

LÍLIAN MARA DELA CRUZ VIÉGAS

**UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DAS
DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA: O TEXTO E SUA REESCRITA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA

VIÉGAS, LÍlian Mara Dela Cruz

Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita / Lílian Mara Dela Cruz Viégas. – Campo Grande, MS: UFMS, 2007.

212 p.

Orientadora: Alda Maria do Nascimento Osório

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Produção de texto espontâneos 2. Reescrita de texto 3. Prática Pedagógica. – Pesquisa I. Osório, Alda Maria do Nascimento. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

LÍLIAN MARA DELA CRUZ VIÉGAS

**UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DAS
DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA: O TEXTO E SUA REESCRITA**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2007**

BANCA JULGADORA:



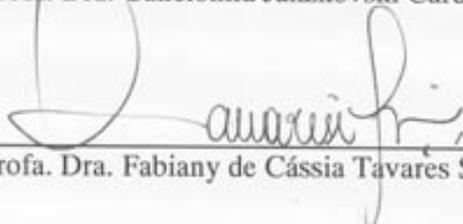
Prof. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório



Prof. Dra. Maria Emília Borges Daniel



Prof. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso



Prof. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

RESUMO

O estudo sobre a possibilidade da superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita por meio da produção de texto e reescrita teve origem nas experiências durante o exercício da profissão de docente, relacionadas às dificuldades em produzir textos, apresentadas por muitos alunos que concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os objetivos foram: conhecer e analisar as práticas docentes em sala de aula; identificar os conhecimentos lingüísticos das professoras e suas concepções; investigar os significados e sentidos atribuídos à produção de textos com escrita espontânea e reescrita. Participaram deste estudo onze professoras que, no início do ano de 2006, exerciam a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental e duas professoras formadoras do Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR-PILOTO – 2001/2002), da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, voltando-se para a concepção dialógica e mediadora da linguagem. Os instrumentos utilizados foram: observação direta em sala de aula, por meio de roteiro pré-estruturado e entrevista semi-estruturada. As análises dos dados obtidos indicaram que tanto os discursos como as ações das professoras alfabetizadoras, revelou uma prática pedagógica em transformação, prevalecendo implícita uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A produção de texto ocorria de forma coletiva, com ênfase na aquisição da base alfabética em detrimento dos aspectos textual-discursivos da língua. A reescrita foi caracterizada pelos procedimentos adotados para correção, pautada por erros ortográficos. Os conhecimentos sobre a língua materna construídos pelas professoras, no curso de formação continuada, não foram suficientes para subsidiá-las no redimensionamento da prática tendo o texto como base de ensino, com o propósito de desencadear progressos significativos em relação à produção de texto.

Palavras-chave: Produção de textos espontâneos; Reescrita de texto; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The study on the possibility of overcoming difficulties in the learning of written language through text production and rewriting originated in experiences during the exercising in the teaching profession, related to the difficulties in text production, presented by many students concluding the first year of Fundamental Schooling. The objectives were: getting to know and analyzing classroom teaching practice; identifying teachers' linguistic knowledge and their conceptions; investigating the significations and meanings attributed to the production of spontaneous and rewritten texts. In this study, 11 teachers who taught the First-Year of Fundamental Education as well as two trainee teachers of the School Learning Management Program [GESTAR-PILOTO – 2001/2002] of the Campo Grande [MS] Municipal School Network participated in this study. This research is qualitative based on the socio-historical theoretical framework, oriented towards the dialogical and mediating conception of language. The instruments used were direct observation in the classroom, by means of a pre-structured plan and a semi-structured interview. Analysis of the data obtained indicated that the discourses as well as the actions of the alphabetizing teachers revealed a pedagogical practice in transformation, implicitly prevailing a conception of language as a communication instrument. Text production occurred collectively, with an emphasis on the acquiring of an alphabetizing in detriment to the textual-discursive aspects of language. Rewriting was characterized by proceedings adopted for correction, oriented towards orthographical errors. Knowledge on the mother tongue built by the teachers in the course of continuous training was not found sufficient as subsidies in the re-dimensioning of practice with the text as the basis of teaching, with the aim of releasing significant progress relative to text production.

Keywords: Spontaneous text production; Text rewriting; Pedagogical Practice.

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.
Possenti (2006, p. 32-33)

*Dedico este trabalho
ao Edir, esposo e amigo,
pelo apoio, compreensão e tolerância,
aos meus filhos queridos
Ana Luísa e Pedro Miguel pelo carinho e paciência,
e à tia Leonor pela sua paixão em ser professora e tão pouco
ter partilhado da docência.(in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que para alcançar qualquer objetivo a persistência prevalece sobre todas as dificuldades, agradeço:

A Deus que me iluminou durante essa trajetória.

À Profª Drª Alda Maria do Nascimento Osório, interlocutora incansável, orientadora paciente e compreensiva que dedicou parte de seu tempo compartilhando seus conhecimentos para que este trabalho se concretizasse. A quem serei eternamente grata.

À Profª Drª Cancionila Janzkoviski Cardoso, à Profª Drª Maria Emília Borges Daniel e à Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva pelas valiosas contribuições oferecidas durante a minha qualificação.

Aos professores do Programa que desde a Graduação, muitos deles contribuíram para determinar os rumos da minha formação profissional.

Às professoras colaboradoras da minha pesquisa pelas informações fundamentais para a materialização deste trabalho.

Ao meu cunhado Athayde Nery de Freitas, pelo carinho e incentivo.

Aos meus pais: José Pedro Dela Cruz Thomé e Leontina Cândida Dela Cruz, pelo amor, apoio e compreensão pelas horas de ausência.

Às minhas irmãs: Eliane, Cristiane, Juliana e ao meu irmão José Pedro. Amo vocês.

À minha tia Esmeralda, pelo constante incentivo as minhas conquistas.

Aos meus amigos e amigas que de alguma maneira contribuíram para essa realização.

LISTA DE TABELA E FIGURAS

TABELA 1 – ESTATÍSTICAS DAS NOTAS RELATIVAS ÀS AVALIAÇÕES DE MATEMÁTICA, LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO DE TEXTO	84
FIGURA 1 – AS PLACAS.....	153
FIGURA 2 – FORMAR PALAVRAS.....	158
FIGURA 3 – DITADO COLETIVO.....	165
FIGURA 4 – ESCREVER PALAVRAS.....	166

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	206
ANEXO II - Roteiro de entrevista – Professoras Formadoras do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR	208
ANEXO III - Roteiro de entrevista – Professoras Alfabetizadoras que trabalham no 1º ano do Ensino Fundamental que participaram do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR	209
ANEXO IV - Roteiro de observação em sala de aula	210
ANEXO V – Produção de texto Professora A	211
ANEXO VI – Produção de texto Professora C	212

LISTA DE SIGLAS

CEINF – Centro de Educação Infantil

FACLE – Faculdade de ciências e letras de Votuporanga

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR-PILOTO – Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação:

Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

REME – Rede Municipal de Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE FIGURAS E TABELAS	10
LISTA DE ANEXOS	11
LISTA DE SIGLAS	12
APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO I - LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA	23
1.1 Compreendendo a relação desenvolvimento e aprendizagem	26
1.2 As Concepções de linguagem	29
1.2.1 Linguagem falada	32
1.2.2 Linguagem escrita.....	35
1.2.3 Leitura e escrita: conteúdos da alfabetização	37
1.3 As concepções de Gramática.....	39
CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO BASE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	45
2.1 Ler, compreender e interpretar.....	56
2.1.1 Produção de texto com escrita espontânea	58
2.2 Reescrita de texto	61
CAPÍTULO III - A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	65
3.1 A importância da escola na transformação social.....	66
3.1.1 O Projeto Político Pedagógico: um caminho para repensar o papel da escola e das práticas pedagógicas.....	80
3.2 O Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR	83
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CENÁRIO DA PESQUISA	92

4.1 Os caminhos percorridos	93
4.2 Os instrumentos metodológicos: entrevista e observação em sala de aula.....	98
4.3 O perfil das professoras.....	104
CAPÍTULO V - O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS.....	108
5.1 Os discursos das professoras alfabetizadoras: importantes revelações	111
5.1.1 Linguagem escrita: atividades propostas nos dizeres das professoras.....	116
5.1.2 O significado da produção de texto para a aquisição e aprendizagem da linguagem escrita presente nos discursos.....	122
5.1.3 A escrita espontânea e a importância da produção de texto com escrita espontânea na percepção das professoras.....	125
5.1.4 O que dizem as professoras sobre o “erro” na produção escrita no início da escolarização.....	130
5.2 O lugar da reescrita nos discursos das professoras alfabetizadoras	137
5.3 As influências do contexto escolar nas práticas das professoras alfabetizadoras.....	143
CAPÍTULO VI - SALA DE AULA: UMA REALIDADE OBSERVADA.....	146
6.1 O ambiente de sala de aula	147
6.2 As representações expressas na ação pedagógica	148
6.2.1 Ler para ouvir ou ler para participar	149
6.2.2 Linguagem escrita: a escrita espontânea e as ações das professoras alfabetizadoras	163
6.2.3 A produção de texto com escrita espontânea: relevância e objetivos	176
6.3 O lugar da reescrita nas práticas de sala de aula.....	184
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	190
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS.....	205

APRESENTAÇÃO

Desde o ingresso na profissão de docente, trabalho em turmas de alfabetização por entender que no início da escolarização existe a possibilidade de despertar nos alunos o interesse pela produção de conhecimentos que lhes dê condições de formar seus próprios valores, participar ativamente das suas relações sociais em seu cotidiano.

Sob essa expectativa, minha vida profissional teve início o ano de 1983, quando cursava Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga (FACLE), e meu objetivo era buscar conhecimentos teóricos e melhorar a minha prática educativa. Ao ser aprovada no concurso para professores do Estado de Mato Grosso do Sul, em Educação Infantil. Com isso, precisei interromper meus estudos ainda no primeiro ano.

Diante disso, em 1986, mudei para Campo Grande, MS, e continuei o trabalho em uma escola localizada na periferia da cidade, em um contexto bem diferente do qual, até então, estava acostumada a exercer a prática pedagógica. Na época, estava sendo implantada no Estado a abordagem “Construtivista” para subsidiar a prática pedagógica dos professores que atuavam nas séries iniciais do antigo 1º grau. Foram oferecidos cursos para os professores, dos quais participei, pois era uma proposta desafiadora, principalmente, para quem possuía conhecimentos teóricos e se apoiava em referenciais da abordagem “tradicional” de ensino.

Paralelo ao trabalho na Rede Estadual de Ensino, também atuava na Rede Particular de Ensino, da mesma forma, ou seja, continuava a ter subsídios teóricos com os princípios da perspectiva “tradicional” de ensino. Essa prática até aquele momento, parecia ser a ideal. Mas, participando dos cursos citados, comecei a senti-la inadequada, deixando-me insegura por conta das contradições existentes entre uma abordagem e outra, e as suas relações com a realidade em que vivia e trabalhava, causando-me um desequilíbrio, trazendo-me várias interrogações sobre a nova maneira de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Desequilíbrio que, segundo Jobim e Souza (2003, p. 20), se explicita quando “A insatisfação com os modelos teóricos de base positivista surge a partir de muitos questionamentos que não encontram neles respostas adequadas às novas exigências éticas do mundo neste momento atual”.

A situação descrita motivou-me a participar de outros cursos, palestras, seminários despertando o desejo e a necessidade de buscar novos referenciais, era preciso refletir sobre a prática pedagógica e a concepção de educação, e vislumbrar a possibilidade de dar novos rumos ao fazer pedagógico, contribuindo para melhorar a minha ação docente.

Em 1998, retomei meus estudos, ingressando no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois as leituras que realizava, individualmente, não eram suficientes para dar conta dos questionamentos que emergiam no contexto de sala de aula em que trabalhava no que diz respeito à transformação da prática pedagógica e do processo de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Nesse mesmo ano, deixei de trabalhar na rede privada de ensino, iniciando o trabalho como professora contratada na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, exercendo minhas funções docentes em uma das escolas do município, em uma turma da Educação Infantil e Alfabetização.

Percebi que houve um grande progresso no meu desempenho como professora e acadêmica do Curso de Pedagogia, uma vez que tive acesso a diferentes leituras, pude estudar o pensamento dos teóricos das áreas da Psicologia, Filosofia, Educação, História, Sociologia entre outros e refletir sobre a minha prática pedagógica a partir das teorias que estavam sendo discutidas em sala de aula na universidade, estabelecendo uma relação entre prática e os conhecimentos científicos, na tentativa de dar novos rumos ao trabalho pedagógico, o que implicava oferecer aos meus alunos condições de lerem e escreverem com compreensão, assim como atribuírem sentido e significado àquilo que liam e escreviam.

Embora durante os anos de trabalho em turmas de alfabetização utilizasse textos em atividades proporcionadas aos alunos, esse tipo de material não contemplava a diversidade textual e menos ainda era utilizado para despertar o interesse e o prazer pela leitura e pela linguagem escrita. Os textos eram utilizados apenas com fins pedagógicos.

Entretanto, quando comecei a entender as teorias psicológicas e educacionais e relacioná-las com minha prática, consegui re-significar a forma como trabalhar os textos em sala de aula e torná-los significativos tanto para o desenvolvimento dos conteúdos propostos pela escola como para sua utilização em contexto real.

Na realidade, a minha sala de aula na Educação Infantil transformou-se em um laboratório de estudos, possibilitando a experimentação da teoria na vivência prática. Com isso, os questionamentos relativos às dificuldades apresentadas tanto no ensino, por parte do professor, como na aprendizagem dos alunos começaram a ser respondidos e passaram

orientar a possibilidade de encontrar um novo caminho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Embora estivesse atuando na Educação Infantil, sempre estive atenta às questões que apontavam dificuldades na aprendizagem dos alunos desde o início de sua escolarização. Esses conhecimentos sobre os resultados apresentados pelos alunos eram adquiridos pela exposição das professoras nas trocas de experiências, em conversas informais, dentro da escola. As trocas de informações eram oriundas da preocupação por parte do corpo docente em relação às dificuldades encontradas por uma parcela dos alunos, diante de situações que exigiam a interpretação e a produção de textos, aliadas à resistência por parte deles em realizar as atividades propostas em sala de aula.

Paralelamente a esses acontecimentos, permaneci trabalhando na mesma escola municipal durante três anos, tendo a oportunidade de participar da elaboração do primeiro Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o que veio contribuir para melhorar as condições de trabalho dos professores e desencadear momentos para refletir sobre a prática educativa e sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da linguagem escrita e da leitura e, conseqüentemente, na formação de novos conceitos científicos.

Em 2000, participei do concurso público realizado pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, fui aprovada e, em 2001, concluí o curso de Pedagogia na UFMS, ingressando na Rede Municipal de Ensino como professora concursada/efetiva em uma outra escola, também, em uma turma da Educação Infantil, alfabetização quando pude dar continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo na escola em que atuava anteriormente.

Nessa turma, observei quanto os alunos gostavam de ouvir histórias, procurei direcionar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita utilizando livros de histórias, além da diversidade textual. Por meio das histórias, foi possível despertar neles maior interesse em produzir textos. Mesmo que nem todos tivessem a base alfabética, as produções eram lidas para professora, o que possibilitava saber a interpretação sobre a história.

Ainda, nesse mesmo ano, trabalhei com uma turma formada por alunos que freqüentavam regularmente os primeiros anos do ensino fundamental, mas ainda não tinham sido alfabetizados, no “Projeto Se Liga” da Fundação Airton Sena. O trabalho foi desenvolvido de acordo com a proposta divulgada nos cursos de capacitação para a implantação do projeto, e complementado por mim, privilegiando atividades de produção de

textos, o que contribuiu para desencadear na maior parte do grupo a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Observando os resultados positivos desse trabalho no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e de leitura, em 2003, propus aos meus alunos da Educação Infantil, o desenvolvimento de um projeto que consistia na produção de reescritas coletivas, com a minha mediação e a do grupo, a partir de produção de textos, com escritas espontâneas das interpretações de leituras realizadas em sala de aula. Os alunos aceitaram o desafio, o qual resultou na publicação de um livro com a coletânea das reescritas das histórias.

