

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
CAMPINAS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS**

LIDIA SILVA VAZ E VAZ

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA VISÃO DE
UMA PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CAMPINAS
2012**

LIDIA SILVA VAZ E VAZ

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA VISÃO DE
UMA PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elvira Cristina Martins Tassoni.

**PUC-Campinas
2012**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elvira Cristina M. Tassoni _____

1º Examinador Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado _____

2º Examinadora Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia P. M. L. da Rocha _____

Campinas, 7 de Fevereiro de 2012.

Agradecimentos

Ao Pedro, esposo querido, que em todo momento foi um grande incentivo para mim. Você é especial e isto tenho descoberto a cada dia, nos pequenos e grandes gestos de amor compartilhados em nossa vida.

Aos meus filhos Lucas e André que torceram por mim e souberam aguardar com paciência momentos para que pudéssemos estar juntos. Filhos, obrigado por me fazerem acreditar na beleza do amor de Deus.

À minha mãe, meus irmãos, cunhados, sobrinhos, que souberam entender os momentos de ausência. Obrigado pelas orações que me trouxeram muita força.

À Prof^a Dr^a Cristina M. Tassoni, minha orientadora, que com paciência e dedicação me ajudou em todos os momentos da pesquisa. Cris, acima de tudo, você se mostrou uma grande amiga. Agradeço do fundo do meu coração pela sua dedicação.

Aos meus colegas de trabalho pela ajuda, carinho, compreensão e amizade.

À professora que fez parte da pesquisa pela participação, pelo carinho, pelo tempo dispensado a mim e pela disposição de ajudar.

Aos membros da banca - os Profs. Drs. Guilherme do Val Prado de Toledo e Maria Silvia P. de Moura L. da Rocha pelas contribuições.

À direção do UNASP por acreditarem em mim.

Acima de tudo, agradeço ao meu Deus pela sabedoria, pela vida e por ter me sustentado diante dos desafios.

RESUMO

VAZ, Lidia Silva Vaz e. A Alfabetização e o Letramento na visão de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental. 2012. Nº f 87. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Campinas, 2012.

A presente pesquisa discute as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora do 2º ano no processo de desenvolvimento da língua escrita em uma escola particular de Hortolândia, cidade pertencente à Região Metropolitana de Campinas, no Estado de São Paulo. Utilizando o procedimento da autoscopia, que consiste em filmar a aula da professora e depois apresentar a ela as cenas videogravadas para que comente sobre sua prática, o trabalho analisou a relação entre alfabetização e letramento em tais práticas pedagógicas. Os dados coletados foram organizados em sete núcleos de significação, que exploraram os significados e os sentidos produzidos pela professora em relação às práticas da sala de aula. Foram eles: Interação entre alunos, Interação entre professora e alunos, Afetividade, Recursos e estratégias didáticas, Uso do texto na sala de aula, Preocupações do professor em relação aos alunos e Lembranças da professora. Os resultados apontaram que para a professora, trabalhar na perspectiva da articulação entre alfabetização e letramento significa valorizar as interações em sala de aula. Estas interações acontecem entre professora e alunos e entre alunos, sendo a mediação assumida como aspecto fundamental da aprendizagem. A questão da afetividade, por conta da mediação, é revelada como componente importante na articulação entre alfabetização e letramento. Nesse contexto, considera-se a importância das intervenções, da motivação, do uso do elogio e do incentivo, das manifestações afetivas que cooperam para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Ainda para a professora, a articulação entre alfabetização e letramento é revelada na seleção e utilização dos recursos e estratégias didáticas utilizados por ela a fim de tornar o contexto da aula mais dinâmico e a aprendizagem da língua mais viva em um ambiente alfabetizador. Desses recursos, há um destaque para o uso do texto. Este, como ponto de partida no trabalho com a língua, traz maior significado à aprendizagem, assim, opta por usar textos que fazem parte do contexto do aluno. Ainda com o texto trabalha para que o aluno compreenda o processo de decifração valorizando tanto os aspectos específicos da alfabetização quanto do letramento, que são elementos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita e não apenas um ou outro. Os dados revelaram também que, para a professora, as lembranças do seu processo de alfabetização como aluna e até mesmo experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória, têm fortes influências em sua prática pedagógica atual. São estas experiências que dão base para o seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Práticas Pedagógicas; Formação do Educador

ABSTRACT

VAZ, Lidia Silva Vaz and. The Alphabetizing and the Lettering under the vision of a teacher in the 2nd year of the fundamental school. 2012. N° f. 87 Master Degree Dissertation – Post Graduation on Education Term, at Campinas Catholic University – Applied Human and Social Science Center. Campinas, 2012.

This present research discusses the pedagogic practices used by a certain teacher from the 2nd year in the process of the development of the written language in a particular school in Hortolandia, a city pertaining to the large Campinas in the State of Sao Paulo. Using the autoscopic procedure, consisting in shooting the teacher's presentation and then showing her the recorded video scenes so that she could comment about her practices, this paper analyzed a relationship between alphabetizing and the lettering in those pedagogic practices. The data collected were organized in seven clusters of meaning, exploring the meaning and the senses produced by the teacher in relation to the classroom setting. They were: Interaction among the students, Interaction among the teacher and the students, Affection, Resources and Didactic Strategies, The use of a text in the classroom, The teacher's concerns in relation to the students and Remembrances of the teacher. Results point that in order to the teachers work in a perspective of articulation between alphabetizing and lettering they must valorize the interactions in the schoolrooms. These interactions take place between the teacher and the students and among the students themselves, and the mediation is supposed to take a fundamental aspect of learning. The question of affectivity, out of the mediation, is revealed as an important component in the articulation between alphabetizing and lettering. In this context, the importance of interventions, motivation, the usage of commendation, encouragement of affective motivations, which cooperate in promoting learning and the development of the being, must be considered. Adding to that, the articulation between alphabetizing and lettering is revealed to the teacher in the selection and usage of resources and didactic strategy used by her for turning the context of the class more dynamic and the learning of the language more livid in an alphabetizing environment. From these resources, there is a prominence for the use of the text. This, as a starting point in the work with the language, brings greater meaning to the learning. So the teacher chooses to use texts that make part of the student's context. She still works with the text so that the student understand the process of deciphering, and so valorizing both the specific aspects of the alphabetizing and the lettering, which are fundamental for learning a written language and not just one or another. Data also reveal that the remembrances of the teacher in her process of alphabetizing as student herself and even experiences lived along her way have strong influences in her/his pedagogic practice nowadays. These are experiences that give meaning to their pedagogic making.

Key words: Alphabetizing, Lettering, Pedagogic Practices and Educator's Qualification.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	39
Quadro 2	42

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	11
1.1. Alfabetização: uma análise da concepção mecânica	11
1.2. Concepções atuais de escrita: Letramento	14
1.3. Contribuições da Psicologia para as atuais práticas pedagógicas de alfabetização.....	20
1.4. Alfabetização, letramento e a formação do professor.....	30
CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO	36
2.1. Instituição e os sujeitos	38
2.2. Procedimento de coleta de informações e produção de dados.....	38
2.3. Procedimento de análise dos dados	40
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	45
3.1. Interação entre alunos	45
3.2. Interação entre professora e alunos.....	48
3.3. Afetividade	50
3.4. Recursos e estratégias didáticas.....	52
3.5. Uso do texto na sala de aula	54
3.6. Preocupações da professora em relação aos alunos.....	57
3.7. Lembranças da professora.....	60
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
CONSIDERAÇÕES	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	75
ANEXOS	78
ANEXO 1	80
ANEXO 2.....	81

INTRODUÇÃO:

A alfabetização escolar tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores preocupados com os resultados alarmantes da escola brasileira, por não dar conta de alfabetizar todas as crianças, tornando este um tema crucial em nosso país.

Este tema também fez parte da minha preocupação desde a formação inicial no magistério. Alfabetizar era algo que me atraía e ao mesmo tempo me preocupava, pois eram muitos os desafios que estavam à minha frente e como responder a tais desafios com a formação e experiência inicial de um curso de magistério?

Ao longo do meu percurso como professora, vivenciando novas experiências na prática e apropriando-me das ideias dos novos estudos na área da alfabetização, fui envolvendo-me cada vez mais. Contudo, as questões das dificuldades de aprendizagem dos alunos ainda me intrigavam. O que fazer para ajudá-los? Como responder, de forma satisfatória, às necessidades de cada aluno sem me mostrar conformada com os resultados apontados pelo fracasso? Continuei em busca de respostas, para saber lidar com as diferentes situações de aprendizagem e para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Atualmente, atuando na formação inicial de professores e como mestranda em Educação, procuro investigar mais sobre a alfabetização indo em busca de novas explicações e trazendo contribuições para a formação de um educador comprometido e envolvido com a sociedade.

É neste sentido que a pesquisa procura estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as discussões sobre alfabetização e letramento. Desta forma, se configura a questão geradora da pesquisa: O que uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental tem a dizer sobre sua prática pedagógica no que se refere à alfabetização e letramento?

Portanto, essa pesquisa teve por objetivos observar as práticas de alfabetização desenvolvidas em uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental, identificar as concepções da professora da classe sobre o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura e como a articulação entre alfabetização e letramento acontece.

Assim, o primeiro capítulo apresenta alguns estudos que trouxeram importantes contribuições para a elaboração de novas formas de compreender a alfabetização,

influenciando as práticas pedagógicas. Destacamos o papel do professor como agente mediador do processo de alfabetização, a fim de que por meio de suas práticas promova o aluno como sujeito ativo na aprendizagem. Destacamos, ainda, o conceito de letramento que vem interferindo na organização de tais práticas. Numa sociedade em que a escrita se tornou um bem social indispensável para encarar as demandas do dia a dia, as práticas de leitura e escrita devem fazer parte do contexto da sala de aula. Para finalizar, o capítulo 1 aborda a questão da formação do professor com base na reflexão sobre a sua prática pedagógica ao ponto de fazer da mesma um campo de pesquisa e estudo. Assim, segundo Garcia (2008, p.26) “é na prática que se tece novos conhecimentos a cada dia, resposta à complexidade que caracteriza a sala de aula, onde diferentes sujeitos, com histórias de vida diferentes e informados por lógicas diferentes, se encontram ou desencontram no processo de ensinar e aprender”.

Na sequência, o capítulo dois aborda, a pesquisa, incluindo as informações sobre a metodologia, o sujeito da pesquisa, a coleta dos dados com a utilização do procedimento da autoscopia, que envolve filmagem da sala de aula e comentários da professora ao assistir ao material videogravado.

O capítulo três apresenta a análise interpretativa dos dados com destaque aos núcleos de significação que foram elaborados e nomeados conforme os conteúdos retirados da fala do sujeito ao contemplarem aspectos referentes à alfabetização e ao letramento.

O capítulo quatro traz a discussão dos núcleos e a apresentação dos resultados fechando a pesquisa que buscou trazer contribuições para a formação do educador comprometido e envolvido com a formação de seus alunos enquanto leitores e produtores de texto. Destaca-se neste capítulo o tipo de mediação e as concepções que regem a prática docente, visando maior qualidade da/na ação pedagógica, no que se refere às relações entre alfabetização e letramento.

Finaliza-se com as considerações finais ressaltando aspectos importantes referentes à alfabetização e letramento ao destacar o professor como mediador entre aluno e aprendizagem da língua, a interação em sala de aula e uma aprendizagem da leitura e da escrita com aspectos que sejam relevantes à vida.

CAPÍTULO 1: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A construção desse capítulo se dá na intenção de trazer reflexões por meio do diálogo entre os pesquisadores selecionados para compor o quadro teórico para essa pesquisa. Fazemos uma análise sobre a alfabetização no contexto da concepção mecânica e em contrapartida discutiremos as concepções atuais de escrita com base no Letramento.

Ainda discutimos as contribuições da Psicologia na área da alfabetização que norteiam as atuais práticas pedagógicas e a forma de pensar a aprendizagem da leitura e escrita.

1.1. Alfabetização: uma análise da concepção mecânica

A alfabetização tem sido objeto de estudo por quem busca a superação do fracasso e do insucesso experimentados por muitas crianças, jovens e adultos em nossa sociedade ao longo da história. Assim, não há como discordar de Garcia (2008) que a alfabetização constitui um grande problema para a educação em nosso país e, conseqüentemente, o maior desafio.

Quando se busca a compreensão do que está por trás do fracasso e do insucesso na experiência escolar de muitas crianças, adultos e jovens, vemos como pano de fundo a predominância do caráter elitista na distribuição do saber letrado, a experimentação de conteúdos alienados à experiência vivenciada, promovendo a exclusão das camadas populares, como também vemos o modelo tradicional de alfabetização que norteou o processo de alfabetização por muito tempo.

Assim, neste modelo de alfabetização, sendo a escrita entendida como um reflexo da linguagem oral, a ênfase maior está no domínio da mecânica do ler e escrever. Desta forma é exigido do indivíduo o suficiente para lidar com os aspectos do código tornando restrita a forma de compreensão da função da escrita.

Lamy (2010), ao discutir sobre essa forma mecânica de conceber a alfabetização, comenta a respeito do controle do professor sobre as ações dos alunos com conteúdos apresentados passo a passo. Já por parte do aluno, vem a reprodução fiel desses

conteúdos. A cada lição, o professor apresenta uma sílaba nova que é fixada pelos alunos ao realizarem uma sequência de diferentes exercícios que priorizam atividades de discriminação e reprodução gráfica de sons das palavras como também a análise e a síntese de palavras e sílabas.

Prioriza-se a cadeia de respostas, a sequência cumulativa, a avaliação imediata e o ritmo individualizado, privilegiando os aspectos pedagógicos com ênfase na proposta metodológica de alfabetização que, para Carvalho (2009), foi motivo de grandes discussões durante décadas. Entre elas, as referentes aos métodos de alfabetização, onde os olhares estiveram voltados para quais seriam mais eficazes e apropriados para o processo de alfabetização nas escolas. Que métodos poderiam proporcionar melhores resultados suprimindo as necessidades dos alunos: se os chamados sintéticos, se os analíticos ou se os mistos¹.

Os autores das cartilhas, materiais utilizados para o processo de alfabetização, se baseavam nas abordagens dos métodos sintéticos, analíticos ou mistos para conduzir o processo de alfabetização. Usavam estratégias diversificadas para favorecer a aquisição da leitura procurando associar as letras e os sons a personagens, canções, gestos, cores e desenhos. Estes materiais, mesmo com o passar do tempo, exploravam e mantinham a mesma forma de exercícios priorizados pelos métodos ao qual se propunham.

Algumas dessas cartilhas traziam guias de orientações e explicações, segundo o método proposto por elas, contendo o passo a passo da alfabetização no sentido de auxiliar o professor alfabetizador. Essas orientações vinham como suporte para que o professor, subsidiado com explicações mais detalhadas, pudesse garantir a alfabetização de seus alunos. Mesmo assim, o índice de reprovações nas classes de alfabetização, mais precisamente na primeira série, era muito alto (CAGLIARI, 2008).

Para Cagliari (2008), o modelo tradicional foi marcado pelo período preparatório², fase que antecedia a alfabetização. Para os psicólogos da época, participar

¹ Os Métodos Sintéticos partem de unidades menores da fala: fonema, letra, sílaba e chega às unidades maiores como palavra, frases e textos. Métodos Analíticos ou Globais partem de unidades maiores como texto, frases, palavras e chegam a unidades menores da fala como sílabas, letras e fonemas. Métodos Mistos têm a combinação de aspectos dos dois métodos Analíticos e Sintéticos. Para mais detalhes sobre Métodos sugerimos a leitura de Carvalho (2009).

² No período preparatório as crianças realizavam uma série de exercícios antes da alfabetização como pré requisitos para a mesma. Tais exercícios foram elaborados e aplicados por psicólogos, na tentativa de solucionar o grande problema da reprovação devido as dificuldades de aprendizagens das crianças tidas como carentes e que não conseguiam ser alfabetizadas (CAGLIARI, 2008).

das atividades propostas para essa fase traria ganhos para as crianças mais carentes. Essa poderia ser a resposta da psicologia para tentar solucionar o problema das dificuldades de aprendizagem.

Diante de tais considerações, na concepção mecânica de alfabetização vemos contidos os papéis designados ao professor e aos alunos. Para o primeiro, o papel de detentor dos conteúdos, programador de atividades e avaliador dos resultados. Já aos alunos, cabe o papel de receptores e reprodutores.

O modelo tradicional de alfabetização perdurou por muito tempo em nossas escolas com uma visão de escrita reduzida a uma mera reflexão da fala seguida de um processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. Assim, as produções textuais centradas nas práticas escolares trazem contribuições apenas para o contexto escolar em que o aluno, sujeito passivo no processo, torna-se mero copista e decodificador do código linguístico.

Tal modelo de alfabetização ainda é visto na prática de algumas professoras que, preocupadas com o desenvolvimento da consciência fonológica, impõe às crianças exercícios mecânicos e graduais na busca da conquista dessa habilidade. Assim, apostam em atividades para “segmentação da frase em palavras, da palavra em sílabas, e destas em fonemas” (ZACCUR, 2008, p. 25).

O código escrito ainda tem prioridade na sala de aula. Desta forma, segundo Zaccur (idem), as crianças que chegam às salas do primeiro ano do ensino fundamental são recebidas pelo ensino formal em que a preocupação está no cumprimento de programas de atividades onde o trabalho volta-se totalmente ao código escrito dando pouca ênfase à linguagem oral. Diferente da experiência vivenciada pela criança, desde o momento em que chega ao mundo, sendo recebida pela palavra oral no contexto das interações.

Em contrapartida, os estudos e concepções na área da Alfabetização têm abordado aspectos de fundamental importância no que diz respeito à escrita: o seu caráter semiótico e o seu uso social. Quanto ao caráter semiótico, refere-se a considerá-la um sistema particular de signos que sofre transformações ao longo do tempo, em função de necessidades de cada contexto social, tendo como essência a questão da representação. Quanto ao uso social, destaca-se a importância de se considerar a linguagem escrita em funcionamento no dia a dia das pessoas. Juntamente a essa nova

forma de compreender a escrita surge o conceito de letramento, que será explorado, mais detalhadamente, logo em seguida.

1.2. Concepções atuais de escrita: Letramento

A alfabetização ao longo do tempo foi ganhando novos contornos, de maneira que a partir de 1980 houve necessidade de uma revisão das metodologias utilizadas para alcançá-la, remetendo a uma reflexão das práticas que há muito tempo serviram como suporte para decifração do código escrito. Esse processo levou a muitas mudanças na forma de se conceber e se trabalhar a escrita na escola.

Esse repensar parte do que foi experimentado ao longo do tempo, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita no Brasil e à concepção de ensino de leitura e escrita, que por décadas permaneceu instalada nas salas de aulas priorizando as representações gráficas dos sons e as qualidades dessas representações.

