



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ILI ISABEL COSTA

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES
SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FLORIANÓPOLIS

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ILI ISABEL COSTA

**EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES
SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, orientado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar.

FLORIANÓPOLIS

2015

Ili Isabel Costa

**EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES
SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi julgado adequado para obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 16 de julho de 2015.

Coordenador do Curso de Pedagogia: Dr. Jéferson Silveira Dantas

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
EED-UFSC

Membro: Prof.^a Dra. Maria Isabel Serrão
MEN/CED/UFSC

Membro: Prof. Doutorando Rogério Machado Rosa
MEN/CED/UFSC

Suplente: Prof.^a Dra. Lilane Maria de Moura Chagas
MEN-UFSC

Este trabalho é dedicado a DEUS, nosso Pai Maior, pelo dom da vida. À minha família (Sidnei, Ével, Josan, Sheila e Laura), pelo carinho, apoio e amor incondicional; pela nossa convivência harmoniosa e momentos de aconchego. Aos meus pais, por me aceitarem e pelo zelo que sempre me proporcionaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que eu chegasse à conclusão do meu Curso, por me inspirar a buscar sempre mais, pois o aprendizado é infinito. Agradeço a minha família, em especial ao meu caçula Josan, pelos telefonemas de todas as manhãs, pelo apoio, por acreditar que eu seria capaz, por me animar com um simples sorriso.

Não poderia deixar de agradecer em especial aos meus professores, que sempre presentes, proporcionaram esclarecimentos e incentivos, contribuindo para a minha formação, ajudando todas às vezes em que foram solicitados.

Agradeço a minha orientadora, professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar que ouviu-me, apoiou-me e guiou-me para que fosse possível e viável este processo.

Agradeço a meus pais e em especial a minha amiga e mãe, que foi incentivadora e conselheira, contando suas lembranças de uma infância triste, de maus tratos e trabalhos forçados, mas também de uma maravilhosa professora que passou pela sua vida e a alfabetizou. Talvez seja esse o motivo pela minha opção de trabalhar com o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Minha gratidão às crianças da E.E.B. Padre Anchieta pelo acolhimento, carinho, sorrisos e aprendizagens que compartilhamos. Sou grata às professoras que aceitaram o PIBID e nos auxiliaram nesse processo de iniciação à docência. Meu reconhecimento especial às professoras Daniela, Rose e Rosane.

Finalmente, agradeço a todos os colegas de classe, especialmente às amigas Cléo, Iva e Lú. Vocês ficarão para sempre no meu coração. Sou grata pela parceria, incentivo e contribuição de cada uma, para que juntas pudéssemos vencer esta etapa.

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Até as críticas nos auxiliam muito”.
(Chico Xavier).

COSTA, Ili Isabel. **Experiências e reflexões sobre o ensino da escrita e leitura no Ensino Fundamental**. Florianópolis, SC, 56 f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, SC, 2015.

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender que proposições podem ser oferecidas às crianças que as motivem a aprender a ler e a escrever. Essa pesquisa se apoia, inicialmente, em reflexões sobre algumas observações no exercício da docência nos anos iniciais e em minha atuação junto ao grupo de trabalho no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A opção pelo tema originou-se pela inquietação e angústia ao observar e atuar com crianças que chegaram ao 3º e 4º sem saber ler e escrever. Assim, o trabalho foi organizado em três partes: primeiramente apresentam-se as experiências e as reflexões decorrentes da aprendizagem do ensino durante o exercício da docência e PIBID, posteriormente, aprofunda-se a fundamentação teórica da temática: reflexões sobre o ensino da língua escrita e leitura e no terceiro momento discorre-se sobre a necessária sistematização do trabalho pedagógico: organização espaço/tempo/proposições que possam contribuir para reflexões sobre atuações mais consequentes e deliberadas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais na atualidade. Conclui-se que ao estudar os métodos de alfabetização e suas concepções, não existe um método pronto e acabado que por si só dê conta do processo de alfabetização. Há, porém, a necessidade de elaboração de um planejamento que contemple o cotidiano das crianças, suas vivências, brincadeiras e conhecimentos. A criança precisa ser partícipe no processo de apropriação da leitura e escrita, com a exploração de materiais que instiguem a sua curiosidade. Desse modo, o processo de apropriação da leitura e escrita necessita que a professora alfabetizadora utilize objetos e materiais do cotidiano das crianças e que amplie as possibilidades com os usos sociais da escrita. O *fazer* juntos instiga a curiosidade infantil, promove descobertas e valoriza a participação. Desse modo se efetiva a elaboração do conhecimento, considerando que no mundo das letras descobrimos a magia das palavras.

Palavras-chave: leitura e escrita – anos iniciais – trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This study aims to understand that propositions may be offered to children to motivate them to learn to read and write. This research is based initially in reflections on some observations in the teaching profession in the early years and in my work with the working group PIBID (Institutional Program Initiation Scholarship in Teaching). The choice of theme originated by restlessness and anxiety to observe and work with children who reached the 3rd and 4th unable to read and write. Thus, the work was organized in three parts: first presents the experience and reflections on the exercise of teaching and PIBID later deepens the theoretical foundation of the theme: reflections on the writing language teaching and reading and third when we talk about the necessary systematization of pedagogical work: organizing space / time / propositions that can contribute to reflections on more consistent and deliberate actions to the teaching and learning of reading and writing in the early years today. In conclusion, the study methods of literacy and their conceptions, there is no ready and finished method which itself realizes the literacy process. But there is a need to prepare a plan that addresses the daily lives of children, their experiences, games and knowledge. The child needs to be a participant in the process of reading and writing appropriation, with the exploration of materials that encourage their curiosity. Thus, the process of reading and writing appropriation requires a literacy teacher use objects and children everyday materials and expand the possibilities with writing social uses. The do together instigates childlike curiosity, promotes discoveries and values the participation. This contributes to the effective development of knowledge, considering that the world of letters discovered the magic of words.

Keywords: reading and writing - early years - pedagogical work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 - EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O PIBID E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	12
1.1 - O PIBID.....	12
1.2 - Exercício da Docência.....	15
2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA ALFABETIZAÇÃO	22
2.1 - Retomada de métodos e concepções de alfabetização	25
2.1.1 - Os métodos considerados tradicionais	25
2.1.2 - Concepção comportamentalista: métodos sintéticos e analíticos.....	26
2.2. - Concepção construtivista: psicogênese da linguagem escrita	28
2.3 - Contribuições da perspectiva histórico-cultural para se repensar os processos de ensino da língua escrita e leitura na perspectiva do letramento	29
3 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO: ORGANIZAÇÃO ESPAÇO/TEMPO/PROPOSIÇÕES	37
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	53

INTRODUÇÃO

O objetivo almejado, de modo geral, pelas professoras alfabetizadoras¹ é que as crianças se apropriem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, muitas delas buscam desenvolver proposições que vão além da mera codificação/decodificação. Assim, procuram desenvolver suas aulas por meio de procedimentos que instigam e inquietam as crianças nessa fase de descobertas de letras, sons, palavras e números que compõem o mundo letrado, visando alcançar a melhor forma de ensinar.

Essa pesquisa se apoia, inicialmente, em reflexões sobre algumas observações no exercício da docência nos anos iniciais e em minha atuação junto ao grupo de trabalho no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)². De acordo com o site do Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Assim, motivada por questões que surgiram ao longo do curso e, principalmente, pelo período em que estive envolvida em uma mesma escola, tanto durante a observação e o exercício da docência, quanto na participação como integrante da equipe do PIBID, apresento a pergunta que norteia esse Trabalho de Conclusão de Curso: Por que há crianças que chegam ao 3º e 4º sem saber ler e escrever³?

Visando o desdobramento da problemática acima citada, outras questões se impõem:

- a) Qual é a metodologia mais adequada para trabalhar a alfabetização?
- b) Que proposições de leitura e escrita instigam o interesse da criança?
- c) Como podemos utilizar a dimensão lúdica para propor a leitura e a escrita?
- d) Como podemos mostrar à criança por que e para quê é bom ler e escrever?

¹ Utilizamos o termo "professoras alfabetizadoras" em vista de ser a maioria do sexo feminino que atuam na área de alfabetização.

² www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

³ Cabe destacar outro TCC do curso de Pedagogia da UFSC que também trabalhou com um questionamento semelhante, escrito por Joselene Longen, em 2014, intitulado "O exercício da docência: reflexões sobre o fracasso na escola", também orientado pela Professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral, compreender que proposições podem ser oferecidas às crianças que as motivem a aprender a ler e a escrever.

Para cumprir esta finalidade, os objetivos específicos tratam de:

- Apresentar as experiências e reflexões sobre o PIBID e o exercício da docência nos anos iniciais.
- Aprofundar estudos em torno da temática da alfabetização.
- Refletir sobre o processo do trabalho pedagógico com crianças em fase de alfabetização, considerando a organização do espaço, tempo e proposições didáticas para o ensino da leitura e escrita.

Essa pesquisa foi decorrente das experiências e reflexões vivenciadas no PIBID e no exercício da docência, apoiadas no aprendizado relacionado às disciplinas do eixo Educação e Infância e na proposição desenvolvida em uma das fases do curso, denominada Semana de Aproximação e Participação na Escola (SAPE), que instigaram algumas reflexões sobre o conceito de infância, os processos de ensino e aprendizagem, e, especificamente, as questões sobre leitura e escrita e o papel do lúdico.

Assim, a pesquisa se caracterizou como exploratória e envolveu levantamento bibliográfico e análise de situações vivenciadas pela pesquisadora. Nas palavras de Gil (2009, p. 41),

Essas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícitos ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Assim, o trabalho foi dividido em três capítulos: O primeiro capítulo apresenta a experiência e as reflexões sobre o exercício da docência e PIBID, o segundo trata da fundamentação teórica da temática: reflexões sobre o ensino da língua escrita e leitura e o terceiro discorre sobre a necessária reflexão do trabalho pedagógico: organização espaço/tempo/proposições que possam contribuir para reflexões sobre atuações mais consequentes e deliberadas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais na atualidade.

1 EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O PIBID E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

1.1 – O PIBID

Iniciei meu trabalho no PIBID no segundo semestre letivo de 2013. Nas primeiras reuniões ficou estabelecido um objetivo: desenvolver proposições visando proporcionar a aquisição da leitura para oito crianças do terceiro ano.

Embora considerada a meta final assustadora e desafiadora, buscamos, eu e mais três bolsistas, criar condições e espaços para leitura fora da sala de aula, utilizando materiais didáticos, jogos e literatura infantil, orientadas pela Coordenadora professora Maria Isabel Batista Serrão, do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC).

Nesse sentido, observei que as proposições de leitura por meio do lúdico necessitam de organização, de cuidar para que todos participem e de saber o momento de intervir na brincadeira, considerando que o propósito das crianças é sempre o divertimento, mas o desejo e a curiosidade de aprender coisas novas estão também sempre presentes. Assim, as estratégias precisam ser claras e elaboradas de modo a incentivar a aprendizagem, a descoberta, pois se trata de uma atividade didática em que as crianças não brincam livremente.

A valorização do lúdico no espaço escolar, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, considerando o seu enriquecimento educativo, caracteriza-se como uma forma de acolhimento à criança, pois propicia a descoberta de novas aprendizagens no mundo das letras. Com proposições lúdicas a criança rapidamente se familiariza com o novo ambiente, desenvolve habilidades tais como: reconhecimento de letras, quantidade, formação de palavras. Para tanto, a professora alfabetizadora deve conversar com os pais, propondo parceria para as atividades que compõem o processo de alfabetização, como enfatiza Moyles (2006, p. 46): “As crianças precisam não apenas de tempo e espaço para brincar e praticar habilidades, elas precisam também de pais que as ajudem a aprender essas habilidades”. Entretanto, reconhecemos também que muitas crianças, principalmente as crianças de classes menos favorecidas economicamente, não terão como contar com esse tempo e possibilidade com seus pais ou adultos responsáveis e redobra assim a responsabilidade da escola nesse sentido.

