O sistema de ensino, desse modo, além de expandir-se passa a ser obrigatório. Há, na busca em ser aquele que sabe mais, uma supervalorização dos resultados, desencadeando a competição no meio educacional. O sistema escolar passa a ser uma instituição que tem como vínculo eterno a leitura. E desse modo, ler e escrever, como Lerner (2002, p.17), salienta passam a ser uma tarefa escolar incontestável.

Ler e escrever... Palavras familiares para todos os educadores, palavras que marcaram e continuam marcando uma função essencial - talvez a única função - da escolaridade obrigatória. Redefinir o sentido dessa função - e explicar, portanto, o significado que se pode atribuir hoje a esses termos tão arraigados na instituição escolar - é uma tarefa incontestável.

Historicamente, a escola que se configura nos dias de hoje é produto direto da necessidade de *socialização* do homem moderno, o seu crescimento de alcance coletivo permitiu a expansão do ler e escrever como prática *social*.

A afinidade estabelecida entre esses dois fenômenos é direta, a escola surge como um espaço de socialização do conhecimento para as novas gerações, enquanto a leitura e escrita são divulgadas e passam a ter alcance social no ambiente escolar. Ler e escrever são para a escola conhecimentos básicos e prioritários. Aprender a ler e escrever pode ser entendido como instrumento de socialização.

Tendo-se em mente que o grande projeto da modernidade era o de ter o controle do conhecimento e rodear-se de certezas, escrever e ler tornam-se importantes instrumentos a serviço da modernidade. Assim, se escreve para registrar compromissos, acordos, organizar vastos conteúdos que serão lidos, entendidos e assumidos por todos.

Sabe-se que hoje a escola não atende mais às necessidades burguesas de outrora, que as relações de poder e cultura que se estabelecem em contexto social são outras e que “o projeto da modernidade de controle através do conhecimento, “a avidez por certeza”, implodiu” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 36).

Vivemos a pós-modernidade o que significa: a descrença no conhecimento absoluto. Nos dias atuais, as relações sociais são construídas a partir do envolvimento de cada indivíduo no mundo em que vive. Isso significa que a medida da interação de cada indivíduo, único, particular é também a medida de suas descobertas sobre o mundo e de tudo aquilo que o cerca.

Estando o aprofundamento histórico sobre pós-modernidade para além do propósito da nossa análise, é importante ressaltar que a visão de mundo tem evoluído e se distanciado daquela que formou as bases da escola que ainda temos hoje. Esse aspecto será relevante no desenrolar da pesquisa que hora se apresenta e será retomado mais adiante.

Ressalto, neste momento, a importância de situar a pesquisa a partir da relação existente ainda, nos dias de hoje, entre a escola - espaço social e a alfabetização - herança cultural e bem social a ser difundido às futuras gerações.

1.2 - Do processo inicial de ensino e aprendizagem de leitura e escrita

[...] O **conceito de método** não se contém nos estreitos domínios da técnica, pois que pressupõe uma opção entre fins a serem obtidos. Ao modo de fazer as coisas, ou de como fazê-las, antecede a intenção de fazê-la ou daquilo que se deva fazer. Ainda assim, os resultados da indagação experimental devem ser levados em conta, pois não terá sentido pretender fazer aquilo que não se possa fazer [grifos no original]. (DECROLY apud CARVALHO, 2009, p.47)

Como visto anteriormente, o modelo de alfabetização tem suas origens em 1789, após a Revolução Francesa, ou seja, há pouco mais de dois séculos. É sabido que antes disso a alfabetização se dava de modo individualizado e o mais importante, ler e escrever eram tidas como atividades distintas.

A partir do final do século XVIII, a alfabetização passa a ser matéria escolar e começa a haver preocupação e responsabilidade com a educação das crianças. Ainda assim, alfabetização para todos nessa época significava a educação para os comerciantes ricos, pessoas abastadas economicamente, mas que não tinham nenhum tipo de ligação com a nobreza. Continuavam fora da escola os pobres, os operários e lavradores.

Entretanto, a população desfavorecida economicamente é, em sua maioria, constituída por trabalhadores que passam a lutar por melhores condições de trabalho e salários. Da parte da burguesia, começa a haver preocupação em disciplinar seus trabalhadores e um caminho para isso é a educação. É desse modo que a educação pública se torna aos pouco uma exigência.

Desde o final do século XIX, aqui no Brasil, a educação passa a ser pública e gratuita. Essa novidade exige que a escola pense em uma forma de ensinar a muitas crianças de maneira segura e eficaz e é nesse dado momento, que surge a figura do professor, aquele que ensinará a muitas crianças de uma só vez. Como consta no documento de apresentação do *Programa de formação de professores* do Ministério da Educação (MEC/SEF, 2001, p.7).

O modelo escolar de alfabetização nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa. A partir de então, “as crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler, ler agora se aprende escrevendo - até esse período, ler era ensino individualizado. É, então, no jogo estabelecido pela Revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, onde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/ escrita, aprendizagem escolar”.

No século XIX, a leitura e escrita passam a ser vistas de maneira associada. Essa mudança de pensamento trouxe à história da alfabetização uma nova dimensão. Muitos resistiram à “inovação” defendendo a ideia de que ler e escrever são processos paralelos: aprende-se primeiro o traçado e depois a leitura. As

investigações e os debates em torno da alfabetização escolar firmaram-se, realmente, no século XX. Inclusive, o que era antes chamado de “aprender a ler” e “aprender a escrever” (MORTATTI, 2006, p. 8) passam, nesse período (1910) a ser chamado, entre nós brasileiros, de alfabetização, que definia exatamente o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Há mais de cem anos o que hoje chamamos de fracasso escolar na alfabetização já se configurava como um problema estratégico e, portanto, observam-se repetidos esforços na tentativa de solucionar essa questão. Vale ressaltar o que diz Mortatti (2006, p.3 e 4) a esse respeito:

Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistematicamente e oficialmente, na questão dos métodos de ensino leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizadora de acordo com a psicogênese da língua escrita.

Ocorre, portanto, uma busca pelo melhor método para ensinar a ler, a partir do pressuposto de que o fracasso escolar era decorrência do uso inadequado dos métodos. A alfabetização passa a ser uma história de métodos. Afirma Mortatti (2006, p. 1):

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Ainda, segundo Mortatti (2000, p. 28) ainda, a discussão, acerca dos métodos se organiza desde as décadas finais do século XIX e pode ser dividida em quatro momentos cruciais: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; alfabetização sob medida e finalmente, alfabetização: construtivismo e desmetodização. Mortatti faz uma análise de como cada um

desses momentos se constitui historicamente e evidencia os pontos de disputa entre eles por trazer à tona uma nova tradição relativa à alfabetização.¹

Ao longo dos anos, foram muitos métodos, muitos inclusive, apresentados em cartilhas, que organizavam e orientavam o trabalho. À pesquisa em questão interessa conhecer as concepções de alfabetização para que, a partir delas, possam ser interpretados os dados aqui trazidos. Passo a discorrer sobre os dois tipos de métodos que têm gerado mais polêmica entre os educadores: métodos sintéticos e analíticos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21), caracterizando-os e diferenciando-os conceitualmente sem entrar nas questões que se relacionam aos conflitos que aconteceram a partir deles em dados momentos históricos.

O método sintético consiste na *soletração- alfabética* - partindo do nome das letras; *fonético* - partindo dos sons correspondentes às letras e *silabação* - emissão de sons, partindo das sílabas. As letras, sons ou sílabas são apresentados segundo os preceitos da psicologia associacionista, ou seja, um a um, de modo isolado, uma vez que o professor precisa ter a garantia de que cada um dos fonemas ou grafemas foi internalizado pelo aluno. É só depois de uma apresentação sistemática e individual que tem início o aprendizado da leitura, propriamente dita, juntando-se sílabas, sons, compondo primeiro, palavras soltas, frases soltas e por último, frases interligadas.

Os métodos criados, a partir dessa ideia, têm em comum a tentativa de ensinar a escrita buscando a correspondência entre oral e escrito, som e grafia. Existe por parte de quem ensina uma preocupação grande em pronunciar as palavras corretamente, tendo em vista que a “ênfase está posta na análise auditiva” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21), o método implica em separar os sons e estabelecer a correspondência entre grafema e fonema.

O segundo grupo compreende o método analítico ou global e “ideovisual”. Nesse método, a leitura é ensinada por meio da análise inicial de unidades mais amplas do que a sílaba, partindo de palavras, frases ou pequenas histórias. Acredita-se que, do todo para as partes, seja mais significativo para as crianças.

¹Para saber mais recomendada a leitura de MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo/1876- 1994). São Paulo: UNESP,2000

Entre os métodos analíticos, destacam-se: o método ideovisual de Decroly, método natural de Freinet, método da palavração, método psicolinguístico, método natural e o método Paulo Freire (CARVALHO, 2009, p. 32-43).

Além desses dois métodos, que se contrapõem existe ainda o método misto que reuni em sua proposta a análise e a síntese. Em determinada situação, o foco do aluno deve estar na leitura de pequenos textos, frases e palavras e, em outras, é a sílaba e o conhecimento de letras e sons que são ressaltados.

De modo geral, independente das bases teóricas que fundamentam cada um desses métodos e sabendo que há diferença na maneira de ensinar quando da escolha de um, ou outro método, ainda assim é importante ressaltar que a concepção que está por traz de todos eles é de que alfabetização é um processo mecânico e seu ponto chave é a decifração para a leitura e a combinação de partes sonoras e gráficas ou partes sonoras e imagens.

É certo que, quando pensamos em alfabetização e a ela relacionamos a ideia de métodos, reduzimos principalmente a “conceituação do objeto de conhecimento e da visão daquele que aprende”. (ZACHARIAS, 2005, p. 94).

Esta visão se incorpora à visão de criança como um mero reproduzidor de conhecimento e que, ao iniciar a vida, não sabe nada e aos poucos vai tendo, por meio da escola e dos adultos, a oportunidade de conhecer. Mais a frente, ainda neste capítulo essa ideia será retomada.

Para concluir o conceito de alfabetização inicial, é imprescindível, citar os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que serão discutidos no terceiro capítulo. Aqui cabe apenas citá-los como sendo responsáveis por estabelecer um novo paradigma de alfabetização, em que não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças trazem consigo, antes de ler. O foco deixa de ser o como ensiná-las para ser o de compreendê-las a respeito do que pensam sobre a escrita.

Vale ressaltar ainda que mais de vinte anos passaram-se após a publicação do texto de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *A Psicogênese da Língua Escrita*. Na obra, as autoras descrevem os resultados de suas pesquisas e as descobertas feitas acerca do modo como a criança pensa e conceitualiza a escrita. Muitas têm sido, a partir daí, as pesquisas em torno deste tema e é sabido que houve uma

mudança na metodologia empregada nas escolas a fim de se adequarem a todas as descobertas feitas sobre o assunto. Os resultados, entretanto, obtidos por informações de professores e pesquisadores, são de que apesar de alfabetizados, crianças, jovens e até adultos apresentam, hoje em dia, dificuldade muito grande em compreender textos escritos.

O conceito de alfabetização e analfabetismo mudou bastante nos últimos anos. Segundo Ribeiro (1997), a UNESCO, em 1958, definia como analfabeto um indivíduo que não conseguia ler ou escrever textos simples. Após vinte anos, para este mesmo indivíduo, adotou-se o conceito de “analfabeto funcional”, ou seja, denominação atribuída às pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possuem as habilidades necessárias para suprir as demandas cotidianas e se desenvolver nos aspectos pessoais e profissionais.

Nestas últimas décadas, uma nova palavra foi incorporada ao léxico da língua portuguesa: **letramento**. O termo diz respeito à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita. Como diz Soares (2004, p. 21): “(...) *da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.*” É com esse enfoque que os países desenvolvidos, onde a escolaridade básica é realmente obrigatória, avaliam o índice de alfabetização. Assim, é medido o nível de letramento e não apenas a presença da capacidade de escrever ou ler.

No terceiro capítulo, serão retomados os termos alfabetização e letramento para que tenhamos a compreensão de como eles estão inseridos nas práticas das salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental.

1.3 - Concepção de infância

Há diferentes formas de entender a criança – por exemplo, como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos pelos adultos; como um inocente na idade dourada da vida; como uma criança natural ou ser científico seguindo diferentes etapas biológicas de desenvolvimento; ou como uma co-construtora de conhecimento, cultura e identidade em relação com outras crianças e adultos. (MOSS, DAHLBERG E PENCE, 2000 apud COELHO, 2007, p. 2).

Como foi dito no início deste capítulo, localizar o sujeito do aprendizado será de suma importância para compreender a pesquisa que se apresenta, tendo em vista que é a partir de uma representação social que sofreu e sofre transformações, ao longo do tempo, que se apresenta o olhar dos sujeitos dessa pesquisa: os professores.

A visão que temos hoje de infância e o reconhecimento do lugar da criança na sociedade é fruto de uma longa construção histórica que, em linhas gerais, pode ser organizada da maneira que segue.

Situando a criança desde a época da sociedade medieval europeia, temos que a criança não era percebida como diferente do adulto. Participava ostensivamente do mundo adulto desde as atividades relacionadas ao trabalho até as de diversão. Eram altos os índices de mortalidade infantil, nessa época, que revelam em si certa promiscuidade quanto aos cuidados e atenção às crianças pequenas. Pinto (1997, p. 35) considera que:

[...] a inexistência de um sentimento de infância em séculos passados, não significava necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo. Uma coisa é a existência da idéia de infância e outra a afeição pelas crianças. O que se passava era que, logo que a criança se mostrasse capaz de viver sem a constante solicitude da mãe ou ama e adquiria um certo grau de discernimento de si e do mundo, se ia incorporando gradualmente na sociedade adulta”.

Conforme a obra clássica de Phillipe Ariès (1986), *A história social da criança e da família*, um dos fatores predominantes desta indistinção entre o universo adulto e infantil deve-se ao fato de que as crianças morriam facilmente, justamente pelas condições insalubres a que eram expostas. Quando chegavam com vida aos sete anos, aproximadamente, eram colocadas no mundo com os adultos. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que a sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos”. (ARIÈS, 1986, p. 157)

Com o desenvolvimento da sociedade industrial, no século XVII, ocorre a separação da criança do mundo adulto. Essa separação se deve ao movimento de moralização da sociedade que tinha à frente católicos e protestantes, ligados à Igreja e ao Estado.

A família que antes não assumia função afetiva, e sim de conservadora de bens passa a ocupar lugar afetivo e a se organizar em torno da criança. A mulher assume seu papel de mãe e também de educadora. Aqui se desenvolve a ideia de “amor materno” e de “sentimento de infância”.

Ainda segundo Áries (1986), até o final do século XVII não é identificado nenhum sentimento de infância. Esse sentimento surgiu quando a sociedade passou a ter consciência das particularidades infantis e da diferença entre crianças e adultos.

Nesse momento, a escola surge como instituição destinada à educação das crianças e as separa definitivamente da vida adulta. Segundo Pereira e Lopes (2009, p.41), “A escolarização naturalizou-se, então como o dispositivo normal de socialização das crianças”.

O “sentimento de infância” passa a se desenvolver paralelo ao “sentimento de família”, que passou a ser lugar de afeição entre cônjuges e entre filhos. Inicialmente, esse sentimento desenvolve-se nas camadas sociais superiores. Como observa Pereira e Lopes (2009, p. 41):

A escola e a família constituíram-se como as instituições modernas mais determinantes na consolidação do sentimento de infância que viria configurar, não só os dispositivos pedagógicos desenvolvidos na educação das crianças, mas também os quotidianos condicionadores das suas formas de vida.

Esses “quotidianos condicionadores das suas formas de vida” vem ao encontro dos ideais iluministas, pois, quanto mais cedo o indivíduo fosse incorporado às regras, mais facilmente ele poderia incorporar “a verdade” social da modernidade.

As mudanças ocorridas com o advento da modernidade na família, na escola, na sociedade trouxeram necessidades diferentes, suscitando uma reorganização de papéis. À escola foi atribuído o papel de transmitir instrução, os valores morais e éticos e se caracterizava como sendo “instrumento de disciplina severa, protegido pela justiça e pela política”. (ARIÈS, 1986, p. 277)

A ideia de infância moderna passou a ser universalizada, entretanto, cada criança vive a experiência infantil no interior de uma determinada cultura, por isso a infância não se constitui em uma categoria universal e, sim, social. O fato de cada

criança vivenciar a experiência infantil no interior de uma determinada cultura delimitará os padrões de seu desenvolvimento, saberes, valores e práticas sociais.

Quando, com o desenvolvimento da industrialização nos países europeus no século XVII, a educação foi preconizada como fundamental para o desenvolvimento social e para a inserção da criança no mundo adulto, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito diferenciado do adulto, a partir desse século, o que determinou a história do discurso pedagógico das instituições de atendimento à infância. Conforme destacado por Pereira e Lopes (2009, p. 43):

A escola constitui-se como o lugar social da infância mais determinante nas suas configurações e como a instituição “natural” de socialização das crianças e, por isso, refletir sobre a infância na modernidade encaminha-nos para a análise das concepções sobre a infância.

O conceito de infância, segundo Pereira e Lopes (2009), depende das diferentes abordagens que a tomam por objeto. E, nesse sentido, é importante destacar as diferentes concepções que têm organizado o olhar daqueles que essencialmente trabalham para e com a criança.

A esse respeito, importa destacar que Mayall (1996, apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 63) diz:

A vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser.

Ainda, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 65), a criança pode ser compreendida de maneiras diferentes e estão, entre elas, a visão de criança como reprodutora de conhecimento:

[...] a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior. É o início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não-consumado para um recurso humano economicamente produtivo. A criança está no processo para se tornar um adulto e representa um capital humano em potencial, esperando a realização através do investimento; ela é aquilo que ainda vai ser, um “ser estruturado” (Jenks, 1982). O progresso na jornada da realização é indicado pela aquisição de habilidades adequadas, o cumprimento de estágios ou marcos sucessivos e uma autonomia crescente; a metáfora é a subida da escada.

Na perspectiva desenvolvimentista e maturacionista, a infância é vista como uma fase transitória e também preparatória da vida humana. Aqui a ideia de vir a

ser é dominante. A criança é um ser incompleto, incapaz, dependente e se contrapõe integralmente à imagem do adulto. Essa concepção ressalta aquilo que a criança ainda não tem e deixa de lado aquilo que de fato ela é. Como destaca Pereira e Lopes (2009, p. 44):

Os estudos sociais sobre a infância, de essência funcionalista, contribuíram para uma visão deficitária das crianças - que as caracteriza mais pelo que lhes falta do que pelo que são - e legitimaram, em nome da sua fragilidade e da sua plasticidade, a criação de dispositivos de controle e de regulação da infância que estão na origem da consolidação das instituições modernas que a têm tutelado: a escola, a família e a justiça.

Neste trabalho, interessa-nos especialmente as concepções de infância que tem dominado nos últimos anos e que estão ligadas tanto à psicologia do desenvolvimento quanto à perspectiva social e cultural. As pesquisas, nessas áreas, têm repercutido no campo da educação de modo significativo. Como salienta Burman (1994 apud PEREIRA e LOPES, 2009, p. 45):

A psicologia do desenvolvimento corresponde a uma demanda social no sentido da produção de tecnologias de medida dos comportamentos e das capacidades humanas – pretensamente apaziguadoras das ansiedades sociais-, cujos instrumentos definiram tanto os seus objetos quanto os seus sujeitos; esses parâmetros metodológicos configuraram assunções ideológicas que especificaram (reduzindo-as a padrões psicológicos normativos) e tornaram abstrato o conceito de infância.

A psicologia do desenvolvimento concebe a criança, em uma perspectiva sócio-histórica, como sujeito em desenvolvimento, que ao agir e interagir com o meio físico e social, desenvolve potencialidades, constrói conhecimentos e estrutura as bases de sua personalidade. Dentre os teóricos que fundamentam essa concepção estão Piaget, Vygotsky e outros autores contemporâneos. Citarei no próximo capítulo alguns deles e tratarei, em especial, de Vygotsky.

Estudos mais recentes, na área da sociologia, têm considerado a infância como resposta a um contexto sócio-cultural, o que significa vê-la como categoria social que, sendo assim, se molda e se reconstrói de acordo com as necessidades sociais. Conforme explicitado por Corsaro (2005 apud PEREIRA e LOPES, 2009, p. 44):

[...] com implicações distintas para as crianças e para a sociedade – para as crianças, trata-se de um período temporário, mas para a sociedade é uma forma estrutural permanente que se inter-relaciona com outras categorias estruturais, cujas mudanças afetam a natureza da infância –

enquanto outros consideram as crianças como agentes sociais produtores das suas próprias culturas e participantes na produção das sociedades adultas.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a infância não deve ser entendida como um acontecimento estático, mergulhada em um vazio social, mas, sim, como um fenômeno contextualizado e por isso, tratado em relação a temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. Sujeito ativo, desde o seu nascimento, a criança deve ser considerada não apenas como um ser em desenvolvimento em contexto social, mas também como um agente capaz de produzir mudanças, construir, reconstruir e transformar de modo ativo a sua própria cultura.

Postas em evidência as transformações sociais ocorridas com o sujeito criança, é importante frisar que as diferentes concepções de infância refletem o que as sociedades produzem. A criança faz parte de uma sociedade dinâmica e que muda constantemente. E é nesse sentido que a presente pesquisa se encaminha. Como os professores percebem e, principalmente, organizam suas ações diante das mudanças nas crianças, na escola, no ensino da leitura e da escrita e, no contexto social, em que todos esses fatores criam vida?

1.4 - Professor “alfabetizador” - dados históricos

O projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógicas definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. (VEIGA, 2002, p. 85-86)

No que se refere à compreensão do processo de formação, daquele que chamamos tradicionalmente, professores alfabetizadores, a busca de suas raízes históricas também pode se tornar um caminho elucidativo e importante.

O século XX marcou como temos visto várias mudanças de ordem social. Uma das mais significativas delas foi sem dúvida no campo educacional. A crise contemporânea do capitalismo transforma a estrutura da sociedade, exige para o

mercado de trabalho um novo perfil de trabalhador. O mercado precisa de profissionais que saibam lidar com as novas tecnologias, mais flexíveis, polivalentes.

Diante esse quadro, a escola, como lugar por excelência de formação, passa a receber inúmeras críticas e passa a ser responsabilizada, como diz Maués (2003) pelo fracasso dos futuros profissionais no mercado de trabalho. Os conteúdos trabalhados na escola não se articulam com a realidade das novas demandas do modelo de mercado. Do mesmo modo, os professores também têm sido, diante essa perspectiva, mal formados. Sua formação é considerada “muito *teórica*, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade”. (MAUÉS, 2003, p. 91)

Organizações internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE passam a destacar a necessidade de reformas não apenas nos sistemas educacionais, mas também em programas de qualificação de professores. Metas específicas vão sendo traçadas e definidas em relação à educação. Todos os países, principalmente os que estão em desenvolvimento devem atingi-las; é que os autores chamam de “modelo de educação sem fronteira”, entre a reforma educativa e as reformas das estruturas econômicas, “... a educação pode contribuir para a edificação de sociedades tolerantes, democráticas e prósperas”. (MAUÉS, 2003, p. 94)

Vale ressaltar ainda o que diz Apple (2001 apud SANTOS, 2004, p. 1146) a esse respeito:

As rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual e, sobretudo, o processo de globalização que envolve as esferas econômicas, políticas e sociais têm provocado repercussões variadas em diversas nações do globo, bem como nos diferentes grupos sociais que integram os diferentes países. Se no plano econômico a globalização vem integrando mercados, o que traz como uma de suas conseqüências o aumento do poder de algumas nações, no plano social agravam-se problemas como o desemprego, distorções na distribuição de renda no interior dos países e entre diferentes países.

O que se delineia deve estar em conformidade com o panorama internacional, ou seja, os objetivos devem alinhar escola e empresa e o conteúdo deve atender as exigências do mercado. Como política pública, as reformas se

tornam valiosos instrumentos do Estado para manter a base de regulação de uma sociedade baseada na acumulação, o que caracteriza uma “situação de controle social”, e ao mesmo tempo de “reciprocidade” ao atender aos organismos internacionais, os quais, em uma “relação piramidal” asseguram seus benefícios aos chamados países “em situação de dependência econômica”, endividados, mantendo assim, uma situação controlada de cima para baixo.

Teoricamente o Estado prioriza as políticas sociais, o que de fato não acontece. Não tendo recursos suficientes não promove o desenvolvimento de uma sociedade científica, tecnológica, exime-se dessa responsabilidade e atribui a responsabilidade à iniciativa privada à tarefa de oferecer tais serviços, mercantilizando-os, desregulamentando e roubando a autonomia educacional.

Os estudos de qualidade que temos hoje, circulando em nosso país, atendem às necessidades de organismos internacionais. Os programas e currículos são estruturados e sistemas de avaliação são criados com ênfase nos produtos de aprendizagem, não considerando seu processo, mas sim a sua finalidade e a relação custo/ benefício.

Nessa perspectiva é que devemos perceber a formação docente, na medida em que um sistema de interesses recíprocos deve atender a demanda de alunos a serem preparados no ensino básico para o mercado de trabalho, torna-se necessária “mão de obra docente especializada”, mas com “redução dos gastos no ensino superior”. Tal proposta de “reforma para a formação de professores” traduz, de um lado, a concepção do papel que este profissional deve desempenhar nessa “cultura mundializada” e, de outro lado, a ideia de que os elementos para essa “universitarização” do profissional docente devem enfatizar, de acordo com Maués (2003), a formação “prática” (em detrimento da teoria), a formação “continuada” (em detrimento da formação inicial), a educação “a distância” (em detrimento da formação presencial) e a “pedagogia das competências” (em detrimento da pedagogia voltada para a relação com o conhecimento). Desse modo, entendo que a proposta de “universitarização da formação docente” se torna, na verdade, a efetivação de uma “política de precarização” dessa formação.

Freitas (2002) realiza importante discussão sobre as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2000). A autora (2002, p.139) situa historicamente a formação do educador no final dos anos 1970 e início da década de 1980, afirmando que se entendia a formação dos professores como “... uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista”, presente no pensamento oficial. [grifo no original].

Para a autora (2002), os anos 1980 representaram uma ruptura com o pensamento tecnicista, evidenciando concepções avançadas sobre formação do educador, destacando-se o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Sendo assim, constrói-se a concepção de “profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”.

Freitas (2002, p.142) tem os anos noventa, como representativo de um período de “aprofundamento das políticas neoliberais”, o que significou a centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), ênfase no caráter da escola como instituição quase exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos, a figura do professor e da sala de aula como centrais e ainda, a escola como sendo alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana universal.

O que vivemos atualmente, segundo Freitas, é uma retomada das concepções tecnicistas de educação que tiveram presença forte em 1970. Esse tipo de concepção desloca o referencial de qualificação profissional, para qualificação individual, centrada no sujeito. A concepção tecnicista retorna agora sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso nos anos 1990, anunciando que “... a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas de competitividade para a qual a existência de *recursos humanos qualificados* é condição indispensável”. (MELLO 1999 apud FREITAS, 2002, p. 143) [grifos no original]

Nesse contexto, ainda segundo Freitas (2002), os chamados “Institutos Superiores de Educação” e “Cursos Normais Superiores”, criados com a LDB de 1996, caracterizam-se como “instituições de caráter técnico-profissionalizantes” com ênfase no “caráter técnico-instrumental”, destinadas a formar professores com “competências determinadas para solucionar problemas da prática educativa cotidiana”, ou em síntese, criadas para formar um “prático” (FREITAS, 1992, apud. FREITAS, 2002, p. 143).

Em 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 133 (BRASIL, 2001 – que sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº. 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000, que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente", estabeleceu-se que a formação dos professores somente poderia acontecer em Universidades e Centros universitários, e nos Institutos Superiores de Educação, criados especificamente para esse fim, a formação de professores em nada sofreu mudanças. O que ocorre é que, a partir disso, houve a expansão de novos cursos, no setor privado, ao invés de investimentos massivos no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas. Tais políticas do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da “dívida histórica do Estado, para a formação, em nível superior, dos quadros do magistério”.

O que ocorre com a formação continuada é que elas têm reforçado a: “concepção pragmática e conteudista de formação de professores”. (FREITAS, 2002, p. 147).

A concepção de professor como profissional que atua a partir de competências está tão incorporada às propostas de formação de professores, que passam a ter papel fundamental na definição do perfil desse profissional. Esse novo profissional deve obedecer às exigências legais delegadas à educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento. Segundo Freitas (2003, p. 1117):

Reforça-se, no conteúdo das matrizes, o caráter técnico-instrumental do trabalho docente – *o que e como ensinar* -, em detrimento do debate sobre os *fins da educação*, e do projeto histórico-social, abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos. Entendemos que é este o debate necessário, que poderia trazer à tona e recuperar, no âmbito das políticas educacionais, as concepções mais avançadas sobre a formação dos educadores e seu papel na condução das transformações

necessárias à escola, ao ensino, à educação e à sociedade. [grifos do original].

Prosseguindo a contextualização histórica que situa a profissão docente, temos o contexto atual de reformas educacionais, em especial o Ensino Fundamental de nove anos. Importante é destacar que o professor, que atua hoje e que participou da pesquisa em questão, não foi subsidiado teoricamente em sua formação inicial a trabalhar com crianças de seis anos no Ensino Fundamental e que, portanto, essa formação deveria estar sendo feita em exercício. Na análise de dados, teremos a oportunidade de explorar mais esse aspecto.

1.5 - Do espaço da Educação Infantil às salas de 1º ano do Ensino Fundamental

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (MEC / Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Básicas, 2004, p.22)

A Constituição Federal (1988) inaugurou um novo momento na história da educação infantil, ao reconhecer a criança como cidadã. Ao contemplar o direito das crianças pequenas à educação, estabeleceu como dever do Estado a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos.

A Constituição de 1988 impôs a necessidade de um novo olhar à infância, bem como a concretização de novas ações das instituições de educação infantil em razão do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da importância da educação infantil no desenvolvimento do ser humano.

O ensino obrigatório aqui no Brasil até bem pouco tempo tinha início exatamente na 1ª série. Para frequentá-lo, a criança deveria, de acordo com

algumas mudanças na lei e, também, em diferentes estados e regiões, completar sete anos até dia 30 de junho ou final do ano letivo corrente.

O que isso significou e tem significado durante anos é que os pais têm como dever colocar seus filhos na escola a partir dos sete anos. Antes disso, mesmo tendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento e formação das crianças pequenas, assegurado pelo Estado que é a Educação Infantil, esse ensino não é obrigatório.

No dia 06 de fevereiro de 2006 foi sancionada, pelo Presidente da República a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos estabelece a entrada obrigatória da criança de seis anos à escola. Como rege o documento do Ministério da Educação (2004, p. 2):

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem sendo discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com os sistemas de ensino. Prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), esta ampliação objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola.

O Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica organizou, por meio de documentos oficiais, o Ensino Fundamental de nove anos. Os documentos em questão são: *Orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos* (2004), *Relatório do Programa* (2004) e ainda, *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006). Esses documentos deixam claro que o que se prevê com a nova Lei é oportunizar a entrada das crianças de seis anos mais cedo à escola. Expô-las antes ao ensino e, assim, assegurar-lhes a educação básica por mais tempo.

Os documentos esclarecem, ainda, que se deve ter atenção à inclusão de crianças de seis anos de idade no sentido de não antecipar conteúdos e atividades que tradicionalmente foram organizadas e destinadas à primeira série. Não se trata, portanto, de começar a 1ª série antes e sim construir uma nova proposta curricular, que considere as crianças, os alunos envolvidos dando-lhes a tão almejada educação de qualidade. A respeito da educação de qualidade importa ainda destacar o que diz Libâneo, Toschi e Oliveira (2006, p. 117-118):

Em todas as reformas educativas, a partir da década de 80, a questão da qualidade aparece como tema [...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Nos documentos oficiais do Ministério da Educação temos ainda mais um esclarecimento importante, diz-se que o Ensino Fundamental de nove anos deve garantir à criança de seis anos o *direito* a ampliar as suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes. Mas, como isso tem se dado na prática das salas de aula do 1º ano?

Ressalto aqui o fato de que a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos não deveria significar necessariamente uma nova série, entretanto, frente às primeiras dificuldades encontradas, desde o mobiliário inadequado para o tamanho das crianças, até a falta de espaço em sala de aula ou na escola para o brincar, tem sido necessário olhar para o agora, 1º ano, com olhos de novidade, com olhos de espanto, um ano que terá que buscar a sua identidade.

A Secretaria da Educação Básica e o Ministério da Educação e Cultura (SEB/MEC, 2009) organizaram um documento que se intitula “Passo a passo do projeto de implantação” que tem como objetivo subsidiar a comunidade escolar e demais órgãos e instituições sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Ao final do documento, são apresentadas as “perguntas mais frequentes e respostas” a respeito da nova organização.

Entre as perguntas destaco a que questiona sobre os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no Ensino Fundamental de nove anos. É dito, no documento, que a proposta curricular é obrigatória por ser “pertinente considerar que há no Ensino Fundamental crianças de menos idade e mais tempo para realizar o Projeto Pedagógico desta etapa”. Entretanto, como podemos ler no documento SEB/MEC (2009), os conteúdos que deverão ser desenvolvidos não serão expressos pela legislação...

[...] a legislação e normas atuais não admitem orientações nacionais sobre conteúdos curriculares. Para compreender o que é norma nacional e o que pode ser definido pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino ou

pelas próprias escolas é importante observar os seguintes documentos: Constituição Federal; Lei nº 9.394/96 (LDB); Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Pareceres e Resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino.

O currículo, portanto, se dará a partir da observância de alguns documentos já existentes, uma vez que não serão organizadas novas orientações nacionais sobre conteúdos curriculares, mas fica claro ainda, no documento, que a criança do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos deverá ser orientada e trabalhada a partir de conteúdos diferentes daqueles destinados à Educação Infantil, como esclarece o documento SEB/ MEC (2009):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não tem como objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental; tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

A resposta à pergunta: O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos? É objetiva no documento do SEB/MEC (2009) e não deixa dúvidas a respeito daquilo que a lei não quer que aconteça.

Não. Pois não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino. Com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na elaboração da proposta pedagógica e do currículo para essa nova realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o MEC publicou os documentos:

I- Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

II- Indagações sobre currículo, documento sobre concepção curricular, em processo de finalização.

O documento *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007) descreve, a partir de dados teóricos, quem é a criança de 6 anos, como ela

aprende, discorre sobre as áreas de conhecimento que devem tanger o trabalho do 1º ano e, finalmente, cita como se deve dar a avaliação: envolvendo tanto o estabelecimento de metas como, assegurando o desenvolvimento afetivo da criança.