A experiência relatada e a necessidade de ampliar os conhecimentos teóricos para melhor encaminhar o trabalho em sala de aula me despertaram, no ano de 2004, o desejo em cursar, como aluna especial, duas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da UFMS. No primeiro semestre, participei da Disciplina Currículo e Formação Docente, que contribuiu para um novo entendimento das questões educacionais.

Com esse estudo e tendo em vista a minha participação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, em particular da fundamentação teórica deste e, observando as diferentes concepções que permeiam a prática pedagógica, entendi que, para que a escola possa atender às expectativas relacionadas a uma efetiva participação do sujeito da aprendizagem na transformação social, capacitando-o ao exercício da cidadania, conforme está legitimado no discurso político por meio da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais e do próprio Projeto Político Pedagógico da escola, não apenas os professores, mas todos os profissionais em educação necessitam refletir sobre suas ações de maneira consciente.

Dessa forma é plausível criar possibilidades com vistas a desencadear nos alunos e nos próprios professores reflexões sobre os conhecimentos construídos ao longo da história e se necessário, re-significá-los. Conhecer e compreender em contexto real, a **relação teoria e prática, o que fazer, e como fazer** diante da dinâmica da transformação social, envolvendo as dimensões: pessoal, cultural, econômica e social implicando mudanças no comportamento via educação.

Ainda, nesse mesmo ano, no segundo semestre, cursei a Disciplina Trabalho Docente: Formação e Práticas Pedagógicas, na qual o estudo proposto, nas aulas e nas leituras realizadas, tornou possível compreender como “mudar” a prática pedagógica. Para essa mudança é necessária a conscientização do professor em relação ao seu compromisso com a

sociedade. Não se trata simplesmente de “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”, é preciso reavaliar, rever conceitos, transformar a prática refletindo sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos que transformam e são transformados nas interações sociais, pensar na educação como instrumento mediador para corresponder às expectativas de uma sociedade dinâmica.

Desse ponto de vista, e a partir das concepções do professor quanto à aquisição desses conhecimentos, são ou não elencados determinados conteúdos como necessários para os alunos, em detrimento da valorização e da compreensão do contexto real, das relações sociais, desconsiderando a história de vida, os conceitos espontâneos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano fora da escola.

Esses alunos, antes de ingressarem na escola, apreendem “tudo” que o mundo lhes propicia com “aparente” facilidade, buscam soluções para seus problemas convivendo com a leitura e a linguagem escrita em suas práticas sociais e fazem usos desses objetos. Em suas relações eles se comunicam, realizam as interlocuções, elaboram e reelaboram discursos pertinentes às situações de resolução de problemas em contexto real.

Portanto, torna-se necessário que professores e demais integrantes do espaço escolar reflitam sobre as concepções que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de dar novos rumos ao modelo de escola vigente. O que decorre da valorização da educação como instrumento fundamental à construção da cidadania, atendendo às necessidades sociais emergentes na dinâmica do mundo contemporâneo e das rápidas transformações sociais.

A partir desse entendimento e considerando o compromisso com o ato pedagógico (característica pessoal minha), tenho acompanhado o desempenho dos alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental na instituição em que trabalho, por meio dos resultados das avaliações internas, expressos em tabelas (uma delas exposta no terceiro capítulo deste trabalho) e também nas contínuas trocas de informações com as professoras das turmas dos primeiros anos desse nível de ensino com o intuito de conhecer o desempenho dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

O conhecimento construído no percurso da vida profissional, a vontade de entender o que “de fato” ocorre em sala de aula de primeiro ano do Ensino Fundamental e a possibilidade de contribuir para superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, originaram a formulação do problema desta proposta de pesquisa que consiste em conhecer e tentar entender: **por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental**

apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de textos?

Com o propósito de compreender tal problemática, centramos o foco de investigação na mediação pedagógica em sala de aula, nas interações professor/alunos/objeto de conhecimento, nas ações desenvolvidas pelas professoras com a finalidade de auxiliar os alunos a superarem tais dificuldades.

A partir dessas reflexões, definimos os objetivos que direcionaram nossa pesquisa:

- conhecer e analisar a ação docente desenvolvida em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental;
- identificar os conhecimentos lingüísticos das professoras e as concepções relativas à produção de texto;
- investigar os significados e sentidos atribuídos à produção de textos espontâneos e sua reescrita pelas professoras no processo de construção da aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Com o propósito de alcançarmos tais objetivos, sem perdermos o foco das investigações, elaboramos algumas questões que nos orientaram no estudo, buscando saber: **De que maneira as professoras desenvolvem as mediações pedagógicas para promoverem a reescrita de textos espontâneos de seus alunos? Quais estratégias elas consideram relevantes para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas relativas à produção de texto? Quais encaminhamentos são desenvolvidos pelas professoras no processo de reescrita de seus alunos com o intuito de motivá-los a novas versões?**

Mediante o exposto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e empírica, com aporte teórico metodológico: materialismo histórico dialético e realizamos a análise dos dados levantados nos apoiando no referencial sócio-histórico e na técnica da Análise do Discurso.

Para uma melhor compreensão do trabalho, no primeiro capítulo, resgatamos as concepções de linguagem que mais influenciaram e influenciam, até hoje, no ensino da língua escrita, por isso refletimos sobre as concepções de linguagem que embasam o fazer pedagógico das professoras, sujeitos da nossa pesquisa e explicitamos nosso posicionamento quanto à concepção que nos subsidia nas reflexões e análises dos dados coletados para este estudo.

Desenvolvemos o segundo capítulo a partir de dois pressupostos: de que o fazer pedagógico em que o texto é a base de ensino e a produção de texto com escrita espontânea são importantes, desde o início da escolarização, no sentido de promover a aprendizagem da linguagem escrita, para valorizar a atividade discursiva do aluno por meio de interações

verbais realizadas em seu cotidiano nas interlocuções com outras crianças e pessoas mais experientes. Com a premissa de que o maior ou o menor acesso a materiais escritos, fora do contexto escolar, influenciam na aprendizagem da linguagem escrita.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo e da revisão bibliográfica, percebemos a necessidade de entender questões relacionadas à aquisição e à aprendizagem da linguagem escrita, numa dimensão mais ampla, as quais influenciam na aprendizagem da criança e se revela no fazer pedagógico do professor.

Diante desse fato, no terceiro capítulo, buscamos contextualizar a pesquisa, abordando brevemente alguns aspectos sobre a educação na sociedade contemporânea, com vistas à dinâmica das transformações sociais. Repensamos o modelo de escola que se constituiu no Brasil, na tentativa de mostrar alguns obstáculos que dificultam a efetivação das alterações na instituição escolar, impedindo-a de exercer seu papel na valorização da educação como instrumento necessário ao exercício da cidadania. Ou seja, preparar o aluno para que adquira condições de participar ativamente das questões sociais emergidas frente às mudanças no mundo atual. Para isso nos apoiamos em teóricos que discutem as modificações que vêm ocorrendo no sistema educacional desde meados dos anos de 1980, nos discursos das professoras formadoras do Programa GESTAR e nos materiais organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir do evento da LDBEM Nº 9394/96.

Com a finalidade de relatar os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, refletimos sobre a perspectiva sócio-histórica, que foi o aporte teórico que deu suporte ao nosso estudo e fundamentamos nos princípios de Vygotsky e Bakhtin, expusemos no quarto capítulo, o cenário da pesquisa, a escolha dos sujeitos e os instrumentos metodológicos utilizados no levantamento dos dados empíricos.

Para as análises apresentadas no quinto capítulo, apoiamo-nos no material resultante dos discursos produzidos nas entrevistas realizadas com onze professoras alfabetizadoras, que exerciam a docência no ano de 2006, em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS (REME), e nos teóricos que nos subsidiaram na compreensão de como ocorre a prática pedagógica, para entendermos os problemas apresentados pelos alunos na aquisição da linguagem escrita, em particular na produção de texto.

No sexto capítulo, analisamos a realidade da sala de aula, subsidiadas por estudos teóricos, pelos discursos produzidos nas entrevistas e registros dos episódios de sala de aula, de duas professoras observadas em aulas.

Organizamos o estudo sob a idéia que formamos a respeito da aprendizagem da linguagem escrita a partir de estudos teóricos e da nossa própria experiência em sala de aula, trabalhando o texto como unidade básica de ensino, visto que é possível desenvolver a prática pedagógica promovendo a interação e a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Por último, tecemos algumas considerações no sentido de retomarmos os fatos significativos a respeito dos aspectos constatados no decorrer das análises, em dois momentos: primeiro a partir dos discursos, pois a maioria das professoras participantes da pesquisa contribuiu com as entrevistas, nas quais descreveram suas ações referentes ao trabalho pedagógico que desenvolvem; e, no segundo momento, a partir dos discursos e das observações em sala de aula de duas das professoras alfabetizadoras. Ressaltamos as dificuldades enfrentadas pelos professores em transformar as práticas pedagógicas, adotando o texto como base de ensino e o trabalho que realizam utilizando a produção de texto com escrita espontânea e a reescrita.

CAPÍTULO I

LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo explicitamos nosso posicionamento quanto ao conceito de linguagem subjacente às reflexões e às análises dos dados coletados para este estudo, certas de que a concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita é inerente à concepção de linguagem que subsidia a escolha da metodologia utilizada em sala de aula para encaminhar o processo de aprendizagem da língua escrita. Esses conhecimentos são fundamentais neste estudo, cujo objeto de conhecimento é a aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e a reescrita, tendo como base de ensino o texto.

Segundo Matencio (2001, p. 27), o conceito de linguagem subjacente a uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da língua materna tem implicações sobre o conjunto de aspectos abordados no estudo. Ela sugere que:

[...] a linguagem como capacidade humana que estrutura o sujeito como ser social e cognitivo [...] e viabiliza a interação é compreender a língua como um sistema em estruturação, o que implica, por sua vez, a pressuposição de que a ação lingüística é também discursiva, e conseqüentemente, histórica e social.

Isso significa que os estudos sobre linguagem não se restringem apenas aos aspectos relacionados à lingüística, eles envolvem questões referentes a outras ciências, a outras áreas de conhecimento. Implica uma revisão de pressupostos teóricos referentes a conceitos e princípios metodológicos como suporte para reflexões sobre o objeto de investigação.

Em coerência com o referencial teórico-metodológico na perspectiva sócio-histórica, a prática pedagógica inscrita nesse aporte teórico exige do professor uma concepção dialógica de ensino, ao tratar a aprendizagem da linguagem como um processo de estruturação constante, por ser um fenômeno de extrema complexidade. A linguagem é constitutiva do sujeito e é impulsionada pelas trocas estabelecidas na e pela interação com o outro.

Nessa perspectiva, para analisarmos as concepções de linguagem que embasam o fazer pedagógico das professoras implícitas nos discursos e nas ações das duas professoras

alfabetizadoras que observamos, exclusivamente, no que tange à aprendizagem da língua escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, sentimos necessidade de resgatar as concepções de linguagem que mais influenciaram e influenciam, até hoje, o ensino da língua escrita.

Trazemos para as interlocuções, neste estudo teórico, autores que desenvolvem pesquisas a respeito deste objeto de conhecimento com base na perspectiva dialógica e mediadora da linguagem. Eles compreendem a linguagem como instrumento de mediação no processo de aprendizagem dos sujeitos, que por meio de diálogos, nas interações verbais, nas relações sociais com outros sujeitos e com o objeto de conhecimento, mediados pela linguagem, formam seus conceitos.

Verificamos, no percurso da pesquisa de campo e nas vivências no contexto escolar, uma variedade de práticas permeadas por concepções de linguagem diferenciadas em sala de aula. Podemos dizer que pouco ou quase nada do que é trabalhado em sala de aula tem relação com a realidade do aluno. O ensino se reduz à aprendizagem de conhecimentos que são interessantes apenas na sala de aula. As tarefas realizadas com os alunos se limitam a executar o que está explícito, não abrem espaços para interações e interlocuções que os levem a relacionar os conhecimentos produzidos na escola a outras situações e contextos.

Freire (2003, p. 23) refere-se a esta prática como “ingênua” pela neutralidade como a educação acontece: “[...] leva à negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração [...]”. Essa atuação “neutra” do professor é contrária ao propósito de capacitar os alunos para participar efetivamente no processo de construção social.

Agindo dessa maneira, entre muitos outros aspectos, nega-se o direito de o aluno aprender a ler e a escrever, com o intuito de desencadear a compreensão a respeito do funcionamento da língua escrita. A atividade proposta centra-se apenas na memorização dos signos do código do sistema de escrita, na formação de palavras, frases e pequenos textos que, na maioria das vezes, são desprovidos de sentido, porém escritos corretamente.

A esse respeito Smolka (2001, p. 31) também faz uma crítica em relação aos encaminhamentos do ensino pelo professor, ao assinalar que: “[...] o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor”. Não se consideram aspectos mais amplos das interações e interlocuções que influenciam na aprendizagem da criança. Assegura que esse comportamento decorre “[...] da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no

contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo efeito de sua posição no sistema de representações sociais”. (SMOLKA, 2001, p. 32).

Essas representações, por parte do professor, são dependentes de um sistema que controla seus saberes e, romper com esses postulados, que foram influenciando a constituição de sua identidade profissional implica, como mencionamos no quarto capítulo, assumir uma nova atitude apoiada em uma racionalidade ética, entendendo que educar exige conhecimentos teóricos, habilidade, prudência e ousadia.

Entre outros autores que discutem a esse respeito, Geraldi (2003) e Kleiman (2005) assinalam que optar por utilizar o texto em sala de aula pressupõe pensar a necessidade de o professor assumir uma “nova identidade profissional”. Essa transformação na identidade decorre do processo de socialização profissional, oriundas das práticas discursivas que realizam, de saberes a respeito da linguagem que são sócio-históricos e indissociáveis das definições segundo as experiências sociais e cognitivas do sujeito que orientam as atividades que eles realizam, que lhes permite atribuir sentidos, enquanto agem sobre a situação de aprendizagem.

Nesse sentido, a prática pedagógica efetiva-se a partir de conhecimentos científicos sobre a linguagem, compatíveis com a proposta que subsidiada o processo de ensino e aprendizagem, a qual proporciona a inter-relação teórica-prática que envolve as representações sociais constitutivas das relações sociais na mediação entre o pensamento e o mundo, por meio do uso da linguagem.

Kleiman (2005, p. 206) recorre a Abric (1994) para explicitar a relevância das representações sociais na definição das identidades dos sujeitos e assinala que:

[...] as representações sociais contribuem para orientar os comportamentos do sujeito, regulam suas participações nas suas redes de interação social e auxiliam na definição de sua identidade em relação ao grupo de que faz parte, guiando os membros desse grupo nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária, nas tomadas de decisões e nos posicionamentos.

Logo, essas representações constituídas nas interações sociais guardam conceitos, valores, crenças que se formaram nas vivências dos sujeitos em diferentes grupos e contextos, e que influenciaram nas suas visões de mundo e, conseqüentemente, na sua identidade profissional. O trabalho com produção texto em sala de aula, subentende um professor reflexivo, com princípios em práticas discursivas de ensino e aprendizagem por suscitar reflexões tanto nos alunos como nos professores.

Segundo Lükde (2006, p. 45),

Na relação professor / aluno, a abertura de espírito é, em geral, um pré-requisito para uma relação mais investigativa e dialógica, com o intuito de, entre outras coisas, dar lugar a maior confiabilidade e engajamento, por parte dos alunos, no trabalho realizado pelo professor.

