



1290001275



FE

TCC/UNICAMP T553a

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

200417460

RENATA CRISTINA DE CAMPOS TOBIAS

“Alfabetizar letrando”: reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico

Campinas 2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RENATA CRISTINA DE CAMPOS TOBIAS

“Alfabetizar letrando”: reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
exigência parcial para conclusão de curso de
graduação em Pedagogia da Faculdade de
Educação/UNICAMP, sob orientação da Prof. Dra.
Ana Lúcia Horta Nogueira.

Campinas 2004

UNIDADE: FE
Nº CHAMADA: TCC/UNICAMP
T553a
V: EX:
TOMBO: 1245
PROC: 11712004
C: D X
PREÇO: R\$ 11,00
DATA: 29/10/04
Nº CPD: B6 nd 325147

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

T553a Tobias, Renata Cristina de Campos.
Alfabetizar letramento : reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico / Renata Cristina de Campos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.
Orientador : Ana Lúcia Horta Nogueira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Trabalho pedagógico em equipe. I. Nogueira, Ana Lúcia Horta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-157-8FE

Banca examinadora:

Orientadora:
Ana Lúcia Horta Nogueira

Segundo Leitor

Ana Luiza Bustamante Smolka

Dedico este trabalho primeiramente

à Deus, pela oportunidade concedida, que me permitiu aprender.

A minha família, Soeli, minha mãe, Sandro meu irmão, que tanto me apoiaram quando eu mais precisei...quantas esperas no portão pela madrugada, quantas viagens de última hora para que eu não perdesse a aula...

Dedico à memória de meu querido pai que tanto sonhou com meu futuro.

E a todos que, de alguma forma, possibilitaram que eu chegasse até aqui, principalmente a minha querida orientadora Ana Lúcia.

Agradeço principalmente à minha família, à Elisete,
às minhas amigas e companheiras de sala, em especial ao G15:

Adriane pelo alto astral,
Camila pela sinceridade,
Cristiane pelo companheirismo,
Elaine C. pelos conselhos,
Elaine M. pelo carinho,
Eunice pelos incentivos mais alegres ,
Fabiana C. pelas boas conversas,
Fabiana N. pela atenção,
Jane pelas noites descontraídas ,
Lígia pela hospitalidade ,
Márcia pelo cuidado em me ouvir ,
Patrícia pelo ombro amigo,
Sabrina pela companhia em todos os momentos,
Thatiana pela amizade sincera.

Agradeço também a paciência e o amor de Júnior, meu namorado.

O meu muito obrigado também escrevo às pessoas,
que todos os dias,
me acompanhavam nas idas e vindas da faculdade,
amigos , colegas, motoristas.

Obrigada às especiais caronas da minha amiga Ellen.

Todas estas pessoas alimentaram o meu coração
e esquentaram a minha alma,
mesmo nas noites mais frias e solitárias.

RESUMO

Este trabalho tem o propósito, através da pesquisa de campo a respeito de situações da prática docente na rede pública de ensino, discutir como as diferentes ênfases dos conceitos de alfabetização e letramento implicam em formas diferenciadas de organização de prática de sala de aula.

Durante a realização deste trabalho foram seguidas as seguintes etapas: primeiramente foram selecionadas e organizadas algumas memórias pessoais pretendendo situar um contexto mais amplo a respeito da mudança intelectual nos paradigmas da educação, em um segundo momento foram sistematizados os estudos teóricos nas apresentações de teorias a respeito do processo de aquisição da língua, colocando lado a lado teorias de diferentes origens sendo elas : uma de origem piagetiana, a construtivista, e outra de origem vygotskyana, a sócio-construtivista, com o objetivo de mostrar as duas óticas em relação a prática pedagógica que começa apresentar traços de mudança na prática de alfabetização.

A relevância deste trabalho consiste em buscar conhecer como a mudança nos pressupostos teórico - metodológicos está repercutindo na prática educacional. É necessário saber como as mudanças estão sendo aceitas, como estão sendo colocadas em prática e estão contribuindo para a formação dos futuros cidadãos de maneira que se tornem capazes de exercer sua cidadania.

Banca examinadora:

Orientadora:
Ana Lúcia Horta Nogueira

Segundo Leitor

Ana Luiza Bustamante Smolka

Sumário

“ALFABETIZAR LETRANDO”: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	2
1. UM PONTO DE PARTIDA: MEMÓRIAS RELACIONADAS AO LETRAMENTO.	2
2. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSOS ENSINO-APRENDIZAGEM.....	8
3. MUDANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR.	13
4. LETRAMENTO & ALFABETIZAÇÃO	16
5. O CONSTRUTIVISMO.....	21
6. O SÓCIO-CONSTRUTIVISMO	25
6.1 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	28
7. UNIVERSO DA PESQUISA.....	31
7.1 A CLIENTELA:.....	38
7.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	40
7.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PROCESSO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	41
7.4 CONDIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	59
8. CONCLUSÃO:	64
BIBLIOGRAFIA:	66

“Alfabetizar letrando”: reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico.

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização; aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se. (FIORI, 1992)

1. Um ponto de partida: memórias relacionadas ao letramento.

Primeiramente, faz-se importante relatar algumas experiências significativas da minha história pessoal que determinaram a formação do meu ponto de vista, de reflexões e questionamentos que se condensaram contribuindo para o produto desta pesquisa.

Ao ingressar na Universidade, logo de cara me deparei com o “tal” do TCC (trabalho de conclusão de curso), turmas de todos os períodos comentavam, se preocupavam, as formandas já se descabelavam, e eu, pensava...como vou fazer isso, será que vou conseguir no tempo previsto, porque temos que ser escravos do tempo? E nesse cumprimento de exigências, prazos, hoje percebo que muitas vezes, entre tantas novidades da vida acadêmica, acabei deixando passar alguns assuntos que me interessavam muito e que me davam muito prazer em conhecer, pesquisar.

Foram muitos os questionamentos que surgiram, foi bastante estranho pois cheguei à universidade com a expectativa de encontrar respostas para os meus anseios e acabei percebendo que os meus questionamentos eram apenas um dos fios de uma teia gigantesca de construção de conhecimento. Estudei muito, e quanto mais eu estudava, mais eu queria conhecer. Nessa época eu parei de trabalhar formalmente, fiquei apenas estudando nesse primeiro ano de faculdade, tive bastante dificuldade com a linguagem

acadêmica, por um lado foi bom só estudar, pois me dediquei muito às disciplinas de base do curso: História, Sociologia, Filosofia (esta, então, me deixou alucinada), Psicologia, mas por outro lado a prática fez muita falta quando se discutiam as teorias, já que a prática dá subsídios para questionar as teorias.

Percebi isto dois anos depois, quando ingressei na rede pública municipal de ensino de Várzea Paulista, minha postura nas aulas mudou, foi difícil aceitar que muitos questionamentos, velhos questionamentos não tinham resposta, mas o diálogo entre teoria e prática me fez perceber que algumas respostas que eu acreditava que tinha encontrado na teoria não eram assim tão perfeitas, não eram nada perfeitas, percebi também a origem e o fundamento de algumas práticas que eu considerava “naturais”. Deste momento em diante minhas reflexões eram causadas por situações reais, como professora e estudante de pedagogia.

Como saber qual o aspecto de mais relevante para permitir o desenvolvimento das capacidade e habilidades das crianças respeitando as suas especificidades ? Qual o caminho a seguir, afim de oferecer instrumentos, para que os alunos sejam capazes de ler o mundo, de saber formular os seus próprios objetivos, de serem críticos e criteriosos em suas escolhas ? O que se pode ele fazer diante de outras esferas como: a família, o grupo de amigos, a escola, a comunidade, a sociedade?

Todas essas questões se instalaram em minha mente e caminharam comigo amadurecendo através das experiências em sala de aula com os alunos que tive, nas reflexões em grupos com minhas colegas de trabalho, professoras, com meus amigos e amigas particulares também professores, com minha família, minhas amigas do curso de pedagogia, com meus professores e minha querida orientadora que plantou várias idéias na minha cabeça. Acredito que cada qual, a sua maneira, contribuiu com sua cultura para que

eu pudesse elaborar e desenvolver minhas reflexões produzindo determinado conhecimento.

Como é impossível escrever sobre a totalidade dos conhecimentos cultivados como pesquisadora acadêmica que estou me tornando, comecei a organizar o meu trabalho delimitando o foco de estudo, pretendendo então destacar como algumas concepções de leitura e escrita estão afetando a construção do trabalho pedagógico. Sendo assim, foi impossível não me reportar ao meu passado e questionar qual concepção de alfabetização eu fui submetida na condição de aluna problemática que fui na fase de alfabetização: diagnosticada com problemas emocionais, fiz ludoterapia, terapia com brinquedos (lembro-me com muito carinho da minha psicóloga). Lembro também das atividades da pré-escola, em sua maioria sobre datas comemorativas, exercícios de coordenação motora, não me lembro de atividades de escrita e leitura e nem com o alfabeto, mas o parque, “Ah...como eu adorava aquele parque”, tenho guardada as fotos de recordação da turma.

No ano seguinte fui matriculada na esperada 1ª série em uma escola estadual, mais a minha expectativa era de estudar na escola destinada aos filhos de operários da indústria que se localizava bem próxima à minha casa, bem ao lado da pré-escola que eu freqüentei, não fazia sentido estudar na escola do outro lado da cidade se havia uma escola perto da minha casa, e que eu já conhecia, onde meu irmão também estudava. Mas a questão era que meu irmão obteve a vaga por sorteio e eu não, pois as vagas eram reservadas para os filhos de operários da indústria, e nosso pai era funcionário público, escrivão de polícia.

Todos os dias minha mãe ou meu pai me levavam para a escola, que na época era estadual, e eu chorava muito até alguém ligar para um deles vir me buscar. Essa situação durou três meses até que uma professora me agrediu na frente de minha mãe, e desde este dia, minha mãe decidiu que eu estudaria na escola que eu quisesse. Após recorrer em todas

as instâncias, meus pais conseguiram uma vaga para eu estudar na escola em que meu irmão estudava.

Comecei em agosto, a diretora conversou com a minha mãe e deixou bem claro que eu apenas freqüentaria a escola mas não seria aprovada. Compramos a cartilha, e todos os dias eu fazia uma lição com a minha mãe em casa e uma lição na escola. Eu tinha uma vontade de ler e com o apoio da minha família e com aceitação no grupo da escola eu deslancei, em todas as provas eu tirava nota máxima , acompanhava a turma muito bem e no final do ano, o conselho de professoras decidiu me aprovar. Foi um sucesso!

Desde muito pequena sempre ia à missa com minha mãe, e todos achavam que eu sabia ler pois decorei várias partes repetitivas da missa e fingia que estava lendo o folheto mesmo sem saber ler, depois de realmente alfabetizada eu ficava treinando as leituras em casa para me oferecer para ler na missa, eu decorava a leitura, lia com entonação correta , mas não abstraía o significado global do texto sem interferência de alguém.

Minha principal fonte de leitura era mesmo a cartilha, e no final do ano todos ganhamos o primeiro livro de leitura. Nas outras séries eu gostava muito de ler os textos do livro de língua portuguesa, mas não me lembro de iniciativas das professoras em relação a leitura de livros de histórias. Meu pai comprava muito, nas bancas de jornais, os livretos baratos de pintar desenhos que continham histórias, mais eu era louca mesmo por revistas, gibis e jornais, mas meu pai não ganhava o suficiente para tais “luxos”. Conforme eu fui crescendo ia sempre buscando leitura de todos os lugares que andava, casa de amigos economicamente mais favorecidos, salas de espera de consultórios, banca de revistas, bibliotecas , etc. No antigo ginásio, eu me lembro que os alunos tinham acesso à uma prateleira de livros que dividia espaço com a enfermaria, e a enfermeira fazia o papel de bibliotecária também, e os alunos eram obrigados a ler o título que o professor escolhesse,

foi nessa época que eu criei uma certa aversão à leitura de livros , mas continuava gostando de revistas.

Já no colegial consegui uma bolsa de estudos num colégio particular, e a biblioteca era muito grande, eu não perdia um exemplar de jornal e nem de revistas, fazia pesquisas com gosto e lia o que desse vontade, adorava passar o dia todo no colégio para fazer os trabalhos. No último ano do magistério, fiz estágio na classe de maternal do próprio colégio. Eu e a professora contávamos muitas histórias para turma, eles tinham um contato com os livros o tempo todo, levavam para casa para os pais lerem, traziam de casa, a hora da leitura era de extremo prazer. Em situações como esta, a oportunidade de obter educação com infra-estrutura facilita o processo de aquisição das diferentes linguagens, permitindo ao mesmo tempo que se faça uso delas.

No ano seguinte foi o ano em que mais li na minha vida, eu estava fazendo cursinho para o vestibular, e trabalhando em uma escola também particular de educação infantil com uma turma do jardim I ,crianças de 4 anos. A escola não tinha acervo de livros para as crianças, elas traziam apenas um livro pedido no material de consumo. A dona da escola, priorizava alfabetizar, crianças de 6 anos, conforme o modelo tradicional, isso me incomodava muito pois eu sentia que as crianças eram sacrificadas nesse processo, e porque tinha que ser assim? E eu não tinha argumentos teóricos sólidos para discutir o assunto! Pouco tempo depois fui aprovada pelo vestibular da Unicamp, e comecei a estudar e com algumas questões mais claras comecei argumentar mais sobre o assunto...fui despedida.

Não fui alfabetizada com textos, nunca tive em casa farto e diversificado material de leitura, no ensino fundamental tive uma educação baseada na submissão. E quando cheguei a universidade tive muita dificuldade com a linguagem acadêmica, e mais ainda em emitir a minha opinião principalmente em público.

2. Reflexões sobre o processo ensino- aprendizagem.

Como ponto de partida para este trabalho foram relatadas acima algumas memórias relacionadas ao processo de letramento pois nelas se encontram aspectos capazes de ilustrar o processo de ensino – aprendizagem, parte de um determinado contexto importante para o desenrolar deste trabalho.

E que contexto é esse? É um contexto no qual vivemos uma grande dificuldade, com as gerações atuais, em construir o processo ensino – aprendizagem na perspectiva do letramento. Conforme Vygotsky, somos seres históricos determinados pelas relações sociais das quais participamos. O processo de letramento das gerações atuais pode estar relacionada a um determinado tempo histórico que marcou as relações sociais dos últimos tempos.