O documento não deixa dúvidas de que a criança descrita é a mesma criança da educação infantil, pois as poucas propostas práticas que aparecem no documento foram pensadas para crianças da educação infantil. Entretanto, como isso se apresenta no dia a dia das salas de aula do Ensino Fundamental? Como os professores estão vendo essa mudança? O que de fato foi modificado na prática deles e que consequências podem ser visualizadas no ensino e aprendizagem de leitura e escrita?

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
DA LINGUAGEM – CONCEPÇÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO II. Desenvolvimento e aprendizagem da linguagem concepções teóricas

Conceituar desenvolvimento e aprendizagem da linguagem tendo como bases teóricas a concepção sociointeracional da linguagem, é o objetivo do capítulo II.

Essa conceitualização teórica inicial se faz importante tendo em vista que a presente pesquisa entende que cabe à escola, representada por seus professores, a função de conhecer o seu aluno, considerando, além dos aspectos sociais que o envolvem, aspectos emocionais e que dizem respeito ao seu desenvolvimento.

A criança é reconhecida, atualmente, após anos de história, como um sujeito social, histórico e com direitos. Assim, as propostas pedagógicas construídas a partir da concepção de infância em uma perspectiva sócio-histórica, entendem a criança como sujeito em desenvolvimento, que ao agir com o meio físico e social, desenvolve potencialidades, constrói conhecimentos e estrutura as bases de sua personalidade.

Muitos foram os teóricos que fundamentaram essa concepção, entre eles Jean Piaget (1967). Segundo seus estudos, o conhecimento é construído pela interação do sujeito com o objeto. Para ele, a criança se apodera de um conhecimento se agir sobre ele, pois aprender é descobrir, inventar, modificar. Assim, a função do professor é proporcionar situações para que a criança construa seu sistema de significação que, uma vez organizado na mente, será estruturado no papel ou expresso oralmente.

O presente trabalho de pesquisa traz de modo central a concepção de criança sustentada por Vygotsky, em seus estudos sobre a aquisição da linguagem, como fator histórico e social. É ressaltada a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento. O foco do trabalho passa a ser o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. A sua proposta é denominada de sócio-interacionista/sócio-histórica.

Essa concepção sociointeracional da linguagem traduz também, as principais ideias de Bakhtin (2006, p. 117): “Deve-se levar em conta, no que

concerne à linguagem e ao seu aspecto social, o fato de que ela é a expressão e o produto da interação social do locutor, do receptor e do tópico do discurso”.

A seguir, discutiremos os seguintes tópicos: desenvolvimento e aprendizagem, criança e linguagem, ensino e aprendizagem de linguagem escrita.

2.1 Desenvolvimento e aprendizagem

*O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: **a dos signos e a do Outro, detentor da significação.** (grifo meu) (PINO, 2005, p. 59)*

Segundo Delval (1998, p. 54), de modo geral, “costuma-se entender por aprendizagem uma mudança na disposição ou na conduta de um organismo, relativamente permanente e que não se deve a um processo de simples crescimento”. Delval contrapõe a ideia de aprendizagem a de desenvolvimento dizendo que “há outras mudanças de maior duração, que ocorrem ao longo de períodos de tempo mais extensos e que afetam mais aspectos da conduta que costumam ser chamadas de desenvolvimento”.

É certo que as relações existentes ou não entre desenvolvimento e aprendizagem emergem das concepções psicológicas que adotamos. Os pressupostos teóricos adotados na presente pesquisa relacionam aprendizagem e desenvolvimento como processos dialógicos e que são concebidos, de acordo com as principais ideias de Vygotsky, em contexto histórico cultural.

Vygotsky diz em um de seus principais trabalhos, *A formação social da mente* (2007, p. 87) que, “Essencialmente, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas”. Não cabe aqui, na presente pesquisa, detalhar cada uma dessas concepções, nem, contudo analisá-las, destaco apenas algumas

características gerais dessas posições contrapondo-as à escolha teórica que faço no presente trabalho.

Entre essas concepções temos aquela que pressupõe que os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado, as ideias de Piaget definem bem esse posicionamento. Essa perspectiva considera que o desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado: “Existem, pois, limitações na aprendizagem, que estão ligadas à idade e que devemos levar em consideração quando tentamos ensinar alguma coisa”. (Delval, 2008, p. 57).

Diante dessa abordagem, não existe a possibilidade do aprendizado afetar, interferir ou motivar o desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2005, p. 89):

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso de desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele.

Vygotsky não desconsidera a ideia de o desenvolvimento acontecer de modo natural, entretanto ele considera duas linhas de desenvolvimento: “a linha do desenvolvimento natural, ou seja, os processos de crescimento e maturação, e a linha do desenvolvimento cultural, ou o domínio de vários meios ou instrumentos culturais”. (Veer e Valsiner, 1996, p.245). Esses autores consideram que:

Para Vygotsky, a fala era de longe o instrumento cultural mais importante, e ele devotou uma grande quantidade de energia ao estudo da integração da fala e outros processos mentais, entre eles principalmente a resolução de problemas, ou ao pensamento. Mas, como foi observado acima, os instrumentos culturais também podiam ser mapas, diagramas, símbolos abstratos, etc. ele acreditava que o desenvolvimento infantil era, em grande medida, equivalente ao domínio desses vários instrumentos culturais.

A outra grande posição da qual fala Vygotsky (2005, p. 89) postula que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, os dois processos acontecem simultaneamente, são considerados superpostos. Acredita-se que há um conhecimento inato, prévio e que na medida em que o sujeito aprende um novo conceito sobre determinado assunto esse é substituído. “Considera-se qualquer resposta adquirida como uma forma mais complexa ou como um substituto de uma resposta inata”.

A relação que Vygotsky (2005, p.p. 94,95) estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem não se dá por superposição e sim, por inter- relação.

[...] já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprenda a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquira várias informações; ou que através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolva um repertório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter- relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

A terceira posição teórica destacada por Vygotsky (2005, p. 119) busca “reconciliar as duas teorias anteriores, evitando as suas deficiências”. Essa teoria tem como representante Koffka, e fala sobre diferentes aspectos do desenvolvimento: a aprendizagem e a maturação. Para essa abordagem aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente e é atribuído ao aprendizado um papel estrutural significativo, enquanto desenvolvimento diz respeito a um conjunto mais amplo do que o aprendizado. Acredita-se ainda que, à medida que se aprende algo novo, esse conhecimento pode reestruturar outras áreas, transformando-as e fazendo-as progredirem. Como destaca Vygotsky (2005, p. 92):

Portanto, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

As pesquisas de Vygotsky (2005, p. 92) e de seus colaboradores demonstraram que:

[...] a mente não é uma rede complexa de capacidades *gerais* como observação, atenção, memória, julgamento e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.

Ao rejeitar as posições teóricas acima citadas, Vygotsky e seus colaboradores organizam um postulado sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem em dois tópicos separados. O primeiro diz respeito a como essa relação se desenvolve de modo geral e o segundo em como ela se estabelece em ambiente escolar.

Para entendermos como esses dois tópicos acontecem, é preciso citar a importância que Vygotsky coloca no processo de formação de conceitos, para ele “conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contido nas palavras e determinado por um processo histórico cultural” (Rego, 2008, p. 76). À medida que a criança desenvolve a linguagem oral, ela passa a assimilar os conceitos cotidianos, aqueles que se referem aos “conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança” (Rego, 2008, p. 77).

Segundo Vygotsky (2005, p. 86):

[...] a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque os seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos do adulto. Assim, a criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. Essa situação genética peculiar não se limita à aquisição de conceitos; mais que uma exceção, é a regra no desenvolvimento intelectual da criança.

Mais tarde, com a entrada da criança na escola outro tipo de conceito será desenvolvido, aquele chamado por Vygotsky de científico e que se “relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”. (Rego, 2008, p. 77).

Para Vygotsky (2005, p. 95), o aprendizado escolar assume uma dimensão que vai além da sistematização, com ele se “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” Para explicar as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky elabora uma de suas mais difundidas concepções a: “zona de desenvolvimento proximal”.

Vygotsky buscava em suas pesquisas descobrir as relações existentes entre processo de desenvolvimento e a capacidade individual de aprendizado. Para demonstrar essa relação ele considera importante estabelecer dois níveis de desenvolvimento: o real-determinado por todas as coisas que a criança consegue fazer sozinha, de modo independente, sem auxílio de ninguém, nem adulto e nem de outras crianças; e o potencial- aquele que se dá a partir da mediação com o outro, quando damos dicas, por exemplo, às crianças e a partir delas é possível resolver determinadas situações. Para o autor (2005, p. 98):

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Medir o desenvolvimento real não é a novidade que as pesquisas de Vygotsky trazem, mas, medir o nível de desenvolvimento potencial sim, ninguém havia pensado antes em como uma criança que é capaz de resolver um problema com a ajuda pode estar em um nível de desenvolvimento diferente daquela que ainda não consegue resolver determinada situação sem ajuda, estando as duas com a mesma idade cronológica.

A distância que existe entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é o que Vygotsky (2005, p. 97) chamou de zona de desenvolvimento proximal:

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [Grifo do autor]

Ainda a esse respeito, importa considerar o que Vygotsky (2005, p. 98) postulou:

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Mais adiante nessa pesquisa, na análise dos dados, o conceito de zona de desenvolvimento proximal será revisto e analisado tendo como foco o como os professores fazem uso desse conceito no ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Ainda, neste capítulo é importante esclarecer de modo conclusivo que a descoberta da zona de desenvolvimento proximal traz à tona a perspectiva da aprendizagem mediada, ou seja, a medida de desenvolvimento do sujeito, da criança depende da quantidade e qualidade de relações que ela estabelece com o outro e o seu mundo cultural.

Esta mediação é feita pelos instrumentos e signos, como a imitação, a brincadeira e o uso da linguagem, seja ela oral ou escrita. Para Rego (2005, p. 62):

Em síntese, na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a

criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.).

Tendo em vista a relevância da linguagem oral nas pesquisas de Vygotsky e por pretender no presente trabalho estabelecer a relação existente entre ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, no próximo tópico do presente capítulo tratarei do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral na perspectiva histórico-cultural.

2.2 Criança e linguagem

*Se tomarmos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, “na alma”, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. **O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.*** (grifo meu) (Bakhtin, 2006, p. 118)

É de modo natural que a linguagem oral é aprendida e desenvolvida pela criança. Aparentemente não há grandes esforços por parte dos adultos em ensinar a criança a falar, isso acontece no contexto real das relações que se estabelecem entre crianças e adultos mais próximos. Desde muito cedo, procuramos travar contato com as pessoas que nos cercam e quando os primeiros balbucios são emitidos pelo bebê são logo refratados pelos adultos que estão a sua volta. As nossas palavras, no princípio, de acordo com Bakhtin (1981), se baseiam na “palavra do outro” e são para o outro. A criança acolhida e apoiada afetivamente corresponde aos estímulos externos e passa a testar a comunicação oral. Existe por parte dos familiares mais próximos, principalmente, uma necessidade real de ouvir as primeiras palavras e de fazê-las terem sentido, como afirma Rego (2008, p. 64):

Tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, mesmo a fala mais primitiva da criança é social.

É a necessidade, o desejo de se comunicar e de pertencer que garantem, em primeira instância, o sucesso do aprendizado e o desenvolvimento da linguagem oral, desde os primeiros meses de vida. Segundo Marcuschi (2004, p. 18):

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauraram desde o momento em que a mãe dá o seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

Além de interpretar e dar significado aos primeiros sons do bebê, o adulto introduz a criança “no mundo simbólico de sua cultura”. (Rego, 2008, p. 65) O sentido é estabelecido a partir de referências culturais. Assim, se a criança aponta para um garfo e balbucia uma ou outra sílaba, podemos inferir que ela está pedindo comida, porque em nossa cultura o garfo é usado para isso. A fala da criança sem a interpretação ou leitura de um mediador mais experiente seria vazia de sentido.

À medida que acontece o desenvolvimento da linguagem na criança essa passa a fazer parte de outra realidade, a realidade cultural. Segundo Vygotsky (2005, p. 27):

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

Na interação com o adulto, a criança aprende que uma das funções da linguagem é a de comunicar, mas à medida que a criança desenvolve a linguagem oral ela passa a usá-la como função organizadora de seu pensamento. Vygotsky explica em seus trabalhos, especialmente em *Pensamento e linguagem*, como se dá esse processo. Há uma fase que ele denomina de pré-intelectual. Nesse estágio, afirma Vygotsky (2005, p. 52): “O balbucio, o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento”. As primeiras manifestações da criança são apontadas como manifestações de origem emocional. Vygotsky cita ainda as pesquisas desenvolvidas por Charlotte Buehler e

seu grupo, que demonstram como a linguagem em seu momento mais inicial já tem uma aparente função social.

Com relação ao desenvolvimento do pensamento, Vygotsky (2005, p. 27) considera o que chama de estágio pré-linguístico. Nesse momento, a criança apresenta uma “inteligência prática”, ou seja, ela resolve os problemas agindo sobre os objetos e o mundo que a cerca, contudo, não verbaliza o que pensa.

Ainda, Pino (2008, p.61) afirma a esse respeito que:

A existência de um período sensório-motor anterior à aparição da fala é consensual entre os especialistas da infância. Embora eles difiram quanto à maneira de conceber sua função no desenvolvimento da criança, em razão das diferenças que existem entre eles a respeito da concepção da gênese e natureza das funções psíquicas, todos concordam que essa atividade exerce um papel crucial.

Vygotsky (2005, p. 25) esclarece que a inteligência prática e o uso de signos embora possam operar de modo independente em crianças pequenas, constituem-se no adulto como uma unidade dialética, responsável pela verdadeira essência no comportamento humano complexo.

Existe um momento crucial no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, quando eles deixam de caminhar de modo independente, como descreve Vygotsky (2007, p. 27):

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Conforme explicita Vygotsky (2005, p.53):

[...] num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento. O relato de Stern sobre esse importante evento foi o primeiro e o melhor. Ele mostrou como a vontade de dominar a linguagem se segue à primeira percepção difusa do propósito da fala, quando a criança “faz a maior descoberta de sua vida” a de que “cada coisa tem seu nome” [40, p.108].

Vygotsky (2005, p. 53) afirma ainda que a partir de tal descoberta a criança deixa de verbalizar apenas as palavras que lhe são ensinadas por outros, “a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras [...]”. Ela parece ter

descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual”. A partir desse momento já não é mais necessário atuar materialmente (corporalmente) sobre a realidade, é possível fazê-lo simbolicamente. E é nesse dado momento que a linguagem, para Vygotsky (2007, p. 27), assume além de sua função comunicativa a função que produzirá “formas fundamentalmente novas de comportamento”: a função organizadora.

Como ressalta Vygotsky (2007, p. 31):

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

O processo pelo qual o ser humano passa, ao transformar a linguagem em instrumento do pensamento, deixa evidente que existe, por parte da criança, uma interiorização dos padrões de comportamento que são dados pelo grupo cultural do qual ela faz parte. Esse movimento é detalhadamente descrito nos relatos de pesquisa, de Vygotsky e em linhas gerais, cabe aqui destacar o que Rego (2008, p. 65) sintetiza a esse respeito:

Através de seus experimentos, pôde observar que este processo, apesar de dinâmico e não linear, passa por estágios que obedecem à seguinte trajetória: a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta para uma fala interior. A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social) e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual).

Vê-se que o decurso de desenvolvimento da fala, de acordo com Vygotsky (2005, p. 24), ocorre da seguinte maneira: “primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

Como vimos, imbuída de afetividade, a linguagem que se instaura nos primeiros anos de vida traz consigo a força e a necessidade da interação e, desse modo, ela não é neutra, sempre tem intenção, a intenção do Outro de fazer a criança passar a fazer parte do universo cultural, a intenção de se aproximar e

estabelecer o vínculo afetivo, a intenção de comunicar uma ideia. Como explicita Bakhtin (2006, p.99):

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

De outro lado, ao observarmos a perspectiva de quem aprende a falar, é por meio da linguagem oral que a criança se relaciona com o mundo que a cerca, é por meio da linguagem que ela passa a fazer parte da cultura de um determinado grupo social.

Pino (2005, p. 59) diz que é primeiramente pelo “movimento de apontar”, analisado por Vygotsky, que as atitudes naturais das crianças têm significado para o Outro e só depois, é que elas passam a significar algo para elas mesmas. À medida que a linguagem é desenvolvida por meio da ação direta a criança também se desenvolve, como um ser cultural e também individual. Como observa Vygotsky (2007, p.33):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Vale ressaltar ainda, o que diz Pino (2008, p. 65) a esse respeito:

[...] de um lado, a comunicação natural, própria da criança dessa idade, comandada pelos *sinais*; de outro, a simbólica, própria do adulto, comandada pela *significação* que, ao ser incorporada pela criança, desloca o eixo da ação do determinismo dos *sinais* à indeterminação dos signos.

Tendo como base a necessidade social e a interação com o outro que a comunicação oral, a fala se estabelece desde muito cedo. Como vimos, embora, seja um aprendizado natural, que faz parte do dia a dia de famílias que têm bebês ou crianças pequenas em casa, trata-se de um processo dialógico e que se torna mais ou menos eficiente à medida da interação dos envolvidos.

Um processo que tem início no nascimento e que leva alguns anos, tempo em que os adultos vivenciam pacientemente se deliciando com cada palavra ou

expressão nova que é dita, tempo em que os adultos mais próximos se veem naquilo que as crianças falam e se divertem com isso, tempo suficiente para que a criança possa elaborar e compreenda o que está vivenciando, tome consciência e possa fazer uso do aprendizado de modo original, criativo e aparentemente único.

Aprender a falar é menos simples do que presenciamos, mas é de fato um aprendizado que se dá concretamente, atendendo às necessidades reais dos indivíduos que ensinam e, sobretudo, que aprendem. E em relação à outra modalidade da língua: a escrita? Em que contextos ela acontece? Que tempo é dado a essa aprendizagem? Quais são as bases teóricas que a orientam? Qual é o momento da tomada de consciência do aprendiz?

2.3 - Ensino e aprendizagem da linguagem escrita

Língua é muito mais do que um instrumento. Pois o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas. O principal não parece apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los. Para a escola caberia a missão de fazer com que o aluno fosse treinado a explicitar esses sentidos de forma adequada. (Marcuschi, 1997, p.5)

A partir da reflexão de Marcuschi, ressaltamos, neste tópico, que qualquer que seja a modalidade da língua analisada, a linguagem pode ser entendida como um fenômeno social real.

Portanto, é também de modo social que a criança se aproxima do aprendizado da linguagem escrita, antes mesmo de estar na escola ocorre o letramento emergente, proveniente do contato com livros, revistas, atos de leitura, mídia. E é também em contexto social que, algumas vezes, a linguagem escrita começa a se estabelecer. Ao presenciar atos de leitura e de escrita dos adultos que estão a sua volta, a criança passa a querer testá-los também. Entretanto, diferente da linguagem oral, a escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 296) “é um objeto particular, o qual participa das propriedades da linguagem enquanto objeto

social, mas que possui uma “consistência” e uma permanência que a linguagem oral ignora”.

Assim também demonstrou Vygotsky (2005, p. 124) em suas pesquisas:

[...] o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto padrão de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral.

Outro aspecto que diferencia a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita da linguagem oral é o fato de que, quando aprendemos a falar, atendemos a uma necessidade real de interlocução, se está diante daquele que se pretende comunicar. Na escrita, isso não acontece, escrevemos a um destinatário ausente, muitas vezes imaginário. Como destaca Vygotsky (2005, p. 123 e 124):

[...] quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos com uma fraca motivação por parte dela. Não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga idéia de sua utilidade. Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral. Ela não tem que ser conscientemente dirigida -- a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real.

Na escrita, o nível de consciência também é maior, enquanto que na linguagem oral a fala interior, citada anteriormente, preceda a fala oral, na escrita acontece o contrário “o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior”. (Vygotsky, 2005, p. 124)

De todo modo, de forma independente da linguagem oral, a escrita também tem o seu próprio desenvolvimento em um dos artigos do livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Luria um dos colaboradores de Vygotsky traça uma importante trajetória da pré-história da escrita, demonstrando por meio da análise de dados de sua pesquisa como a criança aprende a escrever. Luria buscou demonstrar que a escrita é apoio à memória. As crianças motivadas a fazer marcas no papel de modo a lembrar o que o experimentador havia ditado criam uns sinais indicativos primitivos que as auxilia a lembrar. Esse sinais são considerados

por Vygotsky (2007, p. 130) como o primeiro estágio da escrita: estágio mnemotécnico.

Acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. Gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos.

Diante do que foi exposto, consideramos que a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita constituem um salto qualitativo no intelecto do indivíduo. Esse aprendizado acontece basicamente nos bancos escolares e por isso, vemos a importância de analisar em que medida os professores alfabetizadores entendem esse processo e que implicações têm os pressupostos teóricos apresentados na prática.

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
AMPLIANDO O OLHAR

CAPÍTULO III. Alfabetização e letramento: Ampliando o olhar

Dando continuidade às concepções teóricas que subsidiam e sustentam o aprendizado da leitura e escrita no presente capítulo, detalharei a importância das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky organizadas no trabalho *A Psicogênese da Língua Escrita (1999)*, tendo como pressuposto que foi, a partir desse estudo, que o olhar sobre a alfabetização tomou novo rumo. Vislumbrou-se a “esperança” de redimensionamento do trabalho pedagógico.

Não caberá, no dado capítulo confirmar ou não essas mudanças, mas sim, desvelar outras literaturas que foram produzidas após *A Psicogênese* e que analisam e trazem à tona as concepções sobre alfabetização que integram o presente estudo .

Contrapor, relacionar e ampliar a palavra alfabetização a partir do termo letramento também é o objetivo deste terceiro capítulo, além de esclarecer como se configura o aprendizado da leitura e escrita nos 1º anos do Ensino Fundamental tendo em vista as concepções até aqui desenvolvidas.

3.1- A psicogênese da língua escrita - Ferreiro e Teberosky

[...] o divórcio entre o decifrado e o sentido, tanto como a renúncia ao sentido em detrimento do decifrado, são produtos escolares, são a consequência de uma abordagem da leitura que força a criança a esquecer o sentido até ter compreendido a mecânica do decifrado. Por si mesma, a criança não está de forma alguma tentada a proceder a uma tal dissociação. Antes de entrar na escola, todos, qualquer que seja seu nível de leitura - avaliado conforme as normas adultas - partem da suposição de que o texto pode ser veiculado por uma linguagem oral, e, com relação a essa linguagem oral a criança aplica a totalidade de seu saber lingüístico: eliminará tanto as construções agramaticais como as construções privadas de sentido. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 113).

Como vimos no capítulo primeiro do presente trabalho, o que chamamos há muitos anos de fracasso escolar na alfabetização sempre se configurou como um

problema estratégico e, em função disso, foram inúmeros os esforços na tentativa de solucionar essa questão.

Um dos caminhos tomados a fim de solucionar esse problema foi o de se buscar em diferentes métodos a chave para o aprendizado de todos os alunos. Entretanto, a questão mecanicista da alfabetização era reforçada e ficava de lado a natureza social, histórica e cultural que o aprendizado da leitura e escrita requer. Além disso, nenhum dos métodos dava a garantia de aprendizado a todas as crianças.

Tendo em vista que o problema não estava em descobrir o como fazer para ensinar Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizaram durante os anos de 1974, 1975, e 1976 em Buenos Aires trabalhos experimentais nos quais investigaram o modo como as crianças aprendem a ler e escrever. De que modo elas se apropriam de um objeto que é cultural: a escrita. A obra *A Psicogênese da Língua Escrita* é o relato dessa pesquisa. Nela constam as reflexões e a tese realizada ao longo desses anos. Na introdução da *Psicogênese*, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17 e 18) descrevem a situação educacional na América Latina com relação ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

A lectoescrita tem ocupado lugar de destaque na preocupação dos educadores. Porém, apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe um grande número de crianças que não aprende. Juntamente com o cálculo elementar, a lectoescrita se constitui em um dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar.

As autoras prosseguem mostrando dados do índice de analfabetismo, falando sobre medidas que o governo tem tomado para enfrentar a situação de fracasso escolar. Ferreiro e Teberosky (1999) se posicionam, acreditam que seja necessária uma política pública que respeite as diferenças sociais existentes e que todas as crianças tenham as mesmas condições de serem alfabetizadas. Defendem, ainda, a ideia de que só se combate as diferenças sociais se todos tiverem as mesmas oportunidades.

O problema do fracasso escolar, para Ferreiro e Teberosky (1999) é de ordem social e não individual, elas não se estendem explicando esse aspecto, mas sem dúvida, motivadas por essa problemática é que elas buscam em sua

pesquisa: "... uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever." (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 17). E esse é o objetivo de toda a sua pesquisa. A crença das autoras repousa na ideia de que se a "lectoescrita" for um objeto de atenção das crianças, elas podem e têm capacidade de se apropriarem dela independente do método de alfabetização que for utilizado.

Na *Psicogênese* as autoras apresentam a interpretação do processo de alfabetização do ponto de vista da criança-sujeito que aprende. Temos o relato de dois anos de trabalho experimental feito com crianças de quatro a seis anos.

É importante mencionar o que as autoras ressaltam na introdução. Segundo Ferreira e Teberosky (1999, p. 17) a obra, *A Psicogênese* não pretende propor uma nova metodologia:

Por se tratar de um tema já tão debatido no campo da educação, é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem.

Quando da análise dos dados que integrará esta pesquisa, retornarei a esse aspecto, refletindo sobre como alguns conceitos refletidos ou trazidos na *Psicogênese* têm sido interpretados por professores.

Os objetivos da *Psicogênese* expressos na introdução são reiterados ao longo de todo o texto. É possível perceber, durante a leitura, partes de um trabalho de pesquisa: **introdução, material e métodos, resultados e discussão**. Em nenhum momento as autoras apresentam sugestões de como trabalhar com as crianças, mas é possível perceber ao longo do texto a argumentação para que a escola olhe de modo diferente, para a criança em fase de aprendizagem da leitura e escrita.

Os dados coletados bem como, as respostas aos questionamentos por elas feitos ao longo de toda a pesquisa transmitem-nos a certeza de que a escola se dirige o tempo todo a um sujeito passivo, quando os dados de sua pesquisa apontam que as crianças são sujeitos ativos e que podem construir o seu próprio conhecimento.

Neste sentido, é importante esclarecer que as bases conceituais que orientam a pesquisa de Ferreiro e Teberosky estão centradas na teoria psicogenética de Piaget, o que significa entender que grande parte dos esforços da *Psicogênese* está em estudar o que até então nenhum método para alfabetização postulou: o sujeito que aprende. Como ressalta Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29):

O que isto quer dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

É a partir do resgate desse sujeito piagetiano que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky ganham sentido.

Ao buscar compreender como a criança pensa a leitura e a escrita, antes mesmo de tê-la aprendido sistematicamente, Ferreiro e Teberosky fizeram uma série de descobertas. Tratarei em linhas gerais de algumas delas.

Inicialmente, a criança não faz a distinção entre desenhos e escrita, “a correspondência é uma comparação global [...] A linguagem intervém como intermediária entre um sistema e outro, mas não como elemento independente” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 92).

Para nós, adultos, tudo que vemos escrito pode ser lido, entretanto para as crianças as coisas não se configuram assim, o que pode ser lido, a princípio, são os nomes e a interpretação cabe ao leitor fazê-la. Como constata Ferreiro e Teberosky (1999, p. 95):

[...] a escrita representa os nomes, mas não a relação entre eles; com esses nomes, o sujeito lê uma oração, colocando a relação como componente interpretativo, a qual não necessariamente aparece escrita.

Em um primeiro momento, a criança percebe a escrita como um todo faz uma correspondência globalizada, a partir da observação de atos de leitura e a imitação desses atos a criança descobre a silabação. Entretanto, isso ainda não significa que ela tenha percebido as sílabas como um instrumento de compreensão da escrita, e fica claro, demonstram Ferreiro e Teberosky (1999, p. 96), quando é solicitado à criança que ela aponte “onde” ela leu e ela mostra o todo do texto e

não a sílaba. Será necessário a criança passar da correspondência global à correspondência termo a termo.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 134) explicitam, a partir de suas pesquisas, a diferença entre linguagem escrita e oral. Elas mostram o quanto a aparente relação entre elas não é óbvia para as crianças, e nem tão pouco deveria ser para os adultos. Para as autoras:

No lugar da “imagem especular” da escrita (isto é, a escrita como uma imagem no espelho do ato oral, reproduzindo-o em todos os seus detalhes), as crianças nos propõem uma concepção diferente: a escrita consiste numa série de indicações sobre os elementos essenciais da mensagem oral, com base nos quais deve *construir* esta mensagem. [grifo no original]

Ao longo da pesquisa, Ferreiro e Teberosky vão considerando os diferentes níveis das crianças que fazem parte da amostragem e é interessante perceber as claras relações que as autoras estabelecem entre as respostas das crianças e os níveis cognoscitivos de Piaget. Elas esclarecem que “A conclusão dessas observações é a seguinte: a classificação das respostas obtidas representa um ordenamento genético das respostas”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 113). Ou seja, é esperado que determinada criança, de acordo com a sua idade dê determinada resposta.

Não há na *Psicogênese* nenhuma intenção de intervenção, aliás, isso se justifica diante do fato de se constituir como pesquisa e, portanto, realizada tendo como base o conhecimento real das crianças. Isso evidencia que os níveis conceituais de escrita, descobertos por Ferreiro e Teberosky não tem a pretensão de serem tratados como pressupostos para uma nova metodologia de alfabetização.

Temos ainda, a esse respeito segundo Smolka (2008, p. 53):

[...] elas analisam aspectos da construção desse conhecimento específico numa situação “experimental”, ou seja, numa situação construída de pesquisa. Procurando estabelecer “padrões enquanto seqüência de níveis”, elas apresentam um modo de organização dos conhecimentos infantis em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas, inferidas pelas respostas das crianças nas situações de entrevista.

Outro ponto importante que merece ser destacado é o fato da organização que as autoras fazem sobre os diferentes níveis conceituais de escrita por parte

das crianças. Ressalto-os aqui, descrevendo em linhas gerais os conceitos assimilados pelas crianças em cada um deles:

Nível 1- “[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193) Entendemos então que, neste nível, a criança já percebe a diferença entre desenho e escrita, temos ainda, que no que diz respeito à interpretação da escrita “a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193), mesmo que as escritas se pareçam entre si o que vale era a intenção do que se queria escrever e, nesse sentido, temos claro que o conceito de escrita como intenção comunicativa se sobrepõe ao entendimento de todo o sistema do código escrito. Neste nível ainda, aparece a ideia de que objetos grandes e longos precisam de muitas letras para ser escritos enquanto que para objetos pequenos e curtos são desnecessárias muitas letras. É o que as pesquisadoras chamam de “tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 194). Existe uma exigência com relação ao número de grafismos, uma palavra não pode ser escrita com uma única letra, precisa de mais.

Nível 2- “A hipótese central deste nível é a seguinte: *Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas*”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202)

O relevante, neste nível, é que a hipótese sobre uma quantidade mínima de grafismos ainda é importante, entretanto, não se pode ser qualquer grafismo, a criança não aceita repetir dois traços iguais, ela busca a variação interna, a criança passa a lidar com duas dificuldades de ordem diferente, como descrevem Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202):

Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variação de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável.

Na descrição dessa hipótese, Ferreiro e Teberosky fazem referência ao conceito de palavras estáveis. Dizem a esse respeito que, nessa altura conceitual,

às crianças podem ter sido oportunizados **modelos estáveis** de escrita, “certas *formas fixas* que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. Destas formas fixas, o **nome próprio** é uma das mais importantes (se não for a mais importante)”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 204 e 205).

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 205) consideram ainda que:

O que é importante aqui ressaltar é que a aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais: culturais porque uma família CM oferece, com maior frequência, contextos para essa aprendizagem (ainda que não seja mais do que pelo simples fato de escrever o nome da criança em seus desenhos, para identificá-los); e pessoais, às vezes, a presença de um irmão maior, que começa a escola de ensino fundamental, costuma ser um fator de incitação compensador de outras inscrições culturais ausentes.

Nível 3-Este nível se caracteriza “pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209) Temos assim, a chamada hipótese silábica. E os conceitos que estão envolvidos, nessa hipótese, são explicitados por Ferreira e Teberosky (1999, p. 209):

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Na hipótese silábica, a escrita pode aparecer com variantes: a criança pode escrever uma determinada palavra fazendo uso de uma letra para cada sílaba falada, entretanto está letra não tem correspondência sonora com a sílaba da palavra, ou a criança escreve a palavra fazendo uso de uma letra que representa o valor sonoro da sílaba falada. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 212 e 213) ressaltam que:

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da hipótese anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim é possível ver aparecer novamente caracteres idênticos (por certo, quando ainda não há valor sonoro estável para cada um deles) no momento em que a criança demasiado ocupada em efetuar um recorte silábico da palavra, não consegue atender simultaneamente a ambas as exigências. Porém, uma vez já bem instalada a hipótese silábica, a exigência de variedade reaparece.[...] A hipótese silábica é *uma*

construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto. [grifo no original]

Nível 4- Este nível se configura pela passagem da hipótese silábica para a alfabética. As sílabas já não respondem às necessidades conceituais das crianças desse nível, por observar modelos convencionais de escrita e serem questionadas a partir desses modelos as crianças sentem a necessidade de analisar a palavra de modo mais amplo. O conflito se configura “entre uma exigência interna”, a hipótese criada pela própria criança, e “uma realidade exterior ao próprio sujeito”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Neste momento, a criança passa do nível de análise silábica para um nível fonológico. Os conceitos envolvidos nessa aquisição são os de que se escreve usando partes sonoras de um nome. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 217) fazem aqui referência a ideia do meio social como promotor de conflito, dizendo que:

O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas (equivalentes sonoros que a criança pôde aos poucos assimilar para as vogais, que constituem de per si sílabas, mas que necessariamente assimilaram de uma maneira deformante no caso das consoantes), e uma série de formas fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio.

Quando o meio não provê esta informação, falha uma das ocasiões de conflito: isso vemos as crianças de CB chegarem até o nível da hipótese silábica, mas não além disso.

Nível 5- Este é o último nível e ele representa a escrita alfabética. Neste momento, a criança compreende “que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. Caberá a partir daqui transpor as barreiras concernentes à ortografia.