Nas brincadeiras com jogos (alfabeto móvel, forca, entre outros), percebi que há um maior envolvimento da criança, considerando que ela se torna o sujeito ativo dessa aprendizagem. Elas conversam, trocam experiências e sempre procuram se ajudar. Há uma torcida pelas descobertas dos colegas. Como bem afirma Maluf (2003, p. 31),

[...] As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação, entendendo que o professor (a) é figura essencial para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo materiais adequados e participando dos momentos lúdicos. Agindo desta maneira, o professor (a) estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida dos adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa.

A contação de histórias também proporcionou-me aprendizagens significativas. Constatei que não basta ler a história, é preciso *entrar* nela, vivenciá-la. Damos vida aos personagens quando enaltecemos o papel de cada um, seja com gestos, expressões ou questionamentos aos nossos *ouvintes*. A história precisa estimular o raciocínio para manter a atenção da criança. Mostrar as gravuras da história no momento em que é apresentada e permitir o manuseio dos livros, são estímulos para o aprendizado da leitura.

Houve momentos de insegurança, especialmente nas demonstrações de rebeldia e não demonstração de interesse de algumas crianças. Não é fácil lidar com situações de agressão, de desrespeito ao trabalho e principalmente de fugas para chamar a atenção. Foi necessário refletir sobre o cotidiano escolar, a relação criança/criança e criança/adulto e, principalmente, determinação para continuar e aprender. Nesse sentido, Smolka e Laplane (1994, p.1), afirmam: “Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e parece difícil decidir quais são os fatos pertinentes ao/ou relacionados com o processo de ensinar e aprender”.

No final do semestre, surpresas, ansiosas e confiantes, percebemos que seis das oito crianças estavam lendo e acompanhando os demais colegas no desenvolvimento das atividades na sala de aula. Foi gratificante observar o resultado de um trabalho permeado de dúvidas e medos, mas reconhecido e aceito pelos professores da escola.

Na etapa de 2014 do PIBID, exerci atividades de apoio à leitura, escrita, interpretação de textos e correção de trabalhos em uma turma de 4º ano. O trabalho foi realizado na sala de aula, com acompanhamento da professora. Houve um envolvimento maior com as crianças, situações de brincadeira, de aconchego, de muita conversa. Nesse sentido, Weffort, (1996, p.10), observa: “Ver e ouvir demanda implicação,

entrega ao outro... A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”.

Observei e participei de atividades de leitura e interpretação de texto, pois alguns alunos ainda apresentavam dificuldades. Sentava ao lado deles e lia com eles, esclarecendo dúvidas, relacionando grafema e fonema e demonstrando que ele era capaz. A correção dos deveres de casa foi outro fator desgastante para a professora, pois a maioria dos alunos não realizava as tarefas solicitadas. O argumento é que muitos deles participam de projetos do governo e projetos vinculados a Organizações Não Governamentais (ONGs) e à Igreja Católica no contraturno. Os projetos compreendem a prática de esportes, oficinas e apoio pedagógico, mas, segundo os alunos, eles preferem praticar esportes e não participar das aulas de apoio. Há, também, aqueles que não frequentam nenhum projeto educacional, porém, necessitam ficar em casa para cuidar de irmãos menores para as mães trabalharem.

Em trabalhos realizados individualmente, percebi que muitos dominavam as operações de adição, subtração e multiplicação, mas eram incapazes de escrever duas frases sobre um texto que liam.

Havia uma participação maciça em atividades que envolviam artes: Semana do Folclore, Dia da Consciência Negra, Feira de Ciências, entre outras. “*É melhor desenhar e pintar do que ler*” (depoimento de um aluno).

Nesse sentido, constatei que havia pouco interesse pelas atividades realizadas na sala, pois havia uma rotina pouco motivadora de leitura, interpretação, problemas matemáticos, entre outros. As crianças não tinham o hábito de ler (raras exceções), porém, quando líamos alguns textos ou poemas e explicávamos o sentido de algumas palavras, conseguiam realizar uma boa interpretação. Assim, a rotina foi se alterando, com reflexões conjuntas entre a professora da sala e as bolsistas.

Constatai que há necessidade de planejar estratégias que contribuam para a mobilização dos alunos ao conhecimento (discussão de textos em grupos, cada componente escrever uma frase ou expressar sua ideia). Enfim, é fundamental que a professora promova situações de aprendizagens que envolvam a linguagem oral, a escrita, a leitura, a expansão do vocabulário, a compreensão e significados de palavras desconhecidas, a interpretação. A elaboração de um roteiro com perguntas sobre os personagens do texto também ajuda a criança a usar a imaginação. Assim, cabe à professora ampliar o projeto educativo como instrumento de autonomia e garantir aos

alunos aprendizagens sobre seu mundo e sobre si mesmos. Nesse sentido, Charlot (2000, p.55), aponta:

O aprendizado se constitui por meio da mobilização e motivação. A mobilização é entendida como vontade (interna) e a motivação acontece a partir de algo ou alguém (de fora). É na união dessas duas forças que são desencadeadas ações em direção a um objetivo final.

O trabalho em grupo deve ser estruturado de modo que os alunos se reúnam com diferentes níveis de conhecimento. Dessa forma, os estudantes que se encontram em processos mais avançados poderão interagir com aqueles que ainda têm dificuldades para que possam se desenvolver juntos.

A atividade de leitura precisa ser prazerosa para que o aluno fique estimulado com a proposta, para que veja sentido nisso, ele precisa compreender o que quer comunicar.

Desse modo, disponibilizar textos e livros diferentes e conversar sobre eles com as crianças; ler juntos e pedir que contem o que entenderam para posteriormente reproduzi-lo por escrito, são proposições que estimulam o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, Silva (2007), enfatiza: “O texto é um processo dialógico, no qual se devem considerar todos os que estão no processo comunicativo, e não um monólogo, portanto, a finalidade social do texto tem grande relevância”.

Houve sim avanços significativos no processo ensino/aprendizagem, considerando que na sala havia alunos que ainda não tinham se apropriado do processo de leitura e no final do ano letivo conseguiam ler corretamente.

Posso dizer que me encontrei nessa turma. Foi emocionante o término das aulas, as demonstrações de carinho, de gratidão, de solidariedade. Sem dúvida, uma experiência ímpar.

1.2 – Exercício da docência

O exercício da docência nos anos iniciais, concretizado nessa mesma escola onde se realiza o PIBID, orientado também pela professora Maria Isabel Batista Serrão, foi realizado em uma turma de 3º ano,⁴ em parceria com uma colega de turma⁵ no segundo semestre de 2014.

⁴ Daniela Lopes - professora titular do 3º ano - EEB Padre Anchieta.

A observação ocorreu na primeira semana do exercício da docência, seguida de atividades de orientação e planejamento. De acordo com as observações realizadas, planejamos proposições com as crianças em que elas pudessem reconhecer a função social da escrita e que fossem capazes de visualizar situações diárias em que os números estariam presentes.

Conforme aborda um dos cadernos do Pró-letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem⁶:

Com relação à escrita, também podemos dizer que se escreve bastante na escola, mas é importante descrevermos o que se escreve, para quê, para quem e como, pois só assim visualizaremos quais as práticas de escrita que de fato temos valorizado em nosso trabalho docente e que tempo dediquemos a elas.

Percebemos, durante o período de observação, que as crianças participavam das propostas que a professora trazia para as aulas e sempre relacionavam o aprendizado do dia com alguma situação familiar. Desse modo, pensamos em um projeto com criações de materiais para as proposições matemáticas (jogos de boliche com garrafas pet pintadas, ábaco com palitos de churrasco e placas de isopor, bazar de produtos de consumo diário com recortes de material publicitário), produções textuais (poesias, rimas, receitas e pequenas histórias), desenvolvimento das plantas e o movimento político como formação da consciência crítica nas crianças.

Desse modo, fomos orientadas para elaborarmos um planejamento flexível, com ações inovadoras e com a participação ativa das crianças nos diferentes contextos ou situações de aprendizagem, pois entendemos que assim elas se constituem como pessoa, em todas as suas dimensões, por meio das relações sociais das quais fazem parte.

Nesse sentido, as proposições foram desenvolvidas levando-se em conta os saberes das crianças, e nossa mediação foi baseada nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade, com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Estes eixos se constroem na relação professora-criança, criança-criança, relações estas baseadas no diálogo, na provocação de indagações, compreendendo-se a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.

⁵ O texto aqui explicitado relaciona-se com o relatório do exercício da docência, realizado em parceria com a colega Cleonice Rose Rauch Vieira, com quem compus a dupla do exercício docente.

⁶ <http://portal.mec.gov.br/> Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 364).

Entendemos que se os objetivos não estiverem claros, a leitura, por si só, não dá conta de alavancar o processo de alfabetização, pois faltam os procedimentos necessários à mediação entre a professora, os estudantes e a linguagem escrita.

Desse modo, a aprendizagem não ocorre solitariamente, mas sim em cooperação e interação adulto/criança e criança/criança, conforme observa Vigotsky⁷ (2001, p. 117-118):

[...] 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 partes das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para tanto, se faz necessário que a professora reconheça os saberes que o aluno possui e o meio social e cultural em que vive, pois essa realidade é fator significativo para a prática pedagógica, quer como fonte para conteúdo, quer como estratégia de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à compreensão e valorização da cultura escrita, além de se proporcionar mediações relacionadas à função social da escrita, não se pode perder de vista que é preciso ensinar a criança como funciona o sistema de escrita com todas as suas peculiaridades. Percebe-se muitas vezes que a criança ainda não entendeu a relação entre sons e a representação das letras ou que desconhece que sons pronunciados igualmente podem ser representados com letras diferentes ou ainda que a mesma letra pode ter sons diferentes.

Nessa direção, a sala de aula pode e deve se constituir como um ambiente vivo e dinâmico, com discussões e exemplos de palavras com o mesmo som e escritas de modo diferente.

Compreende-se que a apropriação do sistema de escrita é um processo de ida e volta, em que a criança elabora hipóteses a respeito do que é a escrita, revelando diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isso significa que não se aprende a escrever de imediato e que tentativas de acertos estão implícitas nesse processo.

Contudo, a criança precisa saber para que servem a leitura e a escrita na sociedade e valorizar seus usos e funções em diferentes gêneros discursivos, como

⁷ O nome do autor é apresentado em diversas formas de escrita, em vista de várias traduções. Optamos por escrever com *i* no meio e *y* no final: Vigotsky.

histórias, notícias, cartas, propagandas, receitas, e em diferentes espaços: livrarias, bancas, bibliotecas, ruas, entre outros.

É necessário ter clareza de que todo momento é tempo de ensinar e aprender e que é necessário o envolvimento, tanto de professoras quanto de alunos, para que se façam conexões e relacionamentos entre sentimentos, ideias, palavras e ações. Assim, as atividades de ensino e as de aprendizagem podem ter um ponto em comum porque têm um único objetivo. São entendidas como uma unidade. Uma constitui a outra.

Criamos situações de ensino para ampliar o repertório linguístico das crianças, objetivando a formação de leitores/escritores, a partir das relações que a criança faz com o mundo e as atribuições que estabelece com o que vê, experimenta e conhece, conforme especifica Mello (2004, p. 184): “ Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza”.