Tal atitude decorre de uma prática reflexiva, cujo compromisso com a aprendizagem desencadeia a pesquisa em busca de conhecimento por parte do professor, que é o mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. O que o leva a buscar meios materiais que possibilitem melhor compreensão do aluno na aprendizagem da língua escrita.

As mobilizações instauradas a partir de meados de 1980, oriundas da necessidade de prover mudanças na forma como o processo de ensino e aprendizagem acontece na escola, operaram-se por causa da reação aos estudos que vinham sendo realizados em décadas anteriores nas diferentes ciências influentes na área educacional. Desses estudos, a divulgação da pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1991) “A Psicogênese da língua escrita”, em meados dos anos de 1980, iniciou no Brasil, um processo de transformação na forma como entender a aprendizagem da escrita pela criança na escola. Quando as práticas pedagógicas estavam centradas apenas em como “ensinar”, e o professor era visto como o condutor do ensino e da aprendizagem, nessa época, por conta desses estudos, o foco do processo passou a ser o aluno, e a preocupação passou a ser como ele aprendia.

Esse deslocamento no processo de ensino e aprendizagem passou de um extremo ao outro, isto é, o centro da aprendizagem fixou-se no aluno e o professor precisou compreender como ele aprendia para poder efetivar as suas ações em sala de aula. Uma relação, explicitada por Vygotsky em seus estudos sobre a relação do pensamento e da linguagem.

1.1 Compreendendo a relação desenvolvimento e aprendizagem

Em Vygotsky (2003, p. 118), essa inter-relação estabelece-se entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor assinala três teorias importantes para a compreensão de como a criança aprende. Na primeira, tem-se a independência do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, assim aprendizagem é puramente exterior e ocorre paralela ao processo de desenvolvimento. O autor critica a premissa de que a criança deve atingir um determinado nível de maturidade para que possa iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, nas suas palavras “[...] a análise da aprendizagem reduz-se à determinação do nível de

desenvolvimento que as várias funções devem atingir para que a aprendizagem se torne possível”.

Nessa teoria a aprendizagem obedece a ciclos de desenvolvimento completos antes de iniciar o aprendizado, presentes nos escritos de Piaget, com princípios epistemológicos que orientam os estudos de Ferreiro na “Psicogênese da língua escrita”, subsidia a análise dos estágios de aprendizagem, define os níveis de escrita da criança: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, os quais influenciam o trabalho desenvolvido em sala de aula com frequência, bem como auxiliam na averiguação do desempenho do aluno na aprendizagem da língua escrita.

Na segunda teoria, aprendizagem é igual a desenvolvimento, são processos paralelos, cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento está para aprendizagem como a sombra do objeto que a projeta, se sobrepondo constantemente. O princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos, dessa forma, o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem.

Como explicita Vygotsky (2003, p. 119) “[...] o desenvolvimento intelectual da criança como uma acumulação gradual de reflexos condicionados; a aprendizagem é vista da mesma forma”. Essa teoria está subjacente à concepção de ensino que prepara o aluno para o domínio dos signos do código do sistema de escrita para, posteriormente, trabalhar a linguagem escrita, isto é, primeiro o aluno reconhece as letras, depois forma sílabas, depois palavras, até conseguir escrever frases e pequenos textos. Do ponto de vista da psicologia, baseia-se no behaviorismo, que influencia a concepção mecanicista de educação. O processo decorre da idéia de que por meio de atividades repetitivas como: cópias, leituras de letras, sílabas, palavras, o aluno aprenda a ler e escrever.

A terceira teoria é representada pelos gestaltistas que entendem a relação aprendizagem e desenvolvimento como processos interdependentes, sendo que a maturidade e a aprendizagem se influenciam mutuamente. Esta perspectiva é uma tentativa de reconciliação entre as duas teorias anteriores, ressalta três pontos de vista segundo Koffka (1925) citada por Vygotsky (2003, p. 119): “[...] maturação de um órgão depende de seu funcionamento, que se aperfeiçoa por meio da aprendizagem e da prática”, “[...] nova concepção do próprio processo educacional com a formação de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas”, e por último, em confronto com as teorias anteriores, destaca “[...] a sua concepção da relação temporal entre aprendizado e desenvolvimento”.

A tentativa de reconciliação entre as duas teorias, em que uma entende aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes e a outra, como processos simultâneos, resultou em uma terceira teoria que contribui ao admitir que “[...] diferentes seqüências temporais são igualmente possíveis e importantes [...]” quando as instruções a uma determinada área psicológica “[...] pode transformar e reorganizar outras áreas do pensamento infantil”. (VYGOTSKY, 2003, p. 120).

A partir de seus estudos, Vygotsky (2003, p. 122) apresenta uma nova solução para o problema entre aprendizagem e desenvolvimento centrando suas investigações:

[...] no nível de maturidade das funções psíquicas no início da educação escolar, e na influência da educação escolar sobre o seu desenvolvimento; na seqüência temporal do aprendizado e do desenvolvimento; na função de ‘disciplina formal’ das várias matérias escolares.

Esse estudo permitiu-lhe assegurar a ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança, compreendendo a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características dessas inter-relações na idade escolar da criança.

O estudo autor resultou na formulação da “Teoria da área de desenvolvimento potencial”, isto é, para ele existe uma relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial da aprendizagem: nível de desenvolvimento efetivo da criança relacionado ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança. Implicando na lei fundamental deste desenvolvimento:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no curso de desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

Logo, as atividades sociais realizadas pela criança em seu convívio cotidiano fora da instituição escolar, assim como as informações sistemáticas na escola, são relevantes para a estruturação do pensamento da criança e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem. Primeiro o indivíduo recebe as informações externas por meio da linguagem, do meio social, nas interações com outros indivíduos, tendo acesso às produções culturais construídas ao longo do processo histórico e, posteriormente, de forma individual à medida que as processa, as internaliza. Essa teoria explicita como a criança se apropria dos signos do código do

sistema de escrita num processo de construção cultural, nas relações de interação verbal entre seres sociais, tendo acesso à diversidade de materiais escritos, ou seja, à cultura escrita.

Essas reflexões a respeito da relação desenvolvimento e aprendizagem nos orientam sobre o estudo das diferentes concepções de linguagem que definem a visão do processo de ensino e aprendizagem implícita nas práticas pedagógicas.

1.2 As concepções de linguagem

As concepções de linguagem subjacentes às metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas de alfabetização são definidas de acordo com a visão de cada pessoa. Logo, a forma como o professor exerce suas ações é inerente a sua concepção, dependendo de como entende o funcionamento, os usos que faz da linguagem, orientam a sua ação docente.

Nesse sentido, a linguagem exerce importância fundamental no processo de alfabetização, pela sua função mediadora na organização do pensamento, estudada por Vygotsky que “[...] enfatizou o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento, estabelecendo uma unidade dialética entre pensamento e linguagem”. (FREITAS, 2004, p. 104). Ressalta o caráter mediador dos signos culturais que proporcionam uma transformação nos modos de comportamento, nas interações e no pensamento humano.

Esse entendimento indica que a maneira como o professor concebe a linguagem tem importância fundamental no processo de aprendizagem da língua escrita, visto que essa concepção influencia sobremaneira na estruturação das suas ações em termos de ensino. Significa assumir um ou outro comportamento no processo de ensino e aprendizagem escolar, o que define sua postura relativa à educação.

Sob esse ponto de vista, tomamos como referência os estudos de Geraldi (2003) e Travaglia (2006) para nos subsidiar na definição das três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação verbal, que são fundamentais no estudo da aquisição e na aprendizagem da língua escrita.

Também nos apoiamos em Castilho (2006) por este abordar as teorias sobre a linguagem e seus correspondentes gramaticais a partir de três modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social.

Estabelecemos um paralelo entre as concepções de linguagem e a concepção de língua, uma vez que, segundo o autor, “[...] a linguagem é um ‘objeto escondido’[...]” sendo que para “[...] elaborar sobre ele, temos que partir de pontos de vistas, [...], de postulações prévias, que constituirão a linguagem como um objeto cientificamente analisável”. (CASTILHO, 2006, p. 11).

Nesse sentido, a concepção que trata a linguagem como expressão do pensamento orienta os estudos tradicionais da língua. (GERALDI, 2003, p. 41). Em outras palavras Travaglia (2006, p. 21), ao referir-se à linguagem como expressão do pensamento, assinala sua característica individualista, na qual os enunciados são produzidos de forma individual, isto é, a expressão é construída internamente e apenas exteriorizada “[...] por meio da linguagem articulada e organizada” pressupondo regras para a organização lógica do pensamento. Essas regras “[...] constituem-se nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’”.

Esse tema também é abordado por Matencio (2002, p. 68) ao tratar da historicidade da lingüística na análise sobre a linguagem, expondo que as discussões dessa concepção centram-se na “[...] relação entre pensamento e linguagem [...]”, ou seja, na “[...] gramática tradicional” ou normativa.

Nos modelos teóricos explicitados por Castilho (2006, p. 11) a respeito da interpretação da linguagem humana, nessa concepção, a língua é vista como “[...] capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças, atribuindo-lhes uma representação fonológica”. Ou seja, a língua é entendida em sua constituição, a forma como as sentenças são produzidas e interpretadas pelos interlocutores.

Geraldi (2003) e Travaglia (2006) assinalam que, na segunda concepção, a linguagem é entendida como instrumento de comunicação, é meio objetivo para comunicação, sendo que a língua é concebida como um sistema de código, devendo ser dominado pelos falantes com a finalidade de facilitar a comunicação, pauta-se pelas regras na organização da mensagem a ser transmitida pelo receptor que irá decodificá-la. Essa concepção é representada pelos estudos lingüísticos com base no estruturalismo de Saussure e no transformalismo de Chomsky.

Nas palavras de Castilho (2006, p. 11), a língua como uma estrutura, é vista como um sistema composto por signos, organizados de forma hierárquica na seqüência: “[...] o nível fonológico, o nível gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos, também o nível

discursivo”, de forma que as informações tanto orais como escritas são expressas adequadamente.

Freitas (2004, p. 104) interpretando Bakhtin (1988) explicita a crítica que faz sobre o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato pela fragmentação da linguagem, considerando, por um lado, “[...] o ato da fala como criação individual, como fundamento da língua dicotomizando vida interior – vida exterior, com prevalência do pólo subjetivo”, e, por outro lado, “[...] pela prevalência do objeto externo, como objeto da lingüística”. Isso resulta na perda do caráter de unidade social da língua, tornando-a um objeto que precisa ser decifrado, refletido, adquirido. Transforma-se assim o ensino da linguagem num conjunto de códigos descontextualizados da realidade das pessoas.

Bakhtin (2004) explicita a teoria da expressão comportando duas dimensões: uma interior que compreende o “[...] *conteúdo* e sua *objetivação exterior* [...]”, entendendo “[...] que todo ato expressivo move-se entre elas”. Isso significa que o conteúdo a ser transmitido se constitui num processo de transformação no diálogo entre os indivíduos nas situações reais de comunicação, nas quais a expressão exterior organiza o conteúdo interior, uma vez que “[...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas sim no exterior [...]”. (BAKHTIN, 2004, p. 111-112, grifos do autor).

Essas duas concepções de linguagem estão implícitas nas práticas pedagógicas, até hoje, centram no professor a transmissão do conhecimento ao aluno, o qual ao ingressar na escola, é visto como uma “página em branco”, iniciando sua aprendizagem naquele momento. Desconsideram os conhecimentos já construídos no processo de sua história de vida pré-escolar, nas relações sociais. A “[...] alfabetização consiste na atividade do desmonta-e-monta da linguagem, em todos os níveis, de todas as formas possíveis”. (CAGLIARI, 1989, p. 43). Tal dinâmica confirma as condições em que o aluno é recebido na escola explicitada por Smolka (2001) logo que iniciamos nossa reflexão.

Em contrapartida, a terceira concepção de linguagem subjacente ao processo de ensino e aprendizagem consiste na interação verbal que Travaglia (2006, p. 23) denomina como forma ou processo de interação, em que o indivíduo, ao usar a língua, não se limita apenas em exteriorizar um pensamento produzido individualmente nem transmitir informações.

Nessa concepção, o indivíduo realiza ações, age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), considera a linguagem como interação humana a qual nas interações verbais, nas diferentes situações comunicativas em contextos sócio-históricos e ideológicos diversos, produzem efeitos de sentido entre os interlocutores. Por meio da linguagem, “[...] o sujeito que fala

praticas ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam a fala”. (CERALDI, 2003, p. 41).

Nessa perspectiva, tem-se a língua como uma atividade social em que Castilho (2006, p. 11) confirma a argumentação do autor acima, ao assinalar que “[...] por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro”. Desse ponto de vista, a língua é um conjunto de usos concretos, constituídos em um tempo histórico e espaço particular, por um locutor e um interlocutor, que interagem a partir de um tema, que “[...] se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. (BAKHTIN, 2004, p. 128).

Desse modo, a língua constitui-se uma enunciação, passa por processos que iniciam pela apreensão Semântica e pela Pragmática para então chegar à Sintaxe. Ou seja, primeiramente, valorizam-se os conhecimentos lingüísticos adquiridos em situações de interações verbais contextualizadas socialmente, centra-se a reflexão na língua falada, nos aspectos textual-discursivos. A dinâmica que se instaura mostra que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123, grifos do autor)

De acordo com o autor, a partir das interações verbais, no processo dialógico, acontece a internalização dos conhecimentos, sendo imprescindível a participação do outro nessa dinâmica de apropriação.

Tal assertiva nos leva a refletir a respeito das modalidades da linguagem, ou seja, a língua falada e língua escrita, com o propósito de ressaltar a relevância de se entender a inter-relação dessas modalidades, essencial no processo de aprendizagem da língua escrita.

1.2.1 Linguagem falada

Para a reflexão sobre a linguagem falada, partimos dos estágios de desenvolvimento das operações mentais, no que se refere às operações responsáveis pelo desenvolvimento da fala na perspectiva estudada por Vygotsky (2003).

O estágio natural ou primitivo está relacionado à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; o segundo estágio corresponde às experiências práticas, ou seja, a criança experimenta as propriedades físicas tanto do corpo quanto dos objetos, aplica suas experiências ao uso dos instrumentos; no estágio dos signos externos, ocorrem as operações externas utilizadas para auxiliar as operações internas, o qual inclui a fala egocêntrica; e por último, as operações externas são internalizadas quando ocorre o crescimento interior.

No processo de desenvolvimento da fala, no que diz respeito à linguagem, o autor destaca que, a princípio, a fala e o pensamento encontram-se dissociados por terem raízes genéticas diferentes. Por volta dos dois anos, a fala e o pensamento se unem e dão início ao comportamento verbal. Nessa fase, a fala auxilia o intelecto na verbalização do pensamento, emergindo na criança a descoberta das palavras e, conseqüentemente, a ampliação do vocabulário.

Vygotsky (2003) ressalta ainda a importância da fala egocêntrica no planejamento das ações da criança. À medida que as tarefas se complicam, essa fala aumenta, dificultando a busca de solução para o problema, de forma que a criança não consegue usar os instrumentos de forma direta, ou seja, o seu planejamento torna-se insuficiente para a solução do problema. Ela descobre, nessas situações, que é incapaz de solucionar os problemas por si mesma, recorre a um adulto e expõe o seu plano, que não foi capaz de realizar. Essa situação revela a inter-relação entre fala egocêntrica e fala social, duas funções da linguagem que estão ligadas por meio de muitas formas de transição.