Segundo Lamy (2010), o valor atribuído aos aspectos gráficos era de tal forma considerado que intensificava a preocupação com a qualidade do traço, a forma com que se representava espacialmente esses traços, a distribuição dos mesmos no espaço, desconsiderando os aspectos construtivos, ou seja, o que se queria representar e os meios utilizados para tal.

Leite (2008) analisa o contexto atual de mudanças, dividindo as concepções de alfabetização e suas práticas em duas diferentes formas de compreendê-las: o modelo tradicional de alfabetização e as concepções atuais de alfabetização. Faz críticas ao modelo tradicional de alfabetização e discute o surgimento das concepções atuais citando vários trabalhos que foram realizados objetivando desenvolver novos modelos de alfabetização, já que o modelo tradicional não atendia às demandas de uma sociedade complexa e cada vez mais exigente. E destaca os estudos de Soares (1985), Smolka (1988), Leite (1988) e Braggio (1992). Os autores citados apresentaram em seus trabalhos, de forma consensual, que a escrita não se limitava a mera representação da linguagem oral, mas “um sistema funcional, construído pela cultura, de natureza histórica e social. (LEITE 2010, p. 10).

Segundo o autor, essas ideias causaram mudanças nos referenciais teóricos sobre alfabetização, revolucionando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula.

Ler e escrever passam a ter um significado diferenciado das formas tradicionais de alfabetização que levavam o aluno a um processo de decodificação da escrita por meio de textos e atividades centrados na mecânica da leitura e escrita com práticas limitadas que não contemplavam contextos e usos sociais.

Nesse processo de mudanças, o conceito de letramento surge nas discussões, causando um impacto imediato nas práticas pedagógicas. Tal conceito vem em contraposição às práticas tradicionais de alfabetização como uma forma mais ampla de se entender o processo de aprendizagem da língua, tornando essa prática contextualizada nas práticas sociais de leitura e escrita. O aluno, sujeito do processo, ao interagir com um conjunto de práticas de leitura e escrita que circulam em seu contexto social e que também é utilizado na escola, vivencia experiências reais de letramento sentindo-se parte integrante da sociedade.

Soares (2004) destaca que a invenção do letramento surgiu no Brasil em meados de 1980, assim como também surgiu em outros países, num mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconômica e culturalmente. Isso, devido à necessidade de nomear fenômeno distinto daquele denominado de alfabetização, ou seja, reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, indo além da mera decodificação.

Em nosso país, o letramento ganha força no momento em que acontecia a transição de uma concepção tradicional de escrita, que tinha por base a aprendizagem do código, dando lugar a uma concepção centrada nos processos simbólicos, em meados dos anos de 1980 (SOARES, 2004 e LEITE, 2010).

O conceito de letramento surgiu também “*do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation.*” (SOARES, 2004, p.14). Soares (idem) ainda acrescenta que nos Estados Unidos e na Inglaterra, o fenômeno que nomeia a palavra literacy também se tornou foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, embora literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX.

A autora afirma que

dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu estado ou condição, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 1995, p. 7).

Assim, as exigências da sociedade em relação aos indivíduos vão além da habilidade de apropriação do código escrito no âmbito individual. As novas condições sociais exigem novas habilidades da leitura e escrita abrangendo um conjunto de comportamentos sociais em razão de novas formas de produção, de organização econômica, política e social.

O domínio da leitura e da escrita engloba o contexto de trocas e, sobretudo, os impactos que esses usos provocam na relação do sujeito com o mundo, com as outras pessoas e com ele mesmo. Um mundo de imagens, numa sociedade informatizada e tecnológica.

A concepção que envolve a dimensão do letramento inclui o trabalho com o código escrito, considerando as práticas sociais de leitura e escrita. Para Soares (2002), estas práticas incluem novas formas de ler e escrever, proporcionando impactos diferenciados nos indivíduos inseridos nas mesmas. Isso remete a modalidades de letramento, ou seja, letramentos.

Segundo Colello (2010), diferentes conotações foram assumidas para definir o letramento por este estar vinculado à compreensão de alfabetização. Para Tfouni (1995, p. 10), o letramento remete aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita por uma sociedade, bem como às conseqüências, quando seus indivíduos se tornam letrados. Também analisa “quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas”. Já para Kleiman (1995) o letramento é visto como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Para Soares (2006, p. 18), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”.

Colello (2010), ao discutir sobre a diferença entre alfabetização e letramento na visão de Soares (2003)³ e Ferreiro (2003)⁴, destaca que Soares considera a dimensão social da escrita em que a alfabetização e letramento são processos diferentes, porém interdependentes e que, de acordo com Ferreiro, a alfabetização e letramento estão numa mesma dimensão. Assim, a autora apresenta os méritos e riscos que podem

³ Veja mais informações em Letramento e Escolarização. In: Ribeiro, V.M. (org) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

⁴ Em entrevista concedida a Denise Pellegrini na revista *Nova escola*, São Paulo, abr-mai, 2003, p. 27 -30.

ocorrer ao se assumir apenas uma dessas posições, no que se refere ao conceito de letramento.

A autora reconhece que quanto aos méritos, tem-se a ampliação do significado da aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a dimensão social dessa aprendizagem e a natureza das competências para tais habilidades; a reconsideração das metas e ênfase no ensino da escrita, enfatizando os usos sociais; a revisão do papel da escola e do conceito de educação, discutido a aproximação necessária entre escola e sociedade; a compreensão do quadro da sociedade leitora no Brasil, considerando a precariedade da proficiência revelada nos indicadores do alfabetismo; a reconsideração do fracasso escolar, propondo novas formas de interpretação; a reconsideração do trânsito do homem na complexidade do mundo letrado, reconhecendo a dimensão plural do fenômeno do letramento.

Quanto aos riscos, a autora destaca os relacionados à perda da especificidade da alfabetização ou à escolarização do letramento. Tais aspectos podem levar à ideia de que os eventos de letramento por si só promoveriam a alfabetização, deixando de lado os aspectos mais específicos da aprendizagem, como a consciência fonológica, o traçado de letras, a convencionalidade do sistema de escrita e suas regras. Aponta ainda: a desconsideração da amplitude e complexidade do ensino da escrita, propondo a necessidade de se rediscutir a forma como tem sido valorada a articulação entre alfabetização e letramento; a redução do termo letramento à dimensão técnica e apolítica, alertando para a incompatibilidade entre os processos de letramento e a exclusão social, dando ênfase à condição que o sujeito pode assumir ao se inserir nas práticas sociais de uso efetivo da escrita e da leitura; a classificação dos sujeitos em letrados ou iletrados, a partir de conjuntos fixos de progressão de competências, levando a existência de tipos de letramento diferentes – letramento escolar, letramento social, letramento digital, etc. Essa fragmentação impede a consideração de níveis de letramento e a sua compreensão como um processo social mais abrangente, que envolve complexidade de competências. Pode levar ainda a se priorizar um tipo de letramento em detrimento de outros, resultando em fragmentação não apenas do trabalho pedagógico como também das políticas de educação e cultura.

Tfouni (2005) também apresenta uma preocupação por parte de alguns pesquisadores no que se refere à presença ou ausência do letramento em uma sociedade,

visto que, tanto a presença da escrita quanto a sua ausência em uma sociedade são fatores que influenciam como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas.

Ainda Leite (2010) atenta para a perda da especificidade da alfabetização que ocorreu quando o letramento prevaleceu sobre ela e quando procuraram tratar ambos os conceitos como sinônimos. Para o autor, isso se deu pelo impacto do construtivismo e sua acolhida como teoria para solucionar os problemas na área da alfabetização no Brasil. Com a ânsia de mudanças das concepções tradicionais pelas atuais, a busca pelas práticas de letramento desvinculadas das dimensões específicas da alfabetização trouxe graves consequências. Atualmente, o conceito de alfabetização enfatiza a função social da escrita e vem trazendo novos rumos ao fazer pedagógico por meio do incentivo à utilização, por parte da escola, de práticas de leitura e escrita que estão presentes na sociedade.

Com base numa perspectiva de alfabetizar letrando, visando um indivíduo participativo e atuante no grupo social em que está inserido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) apresentam a tríade – aluno, língua portuguesa e ensino – que se articula partindo das práticas utilizadas pelo professor de modo a promover a ação e a reflexão. Desta forma, como ponto de partida para a alfabetização reflexiva, está o texto que, sendo utilizado durante o processo de aprendizagem da língua escrita e falada, permite ao aluno fazer inferência, dedução e compreensão da leitura e da escrita.

A concepção tradicional de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos e sintéticos, tornava independentes esses dois processos. Na alfabetização acontecia a aprendizagem da leitura e escrita como decodificação e codificação. Somente após ter esse domínio é que era possível produzir textos.

Foram os estudos de Luria (1988) e de Ferreiro e Teberosky (1986) que abriram a possibilidade das crianças escreverem mesmo antes de serem alfabetizadas. A pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1986) invade as escolas dando espaço a produções escritas não convencionais, elaboradas de maneira espontânea pelas crianças. Esse período foi marcado pelas ideias construtivistas, obscurecendo o papel do professor e do ensino, valorizando os registros e a lógica infantil na busca da compreensão do sistema alfabético. Nesse sentido, as informações sobre a convenção da escrita para que as crianças pudessem avançar em sua compreensão foram deixadas de

lado, acreditando, muitas vezes, que tais informações iriam ser descobertas pelos aprendizes, em algum momento.

Kleiman (2007) alerta que para poder ler e escrever o aluno precisa ter construído um conjunto de saberes que o torna competente, de forma a reconhecer e usar os componentes relativos ao domínio do código, pois isso acontece em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua. Para a autora, o professor deve criar e aproveitar oportunidades para que os alunos percebam regularidades, pratiquem procedimentos de análise, partindo das situações concretas de uso.

Leite (2010) também defende o trabalho sistematizado na alfabetização, pois devido a interpretações equivocadas do construtivismo e sua adoção como base teórica de política pedagógica, o trabalho de alfabetização, de forma sistematizada, ficou restrito, uma vez que o conhecimento deveria ser fruto da descoberta individual do sujeito, limitando a ação do professor.

Assim, o autor discute a organização coletiva na escola como condição para o sucesso no processo de alfabetização, evidenciando a importância de um planejamento coletivo que envolve a elaboração de um projeto de alfabetização, viabilizando as condições necessárias para a apropriação do conhecimento, acompanhado da sistematização do trabalho pedagógico em sala de aula.

O autor apresenta como desafio alfabetizar letrando, que requer dos professores das séries iniciais melhor preparação pedagógica como também um olhar reflexivo e consciente do cidadão que deseja formar. Igualmente, se requer da escola comprometimento com um ensino de qualidade, proporcionando condições e alternativas para professores e alunos.

Analisar as concepções de alfabetização nas perspectivas apresentadas foi importante para podermos entender o contexto da alfabetização no Brasil e a necessidade de reflexão e debate sobre a forma com que as práticas de uso da língua escrita são desenvolvidas em sala de aula.

A seguir discutiremos sobre a influência e as contribuições da psicologia para as mudanças de concepções sobre aprendizagem da escrita ocorridas na alfabetização. Para isso, trazemos as concepções de Ferreiro e Teberosky, apoiadas em Piaget e de Luria e Vigotski no que se refere à forma de compreender os processos de aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem.

1.3. Contribuições da Psicologia para as atuais práticas pedagógicas de alfabetização

A Psicologia trouxe contribuições teóricas ao processo de alfabetização onde se destaca a abordagem construtivista e a abordagem histórico-cultural que promoveram uma ruptura na visão tradicional de alfabetização, resignificando e orientando o processo com as novas propostas de alfabetização. Tais abordagens redimensionaram a concepção de como o sujeito se apropria do sistema de representação da escrita ao se contraporem às formas anteriores de pensar sobre esta aprendizagem.

Para Moll (1997, p. 104), Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base nas pesquisas de Piaget, causaram mudanças no que se pensava sobre alfabetização. As pesquisadoras destacaram-se ao buscar resgatar o sujeito cognocente, evidenciado na teoria de Piaget.

O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo coloca. Não é um sujeito que 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 objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

O sujeito cognocente constrói seu conhecimento individualmente na interação com o meio. O sujeito é ativo e, por meio do erro, entra em conflito consigo mesmo buscando superar e construir seu próprio conhecimento. Ao enfatizar a ação do sujeito sobre o objeto, se possibilitou uma mudança na forma atual de entender a aprendizagem, não da maneira antiga em que se pensava a alfabetização, priorizando atividades como treino motor, repetições mecânicas, tornando a escrita descontextualizada.

Ferreiro e Teberosky (1986) resignificam a aprendizagem da alfabetização como construção do conhecimento cuja investigação se dá no questionamento do como se aprende. As pesquisadoras investigaram o processo de aquisição da leitura e da escrita em crianças latino-americanas de classe média e classe baixa, analisando como elas aprendiam. Ambas verificaram que da mesma forma que a humanidade desenvolveu formas de representações da escrita ao longo de sua trajetória, passando por processos

evolutivos, o sujeito também passava por um processo evolutivo de construção da escrita.

Tais etapas ou processos de elaboração conceitual são construídos pela criança a partir do momento que ela, em contato com o mundo, na situação de sujeito ativo no processo, elabora suas hipóteses relacionadas à natureza alfabética da escrita.

Dessa forma a aprendizagem tem um significado diferente do que tinha nos moldes tradicionais. O aluno se torna sujeito ativo na busca do conhecimento e o professor é o que parte das hipóteses levantadas por ele se tornando um problematizador das mesmas, o que cria condições pedagógicas para que a criança reelabore as suas ideias. Assim, o professor deixa de ter o papel principal para ser o coadjuvante no processo.

Nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) foram observadas as formas com que a criança se apropria da linguagem escrita partindo da construção de respostas para as questões: - O que a escrita representa? - Qual a estrutura do modo de representação da escrita? Para responder tais perguntas, a criança vai em busca da representação da escrita, num processo construtivo de elaboração de hipóteses, que evolui em níveis cada vez mais complexos.

Para as autoras, ao sair do primeiro nível de representação da escrita, o pré-silábico, em que os traços representados não apresentam nenhuma correspondência entre pauta sonora e escrita, passa pelos estágios seguintes sendo eles: o silábico, silábico-alfabético e alfabético, todos elaborados como tentativas de estabelecer relação entre fonemas e grafemas.

Do primeiro rabisco da criança até a hipótese alfabética está evidenciado o conflito cognitivo na elaboração das hipóteses. Os erros são vistos como construtivos e o professor, ao interpretá-los, elabora estratégias e atividades para alcançar os alunos em suas diferentes hipóteses.

Contudo, na pesquisa de Gontijo (2008) não se obteve evidências de que a apropriação da linguagem escrita pela criança, em específico a tentativa de relacionar segmentos sonoros com segmentos gráficos, se desenvolva de forma linear, seguindo o curso evolutivo proposto pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky. A autora, com base nos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, destacou que

não é possível definir estágios para a apropriação da linguagem escrita, pois as funções mentais superiores são construídas e reconstruídas nas condições sociais em que esse fenômeno se desenvolve e, por isso, dependem das práticas sociais de alfabetização (GONTIJO, 2008, p. 120-121)

Gontijo (2008) destaca ainda que no trabalho de alfabetização é fundamental que as ações sejam intencionais e planejadas pelos professores.

O fato da pesquisa de Gontijo (2008) não constatar os processos evolutivos organizados por Ferreiro e Teberosky, não leva a desconsiderar a importância que esse estudo promoveu na mudança da visão tradicional de conceber a alfabetização, trazendo grandes contribuições na maneira de compreender o pensamento da criança e seu ponto de vista, bem como interpretar o erro.

Em Piaget, como também em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o sujeito é epistêmico e seu conhecimento se dá por etapas. No entanto, os trabalhos de Vigotski e Luria, fundamentados na teoria histórico-cultural, vêm contribuindo e resignificando a compreensão do caráter semiótico da escrita e o papel do professor como mediador na relação entre aluno e escrita.

Foi a partir de 1984, de acordo com Silva e Davis (2004), que as ideias de Vigotski passaram a ser difundidas no Brasil, tendo como primeira publicação na língua portuguesa a obra: *A formação social da mente*. Seus pressupostos teóricos contrapõem-se ao construtivismo de Piaget, divergindo do autor suíço no que diz respeito, principalmente, ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

No contexto educacional, sob a influência piagetiana, a produção do conhecimento ficou centrada no sujeito. Leite (2010, p. 25) destaca que, dessa forma, “o professor ficou restrito a uma condição periférica no processo ensino-aprendizagem”.

O autor comenta que quando a escola abraçou a interpretação e aplicação da teoria construtivista piagetiana passou a gerar “inúmeros problemas de natureza pedagógica, chegando-se a negar a função de ensino por parte do professor, pois intervenções nesse sentido não respeitariam o processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno” (Id. *ibid*).

Para Leite (2010) surgiram outros problemas produzidos pelo construtivismo que se tornaram mitos e que foram desconstruídos na pesquisa de Klein (1996). Leite salienta que para Klein a ideia de que o aluno constrói o próprio conhecimento nega o caráter social da escrita, sugerindo uma proposta educacional espontaneísta. Da mesma

forma, a crença de que o professor deve respeitar as características individuais dos alunos é incompatível com o processo educacional que tem como objetivo fazê-los avançar no processo de desenvolvimento. E ainda, a ideia de que o professor deve respeitar o erro do aluno devido ao seu caráter construtivo é incompatível com as funções do professor, destacando que a correção não está, obrigatoriamente, ligada à punição.

Leite (2010, p. 26) ainda apresenta as ideias de Soares em relação à teoria construtivista na alfabetização, afirmando que:

a) contribuiu para a subestimação da natureza da escrita, na medida em que desconsidera as suas dimensões linguísticas; b) produziu a concepção de que a alfabetização escolar é incompatível com a proposta de métodos pedagógicos. Em consequência disso; c) a alfabetização passou a ocorrer de forma aleatória, com base na crença de que basta criar uma condição que possibilite o convívio com a escrita para que a criança se aproprie desse sistema simbólico e convencional.

Para o autor, a busca por uma nova abordagem, sendo ela a teoria histórico-cultural, pode ter sido facilitada pelas críticas feitas ao construtivismo e às implicações causadas por ele nas redes de ensino.

Vigotski (1994) faz críticas aos paradigmas da psicologia que comparam o desenvolvimento infantil à botânica e à zoologia. Na primeira tendência, em que o desenvolvimento da criança é comparado à botânica cujo desenvolvimento é dependente de um processo de maturação, Vigotski coloca a questão da maturação biológica como fator secundário, de maneira que as formas complexas do comportamento humano dependem da interação.