Exploramos a literatura com o poema *Leilão do Jardim* de Cecília Meirelles⁸. Este trabalho foi feito com grupos de quatro crianças. Cada criança foi convidada, primeiro a imaginar um jardim: o que podemos encontrar num jardim? Registramos os itens no quadro e cada criança copiou no seu caderno, depois usando materiais diversos (revistas, folhas coloridas, etc.) que estavam à disposição numa mesa em sala, elas fizeram algum item deste jardim. Na sequência, apresentamos o livro e a leitura do poema. Fizemos também um painel em um papel craft e estrofes do poema. Lançamos ainda como desafio, que cada criança ficasse responsável por uma estrofe do poema para recitar no grupo maior.

Durante esta proposta desafiamos as crianças a refletir sobre as palavras que apareceram como: lavadeiras, hera, etc., e no caderno escreveram as palavras que rimavam no poema e outras que poderiam rimar. Finalizamos este trabalho com a exposição do cartaz no mural.

Em outras produções textuais foram efetuadas proposições que abrangeram a pontuação, parágrafos, início, meio e fim, com a exploração de diferentes gêneros textuais: cartas, bilhetes, receitas, poemas entre outros. Nas questões gramaticais foram

⁸ A proposição apresentada por meio desse poema foi inspirada em um trabalho semelhante realizado na disciplina NADE - Alfabetização na Perspectiva do Letramento, cursada na oitava fase do Curso de Pedagogia da UFSC, ministrada pela Professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar.

estudados os gêneros (masculino e feminino); número (singular e plural); adjetivos e verbos. Cada criança montou uma pasta com suas produções textuais.

Nas proposições matemáticas foram criadas situações de ensino que capacitaram às crianças a fazer relações de grandezas. Iniciamos com material concreto (tampas de garrafas, potes recicláveis de garrafa pet, canudos, etc.), construindo situações de divisão. Como exemplo, a montagem de um canteiro (colunas e linhas, distribuição de mudas, etc.). Neste contexto também trabalhamos a pontuação de jogo de boliche, de memória, entre outros.

Outra proposta foi a montagem de um bazar: as crianças receberam um valor em cédulas de dinheiro (de brincadeira) e uma tabela para registro. Foi montado um bazar com recortes de objetos variados (brinquedos, alimentos, etc.) e cada criança escolheu o que comprar e verificou se com o valor que ela possuía conseguiria efetuar a compra, se sobrou dinheiro ou se faltou. Nessa problemática a criança fez uma relação entre o valor monetário e o valor da mercadoria.

Apresentamos pequenas histórias matemáticas, que contemplaram situações de adição, subtração, multiplicação e divisão, propondo aos alunos diferentes construções que possibilitassem atingir o resultado, questionando-os, argumentando e manipulando materiais para chegar às soluções. Cabe ressaltar também, que a construção do ábaco e o desenvolvimento de operações matemáticas com esse objeto foi uma experiência enriquecedora.

As disciplinas de História e Geografia foram abordadas por meio de um Projeto de Formação Política, objetivando formar nas crianças noções de desenvolvimento da cidadania, que uma vez internalizadas, pudessem ser capazes de mobilizar as crianças, tornando-as ativas na sociedade em que vivem. Começamos abordando as eleições em andamento naquele período. Nessa proposição, baseadas na observação, questionamos o que as crianças poderiam fazer diante dos problemas da escola (lixo, violência), considerando que elas são sujeitos de direitos, participativos e pertencem a uma comunidade, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Propomos dividir as crianças em grupos de quatro estudantes, visando saber qual a responsabilidade dos cargos de presidente, deputado estadual e vereador, com registro em caderno, com questionamentos como:

- a) Quem decide sobre as coisas na escola?
- b) No bairro?
- c) No estado?

d) No país?

e) Quem faz o quê? Onde? Como?

As crianças fizeram uma relação entre os direitos da criança e a sua realidade. Desse modo, foram analisadas as problemáticas existentes na comunidade, na escola, no estado e no país que são garantidas por lei e que não estão sendo cumpridas. O levantamento dessas problemáticas e as responsabilidades de cada um foram descritas de acordo com o quadro abaixo:

O que cabe à criança?	O que cabe à escola?	O que cabe ao deputado?	O que cabe à presidenta?
-----------------------	----------------------	-------------------------	--------------------------

Com o resultado deste levantamento, foi montado um documento (carta) com as assinaturas das crianças e entregue à direção da escola no último dia do exercício da docência. Sobre esta proposição, a professora Daniela fez com os alunos outro documento, que foi entregue para um deputado na Assembleia Legislativa, numa saída de campo da turma, com a nossa participação.

Objetivamos com esse projeto mobilizar as crianças para que se percebam sujeitos de direitos, capazes de reivindicar direitos instituídos legalmente.

Para a disciplina de Ciências, fizemos proposições da relação seres vivos – homem/plantas. Abordamos o papel do homem na natureza, a importância da alimentação saudável, o cuidado na preparação dos alimentos, hábitos de higiene, etc.

Propomos discussões sobre *O ciclo da vida* (nascer, crescer, envelhecer, morrer) que faz parte da existência dos seres vivos. Foi elaborado o Jogo Perfil⁹ para trabalhar esses conceitos.

Conforme estabelece o planejamento escolar, na disciplina de Ensino Religioso são trabalhadas noções de virtudes e atitudes com os clássicos infantis. Desse modo, organizamos as seguintes proposições:

a) Alice no país das maravilhas - filme e comentários. Abordamos a coragem, atitudes de solidariedade.

b) Meu amigo Nietzsche - filme e comentários. Abordamos o bullying, a importância da leitura (persistência).

⁹ O Jogo Perfil é realizado por categorias (no caso foi classificado por pessoas, animais, lugares, alimentação), e os alunos decidem entre si quem começa o jogo, que passará a ser o mediador da rodada. Ele apanha a primeira cartela da pilha e fala uma dica. Posteriormente o primeiro jogador à sua esquerda escolhe um número e tentará adivinhar o objeto. Se não conseguir, passará para o jogador seguinte.

c) Músicas: Palavras de Gentileza (Marisa Monte) - Contamos a história do Profeta Gentileza citado na música. As crianças criaram cartazes com palavras de gentileza, cujos trabalhos foram expostos no mural.

Cada criança montou uma pasta com suas produções textuais.

Em todas as disciplinas que compõem o currículo do terceiro ano, realizamos proposições que contemplaram a apropriação da escrita, explicando o significado e esclarecendo dúvidas sobre a grafia das palavras. Procuramos propor atividades interligando uma disciplina à outra, como por exemplo, uma produção textual a partir de uma aula de ciências e desta para resoluções de problemas matemáticos.

No exercício da prática docente consideramos as expectativas das crianças e apresentamos novos recursos didáticos e materiais, possibilitando a participação efetiva dos alunos, como propõe Charlot (2000, p. 55): “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna”.

Não houve tempo hábil para nos determos às dificuldades relacionadas ao atraso da aprendizagem em relação à linguagem (leitura e escrita) de alguns alunos. Procuramos buscar formas de fazê-los participar ativamente das atividades propostas nos trabalhos em grupos, incentivando e auxiliando-os de modo que pudessem se sentir partícipes do processo ensino/aprendizagem.

No encerramento das proposições apresentadas, as crianças cantaram a música “Um Milhão de Vagalumes” (Pollo - Ivo Mozart). Elas foram ensaiadas pela mestrandia Graziela, estagiária docente orientada pela referida professora universitária.

Percebemos, durante a ação docente, que era necessário fazer algumas atividades passo a passo com as crianças, dando o tempo necessário para que todo o grupo avançasse junto.

Essas vivências no PIBID e no exercício da docência, aliadas às discussões teórico-práticas ao longo do curso de Pedagogia, mais especificamente, às disciplinas de Educação e Infância e às saídas de campo para observar as atividades desenvolvidas nas creches e escolas, com certeza contribuíram para as reflexões e indagações que ocorreram no processo formativo desse trabalho de conclusão de curso.

Dando continuidade a essas reflexões trazemos no próximo capítulo considerações sobre a temática alfabetização, um pouco de sua história e concepções.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA ALFABETIZAÇÃO

Ao refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no processo de escolarização, julgamos importante fazer uma pequena retomada sobre a história da alfabetização.¹⁰

Mortatti (2004) realizou estudos acerca da alfabetização no Brasil, do período republicano à modernidade, tecendo uma análise minuciosa dos fatos. Com base nessa autora, afirmamos que a partir do final do século XIX, já eram evidentes os obstáculos para o aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças brasileiras, principalmente nas escolas públicas, o que acarretou debates e reflexões para a resolução desses entraves. Desde a Proclamação da República, as práticas de leitura e de escrita passaram a ser mais estimuladas. Até esse período essas práticas eram privilégios de poucos, nos ambientes domésticos ou nas escolas do império.

Foi em 1892 que iniciou a criação de escolas normais, destinadas à formação de professores primários, com um aumento significativo do número de mulheres nessas escolas; contudo, a educação primária se mantinha fragilizada, não se verificando mudanças significativas no âmbito das escolas.

De acordo com Mortatti (2004), com as reformas políticas do Brasil, o analfabetismo foi retomado como legitimação política, com discussões, propostas e revisão das finalidades e funções da escola, em que educadores escolanovistas apresentavam argumentos e proposições. Desse modo, a educação começou a ser vista como um baluarte para o progresso do Brasil. Por meio das reformas empreendidas nas décadas de 1920 e 1930, foi escrito em 1932 “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esta nova escola se caracterizava como a escola que interessa ao aluno, como define a autora:

[...] de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para medida de inteligência e de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita (MORTATTI, 2004, p. 64).

No Brasil, a partir de 1950, o termo alfabetização passou a designar um processo funcional e instrumental, como explica Mortatti:

¹⁰ A título de ilustração, citamos a tese intitulada: As Múltiplas Determinações na Formação de Professoras Alfabetizadoras (AGUIAR, 2007), que também apresenta reflexões sobre a temática em questão.

Alfabetização passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. (MORTATTI, 2004, p.67).

Ainda segundo a autora, as práticas pedagógicas para alfabetização se caracterizavam pelo uso de cartilhas, sendo que as primeiras produzidas no Brasil por professores fluminenses e paulistas fundamentavam-se nos métodos de soletração e silabação.

Para Soares (1998), o conceito de alfabetização tem variado ao longo da história; em uma determinada época, saber assinar o nome era prova de que se estava alfabetizado. Atualmente há outros critérios para definir quem é analfabeto ou quem é alfabetizado nos recenseamentos da população brasileira, como define a autora:

Até a década de 1940, o formulário do censo definiu o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado, perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais do que isso da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho. A partir dos anos 40, o formulário do censo passou a usar uma outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? (SOARES, 1998, p.55).

Desse modo, a nova pesquisa já define quem é alfabetizado ou analfabeto, diferentemente de o indivíduo que apenas consegue desenhar o nome. Afinal, para saber escrever um bilhete, é necessário um conhecimento mínimo do uso do alfabeto para ler e escrever. Desse modo, os critérios para avaliação do analfabetismo no Brasil denotam alterações de natureza histórica, social e cultural. Nesse sentido, a autora pontua:

Assim, as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da

leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004, p. 7).

Já na década de 1980, portanto, o termo *alfabetização*, ganhou um sentido amplo aproximando-se do conceito de letramento, considerando que é um processo que envolve, além do conhecimento do código, o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções. Este processo também tem início antes de a criança ingressar na escola, desde que ela conviva com diversas manifestações de leitura e escrita. Desse modo, a alfabetização também depende das características e condições sociais presentes em cada momento histórico, em cada grupo ou cultura.

Com o passar dos anos, surgiram concepções diversas sobre o que é ser alfabetizado. No Brasil, atualmente, é considerado alfabetizado (letrado) aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações contidas em diferentes tipos de textos; em outros momentos saber escrever o nome já indicava estar alfabetizado, como afirma Soares (2004, p.16), “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento.”