Um marco histórico bastante relevante nos últimos tempos foi o período militar, que tinha objetivos bem claros como a centralização do poder, a submissão da população, o conformismo, etc. Esses objetivos também foram e continuam sendo da classe dominante e privilegiada economicamente, portanto desde os primórdios a educação institucionalizada, conforme Di Nucci (apud Leite, 2001), era uma forma de padronização e adestramento e não de libertação e desenvolvimento do sujeito, pois a escola tinha como pré suposto, formar indivíduos basicamente para o trabalho, as disciplinas escolares surgiram como forma de modelar os sujeitos a cumprirem regras, essa forma de controle que se tornou o sistema educacional se intensificou ainda mais no período militar, se intensificou tanto que a própria classe mais favorecida se sentiu incomodada e tratou de se rebelar contra tanto controle e conseguiu reverter a situação lentamente .

Se antes do período militar o modelo tradicional de educação servia para o controle social e alienação dos menos favorecidos, os tornando apenas úteis e produtivos para servir

aos interesses da classe dominante, após esse marco histórico ao menos o sistema de educação começou a se abrir para conhecer novas tendências baseadas nas experiências e pesquisas de pensadores e educadores estrangeiros os quais serão apresentados posteriormente. Mas esse processo de transformação começou e ainda continua ocorrendo lentamente.

Ao relatar alguns momentos de minha experiência relacionados a alfabetização e letramento, afirmo que minha história se passou durante o contexto social marcado pelo do período militar no momento marcado por mudanças de paradigmas acerca da leitura e da escrita em função da nova definição para o conceito de alfabetização definido como letramento. Conforme uma das passagens das memórias, relatadas no ano de 1986, em relação às atividades da pré- escola, em sua maioria eram sobre datas comemorativas e exercícios de coordenação motora e ausência de qualquer atividade de leitura ou escrita, de acordo com Cagliari (apud Rojo,2001) tais procedimentos são característicos do modelo tradicional que considerava importante o desenvolvimento de habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização, no caso citado a coordenação motora, não dando prioridade ao desenvolvimento de outras habilidades. Nesse caso, é possível constatar que apesar da abertura intelectual, pós Ditadura, para as novas tendências teóricas educacionais, ainda em 1986 o modelo tradicional vigorava nas práticas escolares.

A escola na qual trabalhei, de pequeno porte, entre 1994 e 2004, o enfoque também se manteve tradicionalista na alfabetização e prevaleceu mesmo diante da forte tendência que exerceu a publicação do RNE (referencial nacional de educação) apresentando novas concepções para a educação infantil. Para instituições desse tipo, a perspectiva de letramento está muito distante, um dos indícios dessa afirmativa seria a falta de iniciativa em obter um acervo rico e adequado, de material de leitura, para educação infantil, outro indício seria a antecipação forçada na aprendizagem do código da língua

escrita sem enfatizar a sua funcionalidade. Já no colégio privado de grande porte em que estudei no ensino médio e trabalhei, a situação era contrária, as crianças do maternal já tinham oportunidade de estar em contato com diversificado material de leitura. De acordo com Di Nucci, a classe mais favorecida economicamente sempre teve garantido o acesso a educação diferenciada. Em contato com simples, mas diversificadas formas de discurso em portadores de texto, as crianças têm a oportunidade de se familiarizar com diferentes funções e os significados da linguagem escrita (Rojo,1996).

Destaquei essas duas passagens para demonstrar que tanto as instituições públicas de ensino quanto as instituições privadas apresentam uma lentidão ou resistência ao deixar de seguir a diretrizes do modelo tradicional, a segunda categoria mesmo mediante a um documento de valor federal ainda sobrevive o enfoque tradicionalista, exceto as grandes escolas que estão a serviço da burguesia.

A passagem das memórias referente ao ginásio, na qual os alunos criaram aversão a livros para- didáticos, devido a imposição pelo professor de títulos para leitura e fichamento, de certa forma limitando o desenvolvimento no letramento, reforça a afirmativa de Rojo (1998),de que os alunos precisam de motivação para aprender os diferentes discursos da língua escrita, começando por estruturas mais simples e gradualmente chegando até as mais complexas. Diante da imposição do professor sobre uma leitura de grau avançado de complexidade, a probabilidade do aluno de avançar numa perspectiva de letramento é muito pequena.

Apesar de gostar do universo da leitura , o aluno pode apresentar dificuldades de compreensão, interpretação e de produção crítica, no caso referido isso acontece com maior nitidez quando se observa a descrição do ingressar na universidade, possivelmente essas dificuldades são conseqüências de uma alfabetização tradicionalista, centrada apenas na mecânica da leitura e da escrita, no domínio do código escrito. Durante o período em

que aprendi a ler, acreditava-se que o aluno deveria aprender primeiramente o código e posteriormente seria habilitado a utilizá-lo, quando isso acontecia, além de tardio, o processo apresentava grandes dificuldades (Cagliari, 2001). A educação pautada neste modelo tradicional contribui muito pouco na perspectiva de uma formação mais ampla pois priorizava apenas o ensino do código da língua, para elucidar ainda mais esta afirmativa seguirão alguns destaques de estudos sobre o processo de aquisição da escrita .

Conforme estudos de Mayrink-Sabinson (1998), que se concentram na distinção entre, o que é socialmente transmitido e o que não é, em relação a escrita. Sabinson (1998) e pesquisadores do IEL (Instituto de Educação e Lingüística) afirma que a linguagem é considerada como atividade construtiva do conhecimento do mundo pela criança. Nessa atividade o adulto letrado tem o papel de mediador. Afirma que o processo de constituição dos conhecimentos sobre a escrita acontecem ao mesmo tempo que o processo de aquisição da linguagem oral. Quando a criança adquire conhecimentos orais sobre um determinado discurso, como por exemplo, a parábola da missa, ao mesmo tempo essas características da linguagem oral se aplicam na produção de uma parábola escrita posteriormente.

Sabinson (1998) afirma que a criança percebe e se interessa pela escrita desde muito cedo, “(...) De um interesse atribuído pelo adulto, a partir de uma atenção decorrente, provavelmente de fatores externos (saliência visual da escrita pelo seu tamanho, cor, contraste, etc.) constrói-se um interesse interno, constituído socialmente na interação adulto letrado/ criança.”(p.93). Nas experiências comentadas neste trabalho, é possível perceber alguns indícios deste processo nas situações em que o pai construiu, como o hábito de freqüentar a banca de jornais e comprar livretos de histórias, e também o hábito da leitura na missa.

A criança passa a usar a leitura para chamar atenção dos adultos, com isso deixa transparecer a percepção da importância da leitura para o mundo adulto, em certo momento questiona o adulto sobre descobertas do que está escrito, com isso indica o começo da construção da idéia de que se pode saber algo lendo a seu respeito, de que a escrita pode ser usada com a função de informar. A criança também revela que percebe a escrita exercendo certo “poder” e “autoridade” sobre as pessoas, a medida que é usada para indicar a posse, refutar ou argumentar sobre algo. Por que os alunos só poderiam ler o título que o professor escolhesse ? A criança começa a construir seus conhecimentos a partir de como o adulto media o seu contato com a escrita.

É o adulto que por atribuir intenções, interesses à criança; interpretar seu comportamento e agir como se a criança realmente tivesse essas intenções, esses interesses; por ler a escrita que a criança apontou por acaso, (re) cortando, (re) alçando a escrita e seus elementos constitutivos, através de gesto e fala; por estar atento ao que a criança já é capaz de fazer (às vezes atribuindo-lhe mais capacidade do que ela realmente tem); por falar sobre a escrita de uma certa maneira, fazendo-a significativa possibilita a constituição mesma desse interesse e conhecimentos.(ROJO,1998,p.117)

Tal conduta de mediação é reconhecível, em relação a família, quando na primeira série, condenada previamente a uma reprovação, a criança recebeu todo o apoio por parte da família. Na situação descrita a família acreditou em seu potencial, na sua capacidade de recuperar o tempo perdido, e com essa postura elevaram a sua auto – estima, portanto a mediação desses adultos foi fundamental na alfabetização. Já na perspectiva do modelo tradicional todo o saber que uma criança possui conforme as afirmativas de Rojo e Mayrink-Sabinson são simplesmente ignorados.

Considerando estas discussões, este trabalho tem o propósito de discutir como a mudança do conceito de alfabetização está atingindo a prática pedagógica na escola pública. A relevância deste trabalho consiste em buscar conhecer como a mudança de caráter mais teórico está repercutindo na prática educacional. A partir de pesquisa de campo a respeito de situações da prática docente em determinada rede pública de ensino, buscou-se saber como as mudanças estão sendo aceitas, como estão sendo colocadas em prática e se estão contribuindo para a formação dos futuros cidadãos de maneira que se tornem capazes de exercer sua cidadania.

3. Mudanças no processo de alfabetização escolar.

As mudanças conceituais ocorridas na área da alfabetização, nos anos 80 e 90, foram muito marcantes, permitindo denominar o período anterior como modelo tradicional (Leite, 2001) em contraste com as novas propostas e concepções. De acordo com Leite, nosso modelo tradicional, a escrita é entendida como mera codificação da fala, simples representação da linguagem oral, reduzindo o processo de alfabetização escolar ao ensino do código escrito, centrado na leitura e escrita mecânicas. Esse modelo passa a ser crescentemente criticado, a partir de 1960, em função das profundas mudanças ocorridas nas relações sociais, principalmente nas relações de trabalho. 'A sociedade passou a exigir novos e mais complexos padrões para o exercício da cidadania, o que envolveu, também, os usos sociais da leitura e da escrita, atualmente enfocando a questão do significado referente ao texto, lido ou produzido.

O modelo tradicional sobreviveu até então, pois se mostrava útil numa sociedade em que as relações não eram de grande grau de complexidade, na qual não se exigia dos

trabalhadores, muito mais do que o domínio mecânico do código escrito. Mas para as classes dominantes, a garantia das condições para o desenvolvimento de níveis mais complexos de letramento, sempre existiu.

Nas propostas atuais de alfabetização escolar, percebe-se que a ênfase sobre o caráter simbólico da escrita: a escrita é entendida como um sistema de signos, cuja essência se situa no significado determinado histórica e socialmente. É possível afirmar que as propostas atuais assumem o texto como ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar. (Leite,2001)

Com o surgimento deste diferenciado conceito de alfabetização , foi perceptível a grande importância que começou a ser atribuída ao uso social da escrita, a política pedagógica das redes de ensino passou a orientar o desenvolvimento da escrita sempre vinculado às práticas sociais, o que contraria o *modelo tradicional* em que se utilizava uma escrita não verdadeira, a escrita como treino, desvinculada dos seus usos sociais. ✕

As duas abordagens teóricas, vindas do âmbito da Psicologia, que atualmente, têm dado contribuições relevantes são: a teoria construtivista, representada pelas pesquisas de Emília Ferreiro, e a teoria histórico-social, representada pelos trabalhos de Vygotsky e Lúria . O trabalho de Ferreiro, mais amplamente divulgado no Brasil a partir de 1985, centraliza-se na análise das tentativas das crianças relacionarem as dimensões oral e escrita, não priorizando o que, para Vygotsky, é considerado essencial: o fato de que a escrita é um sistema de símbolos e signos. Vygotsky afirma que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que indica os sons e as palavras da linguagem falada, as quais, são signos das relações e entidades reais. As duas teorias apresentam uma preocupação com o uso funcional da escrita, mas apresentam grandes divergências.

Na perspectiva de Cagliari (1998), ao longo do processo de alfabetização , a criança é comparada aos pesquisadores, como arqueólogos que buscam descobrir novos sistemas

de escrita, tanto um, como o outro, levantam hipóteses sobre o desconhecido, fazem especulações a respeito do uso da estrutura interna e da organização externa. A progressão conta com a comparação do que já foi feito, do que já se sabe, com novas descobertas. É importante que as descobertas parciais sejam explicitadas, registradas, para a construção do conhecimento a partir de elementos a respeito dos objetos e elementos que estudam e investigam.

O ato de ensinar tomado como coletivo, enfatizado muito mais que o aprender que é individual. É importante reconhecer os conhecimentos construídos pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem. As crianças precisam vivenciar o que é necessário ser aprendido, sentir “que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. Sem esses interesses a escola não passa de uma obrigação, um jogo que uns podem realizar e outros, inconformados, deixar de lado.” (Cagliari, 1998, p.65)

O método da cartilha, segundo Cagliari, não considera a aprendizagem, mas apenas o ensino, o que leva o aluno a reproduzir um modelo que lhe foi apresentado e sendo assim não é capaz de compreender o que está fora do modelo. Quando o método leva em conta a aprendizagem, o aluno tem espaço para expor as suas idéias a respeito do que aprende, e aos poucos vai aprendendo a adequar e organizar os seus conhecimentos à realidade, aprende como deve fazer para construir seus conhecimentos, aprende a aprender. O autor, afirma que quando o aluno alfabetizado com a cartilha progride, é apesar da escola. Comenta que o processo de aprendizagem deve contar com a mediação do professor e dos colegas.

(...)ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo *está em* situação histórica diferente da construção da sua

vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente.(CAGLIARI, 1998,p.69)

Conhecer a realidade do aluno é interpretar de maneira correta os conhecimentos do ele produz, do jeito o que faz, para isso, o professor deve ter conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos sobre o assunto que ensina e do que o aluno está precisando aprender. O modelo tradicional ignorava todos os aspectos comentados sobre a nova concepção de educação, portanto foi superado pela mesma. Essa nova concepção de educação consiste em alfabetizar letrando.

4.Letramento & Alfabetização

Aprender a ler e a escrever significa em conhecer não só vários assuntos, mas saber registrá-los na forma convencional que é a socialmente aceita e valorizada. Para saber escrever bem, deve se conhecer os discursos das várias áreas de conhecimento, ou melhor, como cada área de conhecimento apresenta o saber construído. (Rojo,1996)

Conforme Di Nucci (2001) o termo letramento teve origem em discursos de especialistas das áreas de educação e lingüística desde a segunda metade dos anos 80. A palavra letramento surgiu assim como surgem novas palavras para designar novos fenômenos, novos fatos , novas idéias, por exemplo, denomina-se “internauta” para aquele que navega na internet. A palavra letramento surgiu da necessidade de compreender a presença da escrita no mundo social, essa palavra é a versão em português da palavra inglesa “*literacy*”, que vem do latim “*littera*” (letra) mais o sufixo “*cy*” , que designa condição, qualidade.