Na segunda tendência, a zoológica, que procura responder as questões sobre a criança com base nas experiências do reino animal, “sua crítica reside no fato de que a convergência da psicologia animal e da criança tem limites sérios para a explicação dos processos intelectuais mais sofisticados, que são especificamente humanos” (REGO, 2010, p.57).

Dessa forma, Vigotski tem seu ponto de vista diferente dos paradigmas botânicos e zoológicos, esclarecendo que o que é inato, na estrutura fisiológica humana, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, quando na ausência do ambiente social. Assim,

as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Vigotski chama atenção para a ação recíproca existente entre organismo e o meio e atribui importância ao fator humano presente no ambiente (REGO, 2010 p. 57-58).

Nesse sentido, Colaço (2007, p. 48) acrescenta que Vigotski “rompe com propostas individualistas e universalizantes apresentando uma concepção de desenvolvimento decorrente do envolvimento da pessoa com o outro e com seu entorno, num processo de constituição mútua”.

Embora Vigotski (1994) não ignore as definições biológicas na espécie humana, o social é tratado como aspecto fundamental por fornecer instrumentos e símbolos mediadores da relação indivíduo e sociedade, atribuindo à aprendizagem grande importância no desenvolvimento humano.

Ao analisar as concepções teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem em crianças, o autor as reduz a três posições. A primeira delas trata o aprendizado como um processo externo e que não influencia no desenvolvimento da criança. Como o aprendizado é um processo externo ele “simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VIGOTSKI, 1994, p.89). De acordo com Vigotski, nos estudos experimentais, o processo de desenvolvimento do ato de pensar na criança em idade escolar acontece por si mesmo sem sofrer influência da aprendizagem escolar. Assim, Vigotski esclarece que quando Piaget, em seu método experimental, formula perguntas cujas respostas estão muito além da capacidade mental das crianças, o propósito é eliminar a influência da experiência e o conhecimento prévio. Como o desenvolvimento deve preceder a aprendizagem, ele é um pré-requisito para que aconteça a aprendizagem. A preocupação dos teóricos dessa posição é de um ensino que esteja de acordo com a capacidade intelectual da criança, pois a falta de amadurecimento para compreender determinado assunto torna-o inútil no momento.

A segunda posição teórica apresenta que aprendizagem é desenvolvimento. Os teóricos que defendem essa abordagem têm por base o conceito de reflexo, que é então revigorado. Vigotski identifica um ponto em comum entre essa posição teórica e a primeira: “em ambas o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas” (Idem, p.91). Contudo, há uma grande diferença nos pressupostos de

ambas as teorias. Na primeira, o desenvolvimento antecede a aprendizagem e na segunda, aprendizagem e desenvolvimento acontecem de forma simultânea.

A terceira teoria tratada por Vigotski assinala três aspectos novos. O primeiro é que há uma combinação entre os pressupostos das duas primeiras teorias e que apresentam algo em comum. O segundo está na interação e interdependência entre maturação e aprendizagem no desenvolvimento. Para Koffka (apud Vigotski, 1994, p. 92), “o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação”. Como terceiro aspecto está o amplo papel atribuído à aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Diante dos aspectos das teorias apresentadas e que são rejeitadas por Vigotski, o autor trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento sob dois pontos: como primeiro ponto, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e em segundo, os aspectos específicos dessa relação no momento em que a criança passa a frequentar a escola.

Como ponto de partida para sua discussão está a pré-aprendizagem iniciada pela criança antes de sua frequência na escola. A experiência de aprendizagem vivenciada pela criança na escola traz elementos novos àquilo que já foi previamente vivenciado por ela.

Vigotski identifica dois níveis de desenvolvimento gerados pela aprendizagem. Um refere-se ao nível das funções mentais da criança, identificado como nível de desenvolvimento real, quando acontece a resolução de problemas no plano individual, autonomamente. Assim, “Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (Vigotski, 1994, p.97).

Nesse nível, as crianças executam tarefas ou desempenham atividades sozinhas, independentes do auxílio de outro, utilizando os ciclos de desenvolvimento que estão completos em suas funções mentais.

O outro nível, identificado como nível proximal, a criança conta com o auxílio do outro. Para o autor, a

zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas

funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento ao invés de “frutos” do desenvolvimento (Id. *ibid*).

É na interação da criança com outras pessoas em seu ambiente cultural que ela passa a desenvolver seus processos internos de desenvolvimento. Esses processos, então desenvolvidos com a mediação, passam a fazer parte de suas funções mentais independentes. Assim, “aquilo que é a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotski, 1994, p. 98).

De acordo com Silva e Davis (2004, p. 643), “a educação, principalmente a formal, deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, atribuindo, desta forma, à escola e ao professor importante função no desenvolvimento do indivíduo”.

Segundo Colaço (2007), a visão da Zona de Desenvolvimento Proximal foi encontrando diferentes compreensões por parte de seguidores da teoria histórico-cultural, tais como Wertsch (1988), Baquero (1998), Meira e Lerman (2001), Góes (2000), Góes e Smolka (1997), Colaço (2001) e outros. Estes autores passam, então, a tratar da Zona de Desenvolvimento Proximal como um espaço simbólico de construção que ocorre numa relação dialógica, envolvendo diferentes aprendizagens, até mesmo sobre padrões de conduta e processos comunicativos.

Nesse sentido, a visão de Vigotski defendendo a aprendizagem como processo social e que promove o desenvolvimento, bem como, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal trazem contribuições importantes para as relações de ensino aprendizagem, questionando a ideia do conhecimento centrado no professor e os alunos como seres vazios. Valoriza a interação social na produção de conhecimento, destacando o papel do professor e dos alunos neste processo.

Vigotski dedicou-se ao estudo da relação entre pensamento e linguagem compreendendo-os como dois processos distintos, com gêneses diferentes, mas interligados. É na aprendizagem da linguagem que a criança acumula conhecimentos e constrói conceitos. Isso se dá na interação com membros mais experientes da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada impulsionando o pensamento verbal.

Rego (2010, p.63-64) acrescenta que para Vigotski a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem, destacando que

a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoa.

Em se tratando da linguagem escrita, Vigotski a vê como um grande salto no desenvolvimento humano criticando a visão que a reduz a habilidade motora apenas. Segundo o autor,

até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se a desenhar letras e construir palavras com ela, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, 1994, p. 119)

Vigotski (2000) tem a aprendizagem da escrita como um processo complexo por exigir um nível de abstração diferenciado da linguagem oral. Nela há ausência de tom de voz, de expressões faciais, do dinamismo próprio da fala, requerendo um maior número de palavras para expressar a mesma ideia transmitida oralmente.

Foi por considerar o ensino da escrita na escola artificial e mecânico que Vigotski buscou identificar o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever. Buscou, assim, o que denominou de os precursores da escrita, investigando as atividades próprias da infância que envolvem, da mesma forma que a escrita, os processos simbólicos.

Vigotski contou com a participação de Luria (1988) que realizou experimentos verificando que antes que a criança comece a registrar em seu caderno os exercícios propostos pelo professor em sala de aula, sua escrita passa por estágios anteriores. Segundo Luria (1988, p. 143-144), “a criança já aprendeu e assimilou certo número de técnicas que preparam o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.”.

Dessa forma, antes de chegar à aprendizagem da escrita, no processo de escolarização, a criança elaborou particularmente um sistema de signos e símbolos primários que representam essa forma secundária de comunicação. É aí que, Vigotski (1994) investigou a pré-história da linguagem escrita. Tendo como eixo a função

simbólica na infância, identificou os precursores da escrita, ou seja, o gesto, o desenho, a brincadeira – principalmente a de troca de papéis – e a fala.

Ao analisar o gesto como um precursor da escrita, Vigotski (1994, p. 121) vê que “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. (...) os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”.

De acordo com Tassoni (2000), Vigotski faz essa reflexão ao analisar três domínios onde é possível ver a ligação entre gestos e a origem dos signos escritos desenvolvidos ao longo da história humana.

O primeiro domínio, evidenciado por Vigotski, está relacionado à ligação entre gestos e a escrita pictográfica. O autor buscou na história do desenvolvimento da escrita essa relação, a partir dos estudos de Wurth, constatando que os signos gráficos que compõem a escrita pictográfica muitas vezes representam gestos. Vigotski (1994, p. 121) destaca que “os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico. Por outro lado, os signos frequentemente são a fixação de gestos”. Desta forma, afirma que as “designações simbólicas na escrita pictórica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual”.

É estabelecida também a relação entre gestos e as garatujas produzidas nos desenhos das crianças. Ao estudar os desenhos produzidos pelas crianças observou-se que “frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos” (Id. *ibid*). Os traços servem como complemento dessa representação gestual.

O terceiro domínio que compreende a relação entre gesto e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. A criança, na brincadeira, utiliza um objeto qualquer fazendo com que o mesmo represente outro. O grau de similaridade não é importante nesse momento, o que importa apenas é a utilização de objetos que possibilitem o gesto representativo. “O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (VIGOTSKI, 1994, p. 123).

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita, produto cultural construído ao longo da história da humanidade, se dá partindo do gesto ao desenho de coisas para o desenho da palavra. “Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método” (idem, p.131).

Os estudos de Vigotski contribuem para se compreender a escrita enquanto um sistema simbólico que se articula com outros sistemas próprios da infância, bem como um sistema simbólico que se constitui socialmente. Nesse sentido, destaca-se o importante papel da mediação no processo de aprendizagem. Uma mediação realizada por agentes culturais e pela relação com as pessoas enfatiza a figura do professor, como o principal mediador no processo de ensino aprendizagem, embora haja o reconhecimento de outros mediadores tais como os colegas e o próprio material pedagógico. Cabe ao professor essa importância por ser sua responsabilidade a organização do trabalho pedagógico.

Leite (2010, p. 28) destaca, portanto, que “a mediação pedagógica do professor é fundamental nesse processo de apropriação do conhecimento, o reconhecimento da importância da linguagem oral no processo de alfabetização escolar e a própria concepção da escrita como sistema simbólico”.

Conforme apontado, a compreensão de Vigotski na abordagem histórico-cultural pode trazer importantes contribuições à área da educação. Segundo Rego (2010, p. 118), os trabalhos de Vigotski

parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

A autora ainda acrescenta a necessidade da criação de uma escola em que

professores e alunos tenham autonomia, possam refletir sobre seu próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (Id. *ibid*).

Desta forma, ao se pensar numa escola como um espaço dinâmico com ênfase no diálogo, nas trocas de experiências, na interação, pensamos também no professor como referência e um dos grandes mediadores no trabalho com a leitura e a escrita. Assim, considera-se a importância de se discutir sobre o papel do professor e sua formação no trabalho com língua escrita.

1.4. Alfabetização, letramento e a formação do professor

Como já apresentado, os estudos sobre letramento vêm superando o modelo tradicional de alfabetização trazendo uma nova compreensão sobre os aspectos metodológicos e de como o sujeito se apropria da leitura e escrita. A ênfase, que anteriormente era dada ao método de ensino da leitura e da escrita, dá lugar à compreensão do papel social da escrita. Já o aluno, que era tido como agente passivo no processo, passa a ser visto como agente ativo na aprendizagem da escrita mediado pela ação do professor.

Escrever e ler na perspectiva do letramento traz um novo sentido à vida do indivíduo e também à sociedade a qual ele faz parte. Os ganhos individuais estão relacionados à aquisição e domínio do código escrito, envolvendo o desenvolvimento de habilidades para a leitura e a escrita. Já no âmbito social, o ganho está na participação ativa do mesmo indivíduo na cultura letrada. Neste contexto, ao pensar numa sociedade em que a escrita tornou-se um bem social, cabe considerar as práticas da leitura e da escrita no cotidiano, bem como a formação do professor, figura imprescindível como elemento mediador entre os alunos e o objeto de conhecimento.

Kramer (2008) coloca como desafio a formação em serviço de professores alfabetizadores, ao considerar as contribuições dos estudos sobre alfabetização e sua influência nas práticas escolares. Nesse sentido, o professor deveria ser um profissional com grande domínio de conhecimentos, de métodos e técnicas, que o possibilitassem realizar a alfabetização de seus alunos. Isso nos leva a pensar na formação deste profissional.

Ao analisar as pesquisas e debates sobre formação de professores no Brasil, Pereira (2007, p. 15-16) afirma que essas discussões ocorreram “sobretudo a partir do

final da década de 70 e início dos anos 80 quando estava em discussão, em âmbito nacional, a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura”.

De acordo com a análise realizada, o autor destaca que, segundo algumas pesquisas, na primeira metade da década de 70, o professor deveria apresentar um perfil técnico. Sua formação estava voltada para a instrumentalização a fim de que seu preparo técnico garantisse resultados eficazes. Isso, com base na influência da psicologia comportamental e a influência da tecnologia educacional que orientaram os estudos e discussões acadêmicas da época.

Já na segunda metade da década de 70, a sociologia e a filosofia passaram a exercer influência nos estudos da época. O predomínio dos enfoques técnicos e funcionalistas na formação do professor passou a sofrer rejeição e oposição. A educação foi vista como uma prática social e a prática dos professores como prática transformadora.

A formação de professores na década de 80 passou a ter um enfoque voltado para o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. A mudança de foco na formação do professor aconteceu com o “movimento da sociedade brasileira na tentativa de superação do autoritarismo vigente e da busca de caminhos de redemocratização do país” (CANDAUI, apud PERERIA, 2007, p. 18). Segundo Pereira (2007), a década de 80 é marcada pela figura do educador. Com o objetivo de romper com o modelo tecnicista da época, a ênfase estava na visão do professor como agente sóciopolítico e não como especialista de conteúdo ou facilitador de aprendizagem.

A década de 90 foi marcada por uma crise de paradigmas nas Ciências Sociais e mais especificamente na Educação. A ênfase estava na formação do professor pesquisador de forma a haver uma articulação entre reflexão e ação didática, teoria e prática. O professor é visto como aquele que pensa na ação e faz da pesquisa uma forte aliada à atividade profissional.

Os debates sobre formação do professor sofreram mudanças ao longo do tempo. Uma trajetória que passou de um transmissor de conhecimento a pesquisador e agente político. Contudo, ainda se busca melhorias na formação do professor. Nas reflexões atuais vemos a busca por um professor capaz de pensar sobre sua ação pedagógica de maneira consciente e comprometida.

Nesta direção, ensinar exige reflexão crítica sobre as ações praticadas. É a aproximação da Filosofia e da Didática na tentativa da busca de sentido. Dessa maneira, Rios (2005, p. 46-47) vê a reflexão como forma de questionamento da realidade e busca de respostas. Para a autora

uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com quem trabalhamos e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafios para nós. (grifos da própria autora).

Assim, o exercício da reflexão permite ao professor analisar o que está sendo feito e é nesse momento de reflexão que acontece a tomada de consciência e a busca pela reconstrução da prática pedagógica.

A esse respeito, podemos acrescentar as palavras de Freire (2009) de que uma prática pensada criticamente hoje leva à melhoria da prática de amanhã promovendo significado naquilo que se faz. Pensar a prática “envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Idem, p.38 e 39).

Desta forma, segundo Pereira (2007), a partir de um exercício contínuo de reflexão, o professor vai se constituindo como pesquisador por exercer uma atividade profissional aliada à atividade de pesquisa. Dickel (apud Perón, 2008) também assume essa ideia ao esclarecer que o conhecimento e experiência produzidos pelo professor ao longo de sua trajetória, ao serem passados pelo processo de reflexão na tentativa da busca de soluções para os problemas, trazem como resultado o aprimoramento da prática remetendo à formação do professor pesquisador.

Alarcão (2003, p. 41) discute sobre o professor reflexivo e classifica como tal aquele professor que, diante das diferentes situações profissionais vivenciadas, “atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. Tais características relacionam-se com as possibilidades humanas de pensamento e reflexão, que se constituem nas relações sociais ao longo do tempo.

Contudo, para que a prática da reflexão seja garantida, é necessário estar inserido em contexto de liberdade e responsabilidade, permeado pela expressão e pelo diálogo e com nível explicativo e crítico. Também, agir em conjunto com seus colegas

refletindo coletivamente sobre a prática, construindo a profissionalidade docente. Por outro lado, a autora vê a necessidade da escola também ser reflexiva ao ponto de dar condições ao professor, ou ao grupo de professores, de refletirem sobre suas ações.

Nóvoa (2009) traz uma discussão de formação do professor e caminha no sentido de uma prática reflexiva ao colocar a proposta de uma formação de professores construída dentro da profissão, onde, por meio das trocas, os professores passam a participar na formação dos seus colegas. Nesse sentido, o autor destaca que

nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (idem, p.19).

Nóvoa (idem) acredita numa formação dentro da profissão, pautada nas trocas de experiências do grupo de professores que, envolvidos, pensarão juntos sobre as situações problema, na busca por caminhos. Uma formação assim apresenta maior sentido, pois partiu de situações vivenciadas e discutidas pelo grupo de professores numa relação de construção e de parceria. Destaca ainda que

a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (idem, p.36).

Assim sendo, a escola passará a ser um lugar de troca de experiência, ao estimular a reflexão coletiva contribuindo para a construção do sentimento de pertencer ao grupo e cooperar para a confirmação da identidade profissional “que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (idem, p.42).

Kramer (2008), ao discutir sobre a formação do professor no sentido da busca pela superação da distância entre as contribuições dos estudos sobre aquisição da escrita e o que se tem apresentado no interior da escola com a realidade da prática dos professores, vê a necessidade de uma formação em serviço, onde o professor seja visto como alguém que também tem muito a contribuir e não apenas a receber.

Em síntese, esse capítulo buscou trazer uma reflexão sobre as mudanças ocorridas nas formas de tratar a aprendizagem da língua escrita nas últimas décadas. Essa retomada é importante para situar o leitor no contexto histórico e deixar claro, com base nas concepções sobre aprendizagem da linguagem escrita e com base no letramento, o que se espera do indivíduo que se apropria desta prática.

Nesse caso, foi importante trazer os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a aprendizagem da escrita, trazendo a ideia de um sujeito ativo neste processo. O objetivo não foi o de fazer uma aproximação entre as autoras e Vigotski e Luria. A intenção foi evidenciar que a abordagem construtivista mudou a forma de pensar a aprendizagem da linguagem escrita. Mudou a forma de ver o sujeito aprendente sendo que essa nova forma de pensar a aprendizagem foi abraçada pelas escolas brasileiras por proporem práticas pedagógicas diferentes da tradicional.

Contudo, em Vigotski, analisamos um indivíduo também ativo, mas que constrói o seu conhecimento trazendo em si marcas históricas, marcas de convivência com os membros de sua cultura. Um indivíduo que é transformado, e que também transforma, e que não está alienado de seu contexto histórico e social.