Ferreiro e Teberosky descrevem cada um desses níveis apontados com exemplos de escritas das crianças que compuseram a amostragem, entretanto, a *Psicogênese* nem de longe, se resume a isso, nem tão pouco se resume a demonstrar como as crianças podem ser classificadas de acordo com a hipótese de escrita que elas se encontram. A máxima proposta na *Psicogênese* consiste em compreender que o sistema de escrita é um processo de aquisição de conhecimento de um determinado sujeito como nos esclarece Ferreiro e Teberosky (1999, p. 163):

[...] a compreensão do sistema de escrita é um processo de conhecimento; o sujeito deste processo tem uma estrutura lógica e ela constitui, ao mesmo tempo, o marco e o instrumento que definirão as características do processo. A lógica do sujeito não pode estar ausente de nenhuma aprendizagem quando esta toma forma de uma apropriação de conhecimento.

A criança estar silábica ou alfabética é pouco relevante para as pesquisadoras o que de fato importa é que, ao caminhar em direção à escrita convencional a criança elabora conceitos criativos sobre a escrita e que esses vão além da nomenclatura (pré- silábico, silábico, alfabéticos) dada pelas autoras na pesquisa.

O que considero importante ressaltar, e mais a frente neste trabalho analisar, é o quanto dessa pesquisa foi transposto para a prática educativa e de que forma isso tem acontecido. Como professores alfabetizadores veem as pesquisas de Ferreiro e Teberosky? O que de fato significam os conceitos descritos pelas autoras? Quando um professor diz que seu aluno de 6 anos ainda está pré-silábico, o que de fato o preocupa?

Ainda a esse respeito, importa considerar o que Smolka (2008, p. 53) diz:

[...] o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constitutiva do conhecimento no jogo das respostas das representações sociais.

3.2 - Concepção de Alfabetização e Letramento

[...] não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Portanto para além da concepção inovadora de aprendizagem como construção do conhecimento assumida por Ferreiro e Teberosky e Ferreiro e Palácio, é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social. (SMOLKA, 2008, p. 60).

A palavra alfabetização pressupõe o seu significado: ato de alfabetizar, ou seja, aprender a ler e escrever, segundo o *Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa*. Entretanto, o que significa aprender a ler e a escrever?

Vimos, no capítulo primeiro, que a busca por diferentes métodos de alfabetização tinha como objetivo fazer com que crianças aprendessem a ler e a escrever. Mas ainda, o que significa essa aprendizagem?

Nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky, temos dados experimentais que demonstram o caminho traçado pelas crianças quando buscam compreender e, assim, aprender a ler e escrever. Com tantas descobertas, tantas “certezas”, por que ainda aprender a ler e escrever é um mistério para algumas crianças que não se alfabetizam?

Segundo Benveniste (2003, p. 13) o conceito de “código gráfico”, nos anos 70 e 80 passa a ser aceito amplamente, entre os docentes franceses. “ A língua falada era apresentada como um “código oral” e a língua escrita como um “ código gráfico” e se supunha que ambas “codificavam” o mesmo objeto: a “língua”.

Diante dessa ideia, a escrita é uma mera transcrição da fala como descreve Benveniste (2003, p. 13):

O conceito de código adapta-se ao Alfabeto Fonético internacional (IPA, International Phonetic Alphabet), elaborado pelos linguistas para fazer a “notação” das línguas que descrevem, cujo princípio fundamental consiste em que a cada unidade sonora da língua corresponde um (e apenas um) sinal gráfico. Mas, naturalmente, existe uma grande diferença entre fazer a “notação “ de uma língua, nesse sentido técnico, e “ escrever” uma língua, entendendo por isso que as escritas existem como fenômenos dentro de uma sociedade, imersos na história, não estando fundados apenas em considerações técnicas desse tipo.

No capítulo II, do presente estudo, vimos com as contribuições de Vygotsky que o desenvolvimento da linguagem oral segue um caminho diferente daquele seguido pelo da escrita e que, portanto, relacioná-las como códigos dependentes é incorrer em erro e principalmente, desconsiderar as especificidades e alcance de cada uma delas.

Ao considerar a escrita como transcrição de um código oral temos a ideia de ler e escrever como decifração e decodificação. Entretanto, os atos de leitura e escrita interpretados como aprendizados sociais e que traduzem marcas históricas culturais de desenvolvimento da humanidade vão além da decifração e decodificação.

Soares (2003 b, p. 1) não nega que alfabetização pressupõe a “ aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e

das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve”, mas acrescenta que o “acesso ao mundo da escrita ” se dá por duas vias e se uma consiste no domínio da técnica a outra se dá a partir do uso desse domínio em práticas sociais de leitura e escrita.

No que diz respeito ao domínio do código, temos a designação para a palavra alfabetização, como define Carvalho (2009, p. 65):

Uso a palavra alfabetização no sentido restrito de *aprendizagem inicial da leitura e escrita*, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons. Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita, e até de conhecimento de mundo, mas prefiro destacar o caráter específico da alfabetização, que considero um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos. [grifo do original]

Alguns autores, como veremos no presente capítulo, nos ajudam a transpor os limites conceituais, ampliando a visão sobre a palavra alfabetização na medida em que a comparam ou a contrapõem como faz Soares (2003 b, p. 1) em seus estudos ao termo letramento.

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica-constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa passa-se a aprender a outra. São na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento.

À ideia de alfabetização como código e letramento como ato mais abrangente é reiterado por Chartier (2009, p. 18) quando define tradicionalmente o termo alfabetização e letramento: “A alfabetização era definida como a capacidade de decifrar de modo correto um texto, oralizando-o [...] já os “letrados”, que na época eram os clérigos, sabiam ao mesmo tempo ler e explicar esses textos”.

A palavra letramento, explica Soares (2004) tem como uma de suas primeiras ocorrências em livro de Mary Kato datado de 1996. Soares (2003b, p. 2) levanta como curiosa a ocorrência simultânea, do termo em questão, em espaços geográficos diferentes e em situações sociais, econômicas e culturais distintas, chama-lhe a atenção o fato de que em lugares diferentes tenha havido a mesma

necessidade a de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Soares (2003, p. 2) destaca que:

[...] se há coincidência quanto ao momento histórico em que práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental, em sociedades distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente, o contexto e as causas dessa emergência são essencialmente diferentes, em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como na França, os Estados Unidos, a Inglaterra. [...] destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (illettrisme, literacy), e o conceito de alfabetização (alphabétisation, Reading instruction, beginninliteracy).

Enquanto nos países desenvolvidos as práticas sociais de leitura e de escrita são tema de investigação e foco, tendo em vista que nesses países todas as pessoas passaram pela educação básica que lhes deu o aprendizado da escrita (como domínio de uma técnica), resta apenas compreender e investir na falta de uso social da leitura e escrita por parte de algumas pessoas. Já nos países menos desenvolvidos, como é o caso do Brasil, “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. (SOARES, 2003 a, p. 4). A relação entre os termos letramento e alfabetização é inegável e são passíveis de serem confundidos, entretanto, cada um deles têm as suas especificidades e precisam ser compreendidos de modos distintos a fim de serem transpostos didaticamente de modo adequado.

3.2.1- Alfabetização e Letramento no 1º ano do Ensino Fundamental

*É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras – não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso **inicial** a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita. [grifo do original] (SOARES, 2009, p. 7).*

As discussões mais recentes trazem à tona o perigo do letramento estar se sobrepondo ao ensino da alfabetização. Essa sobreposição surge como relevante nas séries mais avançadas, tendo em vista que, na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, o olhar para a alfabetização deve ser diferente, como ressalta Soares (2009, p. 9):

Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. [...] A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Muito embora, a sobreposição da alfabetização e do letramento não afete diretamente as salas de alfabetização inicial, ressalto que existe um ponto que pode causar a sobreposição e que também merece o olhar atento dos profissionais das séries iniciais.

As perspectivas piagetianas, de que a criança é um sujeito ativo e que constrói conhecimento aliadas as valiosas pesquisas de Ferreiro e Teberosky que confirmam a tese de Piaget no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita trazem para a educação os conceitos construtivistas. Deles tem decorrido uma visão distorcida do que é ensinar e aprender a ler e escrever.

Desde as séries iniciais as crianças são convidadas a interagirem com diferentes textos e diferentes situações de leitura e escrita. Entretanto, essa imersão no mundo letrado só fará sentido para a criança à medida que esses atos forem mediados.

E essa mediação consiste no professor criar situações metodológicas bem planejadas e organizadas de ensino e aprendizagem que possibilitem às crianças não só a interação e apropriação de diferentes usos sociais da língua, mas também, a conquista da base alfabética, o que significa entender que se usa a escrita para escrever sons e a partir disso, de fato escrever.

Tendo em vista o exposto, verificamos que Soares (2003 b, p. 2 e 3) afirma:

Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. [...] É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é

suficiente. [...] Então, a criança vai viver um processo de descobertas: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem.

Neste ponto é importante destacar o que ressalta Semeghini-Siqueira (2011, p. 2) “o processo de alfabetização não está obrigatoriamente relacionado ao ato de escrever. O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada”. Ainda de acordo com Semeghini-Siqueira (2011, p. 4) destaque:

No passado, o foco esteve voltado para a “mão”, para o aspecto gráfico da escrita, para o professor que ensina, e as palavras-chave eram exercício/ castigo/ esforço, o foco deve voltar-se para o sistema “mente-cérebro” e, portanto, para um investimento muito intenso em leitura, a fim de nutrir a “memória discursiva” com amplo e variado repertório textual. Nesse novo contexto, as palavras-chave passam a ser ludicidade/ brincadeira/ prazer. Para tanto, é fundamental a existência de recursos educacionais, com diversidade de materiais para propiciar um ambiente altamente letrado na escola. [grifos do original].

Temos visto até agora, na presente apresentação teórica deste trabalho, que a “linguagem é desencadeada pelas relações entre as pessoas ou emerge dessas interações”. (Semeghini-Siqueira, 2006, p.145). Desse modo, acreditamos que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deva se dar em consonância com essa concepção.

Além da concepção de linguagem temos ainda, a concepção de criança como sendo sujeito ativo e que é capaz de ser autora e transformadora de conhecimento na medida em que interage socialmente.

Diante dessas concepções é que acreditamos que o trabalho realizado nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental, como diz Semeghini-Siqueira (2011, p. 4) deva contemplar duas dimensões da língua: a discursiva e alfabética.

A dimensão discursiva da linguagem se faz presente nas atividades de oralidade, leitura e escrita que perpassam a cultura letrada tanto nas práticas sociais como nas práticas escolares. Entretanto, em se tratando de atividades voltadas para o ensino inicial da modalidade escrita, há que se levar em consideração, ainda, a dimensão alfabética implicada na apropriação do sistema de escrita.

Considerar essas duas dimensões significa inserir a criança desde muito cedo em ambientes nos quais a linguagem escrita reflita a sua natureza de objeto social. A criança motivada por esse ambiente que exprime as necessidades de

comunicação e de usos sociais (dimensão discursiva) próprios da escrita poderá se apropriar de maneira sistemática, por meio de atividades lúdicas do código escrito (dimensão alfabética). Semeghini-Siqueira (2011, p. 5), ressalta que “Do ponto de vista teórico e prático, abordagens de imersão entremeadas por abordagens diretas de forma lúdica constituem um caminho promissor”.

A exposição da criança a objetos-estéticos (os livros de Arte Visual & Literatura Infantil), a contação de histórias pelo professor, as cantigas infantis, as brincadeiras de trava-língua, entre outras, constituem pontos de partida para aproximar a criança da modalidade escrita da língua.

O trabalho com a dimensão alfabética abre espaço para os objetos lúdicos por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, a ênfase na leitura de palavras, acompanhada do uso de letras móveis, pode propiciar atividades lúdicas e é uma proposta eficaz para as crianças interagirem com o sistema da escrita.

Outro ponto a destacar são as propostas de atividades que viabilizam o acerto para nutrir a memória discursiva, possibilitando ampliações das inter- conexões no sistema mente- cérebro das crianças.

Algumas crianças brasileiras têm a oportunidade de vivenciar o uso social da leitura e escrita antes mesmo de entrar na escola por fazerem parte da população que tem em sua casa um ambiente letrado e, em geral, essas crianças continuam tendo acesso ao material escrito ao frequentarem as salas de Educação Infantil. Entretanto, grande parte da população brasileira não tem em casa um ambiente letrado e, também, não teve a oportunidade de frequentar a Educação Infantil.

Para essas crianças, o 1º ano do Ensino Fundamental pode representar um ano a mais, como diz Semeghini-Siqueira (2006, p.3):

Dessa forma, para as crianças que, em função da família, tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer **um tempo-extra significativo** (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de **viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente**. [grifos do original].

O trabalho com alfabetização nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental que tem como base o letramento, sem perder de vista a conquista da base alfabética, demanda alguns aspectos, como: um professor que conheça as especificidades da alfabetização e também do letramento; que conheça as necessidades emocionais e cognitivas dos seus alunos; que acredite nas parcerias produtivas que as crianças podem formar; além de trabalhar em um ambiente com materiais e espaço

adequados e uma rotina planejada, tendo em vista o tempo destinado às atividades de alfabetização e letramento. Será que essa é a realidade de nossas escolas?

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

CAPÍTULO IV. METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

4.1 - A pesquisa

A ideia de investigar as concepções dos professores da inicial do Ensino Fundamental surgiu motivada pelo contexto de mudança do Ensino Fundamental de nove anos. Era fato conhecido que a 1ª série estava destinada a obrigatoriedade do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, entretanto, também era sabido que muitas escolas de Educação Infantil investiam esforços em acelerar esse processo, concretizando a alfabetização ainda no último ano da Educação Infantil.

Essa realidade, comum às classes socioeconômicas mais favorecidas, não era refletida do mesmo modo nas camadas mais desfavorecidas, pois muitas crianças não frequentavam as escolas de Educação Infantil mesmo a tendo como possibilidade. A obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos poderia de fato representar um olhar diferente, uma oportunidade de transformação da situação apresentada.

A fim de compreender como o Ensino Fundamental de nove passaria a se organizar com relação ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita, foi realizada por nós a leitura de diversos documentos que subsidiaram e encaminharam as mudanças do Ensino Fundamental de nove anos em território nacional. Além dessas leituras, se fazia imperativo o conhecimento teórico sobre a criança, no que tange ao desenvolvimento contextualizado no mundo em que está inserida; sobre a língua como objeto a ser ensinado e aprendido pelas crianças, mas, sobretudo, sobre a sua natureza social e generalizadora e, finalmente, sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Era necessário, inclusive, compreender aspectos teóricos que se relacionavam às mudanças e, também, ao contexto em que elas ocorriam; questionar as professoras sobre os seus discursos, como veem e quais concepções regem a sua prática, a fim de poder analisá-las e concluir se existe mesmo uma disposição para a atual reconfiguração do Ensino Fundamental de nove anos.

4.2 - Objetivos

A pesquisa que ora se apresenta, nesta dissertação, tem como objetivo investigar as representações dos professores sobre os aspectos que facilitam a escolarização da linguagem escrita nos primeiros anos de vida escolar, especialmente no 1º ano do atual Ensino Fundamental, de modo a discutir em que medida a escolarização inibi ou não o processo de aquisição da modalidade escrita nos primeiros anos de vida escolar do aluno.

Segundo Verret (apud Lerner, 2002, p. 19):

Precisamente por serem práticas a leitura e a escrita apresentam traços que dificultam a sua escolarização: ao contrário dos saberes tipicamente escolarizáveis— que se caracterizam por serem explícitos, públicos e seqüenciáveis.

Entretanto, como nos diz Lerner (2002, p. 34):

[...] a escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento - o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar - se transforma em objeto de ensino.

Como essa modificação é feita nas iniciais, levando-se em conta todas as descobertas que foram feitas sobre o como a criança aprende e de como se ensina a leitura e escrita, considerando a relação alfabetização e letramento?

A partir das concepções dos termos letramento e alfabetização, que espaço, tempo e importância o professor do 1º ano do Ensino Fundamental dedica ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

Será que a escola, representada por seus professores, tem clareza sobre o fenômeno do letramento e consegue avaliar o processo de alfabetização na sua real dimensão?

Para que o ensino e a aprendizagem sejam significativos, é importante e imprescindível que a escola tenha clareza do seu papel e consciência de sua função socializadora da língua e que saiba como proceder ao apresentar um conhecimento que pode vir a ser responsável por mudanças econômicas, sociais, políticas em nosso país.

4.3 - Abordagem metodológica

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que se refere “a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referencias epistemológicas” (SEVERINO, 2007, p. 119), de modo que o ambiente escolar foi uma fonte direta de dados coletados por meio de um questionário [ANEXO 01], embasado em estudos teóricos que referenciaram a investigação.

Trata-se de uma pesquisa exploratória que levanta informações sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental, contando com a colaboração de professoras desse ano escolar.

4.4 - Etapas e procedimentos de pesquisa

Em primeira instância, foram contactados possíveis sujeitos para a pesquisa, cujo perfil será explicitado no próximo item. O questionário está dividido em três partes que possibilitam a sua categorização, a saber: “Sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita”; “Sobre a escola”; “Dados pessoais, informações sobre a escolaridade da professora”.

O questionário foi reproduzido por meio de uma ferramenta eletrônica (*Google Docs*) e foi respondido pelas professoras via internet. Todas as professoras tinham acesso à internet e, portanto, não se fez necessário nenhum questionário impresso.

A partir da análise dos questionários, encaminhados aos sujeitos da pesquisa: professores do 1º ano do atual Ensino Fundamental I, foi possível confrontar as respostas com a fundamentação teórica exposta ao longo dos capítulos iniciais da presente dissertação, e analisar o que é discurso e o que é ação, desvelando as concepções e as práticas que norteiam o trabalho desenvolvido com crianças de 6 anos. Desse modo, procurou-se verificar em que medida este trabalho está organizado, tendo em vista os dois eixos: alfabetização e letramento.

4.5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa: os professores

O conjunto de sujeitos da pesquisa é composto por dezesseis professoras, todas elas atuantes nas salas de aulas do 1º ano do Ensino Fundamental (9 anos). As profissionais foram escolhidas de modo a compor dois grupos: oito professoras de escolas particulares e oito professoras de escolas públicas, sendo que todas atuam no Estado de São Paulo, nos municípios de Osasco, Taboão da Serra e, na capital, São Paulo.

A escolha por dois grupos não foi aleatória. Como o objetivo da pesquisa é o de investigar as representações dos professores sobre os aspectos que facilitam a escolarização da linguagem escrita nos primeiros anos de vida escolar, é importante que seja abrangente no que diz respeito aos diferentes espaços e que possa refletir as possibilidades de mudança com a nova configuração do Ensino Fundamental de nove anos em todo âmbito escolar.

As dezesseis professoras são do sexo feminino, dez das dezesseis professoras foram formadas no Ensino Médio no extinto curso de Magistério, todas elas têm graduação em Pedagogia e duas professoras têm mais de uma formação, em áreas relacionadas à educação (Letras e Educação Física). Quinze professoras cursaram o Ensino Superior em escolas particulares e apenas uma em escola pública.

A idade das professoras varia entre 20 e 50 anos, sendo que mais da metade das professoras entrevistadas tinham entre 31 e 40 anos. O que indica que são professoras formadas entre as décadas de 80 e 90 e, também, no início da virada do século. De maneira geral, todas elas tiveram, em sua formação superior, aulas de Língua Portuguesa e algumas disciplinas ligadas à metodologia do ensino da Língua Portuguesa; poucas fazem referência a ter tido aulas específicas sobre alfabetização e pouquíssimas tiveram aulas de Literatura Infantil.

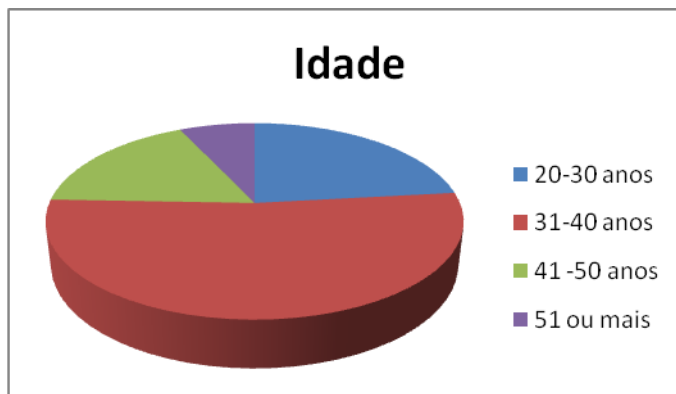


Fig. 01. Idade dos sujeitos.

Cabe destacar que nenhuma das professoras teve formação superior que compreendesse aspectos do Ensino Fundamental de nove anos, todas foram formadas bem antes da mudança. Justifica-se então a busca por cursos e atualização na área do letramento e alfabetização.

Com relação a esses cursos (especializações ou pós-graduação *latu sensu*) segue a tabela abaixo. Antes, porém, cabe explicitar que os sujeitos da pesquisa não foram identificados nessa investigação e que cada um recebeu uma sigla que pode ser interpretada do seguinte modo:

P = professora da rede pública
P= Professora da rede particular

Ao lado de cada letra P, colocou-se um número para viabilizar as referências no decorrer da análise de dados.

Professoras	Especialização e pós-graduação	Curso na área de alfabetização
P1	Pós-graduação: não especificou em que área.	A inclusão de criança no ensino de nove anos.
P2	Pós-graduação: Educação Infantil e Psicopedagogia.	Fundação Santilhana: professor do primeiro ano do ensino fundamental Letra e Vida - professor alfabetizador
P3	Não tem pós-graduação.	Todos os cursos que o Estado promove entre eles Letra e Vida- que forma o professor alfabetizador.

P4	Pós-graduação: Psicomotricidade e Psicopedagogia.	Programa de formação para professores alfabetizadores Letra e Vida.
P5	Pós-graduação: Ed. Lúdica em contextos escolares.	Curso de formação para alfabetizadores do Estado- Letra e Vida.
P6	Não tem pós-graduação.	Já fez, há muito tempo.
P7	Não tem pós-graduação	Como não era a minha área de interesse nunca fiz nenhum curso de alfabetização.
P8	Não tem pós-graduação	Curso on-line para professores alfabetizadores da Fundação Santilhana.
P9	Pós-graduação: Desenvolvendo educação para o pensar.	Cursos: Alfabetização e letramento, Jogos na Ed. Infantil, O papel do brincar na ed. inf., Alfabetização matemática, Trabalhando com projetos, Neurociência, entre outros.
P10	Pós-graduação: Psicopedagogia.	Participei de grupos de estudo sobre a alfabetização.
P11	Pós-graduação: Psicomotricidade e Psicopedagogia	Oficinas e workshops em construção de projetos e portfólios, contação de histórias, leitura e escrita na educação infantil, alfabetização no ensino fundamental de 9 anos, entre outros.
P12	Especialização: Deficiência auditiva	Cursos na escola, como assessorias..
P13	Pós-graduação: Psicopedagogia Especialização: Educação Infantil	Cursos na escola, como assessorias.
P14	Pós-graduação: Psicopedagogia.	Cursos no Prisma.
P15	Pós-graduação: Psicopedagogia. Pós-graduação: Alfabetização	Cursos na escola, como assessorias.
P16	Especialização: Alfabetização.	Especialização: Alfabetização.

Fig.02. Quadro síntese com a pós-graduação ou especialização em alfabetização que os sujeitos de pesquisa realizaram.

Como podemos observar as professoras, de maneira geral buscam cursos para se atualizarem. Chama-nos a atenção o fato de muitas professoras, principalmente as de escola particular realizarem pós-graduação no curso de Psicopedagogia. Vale citar o que ressalta Smolka (2008, p. 16)

Mesmo no contexto das escolas particulares, a situação não é muito diferente: só que a “evasão” é substituída pela “mudança de escola” devido à insistência dos pais; e/ou a “incapacidade” ou as dificuldades das crianças são corrigidas ou trabalhadas por “profissionais competentes”, num sistema paralelo e de “apoio” à escola, graças às possibilidades financeiras das famílias.

Temos como pressuposto, nesta investigação, que a alfabetização se dá não apenas no 1º ano do Ensino Fundamental, pois aprender a ler e escrever é processo contínuo que se estabelece ao longo dos anos e, portanto, não admite um único professor como alfabetizador. Desse modo, não consideramos a nomenclatura

“professor alfabetizador”, ela só foi usada de modo a generalizar o tempo que as professoras atuam na **1ª série ou 1º ano** do Ensino Fundamental. Os dados referentes à experiência na carreira docente, comparados ao tempo que elas atuam como “professoras alfabetizadoras”, seguem no gráfico abaixo:

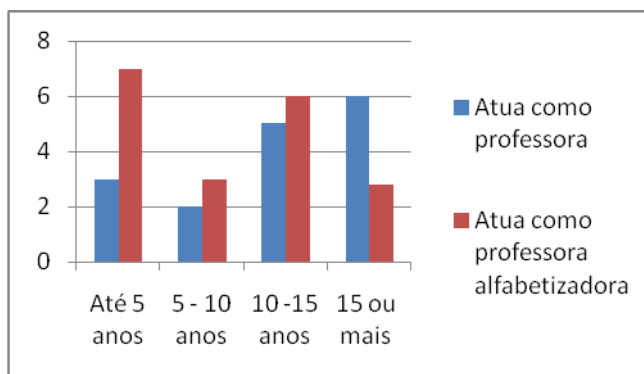


Fig. 03. Experiência dos sujeitos como professoras e “professoras alfabetizadoras”.

Embora, a maioria das professoras tenha tempo de experiência como professora compatível ao tempo como “professora alfabetizadora”, há uma parcela significativa que só assumiu as salas de 1ª série/1º ano há cinco anos.

Cabe ainda ressaltar, na presente caracterização dos sujeitos que, de modo geral, as professoras se consideram como leitoras que leem muito e escritoras que também escrevem muito. Dizem gostar e terem o costume de ler textos sobre a prática docente, sobre temas escolares, leem revistas de temas diversos, livros de autoajuda e alguns romances. Com relação à escrita, dizem escrever para a escola.

Uma observação, apresentada pela P 17, chama a atenção e merece ser citada.

Achei interessante perceber, ao responder às perguntas que há muito tempo não leio um romance! Gostava tanto! Vou procurar um bom e tentar retomar um antigo hábito, que foi deixado de lado por causa da correria do dia a dia.

4.5.1 Categorização do questionário destinados aos professores

Conforme citado, o questionário se organiza em três grandes tópicos. Cada um compõe o todo necessário para a obtenção de dados específicos, requeridos pela pesquisa. Entretanto, é importante explicitar o conteúdo de cada tópico.

➤ **Sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita**

Esse tópico contém as perguntas que revelarão as concepções das professoras e as práticas que decorrem delas. Essas perguntas questionam sobre o dia a dia de uma sala de aula de 1º ano, contrapondo essa prática com questões teóricas.

➤ **Sobre a escola**

Ter informações sobre o ambiente escolar, como ele se organiza é de fundamental importância, tendo em vista que a estrutura física escolar pode favorecer ou não o ensino e a aprendizagem.

➤ **Dados pessoais, informações sobre escolaridade da professora**

A partir da coleta desses dados a categorização dos sujeitos da pesquisa se dará de modo mais pontual.

Levando em consideração esses tópicos, passemos à descrição e análise dos dados coletados.

CAPÍTULO V

AS CONCEPÇÕES DOCENTES
QUE EMERGEM DA PRÁTICA

CAPÍTULO V. As concepções docentes que emergem da prática

O presente capítulo tem como objetivo iniciar e aprofundar a análise dos dados coletados à luz dos fundamentos teóricos que foram apresentados nos três primeiros capítulos da presente dissertação.

Será possível, neste capítulo, desvelar as concepções explícitas e implícitas das professoras da série inicial do Ensino Fundamental e compreender como elas se configuram na prática de sala de aula. Concepções, que dizem respeito à criança que aprende, de que modo ela é vista e que espaço ela ocupa aos olhos da professora.

Ao falar do espaço da criança, as professoras dirão também sobre o seu próprio espaço e como elas o organizam tendo em vista: as necessidades da faixa etária de seus alunos, a brincadeira ou não, uma ou outra atividade em função da crença de serem facilitadoras do ensino e aprendizagem da língua materna.

E quando dizemos ensino e aprendizagem da língua materna a que exatamente as professoras se referem? Alfabetização, letramento, os dois? O que elas acreditam que seja substancialmente necessário a suas crianças e o que, de fato, desenvolvem na prática?

E ainda, o que elas pensam e como lidam com as transformações ocorridas em suas séries de atuação após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos? Em que se transformou a possibilidade de um ano a mais de estímulo, incentivo, aproximação e contato com a leitura e a escrita?

Importa esclarecer que não é pretensão deste trabalho especificar quais concepções estão certas ou erradas, mas cabe, sim, refletir sobre como alguns pressupostos teóricos estão incorporados ao discurso do professor, contudo sem transformar, de fato, a sua prática.

5.1 - Quem é o aluno para quem eu falo

(...)deve haver um diálogo contínuo entre a criança e o adulto, tanto em nível interno como em um nível externo, que implica um dar e receber o recíproco de emoções, experiências e conhecimento. No “diálogo” entre a criança e o adulto deve existir respeito pela criança como um indivíduo ativo, assim como, a possibilidade de a criança experimentar relações humanas significativas que, a longo prazo, possam fazer com que ela desenvolva por si mesma essas relações. (SOU, 1972, p. 26, 46 apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 165)

Quando no capítulo I da presente dissertação, discorreremos sobre o surgimento da figura do professor no séc. XIX como aquele que ensinará a muitas crianças, vimos também que incorporada a essa novidade havia o olhar referente à criança como mera reprodutora de conhecimento e que, ao iniciar a vida, nada sabe ainda sobre ela, que chega à escola pronta a receber do professor a informação e assim se locupletar de novos conteúdos. A figura do adulto, para essa visão de criança, é essencialmente importante no sentido de ser ele o dono do saber e quem o tem, portanto, pode mais.

O mundo caminhou, mudanças sociais ocorreram e as transformações não param de acontecer. Diante desse contexto os papéis do professor e do aluno foram sendo modificados e a relação de poder do professor, por ser ele o detentor do saber, temos visto, aos poucos vem sendo destruída.

O olhar que temos hoje para a criança e que embasam essa pesquisa é aquele trazido pelas concepções construtivistas e sócio construtivista se que falam de uma criança ativa, flexível e que se relaciona com o mundo a sua volta de modo a fazer parte dele, construindo sentidos e significados a partir das suas próprias necessidades.

Aliado a esse olhar e avançando um passo adiante temos a perspectiva pós-moderna de criança que nos apresenta a ideia da não existência de um único saber e nem tão pouco uma única resposta. Segundo, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.79):

(...) não podemos mais ceder ao conhecimento como universal, imutável e absoluto, mas que devemos assumir a responsabilidade por nossa própria aprendizagem e pela construção de significado. (...)

Isto impõe exigências cada vez maiores às crianças de formarem e moldarem seu próprio entendimento do mundo, do conhecimento, assim como da identidade e do estilo de vida.

Diante dessa perspectiva, as crianças são vistas como responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento em um tempo em que nada é estável. “Porém, não se trata apenas de as crianças construírem conhecimento em tempos de mudanças. Elas também constroem identidade.” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 80) A criança passa a ser vista e tratada como indivíduo único, que estabelece relações próprias, que é capaz de buscar a sua essência e que ao se construir, reconstrói e transforma o que está à sua volta, inclusive a sua educação e por que não, o seu educador!

Porém, não se trata de identificar a diferença entre as crianças, de percebê-las como fruto de realidades familiares diversas, de contextos culturais variados se a nossa intenção for a de ajustá-las ao grupo e fazer com que caminhem sempre juntas, no mesmo compasso e ritmo. “Levar a sério a diferença”, como nos diz Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.80), significa: tratá-las “mais como uma oportunidade do que como uma ameaça (...) encontrando maneiras de relacioná-las com as outras, sem torná-las iguais”.

Diante disso, o desafio, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.79) é:

(...)proporcionar um espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédio da construção ao invés da reprodução de conhecimento, capacitando as crianças para trabalhar com criatividade a fim de perceber as possibilidades e lidar com a ansiedade.

Por meio dos dados coletados nos questionários destinados às professoras, é possível perceber o quanto a visão de criança como um ser único está incorporada ao discurso educacional, entretanto, o que é feito a partir das diferenças está longe da visão transformadora que sustenta a realidade atual.

Chamo a atenção para as respostas das professoras à questão de número 1:

1- Como você vê a relação professor – aluno na sala de aula?
P1- Essencial, fundamental para o processo de ensino e aprendizagem acontecer.
P2- Considero os alunos como seres únicos , provenientes de diferentes famílias , com necessidades e jeitos próprios de se desenvolver e aprender. Sendo necessário atuar como observador e mediador das aprendizagens.
P3- Trabalho dentro de uma realidade onde lidar com as diferenças é tudo. As crianças vem de famílias muito diferentes e veem o mundo de um jeito muito diferente do meu. Lidar com essas diferenças o tempo todo exige muito respeito, paciência e muito trabalho .
P4- A minha relação com os meus alunos é de muito carinho , gosto bastante de dar aulas e procuro fazer isso da melhor maneira possível. As crianças de maneira geral são muito receptivas e gostam de estar perto de fazer e receber carinho , nem sempre elas tem isso em casa e portanto, a escola também é lugar para isso.
P5- É uma relação de muito carinho por parte dos alunos e também dos professores, mas eu acho que criança tem uma coisa assim, muito especial, elas são capazes de sugar toda a nossa energia boa e nos devolver tudo de volta de um jeito muito intenso. Os meus alunos, nem todos, mas muitos deles têm problemas sérios em casa, com suas famílias, a gente sabe que muitos têm pais que bebem, outros, nem pai direito tem. Tenho criança que vive com avós, porque os pais não quiseram... Tanta coisa, que fica impossível não ter muito carinho por elas.
P6- É uma relação que envolve muita paciência porque as crianças são muito diferentes, elas precisam de muita atenção e também de um professor que não só ensine, mas que seja um pouco mãe, pai.
P7- É uma relação que precisa ser bem cuidada o tempo todo, como toda relação. As crianças precisam da autoridade dos professores para dar segurança e também do carinho dos mesmos para dar auto-estima. E o professor tem que estar aberto para lidar com as diferenças , sempre buscando entender cada aluno como um ser único e que também pode ensinar-lhe muito .
P8- A relação professor aluno deve ser de respeito e atenção as diferenças de cada um dos alunos.
P9- Eu vejo a relação com muito respeito e afeto ao mesmo tempo. Creio que o mais importante de tudo é manter o respeito sempre mostrar ao aluno os limites desde o início para ter controle das situações do dia-a-dia da sala de aula. Paralelamente acho essencial haver afeto, carinho entre o educador e o educando esse sentimento favorece a troca, a admiração o próprio respeito e aprendizagem. Vejo uma ação atrelada a outra como uma via de mão- dupla mesmo sem respeito e sem afeto não se cria vínculo, não se forma grupo e o trabalho não flui.
P10- A relação entre aluno e professor e aluno deve acontecer baseada no respeito entre ambos. É importante que o professor tenha clareza do seu papel- é ele quem organiza, orienta, encaminha as atividades e o planejamento tendo em vista o potencial de cada um dos alunos.
P11- Acredito que uma relação saudável entre professor e aluno precisa em primeiro lugar de respeito mútuo, flexibilidade frente a individualidade e as diferenças, boa comunicação e equilíbrio na aplicação da autoridade e carinho . Ambiente acolhedor e crianças satisfeitas no âmbito escolar são fundamentais na contribuição para um bom aprendizado.
P12- Eu tenho tido ao longo dos meus anos de trabalho muito respeito pelos meus alunos e

espero isso deles também. Além do respeito é preciso ter o **carinho**, a relação precisa ser de **afeto**.