Com o passar do tempo e com o desenvolvimento, ocorre uma mudança na capacidade da criança para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas. A fala socializada que, antes era utilizada para solicitar o auxílio de um adulto, é internalizada quando a linguagem adquire uma função intrapessoal, além de seu uso interpessoal. Isso ocorre quando ela consegue se organizar de forma a assumir um comportamento social imposto por si mesma. A mudança, na relação fala e ação, é dinâmica no decorrer do desenvolvimento. Vygotsky (2003, p. 37, grifos do autor) assinala que “A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto prático da criança”.

À medida que as relações da criança se ampliam por meio da linguagem, a fala tem papel fundamental no processo de organização das operações mentais. Nessa trajetória de conquista por independência na realização de suas ações, a mediação torna-se imprescindível, conforme Vygostky (2003, p. 39) evidenciou:

O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher um hiato que a sua atividade apresentou. Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias.

As dificuldades encontradas pelo aluno, em circunstâncias, nas quais se sente incapaz para solucionar seus problemas o impulsiona a buscar auxílio, seja dos colegas ou professor, mostrando que, embora, tivesse se dedicado à realização da tarefa, ainda assim, os conhecimentos formados sobre o assunto não são suficientes na superação do problema em decorrência da dinamicidade da complexidade que envolve a passagem da língua falada para a língua escrita.

Isso porque a aprendizagem da língua materna se dá num processo evolutivo ininterrupto, em que os indivíduos entram no fluxo da comunicação verbal, tomando consciência da aprendizagem da língua, o que até o momento do ingresso da criança na escola acontecia inconscientemente. Conforme sublinha Bakhtin (2004, p. 108):

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que a sua consciência desperta e começa a operar.

No que se refere à aprendizagem da língua escrita, a inter-relação entre língua falada e língua escrita se imbrica de forma que a relevância da modalidade falada da linguagem permite o planejamento das ações e a elaboração dos questionamentos referentes aos problemas encontrados com o propósito de dar solução para os mesmos. Esse raciocínio exige capacidade, pois envolve operações mentais complexas operacionalizadas por meio da fala.

Vygotsky (2003) assinala que, diferentemente da língua falada apreendida de forma assistemática e que a criança pode desenvolver por si mesma, a língua escrita caracteriza-se por aspectos de um sistema simbólico de segunda ordem que, gradualmente, se transforma em simbolismo direto. Isto é, “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designem os sons e palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. (VYGOTSKY, 2003, p. 140).

O processo de aprendizagem deve fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas pela criança e na sua própria atividade, uma vez que, gradualmente, nessa fase de transição, a língua falada desaparece convertendo a linguagem escrita “[...] num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas”. (VYGOTSKY, 2003, p. 140).

Em outras palavras, a língua escrita consiste numa aprendizagem complexa que exige atenção e esforço, sendo que o domínio desse sistema de representação não se efetiva de forma simplesmente mecânica com base em treinamento exterior, envolve um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, conforme sublinha o autor, alertando para a necessidade de compreender a história do desenvolvimento dos signos na criança.

1.2.2 Linguagem escrita

Com a premissa de que a escrita se constitui a forma mais elaborada da fala, (VYGOTSKY, 2003, p. 179), procuramos refletir a respeito das articulações e transformações da fala egocêntrica em fala interior, no início da aprendizagem da linguagem da escrita, por se tratar de um momento de mudanças complexas. Porque, na comunicação oral, por meio do diálogo, as decisões são imediatas em decorrência das interações verbais na produção dos enunciados com o interlocutor presente.

Já, na comunicação escrita, os recursos expressivos utilizados nas negociações imediatas estão ausentes, sendo que a comunicação ocorre por meio de palavras e suas combinações, as quais tem que explicitar plenamente a situação para que se tornem inteligíveis ao outro. Isso exige um esforço mental ainda maior por parte da criança para lidar com a teia de significações e sentidos expressos nas produções escritas.

Assim como Marcuschi (2004), entendemos que a língua escrita se inscreve num quadro mais amplo, no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Ocorre num processo de inter-relações, sobreposições, graduações e mesclas, aproximações entre fala e escrita, conferindo a eles um tratamento mais apropriado, ou seja, fala e escrita são concebidas como modalidades da língua que se implicam, se inter-relacionam numa dimensão dialógica, instaurada nas interações e interlocuções promovidas em situações reais de aprendizagem.

Desse ponto de vista, para dar conta de explicitar nossa concepção no que nos referimos à aprendizagem da língua escrita por meio da produção e reescrita de texto, torna-nos imprescindível explicitar os conceitos: oralidade e letramento (práticas discursivas), fala e escrita (modalidades da língua), cujo propósito é observar a ausência de dicotomia na relação entre essas práticas e entre as modalidades da língua, mesmo que tenham características

próprias e envolvam toda complexidade cognitiva. Isto porque, ainda hoje, muitos educadores tratam essas modalidades de forma dicotomizada como se fossem aprendizagens distintas.

Segundo Marcuschi (2004, p. 25), oralidade “[...] seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai de uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”. Isto é, implica as mais diversas interações verbais.

Ainda, para esse autor (2004, p. 25), o letramento “[...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita [...]”, ao considerar que o indivíduo pode ser analfabeto, mas letrado na medida em que soluciona seus problemas a partir do acesso que tem a cultura escrita. Desse modo, vai desde a identificação do valor do dinheiro, do ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não tem práticas de escrita e leitura, como: escrever cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso dos indivíduos que fazem produções literárias as mais diversas. Enfim “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa em eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita”.

Quanto às modalidades da língua, o autor refere-se à fala e à escrita como formas de produções textual-discursivas para fins comunicativos. O que as diferencia são suas características próprias, sendo que a fala se situa na modalidade oral de comunicação. A qual,

Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

Na fala, os recursos utilizados para a comunicação envolvem desde um simples olhar, até gestos e expressões que tornam o enunciado claro para o interlocutor. São reações imediatas com o propósito de se fazer entender ao outro por meio do diálogo.

A modalidade escrita guarda:

[...] certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano do letramento). Pode manifestar-se do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2004, p. 25-26).

Os recursos disponibilizados devem deixar a produção escrita, o mais compreensível possível ao interlocutor ausente. A linguagem escrita, não sendo uma simples transposição da fala, revela os conhecimentos lingüísticos que o indivíduo tem a respeito dela, muito mais do que na oralidade, requer mais tempo de reflexão, seleção, implicando clareza de expressão. Uma vez que o outro não está presente nas interlocuções, exige-se um repensar constante sobre a forma de organização das idéias.

Esses conceitos básicos devem ser conhecidos pelo professor que se propõe desenvolver a prática pedagógica com base de ensino no texto e por esse trabalho envolver as diferentes modalidades da linguagem, tornando importante o acesso à cultura escrita no interior da escola. Ou seja, no contexto de sala de aula é preciso circular os diferentes gêneros textuais, o que viabiliza a aprendizagem da leitura e da escrita de forma contextualizada, possibilitada pela produção e reescrita de texto, nas quais se articulam forma e conteúdo nas interações didático-discursivas.

Essas interações didático-discursivas foram pauta dos estudos desenvolvidos por Matencio (2001), motivando-a nas investigações a respeito das ações didático-discursivas em sala de aula de língua materna, com o objetivo de caracterizar a aula como gênero textual. O trabalho desenvolvido nessa perspectiva é permeado por interações que “[...] podem ser compreendidas como atividades de redimensionamento do foco discursivo na referência ao objeto de ensino/aprendizagem”. Trata-se de uma forma de gerenciamento da aula que privilegia os aspectos discursivos como elementos fundamentais na organização das intervenções, podendo ser pensada “[...] quanto ao *que se pretende dizer e fazer, ao que se diz e se faz ao que se diz e se faz de fato*”, na realização da aula. (MATENCIO, 2001, p. 173-174, grifos da autora)

1.2.3 Leitura e escrita: conteúdos da alfabetização

Tomamos como base para subsidiar nossa reflexão a respeito da relação fala e escrita os estudos desenvolvidos por Marcuschi (2004) que trata da passagem do texto falado para o texto escrito como retextualização. Um trabalho que envolve operações complexas tanto para o registro do código do sistema de escrita como nos sentidos expressos, ou seja, aborda o conceito de retextualização como a ‘tradução’ da modalidade oral para a modalidade escrita no contexto das práticas discursivas.

Sob essa perspectiva, concordamos com o autor quando ele concebe a aprendizagem da linguagem escrita, não apenas se tratando da transcrição de uma modalidade para outra, mas que, na oralidade, se organiza o texto a ser escrito, preservando os sentidos produzidos em circunstâncias e contextos determinados com propósitos e intenções definidas para a produção.

Na passagem de uma modalidade para a outra, Marcuschi (2004) observa, para não haver mal-entendido, que “Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) para outro ‘controlado e bem-formado’ (o texto escrito)”. Esclarece que, nesse evento, “[...] o *texto oral está em ordem* na formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista [...]” inclusive no que se refere às características próprias dessa modalidade. (MARCUSCHI, 2004, p. 47, grifos do autor).

Uma vez que a escrita não pode ser tida como a representação da fala, por esta não conseguir reproduzir fenômenos característicos da oralidade como: “[...] prosódia, a gestualidade, o movimento do corpo e dos olhos, entre outros”. São utilizados recursos próprios da escrita para garantir a expressividade como: “[...] tamanho e tipo de letra, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados”. (MARCUSCHI, 2004, p. 17).

Isso significa que oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não contrárias para caracterizar uma dicotomia, nem mesmo dois sistemas lingüísticos. São modalidades inscritas nas práticas discursivas com usos e funções sociais, são interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Deste ponto de vista, a relação entre fala e escrita apresenta-se dentro da perspectiva dialógica, numa visão sociointeracionista com fundamentos centrais caracterizadas pela “[...] dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade”. (MARCUSCHI, 2004, p. 33).

Uma perspectiva que possibilita encaminhamentos metodológicos, os quais permitam ao professor redimensionar suas ações refletindo na melhor aprendizagem do aluno. Reencontrar caminhos pedagógicos mais eficazes e constantes para o desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem da leitura e da língua escrita, em se tratando da alfabetização.

O contexto e a vivência do aluno contribuem para o desempenho de sua aprendizagem escolar, quando ele tem maior acesso à cultura escrita. Porém, na escola, o convívio com a diversidade, uma vez que as turmas são heterogêneas, exige profissionais

capazes de atender as diferenças, situação que pressupõe uma prática pedagógica flexível que passa por alterações constantes. Isso suscita uma visão de ensino e aprendizagem que introduza, de forma sistemática, contribuições de estudos pautados na interação professor/aluno levando-os a uma prática reflexiva, “[...] que lhes permita identificar como as ações verbais realizadas em sala de aula manifestam e viabilizam ações didáticas de ensino/aprendizagem”. (MATENCIO, 2001, p. 14).

As interações orais dialogadas partem da materialidade discursiva, sendo o texto seu objeto de reflexão e trabalho, permitindo-lhes operar com as diferentes dimensões do mesmo e do discurso. A inter-relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita, provoca discussões em sala de aula, que abrem espaços que possibilitem esclarecer as características que as diferenciam em suas próprias constituições.

1.3 As concepções de gramática

As concepções de linguagem determinam as diferentes abordagens teórico-metodológicas implícitas nas práticas pedagógicas do professor, elas revelam as bases das ações desenvolvidas em sala de aula que, por vezes, definem igualmente, sua concepção de gramática que, neste estudo, se configura como importante por tratar da aprendizagem da escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e reescrita.

Nesse sentido, a compreensão a respeito do conceito de gramática possui igual importância para análise das produções escritas dos alunos com a possibilidade de auxiliar no esclarecimento de aspectos significantes nas ações das professoras relacionadas à produção textual, uma vez que visualizamos uma possível relação entre os conceitos espontâneos e científicos, desencadeando o ensino da gramática desde o início da escolarização com o intuito de compreender como as professoras realizam as intervenções na produção de texto dos alunos com o propósito de produzirem novas versões dos seus textos por meio da reescrita.

São três os conceitos de gramática que direcionam o trabalho com a língua materna e influenciam na aprendizagem da língua escrita. Entre os autores que discutem as concepções de gramática no ensino da Língua Portuguesa trazemos para subsidiar esse estudo teórico Possenti (2006) e Travaglia (2006), os quais definem do conceito de gramática como ‘conjunto de regras’, que se explicita da seguinte forma: “[...] conjunto de regras que devem

ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas; e conjunto de regras que o falante domina”. (POSSENTI, 2006, p. 64).

Ao conjunto de regras que devem ser seguidas estão relacionadas as gramáticas normativas que operam no intuito de que os leitores devem “[...] ‘falar e escrever corretamente’”. (POSSENTI, 2006, p. 64, grifo do autor) São regras prescritivas, relativamente explícitas e coerentes, que tem em vista produzir como efeito a língua culta, ou seja, a variedade padrão escrita e/ou oral.

Travaglia (2006, p. 24) complementa argumentando que apenas a variedade da língua que se configurou como norma culta é tratada pela gramática, considerando erro tudo o que não está em consonância com o que é usado nessa variedade da língua, é o que é correto consiste ao que atende a esses padrões.

À segunda concepção de gramática, está relacionado o conjunto de regras que são seguidas. Trata-se da gramática descritiva, que faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função. No processo de estudo, o conjunto de regras é levantado pelo cientista, que o analisa subsidiado por uma determinada teoria e método. Nessa perspectiva:

Saber gramática significa, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com ela sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (TRAVAGLIA, 2006, p. 27, grifo do autor).

A gramática descritiva privilegia as regularidades constantes das cadeias da fala, basicamente operam pela língua e para si mesma. Segundo o autor, tem base nas correntes lingüísticas estruturalistas, sendo que abstrai a língua do seu contexto, não considerando a variedade lingüística. Trabalha com o sistema formal e abstrato da língua com a finalidade de regular o uso da língua, o que seria formar um sistema lingüístico homogêneo.

A terceira concepção, denominada gramática internalizada, relaciona-se ao conjunto de regras que o falante domina. Nela a língua é considerada como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa, em que o usuário da língua está envolvido. Ou seja, torna-se relevante, nessa perspectiva, “[...] a *gramática* como o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. (TRAVAGLIA, 2006, p. 28, grifos do autor).

Saber gramática, deste ponto de vista, implica a construção progressiva na dinâmica da própria atividade lingüística de levantar hipóteses sobre o que seja a linguagem, seus

princípios e regras à medida de seu uso. Não depende da escolarização ou de processos sistemáticos de aprendizagem.

Nessa concepção, não existe erro lingüístico, ele é caracterizado como “[...] **inadequação** da variedade lingüística, utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua [...]”. (TRAVAGLIA, p. 29, grifo do autor).

Concordamos com o autor, quando ele deixa claro que o usuário da língua precisa saber muito mais que apenas as regras de construção de frases com o propósito de formar sua competência comunicativa e destaca que o professor deve perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais que isso para desenvolver um trabalho pertinente e produtivo no ensino da língua materna. Ainda reafirma que:

[...] a gramática internalizada é a que se constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também a sua competência textual e sua competência discursiva, e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa. (TRAVAGLIA, 2006, p. 30).

A forma como o autor conceitua a gramática internalizada, no trabalho com a língua materna, reflete o contexto sócio-histórico-ideológico, uma vez que considera o modo como a sociedade é organizada em determinado momento da história, o que implica o uso da linguagem. Ou seja, considera as transformações sociais em cada época com suas determinações históricas de uso da linguagem, de maneira que o indivíduo desenvolva suas competências comunicativas, textuais e lingüísticas no âmbito das práticas sociais.

Vygotsky (2003) declara, a partir dos estudos realizados a respeito da aprendizagem e desenvolvimento da criança, que a gramática tem relevância considerável para o seu desenvolvimento mental. Uma vez que antes de iniciar o processo de escolarização, o aluno já possui o domínio da gramática da sua língua materna, porém esse domínio é inconsciente, adquirido de forma meramente estrutural, assim como, a composição fonética das palavras.