Assim, a perspectiva da alfabetização com base no letramento é a que contempla o sujeito e a sua cultura, especialmente, no caso desta pesquisa, às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, problematizar a alfabetização, tanto no que se refere ao trabalho desenvolvido por professores como também em relação às concepções dos mesmos, tem contribuído para as discussões no âmbito da formação inicial e/ou em serviço e das práticas pedagógicas.

Desta forma, um professor que reflete sobre sua prática é imprescindível como elemento mediador entre os alunos e o objeto de conhecimento. Por isso, o capítulo a seguir trata do professor e da importância de sua formação em serviço, considerando a reflexão sobre a prática. Tal exercício permite que o professor analise o que está sendo feito e é nesse momento de reflexão que acontece a tomada de consciência e a busca pela reconstrução da prática pedagógica.

A experiência do professor, acumulada ao longo do seu trabalho, não deve ser desconsiderada, levando-o a desfazer-se de sua bagagem diante dos estudos sobre o trabalho com a alfabetização. Isto, para a autora, seria como jogar fora a água do banho com o bebê junto.

Discutir sobre a formação em serviço, com base nos estudos que tratam sobre a alfabetização, não significa transferir para o professor a culpa pelo fracasso e presença do analfabetismo em nossa sociedade. Quanto a isso, apresentamos o posicionamento de Garcia (2008), ao afirmar que no cotidiano da escola há o comprometimento dos professores com a educação quando inconformados com o fracasso escolar dos alunos buscam soluções para lidar com os desafios que se deparam diariamente. De certa forma, precisa haver uma reflexão individual para que isso aconteça.

Buscamos contribuir para uma reflexão que se dá no âmbito de um trabalho coletivo no interior da escola, assim como Leite (2010) sugere: um trabalho coletivo na escola para que haja um projeto de alfabetização centrado na perspectiva do letramento visando alunos leitores e produtores de textos competentes.

A seguir, apresentamos no percurso metodológico da pesquisa, trazendo informações sobre a instituição, o sujeito e como se deu o processo de coleta de dados.

CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

Por meio da pesquisa científica, o homem compreende e fundamenta o conhecimento que se produz no próprio ato da busca da realidade. Com um conhecimento metódico, sistemático e organizado, pode contribuir para melhor compreensão da realidade, a fim de que sejam elaboradas em ideias as experiências que serão utilizadas em benefício da humanidade.

Chizzotti (2006, p. 19) define o processo de busca como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para cobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida e transformá-las em proveito da humanidade”.

Pesquisar é ainda, para o autor,

uma busca sistemática e rigorosa de informações com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica (Id. *ibid*).

A investigação qualitativa ganhou reconhecimento, ao longo do tempo, à medida que foram sendo quebrados antigos paradigmas com relação à forma de se fazer pesquisa.

O autor sugere que o termo “qualitativo” vem das trocas realizadas entre pesquisador e seu objeto de pesquisa sendo ele pessoas, fatos ou locais. O objetivo das trocas é a busca de informações necessárias para a pesquisa. As informações poderão estar visíveis ou latentes e só poderão ser identificadas e percebidas por meio de uma minuciosa atenção. Após essa busca, os dados são interpretados e traduzidos num texto científico onde são descritos os significados do objeto de pesquisa.

Nesta forma de investigar é possibilitado ao investigador o registro no contexto natural, permitindo captar respostas para as diversas indagações. Assim, as ações poderão ser melhor compreendidas e analisadas e os detalhes não passam despercebidos e desprezados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A presente pesquisa buscou identificar e discutir as concepções que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora do 2º ano do Ensino

Fundamental, no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita. Nesse sentido, o problema de pesquisa se configurou da seguinte forma: o que uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental tem a dizer sobre sua prática pedagógica no que se refere à alfabetização e letramento?

Para responder a essa questão definimos os seguintes objetivos: a) observar as práticas de alfabetização desenvolvidas na classe investigada; b) identificar as concepções da professora sobre o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura; c) identificar como acontece a articulação entre alfabetização e letramento.

Utilizamos como procedimento de coleta de dados a autoscopia, que consiste na realização de vídeogravação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora escolhida para participar da pesquisa. Os critérios de escolha da escola e da professora e sua classe serão apresentados adiante.

Sadalla e Larocca (2004) comentam que autoscopia é um procedimento de pesquisa que envolve a vídeogravação do sujeito sozinho ou em grupo e posteriormente, em sessões de análise e observação do conteúdo gravado, o sujeito comenta e reflete sobre sua prática.

Os relatos verbais, emitidos pelo sujeito ao observarem as suas imagens na tela se constituem em dados. Esses relatos verbais são gravados para uma posterior análise.

De acordo com Leite e Colombo (2006, p. 60), o procedimento da autoscopia fora utilizado nos anos 70 de modo que

autores como Birch (1969) e Thomas (1971) relataram o uso do videoteipe em programas de treinamento de professores. Seus dados sugeriam que o uso deste recurso é mais eficiente, em termos de mudanças provocadas no comportamento dos professores observadores, quando o sujeito observa o seu próprio comportamento, ao invés, por exemplo, de observar o comportamento de outros profissionais, mesmo os considerados como modelos adequados por uma comunidade.

Na utilização do procedimento da autoscopia busca-se apreender as ações do professor no ambiente em que ele atua, bem como registrar o cenário e a trama que compõem a situação. (SADALLA e LAROCCHA, 2004).

Leite e Colombo (2006), ao comentarem sobre este procedimento, esclarecem que tal recurso representa um aprimoramento na qualidade da pesquisa qualitativa ao possibilitar ao sujeito um papel ativo no processo de coleta de dados. Os autores

esclarecem também a importância da escolha intencional dos sujeitos para a participação da pesquisa de modo a possibilitarem a construção dos dados desejados.

Quanto ao pesquisador, este tem um papel ativo e significativo na autoscopia como procedimento de coleta de dados, garantindo as condições de interação e diálogo com os sujeitos, intervindo quando necessário e, de forma adequada, sem causar um entrave no processo de expressão de ideias e reflexão.

Os relatos verbais produzidos pelos sujeitos são os dados que passarão por análise e categorização segundo o referencial teórico proposto por Aguiar e Ozella (2006).

Esses autores buscam instrumentalizar o pesquisador, segundo a abordagem da Psicologia sócio-histórica, nos procedimentos de análise de material qualitativo, com o objetivo de apreender os sentidos do discurso dos informantes por meio dos núcleos de significação.

2.1. Instituição e o sujeito

A escolha da escola se deu em razão da pesquisadora ter interesse particular em conhecer mais profundamente aquele contexto específico. É uma escola privada, localizada em uma cidade pertencente à Região Metropolitana de Campinas no Estado de São Paulo que atende a um total de 4.200 alunos da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A escola oferece atendimento no período matutino e vespertino para alunos da Educação Infantil ao 5º ano do ensino básico, contendo um total de 52 turmas assim distribuídas: 15 turmas de Educação Infantil, 15 turmas de 1º e 2º ano e 22 turmas de 3º ao 5º ano.

A pesquisa aconteceu com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que leciona para uma classe de vinte e sete alunos. Dos alunos, vinte e quatro estão juntos desde o ano anterior e três deles ingressaram no ano que se realizou a pesquisa. De forma geral, a classe apresenta uma forte relação de amizade e entrosamento entre eles.

A professora, que será identificada a partir de agora como Soraia⁵, na época em que a pesquisa foi realizada tinha trinta e dois anos. Coursou o magistério, graduou-se em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia e atua como professora em classes de alfabetização há 14 anos.

O primeiro critério de seleção do sujeito foi identificar a professora que trabalhasse com alfabetização no Ensino Fundamental, em razão do objeto de estudo da pesquisa ser a discussão da articulação entre alfabetização e letramento. Tendo como segundo critério de seleção a identificação da professora que fosse reconhecida pela comunidade escolar por apresentar boa atuação em sua prática pedagógica, conforme a indicação da direção da escola.

Ao entrar em contato com a professora indicada foram-lhes apresentados os objetivos e proposta da pesquisa, prestando esclarecimentos quanto aos procedimentos de coletas de dados. Assim, o terceiro critério para a seleção do sujeito foi o desejo, por parte da mesma, de participar da pesquisa.

2.2. Procedimento de coleta de informações e produção de dado

Para Souza (2007), o uso da videogravação não é apenas um procedimento rico de coleta de dados em pesquisa acadêmica. O uso da câmara permite a construção de conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações tecidas nas interações entre os sujeitos envolvidos, no caso da pesquisa, entre professor e pesquisador.

De acordo com Tassoni (2008), esse procedimento tem sido utilizado em pesquisas voltadas para a reflexão do professor, enquanto processo de formação. Então, utilizando esse tipo de procedimento, partimos para a coleta de dados que ocorreu no período da manhã, com sessões de filmagens nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisadora usou uma câmera acoplada em um tripé, colocando-a na classe e registrando as aulas da professora participante da pesquisa. Em determinados momentos era acionado o zoom da câmara procurando captar detalhes importantes.

A entrada na escola para a realização da coleta de informações foi facilitada pelo fato da pesquisadora já fazer parte do quadro de funcionário da mesma.

⁵ Nome fictício

Quanto à presença na sala de aula, foi preciso um encontro anterior aos dias da filmagem, para interação da turma com a pesquisadora e a câmera, a fim de quebrar a curiosidade dos alunos.

A professora da sala forneceu uma tabela contendo os dias e períodos em que estaria trabalhando com atividades de linguagem escrita. De posse dessas datas, a pesquisadora passou então a frequentar a sala de aula para coletar as informações.

Foram realizadas duas sessões de videogravação, conforme o Quadro 1 abaixo que contém informações sobre as atividades filmadas e o tempo correspondente a cada uma delas.

Quadro 1: Agenda das sessões de filmagem realizadas.

DATA	ATIVIDADE FILMADA	TEMPO APROXIMADO DE COLETA
09/11/2010	Produção de um texto em grupos partindo de um objeto confeccionado com sucata.	41 minutos e 26 segundos
12/11/2010	Organização do texto A cigarra e a formiga em sequência lógica.	28 minutos e 41 segundos

A professora foi filmada durante as aulas que envolveram atividades de leitura e escrita, pelo fato desta pesquisa investigar as concepções da professora sobre alfabetização e letramento, tendo como objetivo coletar informações sobre as atividades de ensino propostas, as interações entre professora e alunos, as formas de intervenções realizadas por ela.

Após sair da sala de aula, campo de pesquisa em que foram registradas as atividades propostas, num primeiro momento o material foi assistido de maneira mais livre com certa curiosidade e expectativa para constatar a qualidade da filmagem. Neste momento, as cenas que mais chamaram a atenção da pesquisadora foram aquelas que se relacionavam com a ação da professora como mediadora. Os alunos, com frequência, solicitavam sua atenção buscando o seu atendimento ao levantar a mão no lugar em que se encontravam ou caminhando ao seu encontro para tirar as suas dúvidas. A professora, por sua vez, sempre procurava atender às solicitações dos alunos ouvindo as perguntas, respondendo às solicitações, caminhando até o aluno que a solicitava, num ambiente em que os alunos se sentiam muito a vontade para tirar as suas dúvidas, demonstrando que esta é uma prática comum usada pela professora e

que não se apresentava solícita apenas naquele momento. Havia demonstração de liberdade e espaço para que as dúvidas fossem tiradas e a mediação acontecesse.

Nesse processo, em um segundo momento, os registros videogravados das práticas em sala de aula passaram por uma etapa de análise, a fim de serem destacados nas cenas os momentos mais significativos e que orientaram a construção de um roteiro prévio de questões que foram feitas à professora participante da pesquisa, em quatro sessões de autoscopia. O roteiro ficou extenso, pois se buscou explorar todos os momentos videogravados e se encontra no anexo 1. A partir desse roteiro novas questões surgiram durante as sessões de autoscopia.

Portanto, após a elaboração do roteiro foi marcada a primeira sessão de autoscopia, dando início a uma nova etapa de coleta de dados, na qual Soraia assistia às filmagens e comentava sobre o que via. No total, foram realizadas quatro sessões de autoscopia, segundo a disponibilidade de Soraia. Primeiramente, de forma curiosa, apreensiva e com certa ansiedade, assistiu livremente as cenas gravadas. Estes foram momentos de grandes descobertas e que a levaram a comentar sobre determinados aspectos vistos nas cenas que lhe chamaram a atenção como, por exemplo, a questão do barulho que se ouvia na sala durante o trabalho em grupos. Este foi um dos primeiros pontos que prenderam a sua atenção e que foi motivo de comentários da professora. Contudo, ao se deparar com as cenas em que os alunos apresentavam os resultados das produções, a reação da professora foi de satisfação. Comentou que, apesar do barulho, os alunos estavam trabalhando bem, estavam produzindo.

Em outros momentos, foram feitas as perguntas sobre aspectos relacionados à sua atuação nas cenas videogravadas. A professora então comentou sobre a sua prática e esses comentários foram audiogravados e se constituíram nas informações a serem analisadas. As sessões de autoscopia foram realizadas com a professora

2.3. Procedimento de análise dos dados

O momento de análise merece do pesquisador atenção minuciosa aos dados então coletados, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), estes dados serão interpretados, organizados de forma sistemática com o objetivo de ampliar a compreensão do pesquisador e possibilitar ao mesmo a apresentação aos outros sobre o

que foi pesquisado. Então, detalhamos a seguir o processo de tratamento dos dados, até então realizados.

Após combinarmos com Soraia como seria o procedimento de coleta de dados, iniciamos as videograções conforme descrito na agenda de filmagem. A seguir, o material gravado foi visualizado minuciosamente com o objetivo de selecionar, pela pesquisadora, algumas cenas que serviram como pano de fundo para a elaboração de algumas perguntas para as sessões de autoscopia. Em seguida, foram combinados com Soraia os encontros.

As sessões de autoscopia foram audiogravadas e o material coletado foi transcrito. Por várias vezes o material transcrito foi lido a fim de que houvesse uma familiaridade com o conteúdo do mesmo.

Para a realização do tratamento dos dados, baseamo-nos no processo de elaboração de núcleos de significação, segundo a perspectiva de Aguiar e Ozella (2006). Trata-se de um procedimento que explora os significados e os sentidos produzidos pelos sujeitos investigados. Desta forma, por meio das sucessivas leituras realizadas do material coletado, buscamos apreender as formas de pensar e agir do sujeito em questão.

O procedimento envolve três etapas. Inicialmente, os conteúdos das falas da professora Soraia se constituíram em pré-indicadores, tendo como referência o problema da pesquisa. Os pré-indicadores, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 230), “são em grande número e que irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos”. Para os autores, “um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar a sua importância para os objetivos da pesquisa” (Id. *ibid*). Assim, caminhamos por um processo de busca em que os passos seguidos até então fizeram parte de uma análise empírica do material coletado e apontaram para a nuclearização. (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Com a definição dos pré-indicadores, estes foram novamente analisados, aglutinados conforme similaridade, complementaridade ou contraposição e se constituíram em indicadores.

Segunda etapa do processo de tratamento dos dados.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito”.

Com a releitura dos indicadores, estes passaram por um exercício de aglutinação, segundo os conteúdos temáticos expressos pelo sujeito, resultando nos núcleos de significação, etapa final do processo. No Quadro 2, a seguir, estão os indicadores, que foram elaborados e os núcleos de significação construídos a partir deles.

Quadro 2 – Indicadores resultantes dos conteúdos temáticos dos pré-indicadores:

Indicadores	Núcleos de Significação
Em grupos para trocar ideias	Interação entre alunos
Aprender com os amigos	
Ajudar os amigos	
Respeitar os amigos	
Aluno interagindo com professor	Interação entre professora e alunos
Professora interagindo com os alunos	
Manifestações afetivas	Afetividade
Sentimentos positivos	
Emoções	
Materiais didáticos	Recursos e estratégias didáticas
Estratégias de trabalho	
Diferentes tipos de textos	Uso do texto na sala de aula
Textos significativos	
Atividades a partir do texto	
Relação com o contexto social	
Limitações por parte do aluno	Preocupações da professora em relação aos alunos
Diferenças individuais	
Situação com os alunos	Lembranças da professora
Situações próprias de alfabetização	

Como demonstra o Quadro 2, os núcleos de significação elaborados a partir dos indicadores foram os seguintes: Interação entre alunos, Interação entre professora e alunos, Afetividade, Recursos e estratégias didáticas, Uso do texto na sala de aula, Preocupações da professora em relação aos alunos e Lembranças da professora. Estes núcleos foram nomeados a partir dos conteúdos retirados da fala de Soraia de modo a contemplar o que se pretendia pesquisar (vide anexo 2).

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.231), é após a construção dos núcleos de significação “que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo”.

Após a organização dos núcleos de significação passamos agora para a análise dos seus conteúdos, detalhando cada núcleo. Nesse procedimento, busca-se explicitar semelhanças e/ou contradições contidas na fala da professora Soraia que revelam suas concepções.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

O momento a seguir é voltado para a análise interpretativa dos dados, ou seja, da fala para o seu sentido, onde destacaremos “os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelam suas determinações constitutivas” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Tais núcleos de significação se referem à forma da professora significar na sua prática a articulação entre alfabetização e letramento.

3.1. Interação entre alunos

Neste núcleo destacaram-se os comentários da professora Soraia que valorizaram a troca entre os alunos, reconhecendo-a como importante possibilidade de aprendizagem e de ajuda mútua. Destacou-se a preocupação da professora com o respeito entre os alunos.

Observamos que em muitas situações Soraia organizou a classe em grupos que variaram em relação à quantidade de integrantes. Em algumas atividades os alunos trabalharam em duplas, em outras os grupos foram formados por três ou quatro integrantes.

Na atividade em que os alunos estavam sentados em grupos de três ou quatro crianças, cada componente do grupo possuía um personagem produzido por eles, com material de sucata, realizado como tarefa de casa. A princípio, a professora pediu que os alunos contassem aos amigos do grupo o nome do seu personagem e uma qualidade que ele possuía. Em seguida, pediu que fizessem uma produção de texto coletiva com a participação de todos os personagens criados pelos integrantes do grupo. Nas cenas gravadas observamos um grande envolvimento entre todos os alunos dos grupos discutindo, apresentando sugestões, argumentando, discordando ou concordando, na busca por um consenso na elaboração do título do texto e em seguida na elaboração do próprio texto.

Essa atividade demonstrou ser desafiadora, pois os alunos deveriam realizar um único texto envolvendo os personagens de cada componente do grupo, requerendo discussão, troca de ideias e envolvimento de todos. Ao ser perguntado à professora

sobre o porquê da utilização do trabalho em grupo com os alunos seu comentário foi o seguinte:

Foram reunidos em grupos para que eles pudessem trocar ideias [...] A troca de ideias ia proporcionar a eles um enriquecimento [...] Eles vão ali com os amigos trocando as ideias [...] Ao trocarmos ideias o que parecia ser difícil ia se tornar fácil, agradável.

