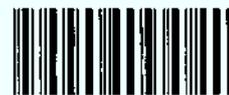


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001277



FE

TCC/UNICAMP Z15d

200417463

SABRINA ZANCHIN

**O desenvolvimento da linguagem escrita: reflexões
sobre uma proposta de alfabetização**

CAMPINAS

2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SABRINA ZANCHIN

**O desenvolvimento da linguagem escrita: reflexões
sobre uma proposta de alfabetização**

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 DE IDENTIFICAÇÃO	1001 UNICAMP
	Z15d
TÍTULO	1274
ANO	11/7/2004
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29.10.04
Nº CPD	BIBIND 325138

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

Zanchin, Sabrina.
Z15d O desenvolvimento da linguagem escrita : reflexões sobre uma proposta de alfabetização / Sabrina Zanchin. -- 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. Proposta pedagógica. 3. Acompanhamento do desenvolvimento infantil. I. Nogueira, Ana Lúcia Horta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-156-BFE

Banca examinadora:

Orientadora:
Ana Lúcia Horta Nogueira

Segunda Leitora:
Ana Lúcia Guedes

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me presentear com seus "anjos", que iluminam minha vida, guiando-me em direção ao aprimoramento de meu ser.

Aos meus pais, pelo lar que criaram, onde sempre encontrei proteção e carinho, nunca deixando faltar elementos para uma vida tranqüila e feliz.

Ao André, pelo incentivo ao meu trabalho, às minhas idéias, à minha pessoa. Por todo seu amor e carinho; por me fazer uma pessoa melhor; por mostrar à minha alma as belezas da vida. Por me fazer enxergar os valores existentes em mim, fazendo-me crescer, confiante, perante o mundo.

À Ana Lúcia, orientadora deste trabalho, pelo carinho com que se dedicou a ler, reler, argumentar, compreender, em gestos que se comparam à típica professora que, para dar maior segurança, segura nas mãos de seu aluno, conduzindo-o sem medo às novas descobertas.

Às meninas do "G15", pela linda amizade e pelo colorido e alegria das noites, (mesmo as mais apavorantes), na Unicamp. Porque nas melhores lembranças estaremos sempre juntas.

Ao pessoal da "Van", do ônibus, do "rachão de carro", por tornarem mais curtas as longas viagens de Jundiaí, com sua alegria e bom humor, (às vezes com o stress característico dos dias de prova, que sempre tentávamos contornar), pelo apoio e por minhas idas e vindas (obrigada Rê!).

Aos meus irmãos e familiares, aos amigos que, por força de diferentes rumos tomados, estão hoje mais distantes (mas que nunca foram esquecidos) e a todos que de alguma forma passaram por meu caminho e que contribuíram (cada um de uma forma e intensidade) para que eu fosse o que sou hoje.

Resumo

Este trabalho tem como pressuposto discutir aspectos do desenvolvimento de uma proposta pedagógica de alfabetização, desenvolvido numa classe de 1ª série da rede pública municipal de Vinhedo, a partir de orientações provenientes de encontros de capacitação de professores, promovidos pela própria prefeitura.

A partir das contribuições de Vygotsky, neste trabalho refletimos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, as contribuições de minha formação como professora e sua influência em minha maneira de intervir neste processo, através de um trabalho que tinha como pressuposto o registro escrito de músicas cantadas em brincadeiras, acompanhando o desenvolvimento da criança, compreendendo suas hipóteses de escrita anteriores à escrita formal, num trabalho onde o aluno construísse seu conhecimento através da interação com outros sujeitos e com o professor.

Este estudo possibilitou compreender que a função social da escrita deve ser trabalhada desde o início da alfabetização, o que estimula o desenvolvimento da escrita viva, estimulante, não somente a mecânica do escrever. O professor tem como papel fundamental interagir com os alunos, sabendo entender uma escrita não convencional e criar meios de que a criança venha a problematizá-la.

As reflexões acerca deste trabalho possibilitaram também a percepção de que a formação acadêmica fornece os pressupostos teóricos essenciais ao desenvolvimento da prática e que uma continuação dessa formação torna-se necessária no sentido de levar à reflexão, construção de novas estratégias, autonomia intelectual, tornando o autor de sua própria prática pedagógica.

Sumário

1. Introdução	2
O trabalho com a 1ª série de Ensino Fundamental.....	4
A primeira impressão	6
Pressupostos sobre a construção da linguagem escrita	7
2. O desenvolvimento da linguagem escrita:.....	12
As contribuições dos estudos de Vygotsky.....	13
O uso de instrumentos/signos	14
Brinquedo, desenho e escrita: o desenvolvimento da atividade simbólica.....	15
A internalização.....	16
O papel da escolarização.....	18
Formação: construção de uma prática pedagógica	19
3. A sala de aula: aspectos do trabalho pedagógico	22
Metodologia da pesquisa.....	22
A construção da proposta de alfabetização: apresentação e análise dos dados.....	23
4. Conclusão	55
Referências bibliográficas	60

1. Introdução

Minha trajetória na área de educação inicia-se, eu diria, de uma maneira bem indireta. Tendo cursado o colegial técnico em Processamento de Dados, passei a ministrar aulas de informática, numa escola da rede privada de Jundiaí, cidade onde resido. Atendia a classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, com uma aula semanal.

Esse início foi um tanto confuso. Eu era bem jovem (tinha na época 17 anos, a caçula entre os funcionários da escola) e o único contato que havia tido com crianças até então era nas brincadeiras com meu sobrinho e as crianças da rua onde eu morava.

Sentia um pouco de dificuldade em manter a disciplina nas salas, em organizar o meu trabalho, no entanto, conseguia atingir meus objetivos e, com o passar do tempo e o contato com o trabalho na escola, adquiri experiência e melhorei logo meu desempenho como professora.

Era muito engraçado, mas me sentia orgulhosa quando me chamavam assim: professora. E eu realmente o era, embora não me desse conta ainda do que isso significava.

Com o tempo passei a gostar ainda mais do trabalho com as crianças e, quando terminava o horário de Informática, tinha vontade de ficar com elas na sala de aula.

E foi por isso que, uma de minhas opções, na hora do vestibular, foi o curso de Pedagogia. Como segunda opção, escolhi o curso de Letras, pois sempre fui apaixonada por livros, aulas de Língua Portuguesa, produções de textos, enfim, nossa língua em geral.

Tendo ingressado no curso de Pedagogia, logo não queria mais dar aulas de Informática, queria assumir o “comando”, ser a responsável por uma sala, pelo seu aprendizado e desenvolvimento.

Foi uma fase muito difícil, dificilmente conseguiria essa colocação na escola privada onde trabalhava, quando finalmente surgiu uma oportunidade: a cidade de Vinhedo contratava estagiárias para qualquer tipo de trabalho na escola, inclusive para ser professora substituta. Consegui uma colocação e não tive dúvidas: antes mesmo de me desvincular de meu trabalho como professora de Informática, já estava trabalhando em uma escola municipal, em Vinhedo.

Meu ingresso como estagiária em Vinhedo aconteceu no início do ano de 2002. Foi somente dois dias depois que pude conversar com o diretor e mantenedor da escola privada onde eu trabalhava, em Jundiaí, e assumir de vez o estágio em Vinhedo.

No início do estágio fui mandada a uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada num bairro próximo ao centro da cidade. Neste momento do estágio, passei a auxiliar e substituir professoras, além de ter contato com todo o trabalho de gestão e organização escolar, como secretaria, diretoria, coordenação, organização de eventos, enfim, tudo o que faz parte da realidade escolar além da relação “professor/aluno”.

Não poderia ter feito melhor escolha. Neste estágio aprendi muita coisa. Não assumi, de início, uma sala de aula como fora meu primeiro anseio, mas trabalhava durante oito horas de meu dia em contato com alunos de 1ª a 4ª série, ajudando a “tomar conta”, ajudando a preparar aulas, dando aulas de reforço, substituindo professoras (até nas aulas de Educação Física), auxiliando nas

atividades pedagógicas. Foi uma experiência extremamente enriquecedora, que me deu uma idéia global sobre todo o funcionamento da escola.

Logo no início de 2003, porém, surgiu uma oportunidade para que eu trabalhasse numa sala de aula fixa, durante todo o ano. Assim, minha primeira experiência como professora foi justamente numa classe de 1ª série. Uma classe de alfabetização.

Neste estudo, retomo o trabalho desenvolvido neste ano e procuro comentar aspectos do desenvolvimento da linguagem escrita, refletindo sobre as contribuições de Vygotsky no entendimento das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, o desenvolvimento da atividade simbólica na criança e as contribuições do diálogo com o outro e a escolarização como coadjuvantes deste processo.

O trabalho com a 1ª série de Ensino Fundamental

Próxima à região onde eu já trabalhava, havia uma outra escola (rural), cujas diretoria, secretaria e coordenação eram vinculadas às do estabelecimento onde eu atuava. A escola rural comportava, até então, apenas três turmas, de 1ª, 2ª e 3ª séries, o que totalizava aproximadamente 35 alunos. A partir daí, os alunos passavam a cursar a 4ª série em outra escola, preferencialmente a primeira escola em que realizei meu estágio.

A “escolinha” , como é carinhosamente chamada, fica dentro de um condomínio residencial, de classe alta, num ambiente muito preservado, com lagos, árvores, animais em liberdade. Um ambiente tranquilo e muito agradável. Por ser uma escola pequena, com número reduzido de alunos, havia apenas uma

professora efetiva e contava com duas estagiárias, cada uma responsável por uma série.

E foi numa dessas classes que passei a trabalhar. No entanto não pude desfrutar do prazer de trabalhar naquele ambiente tão aconchegante, visto que, sendo as salas de aula construídas em madeira, nesse ano, 2003, passaram a reformar toda a escola e tivemos que nos instalar em salas “improvisadas” na outra escola.

Então, nesse meio conturbado, passei a ser professora da classe de 1ª série da escola rural, instalada provisoriamente (que estendeu-se por todo o ano letivo) em metade do almoxarifado da escola sede.