O conceito de letramento está associado aos muitos conhecimentos que se desenvolveram, a partir da escrita e com a escrita, como grandes campos de saber: ciência,

arte, filosofia, religião. Estes conhecimentos se organizam de diferentes maneiras, com textualidades diferentes e estão associados a conteúdos diferentes. A participação em uma sociedade letrada exige a discussão sobre relação alfabetização/letramento, juntamente a variedade de maneiras de se falar a língua, envolvendo a relação entre o oral e o escrito.

Letramento seria o “ resultado de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”(SOARES,1998, p.39). Nessa perspectiva, a leitura e a escrita trazem para o aluno um novo modo de viver na sociedade e de se inserir na cultura, porém isso não significa em mudar o nível sócio econômico, mas o convívio com a linguagem escrita influencia o uso da linguagem oral, das estruturas e do vocabulário. O idéia de letramento possibilita novas formas de inserção cultural, pois as consequências socioculturais trazidas pela leitura e a escrita refletem tanto no sujeito como no grupo social no qual ele está inserido, permitido assim a participação real em uma cultura letrada que exige diferentes usos da escrita no cotidiano.

Isso acontece desde o início do século XIX, apesar da escolarização do processo de alfabetização ter ocorrido, separando o aprendiz dos usos sociais da escrita, criando uma prática descontextualizada das práticas sociais cotidianas, com a transição da economia agrária para a economia industrial, a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser necessária para inserção na economia industrial. Até então, as crianças aprendiam a ler e escrever do mesmo modo que aprendiam as habilidades ocupacionais tradicionais, com a família , vizinhos, e sem nenhum tipo de treinamento sistemático ou aprendizado padronizado com licença de instituição social como a escola.

O papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade é recuperado pela noção de letramento. Os espaços que freqüentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, também, são agências e agentes de letramento. Logo, o

processo de letramento não se dá somente na escola. Alfabetização é um conceito mais específico que diz respeito à aprendizagem de uma linguagem diferente da oral, a língua escrita se introduz como uma nova linguagem, como uma nova forma de discurso. Embora a escola também não seja o único espaço alfabetizador, o processo de alfabetização é trabalhado de um modo mais sistemático na escola. (Rojo,1996)

O letramento, de acordo com alguns autores.(Tifouni, 1995; Kleiman,1995; Soares,1998), pode ser considerado um conceito mais abrangente que a alfabetização, porém não o substitui, mas trata de um novo conceito para melhor compreender a função da escrita, atendendo à exigências dos objetivos propostos para a escola atualmente, que visa formar leitores e produtores de texto habilitados a utilizar as linguagens escrita e oral nos seus diversos gêneros.

Conforme Kleiman (1995), o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, para objetivos específicos, em contextos específicos. O letramento está relacionado com o conjunto de práticas sociais culturalmente determinadas pelo uso da escrita, uma pessoa pode interagir no contexto social por meio da escrita, mesmo que não tenha recebido instrução formal. A criança não aprende a escrever a partir do domínio do código escrito, mas a partir da função que a escrita exerce em seu cotidiano, o que caracteriza como indivíduo letrado. Di Nucci (2001) afirma que as habilidades e conhecimentos sobre a escrita não podem ser desligados da forma que assumem na vida social.

Mesmo que não seja alfabetizada, toda pessoa está inserida em um meio letrado e faz uso da escrita de acordo com suas necessidades cotidianas. E as oportunidades de contato com a escrita determinam níveis de letramento, que se referem à habilidade de decodificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto social. Os níveis variam de acordo com a familiaridade dos usos e das funções da escrita no cotidiano.

Conforme pesquisas de Ribeiro (apud Di Nucci,2001), os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade do texto que o sujeito lê e escreve, com a frequência de leitura e de escrita e com a forma de leitura e de escrita. Sendo assim pode-se dizer que os níveis de letramento estão relacionados também ao grau de escolaridade, pois a escolaridade possibilita oportunidades para utilizar e desenvolver as habilidades com a leitura e a escrita, que outros ambientes não proporcionam ou proporcionam em menor quantidade. As pessoas que apresentam baixo grau de escolaridade ou não frequentam a escola, também apresentam baixo nível de letramento, mas não podem ser consideradas iletradas. Mas se a pessoa não domina o código de escrita ela pode ser considerada não alfabetizada.

✧ Letrado é quem sabe ler em diferentes contextos, sob diferentes condições. É quem é capaz de obter uma informação por meio da leitura e fazer uso dela, de utilizar a leitura como apoio de memória, para comunicação, orientar-se no mundo. Ou seja, fazer a leitura de placas, mapas, escrever bilhetes, lista de compras, conversar na internet, ler um livro , uma receita, instrução de um jogo, ...O mais importante é entender quais experiências de letramento colocam o aluno numa perspectiva crítica, quais as práticas sociais produzem cidadãos críticos e como os níveis de letramento podem ser direcionados para a formação dos mesmos.(Di Nucci,2001)

Podemos compreender e ampliar o nosso conhecimento sobre o mundo da escrita, e não só sobre a escrita, propriamente. Nesse ponto cruzamos alfabetização e letramento. Alfabetizar distanciando as crianças do mundo letrado, dando ênfase à língua como um sistema, e não à língua como um bem cultural, como uma linguagem social, é negar informações importantes às crianças, informações decisivas para a sua entrada no mundo letrado da ciência, da literatura, entre outras áreas de conhecimento.

A língua está viva nos textos que foram e são produzidos, orais e escritos. Contribui-se mais às crianças em processo de alfabetização, se forem mostradas as duas modalidades de linguagem com suas semelhanças, mas também com as suas diferenças, do que quando se enfatiza uma correlação forte entre elas. As crianças precisam saber que escrever não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que ler não é a mesma coisa que ouvir. São situações que envolvem circunstâncias diferentes.

As funções sociais da escrita devem ser o primeiro conteúdo do processo de alfabetização para que a criança compreenda porque e quando se usa a língua escrita, conhecendo e experimentando a utilidade social da escrita como forma de comunicação com um interlocutor ausente, registro de conhecimentos adquiridos como suporte de memória e busca de informações, forma de recreação, forma de autoconhecimento, forma de dizer a sua palavra, etc.

O trabalho com a linguagem na escola deve privilegiar a leitura e a discussão sobre as várias possibilidades de falar e de escrever um texto, dependendo do contexto, de quem o vai receber, do objetivo do texto. Da mesma forma como escolhemos a roupa que vamos usar em função do local para onde vamos, também selecionamos os modos de falar e escrever. (Weiz, 1999)

A linguagem, do mesmo modo que o trabalho pedagógico, envolve criação, porque é produto de trabalho humano e se refaz a cada dia. Podemos pensar então trabalho/linguagem como alienação ou libertação. Se a linguagem for vista como algo que se repete, como fórmulas, regras, temos pouco espaço de criação, mas por outro lado se for vista como algo que se renova no movimento da vida, está se criando e recriando continuamente novas formas de dizer o mundo. Ensinar é trabalhar com uma pedagogia que cria condições para que aconteça a aprendizagem deixando aparecer as contradições, as semelhanças, as diferenças, as descobertas, os conflitos, o debate, etc. E o mais

importante é que isso não se garante com uma classe organizada circularmente ou em grupos, mas acontece se a relação que se estabelece entre as pessoas for satisfatória.

Levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que eles têm, principalmente por meio de seu modo de falar, de sua história é fundamental. Fazer com que se sintam capazes, principalmente de ousar, arriscar - se ,e auto confiantes, estejam dispostos a expor e discutir o que sabem, é condição indispensável. (Cagliari,1998)

Nesse movimento de falar, de conversar, de ouvir leituras de muitos textos e discutir, de escrever pensando no contexto, os alunos vão aprendendo novas “roupagens” para a língua e ingressando cada vez no mundo letrado. Contudo a alfabetização escolar deve acontecer numa perspectiva crítica, conforme Freire (1979), o desenvolvimento da consciência ingênua em direção a consciência crítica deve ser possibilitado pelo processo educativo no exercício da reflexão crítica da realidade social. Nesse sentido o processo educacional constitui-se no desenvolvimento do processo de conscientização dos indivíduos através do diálogo e das trocas.

O desenvolvimento da consciência ingênua em direção a consciência crítica, significa deixar de interpretar as relações sociais ingenuamente, deixar de chegar a conclusões superficiais e mágicas, típicas da condição de alienação, não mais encarar a realidade como algo imutável para analisar profundamente a realidade, reconhecendo as possibilidades de mudanças através da ação consciente do homem, buscando as relações causais e enfrentando preconceitos e falsas concepções, esse percurso permite ao aluno constituir-se como sujeito ativo e transformador da sua realidade.(Freire,1979)

5. O construtivismo

Segundo a teoria construtivista, o aprendiz é considerado sujeito ativo, construtor de conhecimento. Como alguém que pensa sobre a escrita presente no mundo em que vive, desde que deste mundo também façam parte leitores e escribas que possam contribuir com a construção do seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.(Wiez,1998)

Um sujeito que pensa sobre a escrita observando as práticas sociais ao seu redor constrói hipóteses, idéias sobre o que a escrita representa e sobre como ela representa o que se fala. Estas idéias que os aprendizes constroem sobre a escrita, evoluem de uma forma já verificada em diversas pesquisas.

Conforme Ferreiro (1987), para saber o que pensa o aprendiz sobre o sistema de escrita é preciso solicitar-lhe que escreva textos que não lhe foram ensinados previamente e pedir que interprete-os logo depois de grafar cada elemento, cada parte escrita. Pesquisas mostram que estas produções escritas têm uma evolução perfeitamente previsível e que se organizam em três grandes períodos:

- “1) O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca das condições de interpretação desses objetos substitutos.
- 2) O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.
- 3) O terceiro período é o que corresponde á fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético.”(FERREIRO,1985)

Apesar da difusão de alguns termos relacionados à “Psicogênese da Língua Escrita”, um percentual muito pequeno têm clara a teoria do conhecimento que permitiu, há três décadas, iniciar uma revolução conceitual na alfabetização. Essa concepção de aprendizagem, que permitiu que se mudasse completamente as perguntas que norteavam a investigação em alfabetização.

A partir de então parou de se buscar compreender o que havia de errado com as crianças que não tinham sucesso na alfabetização (e que no Brasil correspondiam a 50% das matriculadas na 1ª série) e passou-se a se preocupar em descobrir como as crianças que tinham sucesso na alfabetização aprendiam Para isso pediu-se a alunos de educação infantil, que não recebiam instrução em alfabetização, que escrevessem textos que não lhes tinham sido previamente ensinados para investigar o que a criança pensava e sabia sobre a escrita. (Weiz,1998).

Para compreender o sistema alfabético de escrita em português são necessárias tanto atividades de leitura quanto de escrita, pois ambas permitem ao aprendiz refletir sobre diferentes características do sistema. Considera-se também que a oferta de informação sobre as letras e seu valor sonoro deve dialogar com as hipóteses das crianças e informar o que faz sentido para elas em cada momento do seu processo de aquisição do sistema alfabético. Da mesma forma que o aprendiz aprende a ler e escrever à medida que vai elaborando novas hipóteses sobre o sistema de escrita, a cada reconstrução corresponde também uma reconstrução do seu nível de consciência fonológica e não se trata de uma ser pré-requisito para a outra.(Weiz, 1999)

A teoria construtivista baseou-se em investigações que mostraram que se aprende a ler e escrever através de um processo , no qual, a aprendizagem acontece pela superação das contradições entre idéias do próprio aprendiz e destas com relação à escrita convencional.

Antes da difusão desta concepção, se encaminhava para tratamento clínico todas as crianças que se arriscassem a escrever a partir de suas hipóteses. Reconhecidas e medicalizadas: dizia-se que essas crianças “comiam” letras e que isso indicava a presença de problemas psicológicos que deveriam ser clinicamente tratados.

De acordo com Brasil (2000), além do sistema alfabético, o aluno precisa aprender a linguagem que se usa para escrever, não basta estar alfabetizado, é preciso saber quando, como e para que usar a linguagem escrita, pois a idéia de que o treinamento em decodificação leva a uma “leitura compreensiva” é um retornar a práticas que condenaram os 50% de alunos que reprovavam a 1ª série todos os anos. A partir de estatísticas do IBGE, foi possível constatar que a alfabetização, nos moldes tradicionais, criava uma situação de exclusão muito grande, contribuindo para o fracasso e evasão escolar. Pois, os 50% aprovados pelo modelo tradicional, como afirmou Cagliari, são aqueles que se instrumentalizaram para participar do mundo letrado apesar da escola.

A partir da década de 60, na qual, o modelo tradicional passou a ser criticado fortemente, os índices de reprovação também começaram a diminuir, atualmente todas as redes de ensino querem demonstrar índices de 0% até no máximo 10% de reprovação nos finais de ciclo, da tabela acima até os dias de hoje as estatísticas estão melhorando cada vez mais. Porém, o menor número de reprovação no sistema educacional, não garante que os aprovados estejam apresentando altos níveis de letramento, conforme o esperado. Avaliações como SAEB, SARESP, ENEM demonstram as dificuldades e o baixo rendimento dos alunos no geral.

A prática construtivista de alfabetização considera o professor como, alguém que precisa ser capaz de avaliar o momento do processo de alfabetização em que está cada um de seus alunos, que ensina organizando situações de aprendizagem que exigem que os

alunos ponham em jogo o que pensam sobre a escrita, ao mesmo tempo em que recebem informação sobre a forma, o nome e o valor sonoro das letras. Além de saber que o fato de trabalhar com textos não significa que não se deve focalizar sistematicamente o sistema alfabético e suas características: quais letras e em que ordem é preciso para escrever determinado item lexical, deve considerar escritas não convencionais ao mesmo tempo que as problematiza (Weiz, 1999)⁴. Esta é ótica da teoria construtivista, é o ponto de vista que a rede pesquisada sugere aos professores afim de direcionar a construção do trabalho pedagógico. Mas existem outros pontos de vista dos quais se pode olhar a prática cotidiana, como do ponto de vista de uma teoria vygotskyana, que será explicitada a seguir pois trata de ser a ótica adotada para analisar a construção do trabalho pedagógico, já que o conceito de letramento está estreitamente ligado às relações sociais que fazem uso da escrita.

6.O Sócio-construtivismo

Conforme Rojo (1996), o sócio-construtivismo, como o próprio nome já evidencia, é marcado pela interação social, no caso da escola essa interação social é fortemente representada pela intervenção pedagógica. O traço diferencial dessa teoria vygotskyana da aprendizagem em relação às outras, é exatamente a crença de que na relação interpessoal que primeiramente se constrói o conhecimento que virá a ser intrapessoal.