A professora Soraia em sua fala considerou importante o trabalho em grupos, pois ao proporcionar momentos de interação, os alunos compartilharam as próprias ideias com os amigos. Estes momentos se tornaram ricos, pois o conhecimento de mundo e experiências construídos pelos alunos, em seu contexto, foi compartilhado passando a fazer parte do universo de ideias do outro, numa situação de trocas.

Desta forma, evidenciou-se que trabalhar em grupos, na concepção da professora, foi uma estratégia que partiu da construção social numa relação de trocas em que os alunos precisaram expor suas ideias, ouvir as ideias dos componentes do grupo, argumentar, por muitas vezes optar pela sugestão do outro, participar de situações conflitantes que trouxeram experiências significativas, promovendo avanços nas formas de pensar e agir. Comentou ainda a professora:

Automaticamente eles estão ajudando os amigos e eles também estão aprendendo mais ainda ao tentar ajudar o amigo. [...] Então, eles mesmos se ajudam e vão crescendo nessa hora.

As atividades desenvolvidas em grupos, além de favorecerem a construção das relações interpessoais, são importantes meios de promover a aprendizagem, pois partem da troca de experiências vivenciadas entre os componentes do grupo.

Além de promover atividades que possibilitam a interação, ao comentar sobre a sua prática, Soraia destacou que em determinadas atividades propõe que os alunos ajudem uns aos outros:

[...] os amigos que vão terminando primeiro eu deixo em algumas atividades ajudar ao amigo que ainda não acabou.
- Vai sentar na cadeirinha ao lado e vai ajudar o amigo que ainda não acabou.

Assim fazendo, Soraia demonstrou acreditar que o desenvolvimento do aluno pode acontecer também pela influência e participação de outros alunos deixando de ser a única mediadora.

Outro aspecto destacado neste núcleo está relacionado ao respeito dos alunos para com os amigos. A questão do respeito foi abordada pela professora ao relatar sobre sua prática:

[...] desde o início do ano eu fui trabalhando com eles, que eles têm que ter respeito pelo amigo, né. [...] respeito para com as diferenças em relação ao desenvolvimento entre cada um deles.

Pelo fato da professora Soraia trabalhar aspectos relacionados às diferenças de aprendizagem e às particularidades de cada um com seus alunos, observamos nas cenas que todos interagem, discutem e ouvem as ideias de seus colegas numa atmosfera de respeito e valorização daquilo que o outro apresenta. Não se observou manifestações sarcásticas ou gracejos durante a apresentação das ideias dos amigos nos grupos como também na exposição dos textos realizados pelos grupos.

Nas cenas videogravadas identificamos também uma grande preocupação por parte da professora Soraia no momento de exposição dos trabalhos pelos alunos. Por vezes, ela interrompeu as apresentações solicitando a atenção e o silêncio dos alunos.

Assim, para Soraia o momento de apresentação dos resultados aos grupos tornou-se importante e rico. Ouvir as produções dos colegas de classe é uma forma de demonstrar respeito e apreciar o trabalho do outro. Esses momentos também possibilitaram a produção de conhecimento de novas ideias, de resultados diferentes, de processo de produção diferentes. Ao comentar sobre o porquê da apresentação dos resultados obtidos, ou seja, os textos construídos pelos grupos e também de se insistir com a atenção nesse momento, Soraia disse que:

Ao apresentarem pros amigos a produção de texto eles vão conhecer uma outra opção, um outro texto. [...] Eles vão enriquecendo o vocabulário deles e percebendo que eles poderiam ter feito de formas diferentes.

Os momentos de apresentação se tornaram importantes, pois também se constituíram em situações de trocas e de construção do conhecimento. Ao final de cada

apresentação todos reagiram de forma positiva e amistosa, aplaudindo as apresentações de seus colegas.

Os dados revelaram uma valorização por parte da professora Soraia em relação à interação de seus alunos. Em sua prática pedagógica, promover a interação e o trabalho em grupos cria condições para trocas de experiências, de modos de fazer e enriquecimento de ideias numa aprendizagem compartilhada. Para tanto, planeja situações para envolvimento dos alunos, permite que a criança que terminou a atividade sente junto ao amigo que ainda não terminou, quando um aluno apresenta dúvidas procura envolver na discussão outros que estão próximos a ele e até mesmo apresentar as produções aos amigos e esses momentos se tornam importantes na interação e enriquecimento dos alunos.

É possível inferir que, para a professora, a interação entre alunos é um componente importante quando se trata da articulação entre alfabetização e letramento. Desta forma, organiza a classe em grupos para que aconteçam não só as trocas de ideias como também as trocas de modos de fazer. Nesta prática valoriza o respeito entre os alunos.

3.2. Interação entre professora e alunos

Este núcleo foi composto pelos comentários da professora Soraia sobre as cenas que valorizaram o diálogo e envolvimento da mesma com os alunos. Há um reconhecimento, por parte dela, que situações de interação entre professor-aluno, que acontecem com base numa mediação de qualidade e respeito, favorecem a aprendizagem.

A princípio destacaram-se os momentos em que os alunos, agrupados para produção de texto, recorreram à professora Soraia, buscando ajuda para que suas dúvidas fossem esclarecidas. Em seguida, as situações em que ela dialogou com a classe ou especificamente com um aluno, sobre a atividade proposta.

As cenas videogravadas apresentaram os alunos desenvolvendo o texto coletivo nos grupos, tarefa proposta por Soraia, e ela passando pelos grupos fazendo as intervenções necessárias a fim de que as dúvidas fossem sanadas. Os alunos solicitavam a sua presença nas mesas ou levantavam-se e iam ao seu encontro. Um aluno que

participava de um grupo localizado no fundo da sala chamou por Soraia e a seguir lhe perguntou como é que se escrevia a palavra “PARA”. Soraia então caminhou em direção ao grupo que solicitou a sua ajuda. Ouviu as dúvidas do aluno e fez a leitura do texto do grupo. Em seguida virou-se para o aluno e, apontando para o texto escrito pronunciou a sílaba “PA” por algumas vezes. Neste momento, um dos componentes do grupo, que estava distraído com um dos personagens confeccionados, teve sua atenção voltada para a situação de intervenção e também pronunciou a sílaba “PA” olhando para o colega na tentativa de ajudá-lo. O aluno em questão olhou para Soraia, ouviu a sua explicação e sinalizou com a cabeça demonstrando que entendeu como deveria fazer. Então, escreveu a palavra colocando a sílaba “BA”, ao invés de “PA”. A professora Soraia leu o que o aluno produziu apontando para a palavra escrita dizendo: “- PA. Quando eu falo BA, BA é diferente.” (neste momento Soraia pronunciou a sílaba destacando o som da mesma). Em seguida, Soraia atendeu um aluno de outro grupo que se aproximou dela e voltou-se novamente ao aluno do grupo em questão. Acompanhou a correção da palavra movimentando a cabeça concordando com o que estava sendo escrito e retirou-se para acompanhar outros grupos.

Nas cenas observadas, as atitudes de Soraia apontaram uma preocupação com a aprendizagem de seus alunos. Passar pela sala acompanhando o desenvolvimento das atividades propostas, levar o aluno a refletir e agir no processo de construção do conhecimento, mostrar-se disponível para tirar as dúvidas e orientar o aluno na relação entre som e letra foram atitudes que revelaram que a professora tem uma compreensão de sua fundamental importância na construção da aprendizagem da leitura e escrita. Sua ação intencional, planejada e interventiva excede a de um mero observador.

No momento da autoscopia, ao comentar sobre as cenas relacionadas aos momentos de interação em que aconteceram as intervenções, Soraia destacou que quando o aluno apresenta dúvidas com relação à produção escrita, suas intervenções sempre partem da ação de levar o aluno a pensar sobre a escrita. Assim, cita um exemplo:

- Prô, com que letra que eu escrevo pato?
- Eu devolvo a pergunta:
- Com que letra será que escreve o pato?

Ao ser questionada sobre o porquê de devolver a pergunta ao aluno a professora acrescentou:

Eu acredito que ao devolver a pergunta eu estou proporcionando a ele possibilidade de certa forma, através desse conflito, buscar essa resposta, construir o que ele está buscando. Se eu chego e dou a resposta pronta daqui dois minutos ele vai perguntar de novo porque ele já não lembra mais. Então quando ele buscou dentro do que ele já sabia ou até mesmo do que ele não sabia tentando relacionar com as coisas que eu fui falando, com as conclusões a que ele foi chegando ao ir aprendendo cada letrinha, o som de cada letrinha e fazendo essa relação. Automaticamente, com essa busca que a criança faz, na maioria das vezes ela consegue por ela mesma responder a essa pergunta que está com dificuldade.

Ainda, na possibilidade do aluno não conseguir a resposta mesmo com sua intervenção, Soraia parte para uma próxima estratégia. Estende este momento a outros alunos lançando a eles a pergunta. Fez o seguinte comentário sobre sua prática:

Então, eu tento primeiro dar dicas pra que o aluno construa aquela resposta e se mesmo assim ele não conseguiu eu peço ajuda aos amigos que estão próximos. Eu costumo primeiro recorrer à criança, depois dar dicas e sempre tem alguém ali perto que já sabe. Então eles mesmos se ajudam e vão crescendo nessa troca.

Em sua prática, a professora Soraia procura envolver os alunos nas discussões proporcionando momentos favoráveis de interação sendo estes fundamentais para a construção do conhecimento dos mesmos.

Sendo assim, inferimos que a articulação entre alfabetização e letramento na visão da professora Soraia passa por uma mediação de qualidade. Esta mediação envolve a sua atenção e o seu respeito ao aluno quando o mesmo busca ajuda e orientações sobre as atividades propostas. Assim, acompanha o desenvolvimento das atividades pelos alunos, está sempre disponível a tirar as dúvidas e orientar. O que está em jogo é a aprendizagem dos alunos. Desta forma, com base numa ação intencional que acima de tudo é planejada, coloca-se como mediadora entre eles.

3.3. Afetividade

O que caracterizou este núcleo foram os comentários da professora Soraia sobre as manifestações afetivas e os sentimentos positivos evidenciados nos momentos de coleta de dados. Destacaram-se as cenas em que Soraia abraçou o aluno que, por vezes, incomodava os demais com o seu comportamento. Também, os aplausos dos alunos ao ouvirem as apresentações dos textos pelos grupos e a forma atenciosa com que Soraia passava pelos grupos tirando as dúvidas, sorrindo diante das produções realizadas, atendendo com disponibilidade às crianças que iam em busca de explicações.

Ao comentar sobre suas ações com relação às manifestações afetivas, Soraia esclareceu que:

Eles estão sempre te abraçando, te beijando. Eles são sinceros. Você não tem aquele receio de abraçar, de beijar porque é natural e é sincero deles. Então, automaticamente, acontece de forma recíproca de forma natural sem que você programe para acontecer.

Caracterizam-se também como manifestação afetiva os aplausos durante as exposições dos textos produzidos pelos grupos. Comentando sobre esta prática Soraia justificou que:

O propósito de aplaudir ao ser lido o texto já é incentivá-los porque eles ficam felizes. [...] eles se sentem orgulhosos porque estão conseguindo! Eu fiz, ficou bem feito! [...] você aplaude uma coisa boa. Você se sente feliz, aquilo está te agradando é agradável aos seus ouvidos então você aplaude. Então o objetivo mesmo é estimular.

A atitude de aplaudir as conquistas dos alunos foi adotada pela professora Soraia depois de uma experiência vivenciada por ela com um aluno que apresentava muita dificuldade. Então quando ele fez as suas primeiras tentativas de leitura ela o aplaudiu e os demais alunos também:

E ele ficou muito feliz e quando chegou a sua casa contou pra mãe e a mãe veio contar depois: – Nossa, ele ficou muito feliz porque vocês aplaudiram. Ele falou. – Mãe, eles bateram palmas pra mim!

Ao adotar a prática de aplaudir os alunos quando estes apresentam suas produções, Soraia justificou que:

Eles se sentem realizados quando eles fazem alguma coisa e a gente aplaude na sala.

Destacaram-se também neste núcleo os sentimentos positivos da professora Soraia em relação aos seus alunos. Tais sentimentos envolvem as situações de aprendizagem e as relações existentes na sala de aula, tornando o ambiente favorável à aprendizagem. Soraia ao comentar sobre as manifestações afetivas em sua prática pedagógica destacou:

Eles são muitos carinhosos. Eles são sinceros. Eles se sentem orgulhosos porque estão conseguindo. (...) O ambiente fica mais gostoso. Torna o trabalho mais prazeroso, eles sentem mais confiança em você. Não tem como você não por uma pitadinha de sentimento. Você se apega.

As manifestações afetivas estão presentes na prática pedagógica de Soraia, que assume que elas são inerentes às relações entre as pessoas, inclusive as relações de sala de aula, que podem trazer momentos de tensão bem como tonalidades agradáveis. Estas últimas são o foco de preocupação de Soraia e acabam contribuindo para a aproximação dos alunos com a escrita e a leitura. A afetividade, segundo Leite e Tassoni (2002), se expressa nas diversas formas de atuação de um professor, não se restringindo apenas às manifestações de carinho físico. Reconhece sua presença quando o professor fala da capacidade do aluno, elogia seus trabalhos, reconhece o seu esforço. A afetividade está expressa no próprio ato de ensinar, pois este envolve um planejamento, a escolha dos objetivos de ensino, a seleção dos conteúdos e a organização dos mesmos, a escolha dos procedimentos didáticos e das atividades que serão desenvolvidas. Inclui ainda o tipo de avaliação que será realizado. Em todos esses aspectos há implicações afetivas que interferirão na relação entre o aluno e o conhecimento.

Desta forma, inferimos que para a professora Soraia a afetividade é um componente importante na articulação alfabetização e letramento. Ao abraçar os alunos, inclusive aquele que a incomodava, ao usar os aplausos como forma de incentivo, também os sentimentos positivos em relação a eles e a forma atenciosa com que os trata revelam as características de sua prática.

3.4. Recursos e estratégias didáticas

Neste núcleo destacaram-se os comentários da professora Soraia sobre os recursos e estratégias didáticas utilizados por ela em sua prática no trabalho com a linguagem escrita.

Nas sessões de autoscopia, Soraia comentou sobre a utilização de diferentes materiais pedagógicos como máscaras para dramatizações, cartazes com informações diversas sobre a escrita, numerais, alfabeto no mural da sala como fonte de pesquisa, letras para serem manipuladas, construção de personagens para criação e produção de textos, o uso de textos. Desta forma Soraia reconheceu a importância de um trabalho dinâmico voltado para a alfabetização, demonstrando acreditar numa forma de aprendizagem diferente da vivenciada nos moldes tradicionais.

A aprendizagem acontece na interação do aluno com o objeto de conhecimento, neste caso a língua escrita, que é favorecida pelos recursos utilizados por Soraia para que isso aconteça.

Ao comentar sobre os recursos didáticos acrescentou:

Eu costumo por o alfabeto fixado no mural. Eles se voltam para os cartazes e olham lá a figura, olham a letrinha. Vamos olhar lá no alfabeto? A gente faz a leitura do alfabeto com as letras que eles estão precisando relacionando com o som. [...] primeiro nós construímos os personagens pra que eles pudessem fazer esse texto [...]

Acredita numa aprendizagem viva e dinâmica, com estratégias de trabalho que levam o aluno a observar, pensar, comparar, vivenciar:

Você vai trabalhando, dramatizando, fazendo receita, vai lendo poesia, lendo gibi e eles querem aprender porque é interessante, é gostoso, a professora está lendo. Depois que eu introduzo o texto, a gente pode dramatizar o texto, fazer alguma coisa com teatrinho, com fantochinho de dedo, que é uma coisa super fácil de fazer. Automaticamente eles se sentem motivados, eles vão gostar de participar com máscaras também.

Desta forma, Soraia considera que a utilização dos recursos didáticos e estratégias diversificadas como a dramatização, fantoche, máscaras e outros, torna a aprendizagem da leitura e escrita algo mais atrativo e significativo para a criança, promovendo um maior envolvimento com a aprendizagem da leitura e escrita quando esta partir de situações que envolvam a ação, desafios e interação.

Podemos inferir, então, que fazer uso de diferentes materiais pedagógicos torna o trabalho mais dinâmico, atrativo e significativo, contribuindo para a articulação alfabetização e letramento

3.5. Uso do texto na sala de aula

Optamos por contemplar o uso do texto num núcleo específico, diferenciado do núcleo Recursos e materiais didáticos, pelo fato de que no letramento o texto é considerado uma unidade de sentido, é o ponto de partida e de chegada, buscando valorizar as práticas de uso da escrita e da leitura, visando à articulação entre a alfabetização e o letramento.

Assim, neste núcleo foram considerados os comentários da professora Soraia que valorizaram o uso do texto na sala de aula para o trabalho com a linguagem escrita. Mereceu ser destacado separadamente dos Recursos e Estratégias Didáticas, em função da preocupação demonstrada por Soraia em ressaltar o uso dos textos em seu trabalho.

Destacaram-se neste núcleo os comentários de Soraia sobre o trabalho com diferentes tipos de textos em sala de aula, o uso de textos significativos, as propostas de atividades desenvolvidas a partir do texto e a relação que o aluno faz com o seu contexto social quando na escola utiliza vários gêneros textuais.

Nas sessões de autoscopia Soraia comentou sobre a diversidade de texto em seu trabalho:

Bom, eu costumo trabalhar com diferentes tipos de textos sim, porque eu acredito que não é porque nós estamos dentro da sala de aula que a criança vai aprender ler “O bebe baba”.

Observamos no comentário de Soraia que seu trabalho parte da utilização e valorização de diferentes tipos de textos, acreditando numa prática de aprendizagem da leitura e escrita diferente do modelo tradicional de alfabetização. Assim, tem o texto como o ponto de partida para seu trabalho de alfabetização.

Nos comentários a seguir Soraia apresentou o uso de textos que são utilizados para o desenvolvimento da leitura e escrita.

A gente trabalha os gêneros textuais. A gente usa aquela faixinha de gibi, aquela historinha pequenininha que vem no final do jornal, eles trazem para ler na sala. [...] Você vai trabalhando, dramatizando, tá fazendo receita, vai lendo poesia, lendo gibi e eles querem aprender porque é interessante, é gostoso, a professora está lendo.