O espaço era bem precário, no entanto a quantidade reduzida de alunos permitia uma melhor adaptação. Meus alunos constituíam-se de crianças que haviam cursado a pré-escola, comunicativos, três dos quais já haviam sido retidos na 1ª série, no ano anterior.

O número reduzido de alunos pode ser atribuído ao fato de a escola rural situar-se dentro de um condomínio residencial e as crianças que a freqüentavam eram, em geral, filhos de caseiros e trabalhadores do local. Os filhos dos condôminos, em sua maioria, estudavam nas escolas privadas da região.

Sendo assim, as condições sócio-econômicas de minha turma eram de classe média e baixa. Às vezes as crianças precisavam de auxílio da escola para a obtenção de material e uniforme escolar. A maioria dos alunos recebia um bom acompanhamento dos pais, no entanto, alguns eu só fui conhecer na última reunião do ano, porque queriam saber se o filho havia “passado de ano” ou não.

Fiz várias tentativas de organização das carteiras dos alunos no espaço reduzido onde tínhamos aulas e, no final, a forma que deu certo, quando não

estavam organizados em dupla, eram duas fileiras de carteiras organizadas lado a lado, uma fileira atrás da outra.

Dessa forma os alunos tinham mais contato com os dois alunos que ficavam ao seu lado na fileira e, durante o desenvolvimento das atividades acabavam relacionando-se dessa forma.

A maior parte das atividades era realizada em folhas mimeografadas e guardada em pastas. Às vezes eu as preparava, às vezes utilizava as de outras professoras.

Também utilizávamos cadernos que, no início do ano, foram divididos um para cada disciplina.

A primeira impressão

No início, acabei sentindo receio por meu primeiro trabalho em sala de aula ser justamente numa classe de alfabetização.

Imaginei que a tarefa de alfabetizar, ensinar um grupo de crianças a ler e escrever, ajudar em seu primeiro contato sistemático com a escrita e a leitura, e além disso, levá-los a utilizar essa habilidade socialmente, fazer da leitura e escrita uma ferramenta para seu desenvolvimento social, seria uma responsabilidade muito grande para mim, que não havia tido nenhuma outra experiência como professora responsável por uma classe. No entanto, como já citei anteriormente, sempre fui muito atraída pelo estudo da língua, desde meus tempos de criança. Sempre gostei de escrever, ler e de saber sempre mais sobre a escrita e a leitura.

Assim, trabalhar justamente numa classe de alfabetização tornou-se um desafio prazeroso. Somente seria necessário um maior aprofundamento teórico para que eu conseguisse desenvolver meu trabalho da melhor maneira possível.

E a oportunidade de uma maior reflexão teórica sobre alfabetização surgiu por intermédio da própria prefeitura, que passou a oferecer às professoras encontros de Formação Continuada em Língua Portuguesa.

Foi através de estudos, análises da prática, reflexões sobre o desenvolvimento das crianças proporcionados nesses encontros de Formação que resolvi levantar esse tema para meu Trabalho de Conclusão de Curso, a fim de elaborar uma reflexão sobre o desenvolvimento das crianças durante o trabalho com os projetos pensados em nossos encontros e sobre minha visão, como professora alfabetizadora, de aspectos do desenvolvimento da leitura e da escrita por aquelas crianças.

Pressupostos sobre a construção da linguagem escrita

Embora diversos estudos sobre a construção da escrita por crianças em fase de alfabetização estejam levando a uma maior reflexão no meio educacional, ainda é muito difícil entender a interpretação das crianças sobre a escrita e saber como interagir a fim de colaborar no avanço do desenvolvimento do processo de alfabetização.

A partir das teorias desenvolvidas por Emília Ferreiro e seus colaboradores, bastante divulgadas no meio escolar, a alfabetização deixa de ser vista como um processo mecanicista e passa a considerar a participação do educando como agente do processo e não como um ser passivo que simplesmente recebe e absorve o que lhe é ensinado. Do ponto de vista do

trabalho de Emília Ferreiro, a escrita é um objeto de conhecimento que deve ser trabalhado levando em conta as tentativas individuais infantis e o ponto de vista da interação, o aspecto social da escrita.

A autora destaca também a importância da análise sobre as representações da escrita que o educando realiza, para saber como agir para auxiliá-lo no processo de construção do conhecimento. Tanto o ambiente cultural ao qual a criança pertence, quanto atividades que favoreçam a sua reflexão, são fundamentais no desenvolvimento desse processo.

Neste sentido, o papel do professor deve ser o de criar oportunidades de reflexão, questionamento, análise sobre a língua escrita, não ignorando o que o aluno já sabe, utilizando a interação para possibilitar o desenvolvimento, e enfatizando o aspecto social da escrita: difundir idéias, conhecimentos, trocar informações.

De acordo com os estudos da autora, cada fase da alfabetização é caracterizada por um problema, o que torna *complicado* o papel do professor. Uma das grandes dificuldades dos alunos no processo inicial da alfabetização é compreender a função simbólica da escrita, o que ela representa. Já num estágio mais avançado, o alfabetizando tem dificuldades em reconhecer que palavras com pequeno número de letras sejam palavras "legíveis", que as palavras podem ter uma repetição de letras em sua construção, que tudo o que se fala, se escreve.

E muitas *dúvidas* vão surgindo nesse decorrer do processo até que o aluno chegue à hipótese de escrita alfabética, que deve problematizar a forma como as palavras são escritas ortograficamente, a estrutura necessária para se escrever um texto e o desenvolvimento dele.

Dessa forma, é papel do professor entender todo o processo de construção da escrita pela criança para que não caia no deslize de caracterizar como erros as tentativas dos alunos e, além disso, trabalhar, a partir das hipóteses de cada um, para que haja um progresso em suas manifestações escritas.

Diante de todo esse processo de desenvolvimento, por parte do aluno, do escrever alfabeticamente, do descobrir a escrita convencional, deparei-me, (acredito que, como ocorre com grande parte das professoras alfabetizadoras), com o desafio: Como interagir com os alunos a fim de proporcionar uma oportunidade de avanço em suas hipóteses de escrita, avanços no processo de alfabetização?

Por isso destaquei, como foco de minha reflexão, neste estudo, o desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças durante todo o processo de alfabetização. Além disso, passei a refletir sobre como eu, sendo a professora responsável por aquela turma, via e considerava a escrita dessas crianças desde as primeiras atividades realizadas em sala de aula.

Durante a elaboração deste trabalho, foram surgindo diversos pontos a serem analisados em minha conduta de mediador entre meus alunos e o conhecimento da língua escrita: observava e analisava as escritas das crianças sem pré conceituá-las como erradas? Considerava todas as “tentativas” individuais como hipóteses válidas de escrita? Comparava-as com as hipóteses de outros sujeitos, traçando pontos semelhantes que me conduzissem ao caminho que pudesse ser percorrido durante sua evolução? O que fazia com as conclusões sobre o conhecimento de cada aluno?

De acordo com Vygotsky e seus estudos em psicologia, o processo de mediação por uso de signos constitui-se nas relações humanas. A criança

aprende imitando ou seguindo instruções, e a partir daí desenvolve suas habilidades.

O autor nomeia de Zona de Desenvolvimento Potencial o “espaço” entre o que o sujeito já consegue realizar sozinho (conhecimento internalizado) e aquilo que ele faz com a ajuda de outros sujeitos (em processos interpsicológicos). E é baseando-se na Zona de Desenvolvimento Potencial que as atividades mediadoras devem ser planejadas.

“...cabe à escola propiciar à criança a vivência de situações coletivas, onde seja possível ensinar e fazer junto (Zona Potencial de Desenvolvimento), permitindo o desenvolvimento dos processos mentais no percurso da apropriação do conhecimento humano sócio-histórico.” (NOGUEIRA, 1989, p. 37).

De acordo ainda com a abordagem de Vygotsky, é dessa forma que se processa a aquisição da escrita. O papel do professor deve ser o de planejar intencionalmente suas ações pedagógicas, proporcionando a possibilidade de, juntamente com os outros sujeitos dessa relação escola/indivíduo, ser o mediador entre o sujeito e o conhecimento. A atividade mediada, sob intervenção do outro, constitui-se num processo interpsicológico e as relações estabelecidas com outros sujeitos durante esse processo permite o desenvolvimento para a realização sem intervenção, constituindo o processo intrapsicológico.

A “pedagogia construtivista interacionista”, termo utilizado por Telma Weisz (1988), considera o educando (nesse caso o alfabetizando) como indivíduo construtor do conhecimento, não aquele que absorve o que lhe é colocado como verdade, mas aquele que participa ativamente da construção da escrita, pensando sobre ela, construindo hipóteses sobre como ela representa o que fala,

interpretando-a, inicialmente, através de alguém que possa “traduzi-la” para ele e, mais tarde evoluindo até a escrita socialmente convencional.

Foi sob esse ponto de vista que passei a observar o desenvolvimento de meus alunos. Considerando as produções e os registros escritos que as crianças elaboravam no contexto da sala de aula.

2. O desenvolvimento da linguagem escrita:

Para fundamentar teoricamente os momentos de reflexão e análise ocorridos durante a realização do trabalho, busquei as contribuições de autores que trabalham o desenvolvimento da linguagem escrita, pois como afirma Saviani "... é somente através do aprofundamento das teorias e dos seus pressupostos que se pode chegar a uma concepção mais articulada e refletida da prática pedagógica." (SAVIANI apud NOGUEIRA, 1989, p.4)

Ao entrar em contato pela primeira vez com a responsabilidade de um trabalho em sala de aula, fui tomada pela lembrança dos inúmeros autores e teorias discutidas em minhas aulas na universidade. Apesar de termos trabalhado, academicamente, tantas coisas, a única experiência que eu tinha era a de observação do trabalho de outras professoras em minhas experiências de estágio e, mais profundamente, a maneira através da qual eu mesma havia sido alfabetizada: a pedagogia tradicional.