Segundo as afirmações de Vygotsky, existe uma zona proximal de desenvolvimento, chamada ZPD, que seria “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de soluções independentes de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através das soluções de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros, mais capazes.”(VYGOTSKY apud ROJO, 1996, p.97)

Partindo das reflexões de Vygotsky o que é possível dizer sobre a eficácia das intervenções pedagógicas em relação ao domínio da linguagem escrita? Uma das críticas do autor às formas de intervenção no processo de alfabetização, seria que a escrita toma um lugar muito estreito nas práticas escolares em relação ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento cultural da criança, afirma que ao ensinar a criança a desenhar letras e construir palavras com elas, não se está ensinando a linguagem escrita, pois a ênfase está sob a mecânica de ler o que está escrito, assim deixando obscuro a linguagem propriamente dita, produzindo-se então uma fala morta. Tal afirmativa de Vygotsky é originária de um de seus ensaios chamado “A Pré-História da Linguagem Escrita”. Para Vygotsky a linguagem escrita seria :

“(…)constituída por um sistemas de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, este elo intermediário(a linguagem falada desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.” (VYGOTSKY apud ROJO,1935, p.40)

Segundo o autor, a fala é utilizada como base para a criação de todos os outros sistemas de signos, como escritas pictográficas, linguagem musical. A escrita é uma representação, uma grafia dos sons da fala, mas não apenas isso, a linguagem escrita é particular e diversa da fala, com capacidade de significar , comunicar um pensamento. Sendo assim o autor faz a seguinte afirmativa sobre a relação pensamento e linguagem:

“(..) o pensamento , ao contrário da fala, não consiste em unidade separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi

um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo..., não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas expresso em palavras separadas. Um interlocutor em geral leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma sequência. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.”(VYGOTSKY Apud ROJO, 1996, p.44)

De acordo com tais reflexões, o pensamento não apenas se expressa na palavra mas se realiza nela, já que é um processo interno mediado, um discurso, uma fala interna. É interessante a comparação feita entre os três tipos de linguagem: a do pensamento, da fala e a da escrita, em relação a fala e o pensamento, muitas vezes é difícil falar de modo que as pessoas entendam exatamente como foi pensado, e mais difícil ainda seria a linguagem escrita pois é preciso se dar entonação com símbolos e também a interlocução é imaginária, enquanto na fala o interlocutor e seus pares são reais.

6.1 Relações entre linguagem oral e escrita

Discutir as relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita se faz necessário nesse trabalho, pois a partir dessas relações se torna mais compreensível a dificuldade na construção dos padrões formais da linguagem escrita.

Segundo Rojo (1996), Imaginar a interlocução é uma situação nova e estranha para a criança, e exige dela um distanciamento da situação real. E a escrita sendo uma forma de fala mais elaborada, na qual, são obscuros os tons de voz e conhecimento do assunto, é preciso utilizar muito mais palavras e com maior exatidão para se fazer entender, se

comunicar com clareza. Portanto o monólogo é uma forma bastante complexa de desenvolvimento, diante da impossibilidade de resposta imediata, o discurso se torna mais complicado.

As produções de discursos exigem novas construções da criança, já que a partir de uma situação abstratas é preciso planejar um texto. Diante da fala, a escrita apresenta uma fraca motivação, quando a criança fala a situação dinâmica se encarrega de determinar o curso dos discursos, a fala é impulsionada por necessidades, desejos , pedidos, perguntas e respostas, confusão e explicação, mas para a criança produzir um discurso escrito a dinâmica da situação tem que ser conscientemente dirigida já que os motivos para escrever são mais abstratos, intelectualizados e muitas vezes distante de necessidades imediatas.

Com exceção dos gêneros escritos próximos da oralidade como carta ou bilhete, ao se dirigir à um interlocutor ausente, seja para fazer imaginar, debater ,argumentar, informar, expor, a necessidade de abstração é muito mais complexa do que quando a proposta é discordar ou opinar, explicar, pedir ou ordenar. Contudo, a criança que adentra o universo da escrita, dificilmente estará motivada para iniciar novas construções discursivas nesse mundo abstrato de escritores se a escola e o professor não lhe proporcionarem situações culturalmente inspiradoras para tal.

Entretanto , aprender a escrever é aprender a simbolizar graficamente um universo sonoro já por si mesmo simbólico; é aprender novos modos de discursar para se comunicar em novas situações, é construir uma nova inserção cultural e cabe ao professor mediar essa alfabetização/ letramento motivando a descoberta de novas formas de discurso.(Rojo, 1996)

É preciso reconhecer que o processo de construção da escrita deve envolver uma história de interações com textos e portadores de textos em ambientes ricos em eventos de letramento afim de motivar os alunos na inserção neste universo. Para tanto o ensino deve

se organizado de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias às crianças, como atividades culturais complexas, caso contrário as atividades se tornarão entediantes e mecânicas. O imprescindível é que a criança sinta a necessidade de construir e usufruir desse novo tipo de linguagem que é o da escrita.

De acordo com Rojo (1996) existem pontos fundamentais para a elaboração de intervenções pedagógicas, em primeiro lugar ela afirma que a escrita construída em interação com a criança deve ser motivada: relevante para a vida, necessária para a atividade em curso, desejada pela criança, deve ser uma prática, um uso significativo de leitura e produção de textos, mais do que um ensino ou uma técnica. Outro ponto importante seria construir a escrita como discurso (texto) significativo, inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero, ao invés de manipular letras, sons e palavras.

Os diversos discursos escritos (gêneros) construídos em interação com a criança devem ser pensados em sua transição, num processo contínuo de construção social. A sócio construção dos diversos modos de discurso escrito (gêneros), negociada na interação, deve sempre ser informada por uma situação de produção clara, explícita, se possível, real ou realista, deve levar em conta diferentes tipos de discurso e organizar-se dos gêneros mais simples para os mais complexos.

Ainda conforme Rojo, a prática social dos gêneros em leitura e produção se constituem como grandes instrumentos para a construção de aspectos formais e estruturais próprios do discurso escrito (grafia, ortografia, vocabulário, sintaxe, tipos de texto). A sócio construção da ortografia só não será mecânica e limitada a uma alfabetização apenas funcional se inserida em práticas discursivas e usos significativos de escrita.

Na sócio construção dos diversos modos de discurso escrito na interação, os produtos obtidos deverão ser interpretados em termos de processo, em relação com a fala

interna/ pensamento verbal que os originou. As atividades pedagógicas geradoras de consciência e controle devem ser praticadas e conduzidas no sentido da apropriação, da emancipação e da autonomia na construção dos diversos modos de discurso escrito na interação.

É possível dizer que levando em conta diversos gêneros na prática pedagógica, se cria oportunidades para a produção de textos estruturados de diversas formas, já que há diferentes relações com os interlocutores virtuais: de maior ou menor familiaridade e conhecimentos compartilhados, de graus de hierarquia/ formalidade ou intimidade diferentes, tais contextualizações vão determinar o que pode ser expressado ou não, como e quando pode. Os motivos ou intenções de efeito também determinarão a forma do discurso. Portanto quando se fala de escrita se fala de diferentes modos da linguagem escrita, diferentes gêneros.

A criança diante toda essa complexidade necessita da mediação do professor que deve ser competente para administrar a transição de uma forma de linguagem escrita para outra. Como os gêneros são considerados grandes instrumentos para aprendizagem do texto escrito, mas implicam em complexas construções em muitos casos, o currículo deve ser organizado numa progressão discursiva, na qual todos os tipos de texto devem ser construídos das suas formas concretas mais primitivas e simples para as mais complexas e tardias. As construções dos aspectos formais e estruturais dos discursos se darão com o uso dos mesmos como instrumentos para tal, lendo, relendo, escrevendo, revisando, comparando com a fala, etc.

Vygotsky (1934) desponta em direção de Ferreiro (1989) ao discutir a natureza da simbolização na linguagem escrita, alertando-nos para o fato de que se trata da construção de uma simbolização de segunda ordem, trata-se de aprender a “desenhar a fala”, mas que

este apoio deve desaparecer. Porém é um aspecto que faz sentido somente no uso significativo e na prática discursiva.

A atividade da escrita deve apresentar um caráter abstrato, consciente ao relacionar o pensamento verbal ao discurso escrito, assim a sócio construção da ortografia não será mecânica. O discurso escrito necessita primeiramente de um planejamento, que seria uma fala interior, uma espécie de “rascunho”, por isso é compreensível que inicialmente a criança escreva de maneira não convencional o que indica a alfabetização em processo. Para que a criança através desse processo, seja capaz de construir diversas formas de discurso, as atividade pedagógicas socialmente significativas devem objetivar a apropriação da emancipação e da autonomia.

7. Uníverson da pesquisa

Com o propósito de alcançar o objetivo de destacar como a mudança do conceito de alfabetização está atingindo a prática pedagógica na escola pública, foram definidos os conceitos de letramento e de alfabetização esclarecendo quais as diferenças entre ambos e como podem de complementar, o contexto histórico foi apresentado brevemente com o intuito de demonstrar que ideologia servia o modelo tradicional de alfabetização.

A teoria construtivista foi mencionada para que se possa conhecer o ponto de vista da rede de ensino, campo de pesquisa. Já a teoria sócio – construtivista foi registrada pois por essa ótica os dados serão analisados. As diferenças entre linguagem oral e escrita foram também apresentadas com objetivo de expor o quanto é dificultoso para a criança o processo de aquisição da linguagem escrita. Essas informações teóricas foram dadas para melhor compreensão das análises e conclusões posteriores.

Ao observar que nessa rede pública de ensino existia uma preocupação com a defasagem geral dos alunos em interpretação de situações problema em matemática e na produção de texto em língua portuguesa surgiu a idéia de pesquisar como os conceitos de letramento e alfabetização implicam na construção do trabalho pedagógico. Para tal, foi escolhida uma segunda série na qual se encontraria casos de crianças alfabetizadas em fase de trabalhar com produção de texto mais estruturada e crianças não alfabetizadas, afim de acompanhar o processo de alfabetização e o processo de continuidade de desenvolvimento do letramento. O trabalho foi realizado a partir da coleta de dados afim de verificar como as mudanças conceituais estão afetando a construção do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e letramento.

7.1 Caracterização do campo de pesquisa:

A Rede Municipal de Várzea Paulista tem 9 escolas de ensino fundamental, cerca de 400 professores (contando com profissionais da educação infantil) , os diretores em sua maioria são professores efetivos da rede em cargos de confiança, duas coordenadoras , uma diretora de educação e o secretário de educação. Os alunos de primeira e segunda séries, tem aulas específicas de informática ,artes e educação física e os de terceira e quarta série, tem aulas de informática e inglês. Por isso é possível existir o contato com professores de áreas específicas nos horários de reunião em grupo.

As escolas não tem apoio de professores excedentes para um reforço escolar efetivo para os alunos com defasagens discrepantes e urgentes (ver fig.1). Muitas crianças permanecem anos na escola sem ao menos serem alfabetizadas com qualidade, são marginalizadas, rotuladas e sofrem diante desse fracasso. E o que deveria ser feito por essas crianças ? O que poderia se fazer? E o que está sendo feito? No caso da escola

pesquisada (a situação não é muito diferente nas outras), existem duas professoras excedentes para ajudar os professores de sala com um reforço, cobrir faltas abonadas e faltas médicas de 30 salas. Isto significa que o resultado do reforço estará certamente comprometido, não por falta de dedicação, mas por falta de condições de trabalho. Nas segundas e quartas séries a defasagem é considerável, ao avaliar as produções de texto da sala no início do ano eu fiquei muito assustada, e as outras salas apresentaram os mesmos problemas: crianças não ou mal alfabetizadas na 4ª série .(ver fig.2). Muitos dos textos não apresentavam paragrafação, continham muitos erros de ortografia, não apresentavam uso correto de pontuação, alguns nem usavam pontuação, coesão e coerência comprometidas, textos curtos com vocabulário pobre contando com muitas repetições. Por outro lado, estas crianças já conheciam aspectos da linguagem escrita, mas não conseguiam fazer uso dos mesmos. Esta situação chama atenção, porque isto acontece? Qual a razão de tantos problemas? O grupo de professores e a direção conhece cada aluno e sabe o que está sendo feito o possível para que aquele aluno progrida mas o possível não tem sido suficiente.

Atividade diversificada em sala de aula não tem sido suficiente para suprir as necessidades especiais desses alunos, o grupo de professores propôs que se fizessem oficinas de aprendizagem desde o início do ano nas aulas em que as turmas estivessem com os professores específicos mas não foram autorizados, pois este tempo é reservado para preparação das aulas. Nas horas de estudos estavam sendo oferecidas boas oficinas e novas idéias para o grupo de professoras, as duas coordenadoras mostraram interesse em para trazer novas experiências didáticas para serem postas em prática, na tentativa de fazer com que o grupo conheça diferentes maneiras de trabalhar os conteúdos do planejamento.