P13-A relação professor aluno deve ser fundamentada na **confiança, respeito e afeto**. Muitas coisas se perderam ao longo do tempo, eu não sou professora há tantos anos, mas já percebo a diferença da minha época como aluna e hoje, como professora. Temos tido muita dificuldade de lidar com as famílias que nem sempre esperam de nós que sejamos professoras e que cumpramos uma de nossas principais funções: exercermos **autoridade** sobre os nossos alunos. Na escola, em sala de aula, **quem sabe o que é melhor para eles, como se ensina ainda somos nós, mas vejo que isso vem se perdendo...**

P14-A sala de aula é um ambiente de aprendizagem no qual as crianças estão para aprender com os colegas e também com os professores, é um espaço de **troca** e a relação entre professor e aluno deve ser exatamente assim: **troca**. O professor deve ter a consciência que esse espaço também lhe é propício a aprendizagem e que não será apenas o aluno a aprender ele também deve estar **aberto as surpresas das situações que as crianças promovem** e que sempre **acrescentam novas experiências a sua prática e a sua vida**.

P15-Eu vejo como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. É preciso que tenha **envolvimento** de ambas as partes.

P16-Deve ser uma relação **harmoniosa** em que ambos se **respeitem**. O professor precisa **conhecer as características de seus alunos** para poder realizar um bom trabalho, fazendo com que o **aluno dê o melhor de si**.

As professoras, ao serem questionadas sobre relacionamento, trazem a ideia da diversidade de modo recorrente, entretanto, ao analisarmos as falas, vemos que identificar a diferença não se relaciona necessariamente com a concepção de que a criança é um indivíduo capaz de transformar a própria realidade. Tal discurso, que tem sido incorporado como verdadeiro e autêntico, aparece no programa Ler e Escrever: Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas, documento oficial do Ministério da Educação, que visa o trabalho com a formação do professor alfabetizador (2011, p. 16)

Considerar as crianças como seres únicos provenientes de diferentes famílias, com necessidades e jeitos próprios de se desenvolver e aprender, pressupõe um profissional flexível, observador, capaz de ter empatia com os alunos e suas famílias, além dos conhecimentos didáticos imprescindíveis a uma boa atuação pedagógica. Conforme Zabalza: “O peso do componente das relações [pessoais] é muito forte. As relações constituem, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas”. (1998, p. 27).

Com exceção da professora P14, que acredita na troca como base da relação, todas as outras não mencionam a criança como um ser ativo e sujeito do seu próprio aprendizado, nem tão pouco como capazes de transformarem o seu

trabalho, o seu planejamento, as suas expectativas. A professora P11 por um instante parece falar sobre a perspectiva das crianças quando sente a necessidade de tê-las satisfeitas, entretanto, ela acredita ser capaz de promover esse estado de ânimo nas crianças. Mais à frente, respondendo à pergunta de número **15: Você costuma definir livros que podem ser lidos para o seu grupo e livros que não podem ser lidos?**, essa mesma professora diz não costumar definir para os seus alunos os livros que podem ser lidos, entretanto, essa resposta soa incoerente, uma vez que, quando questionada sobre o que eles leem, ela responde:

15 - Você costuma definir livros que podem ser lidos para o seu grupo e livros que não podem ser lidos?

P11 "Poesia, parlendas, pequenas narrativas, bilhetes, receitas, textos informativos, instrucionais, frases, enunciados".

Esses textos, como veremos mais adiante, fazem parte do repertório utilizado nas séries iniciais para que as crianças conquistem a base alfabética e confrontados com gibis, livros ilustrados, revistas infantis, enciclopédias de animais e textos sobre curiosidades parecem muito distantes de saciarem a sede de conhecer de crianças tão pequenas. Em que medida essa leitura não é pré-determinada e em que momento a criança fará suas escolhas sobre o que lerá?

Dando continuidade à análise da relação professor-aluno, encontramos ainda, recorrentemente, as palavras afeto e carinho. Esta segunda aparece especialmente na fala das professoras de escola pública. O modo como essas palavras ocorrem na fala das professoras nos suscita a imagem de carência infantil.

1- Como você vê a relação professor – aluno na sala de aula?

P4 - A minha relação com os meus alunos é de muito **carinho**, gosto bastante de dar aulas e procuro fazer isso da melhor maneira possível. As crianças de maneira geral são muito receptivas e gostam de estar perto de fazer e receber **carinho**, nem sempre elas tem isso em casa e portanto, a escola também é lugar para isso.

P5 - É uma relação de muito **carinho** por parte dos alunos e também dos professores, mas

eu acho que criança tem uma coisa assim, muito especial, elas são capazes de sugar toda a nossa energia boa e nos devolver tudo de volta de um jeito muito intenso. Os meus alunos, nem todos, mas muitos deles têm problemas sérios em casa, com suas famílias, a gente sabe que muitos têm pais que bebem, outros, nem pai direito tem. Tenho criança que vive com avós, porque os pais não quiseram... Tanta coisa, que fica impossível não ter muito **carinho** por elas.

Parece que receber carinho é tudo que essas crianças poderão ter de melhor na escola. O olhar trazido por essas professoras sobre as crianças é de ternura, delicadeza, carinho e aparente respeito e vem ao encontro daquele exposto no Capítulo I da presente dissertação: “amor materno”. Como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.66):

Esta imagem da criança gera nos adultos um desejo de protegê-las do mundo corrupto que as cerca – violento, opressivo, comercializado e explorador – construindo um tipo de ambiente em que a criança pequena receba proteção, coesão e segurança.

As palavras em questão, da maneira como estão empregadas, reforçam a ideia de incapacidade desses seres humanos se constituírem como seres únicos co- construtores e, assim, se contrapõe inteiramente à perspectiva de tomar para si a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. As crianças quando vistas como seres que precisam ser protegidas afetivamente se tornam passivas frente à aprendizagem e o professor tende a ter uma posição de superioridade porque só ele pode dar aquilo de que elas precisam.

E quando a análise nos mostra que o índice desse olhar mais protetor se encontra reforçado nas professoras de escola pública, vale citar o mestre Paulo Freire (1988, p. 60):

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida.

Quanto mais se lhe imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

A ideia contida no Capítulo I da presente pesquisa sobre a escola ser lugar social da infância nos remete a pensar que as concepções dos professores sobre seus alunos podem determinar as oportunidades sociais que essas crianças terão na escola e, mais tarde, no mundo.

Outro aspecto importante e que merece destaque está em como as professoras usam a palavra respeito quando falam da relação professor- aluno. Ora ela aparece combinada ao termo diversidade, ora aparece aliada à ideia de autoridade, estabelecimento de limites e lugar de cada um.

O respeito quando relacionado ao termo diversidade traz à tona a ideia de aceitar que as pessoas são diferentes e que devemos entender essas diferenças, a ideia não é exatamente de entendimento e, mais que isso, significa sair de cena e ver na ação o desdobramento dessas diferenças. *Significa olhar para o relacionamento dos nossos alunos como possibilidade para eles mesmos e não para as nossas expectativas de construção de grupo.* A essa visão prende-se também o equívoco de pensar no respeito apenas como sendo algo que distancia e aproxima ao limitar o lugar de cada um na relação pedagógica. A relação pedagógica se constrói de maneira dialética, na troca, como alude a professora P9 e descreve a professora P14:

1- Como você vê a relação professor – aluno na sala de aula?

P14- A sala de aula é um ambiente de aprendizagem no qual as crianças estão para aprender com os colegas e também com os professores, é um espaço de **troca** e a relação entre professor e aluno deve ser exatamente assim: **troca**. O professor deve ter a consciência que esse espaço também lhe é propício a aprendizagem e que não será apenas o aluno a aprender ele também deve estar **aberto as surpresas das situações que as crianças promovem** e que sempre **acrescentam novas experiências a sua prática e a sua vida.**

A palavra troca nos remete à ideia de relacionamento que na “perspectiva pós-moderna aparece em primeiro plano”, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.82):

As condições pós-modernas proporcionam processos de individualização, mas também colocam os relacionamentos em primeiro plano. Conhecimento, identidade e cultura são constituídos e reconstituídos em relação aos outros – eles são *co-construídos*. Existe uma abundância de conceitos relacionais: diálogo, conversa, negociação, encontro, confrontação, conflito. Se o conhecimento não é mais considerado como uma acumulação e reprodução de fatos, mas como ilimitado e sempre de diferentes perspectivas, então o conhecimento pode ser encarado como uma conversa aberta que não privilegia nenhuma parte e não busca nem consenso, nem uma verdade final.

A relação professor-aluno, portanto, baseada na troca, é possível por meio do diálogo e quando pensamos em letramento e alfabetização esse aspecto se abre como uma teia de possibilidades. O diálogo, segundo Freire (1988, p. 79), “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Ainda a esse respeito, verificamos que Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.83) citam Malaguzzi (1993, p. 57):

Quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos. Quero dizer com isso que a criação implica encontrar uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação. Na verdade, na comunicação está contida toda a vida da criança, toda a vida do homem: as ferramentas lógicas do pensamento, a comunicação como uma base para a socialização, e os sentimentos e as emoções transmitidos pela comunicação. Aprender a falar e aprender como alguém pode falar e ouvir são algumas das grandes questões da vida.

5.2 - Brincar. Como se brinca de verdade?

Olha o bobo na berlinda, olha o pau no gato, polícia e ladrão, tem carniça e palmatória bem no teu portão, você vive o faz de conta diz que é de mentira brinca até cair, chicotinho tá queimando mamãe posso ir...

(...) E você conheceu...

E você aprendeu...

(Jardins da Infância- João Bosco e Aldir Blanc)

É fala corrente entre educadores e até mesmo entre leigos da educação que a brincadeira tem papel fundamental para a criança. Em vista disso, era previsível que as professoras questionadas sobre adotarem ou não uma postura lúdica no ensino e aprendizagem da língua materna respondessem positivamente. Algumas

mais enfáticas, outras mais tímidas, mas todas responderam que SIM, à pergunta de número 6 do questionário: **A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula?** Unâimes também foram as respostas à pergunta de número 7: **Você faz uso de jogos para alfabetização?** Todas as professoras o fazem.

No programa Ler e Escrever: Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas, documento oficial do Ministério da Educação (2001, p. 12) temos expresso que:

O senso comum repete desde sempre que a criança aprende brincando (...).

(...)O brincar é sim atividade importantíssima na infância, na qual as crianças criam por conta própria enredos e ensaiam papéis sociais, o que certamente envolve muita aprendizagem relativa à sociedade em que vivem.

O fato de termos unanimidade nos leva a crer que há um discurso corrente sobre a importância do brincar e que tal discurso tem sido incorporado à fala das professoras. Como afirma Vygotsky (2007, p. 122):

(...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A partir dos dados apontados pelas respostas das professoras **P6** e **P3**, vemos que nem todas as professoras têm clareza sobre o que de fato são atividades lúdicas:

6- A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula?
P6- Mais ou menos. Acho que quando elas jogam sim, mas a maioria das atividades não são assim. Não temos brinquedos para as crianças.
P3- Temos os cantos na sala, mas nem sempre eles são utilizados com o objetivo de alfabetizar. Trabalho com alguns jogos de alfabetização que podem ser considerados como aprendizagem lúdica, mas tenho 35 alunos na sala e acho simplesmente impossível, com essa quantidade de crianças, alfabetizar só com jogos e brincadeiras.

É, portanto, necessário esclarecer alguns aspectos da natureza do brincar e o que entendemos por lúdico a fim de analisar as respostas das professoras e verificar as concepções que decorrem do senso comum e como foram incorporadas à prática do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos 1ºs anos do Ensino Fundamental.

Retomemos os momentos iniciais de interação da criança com seus familiares, quando ela, pela necessidade e uso iminente de se comunicar, se apropria gradativamente da linguagem oral. A mãe, pai, irmãos e outros familiares balbuciam palavras repetidamente, cantam, se escondem e acham, verbalizam os atos da criança e os seus próprios atos, esses movimentos acontecem com a intenção, por parte dos adultos, de se aproximarem da criança, envolvê-la no convívio familiar, fazê-la interessada em comunicar-se, e tudo isso acontece de modo livre, espontâneo. A criança é convidada a brincar e aceita o convite.

Nesse sentido, como aponta Dantas (1998, p. 111, 116 e 117):

Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação.

(...) O gosto pela musicalidade da fala identifica uma etapa poética como a etapa lúdica da linguagem, anterior à semântica. Brincar com a linguagem usar a linguagem; brincar com o gesto, usar o gesto. [grifos do original]

As crianças ao chegarem à escola, ainda pequenas, nas séries iniciais da Educação Infantil são em geral estimuladas com músicas, brincadeiras cantadas e de roda, com bonecas, carrinhos, parque, bola entre outras brincadeiras. É sabido, porém, que essa não é uma realidade nacional. A presente pesquisa aponta, inclusive, que nem todas as crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental estiveram na Educação Infantil, como pode ser observado no último tópico da questão de número 12. Vale ressaltar que as respostas das professoras se referem ao contexto em que estão inseridas, não são resultantes de pesquisas.

12- De modo geral as crianças... Você concorda?				
	Concordo totalmente.	Concordo um pouco.	Discordo um pouco.	Discordo totalmente
Estiveram em Educação Infantil?	P9/P10/ P11/ P2/ P12/P13/ P14/ P15	P16	P1/ P3/ P4/P5/ P6/P7/ P8	

Conforme aponta o *Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas*, documento oficial do Ministério da Educação (201, p. 12):

Cabe ressaltar que a ampliação do Ensino Fundamental visa dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, ou garantir àqueles que nunca frequentaram a escola um início de escolaridade tranquilo e promissor. A unidade escolar deverá, então, assegurar um trabalho pedagógico que envolva experiências em diferentes linguagens e suas expressões, buscando uma metodologia que favoreça o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dessas crianças.

O documento menciona a possibilidade de a criança não ter frequentado a Educação Infantil e, por isso, ressalta que o início da escolaridade para essa criança deverá acontecer de modo “tranquilo e promissor”. Mais à frente, ainda neste capítulo, caberá analisar esse aspecto; neste tópico, fica apenas o apontamento de que o início da escolarização pode, e em algumas vezes isso acontece, retomar o que a criança vivenciou em casa no que diz respeito ao brincar. Aliás, seria imprescindível que isso fosse retomado, tendo em vista como aponta Moyles (2009, p. 19):

Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação “natural”.
(...) Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas.

Até aqui trazemos a ideia de brincar como fonte de motivação, prazer, liberdade e espontaneidade; entretanto, acreditamos que essa visão seja reducionista no que diz respeito à educação. Como define Vygotsky (2007, p.108):

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por

exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante.

Deparamo-nos agora com outra face do brincar, os jogos que impõem regras, que estabelecem limites a serem transpostos, que geram o desejo de sobreposição, que instigam, desafiam e que podem levar à frustração. Essa dupla caracterização foi feita por Froebel, já em 1912, como explicita Kishimoto (1998, p. 71):

(...) percebe que a utilização dos dons e ocupações, sob a orientação da jardineira, enquadra-se na categoria de meios e instrumentos da educação, enquanto as brincadeiras livres representam o poder que a criança dispõe de conquistar a natureza.

(...) o jogo tem dois modos de uso: *fim em si mesmo*: auto-expressão, espontaneidade e *meio de ensino*: busca de algum resultado. [grifo da autora]

Ainda a respeito das duas categorias do brincar temos Dantas (1998, p. 111) que distingue o jogo da brincadeira, dizendo que o brincar é anterior ao jogar e que este indica conduta social e impõe regras. A partir dessa distinção ela estabelece que “o termo “lúdico” abrange os dois: a atividade individual e livre e a coletiva e regrada”.

Macedo, Petty e Passos (2005, p.16) ao contemplarem a perspectiva da criança sobre o lúdico também consideram duas categorias:

As crianças vivem seu momento. Daí o interesse despertado por certas atividades, como jogos e brincadeiras. Nessas atividades, o que vale é o prazer, é o desafio do momento. Depois, serão outros jogos e outras brincadeiras, mas isso não interessa no momento. O que vale é o prazer funcional, a alegria que muitas vezes é sofrimento, de exercitar um certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio.

Desse modo, as professoras ao afirmarem a presença de atividades de alfabetização e letramento com caráter lúdico assumem uma estratégia didática que lhes possibilita trabalhar com atividades livres, espontâneas e prazerosas, mas também com atividades regradas, desafiadoras e sofridas.

As respostas das professoras sobre o tipo de atividades lúdicas, que fazem parte de suas aulas, são as que seguem no quadro abaixo:

6- A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula?
P1- Sim, através dos cantos cantigas, músicas, parlendas e brincadeiras.
P2- Temos uma rotina semanal em que planejamos propostas significativas para a criança, situações em que o aluno, precisa por em jogo o que sabe para aprender o que não sabe. Essa rotina contempla a leitura diária, os cantos diversificados, os momentos de brincadeira de roda, socialização dos brinquedos, projetos de jogos, entre outros.
P3- Temos os cantos na sala, mas nem sempre eles são utilizados com o objetivo de alfabetizar. Trabalho com alguns jogos de alfabetização que podem ser considerados como aprendizagem lúdica, mas tenho 35 alunos na sala e acho simplesmente impossível, com essa quantidade de crianças, alfabetizar só com jogos e brincadeiras.
P4- Sim. Com certeza. Não é porque deixamos de ser Educação Infantil que paramos de brincar, a rotina de brincadeira continua a mesma. Alfabetizo os meus alunos com parlendas, trava-línguas... as brincadeiras orais e sem deixar de lado, os cantos, momento onde as crianças realizam o jogo simbólico e acabam colocando em prática o uso da leitura e da escrita.
P5- Pelo que entendo por educação lúdica sim. A atividade que falei na resposta 4 é um exemplo disso, mas tem outras como a leitura diária de histórias.
P6- Mais ou menos. Acho que quando elas jogam sim, mas a maioria das atividades não são assim. Não temos brinquedos para as crianças.
P7- Tem. Um exemplo são as cruzadinhas e a leitura de histórias.
P8- Sim. O uso de parlendas para alfabetizar é um exemplo.
P9- Sim. Brincamos com jogos de palavras, recitamos e brincamos com parlendas, fazemos rodas de histórias diariamente e tanto eu conto as histórias como as crianças, em alguns momentos eu escolho o material em outros as crianças que também sentem-se à vontade para trazerem livros e apresentá-los aos colegas; algumas vezes dramatizam alguns textos vestindo fantasias e acessórios trazidos de casa, por exemplo.
P10- Por meio de jogos, brincadeiras orais de rimas, músicas e alguns poucos momentos de cantos as crianças brincam de escritório, fazem leituras imitando os adultos, mas é importante deixar claro que nem sempre essas atividades de canto recebem a minha intervenção ou são organizadas por mim, as crianças brincam espontaneamente de ler e escrever.
P11- Sim. Um bom exemplo se encontra no uso de parlendas que envolvam brincadeiras, como pular corda, ciranda entre outras, finalizando cada etapa com o registro dos gêneros por meio de atividades variadas.
P12- Sim. As atividades propostas se relacionam com jogos, cruzadinhas, caça palavras, bingo. Além das parlendas de pular corda, de contagem, de escolha, em todas elas as crianças brincam muito.
P13- Sim, com certeza! Trabalho com jogos, cruzadinhas... e os cantos que ainda, mantemos no primeiro ano.
P14- Sim. Alfabetizo por meio de parlendas, letras móveis, jogos...
P15- Sim. Priorizo as brincadeiras orais, as atividades nas quais as crianças poderão agir se movimentar e assim pensar ativamente sobre o conteúdo que lhes está apresentado.
P16- Acredito que sim. Leio histórias diariamente, por exemplo. É um momento bastante esperado pelas crianças.

De modo geral temos respostas muito próximas, o que reforça a ideia inicial de que há um discurso corrente sobre o que é lúdico na educação. As professoras consideram como lúdicas atividades dos cantos (atividades diversificadas que envolvem o jogo simbólico, jogos de construção, massinha, jogos de regras, entre outras), músicas, parlendas, brincadeiras, leitura, brinquedos, jogos, trava-línguas, cruzadinhas, dramatizações, caça-palavras, bingo, o uso de letra móvel.

Observando as respostas à questão número 6, podemos dizer que as professoras, de maneira geral, promovem momentos de brincadeiras para as crianças. Destacamos inclusive algumas ocorrências sobre o contentamento das crianças na hora da atividade:

6- A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula?

P16-Acredito que sim. Leio histórias diariamente, por exemplo. É um momento bastante esperado pelas crianças.

E podemos inferir sobre a alegria das crianças quando poderão levar fantasias e dramatizar suas histórias:

6- A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula?

P9-Sim. Brincamos com jogos de palavras, recitamos e brincamos com parlendas, fazemos rodas de histórias diariamente e tanto eu conto as histórias como as crianças, em alguns momentos eu escolho o material em outros as crianças que também sentem-se à vontade para trazerem livros e apresentá-los aos colegas; algumas vezes dramatizam alguns textos vestindo fantasias e acessórios trazidos de casa, por exemplo.

A partir das respostas acima parece que as professoras entendem e usam o lúdico como recurso didático a fim de ensinar/aprender a leitura e a escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a partir da análise de outras respostas, como a de número 4: **Que tipo de exercício você faz com palavras, sílabas e letras?**, começamos a perceber certo distanciamento do brincar, prevalecendo

mais os jogos, as atividades dirigidas e o foco em resultados. Vejamos o quadro a seguir:

4 - Que tipo de exercício você faz com palavras, sílabas e letras?
P1- Vários. Localização de palavras, completá-las, apresentação das letras, recortes, letras-móveis construção da escrita enfim...
P2- Atividades em que os alunos devem descobrir onde está escrito cada um dos ítems solicitado (lista que já saibam o conteúdo); - Preencher cruzadinhas em que se conte com um banco de palavras para consulta; - Encontrar a resposta escrita para adivinhas lida pelo professor; - Textos de memória procurando ajustar o que é dito em voz alta àquilo que é apontado com o dedo.
P3- Ao apresentar o alfabeto para as crianças vou mostrando para eles palavras que começam com determinadas letras e fazemos listas com várias outras palavras.
P4- Atividades como cruzadinhas com banco de palavras . Tem uma cruzadinha e a criança precisa encaixar 10 palavras . As 10 palavras estão escritas em um banco ao lado da cruzadinha, para saber que palavra colocar ela precisará contar o número de letras, encaixar as letras certas nos lugares certos para que uma palavra ajude a escrever a outra . Em geral faço essa atividade em dupla.
P5- Tenho na minha classe um monte de pequenas cartelas com vários desenhos , cada grupo de desenho de um tema diferente, por exemplo: material escolar, frutas, brinquedos, roupas... montopequenos grupos com os meus alunos e entrego um saquinho com um tema diferente para cada grupo, eles tem que fazer uma lista escrevendo as palavras que receberam .
P6- Eu apresento o alfabeto , porque a maioria dos meus alunos não sabem as letras do alfabeto. Pra cada letra eu apresento um nome que comece com aquela letra . Depois as famílias silábicas . Com as famílias silábicas as crianças montam as palavras .
P7- Faço muitas atividades com letras, sílabas e palavras . Com que letra começa cada um dos animais da lição; com que sílaba termina algumas palavras que rimam . Faço atividades com os nomes das crianças e com parlendas .
P8- Letras móveis Cruzadinhas com banco Caça- palavras
P9- Uso muito as letras móveis para formar palavras usando como recurso o som da palavra a ser formada, o mesmo com as sílabas . Além do som da palavra inicio o trabalho com o uso das palavras estáveis . Nesse caso, uso as letras ou as sílabas para formarem palavras do cotidiano como as da rotina, os nomes dos colegas, os nomes dos dias da semana e os nomes dos meses do ano , por exemplo.
P10- As primeiras palavras que uso são os nomes das crianças , a partir deles chamo a atenção para as "regularidades" desses nomes: número de letras, final ou início igual . Chamo a atenção para o som final de nomes com outras palavras (rimas). Faço uso de letras móveis , essas letras servem a princípio para montar os nomes das crianças do grupo e depois para montar outras palavras que podem partir dos nomes das crianças e também de palavras que estão em parlendas memorizadas pelo grupo.
P11- São desenvolvidas atividades com palavras cruzadas, lacunadas, embaralhadas, caça palavras , entre outras, as quais partem sempre de um contexto atrelado a programação

pedagógica.
P12-Atividades com palavras a partir de listas que elaboramos em sala de aula. Ao escrever estas listas colocamos na sala de aula assim, as crianças passam a memorizá-las, as palavras memorizadas servem de apoio para a escrita de outras palavras. Com essas palavras fazemos bingo, cruzadinhas, caça palavras .
P13-Dou início ao trabalho a partir de textos conhecidos das crianças, que elas tenham de memória (parlendas e trava-línguas) a partir deles retiro palavras que passarão a ser estáveis. Peço às crianças que circulem ou pintem as palavras que tenham o mesmo começo (sílabas ou letra), não falo em sílabas, mas falo as duas primeiras letras iguais ou as duas últimas... Peço também que escrevam outras palavras que comecem do mesmo jeito (nas primeiras escritas trabalho com o alfabeto móvel).
P14-Trabalho com os nomes das crianças , a partir deles contamos quantas letras cada um tem , montamos um painel com os nomes escritos com letras móveis .
P15-Procuro priorizar aquilo que os alunos já sabem e a partir disso as novidades. Trabalho com as letras móveis e com elas as crianças escrevem os nomes . Trabalho com as parlendas, textos que as crianças têm de memória , elas montam as parlendas com tiras . Faço cruzadinhas, caça palavras, bingo de letras e de nomes .
P16-Trabalho com nomes próprios (chamada, entrega de materiais, fichas, reflexão com partes dos nomes) ; montagem de alfabeto ilustrado com a participação dos alunos ; reescritas coletivas; listas em duplas , etc.

O quadro referente à questão de número 4 parece envolver mais os aspectos relacionados ao jogo, de acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p.14):

O jogar é o brincar em um contexto de regras e com o objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com idéias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta.

(...) A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos. Quem brinca sobreviveu(simbolicamente); quem joga jurou (regras, propósitos, responsabilidades, comparações).

Ainda que o jogo seja uma brincadeira, como se afirma acima, em um contexto de aquisição inicial da leitura e da escrita, será que as atividades relacionadas pelas professoras despertam nos alunos um prazer funcional, ou seja, será que os alunos repetiriam as atividades pelo simples prazer de realizá-las? Sem o objetivo de aprender a ler ou escrever? Isso é de suma importância,

tendo em vista que a criança não aprende com a intenção do que terá pela frente e, sim, pelo que necessita no presente. Segundo Macedo, Petty e Passos (2005, p.17):

Escola obrigatória que não é lúdica não segura os alunos, pois eles não sabem nem têm recursos cognitivos para, em sua perspectiva pensar na escola como algo que lhes será bom em um futuro remoto, aplicada a profissão que eles nem sabem o que significam. As crianças vivem o seu momento.

Vemos que as atividades são recorrentes repetidas nas falas das professoras e passar um ano inteiro montando palavras, fazendo cruzadinhas, montando e remontando textos memorizados, ainda que sejam parlendas conhecidas, significativas não parece tão desafiador. Como ter desafio na constância, no que é sempre do mesmo jeito? As atividades descritas acima parecem mais terem sido incorporadas à rotina didática do que surgirem como imprevistos jogos que despertem o interesse pelo aprendizado da leitura e escrita. Não nos parecem **interessantes** se realizadas ao longo de um ano inteiro, diversas vezes. Entretanto, não há dados para avaliar e analisar esse aspecto.

Como nos dizem ainda Macedo, Petty e Passos (2005, p.18):

Em princípio, qualquer atividade pode ser interessante. Isso depende do modo como é proposta, do contexto, das pessoas, do seu sentido para nós. Quem nunca viu uma criança ou um adulto entretidos em uma atividade que outros consideram maçante e desagradável?

Há, porém, uma forma que, em geral é capaz de criar maior interesse, quando problematizamos uma determinada situação. Na fala de duas professoras, temos mostras de como isso parece acontecer.

6- A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula?

P2- Temos uma rotina semanal em que planejamos **propostas significativas para a criança**, situações em que **o aluno, precisa por em jogo o que sabe para aprender o que não sabe**. Essa rotina contempla a leitura diária, os cantos diversificados, os momentos de brincadeira de roda, socialização dos brinquedos, projetos de jogos, entre outros.

P2- Atividades em que os **alunos devem descobrir** onde está escrito cada um dos itens solicitado (lista que já saibam o conteúdo);

- Preencher cruzadinhas em que se conte com um banco de palavras para consulta;
- Encontrar a resposta escrita para adivinhas lida pelo professor;
- Textos de memória procurando ajustar o que é dito em voz alta àquilo que é apontado com o dedo.

Embora não tenhamos a descrição detalhada da problematização que é feita, o que diferencia essas respostas das demais é o fato de as professoras buscarem colocar as crianças como co-construtoras, agindo, pensando; o foco está na criança e não na atividade. Acreditamos que, em situações como essas, seja mais fácil que as crianças, como nos dizem Macedo, Petty e Passos (2005, p.21), consigam:

(...) prestar mais atenção, repetir, considerar algo com mais força, pensar mais vezes ou mais profundamente, encontrar ou criar alternativas. Lúdico, nesse sentido, é equivalente a desafiador, a algo que nos pega por sua surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto. Surpreendente significa que não se controla todo o resultado, que algo tem sentido de investigação, de curiosidade, de permissão para a pessoa dizer o que pensa ou sente, de expressar suas hipóteses.

A partir dos dados recolhidos, vemos que o discurso sobre atividades lúdicas para alfabetizar e letrar faz parte do repertório teórico das professoras questionadas. As atividades que acontecem, de fato, parecem priorizar em primeira instância o brincar e, depois **servem** ao aprendizado da leitura e da escrita. A fala da professora P11 parece exemplificar bem isso:

6- A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula?

P11-Sim. Um bom exemplo se encontra no uso de **parlendas que envolvam brincadeiras**, como **pular corda, ciranda entre outras, finalizando cada etapa com o**

registro dos gêneros por meio de atividades variadas.

Cerisara (1998, p. 135 e 136) aponta o “hiato existente entre o discurso teórico, que enfatiza a importância do brincar não só como atividade psicológica, mas como atividade cultural e social, e o tratamento dado à brincadeira no cotidiano das instituições”. E afirma que:

(...) não existe lugar para o exercício da imaginação e da criação nas mais diferentes formas de expressão, sejam elas plásticas, dramáticas e corporais, literárias e musicais. Em sua grande maioria, as grades curriculares apresentam uma concepção fragmentada sobre as relações existentes entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar.

A citação acima abre espaço para iniciar a reflexão sobre o penúltimo tópico do presente capítulo. As atividades citadas pelas professoras até o presente momento, prioritariamente, contemplam uma única dimensão do aprendizado da leitura e da escrita - a dimensão alfabética, deixando de lado a dimensão discursiva. Nessa dimensão, estão inseridas as atividades de criação literária, a partir de histórias lidas ou contadas; as brincadeiras e jogos com palavras, mas principalmente o exercício da imaginação, que é uma maneira rica de desenvolver as habilidades discursivas e que requerem um tempo especial que não poderia ter sido deixada de lado, quando o assunto é aprender a ler e escrever em contexto lúdico.

5.3 - Atividades didáticas repertoriadas pela *Psicogênese*

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel de desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2007, p. 125).

O capítulo segundo da presente dissertação chama-nos a atenção para a natureza do ensino e aprendizado da linguagem oral e descreve sucintamente como tal aprendizado se distingue da outra modalidade da língua: a escrita. A partir dessa premissa, algumas perguntas foram lançadas, neste trabalho de pesquisa, e todas elas foram acompanhadas pela promessa de serem respondidas ao longo

dessa análise de dados. São algumas delas explicitadas aqui: Em que contextos se dão ensino e aprendizagem da língua escrita? Que tempo é dado a essa aprendizagem? Quais são as bases teóricas que a orientam? Qual é o momento da tomada de consciência do aprendiz?

Foi dito anteriormente, no capítulo II, que o aprendizado da leitura e da escrita acontece basicamente nas escolas, entretanto, dados desta pesquisa apontam para o fato de que algumas professoras concebem que tal ensino e aprendizagem também sejam de responsabilidade da família:

30- O ensino da escrita é tarefa de quem?	
Da escola P9/P2/P3/P4/P5/P8 /P12/ P13	8
Da família	
Da escola e da família P1/P6/ P7 /P10/ P11/P14/P15/P16	8

É possível notarmos que a maioria, entre as professoras que atuam em escolas da rede estadual, sente-se como únicas responsáveis pela tarefa de ensinar a escrever enquanto, na rede particular, as professoras esperam contar com o auxílio das famílias para efetivarem tal tarefa. Poderíamos inferir a princípio que as famílias de classe baixa e que comumente frequentam as escolas públicas não teriam formação e talvez nem o domínio da escrita para poder colaborar com o trabalho da escola, entretanto, essa suposição não se sustenta quando analisamos as respostas à pergunta seguinte:

31- De quem é a tarefa de motivar a criança para ler?	
Da escola	0
Da família.	0
Da escola e da família. P1/ P6/ P7 /P10/ P11/P14/ P15/ P16 P9/P2 /P3/P4/P5/ P8 /P12/ P13	16

Se as professoras estivessem considerando as famílias de seus alunos incapazes como leitoras e escritoras elas não diriam em voz unívoca que a família é responsável pela motivação da leitura na criança tanto quanto a escola.

O que acontece, então? Por que é que nem todas as professoras consideram relacionar a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita como sendo algo que possa ser estimulado de modo único, como e quando acontece a separação entre

a leitura e a escrita? A partir da análise de mais alguns dados procuraremos esclarecer tal concepção presente nas respostas das professoras.