No período pré-escolar, a criança usa a língua como produto da sua atividade cotidiana, na formação de seus conceitos espontâneos, resultantes dos intercâmbios com outras pessoas em situações concretas de aprendizagem. Nas conversas, elas formam frases na seqüência lógica, usam os tempos verbais, fazem as correções, empregam singular e plural, gênero e grau das palavras realizando as concordâncias, embora ainda não tenham conhecimento das regras e das funções gramaticais.

Na escola, a criança adquire os conceitos científicos, entre eles, a aprendizagem da gramática, o que a torna consciente do uso das habilidades lingüísticas adquiridas de forma espontânea. Nessa perspectiva é que concebemos o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. E desse ponto de vista é que Vygotsky (2003, p. 126) ressalta que “A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala”.

Travaglia (2006) deixa claro três tipos de gramática: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Além desses, o autor aborda outros três tipos de gramática derivados dessas concepções, e que no percurso dos nossos estudos, tornou-se interessante trazer para uma reflexão teórica, por entendermos como o desdobramento do trabalho com a gramática internalizada considera os conhecimentos lingüísticos em todo seu complexo de formação espontânea e a explicação das atribuições de cada um deles contribui para um trabalho pedagógico que utilize o texto e a reescrita.

O primeiro tipo, a gramática implícita consiste na competência lingüística internalizada do falante que, segundo o autor citado anteriormente, envolve as unidades, regras e princípios de todos os níveis de funcionamento da língua, ou seja, os aspectos “[...] fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo [...]” que estão implícitos, visto que o falante não tem consciência dos seus usos, mas que são utilizados automaticamente nas situações de interação comunicativa.

Outro tipo de gramática é denominada explícita ou teórica, por incluir todas as gramáticas normativas e descritivas, nas quais têm relevância os estudos lingüísticos referentes à atividade metalingüística sobre a língua e buscam explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento. (TRAVAGLIA, 2006).

Por último, temos a gramática reflexiva que se refere ao processo de constituição da língua, por meio da “[...] atividade de observação e reflexão sobre a língua, que busca detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua”. (TRAVAGLIA, 2006, p. 33). Essa concepção parte das evidências lingüísticas internalizadas pelo falante para então explicitar a gramática da língua.

Esses três tipos de gramática esclarecem o percurso que defendemos para o ensino da língua escrita, tomando o texto como base de ensino, e levam a compreensão da distinção entre as atividades lingüísticas, atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas fundamentais nas análises de produção de texto para o direcionamento do trabalho com o ensino da gramática e da base alfabética.

As atividades lingüísticas são aquelas que o usuário da língua aciona ao estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua oral ou escrita, permitindo-lhe construir o seu texto pertinente à circunstância de utilização, de acordo com os objetivos referentes ao assunto a ser tratado. Nessas atividades, o falante reflete sobre a língua de forma automática, em busca de selecionar os recursos lingüísticos mais adequados para a produção do seu discurso, para isso utiliza a gramática internalizada, constituída em sua história de vida. (TRAVAGLIA, 2006, p. 33-34).

Essas atividades estão relacionadas aos conceitos espontâneos formados pela criança, no período pré-escolar, no caso do nosso estudo e que, nas interações com seus pares, por meio do diálogo e nas produções escritas lançam mão dos conhecimentos que possuem para que seus textos se tornem os mais compreensíveis possíveis.

De acordo com Travaglia (2006, p. 34), as atividades epilingüísticas tratam dos próprios recursos lingüísticos na interação comunicativa, referem-se às ações sobre língua realizadas pelo usuário buscando interagir com o outro, o qual reflete sobre os elementos da língua. Elas podem ser inconscientes ou conscientes dependendo das aproximações que se faz das gramáticas de uso (implícita) ou da gramática reflexiva.

Nas atividades metalingüísticas, usa-se a língua para refletir sobre a própria língua, consiste na metalinguagem, ou seja, são utilizados elementos lingüísticos apropriados para se falar da própria língua. Conforme sublinha Travaglia (2006, p. 35) “[...] a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação”. Trata-se de uma análise consciente da língua, na qual se busca explicitar sua constituição e funcionamento nas diferentes situações de interação comunicativa, relacionando diretamente a gramática teórica.

Fomos aprofundando nas definições das concepções de gramática, na tentativa de expressar a maneira como concebemos o trabalho com a gramática visualizando a aprendizagem da língua escrita por meio da produção de texto e de reescrita. Uma trajetória que se resume à perspectiva de Matencio (2002) ao assinalar seu ponto de partida para o estudo que realizou a respeito do ensino da língua: “Sobre os caminhos possíveis e nem sempre prováveis”, no qual faz uma crítica a forma como se efetiva este ensino. A autora expõe seu ponto de vista relacionado ao ensino da língua assinalando que:

O trabalho *com* a linguagem proporciona ao aluno o acesso às diferentes modalidades lingüísticas e aos usos que se faz delas. O trabalho *sobre* a linguagem possibilita que ele reflita sobre os processos de funcionamento da linguagem enquanto faz emergir um certo conhecimento lingüístico do aluno, adquirido no uso efetivo que ele faz da língua e amparado nos seus referenciais de socialização. Finalmente, o trabalho *através* da língua é aquele realizado tanto pelo professor

como por seus alunos na tentativa de construir o processo de ensino e aprendizagem. (MATENCIO, 2002, p. 96, grifos da autora).

A perspectiva de que a autora parte está em consonância com o caminho que traçamos para o desenvolvimento do processo de ensino da língua escrita, visto que a reflexão a respeito dos conceitos de gramática correspondem ao trabalho com, sobre e por meio da linguagem.

Com base nas reflexões realizadas neste capítulo, apreendemos a proposta de se percorrer um caminho inverso ao já estabelecido, pela escola, para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Uma vez que ela se inicia pelo ensino dos signos do sistema de escrita, por meio de palavras descontextualizadas, para depois ensinar os usos e funções da escrita.

Partir da valorização dos conhecimentos lingüísticos internalizados a partir das interações verbais produzidas nas interlocuções espontâneas, por meio da língua falada, motivados pelas pautas discursivas, considerando os aspectos semânticos dos textos falados, posteriormente, expressos nos textos escritos (gramática internalizada/implícita). Por meio das mediações pedagógicas, levantar reflexões a respeito da língua escrita, ou seja, forma de registros, estrutura do texto escrito (gramática reflexiva), passando pelas reflexões sobre a língua escrita gramática explícita ou teórica (gramática descritiva) e, como ponto de chegada, a compreensão das normas cultas da língua materna (gramática normativa).

Esse percurso que, também, é sugerido por Possenti (2006) ao tratar do ensino da gramática, toma o texto como base para estudo da língua materna, desperta e possibilita a produção de conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua em sua complexidade.

Estas reflexões nos levaram ao entendimento das concepções de linguagem subjacentes ao processo de ensino, as quais são referenciais na escolha da metodologia utilizada em sala de aula para encaminhar a aprendizagem da linguagem escrita. Esses conhecimentos foram fundamentais para a compreensão de que as atividades de produção de texto com escrita espontânea e reescrita devem ser trabalhadas desde o início da escolarização, concebendo a linguagem como interação, os conhecimentos lingüísticos e a atividade discursiva do aluno que se constituem essenciais na aprendizagem, com o texto como base de ensino. Abordaremos esse assunto em detalhes no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO BASE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Desenvolvemos este capítulo a partir de dois pressupostos: que o fazer pedagógico desenvolvido com base de ensino no texto e que a produção de texto com escrita espontânea e reescrita são importantes desde o início da escolarização, para promover a aprendizagem da língua escrita, já que se valoriza a atividade discursiva do aluno produzida por meio das interações verbais realizadas no cotidiano, nas interlocuções com outras crianças e pessoas mais experientes. Com a premissa de que o maior ou o menor acesso a materiais escritos, influencia na aprendizagem da língua escrita.

Dialogamos com Vygotsky (2003/2004), Bakhtin (2004), Geraldi (2003), Smith (2003) entre outros autores que nos subsidiaram na definição de conceitos importantes como o que é o texto e o seu valor como referencial para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Cabe mencionarmos que no desenvolvimento do estudo, entendemos o discurso na perspectiva de Bakhtin (2004) compreendendo que tanto os discursos orais como os discursos escritos são produzidos em um determinado tempo e espaço, influenciados pelas interferências do contexto em que são elaborados seus enunciados, nas interações verbais, em momento histórico e social determinantes dos sentidos atribuídos a esse fenômeno investigado.

Tendo em vista os discursos produzidos pelos professores colaboradores nesta pesquisa, que retratam situações concretas de linguagem e abordam aspectos próprios do trabalho que desenvolvem. Bronckart (2003, p. 77) caracteriza esses aspectos como singulares ou empíricos por designarem:

[...] uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discursos, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.

Sob esse ponto de vista, entre os inúmeros trabalhos sobre a aprendizagem da escrita por meio da produção de texto, no início da escolarização, sistematizamos aqueles que, a princípio, correspondem ao nosso propósito nesta pesquisa. Não pretendemos limitar nossa reflexão e análise a um único aspecto da produção textual, nosso foco é a aprendizagem da língua escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e reescrita, vislumbrando a aprendizagem dos signos do código do sistema de escrita e os aspectos semânticos.

Nas palavras de Smith (2003, p. 29), os aspectos semânticos são definidos como: “[...] conjunto de inter-relações que envolvem a maneira como a linguagem está relacionada ao mundo em geral (ou melhor, a percepção de mundo)”. Ou seja, o aluno atribui sentido a linguagem escrita, ao mesmo tempo, em que a compreende em seus usos e funções, à medida que utiliza esse objeto cultural.

Assim como as crianças, antes mesmo de saberem falar vivem no mundo da oralidade, constroem seus conhecimentos nas interlocuções verbais com seus pares, na interação com o outro, também, antes de entrarem para a escola, elas participam do mundo da escrita sem saber representá-la.

Essa condição de aprendizagem pré-escolar, Freire (2003) assinala quando relata sua história de vida e revela como suas experiências foram significantes para a percepção de suas primeiras leituras do mundo nas suas relações, quando emergiam:

Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais cuja compreensão eu ia aprendendo no trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2003, p. 12).

Essa relação imediata com o mundo, até seu ingresso na escola, encorajou Freire a novas descobertas, as quais foram se ampliando por conta das interlocuções que realizava com as pessoas mais experientes no convívio social. Tais convívios abriram-lhe caminhos para novas aprendizagens, formando seus conceitos fora do contexto escolar. Como o próprio autor relata: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, [...] com palavras do meu mundo e não com palavras do mundo dos meus pais”. (FREIRE, 2003, p. 15). O acesso as suas primeiras palavras se deram na realidade vivenciada, carregadas de significados e sentidos por estarem relacionados a fatos reais de seu dia-a-dia.

Isso nos leva a pensar em dois aspectos assinalados por Vygotsky (2004, p. 520) sobre o estudo concreto do pensamento que são primordiais no processo de aprendizagem

escolar: “[...] o crescimento e desenvolvimento do próprio conceito e o significado da palavra”, ainda esclarece sua realidade psicológica e seu significado variado.

Vygotsky (2004, p. 521) ressalta que, o aspecto do desenvolvimento do pensamento é um processo interno e profundo de mudança do próprio significado da palavra, sendo que ela “[...] assegura uma investigação do pensamento discursivo em que o discurso e o pensamento estão representados em sua unidade”. Sendo que “[...] o processo de mudança interna acarreta mudanças e operações de pensamento [...]”, uma vez que estas modificações do pensamento “[...] também estão na dependência do tipo de estrutura do pensamento daquelas operações que são possíveis no campo do pensamento”.

Por conseguinte, a aprendizagem não ocorre a partir de estímulos imediatos, não é um processo mecânico, mas sim complexo que se dá na inter-relação entre o significado da palavra e o pensamento. Essa compreensão e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, que abordamos no capítulo anterior, são complementadas por Freitas (1994, p. 101) ao argumentar que:

O desenvolvimento cognitivo foi compreendido como uma conseqüência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino. Nesse sentido, o aprendizado precede o desenvolvimento. A criança vai se desenvolvendo na medida em que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade.

No livro *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky (2003, p. 189), é possível entendermos como a linguagem não consiste em simples manifestação exterior, a esse respeito, o autor apresenta os caminhos que seguiu em sua investigação estudando “[...] o funcionamento interno do pensamento e da linguagem, que está oculto à observação direta. O significado e todo aspecto interior da linguagem [...]” mostrando que as relações entre o pensamento e a palavra “[...] são relações frágeis e inconstantes entre processos, que surgem no decorrer do pensamento verbal”. Sendo assim, a linguagem expressa por meio da palavra desempenha papel fundamental “[...] não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência”.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2004, p. 37) compreende: “[...] a palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”. E complementa: “[...] a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível [...]”, dessa forma o centro organizador e formador da atividade mental está na própria interação verbal.

Nas relações sociais, o sujeito expressa seus pensamentos ao outro, estabelece as trocas nas interações, nas quais falando e ouvindo modifica seus discursos, o que contribui para melhor organizar seu pensamento. Na escola, a mediação realizada pelo professor, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, necessita de conhecimentos teóricos que o subsidie na organização das intervenções. Na concepção dialógica e mediadora da linguagem, as interlocuções são constantes, os enunciados se modificam a partir do lugar em que são produzidos e nas relações com o outro e com o objeto de conhecimento.

Dessa forma, o auxílio de uma teoria pode não solucionar os problemas emergentes, mas consiste em um referencial no esclarecimento dos fatos, influencia na tomada de consciência sobre as condições de realização do fazer pedagógico e no entendimento a respeito dos limites e possibilidades de atuação do professor. Coloca em dúvida as verdades construídas por ele diante das ações que realiza, o que suscita indagações sobre “como a criança aprende” e, conseqüentemente, “como ensinar”, a partir da compreensão da relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, os quais se articulam dialeticamente no processo de elaboração do conhecimento pelo aluno.

A orientação dada pelo professor ocorre de forma sistemática, são conteúdos programados com uma determinada intenção, promovem o aprendizado considerando os conhecimentos pré-escolares formados pela criança. Assim, para refletir sobre a função mediadora do professor nas atividades de produção de texto e reescrita, especialmente por ser o objeto de estudo nesta pesquisa, destacamos dois princípios fundamentais da teoria de Vygotsky, essenciais para que o aluno possa ser acompanhado em sua aprendizagem: o processo de formação dos conceitos espontâneos e científicos no sujeito e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Considerações que dão encaminhamento à reflexão a respeito de como as crianças constroem seus conceitos espontâneos e a influência desses conceitos na aprendizagem escolar. Ao tratar das questões de aprendizagem fora do contexto escolar, Freitas (1994, p. 101) enfatiza que:

Para Vygotsky, a aprendizagem das crianças se inicia antes de sua entrada na escola. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. Ela aprende a falar, nomeia objetos, conversa com adultos e companheiros, adquire informações, obtendo respostas às suas perguntas, imita comportamentos, realiza atividades com quantidades e operações.

Entendemos que esses conceitos, frutos das experiências imediatas das crianças, são conceitos espontâneos, formados por meio das aprendizagens possibilitadas nas interações que realizam, permitindo-lhes construir seus conhecimentos nas práticas sociais mediadas pela linguagem, apreendendo os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas com as quais se relacionam.