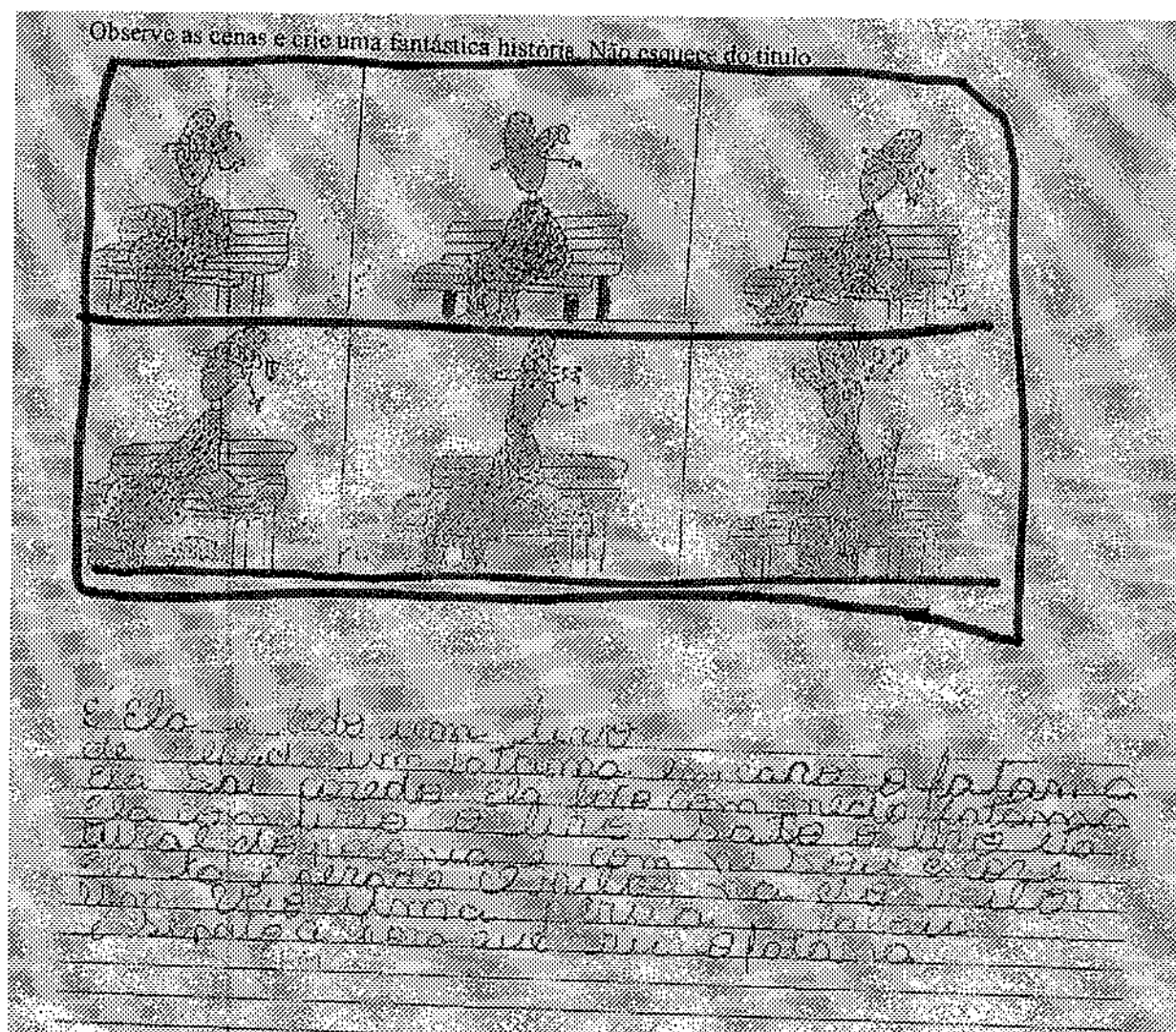


Figura1: produção de texto de uma aluna da 4ª série, último bimestre.



Figura2: Produção de texto de uma aluna da 4ª série , último bimestre.

O grupo entende e se adapta conforme as suas concepções, mas a grande preocupação são as crianças que estão fora do padrão esperado (conforme o rendimento que se tem em média).Esse padrão aqui citado se refere aos alunos que são capazes de utilizar o que aprenderam , de criar , de se perceber como ser pensante. Ao final do ano letivo de 2002, a secretaria da educação formou um grupo com professoras efetivas que tem formação em psicologia para estarem fazendo diagnósticos psicopedagógicos afim de formar grupos de estudo intensivo e de interferências diretas com esses alunos.

A medida foi muito bem tomada, foi possível perceber algumas mudanças, entretanto esse grupo de professoras, psicólogas, se reuniram com o grupo todo de professoras e esclareceram que as seleções deveriam ser feitas previamente, uma triagem, e deveriam encaminhar para o grupo de estudos apenas os casos intermediários, isto é, as crianças com muita dificuldade mas que já estavam alfabetizadas deveriam continuar sob a responsabilidade do seu professor, as não alfabetizadas que tinham um grande histórico de fracasso e retenção, deveriam ser aprovadas pois “ *a rede não deu conta até agora e nem vai dar*”(psicóloga do grupo), a oportunidade do grupo de estudo é para poucos, já que a demanda é grande e a capacidade é mínima, teriam a chance de serem atendidas apenas as crianças que não estavam alfabetizadas nas mas que apresentassem interesse e vontade de estar lá.

Tal colocação foi feita em detrimento das condições de trabalho oferecidas à elas, e gerou muita polêmica no grupo, como ficaria o aluno considerado fracassado? Simplesmente empurrado para frente? Essa questão foi e deve continuar sendo discutida já que ainda não se chegou a nenhum consenso.

Conforme o observado em reuniões de professores, nota-se que a implantação das concepções construtivistas tem sido muito difícil, pois a mudança teve origem sob pressão de hierarquia, não foi uma necessidade que surgiu do professorado, mas uma tentativa da secretaria da educação em acompanhar as novas tendências. Diante dessa condição a mudança de concepção se torna bastante árdua, isso se evidencia quando nas oficinas em horas de estudo estão sempre sendo justificadas e fundamentadas pela L.D.B. e pelos P.C.N.s.

Contudo a situação dos alunos em toda a rede é a mesma, cerca de 15% de cada sala não estão evoluindo conforme o esperado, isto é, não apresentam desenvolvidas capacidade e habilidades de comunicação e interpretação escrita, mesmo já tendo freqüentado a escola por alguns anos, como se pôde observar nas figuras 1 e 2 anteriormente. Há diferenças na realidade econômica e social das escolas e das comunidades das quais elas fazem parte, algumas escolas de nível sócio - econômico privilegiado que contam com famílias melhor estruturadas e que se aproximam de melhor qualidade de vida apresentam o mesmo índice de crianças que não se adequam ao padrão esperado das escolas que convivem intimamente com problemas sociais como: violência doméstica e urbana, falta de recursos básicos para sobrevivência com dignidade, carência afetiva, etc. Esses fatores não são determinantes, mas são atuantes. É preciso considerar que essa crise, o surgimento dessa preocupação com as pessoas que não são capazes de criar, interpretar e justificar idéias, tomar decisões através de valores pessoais (que estão desaparecendo), tem origem na mudanças dos paradigmas, a mudança na visão de mundo. Pois no contexto histórico anterior a globalização eram dispensáveis sujeitos com essas qualidades.

7.1 A clientela:

A cidade de Várzea Paulista era considerada apenas um vilarejo da cidade de Jundiaí até o ano de 1965, quando se emancipou. Antes disso, em 1950, foi fundado o bairro Jardim Promeca, pois uma indústria de grande porte se instalou nesse bairro. E após essa vieram algumas outras, que provocaram um povoamento muito heterogêneo de trabalhadores de origem diversas, pessoas vindas de vários cantos do estado e até de outros lugares do país. .

Um bairro industrial requer escola para dar assistência a seus funcionários e qualificar futura mão de obra, portanto a escola pesquisada foi uma das primeiras criada no município. Até o ano de 2000 a escola era estadual, após o mesmo ano foi municipalizada. A escola foi criada logo após a emancipação do município.

A clientela da escola são basicamente filhos de funcionários das indústrias dos arredores e moradores do bairro, uma pequena parte vem de bairros distantes e bem mais carentes que a Promeca, são crianças que moram em olarias, e favelas. O nível sócio econômico dessas famílias é muito baixo, salvo algumas do bairro, as quais os pais tem uma formação universitária, e são melhores empregados. Grande parte das famílias não são nucleares, com pai mãe e filhos, os responsáveis pela criança nem sempre são os próprios pais.

A maioria das crianças ficam em casa sob a responsabilidade de um irmão mais velho ou são o irmão mais velho, muitos passam grande parte do tempo na rua com colegas sem que um responsável os vigiem. Muitas crianças acordam sozinhas para vir para escola, e o índice de faltas por “perder a hora” é muito grande. É grande também a ausência dos pais na educação de seus filhos, muitos não respondem bilhetes, não vêm para as reuniões de pais, etc. (salvo aqueles que participam de tudo são até voluntários na escola em festas e

no cotidiano). Essas crianças tem carências materiais e afetivas, que também são fatores contribuintes para o desempenho da aprendizagem.

7.2 Metodologia de pesquisa

“A alfabetização começa quando os pais, professores e a sociedade dão ou tiram da criança o direito de pensar, de ser autônomo e autor de sua própria história.”(MENDES,1993)

Com a intenção de pesquisar conceitos & prática pedagógica, desenvolvi um trabalho de observação em uma escola da Rede Municipal de Várzea Paulista. Esses dados utilizados para análise foram coletados em uma escola das escolas da rede no ano de 2002, através de observação participante em uma turma de 36 alunos, 19 meninas e 17 meninos que cursavam a chamada, 2ª série A, com uma professora formada em magistério, que nessa época cursava primeiro ano de pedagogia em universidade privada de Jundiaí.

O contexto de sala de aula que por muitos e muitos anos permaneceu seguidor do modelo tradicionalista, a postura do professor na construção do trabalho pedagógico, e se a alfabetização na perspectiva do letramento está contribuindo para que as crianças adquiram instrumentos para viver como cidadãos em comunidade, agindo, se expressando, opinando, enfim se comunicando de acordo com seus desejos, direitos e deveres.

Existe, uma preocupação com o relacionamento professor-criança e criança-criança na alfabetização, é que, por estarem iniciando o processo de leitura e escrita, a interação entre discente-docente e criança-criança é de grande importância, visto que a

troca de experiência entre eles representa um elemento importante para a elaboração da leitura e da escrita. É o professor quem pode (ou não) garantir esse espaço de troca de modo a transformar esse intercâmbio numa interação produtiva para a criança e estimular a produção da cultura infantil na relação entre seus pares. É certo que o presente material não tem pretensões de sanar as deficiências que a alfabetização enfrenta, e nem sequer apresentar fórmulas para alfabetização. Pretende-se discutir a postura do professor a respeito da ótica teórica a qual direciona seu trabalho, constatando como a mesma está sendo afetada pela mudança conceitual da alfabetização .

Ao longo desse trabalho realizei estudos teóricos sobre a teoria que subsidia a rede de ensino, a teoria construtivista, porém a análise dos dados seguiram sob enfoque da teoria sócio- construtivista; coleta de dados através de observação- participante em situações cotidianas de sala de aula, enfocando teoria e prática de alfabetização e também no grupo de professores.

As observações foram realizadas durante o ano letivo de 2002, (total de 112 horas). Os dados coletados foram analisados a partir das abordagens mencionadas, com o objetivo de investigar a relação que se estabelece entre alfabetização e letramento no contexto da sala de aula atualmente e o impacto desse novo conceito de alfabetizar no trabalho pedagógico.

7.3 Alfabetização e letramento no processo do trabalho pedagógico.

Como a orientação para o trabalho realizado nesta rede de ensino era pautada na teoria construtivista da aprendizagem, os procedimentos que serão descritos a seguir foram planejados e realizados por todas as professoras da rede conforme a orientação da

coordenação de ensino. Em seguida , procurou-se comentar sobre eles conforme a perspectiva teórica histórico -social.

Primeiramente foi realizada a sondagem dos alunos em fevereiro do ano em questão, conforme proposto por E. Ferreiro e A. Teberosky (1989), foram feitas avaliações diagnósticas através de entrevistas individuais, nas quais o professor elegeu um campo semântico de acordo com a realidade do aluno. A lista de palavras selecionada pelo professor deveria ser de preferência distribuída da seguinte forma: no mínimo uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. Esta entrevista possibilitou conhecer mais dos alunos e saber em qual fase da escrita eles se encontravam, de acordo com a teoria construtivista.

No momento da atividade a professora pedia para que o aluno escrevesse o nome do animal desenhado conforme usando as letras que ele julgasse necessárias sem auxiliá-lo com respostas prontas, sempre que o aluno fazia uma pergunta como “pro, com que letra eu escrevo cobra?” a professora respondia sempre com outra pergunta no intuito de fazer os alunos pensarem, mas não qualquer pergunta, suas perguntas tinham origem sempre em conhecimento que os alunos tinham acesso de acordo com o tipo de intervenção que ela pretendia fazer, nesse caso o diálogo continuou assim:

P- Vamos por partes, quantas vezes você abre a boca para falar cobra?

A- Duas

P- Como se escreve a primeira parte? que letras você pode usar?

A- Acho que pode ser o **c** com o, mas e o resto? É difícil?

P- Será? Você se lembra de uma atividade em que nós escrevemos o nome do nosso país a alguns dias atrás?

A- Já sei, lá na parede, é o **b** com **r** e o **a** . (figura 3)

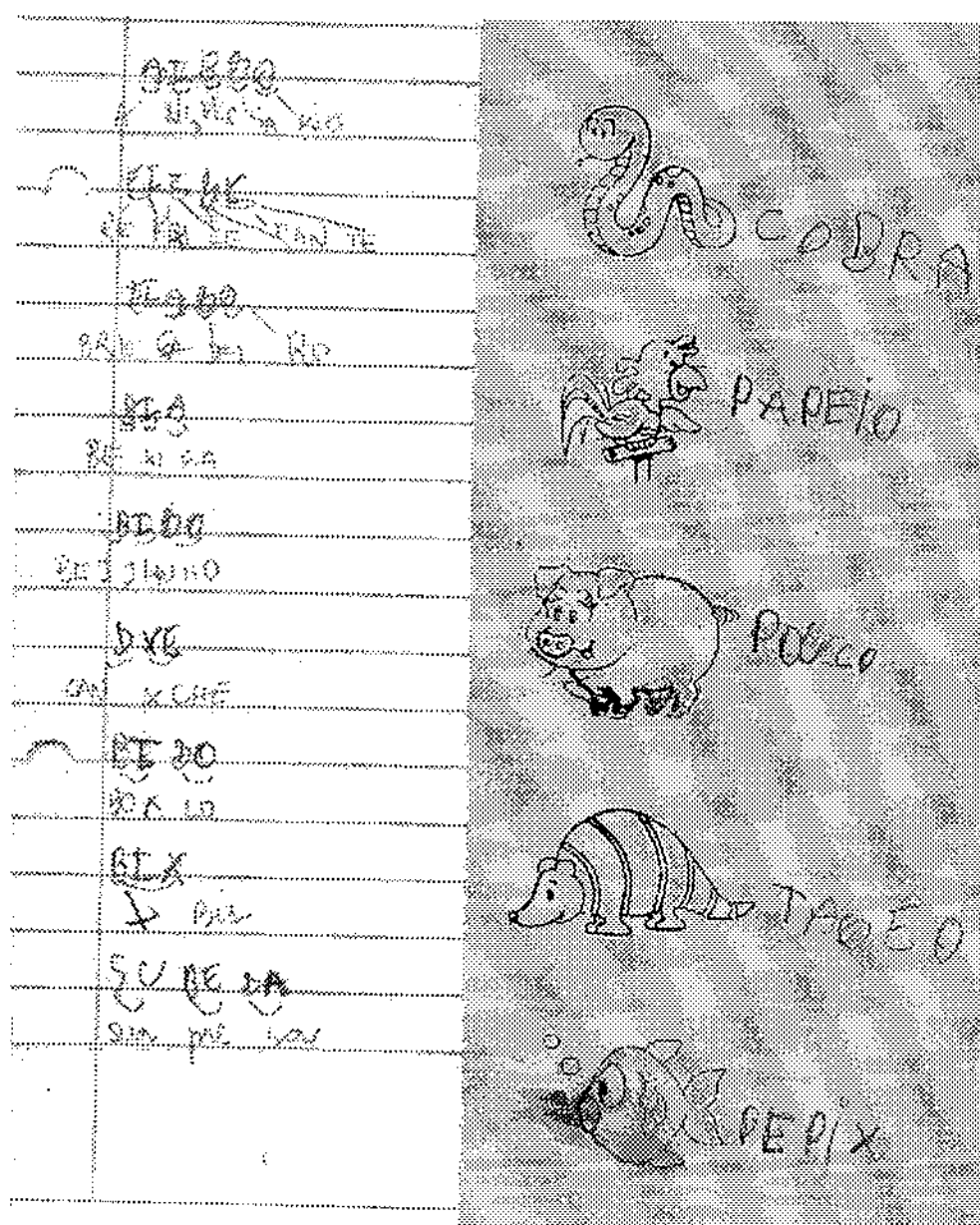


Figura 3: sondagens com intervalo de 40 dias.