Para efeito organizacional, é importante que retomemos alguns conceitos levantados no capítulo III da presente dissertação. Vimos, no referido capítulo, que a questão sobre métodos de alfabetização foi deixada de lado visto que era impossível postular um método que fosse capaz de ensinar a todas as crianças. A partir da apresentação do trabalho investigativo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: *A psicogênese da língua escrita* (1999, p. 40), que tem entre os seus postulados teóricos estudos de Piaget, emerge o discurso de que a criança é ativa e construtora de seu próprio conhecimento.

De um ponto de vista interacionista, como o da conceitualização piagetiana adotada por nós, o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva.

Ainda, Castorina (1996, p. 16) em conferência intitulada “Diálogo Piaget – Vygotsky: Aprendizagem de interação social” traça um paralelo entre Piaget e Vygotsky, descrevendo a visão piagetiana que foi difundida largamente, dizendo que o “sujeito ativo de Piaget é solitário, individual”, este sujeito “à medida que se desenvolve aprende”. Diz, ainda, que as consequências educacionais para esse sujeito são as de que “ele faz descobertas conceituais espontâneas” e que tem no professor facilitador, criador de condições externas para as construções espontâneas dos estudantes”.

Vemos que essa visão, aliada ao trabalho de pesquisa desenvolvido por Ferreira e Teberosky, trouxe sérias distorções no trabalho desenvolvido nas salas de alfabetização inicial. Chamo atenção para quatro aspectos centrais: o primeiro deles é a forma como foram incorporados na rotina pedagógica elementos da pesquisa de Ferreira e Teberosky como atividades alfabetizadoras que vêm se transformando em verdadeiros métodos; segundo, tais atividades reduzem o significado do aprender e ensinar a ler e escrever; terceiro, como os conceitos levantados na *Psicogênese* têm sido interpretados apenas como forma de classificação das crianças em diferentes níveis e quarto, como a mera transposição

do sujeito de Piaget, o mesmo pesquisado por Ferreira e Teberosky, inibe a ação mediadora do professor. A seguir, explicitaremos cada um desses aspectos.

5.3.1 - O desdobramento de situações experimentais em atividades significativas

Ao realizar a leitura da *Psicogênese da língua escrita* (1999), observamos que, das suas quase trezentas páginas, somente a partir da cento e noventa e um se fala sobre os experimentos realizados com a escrita. Antes disso, Ferreira e Teberosky se dedicaram a levantar e responder a hipóteses sobre a leitura que as crianças fazem. E na apresentação desta etapa de seu trabalho as autoras (1999, p.192) dizem que, embora estejam realizando ainda estudos longitudinais que buscam responder em que idade a criança começa a interpretar a sua escrita, já está claro...

[...] a grande importância do nome próprio, pelo menos em crianças de classe média. (Obviamente, é preciso fazer estudos comparativos para demarcar o respectivo peso das influências ambientais e das concepções infantis).

Certamente a última parte do texto acima de algum modo foi perdida quando a *Psicogênese* chegou às escolas. Os nomes próprios são usados de modo indiscriminado desde os primeiros anos da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A importância da atividade está destacada inclusive no programa Ler e Escrever: Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas, documento oficial do Ministério da Educação (2001, p. 35):

O nome é parte da identidade de cada um e, como tal, tem valor intrínseco. Por isso, ler e escrever o próprio nome e o de alguns colegas da classe são aprendizagens que carregam um significado emocional importante.

Além disso, os nomes assumem grande valor para a aprendizagem do sistema alfabético, pois, a partir de situações em que é preciso ler ou escrever seu próprio nome (ou de algum colega), colocam-se problemas interessantes que contribuem para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a organização do sistema de escrita alfabético. Várias pesquisas comprovam que a lista de nome dos colegas da classe é uma valiosa fonte de informação para a criança (...)

As professoras, questionadas sobre as atividades que realizam, destacam mesmo o trabalho com o nome próprio.

4-Que tipo de exercícios você faz com palavras, sílabas e letras?
P9- Uso muito as letras móveis para formar palavras usando como recurso o som da palavra a ser formada, o mesmo com as sílabas. Além do som da palavra inicio o trabalho com o uso das palavras estáveis. Nesse caso, uso as letras ou as sílabas para formarem palavras do cotidiano como as da rotina, os nomes dos colegas, os nomes dos dias da semana e os nomes dos meses do ano, por exemplo.
P10- As primeiras palavras que uso são os nomes das crianças, a partir deles chamo a atenção para as "regularidades" desses nomes: número de letras, final ou início igual. Chamo a atenção para o som final de nomes com outras palavras (rimas). Faço uso de letras móveis, essas letras servem a princípio para montar os nomes das crianças do grupo e depois para montar outras palavras que podem partir dos nomes das crianças e também de palavras que estão em parlendas memorizadas pelo grupo.
P14- Trabalho com os nomes das crianças, a partir deles contamos quantas letras cada um tem, montamos um painel com os nomes escritos com letras móveis.
P15- Procuro priorizar aquilo que os alunos já sabem e a partir disso as novidades. Trabalho com as letras móveis e com elas as crianças escrevem os nomes. Trabalho com as parlendas, textos que as crianças têm de memória, elas montam as parlendas com tiras. Faço cruzadinhas, caça palavras, bingo de letras e de nomes.
P16- Trabalho com nomes próprios (chamada, entrega de materiais, fichas, reflexão com partes dos nomes); montagem de alfabeto ilustrado com a participação dos alunos;reescritas coletivas; listas em duplas, etc.

É importante ressaltar ainda que, na *Psicogênese*, as autoras (1999, p. 222) trazem a ideia de que o nome próprio retoma a gênese da escrita fonética (citam longamente Gelb para explicitar essa ideia) e que o fato de solicitar às crianças entrevistadas que escrevam o seu nome se deve a acreditarem que pelo uso social que é feito dele as crianças o saibam de memória e, assim, podem contrapor essas escritas com formas não fixas e chegar a conclusões sobre o nível conceitual das crianças sobre a leitura e a escrita. Cabe ressaltar o que dizem Ferreiro e Teberosky (1999,p. 221):

O nome próprio como modelo de escrita, como primeira forma escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando.

Além do trabalho com o nome próprio, outra atividade realizada pelas professoras é a que diz respeito à **escrita e identificação de palavras** em

cruzadinhas, bingo, caça palavras e a busca de palavras em um texto que as crianças tenham de memória.

Encontramos indícios desta apropriação pedagógica nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, p.115). Quando as autoras questionam se as crianças podem, a “partir da leitura de uma oração escrita, fazer corresponder as palavras do enunciado oral com os recortes do texto (com palavras escritas)”, ou seja: as crianças conseguem localizar cada uma das palavras em enunciado oral tendo como suporte o texto escrito?

As descobertas a respeito dessa questão foram inúmeras e é sabido que a escrita não pode ser considerada como uma cópia fiel do enunciado oral. Ferreira e Teberosky (1999, p. 160) dizem ainda:

Num primeiro nível, a criança espera que a escrita represente unicamente os objetos e personagens dos quais se fala (ou seus nomes). Em outras palavras, espera que somente o conteúdo referencial da mensagem esteja representado, mas não a mensagem em si mesma enquanto forma linguística.

A partir desse primeiro nível, outros são colocados, até o oitavo nível. O que fica claro na evolução do pensamento infantil é que, para a criança, é difícil perceber a oração como uma unidade sintática e ela vai se apropriando de partes dessa unidade. A princípio, só distingue os nomes, depois os verbos, os artigos por conterem apenas uma ou duas letras são dificilmente percebidos como palavras que contêm um sentido, mas ao final de todo o processo eles também deverão ser percebidos. As autoras (1999, p. 116) revelam um dado importante para a compreensão do fato de as crianças escrevem todas as palavras juntas sem segmentá-las:

Os espaços em branco entre as palavras não correspondem, pois, a pausas reais, na locução, mas separam entre si elementos de um caráter sumamente abstrato, resistentes a uma definição linguística precisa, que a própria escrita definirá a sua maneira: as palavras.

As respostas das professoras a respeito do caminho que realizam para alfabetizar podem ser entendidas a partir das descobertas psicogenéticas.

3- Qual o caminho que você faz para alfabetizar?	
Letra- Silaba- Palavra P3/ P6	2
Palavra- Silaba- Letra P10/ P11/P4/P16	4
Os dois caminhos P9/ P1/ P12 /P15/ P7/ P8	6

Outro: P2 -texto e palavra/ P13 - texto, palavra, sílaba e letra/ P5 - procuro atender as necessidades do grupo e nem sempre uso um caminho único. / P14 - texto, palavra ...	4
---	---

Vemos que as duas professoras que ainda iniciam exclusivamente o trabalho com a letra, depois a sílaba e, por último, a palavra são professoras que carregam em seus discursos uma tendência ao tradicional e uma descrença sobre a teoria construtivista. Todas as outras, mesmo as que dizem priorizar o texto e depois a palavra, quando descrevem as atividades que realizam com palavras, sílabas e letras destacam significativamente o trabalho com as palavras. As palavras, referidas pelas professoras, nos parecem ser substantivos (nomes).

4-Que tipo de exercícios você faz com palavras, sílabas e letras?
P1 - Vários. Localização de palavras , completá-las, apresentação das letras, recortes, letras-móveis construção da escrita enfim...
P2 - Atividades em que os alunos devem descobrir onde está escrito cada um dos itens solicitado (lista que já saibam o conteúdo); - Preencher cruzadinhas em que se conte com um banco de palavras para consulta; - Encontrar a resposta escrita para adivinhas lida pelo professor; - Textos de memória procurando ajustar o que é dito em voz alta àquilo que é apontado com o dedo .
P3 - Ao apresentar o alfabeto para as crianças vou mostrando para eles palavras que começam com determinadas letras e fazemos listas com várias outras palavras.
P4 -Atividades como cruzadinhas com banco de palavras . Tem uma cruzadinha e a criança precisa encaixar 10 palavras . As 10 palavras estão escritas em um banco ao lado da cruzadinha, para saber que palavra colocar ela precisará contar o número de letras, encaixar as letras certas nos lugares certos para que uma palavra ajude a escrever a outra. Em geral faço essa atividade em dupla.
P5 -Tenho na minha classe um monte de pequenas cartelas com vários desenhos, cada grupo de desenho de um tema diferente, por exemplo: material escolar, frutas, brinquedos, roupas... monto pequenos grupos com os meus alunos e entrego um saquinho com um tema diferente para cada grupo, eles tem que fazer uma lista escrevendo as palavras que receberam.
P6 -Eu apresento o alfabeto , porque a maioria dos meus alunos não sabem as letras do alfabeto. Pra cada letra eu apresento um nome que comece com aquela letra. Depois as famílias silábicas. Com as famílias silábicas as crianças montam as palavras.
P7 -Faço muitas atividades com letras, sílabas e palavras. Com que letra começa cada um dos animais da lição; com que sílaba termina algumas palavras que rimam. Faço atividades com os nomes das crianças e com parlendas.
P8 -Letras móveis Cruzadinhas com banco Caça- palavras
P9 -Uso muito as letras móveis para formar palavras usando como recurso o som da palavra a

<p>ser formada, o mesmo com as sílabas. Além do som da palavra início o trabalho com o uso das palavras estáveis. Nesse caso, uso as letras ou as sílabas para formarem palavras do cotidiano como as da rotina, os nomes dos colegas, os nomes dos dias da semana e os nomes dos meses do ano, por exemplo.</p>
<p>P10-As primeiras palavras que uso são os nomes das crianças, a partir deles chamo a atenção para as "regularidades" desses nomes: número de letras, final ou início igual. Chamo a atenção para o som final de nomes com outras palavras (rimas). Faço uso de letras móveis, essas letras servem a princípio para montar os nomes das crianças do grupo e depois para montar outras palavras que podem partir dos nomes das crianças e também de palavras que estão em parlendas memorizadas pelo grupo.</p>
<p>P11-São desenvolvidas atividades com palavras cruzadas, lacunadas, embaralhadas, caça palavras, entre outras, as quais partem sempre de um contexto atrelado a programação pedagógica.</p>
<p>P12-Atividades com palavras a partir de listas que elaboramos em sala de aula. Ao escrever estas listas colocamos na sala de aula assim, as crianças passam a memorizá-las, as palavras memorizadas servem de apoio para a escrita de outras palavras. Com essas palavras fazemos bingo, cruzadinhas, caça palavras.</p>
<p>P13-Dou início ao trabalho a partir de textos conhecidos das crianças, que elas tenham de memória (parlendas e trava-línguas) a partir deles retiro palavras que passarão a ser estáveis. Peço às crianças que circulem ou pintem as palavras que tenham o mesmo começo (sílaba ou letra), não falo em sílabas, mas falo as duas primeiras letras iguais ou as duas últimas... Peço também que escrevam outras palavras que comecem do mesmo jeito (nas primeiras escritas trabalho com o alfabeto móvel).</p>
<p>P14-Trabalho com os nomes das crianças, a partir deles contamos quantas letras cada um tem, montamos um painel com os nomes escritos com letras móveis.</p>
<p>P15-Procuro priorizar aquilo que os alunos já sabem e a partir disso as novidades. Trabalho com as letras móveis e com elas as crianças escrevem os nomes. Trabalho com as parlendas, textos que as crianças têm de memória, elas montam as parlendas com tiras. Faço cruzadinhas, caça palavras, bingo de letras e de nomes.</p>
<p>P16-Trabalho com nomes próprios (chamada, entrega de materiais, fichas, reflexão com partes dos nomes); montagem de alfabeto ilustrado com a participação dos alunos; reescritas coletivas; listas em duplas, etc.</p>

Vemos, ainda, nas respostas das professoras a alusão às palavras estáveis. Na *Psicogênese* este termo se faz presente, segundo Ferreira e Teberosky (1999, p. 205), do seguinte modo:

(...) a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas *formas fixas* que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. Destas formas fixas, o nome próprio é uma das mais importantes (se não for a mais importante).

(...) O que é importante aqui ressaltar é que aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais(...)

(...) Mas também é importante observar que a partir desta aquisição (possibilidade de reproduzir um certo número de formas gráficas fixas e estáveis) aparecem dois tipos de reação de signo oposto: a) bloqueio e b) utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas.

A explicação que as autoras dão para essas duas reações é a de que o bloqueio significa que a criança, por ter se apropriado de um certo número de palavras que sabe de memória, se recusa a escrever outras que ainda não sabe, sente-se segura apenas a escrever aquilo que tem certeza, o que representa que de alguma forma já percebeu que existe uma maneira correta de escrever; a utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas significa que a criança pode, apoiada pelo que já conquistou, escrever outras palavras.

Os programas elaborados a partir das ideias da *Psicogênese* parecem considerar apenas a segunda reação que as palavras estáveis provocam, deixando de lado o bloqueio que elas podem vir a provocar. Vejamos a referência feita a respeito das palavras estáveis no programa Ler e Escrever: Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas, documento oficial do Ministério da Educação (2001, p. 36):

Além de fonte de conflito, esse conjunto de palavras conhecidas funciona como um importante “material de consulta”: ao escrever determinada palavra, as crianças aprendem a buscar na lista de nomes dos colegas informações que lhes permitam escrever de maneira mais próxima da convencional outras palavras cuja escrita não dominam. Por exemplo, ao escrever uma lista de frutas, o nome de MANUEL poderá ser consultado para a escrita da palavra MAÇÃ, uma vez que as crianças observam que ambas as palavras se iniciam pelo mesmo som e, portanto, devem ter a(s) mesma(s) letra(s) inicial(is).

Como foi dito no início deste capítulo, não é intenção desta pesquisa julgar os procedimentos das professoras e nem tão pouco considerá-los pertinentes ou não, como proposta de aquisição de leitura e escrita; o que se pretendeu nesse tópico e ainda nos que virão a seguir é definir as origens de certas atividades e as concepções que subjazem a elas.

5.3.2 - Ler e escrever como sinônimo de conquista de base alfabética

Muito embora Ferreiro e Teberosky (1999) não tenham em nenhum momento tendido a sua obra a determinar regras e nem mesmo orientar, a partir de suas

pesquisas, o ensino e aprendizagem da escrita e nem tão pouco da leitura, fica claro, diante dos dados apresentados no tópico anterior, que muito do que acontece em sala de aula e que diz respeito exclusivamente à conquista da base alfabética, por parte dos alunos, tem como pressuposto teórico os resultados das pesquisas psicogenéticas no que ela se refere à aquisição escrita.

Constatamos, entretanto, com os dados desta pesquisa que o olhar das professoras para leitura é menos focado, menos intencional, as estratégias de ensino e aprendizagem sobre a leitura não são explicitadas nos momentos em que as professoras citam as atividades que lhes são representativas de como ensinar a ler e escrever.

Começemos por analisar as respostas à pergunta abaixo.

12- De modo geral as crianças... Você concorda?				
	Concordo totalmente.	Concordo um pouco.	Discordo um pouco.	Discordo totalmente
Aprendem a ler e a escrever concomitantemente na escola	P6	P9/P2/ P11/ P12P3/ P7/P8/P16	P1 P10/P13/P4/P5/P14/P15	
Aprendem a ler antes de aprender a escrever na escola.	P1	P11/ P7/ P16	P9/ P10/P2/ P12/ P13/ P3/ P4/ P5/ P14/ P15/ P8	P6
Chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental I com repertório de leituras que favorecem o ensino da escrita.		P1/ P11 /P12 /P13/ P5/ P14/P15/ P16	P9/ P10/ P2/ P3/ P4/ P8	P6P7
Estiveram em Educação Infantil?	P9/P10/ P11 P2/P12/ P13 /P14 P15	P16	P1/P3/ P4/ P5/ P6P7/ P8	

Esse quadro nos mostra que as professoras se dividem no que se refere ao repertório de leituras trazidas pelas crianças ao ingressarem no 1º ano. A maioria das professoras da rede pública coloca que as crianças nem sempre chegam com um repertório de leituras que favorece o ensino da escrita, e as professoras da rede particular não consideram que elas chegam totalmente repertoriadas de leituras favoráveis à aprendizagem da escrita.

Observamos ainda um equilíbrio nas respostas sobre o aprendizado da leitura e escrita acontecer paralelamente. Apenas uma única professora afirma que as crianças aprendem a ler antes de escrever; as demais demonstram dúvida ao escolherem as respostas que indicam que nem sempre é assim que acontece ou não têm certeza sobre isso.

A dúvida pode refletir a falta de referencial teórico para responder à pergunta, mas também pode demonstrar o que a professora **P5** nos conta nas observações:

43- COMENTÁRIOS sobre este bloco [I]

P5 -Fiquei um pouco em dúvida na questão 12, os meus alunos são muito diferentes uns dos outros e não são todos que aprendem a ler antes de aprender a escrever e também não são todos que leem e escrevem ao mesmo tempo.

Aqui vemos refletida a ideia do tempo de cada um, de ritmo próprio de aprendizado, mas denota também a falta de clareza da professora sobre a natureza do objeto que se está ensinando, na medida em que não há como escrever sem ler. Conforme explicitado por Semeghini-Siqueira (2011, p. 2):

O “ponto-chave” da alfabetização é aprender a ler, ou seja, produzir sentido. Vale lembrar que há crianças “copistas” que “desenham letras”, mas que não conseguem atribuir sentido ao que produzem. Se não compreendem o que escrevem, essas crianças não podem ser consideradas alfetizadas.

Prosseguindo a análise da questão de número 12, temos ainda que a maioria das professoras considera que as crianças aprendem a escrever antes de aprender a ler. Vemos também que nem todas têm certeza absoluta sobre este aspecto, apenas a professora **P6** acredita que seus alunos não leem antes de escrever. Temos aqui uma observação importante feita pela professora **P15**:

43- COMENTÁRIOS sobre este bloco [I]

P15– Noto que os meus alunos, mesmo gostando muito de ler, tendo interesse por livros costumam escrever antes de ler convencionalmente, nunca havia parado para pensar nisso, mas as questões da pergunta 12 me fizeram pensar sobre o porquê disso acontecer, quase sistematicamente.

Essa observação nos revela que quando as professoras dizem que é tarefa da família motivar a leitura nas crianças, de alguma forma, elas sentem que essas crianças chegam motivadas, elas trazem consigo um repertório de leitura, ainda que elas não o julguem adequado para o ensino e aprendizagem da escrita.

Certo é que a leitura de gibis, livros de histórias com muitas figuras ou mesmo as revistas infantis que trazem assuntos próximos do universo infantil parecem distantes das leituras de parlendas, trava-línguas e cantigas de roda, que hoje comumente são dadas pela escola. É importante refletir sobre esses textos fáceis de serem memorizados, que foram incorporados ao universo da linguagem oral infantil, pois socialmente eles servem para serem cantados, ditos, recitados e brincados e não para serem escritos. Será mesmo que aproximar as crianças da leitura e escrita significa apenas ensiná-las a transcrever palavras e textos que elas tenham de memória?

A escrita de memória traz, sem dúvida, um problema a menos a ser resolvido pela criança, ela não precisa pensar sobre o assunto a ser escrito, seu desafio está em escolher as letras que deve usar, como organizá-las a fim de construir o conjunto adequado que formará a palavra que ela quer escrever. Esse tipo de atividade corresponde às necessidades de conquista de base alfabética por parte da criança, mas por si só não se configura como uma atividade que desenvolve toda a capacidade leitora da criança. Como ressalta Carvalho (2005, p. 49):

(...) para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito.

O texto de memória possibilita a leitura de ajustamento, pois a criança lê buscando encontrar o que escreveu, de modo que não haverá desafio em buscar o sentido do texto. Isso significa que as atividades propostas até aqui estão apenas a serviço da conquista de base alfabética e não do letramento.

5.3.3 - Professor – aquele que buscou aprender a sondar e assim vem se esquecendo de sonhar

O termo sondagem, de acordo com o *Dicionário Aurélio* (2008, p.749) significa o ato ou efeito de sondar; exploração local e metódica de um meio (ar, água, solo, etc.) por aparelhos e processos técnicos especiais; observação cautelosa. Outra acepção para o termo encontra-se no *Dicionário Etimológico Nova*

Fronteira da Língua Portuguesa de Antonio Geraldo da Cunha (1982, p. 735), onde sondar aparece como avaliar.

Qualquer que seja a definição escolhida pode se notar que elas correspondem às expectativas das professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental quando usam amplamente o termo sondagem.

Neste tópico, pretendemos demonstrar como a metodologia empregada nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky foram incorporadas às atividades didáticas e receberam o nome de sondagem. Antes de dar início a essa análise, consideramos importante chamar a atenção para um aspecto em particular e que será relevante no decurso deste capítulo. Antes da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o programa já citado acima: Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo disponibilizava, como orientações didáticas, o *Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas para a 1ª série*. É importante destacar que faremos referência, nesta análise, a dois guias diferentes:

Ler e Escrever - Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador -1ª série – Vol. I. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009.

Ler e Escrever - Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador -1º ano - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2011.

Chamamos a atenção para o aspecto de que o professor é tratado como “alfabetizador” na 1ª série e no 1º ano e que os guias são muito parecidos no que dizem respeito a aparência, entretanto, em conteúdo eles se distinguem. Não podemos garantir que todas as professoras que tenham participado da pesquisa tenham tido acesso ao volume destinado ao 1º ano, isso porque, como consta ele data de 2011 e os questionários foram respondidos entre o 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011.

Neste guia (**1ª série**), encontramos um capítulo intitulado: Alfabetizar e Avaliar. O primeiro tópico desse capítulo é sobre a Sondagem (2009, p. 33):

Mas o que é uma sondagem? É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.

O guia continua a orientar os professores de 1ª série, agora discorrendo sobre o caráter avaliativo que a sondagem possui (2009, p. 33):

Nesta proposta, sugerimos que sejam realizadas sondagens avaliativas logo no início do ano, em fevereiro, em abril e no final de junho. Assim, ao longo do primeiro semestre letivo, será possível analisar o processo de alfabetização dos alunos em três momentos diferentes. Entretanto, para fazer uma avaliação mais global das aprendizagens da turma, é interessante recorrer a outros instrumentos— inclusive a observação diária dos alunos —, pois a atividade de sondagem representa uma espécie de retrato do processo do aluno naquele momento.

O documento continua orientando o professor e consideramos importante destacar essas orientações (2009, pp. 34 e 35), contidas no Quadro 1, que segue:

- As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos, mesmo que eles ainda não tenham tido a oportunidade de refletir sobre a representação escrita dessas palavras. Mas **não devem** ser palavras cuja escrita tenham memorizado.
- A lista deve contemplar **palavras** que variam na **quantidade de letras**, abrangendo palavras monossílabas, dissílabas etc.
- O ditado deve ser iniciado pela palavra polissílaba, depois pela trissílaba, pela dissílaba e, por último, pela monossílaba. Esse cuidado deve ser tomado porque, **no caso de as crianças escreverem segundo a hipótese do número mínimo de letras**, poderão recusar-se a escrever se tiverem de começar pelo monossílabo.
- **Evite palavras que repitam as vogais**, pois isso também pode fazer com que as crianças entrem em conflito – por causa da hipótese da variedade – e também se recusem a escrever.
- Após o ditado da lista, dite uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista, **para poder observar se os alunos voltam a escrever essa palavra de forma semelhante**, ou seja, se a **escrita dessa palavra permanece estável** no contexto de uma frase.

Por isso, sugerimos que seja organizada uma lista de alimentos que se compram na padaria:

MORTADELA
PRESUNTO
QUEIJO
PÃO
O MENINO COMEU QUEIJO

Há ainda outras orientações e também um boxe informativo que sugere ao professor a leitura do texto “Como se aprende a ler e escrever”, que se encontra no bloco 2 do Guia de Estudo para o trabalho Pedagógico Coletivo. Antes de avaliar as sondagens de seus alunos, neste texto, o professor conhecerá as hipóteses conceituais de escrita e poderá ser mais preciso em sua avaliação.

Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o guia até agora referido deveria cair em desuso, ele servirá apenas como guia orientador transitório, o referencial para o trabalho com as salas de 1º ano passa a ser o *Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas* para o **1º ano**, também organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O que nos chama a atenção é que, neste guia, não está previsto o trabalho a partir das sondagens iniciais de escrita ou leitura. O guia não faz menção a elas. No que se refere à avaliação, o documento (2011, p. 32) ressalta:

A avaliação deve ser um processo formativo, contínuo, que não necessita de situações distintas das cotidianas. Portanto, o que aqui se apresentou são alguns critérios para que os professores possam melhor analisar e avaliar o que se passa na escola, particularmente o avanço dos alunos em relação às expectativas de aprendizagem.

A importância de se destacar essa mudança justifica-se na medida em que temos na fala de todas as professoras do atual 1º ano do Ensino Fundamental, quando questionadas sobre o uso da sondagem, as seguintes respostas:

8- No início do ano, ao receber as crianças você realiza sondagens?	
De escrita.	0
De leitura.	0
As duas.	16
Não realiza.	0

Mais uma vez, a unanimidade no discurso das professoras. Todas elas aplicam sondagens o que denota antes de qualquer coisa, uma aceleração de um conteúdo que não está previsto para a série. Quando nos contam sobre o uso que fazem das sondagens, percebemos que de alguma forma, em algumas mais em outras menos, as orientações do *Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas*

para a 1ª série chegou até elas. Vejamos como as professoras respondem à pergunta de número 9 do questionário: **Caso aplique sondagens no início do ano, que uso faz delas?**

9- Caso aplique sondagens no início do ano, que uso faz delas?
P1- Para ver a hipótese da criança e ajudá-la a avançar em seus conhecimentos, buscando novos caminhos.
P2- Essa sondagem me permite uma avaliação para direcionar meu planejamento de maneira a atingir as expectativas de aprendizagem e permeia durante todo o ano, me proporcionando a oportunidade de analisar e avaliar os alunos em relação aos avanços e dificuldades, para que eu possa fazer as intervenções construtivas.
P3- O trabalho inicia com a sondagem para que possamos saber como cada criança está, o que cada uma sabe sobre a escrita. Em geral, vejo que a maioria dos meus alunos não sabe se quer as letras do alfabeto.
P4- As sondagens são para nós educadores importantes instrumentos para diagnosticar como devemos encaminhar o trabalho que desenvolveremos com aquele grupo de crianças.
P5- Eu avalio como os alunos estão, organizo atividades que possam ajudá-los e depois guardo as sondagens iniciais assim, posso compará-las com as outras que farei ao longo do ano e ver se as crianças estão evoluindo.
P6- Faço um ditado com o nome de alguns animais e as crianças escrevem do jeito que elas acham que é. Com essa sondagem dá pra saber que a maioria dos alunos não sabe as letras do alfabeto. Alguns nunca ouviram falar de alfabeto.
P7- Eu uso as sondagens para saber o que as crianças já aprenderam sobre a escrita das palavras.
P8- As sondagens de início do ano são usadas para identificar em que nível cada uma das crianças está, o que já sabem sobre a leitura e a escrita.
P9- Para avaliar como as crianças estão, qual é a prontidão delas para o trabalho que será realizado.
P10- As sondagens me servem para saber em que nível conceitual os meus alunos estão.
P11- As sondagens iniciais são utilizadas como um importante instrumento diagnóstico , contribuindo para a compreensão do perfil coletivo e individual e criação de estratégias de trabalho mais adequadas para alcançar os objetivos desejados.
P12- -As sondagens são realizadas no início do ano para que eu saiba como os meus alunos estão pensando a escrita. A partir delas eu posso organizar o trabalho que será desenvolvido.
P13- Fazemos a sondagem no início do ano primeiro para diagnosticar as hipóteses que as crianças têm sobre a leitura e a escrita. Ao longo do ano faremos outras (mês a mês)montamos uma pasta, assim podemos ir avaliando a evolução das crianças ao longo do ano.
P14- Para saber como as crianças estão, faço uma tabulação delas todas e uso como comparação no decorrer do ano, faço sondagem todo mês.
P15- A sondagem é antes de tudo um instrumento diagnóstico que orienta o trabalho de início do ano e possibilita que ele seja organizado.
P16- Monto um portfólio de cada criança para acompanhar sua evolução. Também utilizo

para fazer os agrupamentos de trabalho.

O termo sondagem não aparece nos relatos sobre as pesquisas psicogenéticas, aliás, nenhuma referência direta ou indireta é feita a ele na *Psicogênese da Língua escrita*, apenas Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37) discutem situações experimentais:

Tendo em vista que o nosso interesse residia em descobrir qual era o processo de construção da escrita, ao planejar situações experimentais procuramos que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela a vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si.

Para tanto, foi feita por parte das autoras da pesquisa uma escolha metodológica científica que mostra como as autoras (1999, p.p.37 e 38) descrevem:

(...) uma *situação experimental* estruturada, porém, flexível, que nos permitisse ir descobrindo as hipóteses que a crianças põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita) sob forma de uma situação a ser resolvida. (...) Durante o *interrogatório*, que era individual, foram registradas manualmente e gravadas as respostas das crianças. (...) O *método de indagação*, inspirado no “método clínico” (ou “método de exploração crítica”) (...) tinha como objetivo explorar os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e escrita. (...) A *análise dos resultados* que apresentaremos em cada Capítulo será fundamentalmente de caráter qualitativo, destinado a descobrir e a interpretar cada categoria de respostas, assim como a encontrar, nas situações que se apresentam, os níveis sucessivos do desenvolvimento que nos ocupa. [grifos do original]

A partir deste ponto, há toda a apresentação detalhada da pesquisa, desde a escolha das palavras e frases que deveriam ser escritas pelas crianças, da coleta de dados até a análise de todo o material e a categorização do pensamento da criança em etapas.

Escolha das palavras, memorização das palavras que serão escritas, variação da quantidade de letras, número mínimo de letras, conflito cognitivo relacionado à variação das letras, escolha de uma frase, entre outras, são expressões agenciadas pelo Programa Ler e Escrever que foram, sem dúvida, retiradas do discurso da *Psicogênese* e que, nesse contexto, representaram as

descobertas da pesquisa, propriamente dita, enquanto no contexto do material didático e depois em sala de aula transformam-se em metodologia e mais, em meios de categorizar o estágio das crianças no grupo. É importante ressaltar o que Ferreiro e Teberosky (1999, p. 36) esclarecem sobre suas pesquisas:

Não se tratou pois, de aplicar nenhum teste, porque os testes estão **baseados em uma suposição sobre o processo de aprendizagem.** (...)medir a “performance” de uma criança em determinado momento da sua aprendizagem supõe não - somente uma teoria sobre a natureza do processo de aprendizagem como também hipóteses sobre o progresso segundo uma escala ideal de rendimentos. Nem os testes, nem as provas escolares (ambos solidários de uma teoria empirista da aprendizagem) ajudam a resolver o tipo de problema que nós temos colocado. Se bem que nos utilizemos de tarefas de leitura e de escrita, o modo de instrumentá-las foi totalmente diferente. [grifo nosso]

Nas orientações do Programa Ler e Escrever, descritas no Quadro 1 do documento oficial, temos ressaltado exatamente as “suposições sobre o processo de aprendizagem”, o que nos faz crer que a sondagem deverá ser realizada nas salas de 1º ano como forma de aferir resultados.

Quando da descrição da pesquisa, vemos pequenos detalhes que, comparados aos encaminhamentos do *Guia de Orientações Didáticas* ou mesmo confrontados com as respostas das professoras, soam muito parecidos, como, por exemplo, temos em Ferreira e Teberosky (1999, p. 224): Esclarecemos que, quando a criança não era capaz de realizar por si mesma as grafias, lhe oferecíamos **letras móveis** para que com elas compusesse seu nome. [grifo nosso].

4 - Que tipo de exercícios você faz com palavras, sílabas e letras?
P14-Trabalho com os nomes das crianças , a partir deles contamos quantas letras cada um tem, montamos um painel com os nomes escritos com letras móveis .
P15-Procuro priorizar aquilo que os alunos já sabem e a partir disso as novidades. Trabalho com as letras móveis e com elas as crianças escrevem os nomes . Trabalho com as parlendas, textos que as crianças têm de memória, elas montam as parlendas com tiras. Faço cruzadinhas, caça palavras, bingo de letras e de nomes .

Vejam como isso aparece no programa *Ler e escrever* (2009, p. 35): “Se algum aluno se recusar a escrever, ofereça-lhe letras móveis e proceda da mesma maneira”. E ainda, na fala de algumas professoras:

11- Dê um exemplo de intervenção que você faz no início do ano.
P1- Usando letras móveis na escrita de palavras.
P7- Coloque dentro de uns envelopes várias letras para as crianças montarem o seu nome e o nome dos colegas.
P8- Eu trabalho no início do ano com alfabeto móvel

E como última análise sobre as sondagens, temos os níveis conceituais descritos por Ferreiro e Teberosky. Os níveis foram descritos pormenorizadamente e, no capítulo III da presente dissertação, aparecem descritos sucintamente levantando os principais conceitos presentes no pensamento da criança.