Para Cagliari (1993), “a alfabetização é, portanto, sem dúvida o momento mais importante na formação escolar”. É um processo de construção de probabilidades sobre o funcionamento e as regras do sistema alfabético de escrita, e exige profunda reflexão por parte da criança. Nas palavras do autor:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema da escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade (CAGLIARI, 1999, p. 12).

Assim, é imprescindível a criatividade da professora alfabetizadora, considerando que a leitura é um processo de revelação, requer persistência e é a realização do objetivo da escrita, pois quem escreve, o faz para alguém ler. Para Cagliari, a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. “É muito mais importante saber ler do que saber escrever”. Dessa forma, a leitura é uma atividade de incorporação do conhecimento por meio da reflexão, ao passo que a escrita exterioriza esse conhecimento. A organização do processo de ensino/aprendizagem da alfabetização deve sistematizar proposições de que a leitura e a

escrita ocorram numa linguagem significativa, natural e vivenciada pelas crianças. Nessa perspectiva, Cagliari (1994), pontua:

No processo de alfabetização, a leitura precede à escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado. (CAGLIARI, 1994, apud Massini-Cagliari, 1994, p. 26).

Atualmente, percebe-se que desde a educação infantil ou mesmo em casa pelos pais, são incitadas práticas para a alfabetização. Alguns processos pedagógicos são organizados para que a criança passe a vivenciar esses estímulos, como a contação de histórias, brincadeiras, manipulação de objetos, brinquedos e músicas, cuja mediação é direcionada para que a criança se familiarize com o processo de leitura e escrita.

Entretanto, mesmo sabendo que a leitura é o que deve mover o ensino da escrita (escrevo por quê?, para que?, para quem?), as duas modalidades são necessárias e, em nosso ponto de vista, devem ser motivadas em concomitância desde o início do processo de alfabetização.

Muitas vezes chegamos à graduação afirmando que a escola não ensinou a escrever e que é muito difícil colocar no papel nossas ideias. Isso nos faz pensar que a escrita exige-nos elaborações distintas do que se faz no ato de ler.

2.1 – Retomada de métodos e concepções de alfabetização

Objetivando entender melhor o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de teorias que conduzam a uma prática pedagógica que contemple renovar o conceito de ler e escrever e, considerando a história da leitura e da escrita, houve necessidade de rever concepções dos métodos de alfabetização e as transformações que essas metodologias sofreram no decorrer da história.

Desse modo, não se trata de escolher um método e segui-lo, mas de refletir, observar e planejar proposições que possibilitem à criança desenvolver suas potencialidades, inserindo-as num ambiente rico de conhecimentos e aprendizagens. Entretanto, não podemos esquecer que subjacente às escolhas metodológicas dos professores está uma concepção de ensino, aprendizagem e de linguagem.

2.1.1 – Os métodos considerados “tradicionais”.

2.1.2 – Concepção comportamentalista: métodos sintéticos e analíticos

De acordo com Ferreira (2009, p. 25), nessa concepção eram utilizadas cartilhas, basicamente como único material de trabalho. Os textos apresentados eram curtos, com frases simples e desvinculadas da linguagem oral, baseados no uso das sílabas já estudadas. Exigia-se um controle de comportamento baseado na cópia e repetição das sílabas e palavras para memorização. O ensino era centrado no professor e nos materiais didáticos. A recompensa pela aprendizagem constituía-se de prêmios e carimbos de estrelinhas, entre outros. Também havia o castigo para os erros: copiar várias vezes, ser impedido de ir para o recreio, etc.

Os métodos sintéticos compreendem o alfabético, o silábico e o fônico, assim caracterizados:

- alfabético: memorização do alfabeto (independente da grafia e do valor fonético). As crianças repetiam juntas o nome das letras até decorá-las. Posteriormente aprendia-se a grafia das letras, as sílabas e finalmente as palavras pequenas e em seguida as maiores.

- silábico: Não havia a necessidade de ensinar b+a. Ensinava-se direto *ba*. Desse modo eram ensinadas todas as famílias silábicas.

- fônico: Fundamentava-se no ensino da pronúncia dos sons dos signos do alfabeto de forma dinâmica, repetidamente até que a criança pudesse estabelecer esta associação por completo, ou seja, as relações entre sons e letras eram planejadas de forma a levá-la aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita pela fala, pelo pensamento. Esse método originou-se como uma crítica ao método da soletração ou alfabético. Primeiro eram ensinadas as formas e os sons das vogais, depois as consoantes, e, gradativamente, proposições mais complexas. Cada letra era aprendida como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras. Primeiramente eram ensinadas as sílabas mais simples e depois as mais complexas.

Os métodos analíticos compreendem:

- Palavração: inicialmente as figuras acompanham a palavra. O reconhecimento acontece pela repetição, posteriormente a memorização.

- Sentenciação: O professor lê uma sentença e os alunos precisam reconhecer palavras iguais.

- Historiado e conto: Semelhante à sentencição, porém em forma de história. Em cada sentença da história buscava-se palavras iguais.

No método tradicional de alfabetização, a aprendizagem da leitura inicia com a identificação das letras e sílabas. Posteriormente são formadas palavras e frases e finalmente tentar a compreensão de textos.

Com base em Mortatti (2006), Ferreira (2009) afirma que no período da alfabetização, na perspectiva tradicional, ler consistia em codificar e decodificar letras e sons, portanto, nessa perspectiva, alfabetizar era levar a criança a uma aprendizagem mecânica e cansativa, possibilitando a perda do interesse pela falta de incentivo, pela busca de novos conteúdos ou algo novo que instigue sua curiosidade.

Com o uso das cartilhas, o ensino contemplava a ortografia correta, onde também eram incluídas regras gramaticais, o que confundia ainda mais a criança. Textos artificializados para atender a determinado padrão silábico, escritos corretamente e com um sentido bastante restrito e distante dos textos da realidade social. A professora falava e a criança ouvia e repetia, sendo desconsiderados os seus saberes, a construção coletiva, a sua autonomia. Segundo Mortatti (2006), foi a partir da segunda metade do século XIX que surgiram os primeiros livros para utilização no ensino de leitura, estes editados ou produzidos na Europa. Porém, o ensino da leitura iniciava-se com as chamadas “cartas de ABC”. Mortatti conclui:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Para a autora, a partir da década de 1980 com a influência do construtivismo há um processo de “desmetodização” da alfabetização:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos,

abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Houve uma crítica aos métodos considerados “tradicionais”, com uma tendência a abandoná-los e voltando a atenção para a criança que aprende, entretanto, deixando um pouco de lado as questões de ordem metodológicas.

2.2 - Concepção construtivista: psicogênese da linguagem escrita

Nas palavras de Ferreira (2009, p. 30), essa concepção passou a ser utilizada a partir da década de 1980, em que é questionada a utilização das cartilhas escolares. A base dessa perspectiva se ancora nos conceitos de Jean Piaget: o processo de conhecimento se propaga a partir do desenvolvimento da inteligência por meio da interação entre sujeito e objeto. Desse modo, as crianças aprendem a ler quando desenvolvem várias habilidades psicomotoras. As propagadoras dessa concepção são duas autoras argentinas: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986).

Nessa perspectiva, a criança apresenta três hipóteses a respeito da escrita:

- Hipótese pré-silábica: São os rabiscos, caracterizados por linhas curvas, retas e onduladas. A criança faz de conta que escreve, mas não relaciona sons emitidos com a grafia;

- Hipótese silábica: Há uma tentativa de combinar sons e letras, e estas são dispostas aleatoriamente. Elas conseguem pronunciar a sílaba, mas atrapalham-se ao registrá-la.

- Hipótese alfabética: A criança compreende a escrita e relaciona com os sons. Há uma correspondência entre fonema e grafema. Gradativamente ela domina o sistema ortográfico e as regras textuais.

De acordo com a autora, nessa perspectiva a estrutura mental da criança é construída a partir da interação recíproca e simultânea, logo, através da ação é que o sujeito e o objeto de conhecimento constroem-se gradual e permanentemente. Assim, é na relação professora/aluno e nas avaliações que se podem ver os resultados pedagógicos dessa teoria, considerando que os erros são vistos como componentes do processo ensino/aprendizagem.

Para Piaget, o erro construtivo é aquele que mostra que a criança está elaborando uma hipótese. É o resultado do empenho que a criança faz para aprender.

Nas palavras da autora, Piaget formulou uma teoria de desenvolvimento e não de aprendizagem; assim, o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Nesse sentido, a criança deve ser ativa e observadora, cabendo a ela a busca de sua autonomia.

2.3 - Contribuições da perspectiva histórico-cultural para se repensar os processos de ensino da língua escrita e leitura na perspectiva do letramento

Ao conhecer um pouco as concepções e a história dos métodos de alfabetização, concluí que não existe um método pronto e acabado para seguir que dê conta por si só do processo de alfabetização. Há, porém, a necessidade de se criar um ambiente letrado, que contribua para que a criança compreenda a função social da escrita. O que deve existir sim é um comprometimento com o aprendizado, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra.

Nessa perspectiva, Vigotsky (1991, p. 131), aponta: “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite, devem ser ensinadas como uma atividade cultural complexa e relevante para a vida e as crianças devem descobrir a escrita em situações de brincar”.

Nas palavras de Luria (1988), ao entrar na fase de alfabetização a criança já se apropriou de habilidades que a torna capaz de aprender a ler e escrever, assim como já possui outras aprendizagens adquiridas com uma rapidez surpreendente. Para o autor, a escrita é uma função que se realiza por meio da mediação. A criança quer escrever algo que seja de seu interesse, que gostaria de possuir ou com o que brinca. Nesse sentido, o autor afirma:

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita (LURIA, 1988, p.143).

Sabemos que é na escola que a aprendizagem da língua escrita tem lugar privilegiado, porém, não se limita a esse contexto. Algumas famílias ensinam seus filhos pequenos a escrever o próprio nome, o nome do pai e da mãe em brincadeiras com letras ou mesmo por cópia, sem a intenção de alfabetizar. A criança memoriza as letras dos nomes e logo será capaz de identificá-las em outras palavras. Isso acontece porque a criança demonstra interesse quando o pai ou a mãe escrevem e leem. Para ela,

escrever e ler são importantes, conseqüentemente instiga sua curiosidade. Desse modo, ao ingressarem na escola já estão familiarizadas com lápis e papel e na maioria das vezes apresentam bom desempenho.

Portanto, várias situações podem influenciar o início de construção da escrita da criança. Tem muito a ver com o meio em que estão inseridas, com a convivência com pessoas que mantêm o hábito de ler e escrever, com os conteúdos que lhe são oferecidos.

Ainda segundo Luria (1988), ao registrar pequenos rabiscos a criança acredita que é capaz de ler estes rabiscos. Para os adultos a escrita está intimamente ligada à leitura, para as crianças não é diferente.

A criança imita as ações dos adultos. Ao observar um adulto escrever, a criança também *escreve*. Ela relaciona o rabisco à palavra ou sentença. Nesse sentido, Luria (1992, p. 149) afirma: “A criança só está interessada em escrever como os adultos; para ela o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinqueado”.

Para Vigotsky, a imitação desencadeia toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento. O ato de imitar demonstra que a criança quer fazer e acha que o faz corretamente. Executar os rabiscos dos signos se caracterizam como os primeiros passos para a aprendizagem da escrita. Desse modo, o autor define:

[...] a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro (VIGOTSKY, 1998, p.33).

Na criança a percepção é mais detalhada e a linguagem pode ser textual e gestual e se desenvolve na interação com o outro. Dessa forma, a criança elabora conceitos a partir do social, na interação decorrente da relação com outras pessoas.