No entanto, após estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem nas crianças, passei a perceber as falhas dessa maneira de educar. A pedagogia tradicional tem seu modo de trabalho centrado na figura do professor. Ele é o detentor do conhecimento, apresenta os saberes aos educandos que devem retê-los e repeti-los exatamente como lhes foi apresentado, o que significa que aquele conteúdo foi absorvido.

Segundo esta abordagem, a criança é vista como um ser inacabado, que adquirirá seus primeiros conhecimentos na escola, por isso não traz contribuições à exposição dos conteúdos, feita pelo professor. A partir desse modelo o aprendizado é medido através da reprodução fiel do que é ensinado, nada do que os alunos façam além disso é analisado. Todo o diferente é considerado erro.

Durante minha participação nos encontros da Formação Continuada em Língua Portuguesa , pude refletir sobre o trabalho em sala de aula, baseado nos pressupostos da teoria construtivista e sócio-interacionista. E foi pelo olhar dessas teorias, através da leitura de autores como Vygotsky, Emília Ferreiro, passando por Telma Weisz, entre outros, que resolvi fundamentar meu trabalho de pesquisa.

As contribuições dos estudos de Vygotsky

Aprendizagem é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (OLIVEIRA, 2003, p.15)

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende de processos de aprendizagem que sempre incluem relações entre indivíduos, não somente as relações entre o indivíduo e o meio.

Para Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento são interligados e as crianças desenvolvem-se e aprendem desde os primeiros dias de vida.

O autor destaca dois momentos do desenvolvimento nas crianças e caracteriza-os como *Nível de Desenvolvimento Real* e *Nível de Desenvolvimento Potencial*. O primeiro nível é detectado através da idade mental do indivíduo e de atividades que ele realiza por si mesmo. Já o Nível de Desenvolvimento Potencial caracteriza-se pelas ações do indivíduo sob a orientação de um adulto ou de um companheiro mais capaz.

“A Zona de Desenvolvimento Potencial pode aumentar a eficiência e utilidade de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.” (VYGOTSKY, 1998, p.114).

Compreendendo esse conceito e orientando-se por ele, o professor pode utilizar-se de métodos diagnósticos que realmente mostrem o que a criança sabe. E, conhecendo o que ela já domina, trabalhar com atividades que realmente auxiliem seu desenvolvimento.

A partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, a orientação do aprendizado deve adiantar-se ao desenvolvimento. Desta forma, trabalhar o nível de desenvolvimento já alcançado não impulsiona o aprendizado, somente insiste naquilo que já se desenvolveu.

“... Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 1998, p.118)

De acordo com o autor, desenvolvimento e aprendizado têm uma relação dialética, desenvolvem-se cada um a seu ritmo, mas um influencia no outro.

O uso de instrumentos/signos

O homem, diferente dos animais, cria instrumentos, tendo em mente objetivos específicos, sabendo para que irão usá-lo, e os conserva para uso futuro, transmitindo sua utilidade aos outros homens. O instrumento se coloca como mediador da relação entre o homem e a natureza, ampliando a capacidade do homem de manipula-la.

Tanto o instrumento quanto o signo são produtos, objetos sociais de interação.

“Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.” (OLIVEIRA, 2001, p.30).

Os instrumentos servem para agir, os signos para representar o real.

O uso desses elementos faz-se necessário, na verdade, nas relações sociais. Enquanto o homem, sozinho, precisa relacionar-se, interagir com o ambiente, ele faz uso de instrumentos que mediem e facilitem suas ações. No entanto, nas relações com outros indivíduos, o homem necessita de algo que represente o real quando o real não está presente, principalmente nos momentos de comunicação. Nesse momento, a função de signo da linguagem exerce papel fundamental nas relações humanas.

Além de orientar as relações entre os sujeitos, os signos orientam o próprio sujeito no controle de suas ações psicológicas.

Brinquedo, desenho e escrita: o desenvolvimento da atividade simbólica

Através do jogo, da brincadeira de faz-de-conta, as crianças são capazes de desenvolver a capacidade de atribuir a função de signo a um objeto, por meio de gestos, de representações. Geralmente, diante do problema de representar alguma coisa (significado) a partir de outra (significante), geralmente não se importam com similaridades. O objeto-signo não precisa se parecer com o objeto-real, o que importa para as crianças é a representação.

O desenho cumpre a função de uma linguagem gráfica com base na linguagem verbal, oral. O desenho sempre representa uma história. É antecessor da linguagem escrita, pois seu desenvolvimento é preliminar ao desenvolvimento

dela. A linguagem escrita, por sua vez, desenvolve-se pelo deslocamento que se dá do desenho de objeto para o desenho de palavras, ambos representando a linguagem falada.

“Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.” (VYGOTSKY, 1998, P.153)

No desenvolvimento da atividade simbólica, Vygotsky aponta alguns estágios significativos. Desde muito pequenas as crianças utilizam-se de gestos que por sua vez tomam o lugar de signos. Mais tarde, passam a representar esses gestos através de desenhos, que percorrem todo um caminho de representação até dar lugar aos signos-letras, componentes de nosso sistema de escrita alfabético.

“... a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.” (VYGOTSKY, 1998, p.147)

A internalização

O processo de internalização se dá quando a utilização de marcas externas transforma-se em processos internos de mediação. A mediação ocorre internamente geralmente em adultos, que não precisam de instrumentos externos, pelo menos não o tempo todo para auxiliar a memória.

“Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.” (OLIVEIRA, 2001, p.35)

A internalização permite que o homem se liberte da interação concreta com o objeto.

O contato com grupos culturais fornece dados para organizar psicologicamente a representação do real. O sistema de signos cria-se a partir da experiência com o mundo objetivo e com as formas culturalmente organizadas de signos e do real.

“Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis.” (OLIVEIRA, 2001, p.38)

Nas relações interpessoais concretas o indivíduo internaliza formas culturalmente estabelecidas. A interação social é a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Segundo Vygotsky a cultura é um palco de negociações sempre em transformação. Primeiramente, o indivíduo realiza ações externas, interpretadas pelas pessoas ao redor, atribui seus significados e internaliza com suas próprias significações.

O autor afirma que “... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (VYGOTSKY, 1998, p.114). A imitação do outro passa a exercer um novo papel no aprendizado e no desenvolvimento.

O papel do professor e do outro é a mediação entre indivíduo e conhecimento. Mais tarde, o conhecimento é internalizado, tornando-se conhecimento intrapessoal. A apropriação do conhecimento não se dá linearmente, mas é feito de avanços e recuos até sua internalização. É um processo que depende do outro, da mediação, das interações sociais.

O papel da escolarização

Segundo Vygotsky (OLIVEIRA, 2003), o ensino escolar influencia na formação do indivíduo de diferentes maneiras.

Em primeiro lugar a escola deve considerar o desenvolvimento psicológico não somente em seu momento atual, mas além dele. Dessa forma o ensino adianta-se ao desenvolvimento e o professor passa a trabalhar interferindo na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Além disso, para Vygotsky, os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. O autor afirma que o desenvolvimento acontece de fora para dentro, pela apropriação de conhecimentos produzidos culturalmente, e que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Por isto, a atuação do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo é fundamental, pois é através das relações que o indivíduo internaliza os significados culturalmente estabelecidos.

A criança chega à escola com muitas noções sobre a escrita, que adquire em contato com a sociedade atual, letrada. No entanto, a aprendizagem da escrita requer o desenvolvimento de processos de ensino, por ser um objeto cultural muito complexo.

A intervenção pedagógica, nesse processo, faz-se extremamente necessária. Discutindo isso, Oliveira (2003) aponta um exemplo mais ou menos óbvio: não adianta deixar uma criança sozinha em contato com a escrita, porque ela não dará conta sozinha, de desvendar a estruturação do sistema de escrita. A língua escrita por si só não fornece subsídios suficientes para que isso aconteça, pela razão de ser um sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Para que a criança se aproprie da escrita, é necessário que alguém exerça o papel de mediador dos significados atribuídos a ela.

Dessa forma, pode-se dizer que o desenvolvimento da escrita ocorre através da realização de atividades escritas, com a mediação e auxílio de outros.

“A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.” (OLIVEIRA, 2003, p.71)

O papel da escola é ensinar os saberes adquiridos socialmente. A escola deve proporcionar situações interpessoais que, interiorizadas, transformam-se em intrapessoais.

Formação: construção de uma prática pedagógica

Com o crescente processo de municipalização do ensino fundamental, podemos perceber a preocupação de boa parcela das secretarias de educação, com programas de formação continuada, com o objetivo de inovar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas na escola.

No entanto, tais objetivos nem sempre são cumpridos pelo fato de que esses programas de formação continuada nem sempre se desenvolvem de forma adequada às necessidades do professorado.

Numa pesquisa realizada por Santos (2003), os encontros eram criticados pelos professores pelo fato de que tais propostas eram desvinculadas da realidade do trabalho docente, não havia espaço para discussão sobre os problemas do dia-a-dia da sala de aula. Na verdade, esse é um fato muito comum, visto que as propostas são elaboradas, geralmente, por quem nem faz

parte da realidade em sala de aula, mas por integrantes hierarquicamente superiores das secretarias.

Sendo assim, resta ao professor a iniciativa de discutir e compartilhar seus problemas com os colegas de escola, nos horários de intervalos que, sendo curto espaço de tempo, em nada se parece com o ideal.

“Ao analisar as experiências de formação continuada a que os professores estão sujeitos, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas de formação continuada, ainda considerados uma experiência cumulativa, onde seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas. Os programas são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação de professores, sem condições mais ampliadas de proposição de programas mais diversificados e alternativos. Ainda não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definidas a partir das “necessidades do sistema”.” (SANTOS, 2003, p.4)

No entanto, mesmo que poucas, acredito que algumas realidades sejam diferentes.