Quando as professoras, no questionário, foram convidadas a analisar duas sondagens de crianças no início do 1º ano do Ensino Fundamental, o que lhes foi solicitado é que descrevessem quais os conceitos que essas crianças já haviam internalizado. Vejamos como respondem à pergunta de número 16: **Quais conceitos essas crianças já internalizaram?** Em destaque, resalto o que de fato é entendido por conceito.

16 - Quais conceitos essas crianças já internalizaram?
P1- Na primeira sondagem a criança está silábica em algumas palavras como macaco, na segunda sondagem ela está silábica em todas as palavras.
P2- Na sondagem inicial, ela utilizou apenas letras para representar a palavra solicitada na segunda ela já demonstra relacionar o valor sonoro .
P3- A primeira sondagem é de uma criança pré- silábica e a segunda sondagem é de uma criança que está quase silábica.

<p>P4- As duas crianças já usam letras para escrever e isso representa um grande avanço. Elas sabem que para escrever usamos letras. Na primeira sondagem há um numero restrito de letras, mas já na segunda sondagem, que a criança já está silábica ela faz uso de mais letras.</p>
<p>P5- A primeira sondagem demonstra que a criança já sabe que para escrever deve usar as letras do alfabeto, em algumas palavras demonstra estar silábica, mas na maioria está pré-silábica. Na segunda sondagem além de ter percebido que para escrever usamos letras a criança está silábica e em muitas palavras silábica com valor sonoro.</p>
<p>P6- Essas crianças estão bem melhores do que os meus alunos no início do ano, os meus não sabem as letras e esses já sabem. Eles estão pré-silábicos, mas já sabem as letras.</p>
<p>P7- A primeira criança está na fase pré-silábica da escrita e a segunda sondagem mostra que a criança já internalizou o pensamento silábico da escrita.</p>
<p>P8- Não sei se entendi bem, a escrita está um pouco ilegível, mas me parece que a primeira sondagem mostra uma criança pré-silábica e a segunda uma criança que já está silábica, talvez até com valor sonoro.</p>
<p>P9- A primeira criança está pré- silábica e a segunda está silábica.</p>
<p>P10- Na primeira sondagem a criança está pré- silábica e na segunda a criança já está silábica</p>
<p>P11- Avalio a primeira sondagem, classificando o registro escrito como sendo, a transição da fase de hipótese pré-silábica para a silábica sem o valor sonoro. E a segunda sondagem já apresenta a estruturação da fase de hipótese silábica com atribuição do valor sonoro correspondente.</p>
<p>P12- Como são sondagens de início do ano as crianças ainda estão em algumas palavras pré - silábicas. Elas já escrevem algumas palavras na hipótese silábica, mas nem todas.</p>
<p>P13- Na primeira sondagem é possível perceber que a criança associa a letra H à sílaba GA. Ela já escreve com letras, não espelha as letras, mas ainda, faz uso de umas letras que parecem um N manuscrito, mas não dá para ter certeza, parece que ela imita o movimento de escrita mas, não pensa muito no som. Está pré silábica e em algumas palavras parece estar silábica, mas também não dá para ter certeza, porque eu não vi a criança fazendo a leitura daquilo que escreveu. A sondagem 2 parece ser de uma criança que está um pouquinho além da primeira, ela poderiam fazer uma boa dupla de trabalho. Ela está mais silábica com valor sonoro, já usa letras mesmo, varia mais o numero de letras que usa.</p>
<p>P14- As duas crianças ainda apresentam um traçado bem de início do 1º ano. A primeira criança está pré-silábica e a segunda silábica em algumas palavras com valor sonoro e em outras sem valor sonoro.</p>
<p>P15- Ambas as crianças já perceberam que para escrever são necessárias letras. Aparentemente fazem uso adequado do papel escrevendo da esquerda para a direita. Não há como ter certeza sobre a hipótese de escrita sem ter a leitura da criança.</p>
<p>P16- Na sondagem 1 a criança já sabe que para escrever precisa de letras e varia as mesmas. Na sondagem 2 a criança encontra-se na hipótese silábica com valor sonoro e utiliza uma letra para cada sílaba, ora vogal ora consoante.</p>

Entre as dezesseis professoras questionadas, seis não conceituaram as sondagens que viram, acreditam que classificar em pré-silábico ou silábico seja conceituar; as outras dez professoras fazem uso de conceitos recorrentes, como

usar ou não usar letras, número de letras, variação de letras e valor sonoro correspondente ou não correspondente. Tendo em vista que se apoiam nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky como fonte teórica e referencial didático (embora esse não seja o propósito da pesquisa), parece-nos que as professoras carecem de uma leitura mais atenta da *Psicogênese da Língua escrita*, antes de buscar incorporá-la no dia a dia de suas salas de aula. Ou talvez, buscar menos incorporar o discurso teórico e trabalhar com a palavra não como um conceito e, sim, como uma prática como ilustra Rodari (1973, p. 14):

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água...

(...) Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso, é lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

Além dos aspectos gerais da análise das sondagens que foram tratados, consideramos importante destacar ainda alguns outros que aparecem de maneira particular. Quando realizam as sondagens, certamente, como vimos anteriormente, por se tratar de uma situação que se assemelha à aplicação de um teste, as professoras tendem a ter expectativas, como demonstra a professora P12.

16 - Quais conceitos essas crianças já internalizaram?

P12- Como são sondagens de início do ano as crianças ainda estão em algumas palavras pré-silábicas. Elas já escrevem algumas palavras na hipótese silábica, mas nem todas.

As expectativas que se revelam aqui são de que o aluno inicie o ano pré-silábico, então, o fato da criança já escrever algumas palavras na hipótese silábica não deveria ser mais relevante e sobressair-se no comentário da professora?

As professoras não conceituam o pensamento das crianças e sim nomeiam. Falta compreender o que significa estar pré-silábico, silábico, alfabético... o fato de não saber conceituar traz à tona o risco de também não saber intervir.

Vemos ainda a professora **P6**, que nos diz:

16 - Quais conceitos essas crianças já internalizaram?

P6- Essas crianças estão bem melhores do que os meus alunos no início do ano, os meus não sabem as letras e esses já sabem. Eles estão pré-silábicos, mas já sabem as letras.

São pré-silábicos, mas já sabem as letras, como se saber as letras tivesse necessariamente correspondência com a hipótese conceitual de escrita e mais, que garantias temos quando os nossos alunos sabem as letras? Quais são os conceitos que estão por trás dessa aquisição. Se não soubermos a resposta para isso, continuaremos a pedir que os alunos recitem o alfabeto, o memorizem e o recitem sem, contudo, vê-los com domínio sobre a leitura e a escrita.

Duas professoras nos chamam a atenção por um aspecto que será foco de análise do próximo tópico. Elas mencionam de modo direto ou indireto a questão da mediação. De alguma maneira, e isso será explicitado mais adiante, é a mediação que descaracteriza a sondagem como instrumento de simples avaliação ou tabulação de hipóteses. Destaco novamente as respostas das professoras P13 e P15 e, assim, dou início à análise, ao próximo tópico.

11- Dê um exemplo de intervenção que você faz no início do ano.

P13- Na primeira sondagem é possível perceber que a criança associa a letra H à sílaba GA. Ela já escreve com letras, não espelha as letras, mas ainda, faz uso de umas letras que parecem um N manuscrito, mas **não dá para ter certeza**, parece que ela imita o movimento de escrita mas, não pensa muito no som. Está pré silábica e em algumas palavras parece estar silábica, **mas também não dá para ter certeza, porque eu não vi a criança fazendo a leitura daquilo que escreveu.** A sondagem 2 parece ser de uma criança que está um pouquinho além da primeira, **ela poderiam fazer uma boa dupla de trabalho.** Ela está mais silábica com valor sonoro, já usa letras mesmo, varia mais o número de letras que usa.

P15- Ambas as crianças já perceberam que para escrever são necessárias letras. Aparentemente fazem uso adequado do papel escrevendo da esquerda para a direita. **Não há como ter certeza sobre a hipótese de escrita sem ter a leitura da criança.**

5.4 - Mediar, intervir, o papel do outro que passa despercebido até para ele mesmo

Após a divulgação do trabalho investigativo de Ferreiro e Teberosky, levou-se um tempo para se incorporar aos meios educacionais a ideia de que existem níveis conceituais de leitura e escrita, e muitas foram as interpretações acerca do trabalho realizado, no que diz respeito à aplicabilidade nas salas de aula. Emília Ferreiro (1985, apud KAUFMAN, CASTEDO, TERUGGI e MOLINARI, 1998, p. 41) adverte sobre os riscos de se querer aplicar a pesquisa “mecanicamente” em sala de aula e em outros aspectos cita um que muito nos interessa neste tópico:

Outros, conscientes de que as operações como estão não podem ser ensinadas, concluem que só resta esperar até que apareçam (...)

A esse respeito complementam Kaufman, Castedo, Teruggi e Molinari (1998, p. 41):

Porém não se trata que os níveis de conceitualização, por não poderem ser ensinados, devam ser somente pacientemente esperados. Um docente pode fazer muito para favorecer o processo construtivo, pode criar um ambiente alfabetizador, pode oferecer situações que permitam a interação com a língua escrita, pode oferecer com a intenção de fazer, levando em conta aspectos que as crianças espontaneamente não consideram, pode (em certas ocasiões) montar situações potencialmente conflituosas, pode oferecer informações que as crianças processarão (ou não) de acordo com seus esquemas de assimilação... Enfim um docente tem que saber esperar as crianças, mas sua espera não é passiva. Se pode esperar porque se compreende qual é o processo de pensamento da criança, mas tendo em conta que as transformações desse processo não se sucedem magicamente, sem fantasias de controle sobre o aprendizado, nem centrando suas esperanças em que as crianças avancem livres de suas possibilidades.

Quando vimos no capítulo II da presente dissertação algumas das principais ideias de Vygotsky, aproximamo-nos dos conceitos relacionados à zona de desenvolvimento proximal, à perspectiva da aprendizagem mediada e, a partir disso, percebemos o quanto a aprendizagem pode sobrepor-se ao desenvolvimento do sujeito, em função da quantidade e qualidade de relações que ele estabelece com o outro e com o seu mundo cultural.

Ainda a esse respeito Oliveira (1993, p. 58) explicita:

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-histórico em que vive a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na

formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem: o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. [grifo no original]

Desse modo, cabe, em primeira instância, definirmos o que entendemos, a partir das conceitualizações de Vygotsky, pelos termos mediação e intervenção. O fato de o ser humano poder pensar em objetos ausentes, em conseguir planejar situações que ainda não aconteceram ou poder se lembrar de situações já vividas e ainda operar com a imaginação sobre algo que ele ainda não viveu o faz diferente dos outros animais e até dele mesmo na sua mais tenra idade, quando sua vida está regida mais por funções biológicas. A capacidade que faz o ser humano diferente é chamada por Vygotsky de atividade psicológica “superior” e ela é superior justamente porque a distingue das outras inferiores (biológicas e as funções presentes nos animais).

Segundo Oliveira (1922, p. 24), isso é explicitado por Vygotsky da seguinte maneira:

Vygotsky rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

Essa plasticidade a que se refere Vygotsky é mais ou menos expandida à medida que o ser humano interage culturalmente. De sujeito biológico ele se transforma em ser sócio-histórico e, assim, desenvolve funções psicológicas superiores. O acesso a instrumentos e símbolos que tenham sido construídos socialmente é decisivo na constituição do sujeito como ser sócio-histórico. É, nesse sentido, que aparece uma das ideias centrais de Vygotsky, a mediação, descrita por Oliveira (1922, p. 26):

Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos processos simbólicos de que dispõe.
(...) por um lado a idéia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e por, meio deles, o universo de

significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real.

Nas palavras de Vygotsky (2005, p. 70), temos ainda:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o símbolo. [grifos no original]

Assim, entendemos que mediação é o processo de intervenção de um elemento, que serve como intermediário numa relação que não acontece de modo direto. E, nesse sentido, temos um processo de transformação de significados que pode ser observado exemplarmente nas primeiras palavras da criança, como descrito no capítulo II desta pesquisa. Esse processo tem continuidade na escola, nesse espaço em que as relações são ampliadas, a partir do conhecimento dos valores culturais acumulados durante anos.

De acordo com Oliveira (1993, p. 50):

Mas os significados continuam a ser transformados durante todo o desenvolvimento do indivíduo, ganhando contornos peculiares quando se inicia o processo de aprendizagem escolar. Então se realiza a intervenção deliberada do educador na formação da estrutura conceitual das crianças e adolescentes. As transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado na cultura.

No questionário destinado às professoras, na pergunta de número 11, fizemos menção direta à intervenção. A leitura das respostas nos mostrou que algumas professoras definem por intervenção atividades que aparentemente julgam desestabilizadoras, enquanto, outras, a minoria, destaca a ação do professor ou de outros colegas como interventores. Verificamos, portanto, haver distinções conceituais sobre o que cada uma das professoras entende por intervenção. A fim de compreendermos essas diferenças, retomemos as ideias de Vygotsky sobre o conhecimento real, potencial e a sua contribuição valiosa sobre o que chama de zona de desenvolvimento proximal.

Antes, porém, será elucidativo observarmos mais uma vez algumas das respostas sobre a pergunta de número 9: **Caso aplique sondagens no início do ano, que uso faz delas?**

9 - Caso aplique sondagens no início do ano, que uso faz delas?
P1-Para ver a hipótese da criança e ajudá-la a avançar em seus conhecimentos, buscando novos caminhos.
P3-O trabalho inicia com a sondagem para que possamos saber como cada criança está, o que cada uma sabe sobre a escrita. Em geral, vejo que a maioria dos meus alunos não sabe se quer as letras do alfabeto.
P7-Eu uso as sondagens para saber o que as crianças já aprenderam sobre a escrita das palavras.
P8-As sondagens de início do ano são usadas para identificar em que nível cada uma das crianças está, o que já sabem sobre a leitura e a escrita.
P10- As sondagens me servem para saber em que nível conceitual os meus alunos estão.
P12- -As sondagens são realizadas no início do ano para que eu saiba como os meus alunos estão pensando a escrita. A partir delas eu posso organizar o trabalho que será desenvolvido.
P13- Fazemos a sondagem no início do ano primeiro para diagnosticar as hipóteses que as crianças têm sobre a leitura e a escrita. Ao longo do ano faremos outras (mês a mês) montamos uma pasta, assim podemos ir avaliando a evolução das crianças ao longo do ano.
P14- Para saber como as crianças estão, faço uma tabulação delas todas e uso como comparação no decorrer do ano, faço sondagem todo mês.

Esse recorte de respostas representa exatamente a metade do número de professoras entrevistadas, entretanto, podemos observar na tabela completa que outras professoras também se referem à sondagem como sendo um momento para verificação do conhecimento daquilo que a criança já sabe. As professoras comentam sobre aquilo que as crianças já são capazes de ler e escrever sozinhas.

Segundo Oliveira (1993, p. 59), Vygotsky chamou a isso de desenvolvimento real:

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independentemente de **nível de desenvolvimento real**. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. [grifo no original]

Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 95):

O primeiro nível pode ser chamado *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. [grifo no original]

Para efeito da análise que ora se apresenta será importante recuperamos as respostas de algumas professoras na questão 16, que trata de sondagem: **Quais conceitos essas crianças já internalizaram?** Há duas professoras que comentam sobre suas ações durante a sondagem.

16 - Quais conceitos essas crianças já internalizaram?
<p>P13- Na primeira sondagem é possível perceber que a criança associa a letra H à sílaba GA. Ela já escreve com letras, não espelha as letras, mas ainda, faz uso de umas letras que parecem um N manuscrito, mas não dá para ter certeza, parece que ela imita o movimento de escrita mas, não pensa muito no som. Está pré-silábica e em algumas palavras parece estar silábica, mas também não dá para ter certeza, porque eu não vi a criança fazendo a leitura daquilo que escreveu.</p> <p>A sondagem 2 parece ser de uma criança que está um pouquinho além da primeira, ela poderiam fazer uma boa dupla de trabalho. Ela está mais silábica com valor sonoro, já usa letras mesmo, varia mais o numero de letras que usa.</p>
<p>P15- Ambas as crianças já perceberam que para escrever são necessárias letras. Aparentemente fazem uso adequado do papel escrevendo da esquerda para a direita. Não há como ter certeza sobre a hipótese de escrita sem ter a leitura da criança.</p>

Embora as duas amostras acima tragam indícios do papel mediador e abordem aspectos relevantes nesse sentido, destacamos agora apenas as falas que colocam em destaque o fato de as professoras não poderem conceituar precisamente as hipóteses das crianças por não terem tido a oportunidade de questioná-las sobre alguns aspectos da sondagem. Vemos que o que elas buscam é aferir o desenvolvimento real da criança e nenhum outro tipo de desenvolvimento. As falas das professoras, nesse recorte, e em outros tantos da análise giram em torno da descoberta de como os alunos estão, não vemos em nenhum momento uma fala que represente: do que os meus alunos são capazes!

Quando uma criança é auxiliada a realizar determinadas tarefas, seja por meio de dicas ou auxílio direto de outra pessoa, e chega a solucionar um determinado problema, que sozinha não o faria, de acordo com os pressupostos teóricos de Vygotsky (2007, p. 97), ela está recorrendo a um nível de desenvolvimento a que ele chamou de potencial.

Vygotsky (2007, p. 96) explica:

(...) se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado; ou se o professor inicia a solução e a criança a completa; ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha.

Quando Vygotsky considera o desenvolvimento potencial como indicativo maior do desenvolvimento mental da criança, ele coloca em destaque o papel do outro como mediador das ações prospectivas do sujeito que aprende. Como nos diz Oliveira (1993, p. 59): “Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky”.

Ainda, em Oliveira (1993, pp. 59 e 60):

(...) essa idéia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de modo favorável, o professor deve conhecer o que a criança já sabe e atuar sobre o que a criança ainda não sabe, mas que já é capaz de saber com ajuda. É a essa distância entre o real e o potencial que Vygotsky (2007, p. 97) deu o nome de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

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

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados não se beneficiam dessa ação externa. (...) A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata.

A partir da análise à resposta de número 11: **Dê um exemplo de intervenção que você faz no início do ano**, verificamos o que as professoras entendem por intervenção e, a partir disso, como acontece a mediação nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental.

11 - Dê um exemplo de intervenção que você faz no início do ano
P1- Usando letras móveis na escrita de palavras.
P2- Propostas utilizando o nome próprio como parte integrante da identidade do aluno: - Associar as letras do próprio nome e aos dos colegas; - Escrever o nome próprio e o de seus colegas onde isto se faz necessário; - Localizar o nome de um colega (ou seu próprio) na lista de alunos da classe.
P3- Trabalho com cartelas que tem a figura de vários objetos e que as crianças precisam colocar as sílabas das palavras. As cartelas são organizadas por palavras que tenham as mesmas sílabas iniciais, assim a criança percebe que palavras diferentes podem começar do mesmo jeito.
P4- No início do ano, aproveito as parlendas, que as crianças já sabem oralmente e que brincam com elas e organizo atividades de reescrita das mesmas. Para cada hipótese de escrita faço uma intervenção diferente: para aqueles que ainda estão pré- silábicos peço que pintem determinadas letras que se repetem, para os silábicos peço que organizem a parlenda em tiras e para os silábicos com valor sonoro (que no início do ano praticamente não tem) peço que eles organizem as palavras da parlenda. Faço outras atividades com parlenda também para desestabilizar as crianças.
P5- Contei na resposta 4 sobre a atividade que faço então, a partir dela faço várias intervenções. Enquanto eles estão escrevendo vou fazendo perguntas, questionando porque usaram determinadas letras e como ficaria se pudessem colocar outras. Quando os meus alunos estão em conflito e eu faço perguntas que ajudam eles a pensarem em outras possibilidades acho que eles avançam muito.
P6- Eu apresento o alfabeto e a gente brinca cantando uma musiquinha para que as crianças decorem. Ah! Isso é lúdico, as crianças brincam e gostam muito.
P7- Coloco dentro de uns envelopes várias letras para as crianças montarem o seu nome e o nome dos colegas.
P8- Eu trabalho no início do ano com alfabeto móvel.
P9- Que aliam a conquista da base alfabética à ampliação do repertório discursivo.
P10- A partir das sondagens forma duplas de crianças que possam se ajudar (que tenham níveis conceituais próximos) e peço para que elas organizem com as letras móveis a lista de nomes de algumas crianças da classe.
P11- Um bom exemplo que contempla inclusive a socialização do grupo, além é claro, dos aspectos citados na questão anterior é o desenvolvimento de atividades que envolvam os nomes dos alunos, sejam elas atividades orais, escritas e motoras. Exemplos: caça tesouro com os nomes, jogo da cadeira com os crachás entre outras.
P12- As intervenções de início do ano são bem centradas no nome das crianças. Como para elas isso é algo importante e que parte de alguma coisa que elas já sabem e conhecem fica bem mais fácil fazer as relações necessárias para que elas avancem em suas hipóteses conceituais.
P13- Além da atividade que descrevi na questão 4, que é de início de ano, também trabalho com os nomes das crianças e por isso, tenho a preocupação de organizar a classe dispondo todo material pessoal ao alcance das criança e com o nome deles, assim posso pedir que eles distribuam o material e aos poucos possam ter os nomes dos colegas também como palavras estáveis.
P14- Faço intervenções no início do ano com os nomes das crianças. Preciso que elas memorizem o seu nome e o dos colegas para dar início ao trabalho com as palavras estáveis que ajudarão na

conquista da base alfabética.
P15-Partindo das sondagens organizo as duplas de trabalho e assim, oportunizo as situações de troca entre as crianças. Procuo problematizar o que cada dupla está escrevendo, questiono sobre o que está escrito, por exemplo.
P16- Peço para que a criança procure referência nos nomes dos amigos ou listas preparadas pela turma, as chamadas palavras estáveis.

Os trechos em negrito destacam a ação do professor como mediador direto ou organizador de uma mediação que acontecerá entre as crianças, não há como ter certeza de que as mediações realizadas pelas professoras farão que as crianças avancem, assim como também não haverá nunca como se planejar com precisão a atividade que abrirá espaço para a intervenção adequada, que fará a criança vivenciar um conflito cognitivo. Ainda que isso fosse possível, não cabe aqui, nesta investigação, esse tipo de análise, o foco está em conhecer as concepções de professoras do 1º ano e como tais crenças têm sido incorporadas ao atual contexto do Ensino Fundamental de nove anos.

Diante disso, no que diz respeito à intervenção, encontramos as professoras divididas em dois grupos, aquelas que acreditam na intervenção a partir da ação do outro e aquelas que acreditam na intervenção como sendo uma atividade.

As professoras que falam das atividades podem tê-las planejado, prevendo-as como desencadeadoras de suas mediações. Não descartamos essa hipótese, entretanto, não há nenhum indício nas respostas das professoras que sinalizem o movimento mediador que podem surgir das atividades que citam.

Sobre a mediação do professor e dos outros alunos, temos Oliveira (1993, p. 62) que diz:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças- é fundamental para a promoção de desenvolvimento do indivíduo.

Considerando os pressupostos teóricos descritos por Vygotsky sobre mediação, entendemos que as atividades citadas acima pelas professoras: uso de letras móveis na escrita de palavras, associação de letras do próprio nome e dos colegas,

escrita do nome próprio e dos colegas em lugares necessários, localização do próprio nome e dos colegas em listas, cartelas de imagens com sílabas iniciais iguais a serem preenchidas, reescrita de parlendas com desafios diferentes para cada hipótese, caça tesouro com os nomes, jogo da cadeira com os crachás, atividades que envolvem o nome das crianças enfim, a atividade pela atividade, não se constitui como mediação.

Com relação ainda a essas atividades, podemos compará-las àquelas descritas pelas professoras quando falaram sobre as atividades que realizam com palavras, sílabas e letras. São basicamente as mesmas, e como vimos atividades que foram adaptadas à prática pedagógica, mas que foram utilizadas como experimentais na pesquisa de Ferreiro e Teberosky. Interessante compararmos esse dado com o que nos diz Oliveira (1993, p. 58), quando exemplifica desenvolvimento real:

Geralmente nas pesquisas existe um cuidado especial para que se considere apenas as conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que a criança já domina completamente e exerce de forma independente, sem ajuda de outras pessoas.

Saber em que momento a criança se encontra é de suma importância para fazê-la avançar, mas não podemos deixar de ter clareza sobre as nossas ações quando falamos em intervenção, porque já sabemos que “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (Oliveira, 1993, p. 57) e essas só acontecem mediadas pelo outro. A relação pedagógica não aceita a passividade de nenhum dos lados.

O que tem acontecido ao longo dos mais de vinte anos pós psicogênese é que ainda hoje piagetianos e vygotskianos se colocam em lados opostos, deixando o discurso pedagógico rebuscado e a prática indecifrável. É chegada a hora de entender que Piaget e Vygotsky fizeram perguntas e levantaram hipóteses

diferentes e que de acordo com Castorina (1996, p. 20) são passíveis de conviverem na relação didática:

(...) estudar como se modificam as idéias específicas dos estudantes em relação à intervenção do docente supõe a aceitação por completo, por parte do piagetianos, de algumas sugestões interessantes que vêm da obra de Vygotsky e de outros pesquisadores, tais como a idéia de que há uma gênese artificial e não somente uma gênese natural; a idéia de que existe uma psicogênese de conteúdo curricular e não somente uma psicogênese de categorias de pensamento gerais. E, ainda, de que essa psicogênese de conteúdo particular não poderia acontecer sem a intervenção do docente. Portanto, o docente, nessa perspectiva, pode ser enfocado como um docente que ensina, se por ensinar entendemos colocar problemas para as crianças, dar a informação necessária no nível da elaboração dessas crianças.

O conhecimento que as crianças devem adquirir na escola é social, preexistente, o que é perfeitamente compatível com a teoria de Piaget. É pensar que a escola não está para o desenvolvimento lógico das crianças, e sim para que elas se apropriem da cultura. Porém, para apropriar-se da cultura, as crianças devem colocar em funcionamento os seus mecanismos cognitivos, que fazem a originalidade da teoria piagetiana.

5.5 - A alfabetização no letramento e o letrar alfabetizando – o discurso que na prática não se realiza

*Se pensarmos (...) na questão dos papéis, das funções e das interações sociais, vemos surgir no contexto das salas de aula o dilema específico da relação pedagógica: o que se aponta e o que se deixa de apontar; pelo que se diz e o que se deixa de dizer; pelo que se explicita e o que se deixa de explicitar; pelo que se faz e o que se deixa de fazer. Não que se deva ter “prescrições” do que se “deve fazer”, mas que se tenha consciência, precisamente, do **trabalho de elaboração, de produção do conhecimento nas interações**. [grifo no original] (SMOLKA, 2008, p. 61).*

Já vimos e discutimos, na presente investigação, que o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita não toma o mesmo caminho daquele da linguagem oral. Entretanto, ambas as aquisições são passíveis de serem confrontadas no aspecto dialógico e social. Se tomarmos uma palavra, ela tem significado para mim à medida que ela foi significada por outros, as relações que estabeleço quando uso o discurso oral ou escrito serão sempre de intercâmbio social, no sentido de vir de alguém e se dirigir a outro, e generalização porque tem um significado único que pode ser compartilhado por todos os usuários de determinado idioma organizando a realidade desses sujeitos.

A palavra, seja ela oral ou escrita, representa um caminho de compreensão do mundo que está a minha volta e por isso, como ressalta Bakhtin (2006, p. 117):

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Na ausência do ambiente escolar, a linguagem se manifesta espontaneamente e é motivada por necessidades comunicativas explícitas. A partir de um gesto em direção a algo, como vimos no capítulo II, é feito o convite à brincadeira com as palavras, às músicas, à imaginação, ao toque, à relação do olho no olho, ao afeto, à disposição, que geram a vontade e o desejo espontâneo de ir além neste universo, que por um instante, parece mágico: a interpretação das palavras, a descoberta de seus sentidos, que no contato com o outro podem significar o encontro consigo mesmo.

Smolka (2008, p. 62) explora esse momento, relacionando-o com o ensino da linguagem escrita:

Abre-se então a dimensão do lúdico, do imaginário, do poético, que, além da lógica e da gramática, fazem parte do esquema interpretativo das crianças. O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, “gramatical”. O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da “dialogia interna”, das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do “outro” nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação “lógica” em termos de níveis de hipóteses, a questão da “discursividade”, a dimensão discursiva dos “textos” infantis ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da “interdiscursividade” no processo de alfabetização.

A partir desta sucinta retomada teórica, damos início a mais uma etapa de análise a fim de compreender quais são as concepções que as professoras têm sobre o letramento e a alfabetização e como organizam as atividades no 1º ano a partir daquilo em que acreditam.

No tópico 5.3, discutimos largamente algumas atividades, inclusive as de intervenção e vimos que elas se relacionam diretamente com a conquista da base

alfabética. Entretanto, é interessante notar que antes de questionar as professoras sobre as atividades de intervenção que elas fazem, perguntamos sobre a natureza dessas intervenções no que diz respeito ao que chamamos no capítulo III de “dimensão discursiva e alfabética da linguagem” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 4).

10- No 1o semestre, quando a maioria das crianças não conquistou a base alfabética, você cria situações de intervenção?	
Que privilegiam a conquista da base alfabética. P3/ P6/ P5	3
Que privilegiam a conquista da leitura e ampliação do repertório discursivo.	0
Que aliam a conquista da base alfabética à ampliação do repertório discursivo.	13
Nenhuma delas.	0

É importante explicitar que, quando nos referimos à conquista de base alfabética entendemos que sejam as conquistas que se relacionam com o domínio do código escrito, a apropriação do código pela criança, ou seja, o que definimos no capítulo III como alfabetização. As professoras também foram questionadas sobre o que entendem por alfabetização e as respostas que deram à pergunta de número 40 confirmam que, de maneira geral, as professoras também compreendem que base alfabética se relaciona diretamente à conquista de dimensão alfabética. **O que é alfabetização?**

40 - O que é alfabetização?
P1- Aprender a ler e escrever.
P2- Aprender o alfabeto e sua utilização como código de comunicação
P3- É o aprendizado da leitura e da escrita de modo mais tradicional.
P4- É o domínio do código de um língua, no nosso caso: a Língua Portuguesa.
P5- Alfabetização é o domínio de um código escrito, no caso a Língua Portuguesa, pela criança.
P6- É aprender a ler e a escrever.
P7- Alfabetização e quando o aluno aprende a ler e a escrever.
P8- É aprender a ler e escrever a língua que a criança fala.
P9- Alfabetizar é aprender a ler e a escrever, identificando as letras, sílabas e as palavras.
P10- É a aprendizagem do código.
P11- Aprendizado sistemático das convenções da escrita, permitindo ao aluno ler e escrever com autonomia.
P12- Alfabetizar é aprender a ler e escrever dominando o código.

P13- Aprender a ler e escrever. Conquistar a base alfabética.
P14- Aprender a ler e escrever.
P15- É aprendizagem da leitura e da escrita como um código.
P16- Vejo as duas palavras como sinônimas e ambas com sentido amplo. Alfabetização para a vida ou seja para comunicar-se socialmente.

Completando a explicação sobre os termos trazidos na questão 10, temos a conquista da leitura, com sentido literal, e que se relaciona tanto à conquista de base alfabética quanto à ampliação do repertório discursivo, esse último definido a partir dos pressupostos teóricos que orientam essa pesquisa, é entendido por “processo de inserção e participação na cultura escrita” (COSTA VAL, 2004, p. 19), ou seja, o que definimos como letramento no capítulo III.

As respostas que recebemos sobre a pergunta 41: **O que é letramento?**, apontam que letramento é, em algumas falas, é em algumas falas a ampliação do termo alfabetização, já em outras, simplifica e restringe o próprio termo letramento.

41 - O que é letramento?
P1- Alfabetizar com diversos textos
P2- É o resultado da ação de ler e escrever. Apropriar-se da escrita.
P3- É alfabetizar usando textos e fazer com que a criança entenda a leitura e escrita a partir disso.
P4- É saber como e onde usar o código.
P5- A partir do momento que a criança dominou o código ela precisará fazer uso dele para ser considerada alfabetizada mesmo. Letramento é quando ela sabe fazer uso desse código.
P6- É a leitura de livros para aprender a ler e escrever.
P7- Letramento e quando o aluno consegue ler os livros e todos os textos entendendo o que leu.
P8- É aprender a ler os livros, mas entendendo o que está escrito.
P9- Letramento é usar a alfabetização para interpretar e ampliar o repertório de leitura e escrita.
P10- É o aprendizado das situações comunicativas e do uso da leitura e escrita.
P11- Representa o uso da língua nos diversos campos sociais que fazem uso da leitura e escrita.
P12- Também é aprender a ler e escrever, mas a partir de textos.
P13- Fazer uso social do código, da base alfabética.
P14- É saber ler e escrever com fluência, saber discutir um texto lido, criticar e ter argumentos sobre o que leu.
P15- São as práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada não necessariamente é letrada, mas uma criança letrada em geral tem domínio do código e por isso é alfabetizada.
P16- Vejo as duas palavras como sinônimas e ambas com sentido amplo. Alfabetização para a vida ou seja para comunicar-se socialmente.

O termo letramento parece mesmo mais difícil de ser definido consensualmente pelas professoras. Elas usam como referência ao termo, palavras como: textos, uso social, leitura fluente e interpretativa; a definição de letramento como leitura aparece em destaque e em muitos casos as professoras não fazem menção à escrita como prática social, mas à leitura, sim.

Quando cruzamos os dados, das perguntas 10, 11, 40 e 41, percebemos que as professoras, embora, saibam da importância de se ter um discurso que fale sobre a prática do letramento nas salas de 1º ano, esse discurso não fica evidente em sua prática, elas não conseguem formular uma só intervenção que contemple a conquista da base alfabética aliada à ampliação do repertório discursivo.

Na tabela que organiza as respostas à pergunta de número 19, vemos que, de maneira geral, as professoras dizem trabalhar aspectos da leitura que socialmente foram incorporados e que inclusive aparecem com muita força em materiais didáticos. O guia de planejamento e orientações do programa Ler e Escrever do 1ª série (2009, p. 24) cita, por exemplo:

(...) é importante que você ajude seus alunos a identificar e analisar todos os indicadores possíveis que possam auxiliá-los na tarefa de ler, levando em conta tanto suas situações de leitura (lembre-se de que o(a) professor(a) é sempre um modelo), como aquelas nas quais os alunos são desafiados a ler por conta própria. Para isso, sugerimos:

- Mostrar aos alunos que é possível antecipar ou inferir o conteúdo de um texto antes de fazer a leitura, a partir:
 1. do seu título;
 2. das suas imagens;
 3. da sua diagramação; (...)