Assim, o interesse da criança em rabiscar, copiar e desenhar deve ser estimulado, embora o propósito final não seja ainda a habilidade na escrita. É importante ela perceber a necessidade do registro escrito, pois nestas primeiras experiências ela estará se preparando para as habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, Vigotsky (1998, p.117-118, apud MELLO 2005, p.35), pontua:

[...] 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.

Na fase inicial de alfabetização, observamos situações em que as crianças realizam inúmeras tentativas de escrita, demonstrando um esforço físico e intelectual intenso, tentando acertar e fazer bonito.

Para o autor, o sujeito se apropria dos significados que acontecem através da interação com o meio e com a cultura por meio da mediação simbólica, isto é, quando atribui significado à atividade desenvolvida, quando incorpora as formas de agir e de pensar. Desse modo, quanto maior for a intervenção do contexto educacional na mediação do conhecimento entre a criança e o mundo, maior serão as oportunidades da criança na criação do seu conhecimento, como pontua Vigotsky (2001, p.101): “O contexto escolar faz a diferença, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Para o autor, as proposições das professoras alfabetizadoras devem objetivar o ensino de conteúdos que favoreçam a formação intelectual das crianças e o domínio da cultura letrada. Desse modo, a sala de aula deve se transformar em espaço de diálogo, considerando que a comunicação se constitui como transmissão intencional do pensamento. A linguagem, oral e escrita, ao ser ensinada necessita de dialogicidade, como observa Vigotsky (2001, p. 332): “[...] a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança [...]”.

Gontijo (2001), uma autora que se fundamenta na perspectiva histórico-cultural, em um trabalho de pesquisa com base nos experimentos de Luria em que teve como objetivo analisar o processo de apropriação da linguagem escrita com dois grupos de crianças do primeiro ano, constatou que a criança nessa fase não relaciona a escrita (registro) para memorizar, considerando que uma menina não olhou para os rabiscos quando questionada sobre o que escreveu. Assim, fica evidente que para os pequenos a escrita não funciona em um primeiro momento como um recurso mnemônico. Nesse sentido, Gontijo (2001, p.105). afirma: “[...] as escritas produzidas pelas crianças traduzem os resultados das primeiras experiências da criança com a escrita. Essas experiências produzem, inicialmente, uma atividade por parte da criança, que se caracteriza pela imitação do ato de escrever dos adultos”.

Ao efetuar os rabiscos, a criança pode fazê-los silenciosamente ou em meio a conversas, pois ela ainda não estabelece nenhuma relação da escrita aos segmentos gráficos e sonoros. É mera imitação do processo de escrever.

De acordo com a autora, os estudos realizados com as crianças indicam que o silêncio durante as atividades de escrita faz com que a criança não relacione a letra com o som correspondente, o que dificulta o seu aprendizado, considerando que ela constrói os sinais gráficos por meio da fala, conforme descreve:

[...] no processo de apropriação da linguagem escrita, primeiro a criança realiza uma atividade que não visa estabelecer as relações entre os sons das palavras e a escrita produzida, para só depois elaborar essas relações por meio da fala e, finalmente, elaborá-las internamente. (GONTIJO, 2001, p.119).

Ainda segundo a autora, três aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de ações que possibilitem à criança se apropriar da linguagem escrita:

1 - Intencionalidade por parte da professora alfabetizadora, de planejamento de proposições que abordem as relações entre sons e letras, com rimas e textos que circulem socialmente;

2 - Atentar para o fato de que depende da mediação da professora o modo como a criança se apropria da linguagem escrita. Assim, o texto se apresenta como uma ferramenta significativa;

3 - Ter a percepção de que não é somente no silêncio que a criança aprende, mas no diálogo com outras crianças e com ela mesma.

Nesse sentido, Gontijo (2001, p. 124), assinala: “[...] as crianças falam ao escrever ou pensam por meio das palavras. A criança elabora o seu conhecimento a partir das “inter-ações” que estabelece com outras pessoas, e esse é um mecanismo básico para qualquer aprendizagem”.

Melo (2010), na mesma perspectiva de Gontijo, aponta que a escrita ao ser apresentada sob a forma de letras dificulta a compreensão da linguagem escrita, considerando que a criança ainda não compreende a sua função social, isto significa que as letras isoladas nada representam para ela. Dessa forma, a cultura escrita deve ser estabelecida por meio das experiências vividas pela criança, para que ela crie para si esse sentido.

Segundo a autora, formar uma atitude leitora vem antes do ensino da técnica, considerando que a criança é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Desse

modo, a produção de textos que instigam a criança a pensar, questionar e entender o seu significado são proposições que devem permear o trabalho da professora alfabetizadora.

Ainda de acordo com Mello (2010), o trabalho para a formação de crianças leitoras e produtoras de texto, deve começar na educação infantil, com leituras de histórias, notícias, gibis, revistas, etc. e quando possibilitamos às crianças manusear esses objetos de informações. Assim, a autora pontua: “Nessa perspectiva, podemos dizer que a escrita se torna um elemento de desenvolvimento humano, um elemento humanizador desse novo sujeito que se forma com a vida e a educação que organizamos para ele” (MELLO, 2010, p. 83).

Conforme a autora, o trabalho de apropriação da linguagem escrita não tem início com atividades de escrita, mas com proposições para estimular e exercitar o desejo de expressão das crianças, quando as solicitamos para fazer juntos, quando é partícipe do processo ensino/aprendizagem. Assim, é necessário entender que os materiais escritos apresentados às crianças devem fazer sentido para elas, representar o seu cotidiano. O trabalho pedagógico deve ser de acordo com a realidade da criança. Cabe ressaltar a necessidade de se considerar no ensino da linguagem escrita os seus usos e funções sociais. A alfabetização, sendo concebida dentro da perspectiva do letramento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança.

Como já pontuado em outro momento deste trabalho, a partir de 1980 passou-se a utilizar um outro conceito, o de letramento, que demonstrasse a necessidade de entendimento de que a escrita não se limita à função de representação da linguagem oral, mas também de um sistema funcional, levando-se em conta as condições culturais, sociais e individuais da criança. Assim se começa a usar a expressão “alfabetização na perspectiva do letramento”.

Sobre os conceitos de alfabetização e letramento, Leite (2010, p. 32) discorre:

[...] a apropriação da escrita como sistema convencional alfabético e ortográfico, configura a alfabetização.

[...] O desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, configura o letramento.

Desse modo, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é mediada pela educação, o que concebe que a alfabetização é uma prática que depende da contribuição de várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, Leite (2010, p. 28), observa: “[...] o conhecimento é construído com base na relação entre o sujeito e o objeto, a ideia de que

nessa relação o sujeito tem papel ativo, a compreensão de que a mediação pedagógica do professor é fundamental nesse processo de apropriação do conhecimento [...]”.

Nessa mesma perspectiva, Vigotsky (apud Leite, 2010), afirma que a relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais. No caso da sala de aula sujeito/aluno e objeto/conteúdos escolares. Portanto, a aprendizagem ativa processos de desenvolvimento, sendo inegável o reconhecimento do papel da professora alfabetizadora que, ao considerar o conhecimento da criança, o que ela é capaz de fazer sozinha, busca recursos para ampliar e avançar no processo ensino/aprendizagem.

Leite (2010, p. 33-34), identifica as principais características do processo de alfabetização escolar sob a ótica da perspectiva do letramento:

A alfabetização deve ter o texto como ponto de partida e de chegada do processo; a alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e os demais colegas; a alfabetização deve prever, continuamente o exercício da atividade epilinguística pelos alunos, como parte do planejamento pedagógico do professor; as práticas de alfabetização devem ser desenvolvidas em uma ambiente afetivamente favorável.

Desse modo, a mediação da professora assume papel fundamental, não como observadora e acompanhante do processo, mas como realizadora de uma intervenção efetiva, determinante.

Assim, o aprendizado escolar produz algo essencialmente novo ao conhecimento, e a zona de desenvolvimento proximal¹¹ permite delinear o aprendizado da criança, do seguinte modo:

- Nível de desenvolvimento real - manifesta o que a criança sabe fazer sozinha, o conhecimento internalizado;

- Nível de desenvolvimento potencial - define processos e funções que estão em formação, em estado de potência. A criança realiza com a ajuda de alguém (mediação). Necessita de apoio, demonstrando o que sabe fazer sozinha.

Em relação à perspectiva histórico-cultural, Mortatti (2007, p. 162), afirma que a aprendizagem da criança depende [...] essencialmente da interação com o “outro” e, sobretudo, das “relações de ensino”, no caso da aprendizagem escolar. Desse modo, destacamos a importância da professora alfabetizadora para a observação de como a criança se apropria do processo do conhecimento da língua escrita, em vista de que, no

¹¹ Este conceito foi introduzido por Vigotsky, é um de seus aportes teóricos na defesa de um processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano pelos processos de mediação e possibilidades de interação.

âmbito escolar, ela é a mediadora entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial do aluno. Assim as proposições devem incluir as trocas de experiências nas situações de aprendizagem. Nessa perspectiva, Vigotsky (2001, p. 331) define: “[...] Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível [...]”.

Portanto, cabe à professora alfabetizadora provocar avanços na aprendizagem da criança que não ocorreriam espontaneamente, com proposições que instigam a curiosidade; com jogos e brincadeiras que possibilitem à criança pensar, contar e refletir; com textos, propagandas e literatura diferenciados.

Ao entender a função social da leitura e da escrita, a criança fica motivada para ler e escrever. Ela quer mostrar que sabe que a receita nos ensina a fazer o bolo e que alguém escreveu esta receita para não esquecer como se faz. Que as histórias foram escritas para todos saberem o que aconteceu. Nesse sentido, Soares (1998, p. 47) aponta:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nesta perspectiva, há que se analisar a particularidade de alfabetização necessária em um determinado grupo social, pois esses aspectos variam de acordo com a idade da criança e o contexto em que ela está inserida. A autora busca estabelecer a distinção entre alfabetização e letramento e ao mesmo tempo defende a indissociabilidade entre ambos os conceitos na atualidade.

De acordo com Soares (2004, p. 17), “O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas”.

A alfabetização realiza-se quando a criança ou até mesmo o adulto descobre como funciona o sistema de escrita, isto é, quando aprende a ler e decifrar a escrita. É, portanto, uma atividade construtiva e criativa.

Contudo, há uma diferença entre ser alfabetizado e exercer práticas de leitura e escrita. Nesse sentido há uma apropriação pelo hábito de ler, uma busca por livros, revistas, jornais, etc., como aponta Soares:

[...] fica implícito neste critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita; verifica-se uma progressão, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e

escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2004, p. 7).

Essa argumentação da autora, faz-nos reconhecer que com a disponibilidade de materiais que compõem o universo infantil e que circulam socialmente, a criança pode ser alfabetizada e letrada ao mesmo tempo; contudo, cabe à professora, não descuidar da especificidade do processo de alfabetização.

Para Mortatti (2004, p 113), a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, mas ambos estão relacionados com as práticas de leitura e escrita: “o letramento envolve seu uso social, não se distanciando da prática educativa e de escolarização, mas ocorre em situações diversas dentro ou fora do universo escolar”.

Dessa forma, a professora alfabetizadora deve atentar para todas as concepções que envolvem o processo de alfabetização, e que atue com proposições de qualidade para a criança, que objetive proporcionar aos pequenos uma aprendizagem significativa.

Assim, há que se desenvolver as potencialidades de interação no que diz respeito à linguagem escrita e falada e com isso possibilitar à criança oportunidades reais de participação, constituindo-se como uma base para o letramento. Desse modo, os conteúdos escolares vão ganhando significativa importância ao longo dos anos escolares, pois há um suporte para o aprendizado e para a formação humana e cultural dos sujeitos.