No programa de formação continuada do qual participei em Vinhedo, embora não em tempo integral, tivemos o espaço para tematizar a prática docente, quando pudemos refletir sobre a atuação do professor e os problemas de desenvolvimento ocorridos por parte dos alunos.

Dessa forma, muitas vezes, remetia-me às teoria tanto discutidas academicamente, podendo, pela primeira vez, compreendê-las, articuladas com a prática. Desde que passei a trabalhar em sala de aula, as aulas na faculdade passaram a fazer mais sentido, porque eu podia “ver”, na realidade, o que discutíamos teoricamente.

Além disso, como vivia minha primeira experiência como professora, foi através dos encontros de formação, onde podia interagir com professoras de mesma série, discutir e analisar propostas de trabalho, compartilhar idéias, que acabei trilhando os caminhos que levariam à minha forma de ensinar.

É interessante perceber o quanto tudo isso se completou na medida em que eu podia perceber que minha formação em Pedagogia, a prática e a formação continuada sempre se articulariam, sendo essa articulação, a base de sustentação para meu trabalho como alfabetizadora.

Concluo, portanto, que não somente conhecer a teoria, nem tampouco ter experiência prática, sejam suficientes para um bom desempenho como professor. Tal profissão exige, além de muita dedicação em relação ao desenvolvimento das crianças, um constante aperfeiçoamento, no sentido de abrir-se a novas idéias e teorias, refletir sobre as diversas propostas de trabalho, buscando inovações que melhor se enquadrem na realidade dos alunos, que nunca serão os mesmos, nem dentro da mesma sala, nem de turma para turma, durante anos de trabalho.

3. A sala de aula: aspectos do trabalho pedagógico

Metodologia da pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa optei por realizar observações e análises acerca do processo de alfabetização na turma para a qual lecionei durante o ano de 2003.

Desta forma, o trabalho de coleta de dados foi realizado durante todo o ano letivo e consistiu em trabalhos, atividades de escrita realizadas pelos alunos, anotações sobre sua interação entre si e com a professora (a interação com o outro), no decorrer da realização das atividades desenvolvidas em sala de aula. Levantei dados sobre suas hipóteses de escrita, trabalhos realizados por eles individualmente, em duplas e coletivamente, e diálogos acontecidos durante o desenvolvimento das atividades.

A classe era composta por 12 crianças, com idade entre 6 e 9 anos, sendo quatro alunos já retidos na primeira série no ano anterior e somente 1 aluno sem cursar a pré-escola.

O foco central de minhas observações foi o desenvolvimento de um projeto intitulado "Brincadeiras Cantadas", realizado por professoras que participavam da formação continuada em Língua Portuguesa, oferecida pela Prefeitura de Vinhedo, e sua participação sobre o desenvolvimento dos alunos acerca da aquisição da linguagem escrita.

O objetivo principal deste estudo é refletir sobre aspectos do desenvolvimento desta proposta pedagógica de alfabetização, a partir das contribuições de Vygotsky, enfatizando o desenvolvimento da linguagem escrita

nas crianças, as contribuições de minha formação como professora e sua influência em minha maneira de intervir neste processo.

A construção da proposta de alfabetização: apresentação e análise dos dados

No início, fiquei insegura, pensando não saber lidar com as crianças, não saber interagir da forma correta em busca de fazer-lhes caminhar em direção à construção do conhecimento. Mas, logo, as crianças surpreenderam-me com seu rápido desenvolvimento.

As primeiras atividades desenvolvidas foram de apresentação da escola e da professora aos novos alunos, trabalhos com letras e escritas de seus nomes e leitura de uma história.

De início, meu trabalho resumia-se em atividades que me dissessem o que aquelas crianças já haviam aprendido, qual era a “bagagem” que já tinham.

Para a realização das atividades em sala, recorria ao chamado Semanário de professoras de 1ª série do ano anterior, ou mais antigos, visto que não tinha experiência em sala de aula. Semanário é um caderno onde são registradas todas as atividades desenvolvidas em cada dia de aula.

Separei no início do ano diversos Semanários que emprestei das professoras e selecionava as atividades que eu acreditava serem melhores para o desenvolvimento das crianças.

PINTE AS LETRAS DO SEU NOME:

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

COLOQUE AS NA ORDEM:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOME _____

1ª SÉRIE _____

DATA _____

Ligue cada desenho a sua letra inicial!

VAMOS ESCREVER OS NOMES DOS COLEGAS?

AS MENINAS	OS MENINOS
ALINE	BRUNO
DAIANA	CASSIO
DANIELI	JEAN
GIOVANA	LUCIANO
LUANA	MATHEUS
SABRINA	MIRILDO
	OTAVIO

QUANTAS MENINAS HÁ NA SALA?

☉ =

E MENINOS? ☉ =

QUAL É O MAIOR NOME?

= LETRAS

E O MENOR?

= LETRAS

PINTE COM A MESMA COR OS NOMES COM O MESMO TAMANHO.

NOMES QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA:

Percebi que as diversas teorias que tantas vezes discutimos e debatemos na universidade servem como parâmetros para a construção da prática, na medida em que este processo nos mostra problemas que muitas vezes se relacionam aos conteúdos trabalhados no curso de Pedagogia e, através da base teórica que adquirimos, buscamos a melhor maneira de interferir na solução dos problemas.

Passei a ter maior segurança sobre a qualidade de meu trabalho para o desenvolvimento das crianças quando se passou algum tempo de convívio, quando, utilizando os modelos de outras professoras eu já conseguia perceber o que a criança sabia e o que precisava ser desenvolvido ainda.

No início do ano letivo, principalmente, a coordenação da escola costuma realizar uma sondagem da escrita das crianças de primeira série, baseada nos estudos de Emília Ferreiro, o qual define uma “classificação” de acordo com o nível de desenvolvimento da escrita em que se encontra a criança.

Essa avaliação diagnóstica é utilizada para percebermos em que nível de conhecimentos sobre a escrita encontra-se cada um dos alunos. A partir daí é possível direcionar o trabalho de maneira mais específica, a partir da necessidade de cada um.

O primeiro nível definido nessa classificação é o nível pré-silábico. Nessa fase de desenvolvimento a criança formula hipóteses sobre o sistema de escrita que nada têm a ver com a pronúncia das palavras. Quer dizer, a criança não faz relações entre o que se diz e o que se escreve.

Muitas vezes uma criança com hipótese de escrita pré-silábica relaciona a escrita com o objeto que ela representa. Por exemplo, acredita que a palavra BOI seja uma palavra muito grande, enquanto a palavra FORMIGA seja pequena, assim como esses objetos que ela representa o são.

Durante as construções de suas hipóteses sobre a escrita, muitas vezes as crianças passam a determinar parâmetros para que considere a escrita como sendo uma palavra. A determinação de um número mínimo de letras para que alguma coisa esteja escrita e uma variedade mínima desses caracteres para que possa “ler” a palavra.

No entanto, algumas vezes, a criança não faz diferenciação entre o sistema de representação alfabético e o pictográfico e mistura letras e desenhos numa mesma tentativa do escrever.

Por essa vez, a hipótese de escrita silábica é marcada por um salto qualitativo nas formulações da criança, que reestrutura suas idéias e crê que cada letra represente uma sílaba. A criança utiliza uma letra para cada som que é pronunciado na fala. Nesse caso a criança pode utilizar uma escrita com ou sem valor sonoro.

Na escrita com valor sonoro geralmente a criança utiliza as vogais de cada sílaba da palavra que tenta representar com uma única letra. Na hipótese sem valor sonoro qualquer letra é utilizada, respeitando-se apenas o número de sílabas daquela palavra.

A classificação das hipóteses de escrita de uma criança não é tão simples assim, visto que, nem sempre ela segue esses padrões de maneira linear e, nas fases de transição, às vezes mistura características de mais de uma hipótese.

Quando utiliza a hipótese silábica de escrita, a criança passa por muitos conflitos.

Por exemplo, existem crianças que fazem uso da hipótese de escrita silábica que, no entanto, estabelecem um mínimo de três letras para admitir que algo está escrito. Nesse caso, palavras com duas sílabas que ela escreveria com duas letras tornam-se objetos de conflito para aquelas que só admitem palavras se tiverem um mínimo de três letras.

Além disso a criança passa a perceber que palavras com mesma vogal, seguindo a escrita silábica, são escritas da mesma forma. É muito estranho para

ela perceber que a palavra GATO e PATO, se escritas dessa forma terão a mesma forma escrita AO (no caso da hipótese silábica com valor sonoro).

Dessa forma a criança começa a procurar maneiras de diferenciar tais escritas utilizando outras letras que passa a perceber que fazem parte das palavras.

Para fins de classificação, utilizamos o termo silábico alfabético para designar quando uma criança escreve entre a hipótese de escrita silábica e a alfabética. Ela já utiliza mais de uma letra para cada sílaba, mas ainda não escreve de maneira correta todas as sílabas.

A seguir, incluo o modelo de avaliação do início do ano letivo e, logo abaixo, a classificação de todos os alunos da classe quanto à hipótese de escrita em que se encontram, segundo a avaliação da coordenação, que realiza o diagnóstico no momento:

SONDAGEM DA ESCRITA



FLOR



ÁRVORE



ARF



BRUTAL

ESCRITA EM REAÇÃO AOS NÍVEIS DE

DESENVOLVIMENTO

AL - Não realizou avaliação

De acordo com esse modelo de avaliação diagnóstica os alunos foram classificados nos seguintes níveis de hipóteses de escrita:

AL – Não realizou avaliação

BR – Pré-Silábico

CA – Pré-Silábico
DAI – Pré-Silábico
DAN – Silábico-Alfabético
GI – Silábico
JE – Silábico
LUA – Silábico
LU – Alfabético
MA – Silábico
MU – Silábico-Alfabético
OT – Pré-Silábico

Neste momento, a prefeitura de Vinhedo propôs que todas as professoras da rede municipal participassem de um curso de formação continuada em Língua Portuguesa.