No âmbito das práticas sociais, esses mediadores, assim como as crianças, acompanham as mudanças que ocorrem na diversidade de instrumentos que transformam os modos de leitura e da língua escrita através dos tempos. Dessa forma, os conceitos espontâneos são construídos culturalmente, ao longo do processo de desenvolvimento. Nessas vivências, “[...] no cotidiano, a influência do adulto não sufoca a atividade da criança na formação de generalizações, mas a oculta”. (FONTANA, 1997, p. 124). Em outros termos, o adulto não repreende as crianças no percurso da construção de seus conhecimentos, mas as motiva em busca de outros, de forma natural.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é compreendido a partir da relação entre desenvolvimento e aprendizagem quando Vygotsky (2003, p. 111–118) ressalta que esses processos não são coincidentes e que o desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás da aprendizagem. O autor define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o que a criança consegue resolver sozinha e o que ela consegue resolver com a orientação de um adulto ou a colaboração de outros do grupo, ou seja, o primeiro momento é o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolução dos problemas com independência e o segundo momento é o nível de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal determinado pela capacidade de solucionar problemas com o auxílio ou a orientação do outro. Nas palavras de Vygotsky (2003, p. 112):

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

Com esses conhecimentos, ciente da realidade em que os alunos estabelecem suas interações e os saberes espontâneos que os mesmos possuem sobre a língua escrita, o professor poderá organizar as atividades com “o olhar voltado” para a construção dos conceitos científicos, de forma a considerar tanto os significados, isto é, o que representa para o aluno o que lhe está sendo apresentado, quanto aos sentidos, ou seja, à relevância dessas

atividades oferecidas em sala de aula, relacionadas aos usos e funções em situações reais, levando-o à compreensão da língua escrita.

Na escola, são formados os conceitos científicos adquiridos em situações intencionais de ensino, organizadas de forma deliberada, planejada, uma “nova” situação de aprendizagem, que exige um esforço mental, ainda maior, por parte do aluno. Os conceitos espontâneos são utilizados pela criança,

[...] sem estar consciente deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos que se dá na escola. Esses constituem um ato real e complexo do pensamento, que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário, isto é, o desenvolvimento de suas funções tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (FREITAS, 1994, p. 102)

Os conceitos sistemáticos ensinados na escola exigem do aluno o desenvolvimento de funções mentais, que não ocorrem por meio de repetições, mas sim das ações que se realiza com e sobre o objeto de aprendizagem por meio da conscientização dos seus próprios processos mentais, que são internalizados quando o aluno consegue refletir sobre os conhecimentos científicos e relacioná-los aos conceitos cotidianos.

Conforme explicita Fontana (1997, p. 124), apoiada nas idéias de Vygotsky (1987), “[...] o aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na gênese e desenvolvimento de funções psicológicas básicas para elaboração conceitual, bem como na tomada de consciência pela criança de seus próprios processos mentais”. O aluno age sobre o conceito a ser apreendido por meio de questionamentos, explicações e informações que o auxilia a internalizá-lo, reconstruindo o conceito espontâneo que, até então, não lhe era consciente.

Portanto, o professor, no início da escolarização, deve procurar saber quais são os conhecimentos relacionados à língua escrita seu aluno possui e o meio em que são estabelecidas suas relações sociais, fatores necessários para uma prática pedagógica mais eficiente, apoiada nos entendimentos dos alunos em relação ao significado e aos sentidos que produzem, tendo em vista um determinado contexto.

Logo, é na escola que a criança adquire o conhecimento da representação da escrita, “[...] na dinâmica da elaboração conceitual, a palavra é mediadora da compreensão ativa dos conceitos e da transição de uma generalização para outras generalizações”. (FONTANA, 1997, p. 125). Nesse sentido, o acesso a esse objeto de aprendizagem por meio do texto e sua

reescrita, proporciona ao aluno não apenas representar os signos escritos, mas estabelecer um diálogo entre o texto e o leitor, de forma que a aprendizagem da linguagem escrita se realize nas interpretações e nas produções que tenham significado a partir do sentido que lhes são atribuídos.

Sob esse aspecto, o processo de aprendizagem da linguagem escrita ocorre numa perspectiva dialógica e alfabetizar implica não apenas o uso da tecnologia de “ler e escrever”, mas o entendimento das funções e usos sociais desse conhecimento. Os alunos são reconhecidos como sujeitos da aprendizagem, produtores dos seus conhecimentos nas interações com o outro e nas ações que realizam sobre o objeto. Sendo assim, são criados espaços para as interações verbais e interlocuções com o propósito de fomentar a inter-relação com as práticas sociais, ou seja, promover a reflexão a respeito dos sentidos da aprendizagem escolar nas ações da vida cotidiana.

Freitas (1994, p. 160) assinala que: “A aprendizagem ocorre em interação com o objeto de conhecimento (escrita) e na relação com os outros sujeitos alfabetizados em situações, nas quais ler e escrever têm significado e sentido em seu aspecto concreto, dinâmico e social”. Nessa concepção, o aluno é compreendido, não apenas em sua dimensão cognitiva, mas também nas dimensões: afetiva, cultural, social e histórica.

Dessa forma, a aprendizagem da língua escrita e da leitura ocorre num processo simultâneo, permitindo ao aluno a superação de prováveis dificuldades na aprendizagem escolar e, em conseqüência, atender as demandas das práticas sociais e do contexto em que vivem.

Soares (2004, p. 39, grifos da autora) assinala que, em meio às mudanças quanto a forma de alfabetizar, surgiu o termo “Letramento” ao lado de “Alfabetização”, e observa que:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua ‘propriedade’.

Em meio a essas transformações, ao se apropriar da escrita, o indivíduo muda sua condição sob diferentes aspectos: “[...] social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros”. (SOARES, 2004, p. 38). Essa mudança permite a ele participar de forma efetiva na sociedade.

Nesse sentido, dependendo da concepção sobre como alfabetizar, o letramento está implícito nos procedimentos didáticos, ou seja, tomando o texto como base de ensino em sala de aula, o aluno se apropria tanto dos signos do código do sistema de escrita como dos seus

usos e funções, não reduzindo a aprendizagem da leitura e da escrita à mera tarefa de decodificar e codificar.

As propostas de ensino da leitura e da língua escrita, elaboradas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série (PCN), com vistas ao redimensionamento das práticas pedagógicas, são fundamentadas na concepção enunciativa da língua. Nela, a língua é entendida como discurso e texto, como uma manifestação verbal. O que justifica a adoção do texto como unidade básica de ensino e o trabalho com os gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, o ensino da língua pressupõe um fazer pedagógico com os referentes gêneros discursivos, não se restringindo ao ensino do código e do sistema de normas abstratas que regem a língua, mas tendo a compreensão de que “[...] o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, partindo das condições de produção dos discursos, gerando usos sociais que os determinam [...]” em sua singularidade. (BRASIL, 2000, p. 26).

Essas inovações geram a necessidade de produção de saberes pelos professores, no que se refere a conceitos como textos e gêneros, com vista a promover a inter-relação da aprendizagem da leitura, da escrita e da gramática, estabelecendo práticas de reflexão sobre a linguagem, considerando os conhecimentos espontâneos e as atividades discursivas dos alunos, em lugar de fixar letras, sílabas, palavras descontextualizadas que direcionam para o ensino da gramática normativa, resultando numa aprendizagem mecânica, descaracterizando a concepção enunciativa da linguagem escrita.

Nesse sentido, o trabalho com produção de texto, “necessariamente”, ocorre uma reflexão sobre a linguagem, tratando as atividades epilingüística e metalingüística numa dinâmica de inter-relação, a partir de situações didáticas criadas com o propósito de desencadear a compreensão do uso da língua escrita.

Tais reflexões são organizadas a partir de textos reais centrando a atividade epilingüística “[...] na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e o controle sobre a própria produção lingüística”. Nessa dinâmica se introduz, simultaneamente, o diálogo sobre a forma de constituição da língua escrita, ou seja, a atividade metalingüística, o que proporciona “[...] ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e classificação de suas características específicas”, partindo de circunstâncias didáticas criadas no processo discursivo de produção do conhecimento. (BRASIL, 2000, p. 39).

Essa dinamicidade envolve os aspectos internos e externos na reflexão sobre a língua, considerando-os integrados, simultâneos materializando-se no texto. Conforme assegura Ferreira (2003, p. 203), na perspectiva da Análise do Discurso:

O objeto da AD vai considerar o funcionamento lingüístico (enquanto ordem interna) e as condições de produção em que ele se realiza (enquanto ordem exterior). Desse modo, o lingüístico de um lado e o aspecto histórico e social (de outro) ficam reunidos sob a denominação de discurso.

Tal concepção integra as atividades epilingüística e metalingüística quando da materialidade do discurso no texto, por meio da linguagem escrita que “[...] funciona como base material do discurso no âmbito do materialismo histórico”. (FERREIRA, 2003, p. 204). Sob essa visão, o texto produzido pelo aluno retrata discursos ocorridos em circunstâncias reais de comunicação entre pessoas nas interações orais e / ou escritas.

Em outros termos, Travaglia (2006, p. 19, grifos do autor) expõe que os “[...] **enunciados** são frutos de situações de comunicação, são, naturalmente, **textos**, isso significa dizer que se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com **textos** utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível”.

Cagliari (2004, p. 202) aborda a questão da produção de texto com a premissa de que, a comunicação entre as pessoas na vida real é permeada por textos orais produzidos nas interlocuções de forma natural, de acordo com a realidade. O aluno constrói essa habilidade na sua vivência, no cotidiano, interage por meio de textos orais e os leva para escola, onde deveria utilizá-los como subsídio “[...] para aprender a produzir os textos escritos nos estilos esperados pela escola e pela cultura”. Essa é a condição adequada para o trabalho pedagógico com base de ensino no texto.

Entretanto, o que presenciamos em nossas observações e o autor as confirma ao argumentar que a escola nega esses saberes já formados pelos alunos. O ensino da língua é fragmentado com atividades que enfatizam a memorização das partes do texto, quando, ao contrário, deveria tomá-lo como referencial para desencadear reflexões amplas sobre a língua. O autor (2004, p. 126), ainda, expressa-se da seguinte maneira:

Texto é texto. A professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia, etc., mas deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras.

Isso reforça nossa pressuposição de que as produções de texto constituem-se em referencial de análise para o professor, viabilizam o conhecimento sobre os conceitos já elaborados pelos alunos a respeito da língua escrita e permitem a realização de intervenções pertinentes às reais necessidades que possuem, de forma a progredirem em sua aprendizagem. Também dão condições para que o professor possa lhes oferecer auxílio quando, ainda, não conseguem solucionar seus problemas de forma independente. Possibilitam a organização de momentos para questionamentos e interações com os colegas, com a professora e pesquisam em busca de informações que contribuam para solucionar suas dificuldades.

Sendo assim, o conceito de texto que permeia os discursos (orais e escritos) que constituem o corpus do trabalho, organiza-se em “[...] uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado”, conforme assinala Geraldi (2003, p. 104) a partir da compreensão de que o texto:

[...] a) se constrói numa relação entre um eu e um tu; b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultando das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor como leitor.

Esse conceito denota uma concepção de linguagem como interação verbal, na qual o trabalho com produção de texto se efetiva a partir de situações, nas quais escrever tenha um significado e produza efeito de sentidos nos interlocutores. As produções escritas visam a interlocutores presentes ou ausentes que utilizam os recursos que possuem disponíveis para interpretar o texto a partir da compreensão.

Nessa linha de pensamento, Smith (2003, Introdução), no livro “Compreendendo a Leitura”, assinala que a leitura “[...] pode ser considerada como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita, no caso a leitura – às intenções, conhecimento e expectativas que já possuímos em nossas mentes”.

Portanto, os materiais escritos apresentados aos alunos no processo de construção de seus conhecimentos devem contemplar atividades, nas quais os textos sejam utilizados como objeto de leitura ou trabalho de produção escrita. O ensino da língua materna, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não pode perder de vista o trabalho com a linguagem oral, a leitura e com textos orais ou escritos, sobretudo, porque é:

[...] no texto que a língua [...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação

intersubjetiva construída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2003, p. 135)

O trabalho com produção de textos (orais ou escritos) é essencial em todo processo de ensino e de aprendizagem, em razão de que, nas interações verbais e produções escritas, o aluno tem a possibilidade de organizar seus enunciados num processo de construção e reconstrução do já dito. Por um lado, revela sua subjetividade quanto os saberes em relação aos conhecimentos sobre a escrita, evidenciada nos registros dos textos produzidos e, por outro lado, as condições de produção, ou seja, as situações organizadas com a finalidade de promover a motivação para a produção.

Nessas condições, a produção de texto requer certa organização de referência apontando para aspectos fundamentais como:

[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tenha a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tenha a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003, p. 137).

Isso significa dizer que, para qualquer modalidade textual, produzir texto exige condições de organização prévia. É preciso criar situações que promovam a motivação e a necessidade de escrever. Situações que sejam significativas e produzam efeitos de sentido para o aluno, partindo de temas que suscitem a exposição de suas idéias relacionadas a fatos reais.

Em sintonia com Geraldi (2003), Bronckart (2003, p. 75) define: “[...] texto unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Ele complementa sua definição ao assinalar que:

[...] os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situação de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos de discursos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc. (BRONCKART, 2003, p. 76)

No sentido exposto, o autor, ao retratar o conceito de texto, ressalta os diferentes gêneros discursivos, o que entendemos como um alerta para a necessidade de saber a distinção entre a multiplicidade de gêneros, nos quais se inscrevem os textos dependendo da intencionalidade da sua utilização.

2.1 Ler, compreender e interpretar

No processo de ensino e aprendizagem, a leitura e a escrita se inter-relacionam, conforme Smith (2003, Introdução) assinala no livro “Compreendendo a leitura”, compreender a leitura decorre de levar “[...] em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, lingüísticos e sociais, não só da leitura, mas do pensamento e aprendizado em geral”, pois “A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de decodificar a palavra impressa em sons”.

Cagliari (2004), Smith (2003), Bajard (2002), Geraldi (2003) compartilham a idéia de que as leituras dos textos apresentados para os alunos podem resultar diferentes interpretações dependendo da multiplicidade de influências que envolvem a compreensão do texto.

O fato de a interpretação da leitura ser particular e única entre as leituras do mesmo texto, por serem realizadas por diferentes sujeitos, com experiências distintas e as mais variadas possíveis, de um único texto surgem diferentes interpretações. Os enunciados que produzem terão como referencial às suas histórias de vida, as possibilidades que tem de produzir seus conhecimentos, a partir do contexto, no qual interagem e nas mediações realizadas nas relações com o outro em suas práticas sociais.

Referindo-se ao conceito de leitura na perspectiva da Análise do Discurso, Ferreira (2003, p. 208) explicita que:

A leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas não será nunca qualquer uma.

Com isso, consideramos que a escola não pode ser insensível à percepção da essência da interpretação das leituras realizadas, ela precisa compreender as diferenças, respeitar a individualidade e o ritmo de aprendizagem do aluno. Deve entender que a leitura leva a diferentes interpretações, isso não quer dizer que no espaço escolar cabe “qualquer interpretação”, mas nas interlocuções entre alunos/professor/texto (autor) é necessário promover a produção de sentidos, a partir das condições sócio-históricas em que são produzidas e considerar a essência do texto.

Segundo Bajard (2002, p. 38), o reconhecimento dos sentidos ocorre no produto da interação, na interlocução entre o sujeito e o texto, ou seja, eles são produzidos na interação

do sujeito com o texto a partir de suas experiências. À medida que o aluno tem acesso à leitura lida pela professora, pelos colegas ou por ele mesmo, ele relaciona os fatos do texto lido a situações vivenciadas em suas experiências e a outros textos que tenha ouvido, o que lhe permite formar sua própria idéia, interpretar à sua maneira, de acordo com os conhecimentos que possui e nas interlocuções com seus pares.

Para Smith (2003), a compreensão de um texto não envolve apenas os conhecimentos anteriores da pessoa ou a experiência de vida, envolve também as respostas que serão obtidas pelo leitor aos questionamentos que faz ao texto. A leitura possui uma natureza objetiva que é uma das questões centrais para a compreensão que se manifesta por meio das intenções do próprio leitor, que lê por uma determinada razão.