Dessa maneira, procurei tecer essas considerações a respeito da alfabetização e de suas concepções ao longo da história, na intenção de fechar o trabalho apresentando proposições de sistematização pedagógica na fase inicial de alfabetização como possibilidades que possam vir a contribuir para encaminhamentos mais exitosos no desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO: ORGANIZAÇÃO ESPAÇO/TEMPO/PROPOSIÇÕES

Ao planejar atividades que instigam a curiosidade da criança, há um estímulo para a troca, para o *fazer juntos*. O diálogo entre as crianças sobre a realização de uma proposição é benéfica, pois há um entrosamento, uma parceria, todos querem opinar e mostrar suas produções. Esse procedimento auxilia também aquelas crianças mais tímidas, pois envolvem-se na tarefa, estimuladas por aquelas com atitudes mais espontâneas.

Reiteramos a necessidade de um planejamento que contemple a criança como sujeito de direitos, que seja partícipe do processo de ensino e aprendizagem e que as proposições sejam elaboradas com qualidade e intencionalidade. Planejar é antecipar ações para atingir metas, e essas metas necessitam de cuidados para serem alcançadas.

O planejamento não é só determinar os conteúdos a ser abordados e a metodologia mais adequada. É, principalmente, se preparar, estar presente por inteira, tornar-se disponível para as crianças e acreditar no potencial delas e na mediação que será desenvolvida, conforme explica Libâneo (1991 p. 221):

[...] O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação [...].

Desse modo, o planejamento não deve ser pautado apenas no sentido de atender as necessidades da sala de aula, e sim organizado de acordo com a estruturação da escola e da comunidade a qual criança está inserida, levando-se em conta o seu conhecimento. Deve ser flexível, socializado, compartilhado e revisto sempre.

Entender que o planejamento é a base do fazer pedagógico, mas que nem sempre é possível fazer aquilo que planejamos. Nesse sentido é preciso estar preparadas para colocar em prática uma proposição diferente, porém não menos importante. É o planejamento flexível, mudar o que foi proposto, mas com a mesma intencionalidade.

Assim, o planejamento deve contar com o apoio de outros profissionais da mesma turma, de turmas diferentes e da direção da escola. A troca de ideias, informações, experiências, conhecimentos, permite uma avaliação do planejamento, da prática, e, conseqüentemente, melhor desempenho no desenvolvimento dos objetivos.

A observação das crianças diante das proposições no dia a dia da sala, possibilita analisar o planejamento e rever as práticas pedagógicas. Portanto, as trocas de experiências, enquanto fonte de aprendizagem e de ensino nos permite estabelecer conexões que possibilitam visualizar novos saberes, pois não existe uma receita pronta para estabelecer a prática. A ação docente deve ser construída dia a dia e a dialogicidade sobre as situações de trabalho e as questões que permeiam o cotidiano da escola e da sala de aula, de forma participativa, contribuem para a solução dos problemas e o atendimento das demandas.

O replanejamento permite ordenar, realizar novos diagnósticos e ações mais adequadas, de modo que as reformulações mantenham o foco nos resultados pretendidos. Desse modo, o replanejamento, quando necessário, deve ser realizado após o término da ação pedagógica semanal.

Ao ingressar na escola, percebemos as diferenças na forma de se expressar de cada criança. O vocabulário expressa a classe social e os discursos orais das pessoas de sua convivência. Uma das funções da escola é contribuir para a ampliação do repertório da criança, aperfeiçoando a oralidade e oferecendo possibilidades de melhorias em relação ao conhecimento da escrita e leitura. Daí a importância da contação de histórias para as crianças, da leitura de diversos autores da literatura infantil para que elas percebam *outras formas de falar e palavras diferentes*, sempre auxiliando para a compreensão do seu significado nos enunciados. À medida que a criança se apropria de um vocábulo ela passa a utilizá-lo na escrita, conseqüentemente melhorando a oralidade, como destaca Vigotsky (2001, p. 285): “A linguagem tem a função de comunicar, regular o comportamento, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências que designam coisas, ações e relações”.

A contação de histórias e rodas de conversa sobre temas que as crianças gostam proporcionam aprendizagens significativas, porém, não basta ler a história, é preciso *entrar* nela, vivenciá-la. Damos vida aos personagens quando enaltecemos o papel de cada um, seja com gestos, expressões ou questionamentos aos nossos *ouvintes*. A história precisa estimular o raciocínio para manter a atenção da criança.

Mostrar as gravuras da história no momento em que é apresentada e permitir o manuseio dos livros, são estímulos para o aprendizado da leitura. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico por meio da literatura infantil, de textos que circulam socialmente e de um vocabulário ampliado, não se limitando à decodificação e

reprodução de letras e números, são possibilidades que instigam a criança a pensar. A iniciação à leitura e as atividades de escrita precisam tratar da vida dos pequenos.

A literatura infantil também contempla o imaginário. Com os livros infantis criamos uma situação de aprendizagem que transporta a criança para o mundo da magia. Os animais têm voz, a natureza se expressa de diferentes formas, as fadas e príncipes sofrem, porém, conquistam seus objetivos e, no final, a bruxa não era tão má assim.

Desse modo, a literatura infantil permite o envolvimento das crianças com os personagens, as falas, os gestos, que são a escrita no ar. Proporcionar às crianças a convivência com informações de diferentes linguagens como cartazes, símbolos, música, teatro, etc., também proporcionam benefícios à aprendizagem, como descreve Silva (2003, p. 56): “A criança vai aumentando o seu conhecimento de mundo, aprendendo a gostar de literatura e a ler para além de seu espaço de referência ou espaço imediato para aderir ao mundo mágico dos textos”.

Ao expressar suas ideias, medos e sentimentos, a criança passa a ter uma identidade no grupo. Esse envolvimento da criança com a literatura promove sua expressão oral, que é condição essencial para seu aprendizado.

Assim, mais do que o domínio da técnica e a escrita de palavras, é o registro de ideias que predomina na sala, sempre com a leitura pela professora sobre o que elas *escreveram*. Nessa perspectiva, Vigotsky pontua:

A aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento. A palavra, além de indicar um objeto do mundo externo, especifica as principais características deste objeto, generalizando-as, para, em seguida, relacioná-las em categorias. (VIGOTSKY, 2001, p. 44).

Assim, a situação imaginária ajuda a criança a dirigir seu próprio comportamento, pela percepção e pelo significado. O brincar é o domínio da atividade infantil, preenche necessidades e é motivo para ações.

As brincadeiras de “faz de conta” são permeadas de tendências e desejos. A criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde tudo se realiza, como observa Luria (1988, p. 131): “o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”.

Desse modo, as proposições para o início do processo de alfabetização devem fundamentalmente incluir o lúdico, considerando que incita a curiosidade infantil. Ao

direcionar as aulas com a participação das crianças, acreditamos que em momentos de brincadeiras podemos proporcionar o aprendizado de contar, desenhar, escrever e ler. Nesse sentido, Vigotsky (2001, p. 134), afirma:

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. [...] se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.

Para Luria (1988, p. 166), a criança desenha quando já obteve avanços na linguagem falada, que auxiliará na interpretação dos seus desenhos. Assim, se o desenho tem por base a linguagem verbal, é por meio dele que a linguagem escrita se desenvolve.

A criança precisa se apropriar da linguagem como instrumento cultural, pois só se aprende quando há sentido e significado, considerando que o significado dos rabiscos simbolizam a linguagem verbal e os desenhos a linguagem escrita. Os desenhos (símbolos) auxiliam na lembrança das palavras. Nós lemos por meio dos desenhos.

As proposições de arte por meio da música, da interpretação, de brincadeiras tradicionais também devem ser apresentadas ao universo infantil. É o momento de brincar junto, interagir, observar, anotar, planejar e aprender.

Outra possibilidade que instiga o aprendizado é trabalhar com parlendas, rimas e narrativas curtas; as crianças brincam e se apropriam, pois envolve emoção. Deve haver relação entre imagens e textos, compreendendo mais imagens. Assim, a estrutura da língua vai sendo ensinada em cadência ritmada e pela repetição. Esses recursos são destinados às crianças na fase de alfabetização. As ilustrações devem ser claras e definidas para melhor compreensão.

A diversificação de recursos materiais possibilita à criança conviver com informações de diferentes linguagens: cartazes, símbolos, recortes, música, teatro, etc. O envolvimento da criança nas diversas proposições se caracteriza como incentivo. Ao ser solicitada para ajudar, demonstramos a importância de *fazer juntos* e de certa forma inovamos a nossa prática pedagógica.

Assim, é necessário criar uma situação de aprendizagem antes de ensinar o sistema de escrita, pois o envolvimento com o trabalho faz toda a diferença.

Para tanto, é relevante ressaltar que a criança precisa querer escrever para alguém e que a proposição com a linguagem escrita vai do gesto à palavra. Nesse sentido, a organização de proposições de leitura e escrita junto com as crianças gera

estímulo à criatividade, inserindo-as num mundo letrado, e pode ser efetuada por meio de jogos e brincadeiras, com reflexões sobre as diferentes unidades do sistema de escrita alfabética: letra, sílaba, palavra e texto, conforme observam Moura e Lanner de Moura (1998, p. 12-14):

O jogo com propósito pedagógico pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. [...] O que devemos considerar é a possibilidade do jogo colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos.

Assim, para que a criança queira ler e escrever é necessário desenvolver práticas de leitura e escrita, e a utilização destas em função do seu desenvolvimento, como propõe Cagliari (2003, p. 312):

Ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido. Trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objeto maior a ser atingido.

A linguagem escrita precisa ser ensinada em algum momento, e não o *treino* da escrita. Ensinar o suporte do caderno, a importância do registro. A professora precisa ter uma intencionalidade. Ler e escrever o que a criança nos pede, pois a função de escriba é uma forma de demonstrar interesse àquilo que ela quer expressar.

É fundamental que a criança se utilize da percepção espacial para ler, escrever, desenhar, andar, jogar. Enfim, para se desenvolver no espaço onde convive.

Quando a criança conclui que cada coisa tem um nome, sente a necessidade das palavras e tenta aprender os signos. Descobre a função simbólica. Nesse sentido, Vigotsky (2001, p. 48), afirma: “O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”.

Dessa forma, a aprendizagem gera o desenvolvimento que é mediado pela educação, considerando que em todo aprendizado há um conhecimento anterior. A partir do conhecimento e da apropriação ocorre o aprendizado. Portanto, quanto mais aprendizado, mais desenvolvimento.

Todavia, a escrita precisa ter um significado para a criança, é um processo que deve ser *cultivado*, não *imposto*, é revolucionário, de *idas e vindas*. Para tanto, deve ser explorado o imaginário infantil, considerando que a escrita é a representação da fala e esta a representação do pensamento, que é construído nas relações sociais. Assim, a criança precisa escrever, independente de saber ou não. Nada que necessite ser corrigido de imediato, mas para observar a evolução. Nesse sentido a utilização de portfólio é uma boa opção. Deixá-la à vontade com os rabiscos, pois não é a cópia que vai fazê-la ler e escrever.

Para a criança, um apanhado de símbolos (letras) formam uma palavra. Alguns símbolos são semelhantes, mas gradativamente ela vai diferenciá-los pelo som (fonema), é a compreensão da ligação simbólica entre letras e sons da fala.

Em um ambiente letrado logo a criança vai se apropriar desse conhecimento. Assim, a leitura e a escrita, auxiliam a criança a aprender a ler e a escrever, como descreve Soares (1998, p. 83): “A formação de leitores, na perspectiva do letramento, implica a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita”.

Ao conhecer o alfabeto, a criança precisa saber que com essas letras escrevemos todas as palavras que falamos. Nesse sentido as brincadeiras com letras e gravuras auxiliam na formação das palavras. O alfabeto móvel deve estar presente nas proposições de leitura e escrita, além de livros e jogos. No processo de alfabetização, a ideia de representação é muito importante.