Durante os encontros passamos a discutir a teoria e analisar a prática através dela. Não que tentássemos transportar a teoria para a prática, buscando nos textos um modelo pronto a ser seguido sem maiores reflexões, mas analisávamos nossa prática segundo a teoria e tentávamos orientá-la, adaptando os problemas e as metodologias.

Oliveira (2003) , ao apontar as contribuições de Vygotsky para a Educação, enfoca a questão da tensão existente entre teoria e prática pedagógica. A autora afirma que o desejo do educador é o de extrair o “como fazer” das teorias, enquanto que o objeto deveria ser usá-la como ponto de reflexão sobre a prática.

Neste momento eu acabava mesclando atividades do que eu conhecia como o “método tradicional” de ensino e atividades que me apresentavam como

"sócio-construtivistas". O "método tradicional" era meu velho conhecido, com o qual fui alfabetizada e sobre o qual, muitas e muitas vezes ouvia argumentos contra, nas aulas do curso de Pedagogia.

Pelo que já havíamos estudado sabia não ser esse o caminho "mais correto" para trabalhar, no entanto, não tinha de onde partir para elaborar atividades mais adequadas. Aprendi a ler e a escrever dessa forma, mas sei que não é assim que se aprende a escrever de fato, talvez se aprenda a *formar palavras* pela mera repetição do modelo.

O aluno que aprende dessa forma aprende pelo simples fato de memorizar aquilo que lhe é transmitido de maneira direta pelo professor, detentor de todo o conhecimento que será estudado na escola. Dessa forma o aluno aprende somente a acatar o que diz o professor, sem questionamentos, simplesmente acreditando naquilo que lhe é passado, muitas vezes sem compreender. A única relação pessoal existente na sala de aula é entre professor e aluno e a relação com os outros educandos é evitada para não desviar a atenção do professor.

Já no ensino a partir de uma proposta construtivista, o aluno é visto como o mediador do conhecimento, aquele que proporciona condições favoráveis para que o educando venha a construir suas próprias idéias.

A relação entre os educandos também é valorizada, já que as idéias de um podem despertar reflexões e discussão sobre as hipóteses. Uma grande marca no ensino construtivista é que o conhecimento se constrói a partir de questionamentos, dúvidas, reflexões e discussões.

As atividades desenvolvidas nos moldes construtivistas devem levar, portanto, ao questionamento por parte do aluno, à reflexão sobre aquele

conhecimento, e não à simples assimilação, memorização de algo que lhe é transmitido.

Acabava seguindo muito do que as outras professoras já haviam trabalhado, por que, como estagiária, eu já conhecia muito do trabalho delas em sala de aula. Percebi que muitas coisas eu aprenderia tentando fazer.

Na verdade, fazia várias tentativas de trabalho para ver com qual os alunos se saíam melhor, qual “método” se encaixaria mais naquela turma.

Ao participar do programa de Formação em Língua Portuguesa, oferecido pela Secretaria da Educação do município de Vinhedo, passei a utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos durante minha formação para refletir sobre como deveria encaminhar-se minha prática. Esses encontros proporcionavam oportunidade de articular teoria e prática para um trabalho mais bem fundamentado em sala de aula.

A responsável pelo curso propôs-se a trabalhar com Projetos Didáticos em Alfabetização e Letramento. Sua justificativa era a de que o ensino de Língua Portuguesa (escrita, leitura e oralidade) dá base a todas as outras áreas do conhecimento. Ela estimula o trabalho com projetos porque dão maior sentido à aprendizagem: ao professor, permitem uma melhor gestão do tempo, a distribuição de metas ao longo do período, planejar as atividades tendo como objetivo um produto final; aos alunos permite conhecer o caminho a ser percorrido, compartilhar problemas, perceber um sentido nas atividades realizadas e vivenciar situações reais envolvendo a Língua.

Quando passei a trabalhar com os projetos elaborados nesses nossos encontros constatei que, realmente, o trabalho com projetos proporciona uma melhor organização da didática do professor e, se acompanhado por uma boa

reflexão da prática, trabalha muito melhor o envolvimento do aluno. Acredito que o projeto tenha que ser pensado de modo que envolva os alunos num assunto de seu interesse e os motive a desenvolver o que lhes for proposto.

O ensino da língua escrita não se resume à mecânica do escrever (desenhar letras e formas). Em primeiro lugar a criança deve sentir necessidade de escrever e não somente escrever porque se pede isso na escola, “... a escrita deve ser relevante à vida...” (VYGOTSKY, 1998).

No caso do projeto “Brincadeiras Cantadas”, o tema escolhido para ser trabalhado nas classes de 1ª série, foi muito interessante para as crianças todo o processo de pesquisa de cantigas, de visualização de sua forma escrita e o envolvimento nas atividades, já que o assunto dizia respeito à seu momento presente. O mais gratificante foi, depois de algum tempo, identificar em seus olhinhos a satisfação por já reconhecerem as palavras sem necessidade do auxílio de outra pessoa.

Nos primeiros encontros a orientadora do curso explicitou as fases de elaboração de um projeto e elaboramos em conjunto o projeto a ser trabalhado com as 1ª séries. O tema foi selecionado pela própria orientadora, assim como os temas das outras séries: “Poesias” (2ª séries), “Re-produção de causos” (3ª séries) e “Textos Científicos – Enciclopédias (4ª séries)”.

Nosso tema foi justificado pela orientadora como sendo um trabalho com textos de tradição oral (memorizados) que permite aos alunos escrever e refletir sobre textos cujo conteúdo já conhecem.

Dessa forma, a criança não precisa decifrar o que está escrito e concentra-se na reflexão sobre como o texto foi escrito e organizado. Permite à criança

adequar a entonação e o ritmo da fala de modo distinto do que emprega em seu dia a dia.

Além disso, a forma oral possibilita lidar com a escrita. A criança passa a perceber que a escrita é também, como a fala, uma forma de comunicação: tudo o que falamos e, muitas vezes, só pensamos, pode ser escrito. Na verdade, a relação entre a forma oral e a forma escrita permite a percepção de que, utilizando ambas as formas, é possível expressar idéias e sentimentos. Indo mais além, poderia dizer que, dessa forma, a criança já começa a apropriar-se de alguns procedimentos de leitura, através de indícios já conhecidos do texto escrito.

E foi assim que passamos a trabalhar o projeto “Brincadeiras Cantadas” com nossos alunos. Passei a trabalhar o projeto por ter considerado uma boa proposta e, por não ter maior experiência em sala de aula, considerei que seria uma boa alternativa para trabalhar com algo “diferente”, para que os alunos pudessem interagir durante o processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Naquele momento, estas sugestões foram muito importantes.

Como nunca tinha trabalhado como responsável por uma turma (já fizera substituições, inclusive em classes de primeira série, mas nada se compara com assumir uma classe), precisava buscar a melhor forma de alfabetizá-los e todos os tipos de atividades utilizadas.

Enfim, como estava em busca da melhor forma de alfabetizar meus alunos, acabei por seguir o planejado em nosso curso.

O projeto teve início no final de março e fiz uma introdução com minha turma cantando uma música conhecida pela maioria das crianças: “Atirei o pau no gato”. Questionei meus alunos se conheciam a música, se sabiam brincar com ela

e, como tarefa, pedi que perguntassem na família (pais, avós) sobre outras brincadeiras cantadas e trouxessem para a sala memorizadas (apresentação oral) ou escritas.

Os alunos envolveram-se no assunto e trouxeram várias músicas que alguém da família lhes havia ensinado.

AL – Minha mãe me lembrou da Ciranda

Cirandinha!

P – Legal! Você quer cantar pra gente?

AL – (Canta a música) É assim.

P – Depois nós vamos ao pátio pra ver se vocês se lembram de como nós brincamos com essas músicas. Mais alguém conseguiu trazer?

MU – Eu!

P – E qual música você trouxe?

MU – Se eu fosse um peixinho...

Dessa forma, cada criança cantou sua música e num outro momento saímos ao pátio para realizar as brincadeiras (de roda, gestos) a que cada música estava vinculada.

Somente depois de vários dias é que retomei e fizemos uma lista das brincadeiras trazidas pelas crianças e de algumas que eu havia pesquisado e apresentei a eles: eram dezesseis canções e, por votação, os alunos escolheram, em ordem:

1º - Terezinha de Jesus

2º - Escravos de Jó

3º - Fui à Espanha

4º - Papagaio Louro

5º - Um, dois, feijão com arroz

Na aula seguinte, confeccionamos nosso cartaz com a primeira música "Terezinha de Jesus". Os alunos cantavam e eu ia escrevendo no cartaz colado na lousa, sempre questionando sobre a escrita das palavras.

P – Então, agora, vocês vão me ajudar a registrar a forma escrita dessa música. Como ela se chama?¹

A – Terezinha de Jesus!

P – Então vou escrever o nome: Terezinha...

Com que letra eu começo?

A – Com T.

P – Isso, é o T e o E, depois vem o Re, como eu escrevo?

L – Com o R e o E...

P – Isso mesmo!

E assim seguia a escrita de toda a música. Na maioria das vezes os alunos que já haviam cursado a primeira série no ano anterior, como L, "ditavam" a forma de escrever a sílaba. Os outros se limitavam a dizer a letra inicial e todos estranhavam quando surgia uma sílaba complexa, como NHA, mas isso serviria

¹ No caso *P* significa a fala da professora, *A* a fala de um grupo de alunos e as outras letras, a inicial do nome da criança que se manifesta.

de modelo para eles em outras situações e passavam a se familiarizar com o modelo.

Como complemento do trabalho, nas aulas seguintes, foram desenvolvidas diversas atividades envolvendo a música escolhida.

Em primeiro lugar, lia o cartaz para as crianças, sempre exibindo, com a ajuda de uma régua, as palavras que estava lendo. Pedia sempre que as crianças me acompanhassem na leitura e, mais pra frente, que viessem ao cartaz, ler e demonstrar com a régua o que estavam lendo. Esse trabalho foi feito com todas as crianças da sala, sendo importante para que as crianças passassem a delimitar o espaço de cada palavra no texto.