Assim sendo, o texto poderá ter diferentes interpretações, dependendo das intenções pelas quais a leitura é realizada, com atenção àquilo que é relevante aos objetivos propostos. Portanto, a aceitação das interpretações realizadas pelos alunos, referentes aos textos propostos pelos professores em sala de aula, poderá estar ou não respondendo às expectativas, ou seja, estarem “certas” ou “erradas” à medida que expressarem a essência do conteúdo do texto, compreendendo os objetivos propostos.

Cagliari (2004, p. 173) possui visão semelhante quanto às diferenças entre os sujeitos da aprendizagem e afirma que: “Alunos de culturas diferentes, mesmo vivendo na mesma cidade e colocados numa mesma sala de alfabetização, reagem de maneiras diferentes aos textos que lhe são apresentados”.

Ao considerar as diferenças existentes entre os alunos no mesmo grupo, o educador concebe a língua como instrumento de interação entre sujeitos, possui conhecimentos teóricos, concepção de mundo, de sociedade, de homem, de ensino e aprendizagem que lhe dêem condições de assumir o papel de mediador no processo de aprendizagem da língua escrita e tornar-se responsável pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Conforme assinalam Vygotsky (2003) e Bakhtin (2004), a linguagem é questão fundamental nas relações de interação, na comunicação, na organização do pensamento e na dinâmica de realização das atividades. Por se constituir no processo histórico, a linguagem carrega os conceitos generalizados e elaborados pela cultura e os fornece aos processos psicológicos, atuando na organização do pensamento. (REGO, 1995, p. 43).

Esse é o motivo pelo qual, no início da escolarização, é preciso que o professor saiba quais os conhecimentos que o aluno já possui, relacionados à linguagem escrita, não apenas quanto ao registro dos signos, mas também à capacidade discursiva materializada nos textos que produz. Esse é um subsídio importante que orientará os entendimentos do professor em

relação ao significado atribuído à linguagem escrita e aos sentidos que seus alunos produzem a respeito dos novos conhecimentos.

2.1.1 Produção de texto com escrita espontânea

As leituras realizadas pelos alunos e as interpretações orais são bases para as produções com escrita espontânea de textos. Valendo-se de seus conhecimentos sobre a língua escrita, eles registram suas interpretações. Os textos produzidos oralmente são escritos, relacionando linguagem falada à linguagem escrita, preservando suas semelhanças e diferenças. Essas produções revelam suas concepções sobre a língua escrita. Atividades dessa natureza ampliam as possibilidades de interpretações, privilegiam a compreensão do uso e da função da linguagem escrita como objeto cultural.

Dentre outros autores que tratam da produção de texto com escrita espontânea, destacamos Silva (1991) e Abaurre (2002) por conceberem essa atividade como referência das concepções sobre a língua escrita revelada pelos alunos no início do processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade da língua.

O estudo desenvolvido por Silva (1991, p. 9) aborda a questão da produção com escrita espontânea analisando trabalhos de “[...] alunos da primeira série do primeiro grau com vistas a levantar algumas hipóteses sobre aspectos da fala possivelmente envolvidos nos critérios de segmentação utilizados na elaboração de seus textos”. Com esse objetivo, o autor faz um paralelo entre os estudos desenvolvidos por Vygotsky (1984) e Ferreiro (1979), em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita, em que reflete sobre a influência da linguagem falada no processo de construção da linguagem escrita.

Silva (1991) faz um histórico da evolução dos símbolos criados no processo histórico da humanidade com a finalidade de facilitar a comunicação entre as pessoas, desde os mais rudimentares até a construção dos signos do código do sistema de escrita. Explicita como a criança reconstrói essa trajetória nas interações que realiza com seus pares num processo dialógico, nas práticas discursivas, nas quais tem acesso a objetos lingüísticos que lhes proporcionam a formulação de hipóteses sobre suas formas e funções.

Ainda nesse trabalho, o autor (1991, p. 10, grifos do autor) recorre a Lemos (1982) ao assinalar que é por meio “[...] da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto OBJETO sobre o qual vai poder

operar”. Isto é, nas práticas discursivas, o aluno tem acesso aos objetos lingüísticos, age sobre objeto nas suas interlocuções, reorganiza seu pensamento na interação com seus pares. Faz uso deles por meio da linguagem sem estar consciente de suas representações, ao agir constrói seus conhecimentos.

A respeito do material analisado, Silva (1991, p. 12) esclarece que ele:

[...] não só reflete representações que a criança faz de unidades da linguagem oral, ou seja, é rico em informações a cerca dos aspectos da fala envolvidos nos critérios de segmentação, como também aponta para questões concernentes ao conflito entre o idiossincrático e o convencional no processo de construção de um sistema lingüístico.

Dessa forma, na produção de texto com escrita espontânea são reveladas as representações que a criança faz da unidade lingüística na oralidade e os aspectos da fala na construção dessas representações, expressos na segmentação nos registros escritos. Aponta os conflitos peculiares de cada um no processo de aprendizagem em relação aos signos lingüísticos.

O autor citado, ainda, discorre sobre as diferenças entre a língua oral e a língua escrita, sendo que, na oralidade, o aluno se vale de recursos deliberados no ato da interlocução, age sobre o interlocutor, explicita os enunciados no momento do diálogo. Já na língua escrita, a distância entre autor e interlocutor exige recursos diferenciados na interação para produzir efeitos de sentido na comunicação, porém não justifica uma visão dicotômica entre essas modalidades da língua, como aludimos a partir de Marcuschi (2004) quando trata da retextualização.

Assim como Geraldi (2003) e Bronckart (2003) definem alguns critérios para a elaboração do texto escrito, também Silva (1991) já assinalava que a produção de um texto precisa de “[...] um planejamento anterior daquilo que se quer comunicar, a consideração do leitor a que o texto se destina, emprego de palavras especiais, a sua revisão, etc. [...] vários percursos são feitos com a própria escrita, antes do produto final”. (SILVA, 1991, p. 13).

Esses procedimentos efetivam-se quando o referencial para a produção de texto se pauta nas práticas discursivas e nos diversos gêneros textuais, com o propósito da aprendizagem da língua escrita pelo aluno, quando na produção do texto, a atenção se centra na produção de sentidos ao invés de centrar nos sons da fala. Dessa maneira, quanto maior acesso o aluno tiver a materiais escritos, quanto mais familiarizado estiver com a escrita convencional guiando-se pelo significado e sentidos que produz, dificilmente recorrerá à relação entre letra e valor sonoro para escrever ou ler determinada palavra.

Abaurre (2002, p. 136, grifo da autora) coloca em discussão a “[...] representação feita pelas crianças da própria *relação* existente entre fala e escrita”. Essa questão leva à compreensão das propostas de segmentação do texto com escrita espontânea que envolve os aspectos semânticos, fonéticos, na própria escrita, e que, simultaneamente, manifesta um comportamento epilingüístico que as capacita para operar sobre a língua escrita.

As análises da autora, a partir do acesso a um número considerável de textos espontâneos, permitiu-lhe inferir que “[...] nunca nos deparamos com um caso sequer que pudesse ser considerado uma mera tentativa de transcrição da fala”. (ABAURRE, 2002, p. 136). Ressalta com isso que a complexidade da escrita é percebida pelo aluno logo no início da aprendizagem, embora, no primeiro momento, as produções espontâneas se apresentem bastante idiossincráticas, é possível verificar aspectos convencionais por causa do acesso social às atividades de leitura e escrita que aparece com maior ou menor grau, dependendo das oportunidades de contato com esses materiais.

Portanto, os textos espontâneos revelam que, as representações que o aluno faz da escrita no início do processo de construção da linguagem escrita, são muito mais complexas do que a simples transcrição da fala. Ele lança mão dos conhecimentos adquiridos em suas práticas discursivas sinalizando os saberes sobre os signos convencionais da língua materna.

O que a autora aponta como desafio nesse processo é a capacidade de “[...] interpretar todas as hipóteses que fazem as crianças no momento inicial da aquisição da escrita, para trabalhar a partir dessas hipóteses na busca da escrita convencional socialmente valorizada”. (ABAURRE, 2002, p. 141).

Desse modo, as ações que o aluno realiza com a escrita e sobre ela ao apreender os usos e funções desse objeto são oportunizadas por situações organizadas, em que ele tem acesso a textos escritos diversificados, que circulam social e culturalmente, proporcionando o desenvolvimento de habilidades para reconhecimento, compreensão e produção de diferentes registros lingüísticos presentes no dia-a-dia e que trazem informações úteis, motivando-o à aprendizagem por meio dos sentidos que produz a respeito do assunto tratado.

Segundo Ferreira (2003, p. 206) “Os sentidos são produtos de uma construção lingüística e histórica que passa por um processo social no qual os sujeitos determinam e são determinados”. Isso possibilita a compreensão sobre a escrita e a sua importância como instrumento mediador dos conhecimentos construídos culturalmente e reconstruídos por meio das relações sociais.

Os autores citados assinalam que as produções com escrita espontânea de textos abrem espaços, no sentido de promover a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, a

partir dos saberes lingüísticos já formados pelos alunos, os quais são revelados nas suas produções escritas. Esse fato fomenta intervenções contextualizadas no que se refere à aprendizagem da língua escrita, por meio de reflexões que desencadeiam a reescrita.

2.2 Reescrita de texto

Nas atividades de produção de texto com escrita espontânea, o aluno coloca em jogo todo conhecimento lingüístico internalizado que possui. Escrevendo, mostra seu entendimento sobre a língua escrita, o que é uma situação favorável para a reescrita de texto, atividade que permite intervenções pertinentes às suas reais necessidades, que se revelam nas interlocuções, entre alunos e professora, alunos e alunos, e destes com o texto. Tal ocorrência propicia aprendizagem da linguagem escrita, a partir das ações que se realizam com a linguagem, tanto na oralidade como na escrita, em circunstância concreta no processo de aprendizagem.

Tais ações, no processo de reescrita, envolvem reflexões conjuntas que oportunizam levantar dúvidas e certezas em relação ao texto escrito. Trata-se de um momento para repensar sobre a complexidade da passagem de um texto falado para um texto escrito, da qual emergem as características próprias de cada modalidade da língua.

Com a reescrita do texto, as atividades epilingüística e metalingüística são acionadas simultaneamente no processo de reflexão sobre a língua escrita. Nela valoriza-se a prática discursiva do aluno, tendo em vista que a linguagem se constitui no principal instrumento de mediação na dinâmica no trabalho pedagógico e as intervenções pertinentes, decorrentes das necessidades do aluno. Também, dá condições de solucionar suas dúvidas em relação aos signos do código do sistema de escrita, em outras palavras, cria espaço para orientá-lo quanto à localização da letra na palavra de acordo com o valor sonoro, quais letras utiliza para escrever determinada palavra e outros aspectos relacionados à aprendizagem dos signos.

Dessa forma, o texto é tomado como referencial de ensino para a aprendizagem da língua escrita. Isso envolve todas as modalidades da língua: língua falada e língua escrita e seus usos e funções, ou seja, a oralidade e o letramento como práticas sociais. A prática pedagógica constitui-se, portanto, na dinâmica de ler, escrever, refletir sobre os sentidos e forma, e reescrever.

Possenti (2006, p. 33) assinala, a respeito da dinâmica a ser adotada pela escola, que os alunos “[...] já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações [...]” desde antes da escolarização. Para escola “Sobriariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler

e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc”. (POSSENTI, 2006, p. 33).

Nessa perspectiva, o trabalho com a diversidade textual proporciona a organização de estratégias de ensino com o propósito de despertar nos alunos o interesse pela produção escrita, tendo em vista que a reescrita torna-se fundamental para as reflexões em torno da aprendizagem dos signos lingüísticos e dos aspectos discursivos da língua. Isso significa que a apropriação da língua escrita abrange seus usos e o funcionamento partindo de situações concretas de conhecimento sobre a língua.

Nos PCN de Língua Portuguesa de 1^a a 4^a séries (2000, p. 66) tem-se que é necessário:

[...] compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – o e funcionamento da linguagem que se usa para escrever – aspectos discursivos; [...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. [...] como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina [...] a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. [...] é preciso ‘aprender a escrever, escrevendo’.

As produções espontâneas dos alunos têm como referência os gêneros textuais, os quais, na maioria das vezes, são do seu conhecimento e utilizados em sala de aula tornam-se material de estudo. O acesso a esses textos já os aproxima da escrita convencional, o que indica que o aluno mostra nos seus registros sinais dessa escrita, mesmo que de forma idiossincrática, é possível fazer tal identificação.

As atividades que, no primeiro momento, se realizam oralmente nas interlocuções entre alunos/professora e alunos/alunos tomam forma a partir das interpretações no relato de histórias, nas interações verbais. Quando existe a compreensão de que, não apenas as informações externas promovem a aprendizagem no aluno, e sim, que ela é organizada num processo interno, mobilizada por operações psicológicas complexas, o papel da mediação pedagógica é fundamental para o processo de apropriação da linguagem escrita. As intervenções, que já tratamos anteriormente, apóiam-se no conhecimento do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” e promovem o compartilhamento com os alunos sobre as questões que ainda não são capazes de solucionar sozinhos.

Essa é uma prática que possibilita reconstruir, re-significar, reelaborar as idéias, os sentidos do processo de aprendizagem e refletir sobre a língua escrita. É preciso expressar o pensamento de forma objetiva e desencadear um novo processo de reflexão sobre as próprias produções e sobre produções de outros autores. De acordo com a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem-se que:

As atividades de reescrita de textos diversos devem se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, convenções e formas. Essas situações são planejadas com o objetivo de eliminar algumas dificuldades inerentes à produção de textos, pois consistem em recriar algo a partir do que já existe. Essas situações são aquelas nas quais as crianças reescrevem um texto que já está escrito por alguém e que não é reprodução literal, mas uma versão própria de um texto já existente. (BRASIL, 2001, p. 14).

Isso ocorre porque a reescrita é concebida como uma possibilidade de o aluno retornar ao texto como leitor, apoiado nas intervenções da professora e dos colegas; refletir sobre as idéias; reformular o discurso escrito e analisar, desencadeando a apropriação da língua escrita e da leitura, num processo de construção simultâneo. Nesse trabalho, são acionadas tanto as atividades epilingüística como metalingüística, o que impossibilita a fragmentação da língua e o texto é desenvolvido em sua complexidade.

Nas leituras e releituras, o professor precisa alertar os alunos para aspectos importantes na produção de um texto como a estrutura, a organização das idéias nele contidas, as segmentações, a ortografia, a pontuação, a coesão e a coerência dependendo do gênero que está sendo proposto. Tais reflexões fazem com que eles aprendam:

[...] a conceber a escrita como processo, começando a coordenar os papéis de produtor e leitor a partir da intervenção do professor ou da parceria com outra criança durante o processo de produção. Ainda, [...] podem tentar melhorar o texto, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando alguns trechos com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor, mais claro ou agradável de ler. (BRASIL, 2001, p. 146-147).

Na atividade de reescrita do texto, o professor atua na mediação das alterações que são realizadas, a partir da leitura da produção com escrita espontânea. A dinâmica que se instaura permite questionamentos, negociações tanto pelo professor como pelos alunos, a respeito dos diferentes aspectos necessários à formulação e à reformulação do gênero textual que está sendo produzido. São momentos de interação e interlocução, no espaço de elaboração dos conhecimentos, com a finalidade de apreender a língua escrita e o entendimento do

gênero discursivo estudado, o que possibilita uma aprendizagem de forma contextualizada, na qual é valorizada a prática discursiva do aluno.