Ao longo de todas as orientações do Ler e Escrever para a 1ª série (2009, p. 24) outros aspectos, relativos ao que se deve chamar a atenção das crianças, das crianças são levantados.

Planejar atividades nas quais os alunos possam, com sua ajuda, fazer uso de indicadores (como o autor, o gênero, o assunto, o tipo de ilustração o portador – se é um livro, uma revista ou um jornal, por exemplo) para aprender a antecipar o conteúdo do texto, inferir aquilo que está escrito e ampliar suas possibilidades de interpretá-lo.

E então, temos as respostas das professoras:

19 - Quanto ao que se deve chamar a atenção das crianças na leitura que se faz de diferentes textos... Você concorda em chamar a atenção?				
	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
Para a situação social em que o texto foi escrito.	P9 P1 P10P12 P13 P15 P16	P2 P11 P4	P3 P5 P8P6P7 P14	
Para o local ou locais onde o texto será encontrado.	P9 P1 P10P12 P13 P15P16	P2 P11 P5	P3 P4 P8P6P7 P14	
Para o formato do texto.	P1- P10 X P2 P11 P12 P13 P15	P4	P9 P3 P5 P8 P6 P7 P14 P16	
Para o autor do texto.	P9 P1- P10 P2 P11P12 P13P14 P16 P3 P4 P5 P8P6 P15 P7			
Para os objetivos que o autor tem com o texto.	P1- P15 P10 P11 P13 P16	P12 P2	P4 P5 P8 P6 P14	P9 P3 P7
Para o assunto do texto.	P9 P1- P10 P2 P11P12 P13 P5 P8P6 P15 P7 P14 P16	P3 P4		
Para o título do texto.	P9 P1- P10 P2 P11P12 P13X P3 P4 P5 P8 P15 P6P7 P14 P16			
Para o gênero do texto.	P1- P10 P2 P11 P12 P13 P15 P16	P4 P14	P9 P3 P5 P8 P6	P7
Para os personagens que aparecem no texto.	P1- P10 P2 P11 P12 P13 P3 P4 P14 P16 P5 P8 P6 P15 P7		P9	
Para as palavras desconhecidas no texto.	P1- P2 P13 P3 P4 P5 P8 P14P16 P6 P15	P12P11 P7	P9 P10	

O objetivo específico por trás dessas explicações acerca dos textos salienta a importância do professor trabalhar modos de se ler convencionalmente, chamando

a atenção para aquilo que está no texto; entretanto, é sabido que em literatura nem tudo está explícito. Assim, corre-se um risco grande em ensinar a criança a buscar indícios, como os que estão descritos na tabela acima, pois se está ensinando às crianças um caminho único de análise e como todo caminho único, passível de ser limitador.

Smolka (2008, p. 67) explora esse aspecto:

(...) será mesmo que a linguagem escrita “tem que explicar completamente a situação para se inteligível?” Se pensarmos na literatura, na poesia, podemos perguntar: em que contexto a linguagem é, ou precisa ser, explicativa? Em que contextos ela é, ou pode ser sugestiva, remissiva, provocadora?

A questão é que o “deciframento” do leitor se faz “através de um repertório de normas que permitem a sua compreensão da literatura e do mundo. Dominando um código que o situa no rela, transportando-o para o âmbito do texto, estabelecendo-se um diálogo entre a circunstância do leitor e a do livro. Advém daí a peculiaridade da literatura que se vincula à sua construção por lacunas: a permeabilidade à introdução das normas de novos contextos históricos incorporados pelo leitor” (Zilberman, 1982..p. 83).

Ainda, na análise das respostas à questão 19, vemos a coluna “Discordo totalmente” praticamente em branco; a coerência das respostas, com relação a aspectos do texto a que se deve chamar a atenção, coloca em evidência que existe um discurso que fala da importância de se trabalhar determinados aspectos de um texto. Quando lemos as observações feitas pelas professoras a respeito deste primeiro bloco de perguntas, destacamos uma delas que nos ajuda a completar esta etapa da análise:

P13–Na questão 19 procuro focar todos os itens citados porque desenvolvemos um trabalho com gêneros discursivos e **nesse tipo de metodologia é importante destacar todos os itens para a análise do texto e compreensão do gênero.**

Como imaginar um trabalho com crianças pequenas, focado em análise textual ou compreensão do gênero? O que deve significar a uma criança, no seu momento inaugural com a literatura esse tipo de análise? A consciência sobre o objeto que se ensina é imprescindível para a transformação da prática. As

professoras não fazem alusão à função expressiva da literatura, da poesia, dos textos que dizem trabalhar, como revela o quadro seguinte.

18- Tendo em vista um mês de aula, em que proporção você lê os textos listados abaixo.					
	Todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	A cada quinze dias	Uma vez por mês	Não lê nunca
Livros infantis	P9 P1- P10 P2 P11P12 P13P15 P7 P4 P5 P8P6 P14 P16	P3			
Jornais		P9P10P12 P13 P8 P15	P11 P3 P4 P5P7	P2 P14 P16	P1- P6
Revistas infantis	P9	P1-P2 P14	P10P11 P4P7 P12	P13 P3 P5 P8P6 P15P16	
Verbetes de dicionário		P16		P10 P2 P12 P13 P8 P15	P9 P6P1- P3 P4 P5P7 P14
Bilhetes	P13	P9 P10 P2 P11 P8 P12 P5 P14	P1-	P3 P4P6 P15 P7 P16	
Receitas			P1-P2 P11P12 P14	P9P10P13 P5 P15 P16	P3 P4 P8P6P7
Poesias		P9 P2 P11 P12 P4 P14	P1- P10 P5 P16	P3 P8 P13 P6 P15 P7	
Listas	P9 P1- P10 P2 P12 P13 P3 P5 P8 P14	P11 P4 P16	P6	P15 P7	
Textos instrucionais (por ex. manuais, regras de jogos)	P1-	P10P11	P9 P2 P12 P13 P5 P14 P16	P3 P4 P8P6 P15	P7
Verbetes de enciclopédia			P1- P16	P9P10 P2 P12 P13 P4 P5 P8 P15	P11 P3 P14 P6P7
Rótulos e embalagens	P10	P11 P3 P16	P1- P12 P13 P4 P5	P14 P2 P15	P9 P8P6P7
Parlendas	P9 P1- P10 P2 P12 P13 P4 P5 P8 P15 P7 P14	P11P16 P3	P6		
Travalinguas	P9 P1- P13 P4 P8P7	P2 P11 P5 P16P12	P10P14 P6	P3 P15	

Ainda, no programa Ler e Escrever 1ª série (2009, p. 21), fica explícita a orientação ao professor: o aluno deve “apropriar-se das características discursivas e das convenções e estruturas linguísticas de cada gênero textual”.

E quando entra a apropriação da leitura, em especial da literatura, gênero trabalhado por todas, no sentido que traz Candido? (1988, p. 176):

De fato (dizia eu), há “conflito entre a idéia convencional de uma literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.
[grifos no original]

As práticas relatadas até aqui reduzem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita a simples práticas de decodificação e codificação. Assim, limitam o olhar da criança que deixa de operar sobre a dimensão discursiva da língua. É nessa dimensão que a criança aprende a dominar o sentido do texto, a compreendê-lo e usá-lo socialmente. De acordo com Smolka (2008, p. 63):

(...) 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. (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?

Neste ponto destacamos as respostas à pergunta de número 27 sobre:

27 - O que as crianças leem?
P1 -Livros infantis, revistas recreio e picolé, fichas de poesias, poemas e parlendas, livros de lendas, livros apenas com figuras, jornais e etc...
P2 -Os portadores de textos disponíveis na sala: -Gibi; - Revista Recreio; - livros de histórias; - Revista Saiba Mais; - Enciclopédias da revista Recreio - Eventualmente jornal/panfletos

P3- Leem o enunciado da questão que a classe deverá fazer.
P4- Eles leem os livros, as revistas que estão em sala de aula e leem também o que escrevem gosto que eles releiam tudo que eles produzem e quando eu escrevo na lousa textos produzidos pelo grupo ou de memória também, eles acompanham a minha escrita lendo.
P5- Além do que leem para que eu possa avaliá-los, eles leem também os livros, as revistas, os jornais... tudo que tem na sala.
P6- Textos que eu escrevo na lousa ou palavras escritas na lousa e algumas do livro.
P7- Eles leem as lições, os livros, gibis, revistas e outras coisas mais.
P8- Temos uma pequena biblioteca na classe, são livros de histórias, gibis, revistas, logo quando o Ensino de 9 anos foi implementado o Estado enviou este material para a gente. É este material que as crianças leem.
P9- Trechos de histórias. _ Consignas. _ Parlendas. _ Músicas. _ Poesias
P10-Revistas, enciclopédias infantis, livros... o repertório de leitura do interesse deles.
P11- Poesia, parlendas, pequenas narrativas, bilhetes, receitas, textos informativos, instrucionais, frases, enunciados
P12- Eles leem os livros que ficam na biblioteca de classe, leem as revistas e jornais que também temos na sala e ainda leem os livros que fazem parte do trabalho que citei acima: livros de histórias que são comprados no início do ano e que fazem parte do material didático.
P13-Eles leem livros, gibis, revistas, enciclopédias... material que fica na biblioteca da classe, fazem essa leitura nos momentos de canto e também entre uma atividade e outra. Leem os cartazes e as listas que são colocadas em sala de aula para que se localizem, leem a rotina para se localizarem. Além disso, leem nos momentos de sondagem.
P14-Consignas Trechos de histórias Textos memorizados: parlendas e trava-línguas Listas
P15-Livros Gibis Consignas Revistas infantis Enciclopédias Listas Cartazes expostos na sala e na escola
P16- Pequenos textos.

Importante é destacar que as professoras também foram questionadas sobre ter ou não biblioteca na escola. Apenas duas professoras dizem não ter e as que têm frequentam a biblioteca. Todas elas têm uma minibiblioteca na sala, entretanto,

só as professoras da rede particular é que deixam seus alunos fazerem empréstimos de livros para levarem para casa.

Vemos que os gêneros que as crianças frequentam são variados, não se destaca nenhum que ocorra só em uma sala, eles se repetem. O que é feito dessas leituras que, de fato, nos interessa? Embora não tenhamos nenhuma pergunta direta a esse respeito, a pergunta de número 20 nos dá algumas dicas: **De que modo você avalia a leitura em seus alunos?**

20 - De que modo você avalia a leitura em seus alunos?
P9 – Pedindo que leiam em voz alta e que expliquem determinados tipos de texto.
P12 -No momento em que realizo a sondagem peço para eles relerem o que escreveram. É em momentos de leitura de histórias, temos alguns títulos de livros que são adotados para todas as crianças, assim todos têm o mesmo livro e lemos juntos. Nestes momentos peço que eles leiam trechos destes livros em voz alta, cada um lê um pedacinho.
P1 -Pedindo que expliquem determinados textos lidos pela professora.
P2 - Nas sondagens e os que solicitam para ler, seja consigna ou mesmo histórias.
P13 - Temos atividades próprias para a sondagem de leitura, assim como a de escrita. Um exemplo, uma lista de palavras e peço para que eles circulem as que eu ditar. Na sondagem de escrita eles também leem o que escreveram, se bem, que nesse momento a sondagem tem foco na escrita e não na leitura (no que diz respeito a avaliação).
P7 - Eu peço para que as crianças leiam alguns textos para mim, individualmente e também peço para eles lerem a sondagem.

Quatro professoras ainda disseram avaliar, pedindo que os alunos leiam em voz alta, sem citar o que leem.

Chamo atenção para alguns aspectos das respostas acima: a leitura em voz alta e depois o convite à explicação daquilo que foi lido, uma leitura compartilhada em que cada um lê um trecho do livro, leitura de histórias ou consignas para toda a

classe, em contraposição, atividades para circular as palavras ditadas pela professora ou leitura de palavras que acabaram de ser escritas pela própria criança (se bem que, como destaca a professora, para ela essa não é uma atividade de leitura).

A leitura feita pelas crianças não lhes serve como repertório para a memória discursiva, nem tão pouco, como argumento para se trabalharem atividades que as crianças coloquem em jogo o que pensam ou o que sentem. A leitura não parece abrir espaço para ampliações discursivas.

De um lado a ideia de leitura fluente com sentido e, de outro, a leitura como decodificação. Os resultados apontados pelas professoras sobre o número de crianças que terminam o ano lendo com fluência e o número de crianças que acabam o ano lendo palavras refletem o trabalho desenvolvido.

24- No final do ano, dos 30 alunos de sua classe quantos conseguem: Ler textos simples com fluência.	
P1 -Alguns	P9- 90% ou seja 27 alunos
P2 -10	P10-25
P3 -15	P11-50%
P4 -Quase a metade da classe.	P12- 22
P5 - Uns 15 ou 16 alunos.	P13-Um pouco mais da metade da classe.
P6 -Nossa, acho que uns 5.	P14- 20
P7 -10	P15-20
P8 -8 ou 10	P16-13

22- No final do ano, dos 30 alunos de sua classe quantos conseguem: Ler palavras.	
P1 -Maioria	P9- Todos
P2 -20	P10-Todos os alunos conseguem com exceção daqueles que têm alguma questão como dislexia, Pac.
P3 - 25	P11-95%
P4 -A maioria	P12- 28
P5 - Só uns dois ou três não conseguem	P13-Todos.
P6 -15	P14- 26
P7 - 20	P15-28
P8 -22	P16-25

Os estudos sobre a gênese da linguagem escrita somente confirmam o que era esperado: que a escrita de palavras traz em si um nível de dificuldade menor do

que o apresentado na escrita de orações. Ferreiro e Palácio (apud Smolka, 2008, p. 68) dizem que: “Em conclusão, a escrita de palavras e a de orações não implicam o mesmo grau de dificuldade (...)”. E ainda em Smolka (2008, p. 69): “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 (...)”.

Vamos passar a análise da pergunta referente à escrita. As respostas à questão de número 37:

37 - Dê um exemplo de atividade de escrita que você realiza
P1-Produção de texto, da história que lemos e de escrita, conhecimento da escrita.
P2-Reescrita de textos de memória.
P3-Ditado mudo. Mostro figuras e os alunos escrevem o nome delas no caderno.
P4-Escrevemos juntos. Uma história que foi lida e que foi significativa para o grupo.
P5-Tem uma atividade de escrita que as crianças gostam muito, nós brincamos de mercadinho, ferinha e organizo com elas a lista do mercado, o que precisamos comprar. Faço essa lista antes de iniciarmos o canto do mercado. A partir da lista delas vou trazendo as embalagens e as coisas necessárias para fazer o canto do mercado. Como trabalho em uma escola particular, no outro período, com crianças menores e realizamos muitas atividades com caixas e embalagens, eu tenho sempre mais material do que preciso, porque as crianças da outra escola trazem muitas de casa, Levo tudo para o Estado e monto o mercadinho. Quando o mercadinho está pronto é a hora das crianças fazerem as suas listas, essa atividade é sem muita intervenção, mas as crianças adoram.
P6-Coloco na lousa as parlendas e peço para as crianças copiarem em seus cadernos. Faço ditado com as palavras das parlendas e de outras coisas.
P7-As crianças fazem listas de palavras com determinadas letras. Como se fosse um jogo.
P8-Eles escrevem textos que tem de memória como parlendas, cantigas...
P9- Escrita de bilhete convidando um colega para tomar lanche, por exemplo.
P10-Quando vamos a um passeio fora da escola ao retornarmos escrevemos sobre o que vimos fazendo as legendas das fotos que tiramos.
P11-Um bom exemplo é a criação de texto coletivo e textos individuais sobre as aulas de campo realizadas.
P12-As propostas sugeridas pelo livro didático, fazer listas para organizar algum tipo de trabalho que vamos fazer, por exemplo.
P13-Desenvolvemos ao longo de cada semestre um projeto diferente, esses projetos vão sendo organizados em um portfólio, as crianças escrevem nesse portfólio.
P14-Registro de experiências.
P15-Trabalhamos com projetos durante o ano e todas as descobertas que vamos fazendo vamos anotando. Organizamos também cartazes, panfletos para divulgar, comunicar as nossas descobertas às outras salas, aos pais, enfim à comunidade escolar de modo geral.
P16-Textos memorizados e listas.

Dentre as dezesseis professoras, destacam-se oito que citam as atividades de escrita relacionadas ao trabalho com letramento, usam a escrita para comunicar uma ideia a outros. As demais professoras citam atividades que têm como foco a decodificação.

Chama-nos a atenção o fato de que sete das oito professoras que trabalham a alfabetização aliada ao letramento são professoras de escolas particulares e apenas uma, da rede pública. Cabe notar ainda que esta única faz menção ao fato de atuar, em outro período, na rede particular. Cito este aspecto apenas como um apontamento, esta investigação também se caracteriza pela possibilidade de se abrirem novas discussões, mas o que nos interessa é a análise das concepções que regem as práticas das professoras de 1º ano do Ensino Fundamental, independente da rede de ensino em que elas estejam atuando.

Os exemplos das atividades de alfabetização que se relacionam ao ensino e aprendizagem do letramento são situações em que as crianças precisarão escrever para comunicar as suas ideias acerca de alguma descoberta, encaminhar as suas próprias necessidades com relação à brincadeira, registrar acontecimentos da sua rotina escolar e compartilhar com outras pessoas, organizar as conquistas do dia a dia escolar, divulgar resultados e acontecimentos, enfim, mostrar a quem a escrita se dirige.

Desse modo, temos ainda Smolka (2008, p. 69) que afirma:

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

5.6 - Primeiro ano do Ensino Fundamental - Identidade e transparência um discurso que começou perdido

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre

texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE. 1989, p. 9).

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, mais que uma novidade traz a possibilidade de um ano a mais para a educação básica, e significa que as crianças poderão se beneficiar mais dela. Principalmente àquelas crianças de nível socioeconômico mais baixo, o 1º ano do Ensino Fundamental poderia significar muito. Entretanto, é sabido que esse direito à educação já está assegurado, toda criança de 6 anos tem o direito de estar em uma educação infantil. “De acordo com a CF/88, art. 208, é dever do Estado e direito das crianças e famílias a matrícula na educação infantil (em creches e pré-escolas)”. (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 39).

As discussões acerca desse assunto são amplas e políticas e não é intenção desta investigação tratá-las em especial, mas, vale citar ainda Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 39), quando dizem que:

(...) é pertinente considerar que a proposta da redução da idade de matrícula no ensino fundamental para 6 anos passou a ser gestada a partir da consolidação do processo de municipalização, quando então os municípios se conscientizaram de que o custo real desse processo era muito mais alto do que o indicado pelas projeções financeiro-contábeis iniciais. Soma-se a esse fato a exclusividade de financiamento para o ensino fundamental com os recursos do Fundef.

Ainda que questões políticas orientem essa mudança, importa-nos considerar as questões pedagógicas que a envolvem e, principalmente, como os professores, profissionais que podem vir a fazer a diferença dessa nova realidade a veem e a vêm construindo, na prática de suas salas de aula.

Entre os documentos oficiais que referencia as mudanças ocorridas a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, está o “Passo a passo do processo de implantação” (Brasil, 2009, p.5) do Ministério da Educação. Nele verificamos que:

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

a)melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;

- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Para a investigação que ora se apresenta o último dos objetivos é de extrema relevância: “que as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento”.

Sabemos que, antes da escolarização, a criança está mergulhada em um mundo simbólico que tem sido significado por outros de modo espontâneo e natural. Entretanto, também vimos que a entrada da criança na escola traz consigo a possibilidade de ressignificar tudo quanto ela já tenha visto ou vivenciado.

As crianças podem ter vivenciado situações mediadas por sujeitos letrados, mas também podem ter vivenciado situações com familiares que tiveram pouco acesso ao mundo da leitura e da escrita e, portanto, são pouco letrados.

Conforme vários autores explicitam, como diz Semeghini-Siqueira (2006, p.2, apud, Franchi, 1985; Smolka, 1988; Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Soares, 2004):

(...) as concepções emergentes de letramento, ou seja, o **letramento emergente**, resultante das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família e na escola, das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita, terá influência decisiva em seu **processo de alfabetização**.

Essa constatação abre caminho para que consideremos a entrada de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental como possibilidade de ampliar, a todas as crianças, as práticas de letramento, dessa vez em ambiente escolarizado, o que sugere intenção, planejamento e consciência, por parte das autoridades educacionais, do poder transformador que tem a leitura e escrita.

De acordo com os dados levantados em nossa investigação, vimos que as professoras parecem considerar dois referenciais diferentes para organizar e planejar as atividades que compõem este 1º ano. De um lado, temos atividades que se voltam à conquista da base alfabética e que são organizadas tendo em vista o objetivo de ensinar as crianças a lerem e escreverem no 1º ano; de outro, temos também práticas de conquista de base alfabética aliadas a algumas atividades de

letramento e que também têm como intenção que os alunos saiam lendo e escrevendo ao final do 1º ano.

Em nenhum documento oficial do Ministério da Educação, foi encontrado tal objetivo, entretanto, as professoras falam dele ao colocar suas aflições com relação à entrada de crianças pequenas no Ensino Fundamental. As respostas das professoras à pergunta de número 57 do questionário: **Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos você passou a ter em sua sala crianças de cinco, seis anos de idade. O que significou, para você, essa mudança?** revelam os seguintes dados:

<p>57 - Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos você passou a ter em sua sala crianças de cinco, seis anos de idade. O que significou, para você, essa mudança?</p>
<p>P1-Uma verdadeira mudança na prática e busca de cursos para achar caminhos para ajudar estas crianças.</p>
<p>P2-No ano passado, quando foi implementado na rede estadual, essa mudança gerou desacomodação, pois não ficou esclarecido a expectativas de aprendizagem do 1ºano. O período de transição gerou reflexões na escola ressaltando a importância do brincar.</p>
<p>P3-Durante muitos anos dei aula para criança de 1ª série mesmo, sempre gostei de alfabetizar e enquanto as professoras brigavam para não pegar a 1ª série eu fazia questão de ficar com ela, mas com a mudança tudo ficou muito complicado para mim. Ao final do ano, com a minha 1ª série as crianças saiam lendo e escrevendo, só um ou outro que não, mas agora, é impossível. Eles são muito pequenos querem brincar o tempo todo, a sala de aula não tem espaço para isso e a escola, agora, conseguiu montar um parque bem improvisado. Para piorar a minha situação sou obrigada a usar um livro didático que não tem nada haver com a forma como eu sempre fiz e sei fazer.</p>
<p>P4-O planejamento não foi definido logo, tivemos que nos reorganizar, não sabíamos o que deveríamos dar. Começamos a dar as atividades de 1ª série, depois fomos fazendo reuniões e ajustando os conteúdos. Foi muito difícil porque cada escola precisou correr atrás do que achava que era certo, não veio nada pronto só a mudança de nomenclatura e da faixa etária é que foi definida. Até hoje tem problemas com o mobiliário da minha sala, as carteiras são enormes e muitos dos meus alunos se mostram cansados porque não alcançam os pezinhos no chão.</p>
<p>P5-Foi e tem sido uma reviravolta muito grande, temos buscado bastante inclusive com relação ao brincar porque o material que temos, ele é bom, mas chegou a escola no meio do ano e não tinha nenhuma explicação. É difícil para a maioria das professoras ajustar as coisas, a realidade de todas elas, pelo menos na minha escola era de ser professoras de Ensino Fundamental, sempre trabalharam com aulas dirigidas. Organizar cantos, brincar para depois aprender ou melhor, aprender brincando é difícil de ser entendido. Me considero privilegiada porque trabalho na Educação Infantil em outro período então, eu conheço bem essa faixa etária.</p>

<p>P6-Fiquei desorientada, a vida toda dei aula para criança de 2ª série, pra mim, a mudança foi muito ruim, as crianças não sabem se comportar no Ensino Fundamental é impossível ensinar quando elas só querem brincar e elas só querem brincar porque são muito pequenas. Não sabíamos nem por onde começar, a escola não tem espaço pra brincar, mas disseram que era pra elas brincarem. O livro que podia ajudar chegou só no meio do ano, e não ajuda em nada. Estou tentando me acostumar, mas não sei se vou conseguir.</p>
<p>P7-Para mim esta mudança significou que eu tive um desafio muito grande, tem algumas professoras na escola que trabalham em Educação Infantil no outro período e elas estão me dando uma ajuda, porque eu tenho experiência com criança maior. As crianças de 1º ano são muito fofas, mas difíceis de ensinar, elas querem brincar.</p>
<p>P8-Ela tem significado grandes reflexões. A escola onde eu trabalho procurou se reestruturar para receber estas crianças, mas isso não é fácil. Fui escolhida para trabalhar com a classe porque dava aulas na 1ª série do sistema antigo, mas são coisas completamente diferentes. Não consigo fazer com os meus alunos de agora as mesmas atividades que fazia com os outros, sei que nem devo agir com eles da mesma maneira, mas às vezes é bem difícil saber se estou no caminho certo ou não. Algo que me ajudou muito foi participar de estudos nessa área, junto com outras professoras que estão vivendo as mesmas aflições me sinto menos insegura e principalmente, mais esperançosa.</p>
<p>P9-Que preciso dar uma atenção maior ao lado emocional das crianças, pois muitas vezes sentem-se inseguros para realizar as tarefas exigidas, especialmente no Colégio onde alfabetizo porque a criança é extremamente exigida e se não cuidar do emocional a escola pode virar um "peso", ao invés de um local de produção de conhecimento e de socialização. É preciso estar atenta nesse sentido e cobrar, exigir sem esquecer de dar o "colo" que essas crianças ainda precisam.</p>
<p>P10-No início ficava muito preocupada buscando relacionar o fato de que algumas crianças não avançavam como esperado por causa da idade, entretanto fui percebendo que nem sempre isso correspondia a realidade. As crianças que são estimuladas em casa e que chegam à escola com um repertório de leitura, por exemplo, podem estar à frente de qualquer criança mais velha que ela.</p>
<p>P11-Representa uma intensa e constante revisão e adaptação do programa e da prática pedagógica que atenda, pelo menos em sua maioria, as necessidades de desenvolvimento biopsicosocial e cognitiva desta faixa etária em congruência com as habilidades e competências desenvolvidas no primeiro ano.</p>
<p>P12-Na escola em que dou aulas não mudou muita coisa. O antigo pré já alfabetizava então, a disposição da sala, a organização das mesas e do projeto pedagógico não sofreu grandes mudanças. Passamos a adotar o livro didático, mas ele vem de encontro a todo trabalho que já desenvolvíamos inclusive, a autora do livro foi assessora do colégio durante muitos anos, então, de fato, não há muita mudança. Com relação ainda, a idade das crianças, a nota de corte para estudar na escola que eu dou aulas já era completar 6 anos até 30 de julho, com isso, eu já tinha crianças na minha classe com 5 anos antes da lei do Ensino Fundamental de nove anos.</p>
<p>P13-Tem algum tempo que a instituição em que trabalho vem repensando a prática do antigo Pré, atual 1º ano. Tínhamos como pressuposto teórico que deveríamos dar tempo para que a criança se apropriasse da leitura e da escrita no seu ritmo, entretanto tínhamos muitas queixas da antiga 1ª série. Diziam que as crianças que vinham de outras escolas, em geral as escolas menores, chegavam mais bem preparadas do que aquelas que eram do Colégio. Em vista disso, estávamos reestruturando o trabalhando, buscando focar mais o processo de ensino e</p>

aprendizagem da leitura e escrita. O trabalho com gêneros discursivos foi a solução que a escola encontrou a partir dele o trabalho do Pré passou a ficar mais sistemático e passamos a assumir para as famílias que alfabetizávamos no Pré. A partir dessa mudança a chegada do Ensino Fundamental de nove anos não foi tão sofrida, passamos a adotar livro didático este ano, isso fez uma grande diferença, o mobiliário era o mesmo até o ano passado, mas precisamos modificá-lo, porque quando se tem como objetivo que todas as crianças saiam lendo e escrevendo precisamos ter atividades dirigidas que acontecem na lousa, com atividades dadas pela professora. É essa foi uma grande mudança!

P14-A mudança representou uma dificuldade a mais, as crianças são muito pequenas e o início do ano sempre é muito complicado até que elas peguem o ritmo. Normalmente elas não tem prontidão para ficar sentadas, copiarem agenda da lousa, fazer as atividades no tempo previsto. A criança mudou muito e as expectativas de aprendizagem continuam as mesmas, isso exige um desgaste emocional grande por parte delas e também meu.

P15-A mudança foi feita de modo muito gradativo, o espaço físico continuou sendo o mesmo, as atividades envolvidas também, o modo de avaliar também. Não é nenhuma novidade para o Pré de escola particular alfabetizar então, não houve de fato, muitas mudanças, só na nomenclatura e no olhar a princípio dos pais e de nós professoras, que precisamos o tempo todo lembrarmos que as crianças são as mesmas.

P16-Quando comecei a trabalhar com esta série a mudança já havia sido implantada, assim procuro respeitar a faixa etária, pois percebo que muitas escolas estão querendo adiantar conteúdos e práticas que antes eram aplicadas as turmas de primeira série, atualmente segundo ano.

Embora sejam angústias, elas não se constituem da mesma natureza e é possível perceber que as primeiras oito professoras da rede pública se angustiam por não terem trabalhado com crianças de Educação Infantil, tão pequenas; mostram-se perdidas por falta de referência para trabalhar e organizar o planejamento, buscam se referenciar pela antiga 1ª série e, de fato, o fazem, como vimos no decurso deste capítulo, desenvolvendo atividades que estão previstas no guia de orientação e planejamento didático da antiga 1ª série.

Em contrapartida, temos angústias de naturezas diferentes nas professoras da rede particular, ainda que já estejam acostumadas a alfabetizar crianças pequenas, parece que a intenção passa a ser explícita, quando deveria ser justamente o contrário.

P14-A escola em que eu alfabetizo é muito sistemática com relação a alfabetização, as crianças, todas tem que estar lendo e escrevendo até o final do ano. Elas saem escrevendo

textos com letra cursiva, isso nem sempre é fácil, mas surpreendentemente dá certo. Não adotamos material didático, mas temos apostilas que nós mesmas fazemos e elas nos ajudam a cumprir com os objetivos da escola.

De modo geral, mas aparece como angústia. Nas professoras da rede pública, há um dilema entre alfabetizar e brincar. Interessante é também notar que nenhuma delas cita o tempo a mais para leitura, para aproximação de textos literários ou outros mas,, ao contrário, falam abertamente do ato de alfabetizar. Já vimos que elas compreendem bem esse termo e ele não representa a nenhuma delas a expansão da atividade socializadora, que pressupõe a natureza do objeto a ser aprendido e ensinado: a leitura e escrita.

Sobre o privilégio que deveria ser dado às atividades lúdicas e que repertoriem o imaginário infantil antes de ingressarem de modo sistematizado ao aprendizado da leitura e da escrita, vale ressaltar Semeghini-Siqueira (2006, p. 3):

É fundamental que as atividades a serem propostas neste “**tempo-extra**”, estejam relacionadas prioritariamente com oralidade e leitura (contação de histórias), e que o brincar esteja embutido no cerne das atividades propostas. Um investimento intenso em LEITURA deve possibilitar à criança olhar os “produtos” de mundo letrado para nutrir sua “*memória discursiva*”, ampliando suas concepções sobre esse objeto cultural, o que facilitará a aprendizagem da escrita. [grifo no original]

Os dados recolhidos demonstram, por exemplo, que pouca ênfase é dada à oralidade.

37- No decorrer de um ano letivo, o que você privilegia no 1º semestre?	
Leitura P9- P8 P14	3
Escrita P10 P2 P11 P12 P13 P3 P6 P7 P16	9
Oralidade P1 P4- P5 P15	4

38- No decorrer de um ano letivo, o que você privilegia no 2º semestre?	
Leitura P9/ P1 P2 P11 P12 P13 P5 P8 P15 P14	10
Escrita P10 P3 P4- P6 P7 P16	6
Oralidade	0

No segundo semestre, quando provavelmente as crianças começam a ler por conta própria é que o trabalho com a leitura se torna mais representativo. Podemos

verificar ainda, a partir dos dados recolhidos na pergunta 28:embora as crianças demonstrem, de maneira geral, mais interesse em ler do que escrever, elas acreditam que no 1º ano aprenderão a escrever.

A análise dessa questão nos revela ainda um dado de suma relevância para esta investigação: a maioria das professoras discorda que as crianças só escrevam quando têm conquistado a base alfabética, entretanto, em sua maioria, concordam que as crianças precisem ter a base alfabética conquistada a fim de ler o que é solicitado na escola.

28- De modo geral, as crianças... Você concorda?				
	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
Tem mais interesse em escrever do que ler.		P11P12 P3 P5 P8 P15	P1 P13 P4 P7 P14 P16	P9 P10 P2P6
Só escrevem quando já conquistaram a base alfabética.	P2 P6 P7 P14	P3	P1 P11P12 P5 P4- P8 P16	P9 P10 P15 P13
Precisam ter a base alfabética conquistada a fim de lerem o que é solicitado na escola.	P1 P2 P3 P6 P7 P14	P11 P12 P16P13 P5	P4- P8	P9- P10 P15
Chegam ao 1º ano certos de que precisam aprender a escrever.	P9 P10 P11 P12 P13 P8 P15 P16	P1- P5	P3 P4-	P2P6P7 P14
Sabem o porquê de querer aprender a ler e escrever.	P9 P8 P16	P1- P2 P11P12	P13 P3 P4- P5 P14	P10 P6 P15 P7

Fica-nos evidente que, ao privilegiarem o ensino-aprendizagem da escrita, as professoras estão colocando a ênfase no ensino do código e que o fazem por considerar as necessidades escolares e não qualquer outra necessidade, seja ela da língua - como objeto de construção social ,ou da criança – pensando nas necessidades da faixa etária. Entendemos, é claro, a importância e necessidade do domínio desse código por parte das crianças e sabemos que ele deve ser estimulado já nas salas de 1º ano, entretanto o movimento que a escola faz impede o diálogo

entre alfabetização e letramento. A ânsia das professoras de darem conta de um conteúdo que poderá ser visto mais à frente restringe o processo.