Como a “leitura” era, na verdade, uma repetição das palavras memorizadas da música, muitas vezes a leitura tinha a entonação cantada, mas isso não interferiu no objetivo da atividade: permitir que as crianças pudessem refletir sobre o sistema de escrita, tendo como desafio, em seus diferentes níveis de conhecimento, identificar palavras colocando em jogo o que já conhecem sobre o valor sonoro das letras, estabelecer conexão entre o que fala e o que está escrito, apoiar-se na diagramação do texto, perceber que mesmo as partes pequenas (do, meu, as, e) podem (devem) e são escritas.

Quando havia confusão, um ler mais rápido que mostrar com a régua e, conseqüentemente, um atropelamento das palavras, eu passava a questionar o aluno sobre onde estaria escrita tal palavra, com que letra ela começava, questionamentos que fizessem o aluno perceber e voltar à palavra que havia ultrapassado ou adiantar-se até chegar nela.

*J – (lendo) – Terezinha de Jesus (apontando
somente para a palavra Terezinha)*

P – Espera um pouquinho, J. Qual a primeira coisa que nós cantamos?

J – Terezinha de Jesus...

P – É, mas o primeiro nome que falamos não é Terezinha?

J – É...

P – Com que letra começa a palavra Terezinha?

J – Com T.

P – Isso. E termina com que?

J - ...

P – Qual o último som que falamos em Terezinha?

J – (repete) Te-re-zi-nha. O A.

P – Isso mesmo. E onde está a palavra Terezinha, então. Começa com T e termina com A.

J – (mostra a palavra)

P – Isso. Então tudo isso é só Terezinha. O resto está escrito depois.

J – (repete a leitura, dessa vez seguindo as palavras corretas)

Essa atividade visava a percepção pelas crianças da localização das palavras no texto que elas já sabiam de memória. Esse “erro” da leitura por parte das crianças ocorria muito no início e o procedimento era repetido muitas vezes.

Uma próxima atividade realizada foi a entrega de uma folha com a música escrita para cada aluno. Pedi que delimitassem os espaços entre as palavras, pintando-os, para perceberem bem onde começava e onde terminava cada uma delas. Depois disso, agrupei-os em duplas e, um de cada vez, lia o texto mostrando ao amigo as palavras lidas. Assim, a dupla poderia questionar e ajudar se houvesse necessidade.

Nesse momento, optei por agrupa-los de maneira que os alunos mais experientes, com hipóteses de escrita mais avançada, ajudassem os alunos que ainda não saberiam identificar a posição de cada palavra no texto, como os pré-silábicos e os silábicos. No entanto, mesmo esses já haviam recebido a orientação de que os espaços que haviam pintado no texto eram a divisão entre cada palavrinha cantada.

Os agrupamentos ficaram dessa forma:

AL – JE

BR – DAN

CA – MU

GI – LU

LUA – MA

Com a mesma música trabalhei ainda um caça-palavras, onde os alunos consultariam o cartaz e depois procurariam as palavras no quadro.

Na verdade, essa foi uma atividade que não deu certo, acredito que não por sua estrutura, mas pela quantidade de palavras que pedi para serem encontradas (16 palavras) e pelo tamanho da música acabar confundindo as

Era muito interessante o fato de que, a cada pergunta, e sabendo a resposta oralmente, eles passavam a buscar a palavra no cartaz onde havia a letra da música:

1 QUANTAS PESSOAS LERAM A MÃO _____

2 FAZ PARTE DO NOME DA MÚSICA _____

3 A PRIMEIRA FRUTA PALADA NA MÚSICA _____

4 DO MENINO MAIS BONITO QUERO UM _____

5 SEGUNDA PESSOA QUE ACUDIU TEREZINHA _____

6 O MAIS BONITO _____

7 O QUE OS TRÊS TINHAM NA MÃO _____

* PALAVRA-CHAVE: _____

FAÇA UM DESENHO QUE ILUSTRE "TEREZINHA DE JESUS"!

Chegado o momento das avaliações (atividades às quais atribuíamos notas para fazer a média do bimestre) utilizei-me de atividades que pudessem me

dizer quais as hipóteses de escrita meus alunos estariam utilizando. Elaborei uma atividade de "Cruzadinha" onde o aluno escrevia o nome das figuras desenhadas, uma de Escrita Espontânea e um ditado, organizado nos moldes da Psicogênese.

NOME: _____

DATA: / /

DITADO

1- CANETA

5- BELEZA

2- PAREDE

6- VIDA

3- MENINO

7- DELICIA

4- BONITA

8- GOLEIRO

LIGUE OS NOMBRES ÀS SUAS FIGURAS:



FACA



CABIDE



PAPAGAIO



HIPOPÓTAMO



CARRO

Foi nessa fase de avaliação que surgiu uma grande dúvida, que descobri depois, ser o grande “dilema” das professoras de primeira série: como avaliar crianças em fase de alfabetização? Para atribuir uma nota bimestral a esses alunos tínhamos que recorrer a um parâmetro pré-estabelecido, que acabou sendo o seguinte: o aluno com hipótese de escrita silábica teria nota azul (acima ou na média do município), os alunos com hipótese pré-silábica ficariam com nota vermelha (abaixo da média).

Esse parâmetro foi utilizado na maioria das escolas mas, quem garante que essas especificidades estão corretas? Se utilizarmos uma comparação, inevitavelmente nos depararemos com o fato de que um aluno que não saiu da hipótese pré-silábica no primeiro bimestre desenvolveu-se menos que um aluno que evoluiu para a silábica; no entanto, um dia depois de atribuídas as notas não é impossível que o aluno que ficou com “nota vermelha” evolua e se equipare com o amigo que ficou com “nota azul”.

De modo geral, a avaliação nas primeiras séries torna-se um verdadeiro “pesadelo” para as professoras, visto que a evolução da escrita e da leitura ocorre num ritmo diferente de criança para criança e muitas vezes acontece de maneira surpreendente, inesperada.

Avaliamos os alunos conforme solicitado pela direção da escola e continuamos nosso trabalho no bimestre seguinte.

Nesse mesmo período foram realizadas novas avaliações diagnósticas..

Segundo as avaliações realizadas por mim, diferentes das realizadas pela coordenação da escola, obtive os seguintes resultados:

AL, que não havia realizado a primeira avaliação foi classificado como silábico-alfabético.

BR, CA e DAI evoluíram de pré-silábicos para silábico-alfabéticos.

GI, LUA e MA antes classificados como silábicos, evoluíram para o nível silábico-alfabético.

JE, antes silábico, foi classificado neste segundo momento como pré-silábico.

LU continuou com a classificação de alfabético.

MU não realizou atividade.

OT manteve a classificação de pré-silábico.

Já no segundo bimestre dei continuidade ao projeto “Brincadeiras Cantadas” introduzindo uma nova música para os trabalhos com a classe. Acabei interferindo na escolha que os alunos haviam feito no início do projeto porque utilizei em segundo lugar a música “Papagaio Louro” que havia sido escolhida para ser trabalhada em quarto lugar, pelas crianças. O problema era que em segundo lugar eles votaram em “Escravos de Jó”, música que, como a “Terezinha de Jesus” (primeira a ser trabalhada), era repleta de sílabas complexas e tinha um texto muito extenso. Concluí que “Papagaio Louro” poderia trazer maiores contribuições ao desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças.

Mais tarde, com o passar do tempo e o desenvolvimento da escrita nas crianças, percebi que a escolha da música com sílabas complexas em primeiro lugar ajudou muito, pois quando precisavam escrever sílabas mais complexas não sentiam estranheza e logo recorriam ao cartaz da “Terezinha de Jesus”.

Estávamos escrevendo a letra da música

Papagaio Louro:

P – E cartinha? Como vamos escrever?

A – C, A...

P – (escrevendo na lousa) Isso fica CA. E pra ficar CARRR... falta o R. E depois?

A – TI, é o T e o I.

P – Isso mesmo. E agora?

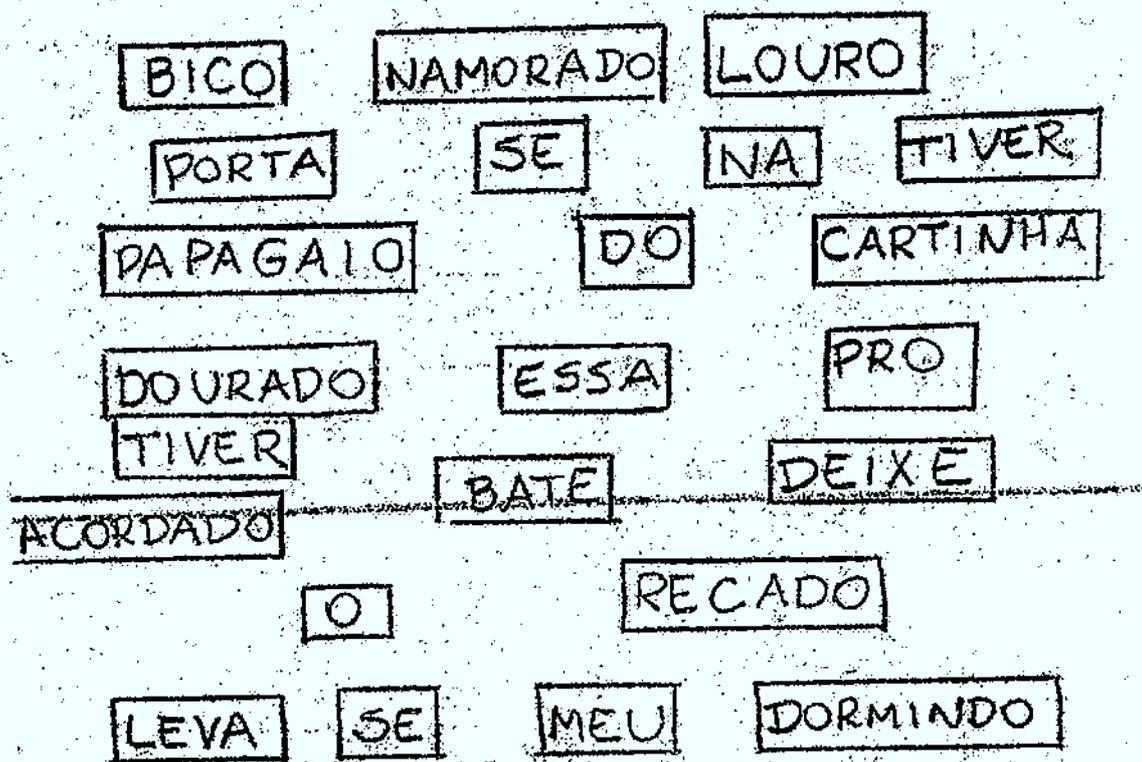
A – O NHA.