Proporcionar à criança *O cantinho da leitura* - um espaço agradável e acolhedor em que ela tenha acesso aos livros que queira ler ou que alguém leia com ela. Ensiná-la a *olhar* as gravuras, explicando os detalhes, de modo que possa deslumbrar-se. Pedir para que ela *leia* para você uma história que já conhece, desse modo a contação de histórias é repleta de trocas de conhecimentos.

A disposição das carteiras, em grupos ou em duplas, permite que as crianças se olhem e interajam umas com as outras, que troquem ideias, experiências e vejam suas produções, pois a classe pode ter crianças com diferentes níveis de conhecimento em relação à escrita. Nesse caso é importante conhecer as características de cada uma e suas culturas. O foco é a aprendizagem, baseada nas trocas e interações com cada criança. A atividade de ensino e aprendizagem é comum, porque tem um único objetivo. São entendidas como uma unidade, uma constitui a outra, conforme afirma Vigotsky (2001, p. 115): “A aprendizagem pressupõe uma natureza social específica, um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

Desse modo a professora alfabetizadora deve circular pela sala, interagir com os grupos, ser a mediadora entre o conhecimento, os pequenos e as diferentes culturas.

Fazer livros com a criança e incentivar a produção textual mesmo antes de ela dominar o sistema de escrita alfabética; trabalhar com o nome da criança, a sua identificação, o reconhecimento e a comparação de palavras, são proposições que movimentam e motivam os pequenos. Explorar pequenos poemas e textos que envolvam animais, frutas e brinquedos, enfim, coisas do universo infantil. A criança precisa ter autonomia para avançar, considerando que na apropriação da leitura é um *ir e vir* o tempo inteiro.

No processo de alfabetização a professora precisa estar atenta ao conhecimento prévio da criança, ao meio em que ela está inserida e a sua relação com o ambiente escolar. Apresentar textos que circulam socialmente e ao mesmo tempo trabalhar o sistema alfabético. Precisa ter o entendimento que alfabetização e letramento são indissociáveis. Nesse sentido, Soares (2004, p. 14), aponta:

A alfabetização desenvolve-se no contexto *de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Desse modo, as proposições de leitura na fase da alfabetização, devem contemplar não apenas o próprio ato de ler, mas a linguagem escrita e o mundo, para que a criança possa avançar em suas hipóteses de leitura e de escrita. Observar desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos. A escrita na escola precisa ter alguma função, ter um objetivo específico, e a criança precisa ter essa compreensão, como explica Soares (2004, p. 12): “aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos”.

Assim, a leitura é uma atividade essencialmente ativa porque possibilita construir conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Instiga a criança a querer escrever. As cantigas populares e músicas que as crianças sabem de memória são excelentes materiais para se explorar na alfabetização inicial. A atenção da criança se volta inicialmente para a leitura, posteriormente em como escrever aquilo que ela já sabe - quais letras empregar e em que ordem.

Ao escrever junto e explorar materiais informativos, lúdicos, literários etc., a professora age como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Mello (2010, p. 78-79) aponta:

[...] a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos.

[...] O mundo que expressamos é o mundo que queremos entender na escrita do outro.

Portanto, nas crianças a necessidade de ler e escrever é provocada quando o grupo convive com situações significativas de diferentes linguagens. Para tanto, há necessidade de explorar a leitura com textos do cotidiano da criança e proporcionar ambientes criativos com a colaboração de todos. A criança gosta de ajudar, de sentir-se útil. A valorização de suas produções por meio do elogio, de um gesto carinhoso são atitudes que os deixam confiantes. Assim, percebe-se a importância de práticas sociais de alfabetização, com incentivo ao diálogo, pois é nas relações estabelecidas criança-criança e adulto-criança que se constitui a aprendizagem.

Ao ler para a criança é necessário dar sentido à vida e ao mundo, é dominar a riqueza de qualquer texto, seja literário, informativo, persuasivo ou narrativo. Para que a leitura seja prazerosa, é necessário captar ideias, pensar no conteúdo literário. Desse modo, a professora alfabetizadora precisa promover situações de aprendizagens que envolvam a linguagem oral, a escrita, a leitura, a expansão do vocabulário, a compreensão e significados de palavras desconhecidas, a interpretação. Nessa perspectiva, Leite (2010, p. 51) complementa:

[...] com as novas propostas de alfabetização centradas no letramento, dado que estas exigem trabalho em médio e longo prazo, com diretrizes comuns, pois almejam a formação do aluno como leitor e produtor de textos, defendendo que um dos componentes do planejamento pedagógico da escola deva ser um projeto de letramento, que vise envolver todos os alunos com as práticas sociais de leitura e escrita.

Desse modo, há necessidade de criar na criança o hábito da leitura e o gosto por ela. Nas palavras de Leite (2010, p. 124): “Despertar o gosto pela aprendizagem, a formação do hábito pela leitura e a valorização da escrita. Fazer da alfabetização um projeto de conquista da cidadania”.

Quando gostamos de ler, compreendemos melhor seu conteúdo. No caso da leitura, as palavras tornam-se familiares e entendemos o seu significado em diferentes formas. Ler faz diferença na vida de uma criança, pois assim ela vai gostar de ler na adolescência e posteriormente na vida adulta.

Repetir a leitura quantas vezes for necessário, pausadamente e com ênfase nos trechos que devem chamar mais a atenção, solicitando o questionamento da criança para o que ela mais gostou. Ouvir a criança, o seu entendimento, as suas dúvidas, buscando

as palavras mais importantes de cada parágrafo, é uma forma de ler junto. Assim, após a segunda ou terceira leitura, a criança entende as informações básicas do texto e já forma uma ideia geral do seu conteúdo.

Selecionar livros que interessam à criança ou deixar que ela os escolha, para que o processo de ler não se torne entediante, fazendo com que não compreenda nada. Ensinar a criança a ver as frases como um todo, sem se concentrar muito nos sons letra por letra apenas para ler as palavras corretas. Também é importante ler com a criança, devagar e acompanhar com seu dedo para que ela possa ver e ouvir a palavra ao mesmo tempo.

A leitura em voz alta, com entonação e criatividade, de diferentes gêneros, seguida de atividades de escrita com lápis e papel ou com o alfabeto móvel se caracterizam como desafios para a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, as proposições precisam estar articuladas e ter uma sequência.

Esse procedimento ajuda a aumentar a compreensão da leitura. Assim, é fundamental a oferta de materiais e livros, para que a criança se situe pela linguagem, pelo ambiente. Essa familiaridade estimula o aprendizado da leitura e esta deve contemplar o livro como um todo. Observar a capa com a criança antes de ler a história, folhear as páginas, ver as figuras, fazer previsões do que se trata e ouvir a sua opinião. Esses pequenos detalhes instigam a criança a começar a ler. As práticas pedagógicas de alfabetização devem possibilitar aliar oralidade, leitura, compreensão e escrita para que a criança possa entender e produzir diferentes gêneros textuais.

As proposições de leitura por meio do lúdico necessitam de organização, de cuidar para que todos participem e de saber o momento de intervir. Nas brincadeiras com jogos (alfabeto móvel, força, entre outros), sempre há um maior envolvimento da criança, considerando que ela se torna o sujeito ativo dessa aprendizagem. Elas conversam, trocam experiências e sempre procuram se ajudar. Há uma torcida pelas descobertas dos colegas, como afirma Maluf (2003, p.31):

[...] As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação, entendendo que o professor (a) é figura essencial para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo materiais adequados e participando dos momentos lúdicos. Agindo desta maneira, o professor (a) estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida dos adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa.

No processo de alfabetização é possível precisar ritmos, processos e normas para que as proposições sejam efetivadas, garantindo assim a busca da qualidade e da

garantia de um tempo efetivo e igualitário para todos. Essas ações precisam ser explicitadas e estudadas para estabelecer propostas pedagógicas que venham ao encontro da realidade das crianças. O tempo escolar precisa ser avaliado em todas as suas variáveis e deve ser percebido como passível de alterações.

O trabalho com crianças não pode se limitar à sala de aula, porém esta deve ser pensada e organizada com a participação das crianças, estabelecendo o tempo de brincar e formas de viver e conviver no espaço educativo. O ambiente deve contar com espaços diferenciados e que permitam mobilidade, ambiente para roda de conversas e execução de trabalhos individuais e em grupos. Desse modo, observar o fazer e pensar dos alunos, as hipóteses por eles criadas e mediadas, quando necessário, contribuem para a apropriação do conhecimento. Nas palavras de Leite (2010, p. 124): “Compreensão do aluno mediante a consideração do seu lugar social, seus valores, seus saberes e suas dificuldades.”

A decoração da sala também deve contar com a participação das crianças, seja na construção de varais para a exposição dos trabalhos, murais, etc., que devem ser constantemente renovados. A sala deve ser um lugar de partilha e afeto. A elaboração dos espaços deve ter a identidade da criança, ser pensados e organizados em função das aprendizagens e contribuir para a realização de atividades. Precisam permitir o desenvolvimento da autonomia e, também, das brincadeiras.

Assim, cabe à professora alfabetizadora, com a colaboração das crianças, organizar a sala, os grupos de trabalho, de modo que cada criança faça parte de grupos diferentes.

Nas proposições aqui elencadas não podemos deixar de considerar um aspecto primordial na relação pedagógica: o papel da afetividade estabelecida entre a professora e seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, de uma maneira que o aluno realmente entenda o que ela fala, de modo que ele interaja com ela e com o conteúdo abordado, podendo até correlacioná-lo com o seu cotidiano, deve fazer parte do fazer pedagógico das professoras alfabetizadoras. É por meio desse processo que o afeto é vinculado, quando a criança toma consciência do conteúdo e participa, opinando, demonstrando alegria no aprendizado. A elaboração do conhecimento acontece pelo modo como a professora ensina, quando há interação afetiva na mediação dos conceitos e nas conversas com os alunos na sala de aula, quando é estabelecida uma boa relação afetiva com discussões e escutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida se pautou na seguinte questão norteadora: Por que a criança chega ao 3º e 4º ano sem saber ler e escrever? Assim, desenvolvemos o trabalho buscando indícios que ajudassem a superar essa constatação e por isso colocamos como objetivo geral: compreender que proposições podem ser oferecidas às crianças que as motivem a aprender a ler e a escrever. Dessa forma, os capítulos foram organizados para atender a esse propósito, que se desdobrou nas retomadas que fizemos sobre nossa inserção no PIBID e no exercício da docência; nas considerações sobre a alfabetização e na organização do trabalho pedagógico: espaço/tempo/proposições elencadas no último capítulo.

Desse modo, concluímos que ao observar, registrar, refletir e planejar as proposições, é fundamental que essas ações sejam pautadas no conhecimento da criança e no seu desenvolvimento como ser humano autônomo.

A observação vai além do simples olhar, é estar atento aos anseios, inseguranças e atitudes da criança; é sentir o que ela pode oferecer, o que ela já traz como experiência que ela complementa com a vivência dos demais. É reconhecer as suas significações, conforme sintetiza Weisz (2006, p. 94): “Como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção.”

Assim, há necessidade de entender a importância de auscultar os cochichos e os silêncios da criança. Eles são carregados de significações. A observação demanda tempo e, como toda atividade pedagógica, precisa ser planejada. Assim, observa-se melhor quando as crianças realizam uma proposição, individual ou em grupos e enquanto brincam.