OBS.: Os sinais em forma de X que aparecem eram marcações para pular linha.

Os alunos não alfabetizados podiam estar nas fases: pré-silábica, transição para silábica, silábica, transição para silábica-alfabética, silábica-alfabética ou transição para alfabética. De acordo com orientações da coordenação pedagógica que se baseia na teoria construtivista, cada uma dessas fases exige intervenções pedagógicas apropriadas para que o aluno evolua, em cada uma delas o aluno constrói hipóteses sobre a escrita, e escreve não convencionalmente (escreve de acordo com suas hipóteses) e a intervenção, é necessária para que ele reflita e perceba onde falha a sua hipótese avançando até a escrita convencional. Trata-se de um processo individual.

Essa trilha é permeada pela apropriação por parte do aluno da idéia que tudo que se fala pode ser escrito e que há formas diferentes de escrever. Conforme a orientação da rede, cada professor deveria preencher uma tabela enumerando quanto a alunos estavam em cada fase três vezes a cada bimestre. A Sondagem era feita três vezes por bimestre, essa prática trazia dificuldade para organização da rotina da professora pois eram individuais, sendo assim era preciso programar algumas atividades em que os outros alunos pudessem realizar sem a ajuda da professora, toda época de sondagem a professora fazia um acordo para que os alunos não interrompessem as intervenções individuais da entrevista. Tal procedimento era considerado, pela professora da classe, ineficiente, pois as entrevistas eram demoradas, a intervenção feita com um único aluno não poderia ser aproveitada pelos outros 35, a professora não poderia acompanhar quais trocas de informações estavam sendo feitas pelo grande grupo e o aluno entrevistado muitas vezes se sentia pressionado não produzindo o mesmo que conseguia em uma atividade coletiva.

É importante ressaltar que trabalho pedagógico da professora procurou que os alunos aprendessem a se auto-organizar trabalhando em grupo, de forma que cooperassem uns com os outros produzindo conhecimento, trocando experiências a fim de chegar a um objetivo específico. Isso significa que essa professora trabalhou com objetivos que

também se pautam na teoria sócio-construtivista quando se preocupa e proporciona a produção de cultura infantil. Na maioria das atividades os alunos eram agrupados de maneira heterogênea, desse modo um poderia mediar o conhecimento do outro, o que provocaria o funcionamento da chamada zona potencial de desenvolvimento

Um dos projetos desenvolvidos pela sala, imposto pela secretaria, foi o de saúde alimentar. Em um primeiro momento a professora propôs uma roda de conversa para obter informações sobre os conhecimentos prévios a respeito do tema alimentação e apresentar o projeto, ao abrir espaço para que os alunos mostrassem o que sabiam a professora se surpreendeu, pois os alunos tinham claras as diferenças entre alimentos saudáveis e não saudáveis o objetivo do projeto. A professora decidiu então desviar os objetivos da área de ciências para a área de alfabetização. Realizando atividades como a citada a seguir.

Em uma das atividades após a leitura compartilhada da história “Alice no país das vitaminas” foi proposto um ditado em forma de lista de compras para o supermercado seguida de ilustração. Enquanto a turma desenhava fomos analisando as fases da escrita dos alunos não alfabetizados, e realizando intervenções de acordo com suas hipóteses sobre a escrita em uma entrevista individual partido da leitura do aluno, conforme o exemplo anterior. Em um outro momento a professora pedia para que alguns alunos colocassem as suas versões de escrita das palavras da lista de supermercado na lousa, com estas escritas começava o debate, qual seria a versão correta, e os alunos como estavam colocados em pequenos grupos discutiam em alguns minutos pré determinados e depois apresentavam a opção dizendo o porquê das escolhas.

Foi perceptível que o material selecionado pela professora era de boa qualidade e trazia informações úteis do ponto de vista dela, que era detentora de muitos conhecimentos que faziam parte do seu cotidiano de mulher de classe média...mas e os hábitos alimentares daquelas crianças? Pelos relatos em sala de aula, ficou claro que eram

divergentes dos hábitos da professora, apesar de demonstrarem saber a diferença entre alimentos saudáveis não saudáveis, os alunos, por motivos econômicos, estavam distantes de consumir uma dieta balanceada como a da professora.

É significativo escrever uma lista de compras de frutas, verduras e legumes saudáveis conhecidos apenas por foto, pela televisão, que nunca tinham sido e nem havia a expectativas de um dia experimentá-los? Sendo que a merenda escolar muitas era muitas vezes a única refeição do dia, e alguns até armazenavam como podiam o “repeteco” para levar para casa com intenção de dividir com os familiares depois . Tal situação coincidentemente era freqüente com as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem, principalmente na alfabetização.

O cardápio escolar não foi estudado no projeto, apenas citado, pois, muitas vezes a combinação de alimentos não correspondia a de uma dieta saudável, por exemplo: cachorro-quente, suco industrializado solúvel, bolacha, pão com creme de chocolate, etc. Que exercício de motivação esse projeto provocou nessas crianças com dificuldades na alfabetização? A professora entendia que não era uma situação de aprendizagem motivadora, significativa mas concluiu as atividades sob o compromisso de apresentar um relatório de avaliação do projeto para a coordenação, dando a sua opinião critica sobre o projeto realizado. A temática do projeto nada tinha de significativo, estava desconectada da realidade dos alunos, conforme o sócio- construtivismo, nesse caso a oportunidade de interação não foi produtiva pois estava distante do contexto histórico-social do aluno.

Porém, em projetos como o de leitura a situação foi diferente, ao propor o projeto para a classe a professora deixou claro que os alunos poderiam contribuir com seus saberes em algumas atividades e em outras aprenderiam coisas novas. Ao realizar uma atividade de dramatização de duas histórias contadas através de fita cassete, no pátio, usando a imaginação e a criatividade para interpretar as histórias através de mímica, as

De acordo com a perspectiva do socioconstrutivismo (Rojó1996), quando as crianças são agrupadas dessa maneira elas não entram em conflito, mas em processo de troca de informações mediando os diferentes conhecimentos em jogo naquele momento. Numa perspectiva sócio- construtivista a professora está favorecendo a aprendizagem pela zona de desenvolvimento proximal.

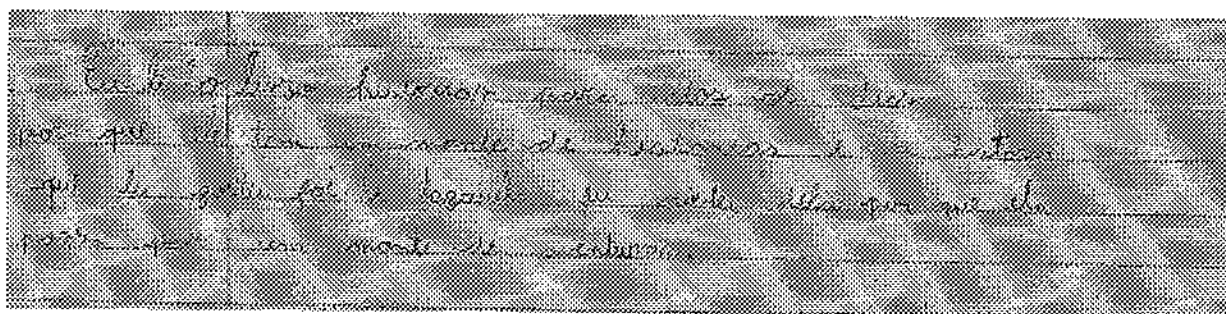
Os textos puderam ser lidos e perfeitamente entendidos, todos tinham título e alguns vinham acompanhados de palavras ou frases curtas descrevendo as cenas. E com as intervenções da professora, e dos próprios alunos, esses grupos puderam repensar alguns registros escritos. Todos fizeram questão de refazer as histórias a partir das intervenções e posteriormente exibir as produções no mural da escola.

Destaquei este episódio afim de enfatizar a questão da motivação na sócio-construção da escrita, diante de uma atividade planejada com recursos que proporcionaram o prazer de fazer e a motivação de produzir algo para seus pares consumirem e se divertirem com a escrita, o envolvimento foi 100% , foi uma das atividades em que os alunos mais se dedicaram na troca de informações afim de escrever.

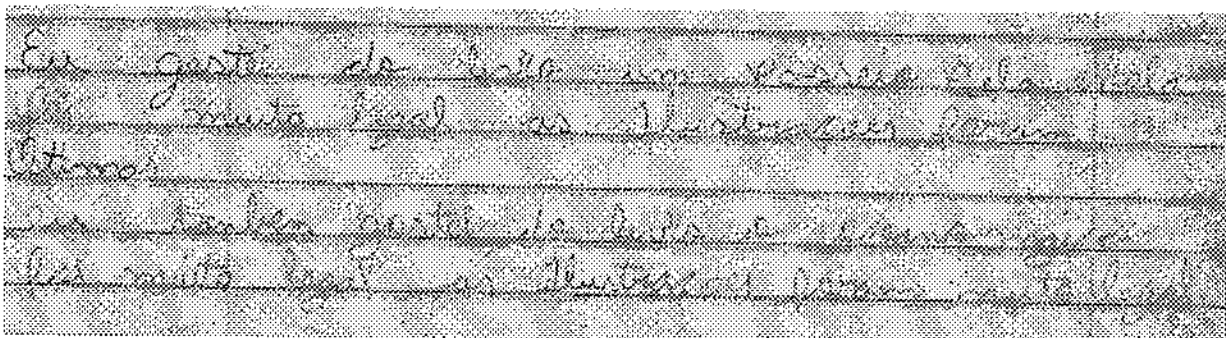
Citando o mesmo projeto, uma das atividades realizadas permanentemente era na biblioteca da escola, todas as sextas-feiras os alunos faziam empréstimos de livros afim de valorizar a leitura, estimular os que estão em processo de alfabetização através do contato com o livros . Nesse tipo de atividade a professora se preocupava em desenvolver procedimentos de pesquisa, primeiramente a professora discutiu com o grupo quais as informações que a capa de um livro deve conter e quais as funções dessas informações? Tais como título, autor, ilustrador, editora, indicação de coleção. Em um segundo momento foi questionado com o grupo quais as partes indispensáveis para a composição do interior do livro , que seriam o índice, resumo de capa e de orelha , breve biografia do autor, e o corpo do texto, o grupo também discutiu suas funções.

Em um terceiro momento a professora passou a promover o debate sobre como selecionar e localizar um livro, se atentando a critérios de seleção, como pesquisa, interesse pessoal. A conclusão desse debate foi interessante, pois os alunos questionando sobre como localizar, como funcionavam os sistemas de grande biblioteca concluíram que como na biblioteca da escola deles não havia organização com fichas numeradas e resumos dos livros que a procura deveria ser realizada pela ordem alfabética, eles finalizaram afirmando então que só teriam conhecimento sobre novos títulos e histórias se um fosse comentando para o outro sobre o livro que leu informalmente ou fosse procurando pelas prateleiras sem rumo.

Partindo dessa atividade a professora logo sugeriu que fossem selecionados os leitores do dia que elegiam uma parte de seu livro para ler e comentar na classe, assim os alunos poderiam conhecer mais títulos e posteriormente emprestar os mais interessantes. Alguns alunos não alfabetizados solucionavam a atividade da seguinte forma, sempre escolhiam livros como contos de fadas ou qualquer outro que soubessem a história de memória, e se posicionavam como leitores e fingiam ler, alguns até apresentando traços da linguagem escrita formal. O seguinte passo foi registrar os comentários em um mural, pois apenas oralmente os alunos perceberam que não era suficiente, não era conveniente anotar durante a apresentação do amigo e na hora do empréstimo os alunos acabavam esquecendo os títulos (figura 5).



Eu gosto de ler porque gosto de ler
por que se tem um monte de histórias e de coisas
que eu gosto de ler porque eu gosto de ler porque eu
gosto de ler um monte de histórias.



Eu gosto de ler porque gosto de ler
por que se tem um monte de histórias e de coisas
que eu gosto de ler porque eu gosto de ler porque eu
gosto de ler um monte de histórias.

Já os alunos que vinham de uma história de reprovação e fracasso escolar, baixíssima estima, por mais que fossem incitados, provocados pelo grupo, eles ainda assim não se sentiam motivados para essa atividade, simplesmente se recusavam a realizá-la, argumentando que não sabiam ler. Para esses alunos o interesse pela descoberta do ler e escrever foi apagado, eles já não sentiam a necessidade de aprender essa nova linguagem simbólica, pois não identificavam a função sócio cultural da escrita em suas vidas. Na tentativa de incluir esses alunos, a professora os incentivou a levarem o livros aqueles mesmo que eles já sabiam a história e no dia seguinte o aluno era convidado a tecer oralmente o comentário sobre o livro enquanto coletivamente o texto era escrito na lousa. Em apenas um caso a tentativa foi bem sucedida. Nesse projeto a conduta da professora foi bem planejada ela conduziu as atividades de modo que os alunos sentissem a necessidade de organizar a escrita em função de servir a eles próprios.

O projeto receita também foi interessante, os alunos em um primeiro momento fizeram uma pesquisa com suas mães e trouxeram receitas diversificadas para escola que

eram simples e de baixo custo, e estavam presentes no cotidiano doméstico. Com essas receitas foram feitas uma grande lista que os próprios alunos sugeriram a separação em grupos distintos, tal como doce e salgado e em seguida, refeição, lanche ou café e festa.