P – E como é?

BR – N, H, A. É igual TereziNHA.

Com essa segunda música trabalhei uma atividade muito interessante que permitiu questionamentos por parte de todos os alunos, desde o pré-silábico até o silábico. A atividade consistia em organizar a música na ordem, já que ela estava escrita, com divisão de palavra por palavra, embaralhada numa folha.

Com os alfabéticos, utilizei a mesma atividade, porém com divisão por letras, fazendo-os questionar, assim, sobre a ortografia das palavras.



Ainda com essa música fizemos uma atividade de separação de sílabas e identificação do número de sílabas através da fala (ex: quantas vezes eu abro a boca para falar a palavra bico?). Utilizei também palavras da música para mostrar às crianças o uso do *r* no meio e final das palavras (como em porta, tiver, cartinha, acordado, dormindo).

Ao mesmo tempo em que eu realizava tais atividades, discutíamos no curso a importância do diagnóstico para sabermos como o aluno percebia a linguagem escrita naquela fase da alfabetização. Lemos e assistimos a vídeos em que professoras efetuavam a avaliação diagnóstica com suas crianças.

A orientação que recebemos foi de que uma avaliação assim deve ser feita individualmente e, como eu tinha poucos alunos em sala, conseguia cumprir isso em pouco tempo. Assim, podia analisar o comportamento da criança ao escrever

e a leitura que ela fazia logo após a escrita, o que é de extrema importância para sabermos como ela está entendendo tal escrita.

Além disso, havia a orientação de que todas as palavras deveriam pertencer a uma mesma classe de palavras. Por exemplo, se eu escolhesse o tema festa, deveria utilizar palavras que representassem objetos de uma festa, não misturar grupos de palavras, para que o aluno se remeta somente àquele assunto, não desviando sua atenção da escrita.

Recebemos a orientação de que a primeira palavra deveria ser uma polissílaba e as próximas diminuía gradativamente uma sílaba até uma monossílaba. Isso porque, para crianças com hipótese de escrita silábica, por exemplo, ficaria difícil admitir a palavra monossílaba escrita com uma única letra, porque, geralmente as crianças concebem palavras com mais de uma letra. Portanto, haveria um conflito e, dessa forma, o conflito ficaria para o final da avaliação não comprometendo a escrita de outras palavras. Além disso, deveríamos evitar repetir vogais em sílabas seqüenciais, porque isso poderia confundir a criança, dependendo da hipótese em que ela estivesse, porque geralmente elas não aceitam escrever letras iguais repetidamente.

Na primeira vez em que apliquei a avaliação com minha sala utilizei os seguintes objetos:

COSTUREIRA

TECIDO

LINHA

NÓ

E também uma frase:

O TECIDO É COLORIDO.

Veja alguns resultados dessa avaliação e, abaixo, minhas análises feitas logo após o diagnóstico:

AL – 8 ANOS

Seru 1ª A
O O U P L 1 2
O O S T O R A 1 2
T E S T E 1 2
L I T E 1 2
1 2
T E S T E 1 2
L I T E 1 2

26/05/03

Apresenta hipótese de escrita alfabética. Lê juntando as letras que formam as sílabas.

Escreve duas vezes a primeira palavra, dizendo logo após a primeira leitura: “errei alguma coisa”, no entanto, escreve igual, na segunda vez.

BR – 7 ANOS

Nome: 1ª A

Data: 15/05/03

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Apresenta hipótese de escrita alfabética. Escreveu tudo com muita segurança.

A frase, após a primeira leitura, sente a necessidade de reescrever.

JE – 6 ANOS

Nome: 1ª A

Data: 26/05/03

Nome: _____

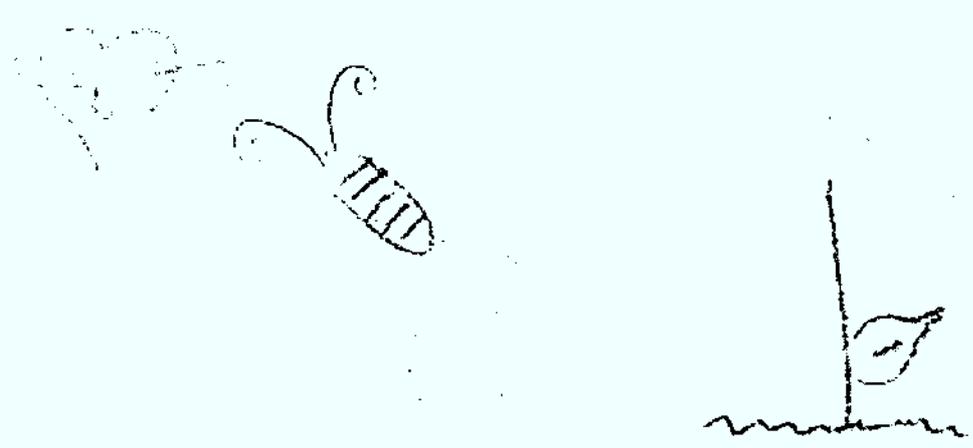
Tem hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Na frase, a leitura é que impõe o acréscimo das letras finais porque senão a quantidade não corresponde à quantidade de sílabas faladas.

Todos os outros alunos já apresentavam hipótese de escrita alfabética, alguns em conflito devido à recente transição do silábico alfabético ao alfabético, exceto OT, que escrevia com hipótese silábica sem valor sonoro e não conseguia estruturar a frase.

Nesses mesmos moldes ainda trabalhei mais duas músicas e uma parlenda, focando cada vez mais a reescrita em duplas ou individualmente.

DATA 11/05/11
USF 3000111
TRAJE 2

PAPA-GA TUBO DO BICO DOBADO
LEVA OS CANTINOS PROMÉJ MEMORADA
SE É TEMPOZADO ALMO BATA MAIORE
SE É TVEROCÓDICO BEXA ROLA DO



DATA 11/06/08

PROFª SAGRINA

IDADE 8

PARA LER O BILHETE DEBEMOS LER A
CADA LINHA DO MEU NOME, E
DE FIM DO MEU NOME, E
POIS SE É TUA CADA VÉZ A
RELA DO

DATA 11/06/08

PROFª SAGRINA

IDADE 8

PARA LER O BILHETE DEBEMOS LER A CADA LINHA
DO TIVO DO MEU NOME, E TIVO DO MEU NOME

APRESENTA TIVO DO MEU NOME A CADA DO BILHETE

DATA 11/06/08

PROFª SAGRINA

IDADE 8

PARA LER O BILHETE DEBEMOS LER A CADA LINHA
DO TIVO DO MEU NOME, E TIVO DO MEU NOME
APRESENTA TIVO DO MEU NOME A CADA DO BILHETE

E o resultado final do projeto foi nosso livro de Brincadeiras Cantadas, composto de escritas dos alunos, como esta abaixo:

BATOM BATOM TIRA
O BA FICA
É MASCOLINO É
FEMININO QUEM
SEMEXER VIRA
MENINO

As avaliações diagnósticas feitas pela coordenação da escola forneciam poucas indicações sobre a apropriação da escrita por parte de meus alunos. Com certeza porque não eram aplicadas pela professora da sala, que desenvolveria o todo o trabalho acerca do desenvolvimento da escrita, mas também pelo fato de não haver uma análise propriamente dita, somente uma classificação bem objetiva.

Em contrapartida, através da observação diária, durante o trabalho de sala de aula, passei a notar que, em um intervalo menor que um mês, as hipóteses que eu havia analisado eram mais avançadas que as feitas pela coordenação. Será que esses alunos avançaram tanto em tão pouco tempo, ou será que minha visão era diferente da dela?

Analisando as duas avaliações percebi que nossas avaliações eram diferentes, que eu considerava mais coerentes as escritas de meus alunos, talvez porque, passando por todo o processo de reflexão nos encontros de formação, entendia melhor como eles pensavam sobre elas.

A partir daí, passei a me envolver muito, sempre analisando e buscando formas de proporcionar-lhes momentos de questionamento, reflexão e conflitos de suas hipóteses.

Muitas vezes o educador sente a necessidade de extrair, da prática, receitas de como trabalhar, de como agir passo a passo. Em nossos encontros de formação, aprendemos a pensar a teoria sobre a prática, utilizando-a em nossas análises e discutindo maneiras de trabalhar, sob fundamentos teóricos, porém, a partir da necessidade de nossos alunos.

Em consequência das atividades de leitura das músicas do projeto, os alunos puderam perceber a escrita como signo representativo da fala. Um desses indicadores foi que passaram a aceitar que pequenas palavras (como artigos, preposições) também devem ser escritas e o são de maneira coerente com a escrita das outras palavras.

Durante a organização das músicas, cuja escrita eu entregava aos alunos embaralhadas, tendo que utilizar todo o material fornecido, as crianças passavam a refletir sobre suas hipóteses. Ajudava-as a formular questões relativas ao tamanho da palavra que deveria ser colocada naquele momento, a letra com que elas iniciavam, a letra com que terminavam. Aos alunos com hipótese de escrita mais avançada era possível fazer uma montagem das palavras, letra por letra, permitindo questionamentos sobre a ortografia.