Ao fazer uso desses textos, Soraia demonstra acreditar numa prática de alfabetização que valorize os textos que estão presentes no cotidiano de seus alunos. Reconhece que seus alunos serão mais estimulados à leitura e a produção textual. Assim justifica:

Ele vai sair por aí lendo placas e tudo, mas de uma forma natural. Quando eu trabalho textos diferentes com eles o que acontece quando eles estiverem em casa em seu dia a dia eles vão fazer aquela relação. A gente trabalhou uma receita em sala de aula, eles acham interessante e depois, de repente, a mamãe vai fazer um bolo em casa.

Soraia parte do princípio que o que se aprende na escola tem ampla relação com a experiência vivenciada fora dela. Assim, trabalha para que a leitura e a escrita da escola estejam contextualizadas com a forma de comunicação e interpretação do mundo.

Ainda em sua fala comentou sobre a participação dos alunos trazendo para a escola os textos que eles encontram em casa nos materiais de leitura:

Cada tipo de leitura que vai sendo trabalhada, sempre que possível é interessante eles trazerem.
– Eu estou trazendo de casa, estou participando, é a minha opinião, é do que eu gosto, eu vou compartilhar com os meus amigos, então é fundamental que eles tragam de casa sempre alguma leiturinha.

Utilizar o texto que faz parte do contexto de seus alunos leva-os a se sentirem inseridos no mundo e não fora dele.

Os próximos comentários de Soraia foram em relação ao uso do texto como princípio para o trabalho de alfabetização, para o estudo da gramática e produção textual na busca por um trabalho contextualizado e com significação:

Quando eu trabalho com o texto, eu vou lendo para os meus alunos e quem consegue já vai lendo também. A gente parte do texto para trabalhar a gramática, para trabalhar a produção textual, [...] masculino e feminino, eu posso trabalhar verbo, então dentro do texto eu vou tirando a gramática e sempre a partir do texto. [...] Você oferece os requisitos dentro do próprio texto.

Os comentários de Soraia revelaram o uso do texto na sala de aula como ponto de partida para o ensino da linguagem escrita. Numa prática diferente do modelo tradicional de alfabetização, os conteúdos a serem trabalhados são retirados do próprio texto.

Apesar de comentar muito a respeito do uso de textos em sala de aula, o comentário a seguir revelou uma contradição, mostrando outra concepção quando se trata da produção de texto feita pelos alunos:

Estávamos começando a trabalhar a produção de textos. Até então, fazíamos frases, coisas menores [...]

Observamos em vários comentários da professora Soraia que o trabalho com texto na sala de aula é valorizado. O uso do texto se faz presente na leitura que ela faz para os alunos, na leitura feita pelos próprios alunos ao utilizarem os livros da biblioteca de sala quando estes terminam a atividade, o trabalho com receita, poesia, leitura de gibi, tirinhas de HQ, revelando uma concepção de trabalho com a escrita em funcionamento, reconhecendo o uso do texto como ponto de partida para o trabalho com a escrita.

Contudo, se mostrou ainda em sua concepção em relação ao processo de aprendizagem da escrita dos alunos uma forte ideia que devem ser preparados para a escrita de textos. Assim, apresentou uma prática que parte da escrita de unidades menores como palavras, frases até chegar à produção de um texto, com o objetivo de assegurar um maior domínio da escrita convencional, antes que os alunos se aventurem a escrever. Nesta visão, está a ideia apenas da possibilidade da escrita alfabética ou ortográfica e não como mais uma possibilidade de registro em processo de desenvolvimento, que pode apresentar por isso uma forma provisória.

Assim, observamos uma oscilação no que se refere ao trabalho com o texto, na medida em que se evidencia o uso deste para o trabalho com a leitura, mas quanto à produção escrita, as propostas envolvendo produção de texto não acontecem com a mesma frequência, pois o que observamos é uma forte preocupação com as capacidades dos alunos em realizar tal tarefa.

Contudo, podemos inferir que para a professora Soraia uma prática de alfabetização articulada ao letramento considera o uso de textos significativos, textos

que circulam socialmente de maneira que as atividades desenvolvidas em sala de aula a partir dos mesmos levarão os alunos a estabelecerem relações com o contexto social do qual fazem parte.

3.6. Preocupações da professora em relação aos alunos

Destacaram-se neste núcleo os comentários da professora Soraia que evidenciaram sua preocupação com os alunos em relação às limitações que eles possuem e suas diferenças individuais. Essa preocupação acabou por orientar e conduzir sua forma de atuar, justificando sua prática.

Nas cenas videogravadas, observamos uma preocupação, por parte de Soraia, em explicar detalhadamente as atividades que seriam realizadas pelos alunos. Por várias vezes, ela interrompeu a produção nos grupos e chamou a atenção dos alunos para apresentar sugestões de títulos, para relembrar detalhes com relação à pontuação na produção do texto e até mesmo apresentar aos alunos um modelo de texto como exemplo de como deveria ser feito, antes mesmo que eles realizassem sua produção.

Ao ser perguntado à Soraia sobre o porquê de dar um modelo de texto antes que os alunos fizessem as suas tentativas, ela respondeu:

O meu objetivo era propor a eles uma situação real [...] Então, ao propor uma história automaticamente eles se voltaram pra mim e prestaram atenção e conseguiram entender na prática o que a gente estaria fazendo. Seria uma história exatamente como aquela? Não. Porém, perceberam a partir daí que nada mais era que relatar um acontecimento, usando aqueles personagens. E quando fala em vamos fazer uma história, vamos construir um texto, de repente alguns pegam rapidinho e entendem, outros não. – O que é isso? – O que a gente vai fazer? Então, a partir do momento que foi dado o exemplo, eles puderam entender o que era pra ser feito.

Dar um modelo ou exemplo deixa de ser uma simples transmissão quando se coloca como forma de intervenção que venha contemplar aspectos importantes numa produção escrita como apresentação dos personagens e toda a trama favorecendo a coesão. Assim, contemplará a introdução, desenvolvimento e conclusão das ideias no texto considerando também o gênero textual. Neste caminho, o modelo se torna importante para a criança ao construir uma estrutura de texto com o auxílio da

professora que se coloca como mediadora no processo de produção, fazendo uso de recursos e da reflexão que auxiliarão os alunos nesta construção.

Por outro lado, os alunos podem interpretar o modelo dado pelo professor como a única maneira de fazer e que tal modelo deve ser seguido. Nos dados coletados, um dos grupos reproduziu fielmente o modelo sugerido pela professora, já que ela havia usado os personagens deste grupo. Outro teve a conclusão idêntica ao modelo apresentado. Contudo, os demais grupos elaboraram seus próprios textos utilizando os personagens criados por eles.

Nos comentários de Soraia, destacaram-se algumas falas que estão relacionadas à visão que ela tem de seus alunos:

[...] eles são bem pequenos ainda, né? A nível da turma, a produção ficou rica. E como eles são pequenos [...] como eles são crianças pequenas [...] Porque nessa fase eles têm dificuldades. [...] apesar deles estarem começando aprender a ler [...] Eles são segundo ano [...] são bem pequenos ainda [...] a criança não tem a concepção de que ela tem que fazer. Eles não têm essa consciência.

Esses comentários podem revelar que Soraia talvez estivesse subestimando a capacidade de seus alunos, ou seja, que as crianças eram pequenas demais para desenvolverem determinadas atividades e que ela, como professora, precisava facilitar o trabalho para que eles tivessem condições de fazer e aprender.

Tais ideias conduzem o trabalho de Soraia a uma prática de atividades que não favorece o desafio e com propostas de textos simplificados que podem causar um empobrecimento no trabalho com a língua escrita. Assim, produzir um texto torna-se uma atividade difícil para os alunos, por isso, há a necessidade de se trabalhar com unidades menores quando se trata de produção escrita, conforme visto no núcleo anterior quando os alunos primeiramente escreviam frases para então começarem a escrever textos.

Outro aspecto que se destacou como preocupação de Soraia relacionou-se às diferenças individuais:

[...] cada criança tem o seu ritmo
Você ainda não conhece, você está descobrindo [...]
[...] cada um tem a sua individualidade.
Cada um tem o seu momento [...]

Tais expressões revelaram marcas da visão construtivista sobre o desenvolvimento humano na concepção da professora Soraia. Uma concepção pautada nos processos de maturação do indivíduo, em que o respeito às características individuais marcam os processos de aprendizagem e conduzem o ensino.

Ao pensar desta forma, o trabalho da professora poderá ser guiado pela espera da prontidão dos alunos ao aguardar até que todos tenham condições para assimilarem os conteúdos. Essa ideia pode justificar a prática de produção de escrita de unidades menores, palavras e frases, como já visto, até chegar à produção de um texto, de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Contudo, a visão vigotskiana considera que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Assim, embora a criança tenha domínio e autonomia para realizar algumas tarefas sozinha, com o auxílio de pessoas mais experientes, como o professor ou seus amigos, poderá realizar com ajuda o que a princípio lhe parecia impossível. Assim, não se justifica deixar de promover situações desafiadoras que estão um passo além do que a criança consegue fazer, a fim de esperar que esteja pronta para tal. Nesta perspectiva, na sala de aula o papel mediador da professora e dos outros alunos na produção do conhecimento tem um grande valor e significado.

Desta forma, a individualidade é considerada como um aspecto importante pelo fato de cada um ter sua história de vida, participar de contexto social diferente e poder contribuir com suas experiências vivenciadas para com o desenvolvimento do outro, em situações de interação e mediação.

Ainda, preocupada com seus alunos, Soraia mais uma vez revelou que eles ainda precisam muito da sua orientação para produzir textos e, por isso, tal atividade é realizada apenas no contexto escolar. No comentário a seguir também se destacou a preocupação da interferência da família, escrevendo o texto com a criança:

Eu não costumo mandar produção de texto como tarefa. Porque nessa fase em que eles estão, eles têm dificuldades. Você tem que ter paciência, eles vão construindo cada partizinha do texto e vem trazendo pra você ver. Você vai ajudando a organizarem as ideias. Quando eu mando produção de texto, na maioria das vezes as mães vão ajudar e de repente, não propositalmente, mas acreditando que estão ajudando, acabam fazendo com eles. Então o objetivo não é alcançado. O objetivo é que eles pensem, eles organizem as ideias deles e consigam fazer o texto. Você está ali como um suporte e se você manda pra casa a mãe muitas vezes não vê dessa forma e acaba construindo o texto com eles. Então, eu particularmente na minha concepção, faço produção de texto na sala com eles.

Os dados revelaram que Soraia se preocupa muito com o desenvolvimento de seus alunos e que essas preocupações estão voltadas aos aspectos do desenvolvimento, do crescimento, da capacidade de produção escrita e de leitura, da capacidade de enfrentar desafios pelo fato dos alunos serem bem pequenos. Enfim, preocupações relacionadas ao ritmo de aprendizagem, ao momento de aprender, ao nível de cada um, que acabam por interferir na forma com que a professora ensina. Por isso, observamos o detalhamento nas explicações, levando a uma forma simplificada de ensinar, a apresentação de modelos, como também a preocupação em garantir que os momentos de produção da escrita sejam mantidos sob sua supervisão, não abrindo possibilidades para que a família participe desta construção social. Tal aspecto acaba entrando em contradição quando Soraia defende a troca entre as crianças como algo que promove a aprendizagem, mas as trocas que podem acontecer envolvendo os adultos, estas, no que se refere à produção escrita, parecem ficar restritas ao seu controle. Parece que Soraia parte do princípio de que a produção escrita deve revelar apenas o que o aluno já sabe, colocando-se no âmbito do desenvolvimento real e explorando pouco o desenvolvimento potencial.

Por outro lado, suas preocupações em relação aos seus alunos revelam sua atenção às limitações dos mesmos, respeitando o momento de desenvolvimento e de aprendizagem em que se encontram, bem como respeitando as diferenças individuais de ritmo entre eles. Ao detalhar passo a passo o que e como os alunos devem realizar as atividades, apresentando um modelo prévio, evitando a interferência da família nas produções de textos, assumindo para si esta função, parece que Soraia deseja protegê-los, evitando desafios grandes demais. A forma como entende os desafios do processo de alfabetização interfere em seu modo de agir e em suas práticas pedagógicas. Tais questões se relacionam com os aspectos do próximo núcleo.

3.7. Lembranças da professora

Neste núcleo foram considerados os comentários da professora Soraia sobre as experiências vivenciadas com alunos em anos anteriores de trabalho, como também, aspectos de sua própria experiência como aluna no processo de alfabetização.

Um deles foi o episódio, já apresentado no núcleo sobre a afetividade, quando comentou de um aluno e seu desenvolvimento na leitura. Esse comentário veio à tona na fala de Soraia quando esta justificou sobre o porquê de aplaudir os alunos ou grupos ao final de cada participação, no caso da pesquisa, ao final da apresentação do texto coletivo dos grupos. Soraia demonstrou reconhecer que a experiência vivenciada levou-a a usar os aplausos como incentivo após a leitura. Desta forma, procurou incorporá-la em sua prática como experiência positiva vivenciada por ela, ao longo de seu trabalho.

Outra lembrança que surgiu em meio aos seus comentários relacionou-se à sua própria experiência de alfabetização quando pequena. O resgate da sua experiência surgiu quando tratou sobre a proposta de trabalhar a alfabetização com base no texto:

Eu lembro que quando eu fui alfabetizada, há muito tempo atrás, eu tinha muito medo porque tinha aquela cartilha e eu não conseguia ler ainda. E isso é gravado na minha mente até hoje. Eu me lembro que a minha irmã estudava comigo em casa e eu chegava a decorar. [...] pra eu mudar de família silábica eu tinha que ler aquele texto da família anterior. Só que eu não estava lendo. Aquilo não tinha prazer, era maçante, eu não entendia como funcionava, então, eu decorava.

Tais lembranças estão vivas na memória de Soraia: Os aspectos que marcaram sua experiência de alfabetização com base no uso da cartilha. Lembranças que podem exercer certa influência em sua prática de trabalho com a alfabetização. Por exemplo, quando revelou a necessidade de preparar os alunos para a produção de texto, pode estar relacionada à ideia de não permitir que seus alunos passem pela experiência pela qual passou – não compreender, ter que memorizar, enfim fazer coisas que exigiam uma compreensão além do que ela tinha condição no momento.

As lembranças do seu processo de alfabetização também podem se relacionar à grande preocupação de Soraia em propor atividades prazerosas, buscando uma aprendizagem divertida e atraente.

Assim, inferimos que na visão da professora sobre a articulação entre alfabetização e letramento as experiências vivenciadas por ela tanto como aluna e até mesmo aquelas que foram experimentadas ao longo de sua trajetória, têm fortes influências em sua prática pedagógica atual. São estas experiências que dão base para o seu fazer pedagógico.

Os núcleos apresentados revelaram, portanto, aspectos relacionados à forma de pensar e agir da professora, ou seja, o que para a professora Soraia significa trabalhar na

perspectiva da articulação entre alfabetização e letramento. Percebeu-se que para ela é de grande importância promover a interação entre alunos como também a sua interação como mediadora. Assim, por conta dessa mediação, aparece com grande evidência a questão da afetividade como componente importante nesta articulação.

A escolha dos recursos e estratégias didáticas para serem desenvolvidos com seus alunos também revela em sua prática a articulação entre alfabetização e letramento. Desses recursos se destaca o uso do texto como unidade de sentido voltado às práticas do uso e, portanto, promove a articulação entre alfabetização e letramento. Marca ainda esse modo de significar as práticas de alfabetização e letramento, suas lembranças de como foi alfabetizada de maneira que estas apresentam fortes influências nas decisões tomadas em sua prática. Também, suas preocupações em relação ao grupo de alunos envolvendo as escolhas dos materiais, dos assuntos a serem explorados, das propostas a partir dos textos revelam preocupações com aquele grupo de alunos marcando a forma com que a professora relaciona alfabetização e letramento.

Passa-se a seguir a uma discussão mais detalhada dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No desenvolvimento da pesquisa buscamos compreender a relação entre alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas da professora Soraia, do segundo ano do Ensino Fundamental. Para cumprir este propósito, contamos com o conjunto de dados coletados dos quais fizeram parte as observações e videografações em sala de aula, bem como as sessões de autoscopia, onde Soraia comentou sobre sua prática pedagógica em classe.

A aprendizagem da língua, nas concepções atuais de alfabetização, enfatiza a importância da escrita na vida do indivíduo em sociedade. Desta forma, no ambiente escolar, a aprendizagem da língua não deve estar restrita a aprendizagem do código. Precisa extrapolar seus limites indo ao alcance do letramento que remete a uma prática social desta aquisição.

Ser alfabetizado, segundo a dimensão do letramento, “não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos. Implica também, e talvez principalmente, participar de um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico” (SOARES, 2004, p. 33). Significa ser um indivíduo ativo em seu contexto, desenvolvendo suas habilidades por meio da própria inserção nas práticas de leitura e escrita valorizadas pela sociedade.

Os dados demonstraram que o trabalho da professora Soraia com a língua escrita revela os aspectos mais valorizados por ela na aprendizagem de seus alunos e que, na sua concepção, encontram-se articulados com o letramento. Esses dados revelaram, por parte de Soraia, uma preocupação com o uso variado de textos sinalizando a dimensão social, os usos, a finalidade. Também a valorização das interações entre alunos e entre aluno (s) e professora como contexto de produção de conhecimento, assumindo a mediação como componente fundamental da aprendizagem. Ainda em seus comentários, Ela manifestou a importância das intervenções, da motivação, do uso do elogio e incentivo, das manifestações afetivas que cooperam para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

Infere-se, portanto, que a professora tem uma preocupação em não criar situações de tensão nos alunos, no momento de realizar as tarefas que eles possam não saber realizá-las. Talvez por isso que atue de forma a facilitar o trabalho dos alunos.

Os dados contribuíram, também, para mostrar que os modelos e as referências dadas pelos professores devem ser objetos de reflexão. A forma com que o professor apresenta o modelo pode levar o aluno a reconhecer este modelo como a única forma de realização, tendo seu trabalho como reflexo do modelo apresentado. Como os professores poderiam fazer uso do modelo de modo que este não direcionasse as produções de seus alunos? Uma possibilidade seria utilizar como exemplo uma situação em que apareçam elementos diferentes dos que estão em questão. Ou ainda, oferecer mais de uma referência, ampliando as possibilidades de realização. O que se destaca como reflexão para a formação de professores é que o professor já é uma referência na sala de aula e ao trabalhar com um único modelo isso pode ocasionar um engessamento para a atuação do aluno que vai reconhecer aquele como a única forma ou possibilidade.

No letramento, ler e escrever são processos que se concretizam no uso social. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), referentes à Língua Portuguesa, trazem à escola a proposta de utilizar, no trabalho com a língua, a diversidade de textos que circulam socialmente. Esses textos, ao serem trabalhados pelos professores em situações de leitura, interpretação e produção, contribuirão para a formação de leitores e produtores de textos competentes.