O registro precisa contemplar a realidade do dia a dia da escola. A rotina, que não pode ser rotineira, mas um elemento dentro do cotidiano, em que as proposições sejam documentadas e, principalmente, que as crianças possam ler o que foi anotado. O registro extrapola o olhar, aponta o pensamento do profissional sobre o que acontece na sala de aula e exige sensibilidade para compreender e expor a vida escolar da criança, suas frases, críticas e experimentações com os materiais e brinquedos. Deve apontar o resultado das suas proposições e de como elas foram compreendidas. O seu propósito deve servir como um suporte para o planejamento, para o aprimoramento do trabalho pedagógico, como avaliam Magalhães e Marincek (1995, p. 4):

O diário e o relatório de atividades são instrumentos que auxiliam, organizam e orientam a ação do professor. São espaços de sistematização da ação pedagógica onde o professor organiza seu trabalho através de registros escritos, a partir das reflexões que tece diante das inquietações presentes no seu cotidiano, das perguntas que se faz, das respostas que busca, das hipóteses que estabelece e de suas dúvidas.

Desse modo, o registro se constitui na história da prática pedagógica da professora. A ação de avaliar/refletir diz respeito à prática pedagógica, aos registros efetuados em aula sobre a criança, ao planejamento. É o momento de repensar a prática, inovar, questionar sobre a intervenção no momento das aprendizagens. Por meio da reflexão posso ver aquilo que quero enxergar: as minhas habilidades, estratégias de ensino e quais procedimentos devo adotar. No ato de refletir passo a ter uma melhor compreensão da criança e de seu desenvolvimento no contexto escolar. É dar significado a tudo o que foi observado e registrado, do fazer e do pensar de cada criança.

No processo de avaliação/reflexão é que posso contribuir com a melhoria do fazer docente, possibilitando ampliar a construção dos saberes e a apropriação da linguagem escrita dos alunos.

Assim, a prática da reflexão objetiva promover mudanças, renovar atitudes na condição de professora, desde que essa reflexão seja crítica da própria prática.

Planejar e replanejar - O dia a dia da escola nem sempre acontece como planejamos. As proposições para as crianças na fase inicial da escrita e da leitura são permeadas de diálogos e brincadeiras que muitas vezes demandam um tempo maior do que o planejado.

Replanejar faz parte do trabalho. O que não é possível realizar num dia procurar adaptar nas proposições do dia seguinte, com a determinação de que tudo é possível e que o foco é a criança e seu desenvolvimento.

A importância da afetividade em todos os momentos da vida certamente faz diferença, especialmente na infância e no processo de alfabetização escolar. A mediação carinhosa proporciona momentos de aconchego e incentivo ao aprendizado.

Leite (2010, p. 46-47), afirma que Wallon e Vigotsky assumem o caráter social da afetividade:

As manifestações, inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se as suas formas de manifestação, sendo a relação afetividade-inteligência fundamental para o processo de constituição

da personalidade.[...] A qualidade da mediação é um dos principais determinantes da qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e isso envolve, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva.

Desse modo, a criança se volta para a conquista, compreensão, manipulação, direcionando sua atenção para o desenvolvimento de proposições mais organizadas e sistematizadas, porém, ela precisa entender a finalidade da tarefa a ser desenvolvida.

De acordo com essa premissa, Bissoli (2007, p. 350), detecta: “Falamos, especificamente, da educação que toma lugar nas escolas. Volvemos nosso olhar para o trabalho pedagógico, cujo objetivo é formar, em cada criança, alguém consciente de suas próprias e múltiplas possibilidades.”

Entender que a professora alfabetizadora precisa atentar para seu papel de agente mediadora, preservando a afetividade, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, como observa Leite (2010, p.17):

[...] o trabalho pedagógico deve estar vinculado à questão do letramento; é possível desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva crítica; a dimensão afetiva é um dos componentes fundamentais no processo de alfabetização escolar; a organização coletiva do trabalho pedagógico é essencial para o sucesso do processo de alfabetização.

Nesse sentido, a afetividade simboliza o bem querer, o estar próximo no momento da dúvida sem gerar uma situação de *dependência*, o cuidar dos alunos como de si mesma. A demonstração de afeto não significa *aceitar* tudo o que a criança faz, mas agir com firmeza quando necessário, demonstrando ternura e compreensão, contribuindo para a formação de um indivíduo afetivo.

Compreender que cabe à professora alfabetizadora, ao conhecer a criança, descobrir o ambiente familiar em que ela está inserida e, ao assumir o papel de professora e cuidadora, respeitar suas necessidades e proporcionar um ambiente acolhedor e a vivência com a afetividade. Assim, possibilitará à criança estruturar as relações que futuramente estabelecerá com a sociedade de modo geral.

Desse modo, a escola deve ser uma instituição afetiva que trabalha em parceria com a família. A criança só vai gostar da escola quando houver afetividade, quando sentir que é acolhida e que cuidam dela.

A mediação pedagógica quando adequada e as demonstrações de afeto melhoram a autoestima da criança, especialmente aquela que seja vítima de violência.

Ao sentir-se valorizada, a criança fica estimulada e conseqüentemente tem êxito na aprendizagem.

No processo de apropriação da linguagem escrita, a demonstração de afeto proporciona confiança na realização de uma proposição, pois quando a criança se sente segura, seja em casa, na escola ou outro ambiente, ela está aprendendo as coisas do mundo, porém, o aspecto afetivo nesse aprendizado é que vai constituí-la como ser humano.

A professora alfabetizadora precisa atentar para o comportamento da criança. Ao demonstrar emoções como medo e cólera que provocam um desgaste físico e emocional tanto da professora como da criança, há sinais evidentes de necessidade de atenção, de incentivo, de aproximação. O medo faz com que a criança se esconda por não saber fazer ou por medo de errar, enquanto que a cólera a expõe por meio do choro, gritos e destruição de materiais.

As situações emotivas são imprevisíveis e muitas vezes as professoras não sabem como lidar imediatamente com essa postura. A aproximação com calma e a disposição de ajudar na tarefa possibilita à criança se sentir reconhecida, como aborda Almeida (1999, p. 91), “[...] é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula.”

Percebemos que as manifestações de afetividade exercem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, considerando que razão e emoção estão inteiramente ligadas ao desempenho escolar. Assim, a apropriação da leitura e da escrita dependem em grande parte da motivação afetiva, para que ocorra uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Leite (2010, p. 49) aponta:

[...] com certeza a história de relação que se estabelece entre a criança e as práticas de leitura e escrita é muito sensível à história de mediação pedagógica planejada e desenvolvida pelos educadores na escola. Estes processos certamente terão repercussões afetivas na relação que vai se constituir entre as crianças e a escrita.

Tassoni (2001), realizou uma pesquisa em que foram registradas as relações entre professores e alunos em sala de aula, por meio de filmagens. Ao observar as imagens, as crianças teciam comentários sobre a mediação da professora. Os resultados foram surpreendentes, pois as crianças afirmavam a importância da proximidade, da manifestação afetiva da professora, do gesto no momento da escrita. Nesse mesmo sentido, Dantas (1992, p. 47 apud TASSONI, 1994, p. 245), afirma: “...ao longo de toda

a infância, a temperatura afetiva desempenhará o papel catalisador da atividade cognitiva. Sem vínculo afetivo não há aprendizagem.”

Observa-se no trabalho da autora, que para as crianças a simples presença da professora incentiva-os a não desistir da tarefa. A ansiedade diminui com um simples toque, uma dica, um olhar.

Assim, a professora alfabetizadora precisa observar atentamente a criança, considerando a ideia de que o sujeito se constitui na sua relação com o social. Muitas vezes o silêncio é um pedido de ajuda e este deve ser imediato, permeado de atenção e carinho. Dessa forma, estará possibilitando à criança o seu desenvolvimento integral, pleno de afetividade.

Nesse sentido, Tassoni (2001, p. 241) afirma:

A afetividade transmitida na maneira de falar é detectada facilmente pelos alunos, e isso acaba refletindo no modo como eles veem a ajuda recebida pela professora. O poder da palavra é percebido com muita clareza e intensidade. O que é falado tem um efeito direto na construção da autoimagem do aluno.

Desse modo, percebe-se que a harmonia afetiva se torna imprescindível ao pleno desenvolvimento do aluno. Para tanto, a sala de aula deve se constituir em um ambiente favorável à aprendizagem, e a escola estar organizada para proporcionar uma educação que favoreça o crescimento do aluno como sujeito completo. Assim, a professora tem uma função determinante na consolidação de uma relação de ensino e aprendizagem saudável, observando atentamente sua prática e suas decisões no decurso da ação docente, como observa Snyders¹² (1993, p.92 apud TASSONI, 2001, p. 253):

Todos sabemos que, para o aluno, o conhecimento é trazido pelo afetivo: ele aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem necessidades de conciliar o intelectual e o afetivo, e constitui um local privilegiado para essa conciliação.

Concluo que este trabalho propiciou trazer para a reflexão o papel fundamental do professor no processo de mediação e que isso se efetiva por meio de um planejamento consciente da ação docente e de seu significado para a aprendizagem da criança. Entretanto, sabemos que há muitos outros fatores que contribuem ou não para o ensinar e aprender na escola: as condições de trabalho do professor, as condições

¹² A citação de Snyders usada por Tassoni (2001) está no livro intitulado “Alunos felizes” (SNYDERS, 1993).

socioeconômicas das crianças e as políticas de formação inicial e continuada, ou seja, ainda há muito pelo que lutar se queremos garantir que nossas crianças realmente sejam sujeitos de direito e que aprendam a ler e escrever com dignidade.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, E.B.C., MORAIS, A.G., FERREIRA, A.T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 38. maio/ago/2008. p. 252-264

ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BISSOLI, M. F. de. Por uma educação para si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. In: **Revista Perspectiva**. Vol. 25, n. 2, 343-368, jul./dez.2007. Florianópolis/SC: UFSC. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/753/showToc>.

Acesso em 29 de março de 2015.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. 6. ed. Scipione, São Paulo: SP. 1993.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

FERREIRA, V. S. **Elaboração conceitual: alfabetização e letramento**. Universidade do Vale do Itajaí - Univali, Itajaí, 2009.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONTIJO, C. M. M. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S.A. da S. (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: komedi: Arte Escrita, 2001. p. 99- 125.

LEITE, S.A. da S., COLELLO, S.M.G., ARANTES, V.A. (org.). **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LEITE, S.A. da S. (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: komedi: Arte Escrita, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotsky, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 143-188.

MAGALHÃES, L; MARINCEK,V. Instrumentos de registro da reflexão do professor. In: OSTETTO, L. E. (org.) **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 15.

MELLO, S. A. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, M. F. (Org.). **Fundamentos da Educação Infantil**. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.

MELO, S. A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S.G. de L.; MILLER, S. (Orgs.) **Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-192.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Caderno CEDES, v. 20, n. 52, Campinas, nov./2000.
<https://www.scielo.br/pdf/ccedes>. Acesso em 12 de maio/2015

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.
<https://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos>. Acesso em 25 de maio/2015.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOURA, M. O. de; LANNER de MOURA, A. R. **Escola: um espaço cultural. Matemática na educação infantil: conhecer, (re)criar - um modo de lidar com as dimensões do mundo**. São Paulo: Diadema/SECEL, 199

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/midias_digiais_II_2014/modulo_IV/glossario. Acesso em 12 maio/2015.

OSTETTO, L. E. Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. In: **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**/Luciana Esmerada Ostetto, (org) – Campinas, SP. Papyrus, 2008. p. 13- 32

PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acesso em: 24 de abr. 2015.

SILVA, A. A. **A produção de textos na escola**. Disponível em: <http://www.gargantadaserpente.com/artigos/flavioalves.shtml>.> Acesso em 10 de abril de 2015.

SMOLKA. Ana Luiza B., LAPLANE, Adriana Friszman. **O trabalho de sala de aula: Teorias para quê?** Cadernos ESE, Niterói, vol.1, pp. 79-82, 1994.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25. jan./fev./mar./abr/2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: 20 de abr. 2014

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TASSONI, E. C. M. A Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 223- 259.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.