Os trabalhos de reescrita de textos em duplas permitia a troca de informações, questionamentos, além dos seus próprios, do companheiro que, tendo hipóteses diferentes das suas, levavam ao conflito e, por ventura, ao avanço.

Foi assim que passei a considerar a Zona Potencial de Desenvolvimento e a realizar o trabalho com as crianças a partir dela, pois, como já citado anteriormente, Vygotsky (1998) destaca que a ZPD ajuda na eficácia de métodos diagnósticos porque nos mostra o que o indivíduo é capaz de fazer sob orientação.

Vygotsky (1998) afirma também que, trabalhar o que a criança já sabe não impulsiona o aprendizado, somente repete aquilo que ela já alcançou.

Daí a importância, no trabalho pedagógico, de basear-me sempre no que identificava sobre o conhecimento que a criança já havia adquirido e tentar, nas atividades, desenvolver algo adiante, de planejar intervenções que realmente fossem capazes de auxiliar no desenvolvimento da criança.

Dessa forma, aprendi também a analisar todas as tentativas de escrita de meus alunos, buscando ao menos o mínimo que me mostrasse algo que cada criança já compreendia sobre o sistema de escrita.

Como consequência, planejava atividades que permitissem que cada aluno refletisse sobre suas hipóteses, problematizando-as e modificando-as.

4. Conclusão

“É preciso então, que o professor assuma a condição de autor da própria prática pedagógica: aquele que, diante de cada situação, precisa refletir, buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, tomar decisões, enfim, ter autonomia intelectual. Trilhar esse caminho exige estudo, reflexão sobre sua ação, auto-avaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e, principalmente, disponibilidade para aprender e experimentar.” (BRASIL, 2000).

A partir das produções das crianças e dos comentários durante a realização das atividades, foi possível, ao longo de todo o ano letivo, acompanhar o desenvolvimento da linguagem escrita.

Diferente da linguagem falada, que a criança aprende em contato com o meio social onde vive, a linguagem escrita requer situações mais sistemáticas para ensino.

Muitas vezes, o aspecto social, a escrita viva é deixada de lado e ensina-se a “mecânica do escrever”. Acredito que, por meio das atividades propostas pelo projeto “Brincadeiras Cantadas”, possibilitamos a compreensão da função social da escrita, visto que o produto final, um livro de cantigas, destinava-se a ensinar as brincadeiras às pessoas que não as conheciam. Além disso, a escrita dessas músicas era algo não mecânico, mas encantador para aquelas crianças, pois lhes permitia conhecer a forma escrita daquilo que elas tanto estimavam.

Durante todo esse processo, os encontros com outras professoras de alfabetização, na formação continuada, o estudo das teorias e as reflexões sobre sua articulação com a prática foram de extrema importância para o desenvolvimento de meu trabalho e do processo de aquisição da linguagem escrita por parte de meus alunos.

Para que haja um trabalho de interação eficiente, o professor precisa, em primeiro lugar, saber avaliar o momento da alfabetização em que os alunos se encontram. Seu trabalho deve centrar-se no conhecimento dos alunos e voltar-se para o que cada um já compreende sobre o sistema de escrita, usando atividades que trabalhem com a forma, os nomes e valores sonoros das letras e que permitam que o aluno pense sobre e formule novas hipóteses de escrita. Deve entender uma escrita não convencional e saber problematizá-la.

Em primeiro lugar é preciso compreender que a criança, inicialmente, não vê a escrita como signos que representam a fala, mas sim como mais uma forma de desenhar, representar o objeto através de símbolos. Portanto, para a criança, a forma escrita significa utilizar os signos-letras, signos-palavras, para representar o objeto e não o que se atribui ao objeto oralmente.

Foi somente após nossas discussões, durante os encontros da formação continuada, a respeito das avaliações diagnósticas, e passando a realizá-las eu mesma, que passei a perceber como a escrita era pensada por meus alunos.

Na escola, o contato com a escrita acaba desconstruindo essas hipóteses iniciais, permitindo uma maior aproximação das características formais da escrita.

Um dos primeiros resultados da aplicação do projeto *Brincadeiras Cantadas* foi, ao mostrar as músicas registradas de forma escrita, a percepção, por parte das crianças, de que a escrita representa a fala.

Percepção essa, aliás, crucial, porque "... é impossível chegar à compreensão do sistema alfabético da escrita sem descobrir, em algum momento, que o que a escrita representa é a fala." (WEISZ, 1988, p.6)

E, dessa forma, a escola exerce um papel fundamental quanto à apresentação de inúmeros exemplares de formas escritas e, vinculando-as à fala,

provoca reestruturações sobre o pensamento da criança sobre a escrita, o que leva a tentativas cada vez mais próximas para se chegar à escrita formal.

A concepção construtivista-interacionista vê o aprendiz como sujeito ativo, que pensa, questiona, relaciona. Segundo essa visão, o aluno constrói o conhecimento através da interação com informações, com outros sujeitos, com o ambiente.

Sendo assim, é necessário que o professor saiba quais idéias seus alunos têm sobre determinado conhecimento, no caso da alfabetização, sobre o sistema de escrita.

É interessante, para isso, realizar estratégias de diagnóstico, onde o professor observe a escrita de cada aluno, individualmente, sendo importante pedir que ele leia o que escreveu, para que, através de estudos e discussões acerca do que se conhece atualmente sobre o que pensam as crianças sobre a escrita, compreenda a concepção dele.

Desta forma, o professor passa a planejar suas formas de intervenção a partir do conhecimento dos alunos, não necessariamente com atividades individualmente diferenciadas, mas problematizando em cada caso as especificidades necessárias, interagindo de acordo com as necessidades de cada um,

Apresentando as coisas dessa forma dá uma idéia de que o ideal seria que, na sala de aula, o atendimento aos alunos fosse individualizado. Na verdade, além de não ser possível isso estaria longe do ideal: faria com que as relações de ensino retrocedessem ao relacionamento fechado entre professor e aluno, quando o que compreendemos atualmente é que a construção do conhecimento se dá nas relações entre indivíduos tanto dentro quanto fora da escola. Assim, o

mais importante na escola são as relações, também com o professor, e com os outros alunos, as outras crianças.

Neste contexto é muito importante que o professor crie situações de interação e, no caso da alfabetização, de situações que permitam que, conjuntamente, as crianças pensem sobre o sistema de escrita, problematizem a escrita do outro, reflitam sobre suas próprias hipóteses.

Durante nossa frequência à formação em Língua Portuguesa, discutimos muito sobre como realizar na sala de aula os chamados "agrupamentos produtivos", ou seja, construir grupos de trabalho que permitam esses conflitos e relações, que permitam ao professor maior liberdade de movimentação na sala de aula, e que sejam pensados de forma a melhor auxiliar os alunos que dele fazem parte.

Para que o objetivo seja cumprido é necessário que nenhum desses agrupamentos seja improvisado, e sim pensado pelo professor a partir do conhecimento dele sobre o nível de construção sobre a escrita que se encontram seus alunos.

Também as atividades propostas pela professora precisam permitir que ocorra uma elaboração cooperativa do conhecimento.

Para que isso aconteça, acredito ser de extrema importância a formação acadêmica por parte dos profissionais da educação e de qualquer outra área. Além disso, a formação continuada também deve existir no sentido de atualização e de constante reflexão sobre as aulas, sempre articulando teoria e prática.

Os encontros da formação continuada foram de extrema importância para mim, que não tinha experiência anterior em alfabetização, no sentido de que

proporcionava momentos de estudo e reflexão sobre a prática, norteando meu trabalho pedagógico através de importantes teorias sobre alfabetização.

Ao remeter-me aos aspectos de meu trabalho, durante o ano de 2003, numa classe de alfabetização, percebi que, não somente através da prática pedagógica, de minha formação acadêmica através do curso de Pedagogia, nem tampouco do conhecimento adquirido e construído nos encontros de Formação Continuada, nenhum deles, de forma isolada, foi o que constituiu meu trabalho pedagógico.

No entanto, a articulação de tudo isso, utilizando-me de elementos teóricos adquiridos na Universidade, aplicando-os na prática e observando seus resultados e desenvolvimento através dos trabalhos em sala de aula, discutindo tais aspectos em parceria com outras educadoras, nos encontros de Formação Continuada, foi o que me fez aprender a ser *alfabetizadora*.

Ensinar não significa, (como antigamente minhas professoras o eram), colocar palavras na lousa, fazer decorar seu desenho escrito, fazer memorizar informações e cobrar que a memória dos alunos dê conta de tudo num dia de “avaliação”. Ensinar, na realidade atual é, além de criar formas de intervenção, relações de ensino que levem à construção de novos conhecimentos, possibilitar compreender seus usos sociais, estar atenta à maneira como tudo é visto pelas crianças, tentando fazer com que essas descobertas sejam pertinentes ao momento de vida de cada aluno, mantendo-as sempre na *sua* realidade cultural e, no lugar de avaliar, observar o desenvolvimento progressivo, entendendo a construção do conhecimento que se dá de forma diferente para cada indivíduo.

Referências bibliográficas

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

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. **A escrita antes das letras**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FONTANA, R. C. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas**. 1997. Disponível na internet: www.reduc.cl/reduc/gatti.pdf

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez: 1997.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Arte Escrita, 2001.

NOGUEIRA, A. L. H. **O trabalho pedagógico na escola e o papel das mediações pedagógicas**. Projeto de Qualificação para o Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento : um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, M. K., et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das letras, 1996.

SANTOS, S. R. M. **Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?** in 26ª Reunião Anual da ANPEd. 2003. Disponível na Internet: www.anped.org.br/26/tpqt08.htm

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 1988.

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

TEBEROSKY & FERREIRO, A. E. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1985.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S., et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo : Icone : EDUSP, 1988.

WEISZ, T. **Didática da leitura e da escrita: questões teóricas** in **Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado.** São Paulo: Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

_____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1990.