A esse propósito, Amaral (2008, p.88) acrescenta que nos textos os interlocutores poderão estar ou não ausentes e que estes “diferentes interlocutores vão proporcionar condições para que a criança produza diferentes gêneros de textos com diferentes intenções comunicativas”.

Os dados revelaram que Soraia opta por usar textos que fazem parte do contexto do aluno. Esta é uma prática positiva, pois possibilita o envolvimento das famílias na seleção destes textos, juntamente com os alunos, para serem trabalhados na escola. Em sala de aula, ao ser desenvolvido um trabalho de discussão, análise e identificação dos textos trazidos pelos alunos, promove-se a troca de experiência, a ampliação do repertório dos alunos possibilitando a construção de outros textos.

Desta forma, acontece uma relação entre a escrita trabalhada na escola e a que é vivenciada em casa numa prática contextualizada, conforme o que sugere Isotton (2010, p. 102).

...é necessário restituir à língua escrita seu caráter de objeto social e não somente escolar. Esta sim deve dar o suporte para que se promovam atividades linguísticas como objeto social e suas diferentes utilidades, permitindo e estimulando que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos.

Leite (2010) destaca as diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento. Evidencia, também, a importância do desenvolvimento do processo de alfabetização numa perspectiva do letramento que inclui o texto como ponto de partida, a relação dialógica entre aluno, professor e demais colegas, a utilização de atividades epilinguísticas e um ambiente afetivamente favorável para a alfabetização.

Para o autor, as atividades epilinguísticas acontecem num trabalho sistematizado de alfabetização com base no letramento, partindo do princípio da apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico que está diretamente ligado à alfabetização e que foi deixado de lado pelos professores num trabalho voltado apenas às práticas de letramento.

Soares (2004, p.9) também comenta sobre a necessidade de resgatar os aspectos relacionados à especificidade da alfabetização que se perderam nas duas últimas décadas, tendo como principal fator “a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980”. A partir dessas mudanças, saiu-se de um extremo indo para outro, levando a uma desvalorização dos aspectos da alfabetização e a supervalorização do letramento.

Os dados apontaram que a professora Soraia tem uma preocupação que os alunos entendam a compreensão do sistema alfabético. Ela trabalha as regras de decifração promovendo a reflexão sobre a relação som-letra, repete várias vezes o som para que o aluno faça uma reflexão da sua fala e identifique o som correspondente, coloca-se como modelo de produtora oral silabando as palavras, levando o aluno a fazer um aprimoramento desse som que está se falando. Nesse sentido, trabalha para que o aluno compreenda o processo de decifração considerando os aspectos da alfabetização a partir do trabalho com o texto. Desta forma, infere-se que, na sua prática, a professora valoriza tanto os aspectos específicos da alfabetização quanto do letramento, que são,

segundo os autores, elementos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita e não apenas um ou outro.

Nos dados, apesar da professora revelar a importância do texto como ponto de partida para seu trabalho com a língua escrita, ainda é forte a concepção de que para escrever é preciso haver uma preparação dos alunos. Neste contraponto, muitos professores utilizam esse mesmo caminho em sua prática. Ao mesmo tempo em que partem do uso do texto para a leitura, interpretação e para a aprendizagem da língua escrita, ao tratar da produção de texto utilizam uma abordagem aditiva, ou seja, compõem a palavra, depois a frase e desta para o texto. O que poderia estar por trás da ação dos professores ao trabalharem a produção escrita desta forma? Talvez, garantirem que seus alunos dominem a escrita correta do maior número possível de palavras. Desta forma, parecem acreditar que quando produzirem textos escritos os alunos apresentam possibilidades menores de erros ortográficos, evidenciando ainda muitas dificuldades de se lidar com os erros produzidos ao escrever. Por isso, precisam assegurar a aprendizagem e domínio de palavras.

Não que haja uma proibição de trabalhar com palavras, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), mesmo trazendo a orientação de que o texto deva ser a unidade básica de ensino, já que o propósito é o de ensinar a produzir e interpretar textos, também não descartam a utilização de palavras ou frases quando houver a necessidade nas situações didáticas específicas. A discussão está na priorização da produção escrita que parte de unidades menores até chegar ao texto na tentativa de preparar o aluno para a produção. Trata-se da ideia de que só é possível escrever quando já se tem algum domínio do código, ou a crença de que não se pode propor que escreva a quem ainda não aprendeu.

Ao orientar quanto ao uso de textos autênticos no trabalho com a Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) consideram o texto como principal recurso pedagógico utilizado pelo professor. Na escola, esses textos, em seus variados gêneros, devem estar à disposição dos alunos. Além do texto como principal recurso pedagógico, tratam também da utilização de vídeos, slides, cartazes, computador, gravador, fotografias com recursos que podem ser úteis nas atividades linguísticas. A utilização desses recursos oferece oportunidades de uma aprendizagem dinâmica, envolvente e interativa.

No trabalho com a alfabetização, sugerem ainda que

alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes, jogos didáticos que proponham exercícios linguísticos, por exemplo (BRASIL, 2000, p.93).

Os dados revelaram que a professora Soraia utiliza em sua prática pedagógica recursos que favorecem a compreensão, aprendizagem e análise da língua. Esses recursos estão presentes e são utilizados de forma a tornar o contexto da aula mais dinâmico e a aprendizagem da língua mais viva em um ambiente alfabetizador.

A própria estratégia de produção de texto, partindo de um personagem construído pelos alunos com sucata, revelou uma forma diferenciada de trabalhar com a produção escrita. Percebemos uma satisfação e contentamento estampado no rosto dos alunos ao falar sobre algo que fez parte de sua experiência.

Dessa forma, quando os professores fazem uso dos recursos didáticos tais como alfabeto, cartazes, livros paradidáticos, jogos, cruzadinha, caça-palavras, textos de diferentes gêneros, textos e brincadeiras com rimas, alfabeto móvel para manipulação dos símbolos da língua escrita, permitem que o aluno, agente ativo no processo de aprendizagem, participe de situações que venham contribuir para a apropriação da leitura e da escrita de maneira dinâmica e viva, principalmente quando em momentos de interação com outros.

Outro aspecto revelado pelos dados relaciona-se a produção de textos como tarefas exclusivas da sala de aula. Assim, destacamos que ainda parece difícil para os professores desconstruir a ideia de controlar e acompanhar o processo de aprendizagem, como se esta acontecesse exclusivamente na escola. Produzir textos como tarefa exclusiva da escola pode estar ligado ao receio do professor de que o aluno receba ajuda demais em casa não realizando sozinho a produção de texto, ou à necessidade do professor de acompanhar as produções agregando para si esta tarefa. A opção em propor produções de texto apenas na sala de aula pode ainda estar relacionada às reações das famílias quando se deparam com as tarefas que consideram difíceis para os filhos realizarem, ou com os erros que estes podem apresentar na escrita. Se o processo de

lidar com os erros na escrita do aluno é difícil para o professor, que dirá para as famílias.

Algumas hipóteses podem ser formuladas a respeito das reações das famílias e o que elas pensam sobre os erros cometidos na escrita: “Como a professora pede a escrita de um texto se meu (a) filho (a) não sabe escrever, ainda?” Justifica-se assim, a realização da atividade pela família não compartilhando com a criança a produção escrita para poupá-la dessa atividade tão difícil. “Meu filho está errando muito, a professora não está ensinando direito.” Estas ideias podem estar ligadas à relação entre os erros do aluno e a capacidade do professor de ensinar.

Na realidade, a relação de cumplicidade entre família e escola só tende a contribuir com o desenvolvimento do aluno na fase de escolarização e principalmente na alfabetização. A parceria entre ambas, certamente produz resultados positivos para o desenvolvimento do aluno devido às histórias de letramento e os aspectos culturais de cada família. Este também é um tema importante para ser discutido nos cursos de formação de professores, elevando a participação da família como uma das agências de letramento mediadora na aprendizagem da leitura e escrita, mudando a concepção de que a mesma apenas cobra, exige ou que não apoia o trabalho do professor.

Neste sentido, imagina-se a riqueza de contribuições proporcionadas pela participação da família, nos momentos de discussão de tarefas, pesquisas e produções que foram realizadas em casa e que na sala de aula são apresentadas ao grupo. Estes momentos de socialização e interação de saberes e experiências promoverão uma riqueza de contribuição principalmente no que se relaciona ao desenvolvimento da linguagem oral.

Como já apresentado no primeiro capítulo, para Vigotski (1994), a interação é a base do desenvolvimento cultural, social e histórico do homem, nas relações com o meio. O homem constrói sua identidade transformando-se e transformando, numa relação recíproca. Assim, passa a adquirir os instrumentos, símbolos e elementos com significado social presentes em seu meio.

Na sala de aula, por sua vez, situações que envolvem a interação entre os participantes contribuirão para o desenvolvimento coletivo do conhecimento.

Segundo Pansini e Zibetti (2009, p. 140),

a interação que se estabelece durante as atividades de leitura e escrita, bem como os momentos de diálogo entre o professor e alunos acerca de conteúdos escolares ou de suas próprias vidas, cumpre um importante papel no processo de aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem da linguagem, nas suas diferentes formas, está subordinada às experiências de mediação socioculturais vividas pelas crianças em diferentes contextos, não apenas o escolar.

Assim, Amaral (2008, p. 84), ao tratar de situações de interação por meio do diálogo na sala de aula, sinaliza que “o trabalho em pequenos ou grandes grupos torna-se uma importante estratégia a ser usada em sala de aula, pois promove o aprofundamento das relações interpessoais”.

Os dados revelaram que a professora Soraia considerou a interação como fator importante para a construção do conhecimento de seus alunos. Por isso, promoveu situações para que as trocas acontecessem em sala de aula e que os alunos interagissem entre eles e com ela própria. Propôs atividades em grupos e duplas que favoreceram as discussões entre os participantes, lançou perguntas à classe para que os alunos participassem das discussões, envolveu os componentes do grupo ou dupla nas discussões quando surgiam as dúvidas nos momentos de produção.

Certamente surgirão situações conflitantes como aceitar ou não, ouvir, esperar a vez, respeitar as diferentes opiniões, por muitas vezes ceder, concordar ou discordar. Contudo, são em situações desta natureza que as relações sociais se constituirão.

Quando os professores propõem situações em grupos para que os alunos, em interação, discutam, problematizem, organizem ideias e resultados por meio de trocas coletivas, demonstram acreditar numa prática que valoriza as relações sociais e que impulsiona o desenvolvimento que se dá pela mediação. Este é um dos aspectos significativos em se tratando de um trabalho voltado para a alfabetização com base no letramento. Na pesquisa realizada, as interações ocorreram em situações que envolveram a professora e os alunos e entre alunos. Nos momentos de trocas, alunos e professora exerceram o papel de mediadores atuando na zona de desenvolvimento proximal do outro, conforme conceito tratado por Vigotski (1994).

Para o referido autor, na mediação, a criança passa a realizar determinadas tarefas por meio da ajuda de outro que já domina aquela ação. Segundo Leite (2010), no cotidiano da sala de aula, os mediadores são os alunos, os materiais pedagógicos e o professor como principal entre eles.

Na pesquisa, os dados evidenciaram também que a professora Soraia inclui em sua prática a pesquisa de tipos de textos que circulam socialmente e que estão presentes no contexto familiar, tais como, receitas e tirinhas de HQ. Assim, a escola e família interagem na construção e no conhecimento da língua numa dimensão social. Em tais momentos, os alunos vão se familiarizando com algumas características específicas de cada portador de texto.

Segundo Brotto (2008, p. 45),

a alfabetização, entendida como o momento de apropriação da leitura e da escrita de modo sistemático e organizado, orienta-se melhor nas salas de aula quando a oralidade é o meio oportunizado para a troca de experiências, para falar das expectativas, mostrar modos de ver o mundo e, inclusive, para perceber o que a criança conhece sobre escola, escrita, leitura etc.

Contudo, ao que se refere às interações e a linguagem oral na sala de aula, ainda é muito forte nas escolas a marca do silêncio como demonstração de disciplina e aprendizagem.

Neste aspecto, destacamos a preocupação da professora com o silêncio ao assistir à videogravação de suas aulas. Trata-se de seu espanto e sua primeira observação feita, quando participou da sessão de autoscopia considerando o barulho como foco inicial de seus comentários. Sendo este o seu primeiro contato com as cenas gravadas, Soraia revelou grande incômodo com o barulho que os alunos faziam no momento de interação e discussão em grupos para a produção de um texto partindo do objeto confeccionado por eles. Ao ir se apropriando do conteúdo das cenas, observando que os alunos conversavam, trocavam ideias para produzirem o texto, a professora foi se acalmando e comentando que, embora com a presença do barulho, o objetivo foi cumprido. O incômodo com o barulho no momento das atividades em grupos pode muitas vezes impedir que os professores façam uso do trabalho em grupos para evitar a conversa resultante das trocas de ideias e informações. Isso é lamentável, pois sabe-se o quanto esses momentos de trocas e interação são importantes para o desenvolvimento dos alunos.

Numa prática de alfabetização articulada com o letramento, o foco do professor está voltado para a dimensão social. Ler e escrever tem um significado diferenciado das formas tradicionais de alfabetização que levavam o aluno a um processo de decodificação da escrita por meio de textos e atividades centrados na mecânica da

leitura e escrita com práticas limitadas que não contemplavam contextos, trocas e usos sociais, interações, mediações.

Destaca-se ainda neste contexto de discussão o papel da afetividade no processo de alfabetização escolar, o que vem sendo priorizado em estudos recentes (Leite, 2006, 2008 e 2010; Tassoni, 2000, 2002 e 2008) que tratam de pressupostos teóricos com marca social apresentando uma visão integradora do homem e defendendo a relação entre aspectos cognitivos e afetivos.

Tassoni (2008) entende que a sala de aula é o espaço onde professor e alunos interagem no processo de aprendizagem. Desta forma, os aspectos afetivos e cognitivos estão interligados. As ações do professor e do aluno são compartilhadas e a construção do conhecimento dá-se de forma conjunta. Em sala de aula, a afetividade e a cognição participam do processo de aprendizagem com base na “qualidade da mediação que imprime uma carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento” (Idem, p.227). Para a autora ainda, os aspectos afetivos vão além de um simples contato físico, mas envolvem a forma de falar, o tom de voz utilizado, o olhar, a atenção dada ao aluno, as escolhas feitas pelo professor em relação à organização dos conteúdos, à seleção dos objetivos, à forma como explora os conteúdos – considerando os conhecimentos prévios dos alunos – ao material utilizado e às formas de avaliação.

Os dados destacaram um investimento da professora de forma intencional em boas experiências que mantêm um bom clima da sala. Estas experiências tornam o ambiente de aprendizagem mais agradável e influenciam de maneira positiva a aprendizagem da escrita e da leitura. Foram reveladas nos elogios, na preocupação da professora com o sucesso do aluno, na atenção dada a ele, nas interações destacando assim, aspectos sobre sua prática no que se refere ao uso da leitura e escrita na perspectiva do letramento.

CONSIDERAÇÕES

Atualmente, num cenário onde as discussões sobre aprendizagem da língua escrita, vez por outra, parecem tender à volta de métodos fechados, torna-se relevante investigações que explorem práticas pedagógicas que busquem a articulação entre a compreensão do funcionamento do código (alfabetização) e as práticas de uso efetivo do mesmo (letramento).

Na pesquisa, ao registrar a prática no contexto da sala de aula, confrontando a ação da professora Soraia e os comentários que ela teceu ao ver as imagens que revelaram a sua ação e articulando-os à base teórica, possibilitou a análise e discussões entre alfabetização e letramento.

Mediação e interação em sala de aula são aspectos importantes ao se tratar das práticas pedagógicas. Os dados referentes a esses pontos revelaram as ações mais valorizadas pela professora no trabalho com a alfabetização e que, na sua concepção, encontram-se articuladas com o letramento.

Em seu depoimento deixou claro que as intervenções são importantes para que de pronto as dúvidas sejam identificadas e, como mediadora no processo de aprendizagem, trabalhe na direção de que os erros, embora fazendo parte do processo de compreensão, não permaneçam instalados no aluno à espera de um momento de maturidade para que sejam superados.

Assim, além de colocar-se como principal mediadora de seus alunos intervindo, ajudando, propondo situações para análise, também possibilita a interação entre alunos para que nas relações sociais aconteça a elaboração do conhecimento. O processo interativo inicia com a configuração da sala de aula, onde os alunos são organizados em grupos para interação, cooperação e construção de relações. Desta forma professora e alunos atuam na zona de desenvolvimento proximal, conceito cunhado por Vigotski (1994) que explora processos de aprendizagem em desenvolvimento.

Então, a sala de aula, ambiente de relações e trocas, passa a ser um espaço onde todos terão possibilidades de participar, falar, formular hipóteses favorecendo a construção do conhecimento. Lugar onde ecoam sons de vozes que se complementam e não um ambiente em que o monólogo do professor é absorvido pelo silêncio dos alunos.

Outro aspecto a ser salientado como uma das estratégias de trabalho é a opção de não dar respostas prontas ao aluno incentivando-o a refletir sobre a língua. A professora vê como fundamental o passar pelos grupos para acompanhar o desenvolvimento das atividades demonstrando uma preocupação com o processo.

É visto nas práticas pedagógicas da professora a articulação entre alfabetização e letramento à medida que trabalha com eventos de leitura e escrita destacando a produção de texto com elementos criados pelos alunos, o uso de textos que fazem parte da vivência dos mesmos, ou seja, textos que estão inseridos no universo da criança, como também o trabalho com diferentes tipos de textos. Uma prática que articula a alfabetização e o letramento busca o envolvimento efetivo com elementos de usos sociais em atividades de escrita contextualizadas. É a aproximação da experiência vivenciada fora da escola com a que se valoriza dentro dela.

Vigotski (1994, p. 119), ao abordar a aprendizagem da língua apresentou que

ensina-se a 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.

Essa ideia do autor parece retratar situações cotidianas ainda atuais: a preocupação em primeiro decodificar, preparar o aluno para a produção escrita num processo de aprendizagem por etapas por meio de um trabalho tímido com a linguagem escrita e de caráter descontextualizado e sem interação.

Zaccur (2008, p. 30) comenta que a leitura e a escrita tornam-se relevantes à vida quando a professora ajuda seu aluno a penetrar na cultura escrita para apropriar-se dela. A autora ainda propõe que

a partir de interações é possível viver com as crianças tanto a beleza de histórias e poemas, como provocações de desafios e adivinhações. É possível instigá-las a ousar reinventar a escrita e a brincar com a linguagem, a se tornarem potentes pelo ato de criar na escola como na vida.

Nesta maneira de vivenciar a aprendizagem da língua escrita na escola, a criança sentirá prazer em aprender pois encontrará sentido naquilo que participa.