Numa outra aula a professora apresentou um livro de receitas tipo fichário, no qual as crianças reconheceram que as classificações feitas pela sala estavam mais especificadas no livro e a professora lançou a pergunta: Por que será que é feito assim? Desencadeando um debate rápido, que se apoiou nas receitas da pesquisa e as fornecidas pela professora, resultando no objetivo esperado, os alunos concluíram que algumas receitas não tinham todas as informações necessárias o que prejudicava principalmente o desempenho de um principiante na hora de cozinhar, ou seja, a função da receita é instruir, com sucesso, para a preparação de um alimento.

E no fechamento do projeto cada aluno recebeu uma cópia da receita de beijinho de coco, que foi eleita como preferida da turma através de votação compondo um gráfico. Durante a preparação do doce, coletivamente as crianças conferiram os ingredientes e suas quantidades, ditaram e fiscalizaram o modo de fazer e é claro degustaram com muito prazer ao final da aula.

Na sequência de atividades desse projeto ficou claro o envolvimento de praticamente toda a classe. Embora nem todos tivessem mães prenyadas que cozinhassem receitas deliciosas, todos ficaram animados com a idéia de cozinhar e degustar um prato delicioso na escola, esse projeto teve maior valor significativo que o projeto de alimentação pois o projeto evocou a história pessoal de cada um, qual alimento era usual na família. Com isso as crianças em processo de alfabetização se empenharam em pensar e construir as escritas nas atividades referentes ao projeto. Passaram a conhecer e diferenciar mais um gênero textual.

Em ano de Copa do Mundo não poderia faltar um projeto sobre o tema, nele foram trabalhadas todas as disciplinas, em língua portuguesa, foram explorados os discursos jornalísticos, informando em tempo real notícias sobre a copa. O mesmo procedimento que a professora seguiu no projeto de leitura, ela fez uso neste projeto, primeiramente fez com que os alunos em grupos manuseassem livremente o jornal, depois eles deveriam observar como era o jornal? De que forma ele trazia informações? Como era subdividido? Como localizar notícias da copa no jornal?

Num segundo momento cada grupo de alunos deveria escolher uma notícia sobre a copa, ler, e criar uma forma de (re)contar a notícia para o grande grupo, a professora estava sempre dando assistência quanto a palavras desconhecidas ajudando no uso do dicionário, orientando quanto a participação de todos os alunos no pequeno grupo para compor o discurso final. O resultado dessa atividade foi surpreendente, foram apresentadas narrações de lances especiais, dramatização de jornal televisivo, dramatização com bola de papel acompanhada de narração. Meninos e meninas se envolveram com o espírito esportivo da copa e se dedicaram em reproduzir o discurso jornalístico.

Em um outro momento a professora, trazendo para a sala exemplares distintos, noticiando o mesmo fato mas com enfoques diferentes, introduz o debate sobre o ponto de vista de quem escreve, com essa atividade os alunos perceberam o poder persuasivo da escrita, e que as notícias devem ser questionadas. Partindo do texto informativo jornal, foram feitas lista dos jogadores e suas posições em campo com a mesma técnica de agrupamento, realizando a lista em duplas, para facilitar a troca de informações entre os alunos. E posteriormente escrevendo as várias versões de um nome, quando houvesse dúvida para a descoberta da versão correta através dos argumentos expressados coletivamente.

No momento final foi feita a atividade do bilhete, os alunos combinaram para qual jogador iriam mandar uma mensagem, combinaram também a mensagem que foram expostas no mural da classe e foram expostas também na semana cultural de exposições de julho. Algumas mensagens foram selecionadas, passaram por uma revisão coletiva e foram enviadas para a concentração brasileira pelo correio. Com essa atividade a professora motivou muito o grupo, pois tratou de uma situação, na qual a escrita se tornou um instrumento de comunicação real (Veja na figura 6 um exemplo semelhante).

Outro tema que rendeu muitos frutos foi o da festa junina foi explorado o conceito de convite, foram selecionados pela professora e levados para sala de aula vários tipos de convite: convites de casamento, aniversários, formaturas, festas, inaugurações, etc. E coletivamente o alunos foram questionados sobre quais as semelhanças e diferenças dos convites, sua função e utilidade, depois de esquematizar na lousa com a ajuda da professora quais as informações fundamentais de um convite, foi proposto que confeccionassem um convite para a festa junina da escola, o texto foi feito coletivamente na lousa e os alunos concluíram a parte decorativa individualmente.

É fundamental incluir no planejamento pedagógico atividades que proporcionem a circulação e troca de informações sobre o universo cultural, tradições do grupo social em questão. Dessa forma os alunos se identificam com a atividade e se sentem estimulados, e se dedicam muito mais na realização das mesmas.

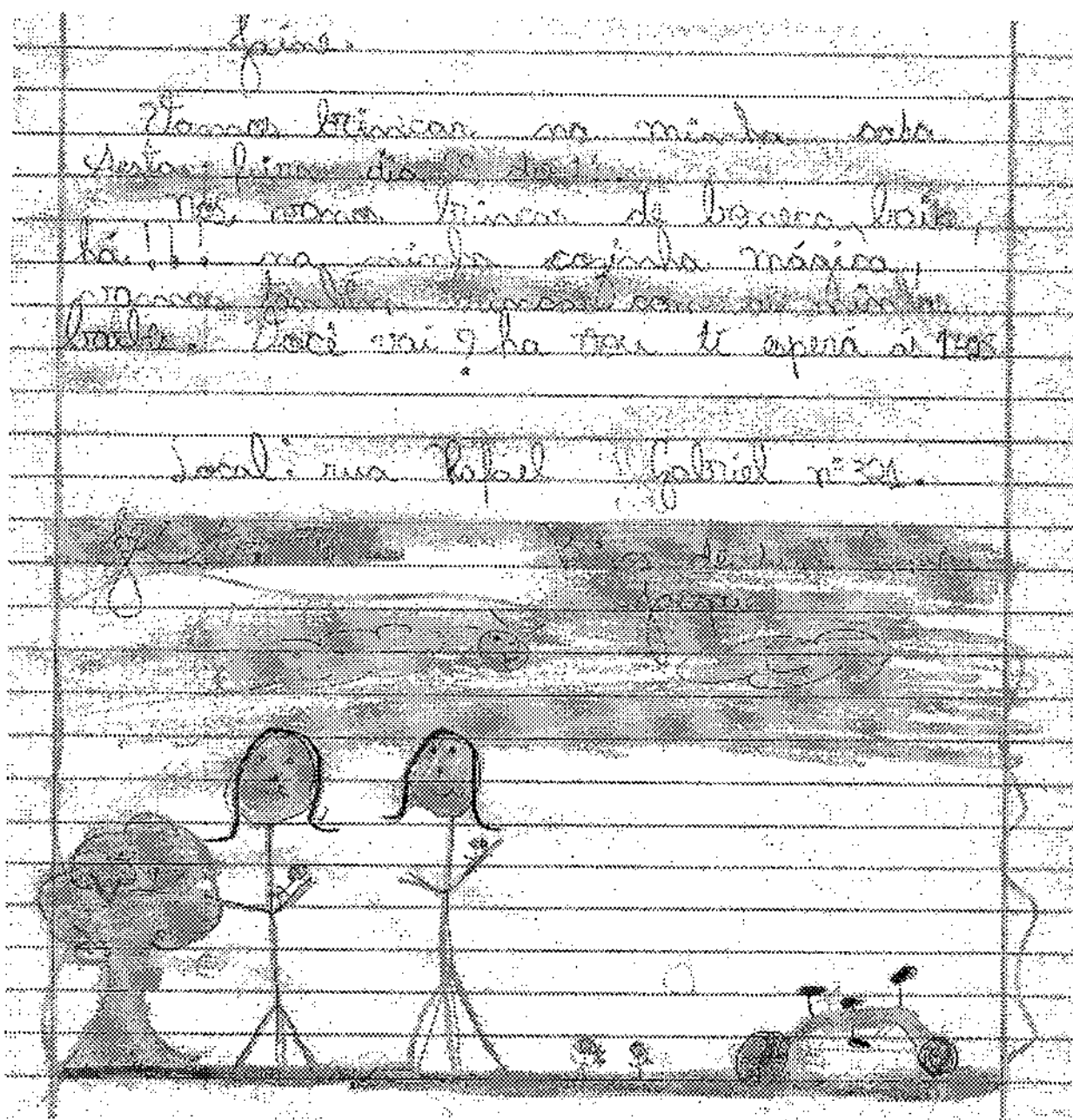


Figura 6: Bilhete para um colega da classe.

Já a sequência de atividades sobre o folclore abrangendo várias disciplinas também foi bem sucedida. Foi proposto para as crianças a elaboração de um livro de folclore, afinal folclore é tradição e porque não eternizar no registro conforme a visão daquela turma, e eles gostaram muito da idéia e logo saíram logo exibindo os conhecimentos sobre como se estrutura um livro, como: “...Pro, temos que começar pela capa, e quem será o autor?”, “Quantus capitulu vamos faze?”, “Vai ter desenho? Podemos fazer um índice para organizar né Pr?!” Esse tipo de comentário é produzido apenas por crianças que conhecem a estrutura de um livro, pois sabem utilizar os instrumentos que facilitam o uso de um livro, nesse momento os alunos tiveram a oportunidade de utilizar os conhecimentos que construíram no projeto de leitura.

Enquanto os alfabetizados registravam as lendas com recomendações de observar a grafia das palavras e a pontuação, os não alfabetizados faziam listas de itens para organização do índice do livro. As propostas para os alunos não alfabetizados, envolviam estruturas textuais mais simples como listas e descrições, dispondo de letras móveis e em grupo para que um interviesse na escrita do outro e discutissem a melhor forma de escrever. Os alunos fizeram uma produção de texto englobando vários personagens do folclore em uma mesma história, nessa atividade os alfabetizados foram os escribas e os não alfabetizados, os autores do texto contando com o consentimento do escriba. Nessa situação, mesmo sem saber escrever o aluno pôde ser o autor do texto, e com mais desenvoltura pois não se preocupou em como escrever, só se preocupou em criar. O aluno que ainda não dominava o código de linguagem escrita teve a oportunidade de Ter o seu discurso registrado pelo colega.

Foi interessante observar a interação entre os alunos no trabalho coletivo, a postura dos alunos ao realizar uma atividade em grupo era bem diferente da postura na realização de atividades individuais. Nas atividades individuais, diante de alguma dificuldade, muitos

alunos acabavam desistindo de concluir a atividade, na melhor das hipóteses tentavam copiar escondido do colega, mas nas atividades propostas em grupo eles procuravam se ajudar ou até mesmo competir para mostrar quem estava certo ou quem sabia mais e com isso acabavam tirando as dúvidas dos colegas, provocando um movimento mais dinâmico na atividade e ao mesmo tempo mantendo as atenções voltadas para o objetivo da mesma.

A professora utilizou o mesmo procedimento em relação à (re)escrita do conto de terror que virou uma esquete apresentada para quarta série, e a mesma retribuiu apresentando um (re)conto de contos de fadas que virou uma nova versão de (re)escrita na segunda série. É bastante motivador o intercâmbio de atividades com outras classes, nessa atividade foi comprovada a motivação criada pela prática social da escrita vinculada à arte (figura 7).

Com esse tipo de atividade os alunos que ainda não escrevem convencionalmente podem criar , construir : a coerência, coesão, linguagem formal, estrutura textual, etc., em conjunto com seus pares. Escrever não é apenas grafar, por isso é tão importante se alfabetizar com textos e desenvolver a capacidade de redigir e interpretar. Com a coletânea de textos que eles sabiam de memória, como: trava-línguas, advinhas, parlendas, a escrita se tornou um desafio possível para os que tinham dificuldade na escrita. A professora planejou atividades culturais como: campeonatos de trava-língua e advinhas, apresentações de parlenda e música (paródia) para outras classes. As atividades tendo um cunho cultural e um motivo real de realização se tornam significativas o que garante o interesse quase total dos alunos na aprendizagem.

A organização do espaço na sala de aula foi bem variada, sempre em grupos: duplas, grupos de quatro alunos, três grandes grupos na sala. Estas disposições ajudam muito no trabalho, pois a professora deixou de ser o centro das atenções, assim os alunos passaram a trocar mais informações entre si. Possibilitando ao professor orientar e intervir

com os grupos que julgasse necessário. Para se produzir algo em primeiro lugar é preciso que aquele algo tenha significado, faça parte da sua vida e tenha uma utilidade coletiva ou pessoal.

REESCRITA DO CONTO MARIA ANBULA

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA MERCEDES, ELA PERTENCIA DE UMA FAMÍLIA RICA MAS POR FICAR FREQUENDO NAS APRENDIZAS NAUAS E UM DIA MARIA ANBULA SE CASOU. ENTÃO CHEGOU SEUS PROBLEMAS, SEU MARIDO PADELA PRATOS DIFERENTES. O PRIMEIRO FOI SOPA DE PÃO COM MIUDOS. ENTÃO LEMBROU-SE DE SUA VIZINHA MERCEDES. ELA VISUAL A SINDHORA SABE COMO PREPARAR SOPA DE PÃO COM MIUDOS? SIM, VOCÊ COLOCA O PÃO NUMA QUENELA DE LEITE MORNADO E ANTES DE FERVER DESEPERE NUMA PANELA E COLOQUE OS MIUDOS. MARIA ANBULA DISSE: MAS É SO SO. MAS ISSO É MUITO BARATO.

O SEGUNDO PRATO, SOPA DE BATATA COM TOICINHO. ENTÃO ELA FOI PERGUNTA PARA SUA VIZINHA E SUA VIZINHA FALOU: SIM, COLOQUE A BATATA NUMA PANELA GRANDE E MISTURE O TOICINHO. A ÚLTIMA FOI ENSOPADO DE BANHA. ELA FOI NA CASA DE SUA VIZINHA E PERGUNTOU: MERCEDES, VOCÊ SABE COMO PREPARAR ENSOPADO DE BANHA? SIM, É SO VOCÊ IR AO SIMITÉRIO COLECIONAR O ÚLTIMO DIAZITO E ARANCAR SUAS BANHAS E SUAS TRIPAS E COZINHAR.

ENTÃO MARIA ANBULA FEZ ISSO E A NOITE SUPIL UM FANTOUMA E FALOU DE VOZ LVA: MINHAS TRIPAS E BANHAS, MARIA ANBULA SE ESCONDEU DE BAIXO DE SUA COBERTA PARA NÃO VER. E SEU MARIDO ACORDOU E NÃO VIU SUA ESPOSA.