Segundo Semeghini-Siqueira (2006, p. 3):

Amplia-se, também, o contato com a **dimensão discursiva da linguagem** pela mediação do (a) professor(a) que escreve na lousa letras de música ou histórias inventadas pelas crianças ou por meio da leitura de livros com imagem/texto, considerados **objetos-estéticos**. Concomitantemente, a base alfabética é trabalhada com letras móveis em uma diversidade de jogos, considerados **objetos-lúdicos**. [grifo no original]

Considerando, ainda, que o 1º ano do Ensino Fundamental deva contemplar atividades diárias que promovam interações sociais entre as crianças e que abram espaço para que se tenha a ampliação do repertório discursivo delas, perguntamos às professoras sobre algumas atividades que realizam e que se relacionam às práticas que envolvem os eixos da Língua Portuguesa: oral, leitura e escrita. As respostas à pergunta número 34 elucidarão essa análise:

34-Tendo em vista um mês de aula, em que proporção você trabalha as atividades abaixo:					
	Todos os dias	Quatro vezes por semana	Três vezes por semana	Duas vezes por semana	Não faz
Roda de conversa.	P9- P1- P2 P11 P12 P13 P4- P5 P6 P15 P14		P10 P16 P7	P3 P8	
Leitura feita por você para a compreensão de texto.	P1- P11 P15		P10 P16	P9- P12 P13 P3 P4- P7 P8 P6 P5	P2 P14
Leitura feita por você para os alunos se entreterem.	P9 P1- P10 P2 P12 P13 P4- P5 P8 P6 P15 P14 P16	P11 P3 P7			
Leitura feita pelos alunos com compreensão de texto.	P1- P11 P15		P16	P9- P12 P3 P4- P7 P8 P2	P10 P6P5 P14 P13
Leitura feita pelos alunos para o entretenimento.	P9-P10 P11 P2 P12 P13 P4- P7 P8 P6 P15 P5 P14	P3	P16		
Escritas de textos de autoria		P1- P6 P16	P11 P4- P15	P9- P10	

tendo você como escriba.				P2P7 P12 P13 P3 P8 P5 P14	
Cópias de diferentes textos.	P10 P3 P6	P11 P12 P7	P1- P15 P14	P2P4- P5 P8	P13P9- P16
Escritas de textos de memória, feitas pelas crianças.		P1-P4- P5 P16P13	P15 P10 P2 P3 P14	P9- P11 P12 P8 P6 P7	
Escritas de textos de autoria tendo a criança como escriba		P16	P11	P9- P10 P1- P2 P12 P13 P6 P15 P4- P5 P8 P7 P14	P3
Escritas feitas com intenção comunicativa real.	P1- P11	P16	P5 P15	P9- P10 P2 P12 P13 P4- P8 P7 P14	P3 P6

As questões relacionadas, nesse quadro, soam incoerentes com o trabalho citado espontaneamente pelas professoras e retomam a ideia de que se tem um discurso, mas na prática ele não se estabelece. Quando confrontamos o volume das atividades destacadas, a constância dessas atividades em um mês de aulas e ainda o tempo destinado à Língua Portuguesa, descrito no quadro abaixo, fica-nos explícito que há algo de incoerente entre aquilo que é dito e aquilo que é realizado.

39- Quantas horas estão destinadas à Língua Portuguesa na grade horária para o Ensino Fundamental I?
P1- Não me lembro.
P2- 70%
P3- 7 aulas, mas sempre dou um pouco mais.
P4- As aulas de Língua Portuguesa devem acontecer todos os dias.
P5- Olha, não tenho muita certeza disso, mas acho que são 7 aulas semanais, como eu trabalho todas as disciplinas interligadas eu acabo priorizando Língua Portuguesa, então dá muito mais do que 7 aulas.
P6- Não é assim. É Ensino fundamental, mas a organização é como se fosse de EMEI, a gente trabalha com todas as áreas juntas, não tem divisão de matéria.
P7- Tem aula de Língua Portuguesa todo dia.
P8- Não sei exatamente quantas horas, não dividimos assim o nosso tempo, mas temos aula de Língua Portuguesa todos os dias.
P9-No Colégio em que alfabetizo 10 horas semanais
P10-8 aulas semanais.
P11-7 horas aula
P12- 8 aulas por semana
P13-Temos aula de LP todos os dias, são 8 aulas semanais.
P14-10 horas semanais
P15-8 aulas semanais.
P16-5 aulas semanais.

Outras incoerências podem ser somadas a essa como, por exemplo, o fato de as professoras dizerem que têm acesso ao laboratório de informática e não falarem sobre nenhuma atividade realizada nele ou, ainda, conseguirem trabalhar em concomitância com o material didático as práticas de leitura e escrita socializadoras. Temos que o material didático pode até sugerir alguns projetos, mas ele se constitui como algo à parte, que precisa ser completado e que demanda uma estrutura em termos de tempo, disposição e espaço muito mais voltada para as práticas do Ensino Fundamental de oito anos do que para a Educação Infantil. É difícil situá-lo no meio do caminho.

Desse modo, completamos a análise dos dados levantados nesta investigação e passamos às considerações e reflexões finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verbo Divino é palavra divina; mas importa pouco que as nossas palavras sejam divinas se forem desacompanhadas de obras. A razão disso é porque as palavras ouvem-se, as obras vêem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos. (VIEIRA, 1975, p. 101).

A ideia de criança como sujeito histórico, construtora de conhecimento tem gerado interpretações que submetem o *papel do professor* a um simples observador e organizador de tarefas. O problema que se impõe com essa perspectiva é o da redução de papeis e a desqualificação da relação professor-aluno.

A criança ter ganhado voz, presença como ser humano, que é modificado pelo meio e em decorrência disso o modifica, parece-nos uma constatação segura de que ela também tenha passado a exercer um papel ativo nas relações que estabelece na escola e fora dela.

A questão imposta é sobre o que *significa ser ativa*. Vemos que poder falar, expressar-se, contestar, participar, querer, desejar, sonhar e ser ouvida podem ser alguns dos vários verbos indicativos do movimento deste novo ser que se abre ao *conhecimento e expectativas* de todos.

Parece-nos, entretanto, que em uma *relação única*, que se tem de um lado um ser ativo, deva haver necessariamente, do outro, um ser que passivamente escute, observe, entenda, espere, se encante e contemple a ação do outro que agora se abre ao mundo de forma pura e singela.

Acontece que contrariamente às expectativas do professor-expectador, o que *ele observa* sobre o aluno não são ações que venham ao encontro do que ele planejou, nem tão pouco observa um aluno envolvido no processo de ensino e aprendizagem; o que ele vê é uma criança desinteressada pelos assuntos escolares que não quer ler, não quer escrever e só quer brincar!!! Assim, para P7: “As crianças de 1º ano são muito fofas, mas difíceis de ensinar, elas querem brincar”.

A concepção de que a criança da atualidade é um ser ativo, cheio de iniciativa e disposição para aprender não corresponde ao que o professor observa. Ele parece ignorar que ser ativo pressupõe agir sobre algo, modificar e transformar algo que nos seja apresentado. Só é possível transformar algo que se apresenta à transformação.

A criança chega à escola com conhecimento conquistado espontaneamente de todas as relações que estabeleceu até então, mas o conhecimento científico, estruturado e até mesmo técnico ainda não lhe foi apresentado.

E aluno e conhecimento só estabelecem vínculo se forem “agitados”. Não há como transformar conhecimento, agir sobre eles sem que seja promovida a ansiedade, o conflito cognitivo. O aluno sozinho não é capaz disso! Sozinho ele para, olha para todos os lados e lida com aquilo que estiver mais perto, ao seu alcance, pode até ser um brinquedo que está lá por acaso, mas assim, pegando só o que está ao alcance de suas mãos e de seus olhos, não avança.

É preciso que seja estabelecido o discurso, que alguém signifique seus atos para que ele possa ir além daquilo que vê. Este alguém tem que ser mais experiente, tem que dizer algo que gere a inquietação, que desestabilize, ainda que seja por instantes, só assim haverá mudança.

A relação professor-aluno, nesse sentido, não será mais *única*, porque o discurso pressupõe sempre a presença de outro. As vozes que compõem as relações em sala de aula são variadas, trazem a marca da cultura, da sociedade, da política, da arte, da história que foi escrita até aquele momento, é muita informação para se apropriar sozinho.

A concepção do ensino e aprendizagem frente à relação professor-aluno, em posição de diálogo, se apresenta também em movimento. Ensinar e aprender passam a ser uma ação única, quem ensina, aprende e é transformado e quem aprende, ensina e toma consciência do papel libertador que tem a educação, porque passa a agir por meio dela e liberto transforma o seu entorno e a si mesmo.

Não há como estabelecer até onde chegar, mas, há de se ter claro o que se quer ensinar e a partir disso mediar, o que significa estar junto, fazer com e não para. O aluno pensa, o aluno resolve, o aluno questiona, mas o professor promove

o espaço e as situações para que aconteça o pensar, as resoluções os questionamentos.

O aprender e ensinar, na escola, requerem planejamento e até mesmo o imprevisto, previsto. Isso se dá porque, na escola, nada acontece espontaneamente. Queremos que os nossos alunos frequentem a escola para se conhecerem melhor, para descobrir coisas novas, para entender certos aspectos da vida que em nenhum outro lugar eles poderão.

Portanto é imprescindível que o professor tenha consciência daquilo que transmite e do quanto o conhecimento que ele tem pode ser transformador. Ele é um verdadeiro agente de transformação. Não estamos falando do professor que sabe tudo e do aluno que não sabe nada, nem tão pouco sugerindo uma inversão dos papéis que foram destacados anteriormente: professor-ativo e aluno passivo, mas estamos dizendo, sim, que o compromisso do professor é planejar e desconfiar se algo não está saindo como o esperado, porque o papel do aluno é de sentir-se incomodado e disposto a transformar o que lhe está sendo apresentado.

Iniciamos este estudo partindo do questionamento sobre os modos de escolarização da linguagem no 1º ano do atual Ensino Fundamental – queríamos investigar as representações dos professores sobre os aspectos que facilitam a apropriação da linguagem escrita nos primeiros anos de vida escolar, especialmente no 1º ano do atual Ensino Fundamental.

Sabemos que a língua é um objeto construído socialmente e que sofre mudanças, a partir das transformações e necessidades sociais, e é nesse sentido que se constrói de modo dialógico (BAKHTIN, 2006). Quando uma criança entra na escola, ela já aprendeu a falar ou está em processo de conquistar essa modalidade da língua, nenhuma criança entra na escola para aprender a falar a língua materna (ou mais de uma língua). É certo que tal conhecimento é adquirido em casa, com os familiares e que a escola deve dar continuidade a esse processo, ensinando mecanismos que facilitem o uso da língua em contexto sempre socializador.

À escola, além de dar continuidade ao uso e desenvolvimento da linguagem oral, cabe a novidade de ensinar as crianças a lerem e escreverem em contexto escolar. Esse aprendizado terá de servir à construção pessoal do ser humano, ele

será a ferramenta que ajudará o aluno a transitar por todos os conhecimentos que foram organizados ao longo de séculos.

Necessariamente, as crianças chegam à escola com um repertório de leituras que favorece, em maior ou menor grau, a sua aproximação com a leitura e escrita em contexto escolar, constituindo o *letramento emergente* (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006). Há crianças que foram expostas de modo mais restrito à leitura e escrita e outras crianças que receberam mais estímulo. À escola importa saber onde cada uma está, mas não apenas para organizar escalas e nem tão pouco medir conhecimento. Interessa fazê-la caminhar, seguir pelo processo iniciado, e essa terá de ser a mais sublime de todas as intenções do professor. Atualmente, não há mais espaço para o discurso de P14: “Normalmente elas não têm prontidão para ficar sentadas, copiarem agenda da lousa, fazer as atividades no tempo previsto...”

Será necessário ter clareza daquilo que se quer e, assim, mediar até o limite de cada criança, pois sem a ação mediadora faltarão elementos para que ela avance. À medida que a relação se estabelece, é possível compartilhar as conquistas, assim, as sondagens podem ser para as crianças muito mais significativas do que aquilo que sugerem alguns relatos de professoras nessa pesquisa.

Tínhamos, no início dessa investigação como premissa, que a linguagem oral, que se observa desde cedo nas crianças, e que é valorizada e desenvolvida pelos familiares, acontece de modo espontâneo e integrado às necessidades comunicativas, e vimos a necessidade de entender, mesmo sabendo que são processos independentes, a outra modalidade da língua, a linguagem escrita.

Paralelamente a essa questão inicial, elaboramos o discurso sobre a constituição da linguagem de modo dialógico, a gênese da linguagem escrita, as atuais discussões acerca dos termos letramento e alfabetização e a construção social do sujeito que aprende: a criança.

A relevância de nos referenciaros teoricamente, a partir das ideias de Vygotsky, Bakhtin, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Peter Moss, Ana Luiza Smolka, Semeghini-Siqueira e Magda Soares, entre outros autores, se justifica tendo em

vista que tínhamos como objetivo refletir sobre como os professores do 1º ano veem a relação letramento e alfabetização e a transpõem didaticamente sem perder de vista o valor deste objeto como processo de interação e interlocução, considerando a criança, sobretudo, como sujeito da aprendizagem.

À medida que quadros teóricos foram sendo desvelados acontecia também a coleta de dados, que se deu a partir do questionário destinado às professoras do 1º ano do Ensino Fundamental.

Professoras, de dois grupos: escola pública e escola particular responderam os mesmos questionários e apontaram em seus discursos muitas semelhanças no que diz respeito ao que acreditam ser alfabetização e letramento. O olhar, sob a relação professor-aluno de maneira geral, aparece traduzido pelas palavras: afeto e respeito. Percebemos, entretanto, que as professoras de escola pública trazem em suas falas um discurso mais carregado sobre as diferenças. As semelhanças se apresentam, também, nas escolhas das atividades que promovem, na maneira de intervir e o que destacam como importante no trabalho com a alfabetização e o letramento. Verificamos, em suas falas, a ênfase da alfabetização sobre o letramento.

As semelhanças ocorrem, ainda, quando observamos os dados relacionados ao tempo de atuação no magistério e o fato de não terem tido formação em nível superior para lecionarem no atual contexto do Ensino Fundamental de nove anos.

A estruturação do Ensino Fundamental em nove anos tem-se configurado, nas escolas públicas, como uma dificuldade, no que diz respeito à adaptação do espaço. As professoras falam sobre as suas angústias com relação a esse aspecto. Citam, também, o fato de que as professoras que assumiram as salas de 1º ano eram professoras da antiga 1ª série que, em geral, trabalhavam com crianças maiores.

Na escola particular, constatamos uma sensível diferença com relação ao que foi descrito acima. As professoras de Educação Infantil, que estavam com as crianças do Pré, assumiram as salas de 1º ano, ou seja, a mudança foi apenas na nomenclatura, entretanto, é possível perceber nas falas das professoras que há uma preocupação em não acelerar o conteúdo destinado a essa faixa etária.

A fundamentação teórica, apresentada nos capítulos iniciais, permeou todo o trabalho de análise e foi possível constatar um distanciamento entre teoria e prática, pois as professoras relatam conhecimento sobre diversos aspectos, relacionados à linguagem, mas suas ações nem sempre são condizentes com o que demonstram acreditar. Importa ressaltar que a análise geral das respostas não nos leva a constatar que uma ou mais professoras tenham *todas as condutas* próximas daquelas, que consideramos representativas, de um trabalho que *favoreça a aquisição* da linguagem e escrita em suas duas dimensões discursiva e alfabética.

O que vemos é um movimento de algumas professoras, a favor do trabalho que assumimos nesta investigação, que tem como pressuposto a língua como objeto constituído de maneira complexa no discurso e interação e que, portanto, deve ser ensinada e aprendida significativamente, ou seja, em contexto social, a fim de promover a reflexão de suas duas dimensões: alfabética e discursiva. As salas de 1º ano deveriam privilegiar a aproximação da criança ao objeto língua de maneira a ampliar o “letramento emergente”. Acreditamos que, se por princípio, a criança participar de práticas discursivas, ela estabelecerá com a linguagem escrita uma relação de interesse e desejo, criando, assim, uma necessidade real de dominar as habilidades necessárias para ler e escrever, tornando-se *além de letrada*, alfabetizada.

A investigação, aqui apresentada, entende que os dados coletados já seriam suficientes para tal análise, mas que também seria importante, por exemplo, confrontar os dados obtidos com uma pesquisa de observação, com a prática docente. Entretanto, a partir do que foi proposto, podemos concluir que o discurso teórico das professoras não corresponde à prática do aprendizado e ensino da língua materna na sua dimensão social, discursiva. As práticas de letramento não se sobrepõem e nem mesmo interagem com as práticas de alfabetização descritas pelas professoras.

Elas fazem referência a mediação, letramento, leitura, escrita, análise de gêneros, hipóteses conceituais, as crianças... mas, não demonstram na escolha das atividades priorizarem aquelas que possibilitarão a ação da criança sobre o

objeto a ser ensinado-aprendido. As atividades priorizam a dimensão alfabética da língua. Valorizam a decodificação e esvaziam suas salas de aula de sentido. Dizem do alcance social da língua, quando falam sobre o letramento, mas escolarizam-na de modo a reduzi-la ao trabalho com *palavras significativas*, como os nomes das crianças.

A crença de que este 1º ano do Ensino Fundamental deva acontecer por meio de atividades lúdicas não se confirma, quando verificamos que as atividades desenvolvidas servem principalmente como apoio à conquista da base alfabética. Ao contrário de tomarem os estudos de Ferreiro e Teberosky “como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita”(…) reduzem (…)“o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora” (…) quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões”. (SMOLKA, 2008, p. 63).

Desse modo, o poder transformador da linguagem fica à espera de ser trabalhado mais à frente, quando as crianças tiverem se apropriado da modalidade escrita da língua. Talvez, nesse momento, as crianças já tenham entendido a linguagem do Ensino Fundamental ??? e nem busquem mais “brincar o tempo inteiro”, como narram algumas professoras angustiadas por terem crianças tão pequenas em “suas mãos”.

O discurso das professoras, que atuam em salas de 1º ano, não se estabelece a partir do pressuposto de que as crianças são responsáveis pelo seu próprio aprendizado em contrapartida, há um consenso entre as professoras, de que elas não sejam responsáveis como mediadoras e promotoras de ações que levem a criança ao conflito cognitivo.

Quando percebemos crianças tão pequenas, esforçando-se para falar e ser compreendidas, encontramos familiares empenhados em traduzi-las e é, nesse movimento, que a criança refina o seu discurso e se sente autorizada a prosseguir nele, buscando dar sentido àquilo que fala. Nesse momento, nada acontece de modo dirigido ou planejado, mas existem expectativas e elas são as melhores. Na escola, podemos atuar com foco no sucesso, planejando; tendo o olhar mediador e dirigido às expectativas que consideramos importantes. Entretanto, a falta de

consciência sobre o que é importante nos tem deixado à mercê de políticas públicas, como aponta uma das professoras questionadas:

P4-O planejamento não foi definido logo, tivemos que nos reorganizar, não sabíamos o que deveríamos dar. Começamos a dar as atividades de 1ª série, depois fomos fazendo reuniões e ajustando os conteúdos. Foi muito difícil porque cada escola precisou correr atrás do que achava que era certo, **não veio nada pronto só a mudança de nomenclatura e da faixa etária é que foi definida.** Até hoje tem problemas com o mobiliário da minha sala, as carteiras são enormes e muitos dos meus alunos se mostram cansados porque não alcançam os pezinhos no chão.

Precisamos olhar para isso!

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
_____. *Marxismo e Filosofia da linguagem* [trad.] São Paulo, Hucitec, 2006.

BENVENISTE, C. B.A escrita, irredutível a um código. In: FERREIRO, Emília e colaboradores. *Relações de (In) Dependência entre oralidade e escrita*, Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial. 2001.

_____. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: MEC/SEF, 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação*. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: fev. 2011.

_____. *Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 03 jan. 2012.

_____. MEC/SEB. *O Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. MEC/SEB. *O Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. MEC/SEB. *Passo a passo do processo de implantação*. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009 Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 03 jan. 2012.

_____. MEC/SEB. *Ensino Fundamental de nove anos 1º relatório*. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2009 Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 03 jan. 2012.

_____. MEC/SEB. *Ler e Escrever: Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas para professores alfabetizadores 1º ano*. Brasília: MEC/SEB, 2011 Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 03 jan. 2012.

_____. MEC/SEB. *Ler e Escrever: Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas para professores alfabetizadores 1ª série. VOL 1. 2ª Edição*. Brasília: MEC/SEB, 2009 Disponível em: lereescrever.fde.sp.gov.br. Acesso em 28 jan. 2012.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CHARTIER, A. M. *Alfabetização na prática* in *Revista Pátio-Educação Infantil*, Artmed, São Paulo: ano VII, n. 20, p.17- 20, jul/out 2009.

CUNHA, A. G. da, *Dicionário etimológico Nova Fronteira*.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar, In: KISHIMOTO, T. M.(Org) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELVAL, J. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*; trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. São Paulo: Artmed, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas – SP.: Cedes, v. 23, n. 80 (Especial: Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período 1995-2002), p. 137—168.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p 1095-1124, dezembro/ 2003. Disponível em: cev.org.br/biblioteca/periodicos/educacao-sociedade. Acesso em 04 jan de 2012.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção do jogo infantil, In: KISHIMOTO, T. M.(Org) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J.C.; TOSCHI, M.S. e OLÍVEIRA, J.F. *Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo: Cortez, 2006.

LINO, M. ; PETTY, A.L.S. e CHRISTE, N. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005

MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS, O. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março 2003.

MORTATTI, M. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo/1876- 1994). São Paulo: UNESP, 2000.

_____ "História dos métodos de alfabetização no Brasil" Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

OLIVEIRA, M.K.de, *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo, Ed. Scipione, 1993.

PEREIRA, F. e LOPES, A. Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1º ciclo do ensino básico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: v. 25, n. 01, p. 37-62, abril, 2009.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

PINO, A. *As marcas do humano*. São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

PINTO, M. A infância como construção social. In: M.J.; PINTO. M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade de Minho, 1997. p. 33-73.

REGO, T. *Vygotsky- uma perspectiva histórico-cultural da educação*. São Paulo, Ed. Vozes, 2008.

RIBEIRO, V. M. R. Alfabetismo Funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*. Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 60, 1997.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*. V. 25, n. 89. Campinas. set/dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em abril de 2011.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.92, n. 230, p. 148-164, jan-abr. 2011.

_____. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011.

_____. Modos de ler textos informativos impressos/ virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas, In: Rezende, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I (Orgs) *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas: 2006 a.

_____. Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a construção de minidicionários por crianças com a mediação da professora. In.

CATANI, D.& VICENTIM, P. *Formação e Auto- formação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, p. 145-167, 2006 b.

SMOLKA, A. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*, São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. B. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8 ed., São Paulo. Editora Ática, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, U.M. *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Alfabetização e letramento na Educação Infantil* in *Revista Pátio-Educação Infantil*, Artmed, São Paulo: ano VII, n. 20, p.6- 9, jul/out 2009.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003a. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas: 5 a 8 de outubro de 2003.

_____. *A reinvenção da alfabetização*, 2003 b. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 3 mar. 2006.

VEER, R. V.. D. & VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco Editora e Edições Loyola, 1996.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A. e AMARAL A. L. (orgs.) *Formação de Professores- políticas e debates*. Papirus: Campinas SP, 2002.

VIEIRA, Pe. A. *Sermões, por Eugênio Gomes*. 7. Ed. Rio de Janeiro, Agir, 1975.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005

_____. et al . *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ZACHARIAS, V. L. C. F. Um mundo de leitores. In: *Revista Viver Mente & Cérebro / Emília Ferreiro: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento- Duetto, v. 5 (suplemento especial: movimentos de alfabetização), p. 62-67, 2005.

ZILBERMAN, R. Leitura: história e sociedade. In: *Série Idéias*, São Paulo, n. 5. FDE, p. 13-17, 1988. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em março de 2011.

PESQUISA- AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I

Este questionário está organizado em três blocos. Para cada questão, leia atentamente o enunciado e as respostas possíveis. Para cada pergunta você deve marcar UMA ÚNICA RESPOSTA. Haverá espaços, também, para você acrescentar livremente suas observações. Será ótimo se você puder complementar situações que este questionário não apresentou. Bom trabalho!

[I] SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

1- Como você vê a relação professor - aluno na sala de aula?

2- Você usa o alfabeto?

- Sim.
- Não.

3- Qual o caminho que você faz para alfabetizar?

- Letra- Sílabas- Palavra
- Palavra- Sílabas- Letra
- Os dois caminhos
- Outro:

4-Que tipo de exercícios você faz com palavras, sílabas e letras?

5- Seus alunos usam crachá? Na mesa, no pescoço?

6- A alfabetização e o letramento têm caráter lúdico em sua sala de aula? Dê exemplo.

7- Você faz uso de jogos para alfabetização?

- Sim.
- Não.

8- No início do ano, ao receber as crianças você realiza sondagens?

- De escrita.
- De leitura.
- As duas.
- Não realiza.

9- No 1º semestre, quando a maioria das crianças não conquistou a base alfabética, você cria situações de intervenção?

- Que privilegiam a conquista da base alfabética.
- Que privilegiam a conquista da leitura e ampliação do repertório discursivo.
- Que aliam a conquista da base alfabética à ampliação do repertório discursivo.
- Nenhuma delas.

10- Dê um exemplo de intervenção que você faz no início do ano.

11- De modo geral as crianças... Você concorda?

	Concordo totalmente.	Concordo um pouco.	Discordo um pouco.	Discordo totalmente.
Aprendem a ler e a escrever concomitantemente na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendem a ler antes de aprender a escrever na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental I com repertório de leituras que favorecem o ensino da escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estiveram em Educação Infantil?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12- O ensino e o aprendizado da leitura no 1º ano do EF I estão a serviço de... Você concorda?

	Concordo totalmente.	Concordo um pouco.	Discordo um pouco.	Discordo totalmente.
Desenvolver na criança o gosto pela leitura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver na criança postura questionadora diante de textos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver na criança a ampliação de vocabulário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver na criança a ampliação de repertório de histórias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver na criança a conquista da base alfabética.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13- Qual critério você utiliza para escolher um livro que lerá para a sua classe na hora da história?

- Gosto pessoal
- Escolha do grupo
- Critérios variados
- Escolha aleatória
- Não tem hora de história na minha classe

14- Você costuma definir livros que podem ser lidos para o seu grupo e livros que não podem ser lidos?

- Sim
- Não

- 15- As duas atividades abaixo são sondagens realizadas no início de um 1º ano.

Sondagem 1

Sondagem 2



Quais conceitos essas crianças já internalizaram?

16- Você lê diariamente para sua classe?

- Sim
- Não

17- Tendo em vista um mês de aula, em que proporção você lê os textos listados abaixo.

	Todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	A cada quinze dias	Uma vez por mês	Não lê nunca
Livros infantis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas infantis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbetes de dicionário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilhetes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receitas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos instrucionais (por ex. manuais, regras de jogos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	A cada quinze dias	Uma vez por mês	Não lê nunca
Verbetes de enciclopédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rótulos e embalagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parlendas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travalinguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18- Quanto ao que se deve chamar a atenção das crianças na leitura que se faz de diferentes textos... Você concorda em chamar a atenção?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
Para a situação social em que o texto foi escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para o local ou locais onde o texto será encontrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para o formato do texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para o autor do texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para os objetivos que o autor tem com o texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para o assunto do texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para o título do texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para o gênero do texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para os personagens que aparecem no texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para as palavras desconhecidas no texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19- De que modo você avalia a leitura em seus alunos?

- Pedindo que leiam em voz alta

- Pedindo que expliquem determinados textos
- Você não avalia
- Outro:

20- No final do ano, dos 30 alunos de sua classe quantos conseguem: Reconhecer todas as letras.

21- No final do ano, dos 30 alunos de sua classe quantos conseguem: Ler palavras.

22- No final do ano, dos 30 alunos de sua classe quantos conseguem: Ler textos simples silabando.

23- No final do ano, dos 30 alunos de sua classe quantos conseguem: Ler textos simples com fluência.

24- Você convida seu alunos a ler em sala de aula?

- Sim, a todos, até aqueles que não sabem ler.
- Sim, peço aqueles que já sabem ler.
- Não peço para os alunos lerem

25- Caso a resposta na questão acima tenha sido afirmativa, a leitura que eles fazem é:

- Em voz alta
- Silenciosa
- As duas

26- O que eles leem?

27- De modo geral, as crianças... Você concorda?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
Tem mais interesse em escrever do que ler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Só escrevem quando já conquistaram a base alfabética.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Precisam ter a base alfabética conquistada a fim de lerem o que é solicitado na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
Chegam ao 1º ano certos de que precisam aprender a escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabem o porquê de querer aprender a escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28- Uma criança de 1º ano deve aprender a escrever... Você concorda?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
Para escrever bilhetes aos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar-se socialmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para continuar seus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atender às necessidades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser um sujeito ativo na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser um sujeito ativo fora da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29- O ensino da escrita é tarefa de quem?

- Da escola
- Da família
- Da escola e da família

30- De quem é a tarefa de motivar a criança para ler?

- Da escola
- Da família
- Da escola e da família

31- Você costuma realizar sondagem de escrita com seus alunos?

- Sim
- Não

32- Com relação à sondagem ... Você concorda?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
--	---------------------	-------------------	-------------------	---------------------

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
É um instrumento de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serve ao professor, mas não ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É possível, a partir do seu resultado, criar situações de intervenção que gerem nas crianças avanços conceituais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É um momento privilegiado, quando o professor pode fazer intervenções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não é possível saber como a criança pensa a escrita se não por meio dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33- Tendo em vista um mês de aula, em que proporção você trabalha as atividades abaixo:

	Todos os dias	Quatro vezes por semana	Três vezes por semana	Duas vezes por semana	Não faz
Roda de conversa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura feita por você para a compreensão de texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura feita por você para os alunos se entreterem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura feita pelos alunos com compreensão de texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura feita pelos alunos para o entretenimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escritas de textos de autoria tendo você como escriba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cópias de diferentes textos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escritas de textos de memória, feitas pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escritas feitas com intenção comunicativa real.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34- Você convida o seu aluno a escrever texto em sala de aula?

- Sim a todos, até aqueles que estão na hipótese pré-silábica.
- Sim pouco, a todos aqueles que estão alfabéticos.
- Não pouco para os alunos escreverem.

35- Caso a resposta na questão acima tenha sido afirmativa, a escrita que eles fazem é:

- Por necessidade comunicativa
- Por necessidade escolar
- As duas

36- Dê um exemplo de atividade de escrita que você realiza.

37- No decorrer de um ano letivo, o que você privilegia no 1º semestre? 1º semestre

- Leitura
- Escrita
- Oralidade

38- No decorrer de um ano letivo, o que você privilegia no 2º semestre? 2º semestre

- Leitura
- Escrita
- Oralidade

39- Quantas horas estão destinadas à Língua Portuguesa na grade horária para o Ensino Fundamental I?

40- O que é alfabetização?

41- O que é letramento?

42- COMENTÁRIOS sobre este bloco [I]

[II] SOBRE A ESCOLA

43- Quantos alunos você tem em sua sala de aula?

44- A sua sala dispõe de professor(a) auxiliar? Caso a sua resposta, nessa pergunta, seja afirmativa, responda às próximas três perguntas.

- Sim
- Não

45- Você divide o grupo de crianças com o(a) auxiliar?

- Sim
- Não

46- Caso afirmativo, que critérios você usa para essa divisão?

47- Caso negativo, por que não o faz?

48- A escola dispõe de biblioteca? Caso a sua resposta, nessa pergunta, seja afirmativa, responda à próxima pergunta.

- Sim
- Não

49- Você frequenta a biblioteca com seus alunos?

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Não frequenta

50- Você tem uma mini- biblioteca em sua sala? Um cantinho com livros?

- Sim
- Não

51- As crianças levam livros da biblioteca ou da escola para casa?

- Sim
- Não

52- A escola dispõe de laboratório de informática para os alunos? Caso a sua resposta, nessa pergunta, seja afirmativa, responda à próxima pergunta.

- Sim
- Não

53- Você costuma usar o laboratório?

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Não frequento

54- A escola adota material didático?

- Sim
- Não

55- Esse material favorece à sua prática?

- Sim
- Não

56- Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos você passou a ter em sua sala crianças de cinco, seis anos de idade. O que significou, para você, essa mudança?

57- COMENTÁRIOS sobre este bloco [II]

[III] DADOS PESSOAIS, INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLARIDADE DO(A) PROFESSOR(A)

58- Qual é a sua idade!

- 20-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 51 ou mais

59- De que sexo você é?

- Masculino

- Feminino

60- Há quanto tempo atua como professor (a)?

- Até 5 anos
- 5- 10 anos
- 10-15 anos
- 15 ou mais

61- Há quanto tempo atua como professor (a) alfabetizador (a)

- Até 5 anos
- 5-10 anos
- 10-15 anos
- 15 ou mais

62- A escola em que, atualmente, você dá aulas é:

- Estadual
- Municipal
- Particular

63- Na "Pré -escola", em que tipo de escola você estudou? (na maior parte dos anos)

- Estadual
- Municipal
- Particular
- NÃO FIZ Pré- escola

64- De 1ª a 4ª série , em que tipo de escola você estudou? (na maior parte dos anos)

- Estadual
- Municipal
- Particular

65- De 5ª a 8ª série , em que tipo de escola você estudou? (na maior parte dos anos)

- Estadual

- Municipal
- Particular

66- No Ensino Médio, em que tipo de escola você estudou? (na maior parte dos anos)

- Estadual
- Municipal
- Particular

67- Em relação ao Ensino Médio, você optou pela formação de professor (magistério/ escola "normal")?

- Sim
- Não

68- No Ensino Superior, em que tipo de escola você estudou?

- Estadual
- Municipal
- Particular

69- Qual curso que fez?

70- Se fez pedagogia responda .Quais destas disciplinas você teve? Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Alfabetização, Literatura Infantil? Que disciplinas você teve que se relacionam com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

71- Outros cursos, especializações e pós- graduação.

72- Curso que fez ou faz na área de alfabetização.

73-Você faz uso do computador?

- Sempre.
- De vez em quando.
- Nunca.

74- Com relação às suas práticas de leitura, como você se classifica:

- Gosto e leio muito.
- Gosto de ler , mas não leio.
- Não gosto de ler, mas leio porque preciso.
- Não gosto e não leio.

75- Que tipo de leitura você costuma fazer?

76- Com relação a suas práticas de escrita, como você se classifica:

- Gosto e escrevo muito.
- Gosto de escrever, mas quase não escrevo.
- Não gosto de escrever, mas escrevo porque preciso.
- Não gosto e não escrevo

77- Com que finalidade você escreve?

78- COMENTÁRIOS sobre este bloco [III]