Alguns aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita que destacamos nesta discussão envolvem o esperar o tempo do aluno e o deixar que ele próprio faça as

suas descobertas. Estas são marcas da teoria construtivista que estão presentes nas práticas dos professores. Segundo Leite (2010), tal concepção relega ao professor o papel de facilitador da aprendizagem, reconhecendo o aluno como centro do processo.

Reconhecemos que o papel do professor no trabalho com a linguagem escrita excede o de simples facilitador numa função mais significativa que é a de mediador, aquele que está entre o aluno e a aprendizagem trazendo sentido e significado à esta relação. Desta maneira, preocupamo-nos com a formação deste profissional à medida que destacamos, as palavras de Kramer (2008, p.82 e 83),

Não sendo o conhecimento estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar em constante integração com a prática, e vice versa , num movimento dialético incessante de realimentação das ideias pelos fatos e dos fatos pelas ideias. Isso só será possível por meio da reavaliação crítica conjunta do trabalho dos professores e demais profissionais da escola, não no sentido prescritivo, mas no de propiciar uma atitude reflexiva por intermédio do intercâmbio constante de conhecimentos e ideias.

Esperamos com essa pesquisa ter contribuído para a formação de um educador comprometido e envolvido com a formação de seus alunos enquanto leitores e produtores de texto, destacando o tipo de mediação e as concepções que regem a prática docente, visando maior qualidade da/na ação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. PUC-São Paulo, 26 [2], 222-245, 2006.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL, C. W. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. *In*: LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2008. p. 75 – 98.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização. Da concepção mecânica à sociolinguística**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BRASIL, MEC & SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental – 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

BROTO, I. J. O. A oralidade e as concepções de linguagem no processo escolarizado de alfabetização inicial **Revista Travessias**. Paraná, vol. 07, p. 43-57, 2008. Disponível em: www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/.../educacao.htm. Acesso em: 24 nov. 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu** São Paulo: Scipione, 2008 10ª impressão.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHIZZOTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006

COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais**. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estud. psicol.** (Natal) v.12 n.1 Natal jan./abr. 2007.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento; o que será que será? *Im: Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos/ Sérgio Antonio da Silva Leite; S. M. G. Colello; Valéria Amorim Arantes (org).* – São Paulo: Summus, 2010.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor. *In*: LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *In*: entrevista concedida a Denise Pellegrini na revista Nova escola, São Paulo, abr-mai, 2003, p. 27 -30.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Regina Leite (org). **Novos olhares sobre a alfabetização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, 2000. 20(50), 9-25.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, 1997.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ISOTTON, A. P. P. Implicações conceituais na história da alfabetização. *In*: **Alfabetização em Destaque.** Gersolina Antonia de Avelar Lamy, Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (orgs) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras. 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KRAMER, S. A. **Leitura e Escrita formação de professores em curso.** São Paulo: Editora Ática. 2008.

LAMY, G. A. A.; HOELLER, S. A. O. (orgs) **Alfabetização em Destaque.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos/** Sérgio Antonio da Silva Leite; Silvia M. Gasparin Colello; Valéria Amorim Arantes (org). – São Paulo: Summus, 2010.

_____. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Alexandra Silva Molina et. al. 4ª ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

_____; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. *In*: Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco M. A. S. (Orgs) Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor *In*: **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** Roberta Gurgel Azzi & Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. (org.) São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

_____; **Alfabetização e fracasso escolar.** São Paulo: EDICON, 1988.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4ª Ed.* São Paulo: Icone, 1988.

MEIRA, L., & LERMAN, S. (2001). The zone of proximal development as a symbolic space. *Social Science Research Papers*, 1(13), 1-40.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação 1997.

NOVOA, A. **Professores imagens do futuro presente** Lisboa: Educa 2009.

PANSINI, F.; ZIBETTI, M. L. T. Letramento e prática pedagógica: interação e linguagem oral na escola. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [33]: 119 - 141, maio/agosto 2009.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores-pesquisas, representações e poder.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERON, S. C. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico *In: LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.* Campinas, SP: Komedi, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade** São Paulo: Cortez, 2005.

SADALA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educ. Pesqui.** vol. 30 nº 3 São Paulo Sept./Dec. 2004.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceito de Vygotsky no Brasil: Produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.633-661, set./dez. 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização no processo discursivo.** São paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2006. 2ª edição.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** n.25 Rio de Janeiro jan/ fev/mar/abr. 2004 doi: 10.1590/S1413-24782004000100002 p.5 – 17.

_____. Letramento e Escolarização. *In: Ribeiro, V.M. (org) Letramento no Brasil.* São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso n 04 Sept. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100007>.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectiva, **Revista Brasileira de Educação**, nº 0, pp. 5-16, set/dez 1995.

_____**Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1985.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In:* Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Souza, Sônia Kramer (orgs) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikchail Bakhtin.** São Paulo, Cortez, 2007.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.** 2008. 242p. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____**.Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação 2000. 233p. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

WERTSCH, J. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós, 1988.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes. 1994.

_____**Pensamento e linguagem São Paulo:** Martins Fontes, 2000.

ZACCUR, Edwiges, Consciência fonológica: um retorno ao velho método? *In:* **Alfabetizações: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes.** Regina Leite Garcia (org) São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro para as sessões de autoscopia

1. Por que a classe está nessa posição?
2. Você sempre costuma trabalhar em grupos com eles? Por que você sugeriu trabalho em grupo nessa atividade?
3. Eles perguntam a você que letra devem usar para escrever uma palavra?
4. Por que você decidiu usar essa estratégia de produção?
5. Por que você lança perguntas constantes ao grupo?
6. Por que você apresentou um modelo de história aos alunos?
7. Por que apresentou à classe os títulos dos grupos que já iniciaram a proposta de trabalho?
8. Qual a razão de você passar com frequência pelos grupos?
9. Por que você chama a atenção dos alunos aos detalhes na produção como letra maiúscula nos nomes, no início de frases e o uso do ponto final?
10. Por que deu ênfase ao som da sílaba “PA” por várias vezes ao aluno?
11. Por que você acha necessário que os grupos apresentem os resultados das produções aos outros grupos?
12. Você sempre tem o costume de permitir que eles apresentem as atividades aos amigos?
13. Como é que você faz para que o aluno com dificuldade também tenha esse momento de apresentar o seu trabalho?
14. Você costuma propor que os alunos façam produção de texto em casa também, como tarefa?
15. Por que aplaude incentivando o grupo a aplaudir a apresentação dos amigos?
16. Por que quando o aluno encostou a cabeça na sua barriga, você o abraçou?
17. Por que você costuma trabalhar com diferentes tipos de textos?
18. Como você realiza o trabalho de alfabetização com seus alunos?
19. Que tipo de proposta com a Língua Portuguesa você acha mais significativo trabalhar com os alunos?

ANEXO 2

Tabela de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
<ul style="list-style-type: none"> • Foram reunidos em grupos para que eles pudessem trocar ideias • Eles vão mentalmente ali com os amigos trocando as ideias • A troca de ideias ia proporcionar a eles um enriquecimento. • em grupos para que eles pudessem interagir uns com os outros • Que fosse feito uma produção textual porém, em conjunto • quem quer ler vai lá na frente ler pros amigos • Ao trocarmos ideias o que parecia ser difícil ia se tornar fácil, agradável. 	<p>Em grupos para trocar ideias</p>	<p>INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os amiguinhos que estão ouvindo o texto que está sendo apresentado, vão estar conhecendo uma outra opção, um outro texto • Eles vão enriquecendo o vocabulário deles e percebendo que eles poderiam ter feito de formas diferentes • Ao apresentarem para os amigos a produção de texto, eles vão estar conhecendo uma outra opção, um outro texto • eles vão enriquecendo o vocabulário • Então, eles mesmos se ajudam e vão crescendo nessa troca • Percebendo que eles poderiam ter feito de forma diferente • a partir dessas ideias feitas pelos amigos, numa outra situação está enriquecendo o conhecimento deles para fazerem futuras produções textuais. • Automaticamente eles estão ajudando os amigos e eles também estão aprendendo mais ainda ao tentar ajudar o amigo. • as crianças que têm mais dificuldades vão conseguindo desenvolver-se ao ter esse contato com os amigos • Todos iam falando, cada um dando a sua ideia 	<p>Aprender com os amigos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • eles gostam de ajudar os amigos • os que vão terminando primeiro, eu deixo em algumas atividades ajudar ao amigo que ainda não acabou. • Vai sentar na cadeirinha do lado e vai 	<p>Ajudar os amigos</p>	

<p>ajudar o amigo que ainda não terminou</p> <ul style="list-style-type: none"> Então, eles mesmos se ajudam e vão crescendo nessa hora, não é? 		
<ul style="list-style-type: none"> Então, ao pedir o silêncio, é essa questão do respeito para com o amigo Eles têm que ter respeito pelo amigo 	Respeitar os amigos	
<ul style="list-style-type: none"> Pro, com que letra que eu escreve pato? Eu devolvo a pergunta: Com que letra será que escreve o pato? O objetivo de lançar as perguntas ao grupo é propor que eles participem 	Aluno interagindo com professor	INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORA E ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> eu devolvi a pergunta pra ele eu estou perguntando para o aluno a gente faz a leitura do alfabeto todos estão prestando atenção em você. eles também prestam atenção sempre que você para próximo a uma criança Se alguém vem à minha mesa, os que estão perto também estão prestando a atenção Eu costumo primeiro recorrer à criança, depois dar dica e sempre tem alguém ali perto que já sabe O objetivo de lançar as perguntas ao grupo é propor que eles participem. Alguns vêm até você, pedem a sua ajuda Ao você lançar perguntas, automaticamente vai desencadeando uma linha de raciocínio, de ideias. eu lanço um exemplo, é mais fácil deles entenderem, não é? 	Professora interagindo com os alunos	
<ul style="list-style-type: none"> Eles estão sempre te abraçando te beijando eles são sinceros você não tem aquele receio de abraçar, de beijar porque é natural e é sincero deles, então automaticamente acontece de forma recíproca, de forma natural sem que você programe para acontecer. O propósito de aplaudir ao ser lido o texto já é incentivá-los porque eles ficam felizes cativá-los eles são muitos carinhosos Eles são sinceros 	Manifestações afetivas	

<ul style="list-style-type: none"> • eles se sentem orgulhosos porque estão conseguindo. • o ambiente fica mais gostoso • torna-se o trabalho mais prazeroso eles sentem mais confiança em você • não tem como você não pôr uma pitadinha de sentimento • você se apega • Faz catorze anos que eu trabalho como professora alfabetizadora e gosto muito • E ele ficou muito feliz e quando chegou a sua casa contou pra mãe e a mãe veio contar depois: – Nossa, ele ficou muito feliz porque vocês aplaudiram. Ele falou: – Mãe eles bateram palmas pra mim! • e eles se sentem realizados quando eles fazem alguma coisa e a gente aplaude na sala. • motivá-los porque a partir da motivação surgem as ideias • ao trocarmos ideias, o que parecia ser difícil ia se tornar fácil, agradável • Eles puderam perceber que era uma coisa agradável, gostosa, de forma legal, quase que como uma brincadeira • É prazeroso, é natural, ela está conseguindo sem que ninguém fique forçando • se sentiram motivados a fazer também • era proporcionar a eles os momentos agradáveis 	Sentimentos positivos	AFETIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Ninguém ia ficar naquela tensão • Automaticamente vai ser mais um leitor, sem criar um bloqueio • Nossa! É incrível, eles aprendem muito mais fácil, é mais prazeroso, a criança não fica tensa • quando a criança tem que aprender aquilo que não tem significado nenhum, automaticamente ela trava • e eles são tão pequenos e é prova, prova. Então, a gente não trabalha prova porque tem a tensão, não é? 	Emoções	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu costumo por o alfabeto • Eles se voltam para os cartazes e olham lá a figura, • Olham a letrinha • fixado no mural • Dão continuidade ao que estão fazendo com esse recurso 	Materiais didáticos	

<ul style="list-style-type: none"> • Vamos olhar lá no alfabeto? • a gente faz a leitura do alfabeto com as letras que eles estão precisando relacionando com o som • construirmos personagens • participar com máscaras 		<p style="text-align: center;">RECURSOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O meu objetivo era propor a eles uma situação real • Então, ao propor uma história, automaticamente eles se voltaram para mim • a partir do momento que foi dado o exemplo, eles puderam entender o que era para ser feito. • Acho que o objetivo foi alcançado sim e na minha concepção, até melhor do que se eu estivesse explicado sem ilustrar de alguma forma. • O objetivo de lançar as perguntas ao grupo é propor que eles participem. 	<p>Estratégias de trabalho</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • foi discutido o que nós faríamos • eu tento primeiro dar dicas para que ele construa aquela resposta • eu não costumo dar as resposta • mostrar o que os amigos já tinham feito para eles perceberem que era uma coisa simples • Ao passar pelos grupos, você pode perceber e acompanhar o desenvolver da atividade 	<p>Diferentes tipos de textos</p>	<p>USO DO TEXTO NA SALA DE AULA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ele vai sair por aí lendo placas e tudo, mas de uma forma natural • ao ser trabalhado em pequenos pedaços, eles poderiam ver o real significado do texto, a essência • Enfim, essas coisas que não trazem significado • Eu vou lendo! eu vou entendendo o que está ali. Então, o objetivo é que traga algum significado • Então eu gosto sempre de trazer uma leitura que proponha um significado, por exemplo: um pequeno texto • é fundamental que eles tragam de casa sempre alguma leiturrinha, eles vão dividir com os amigos e a turma vai crescendo como um todo. • Ele vai aprender com algum significado por que ele vai entendendo o que está lendo • vai percebendo porque é legal ler um livro, uma história • É diferente de aprender ga, la, ta. 	<p>Textos significativos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • masculino e feminino, eu posso 	<p>Atividades a partir do</p>	

<p>trabalhar verbo, então dentro do texto eu vou tirando a gramática e sempre a partir do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se eles fizerem um teatro em cima daquela história, se eles fizerem outras atividades, quando eu for trabalhar isso, eles vão voltando na cabecinha deles a história que já foi fixada. Eles gostaram, eles leram, entenderam e é bem mais prazeroso e traz algum significado. • a gente parte do texto para trabalhar a gramática, para trabalhar a produção textual • quando eu trabalho com o texto, eu vou lendo para os meus alunos e quem consegue já vai lendo também • Você oferece os requisitos dentro do próprio texto • Estávamos começando a trabalhar a produção de textos. É, até então fazíamos frases, coisas menores • Dentro daquele texto vai haver várias palavrinhas parecidas e a gente vai trabalhando aquelas leituras. • A gente pode trabalhar dentro da proposta do texto • eu tive que trabalhar a partir do texto e eu senti insegurança • A partir daquele textozinho, você vai tirando as palavrinhas que você quer que eles aprendam naquele momento. 	<p>texto</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Que eles percebam que aquela leitura que está ali sendo feita, que eles estão aprendendo em sala de aula, automaticamente, depois em casa, ele vai utilizar • Então quando eu trabalho textos diferentes com eles, o que acontece, quando eles estiverem em casa em seu dia-a-dia, eles vão fazer aquela relação. • a gente trabalhou uma receita em sala de aula, eles acharam interessante de repente depois a mamãe fazer um bolo em casa • legal, eu vou ajudar a mamãe! Eu vou lendo! • criança trazer uma receita e depois a gente pedir para as mães fazerem um prato e cada semana uma mãe traz um prato daquela receita que a gente trouxe, que a gente leu • aquela historinha pequenininha que vem no final do jornal, eles trazem para eles lerem na sala • Cada tipo de leitura que vai sendo 	<p>Relação com o contexto social</p>	

<p>trabalhada, sempre que possível é interessante eles trazerem</p> <ul style="list-style-type: none"> • eu estou trazendo de casa, estou participando, é a minha opinião, é do que eu gosto, eu vou compartilhar com os meus amigos, então é fundamental que eles tragam de casa sempre alguma leiturinha • onde a gente tem um mundo cheio de informação, com coisas atrativas. 		
<ul style="list-style-type: none"> • eles são bem pequenos ainda né? • A nível da turma, a produção ficou rica. • E como eles são pequenos • como eles são crianças pequenas • Porque nessa fase eles têm dificuldades • apesar deles estarem começando aprender a ler • Eles são segundo ano • são bem pequenos ainda • criança não tem a concepção de que ela tem que fazer • Eles não têm essa consciência • eles são tão pequenos • Eles são pequenos • criança que não está conseguindo • como eles são crianças pequenas • Eu não costumo mandar produção de texto como tarefa. Porque nessa fase em que eles estão, eles têm dificuldades. • Você tem que ter paciência, eles vão construindo cada partizinha do texto e vem trazendo pra você ver. • Você vai ajudando a organizarem as ideias. Quando eu mando produção de texto, na maioria das vezes as mães vão ajudar e de repente, não propositalmente, mas acreditando que estão ajudando, acabam fazendo com eles. Então o objetivo não é alcançado. O objetivo é que eles pensem, eles organizem as ideias deles e consigam fazer o texto. • Você está ali como um suporte e se você manda pra casa a mãe muitas vezes não vê dessa forma e acaba construindo o texto com eles. 	<p>Limitações por parte do aluno</p>	<p>PREOCUPAÇÕES DA PROFESSORA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Então, eu particularmente na minha concepção, faço produção de texto na sala com eles. 		
<ul style="list-style-type: none"> • cada criança tem o seu ritmo • Você ainda não conhece, você está descobrindo • cada um tem a sua individualidade • Cada um tem o seu momento 	Diferenças individuais	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu tinha um aluninho com bastante dificuldade. • Poucas vezes ele leu esses textos dos livros e sempre que ele lia era quando eu falava; - Você não quer, fulano, ler? • A prô ajuda você? Você quer? Daí ele lia uma ou duas linhas. • Um dia a gente estava lendo um livro de história. Era um texto até grande e ele levantou a mão: - Prô, posso continuar? E eu falei: Pode! • Foi logo após as férias no início do segundo semestre e ele começou a ler maravilhosamente bem e quando ele terminou todo mundo aplaudiu 	Situação com os alunos	LEMBRANÇAS DA PROFESSORA
<ul style="list-style-type: none"> • Eu lembro que quando eu fui alfabetizada, há muito tempo atrás, eu tinha muito medo porque tinha aquela cartilha e eu não conseguia ler ainda • E isso é gravado na minha mente até hoje. • Eu me lembro que a minha irmã estudava comigo em casa e eu chegava a decorar. • pra eu mudar de família silábica eu tinha que ler aquele texto da família anterior. • Só que eu não estava lendo. Aquilo não tinha prazer, • era maçante, eu não entendia como funcionava, então eu decorava. • tenho consciência que exige bastante 	Situações próprias de alfabetização	