Figura 7: Reescrita de um conto de terror.

Por isso que foi envolvente o trabalho com contos de fadas, em especial como conto: “Chapeuzinho Vermelho”, o pequeno projeto incluiu primeiramente pesquisa de várias versões, os alunos encontraram três diferentes na busca na biblioteca, as versões foram lidas pela professora, uma por dia, e no terceiro dia foi feita coletivamente a comparação e análise de detalhes diferentes. Num outro momento foi produzida de uma nova versão, bem trágica, na qual Chapeuzinho termina cega, com espinhos fincados nos olhos, e o lobo mau foge deixando o caçador frustrado, mas como consolo, o caçador se apaixona e se casa com a mãe de Chapeuzinho Vermelho, e ao final promete vingança ao lobo mau. Os alunos afirmaram que esse final daria a continuidade para a segunda história. Num terceiro momento coletivamente foi feita a revisão, coletivamente os alunos perceberam erros de concordância nominal e verbal, a professora questionou erros ortográficos que os alunos não perceberam, e também introduziu o discurso direto, orientando como pontuar as falas já que os alunos pretendiam dramatizar a história, e finalmente a dramatização da história foi concluída por alguns alunos, outros alunos ficaram responsáveis pelos figurinos e cenário, e outros alunos ficaram encarregados em orientar os atores amadores quanto aos detalhes finais como a distribuição no palco, a entonação de voz, etc. Nessa produção de texto os alunos conseguiram expor a visão de realidade, que o mau fica impune, e o bom se machuca mas se acalenta no amor.

Esses projetos permitiram aos alunos, colocar em jogo tudo que sabiam, tomar decisões em grupo, trocar informações, analisar outros pontos de vista, respeitar a opinião do semelhante e exercer o papel de leitor, crítico, autor e revisor de texto, e coletivamente o que é mais difícil do ponto de vista da organização para síntese e registro.

Além destas propostas uma outra também foi realizada paralelamente, a análise estética de um texto, nesta atividade o aluno assumiu o papel de observador e reparador das qualidades de um bom texto, o aluno sistematicamente observa arranjos gramaticais de

estilo do autor, vocabulário diferenciado, expressão do autor através da pontuação. O papel da professora nesse tipo de atividade foi de destacar os trechos analisados chamando a atenção para o seu significado e questionando quais outras formas de escrita poderia se criar a respeito do mesmo significado.

Conforme a oportunidade de observar como são usados os organizadores textuais, o contato com recursos que os grandes escritores usam para tornar os textos mais belos, interessantes, atraentes e agradáveis de se ler, os alunos provavelmente se atentarão para a produção de melhores textos, eliminando repetições, chavões, escritas confusas, etc. Conforme Leite (2001) e Rojo (1996) a atividade de revisão estética deve ser realizada impulsionada por uma motivação real, por exemplo, estudar o estilo poético de Vinícius de Moraes, a fim de produzir boas poesias para serem apresentadas em um sarau na escola ou na comunidade, este é um exemplo do uso da escrita na prática social. Assim, o desenvolvimento do letramento está vinculado ao uso da escrita socialmente.

7.4 Condições do trabalho pedagógico

Observei e relatei acima algumas das condutas da professora da turma pesquisada. Esta professora é apenas uma das 200 que formam a base da rede, são elas que conduzem o trabalho pedagógico, podem ter maior ou menor autonomia para trabalhar, mas são os únicos capazes de conduzir o processo de ensino – aprendizagem com sucesso. São os principais mas não os únicos responsáveis pelo sucesso do processo de alfabetização e letramento, pois o professor conta com a parceria de toda comunidade escolar, incluindo pais e familiares dos alunos e também com a orientação da rede. Nessa parceria todos são importantes, cada qual com sua contribuição. Os professores em geral enfrentam muitas

dificuldades atualmente, por intermédio de observação- participante e registro em diário de campo que foram levantados os pontos a serem comentados sobre a categoria.

Foi constatado através de observação nas reuniões para planejamento de aula e de curso que os professores, do grupo referido, possuem uma autonomia considerável, esta consiste na liberdade em propor projetos individuais, selecionar e desenvolver atividades de acordo com opções individuais e mudar a ordem dos conteúdos do planejamento geral. Existem apenas duas coordenadoras e uma diretora da rede para “orientar” 200 professores. Portanto elas sugerem os projetos obrigatórios para a rede, a escola também deve apresentar um projeto obrigatório para todas as séries, com a mesma temática mas com diferentes objetivos, e os professores devem apresentar projetos individuais de livre escolha da sua sala. Existem também momentos nas reuniões de professores em que os mesmos devem apresentar relatórios de avaliação sobre os projetos.

Mas o numero de coordenadoras é insuficiente para avaliar e orientar o trabalho pedagógico de toda a rede, elas não dão conta de avaliar se os professores estão cumprindo com as exigências, portanto o professor fica à vontade para decidir o que acrescentar aos projetos, sequência de atividades, estratégias. Mesmo sem a possibilidade de acompanhar o trabalho pedagógico periodicamente, o departamento, impõe projetos e atividades culturais igualmente para todas as escolas, mas pregando o chavão: *“cada escola deve adaptar o plano conforme sua realidade”* , na realidade isso quer dizer que alterações mínimas podem ser feitas. Ou seja o professor pode acrescentar o que quiser, mas deve cumprir com as exigências obrigatórias.

Diante do contexto delineado foi possível observar, dentre o grupo de professores do período da manhã (que foi o pesquisado), que existe uma bifurcação no que se refere ao comportamento e ideologia do grupo. Um grande grupo segue ao pé da letra tudo que é sugerido obrigatoriamente. As razões para esse tipo de conduta variam desde insegurança

por não ter claramente definida a fundamentação de seu trabalho ao medo de demissão por contrariar as orientações superiores.

E por medo de inovar, de ousar muito as professores deixam de usufruir da autonomia que lhes é concedida, limitando o universo de conhecimento que poderia ser explorado com os alunos. Não tem clareza sobre a fundamentação teórica de seu trabalho, os professores que querem trabalhar de acordo com a linha construtivista que propõe a rede de ensino e não foram devidamente preparados em suas formações, acabam desconstruindo sua prática pedagógica. Nesses casos a capacitação em serviço vem a contribuir muito, porém não equaciona a situação, não consegue instrumentalizar o professor com firmeza, para realizar o trabalho com esse embasamento teórico de maneira segura.

Na outra vertente da bifurcação, estão os professores que tem claramente fundamentado o seu modo de trabalho, seja ele na linha proposta pela rede ou não. Esses fazem uso da autonomia para realizar seu trabalho com segurança selecionando o que será feito diante do que é imposto e acrescentando o que julgam necessário para aprendizagem de seus alunos. Esse perfil de professor é capaz de justificar seus objetivos com clareza, demonstrando qual teoria tem relação com sua prática.

Notou-se que a grande maioria dos professores considera importante que ao final, do chamado “segundo ciclo”, do ensino fundamental, que o aluno saiba ler e interpretar o que o que está lendo e saiba escrever um “bom” texto, que o aluno deva: saber pesquisar o que lhes interessa, selecionar o informações relevantes afim de chegar a um objetivo, ser capazes de compartilhar, comunicar o conhecimento adquirido analítica ou sinteticamente. Porém nem todos os professores constróem um trabalho pedagógico que proporcione ao aluno no final do “segundo ciclo” ter desenvolvido tais capacidade e habilidades, pois estes professores almejam tais objetivos, mas estão distantes de formar

alunos letrados, pois conforme equivocadas informações que os subsidiam, eles consideram o conceito de interpretar como simples compreensão do texto e o bom texto referido contempla apenas aspectos essenciais da construção de uma narrativa (personagens, sequência de fatos, começo meio, fim).Praticamente não correspondem aos objetivos definidos para o letramento.

Lamentavelmente esses professores se confundem ao definir a fundamentação teórica do seu trabalho. Mas todos eles almejam formar cidadãos críticos e autônomos para o futuro sem perceber que os objetivos específicos de suas práticas não estão contribuindo para finalidade desejada. Outro fato relevante nas observações em reuniões de professores tratou da dificuldade que esses professores carregam consigo em elaborar objetivos específicos para as atividades por eles selecionadas. Aí está o problema, selecionar as atividades primeiro sem pensar nos objetivos de suas aplicações. Sem conhecimento teórico definido para se orientar os professores sentem dificuldades em elaborar seus objetivos específicos, sendo assim acabavam partindo para seleção de atividades primeiramente se pautando em critérios de tradição, alegando : “toda ano a gente prepara está atividade”, disponibilidade , dizendo: “vamos aproveitar está atividades que já temos, não vai dar tempo de pesquisar outras”, indicação, afirmando: “essa atividade foi a melhor professora que conheço que indicou”, deixando de lado o critério mais importante que é o objetivo da atividade, para que? Onde chegar com ela? Infelizmente a boa intenção dos professores por contribuir significativamente para com a formação de seus alunos não basta, é evidente a falta de cultura e conhecimentos específicos na formação da categoria, como dizia há anos atrás Vygotsky , o cérebro humano se alimenta de cultura e o parte dos professores dessa rede estão defasados em, se tratando de cultura.

De que maneira um professor pode contribuir efetivamente para a formação de um cidadão atuante na sociedade, de voz ativa e crítica, que seja capaz de demonstrar capacidades e habilidades afim de produzir trabalho e cultura? A resposta está na ótica teórica que tem a função de orientar, estabelecer diretrizes na construção do trabalho pedagógico do professor, contando com o conhecimento de fundamentações teóricas claras e definidas optando pela qual mais se identifique, o professor será possuidor de um importante instrumento para conduzir a formulação de seus objetivos que são a base de uma prática pedagógica que visa contribuir efetivamente para a formação de um cidadão letrado. Para minimizar o problema as redes de ensino proporcionam cursos de capacitações em serviço na tentativa de melhorar a formação desses profissionais.

A professora com a qual compartilhei experiências durante a coleta de dados se mostrou dedicada e zelosa com seu planejamento. Ao planejar as etapas de cada projeto estava sempre atenta tanto aos procedimentos que ela realizaria como aos procedimentos que os alunos seriam incitados a realizar, prevendo aproximadamente qual o tempo necessário para realização das etapas, tudo isso era feito de acordo com seus objetivos previamente definidos em função ora das diretrizes teóricas fortemente sugeridas pela coordenação de ensino, por exemplo ao realizar as sondagens, ora em função da sua própria ótica formada pelas bases teóricas que se identificou e julgou coerente e satisfatória para contribuir com a construção do seu trabalho pedagógico. Mesmo cumprindo com as exigências da coordenação de executar projetos uniformes para toda rede, a professora procurou ser fiel aos seus princípios, construindo um trabalho considerando a necessidade da formação de sujeitos conforme a perspectiva sócio-construtivista do letramento, demonstrou tal consideração ao oportunizar aos alunos situações em que pudessem trocar informações interagindo impulsionados pela utilidade

social da escrita em situações reais, assim desenvolvendo capacidades e habilidade na sócio- construção de diferente tipos de discurso.

8. Conclusão:

Conforme os dados comentados, foi possível observar que a professora deu maior ênfase: ao trabalho coletivo, às situações de interação (tanto entre professora- aluno como entre aluno-aluno), em trabalhar fundamentalmente à partir da função social da escrita procurando situações em que a escrita fosse significativa. Por estes motivos, pode-se dizer que a conduta pedagógica, da professora pesquisada, se apresentou conforme pressupostos sócio- construtivistas com objetivo de formar indivíduos letrado. Ela procurou ficar atenta ao que seria mais significativo na aprendizagem de seus alunos, pois a sua formação lhe proporcionou instrumentos teóricos para tal.

Conforme Vygotsky, o desenvolvimento das funções superiores (funções cognitivas) ocorrem como um processo ativo em que o contexto social, histórico e cultural são imprescindíveis. Portanto a criança aprende na interação com o outro, se alimentando de cultura. Na maioria das situações observadas, a professora organizou e planejou situações que permitiram e proporcionaram interação e mediação de conhecimentos.

Quanto ao impacto das novas tendências em alfabetização e letramento é possível concluir que essa turma teve um significativo avanço ao ser submetida a uma prática pedagógica de “alfabetizar letrando”, pois ao final do ano letivo foi notável os alunos eram capazes de identificar diversificados discursos e suas funções, de abstrair o significado de um discurso lido, eram capazes também de produzir alguns discursos em sua forma mais simples, oralmente apresentavam suas opiniões de forma organizada. É possível afirmar também que a professora, será capaz de conseguir ainda mais com outras turmas se ela

Sobretudo é preciso reconhecer o que não se sabe sobre a alfabetização/letramento, é preciso reconhecer também as necessidades de se produzir questões afim de descobrir novas e possíveis experiências de letramento, como os níveis de letramento podem ser direcionados para a formação dos cidadãos colocando-os numa perspectiva crítica diante das práticas sociais. E acima de tudo democratizar esse conhecimento, tornando acessível para todos os profissionais da área de educação.

Bibliografia:

AMARAL,C,W. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita,2001.

— CAGLIARI, L.C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: **Alfabetização e letramento: perspectivas da linguística.** Campinas. SP: Mercado das Letras, 1998.

DI NUCCI,E.P. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor! In: **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita,2001.

— FERREIRO,E. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FIORI, E.M. **Educação e Política.**Porto Alegre: L&M, 1992

———. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 52, p.7-17,1985.

———. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

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

———. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação.In:**Alfabetização e letramento: perspectivas da linguística.** Campinas. SP: Mercado das Letras, 1998.

LEMOS,C.T.G. Sobre a aquisição da escrita : algumas questões. In: **Alfabetização e letramento: perspectivas da linguística.** Campinas. SP: Mercado das Letras, 1998.

LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: **Alfabetização e letramento: perspectivas da linguística**. Campinas. SP: Mercado das Letras, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Departamento de Política de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, 2000.

ROJO, R.(org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas da linguística**. Campinas. SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico**. In : Congresso 100 anos de Piaget/ Vygotsky, 1996.

SMOLKA, A .L. B. LAPLANE, A . F.O trabalho em sala de aula: teorias pra quê? UNICAMP, 1990.

SOARES,M. Letramento: como definir, como, avaliar, como medir. In: **Letramento: um tema em três gêneros**. BH: Ceale, Autêntica, 1998.

TFOUNI, I. Escrita, Alfabetização e Letramento. In: **Letramento e Alfabetização**. SP, Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. SP: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: **CENP**, Secretaria da Educação do estado de São Paulo. SP: 1998.

_____. **O dialogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1999