Esse estudo a respeito da produção de texto e a reescrita, subsidiado pelos autores que tratam essa questão na perspectiva dialógica e mediadora da linguagem, proporcionou o entendimento de que, trabalhar o texto em sala de aula requer do professor conhecimentos teóricos que o auxiliem na programação do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, no sentido de valorizar as atividades didático-discursivas.

A dinamicidade instaurada com essas atividades permite redimensionar cada tarefa proposta e reconstruir os caminhos escolhidos para direcioná-las, repensando os procedimentos didático-metodológicos, tornando a sala de aula um espaço de interações e interlocuções, promovendo a elaboração e a reelaboração dos conhecimentos.

Diante do exposto, no próximo capítulo, discutiremos as condições oferecidas pela escola no sentido de operacionalizar as mudanças no trabalho pedagógico, adotando o texto como base de ensino.

CAPÍTULO III

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Tendo em vista o fato de que a Educação emerge nos discursos políticos como meio de mobilização no contexto das transformações sociais, tornam-se necessárias possíveis mudanças no contexto escolar, pois esses discursos sinalizam para a importância de se compreender a educação na dinâmica de transformações do movimento político, econômico, cultural e social que vêm ocorrendo nos últimos tempos, de forma globalizada, exigindo um perfil de homem participativo, que transforma e é transformado no contexto de suas relações sociais.

Essa visão de homem resulta “[...] da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”. (REGO, 1995, p. 41, grifo da autora) Tal concepção leva à necessidade de demanda relacionada às modificações na sociedade contemporânea, que tem raízes na perspectiva sócio-histórica, aporte teórico que adotamos neste estudo, o qual compreende o indivíduo num processo de construção dinâmico, constituindo-se como um ser social à medida que interage com os outros, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais.

Nessas relações constituídas coletivamente entre seres históricos e sociais, admite-se o conflito, uma vez que o conhecimento “[...] é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge o sujeito interativo”. (FREITAS, 1994, p. 161) Essa postura de sujeito dinâmico, participativo, produtor de seus conhecimentos, implica a maneira como ele re-significa o já dito.

Nessa perspectiva, para contemplar esse indivíduo, a realidade denuncia a necessidade de refletirmos a educação e o modelo de escola nesse processo de mudança, buscando transformá-la com a possibilidade de atender a demanda social e cultural, considerando a materialização da aprendizagem institucionalizada nas relações sociais. Isso porque vivenciamos um modelo de escola que foi se configurando, no Brasil, influenciado pelas dimensões políti-

ca, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem.

Sob esse ponto de vista, neste capítulo, abordamos brevemente alguns aspectos a respeito da educação na sociedade contemporânea, com vistas à dinâmica das transformações sociais, repensando o modelo de escola que se constituiu no Brasil, na tentativa de mostrar alguns obstáculos que dificultam a implementação das alterações na instituição escolar, impedindo-a de exercer seu papel na valorização da educação como meio necessário ao exercício da cidadania, preparando o aluno para adquirir condições de participar, ativamente, das questões sociais emergidas frente às mudanças no mundo atual.

Desenvolvemos nossas reflexões com apoio em autores que discutem as questões contemporâneas da sociedade e influenciam na educação e, conseqüentemente, em algumas mudanças no interior da escola numa tentativa de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Também, apoiamo-nos em alguns dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação com o propósito de orientar as modificações no interior da escola.

3.1 A importância da escola na transformação social

Iniciamos nosso diálogo pensando sobre as condições em que o indivíduo está exposto às determinações pré-estabelecidas pela sociedade capitalista, levando-o ao assujeitamento ao que está posto.

Jobim e Souza (2003), ao abordar as questões sobre a sociedade capitalista e o indivíduo, assinala, a partir da teoria da alienação de Marx, como o indivíduo tornou-se distante no processo de produção da sociedade capitalista e mostra a possibilidade que ele possui de resgatar seu lugar de sujeito social, histórico e cultural. Um lugar no qual “Ser sujeito é ter direito de se colocar como autor das transformações sociais”. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2004, p. 56) discute a questão da alienação capitalista a partir da análise de Leontiev, que destaca a ocorrência desse fenômeno sob dois aspectos:

[...] pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente. (DUARTE, 2004, p. 56).

Daremos ênfase ao primeiro aspecto por entendermos que o acesso aos bens materiais envolve, além do conhecimento, outros valores que, neste momento do estudo, não se configuram como importantes para o objetivo a que pretendemos. Nesse sentido, abordamos o aspecto que o autor discute, ao ressaltar a relevância da análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, uma vez que um dos desafios da educação escolar é fazer com que a aprendizagem tenha sentido para os alunos.

Isso implica esclarecer as proposições expressas nas correntes pedagógicas que postulam uma relação imediata e pragmática entre significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares que vinculam ao utilitarismo alienante no cotidiano da sociedade capitalista, uma vez que o sentido impulsiona o indivíduo a se apropriar dos conhecimentos e é proporcionado pelos motivos que o engendra, sendo que essa relação imediata dissocia os significados dos sentidos por considerar apenas os aspectos externos a serem apreendidos.

Sobre essa relação entre significado e sentido, Duarte (2004, p. 17) argumenta que o sentido do trabalho para o operário ou do capital para o capitalista se justifica no entendimento de que “A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital”. A não utilização social daquilo que se produz confere sentido à produção, mas ocorre uma ruptura entre o significado e o sentido da ação humana. Nas palavras do autor, isso acontece “[...] se considerarmos o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade”. (DUARTE, 2004, p. 57).

Essa ruptura, no que se refere aos processos psicológicos, traz conseqüências ao processo de desenvolvimento da personalidade humana, tornando o trabalho uma atividade externa à personalidade do indivíduo quando deveria centrar-se na sua objetivação, impulsionando-o a apropriação “[...] de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano”. (DUARTE, 2004, p. 59). O que o levaria a assumir uma posição crítica em relação à sociedade e não a restringir a sua personalidade e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, o que não o tornaria um indivíduo alienado.

A partir das considerações de Jobim e Souza (2003) e Duarte (2004) em relação ao processo de alienação a que estão expostos os indivíduos na sociedade capitalista, a probabilidade de se instaurar um movimento de natureza transformadora suscita a necessidade de se

repensar o paradigma vigente, o que insinua a adoção de uma visão mais crítica por parte da escola para tratar as questões a respeito do sujeito autor, participativo e transformador nas suas relações sociais.

Essa constatação tem fundamento à medida que as discussões em torno da educação não se restringem mais às denúncias da incapacidade da escola em promover o ensino, o que resulta no fracasso escolar, mas desencadeia a necessidade de compreender a sua realidade desta em toda sua complexidade. Santiago (2006, p. 161) anuncia a respeito do aspecto da crise escolar contemporânea, independente da postura político-ideológico, e ressalta que se faz necessário: “[...] promover mudanças estruturais que atinjam a totalidade das relações pedagógicas”. Com o entendimento de “[...] que é necessário ‘reinstaurar’ a escola com base em um novo paradigma, que ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo, de valores... imprime uma nova lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa”.

Essa mobilização nos leva ao debate de idéias, fazendo emergir tanto aspectos convergentes como divergentes sobre como circulam as diferentes concepções pedagógicas no interior da escola e suas relações com a realidade social dos indivíduos, na tentativa de cumprir, satisfatoriamente, seu compromisso com a produção do conhecimento.

Nessa linha de pensamento, a técnica da Análise de Discurso nos permite analisar os discursos produzidos pelos sujeitos participantes deste estudo, na ocasião das entrevistas e das observações realizadas por nós em sala de aula, relacionando os significados aos sentidos produzidos pelos indivíduos, tendo em vista que, segundo Orlandi (2003, p. 15), o discurso entendido “[...] epistemologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

A autora complementa esse conceito de discurso ao assegurar que “Na Análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. O que torna possível uma análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, sinalizando a relevância desta relação, como ressalta Duarte (2004) na aprendizagem escolar. Dessa forma, os conhecimentos produzidos na escola devem constituir-se motivo para que os indivíduos possam significar e significar-se a partir da compreensão do que está posto pelo capitalismo como forma de subsistência do homem, com o entendimento de que “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 2003, p. 15).

Logo, a linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, por ela caracterizar e marcar o homem como ser social e histórico. Conforme argumenta Brandão (2005, p. 11), a linguagem se forma como “[...] elemento de mediação entre o homem e a sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são históricos e sociais”. Desse modo, nas relações mediadas pela linguagem e pelos símbolos, o homem realiza as suas leituras de mundo, produz a sua história proporciona e se constitui sujeito social.

Nessa perspectiva, o método dialético que Vygotsky (2004) construiu para sua teoria psicológica proporcionou a compreensão sobre como os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, contribuindo para o entendimento do modo como a escola promove o ensino, distanciando-se da dinâmica das mudanças do contexto social. Isso leva a se ignorar a participação do sujeito na produção de seus conhecimentos e, por conseguinte, revela como ela destoa da concepção de que o homem é fruto de um processo histórico não-linear, não-estático, que não pode ser compreendido em suas ações, fora do contexto histórico, cultural e social que o constitui.

Encontramos essa referência em Freitas (2003, p. 27) ao afirmar que “[...] os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de forma estática”. Ainda, complementando essa idéia, a autora assegura que “[...] nenhum sistema funciona isoladamente, mas sempre integrado a um outro, constituindo com ele uma unidade”. (FREITAS, 1994, p. 109). Evidencia-se assim um princípio da dialética segundo o qual os diversos aspectos de uma realidade se entrelaçam em diferentes níveis, numa relação imediata, que se opõe, mas que constitui uma unidade.

Nesse sentido, por meio dos seus profissionais, a escola precisa perceber esse movimento na sociedade capitalista, que a condiciona ao comportamento culturalmente estabelecido numa perspectiva dominante e define a maneira como o homem, ser social e histórico, deve perceber o mundo, tornando-o indivíduo alienado, envolvido pelas questões da modernidade que se entrelaçam com a cultura de massa, produzindo uma objetividade capitalista e representações sociais que o levam a se adaptar ao que já está determinado.

São princípios opostos que indicam que o homem deve ser considerado em sua subjetividade e singularidade, com desejos próprios, em condições de impulsionar mudanças que desarticulem a reprodução de indivíduos sujeitados, presos à teia de sistemas hierárquicos de valores e de submissão.

Realidade que Jobim e Souza (2003), ao parafrasear Guattari (1986), aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a questão da cultura capitalista, que resulta na concentração do capital, permeando todos os campos de significação e das representações sociais e culturais. A autora chama atenção para o modo de ser da criança nesse contexto e para o processo de formação de conceitos que “ainda” não se prendem às semióticas dominantes, ao assinalar que:

As crianças que ainda não se integraram a esse esquema têm uma percepção do mundo inteiramente diferente daquele que é comum aos adultos que se encontram cooptados por um modo de compreender a realidade contemporânea de acordo com as imposições da ideologia dominante. Isso não quer dizer que a natureza de sua percepção de valores e das relações sociais seja caótica. Ao contrário, são modos de representação do mundo, cuja importância poderá se estender a outros setores da vida social, numa sociedade diferente. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 22).

A autora ressalta que as crianças, valendo-se de suas características peculiares, relacionam-se espontaneamente no cotidiano e não ficam presas a convenções que padronizam comportamentos modelados pela lógica da cultura dominante. Realizam suas atividades motivadas pelas próprias necessidades, produzindo sua existência ao agir de acordo com o meio no qual estabelecem suas relações sociais. Percebem o mundo a sua maneira, constroem suas representações a partir da sua própria lógica, por meio da linguagem, diferentemente, de como o adulto o percebe.

Mesmo expostas às condições de objetivação capitalista, as crianças agem sobre sua realidade modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo modificadas. Sua capacidade de re-criar situações se expressa nas atitudes, no diálogo com outras crianças e pessoas mais experientes, que as levam a refletir sobre os diferentes aspectos da sua própria cultura e da cultura do grupo social a que pertence. Essas interações, mediadas pela linguagem lhes permitem construir suas próprias representações da realidade, conforme ressalta a autora:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, também é transformada por este seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação da sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (JOBIM & SOUZA, 2003, p. 24).

Sendo assim, a compreensão da criança, resultante da reconstrução de conceitos produzidos culturalmente, na dinâmica das suas interações verbais no meio social, configura-se

numa atitude de indivíduo conquistando seu espaço como sujeito partícipe e autor do mundo em que se encontra inserido.

Entretanto, mais cedo ou mais tarde, essas crianças são submetidas, por conta da legislação vigente, à educação institucionalizada que não considera suas representações constituídas nas relações espontâneas realizadas em contexto real, de forma criativa. Essas representações construídas espontaneamente fora da escola, no contexto escolar, começam, na maioria das vezes, a serem ignoradas e padronizadas. Em outras palavras, todas devem executar as tarefas iguais, obedecendo a um ritmo determinado sem levar em consideração as singularidades humanas e a história individual de cada aluno, assim como, o modo de ser e de aprender de cada um.

Essa forma de ver a criança explicita-se no processo de construção das representações sociais dos envolvidos com a educação escolar e se transformam, em cada época e em cada momento histórico, decorrentes da maneira como a educação é pensada e na tentativa do sistema corresponder às expectativas da demanda social.

A esse respeito, Freitas (1994, p. 59), ao abordar os caminhos percorridos pela Psicologia até se transformar em ciência psicológica, argumenta sobre a influência significativa da Psicologia Objetivista na concepção tecnicista de educação, que compreende “[...] os fenômenos educativos passíveis de observação, descrição, experimentação e controle”. Em consequência, a educação passa a ser concebida de forma mecânica, conforme assinala a autora, por ter recebido:

[...] importância a formulação de objetivos de ensino em comportamento observáveis (mostrando que se vale ensinar o que é passivo de ser medido), a instrução programada, as estratégias de ensino, e as manipulações de situações de aprendizagem, o planejamento científico, a eficiência organizacional. (FREITAS, 1994, p. 59)

Essa forma de organização da escola pretende, pela instrução e pelo controle, promover a aprendizagem valendo-se de técnicas de memorização por meio da repetição, o aluno deve assimilar os conteúdos que, por vezes, são fragmentados e seqüenciados. É preciso dominar um determinado conteúdo para passar ao seguinte, viabilizando o rígido controle do conhecimento e facilitando o processo de avaliação.

Essa perspectiva é denominada por Saviani (2003, p. 12) como advento da ‘pedagogia tecnicista’ que buscou “[...] planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”. Entre outros desdobramentos, o autor enfatiza que:

[...] a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas [...] o processo é que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Dessa forma, a educação consiste num processo de modificação de comportamento pelo controle por meio do reforço, o processo de ensino e aprendizagem reduz-se à manipulação externa do objeto de aprendizagem. Executa-se várias vezes a mesma tarefa na suposição de que a criança se apropria dos conhecimentos por meio de treinamento. Desconsidera-se a complexidade que envolve o processo de aprendizagem, ignorando o esforço mental realizado pela criança na apropriação dos conhecimentos.

O reflexo dessa educação de controle correspondia às expectativas de um momento histórico no qual cabia “[...] à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. (SAVIANI, 2003, p. 14). Essa forma de organização do trabalho escolar reproduziu o modo de funcionamento do sistema fabril no processo educacional, o que resultou na perda da especificidade da educação, por conta da dissociação da relação entre os significados e os sentidos que decorrem da articulação entre educação escolar e processo produtivo, por meio de complexas mediações e que foram tratadas de modo indireto, impedindo o indivíduo de significar suas ações e, por conseguinte, agir em favor da sua formação pessoal. São aspectos que já abordamos anteriormente a partir de Duarte (2004) ao retratar a condição de alienação a que os indivíduos estão expostos na sociedade capitalista.

Em Vygotsky (2003, p. 103), o pensamento que permeia essa concepção de educação na escola “[...] acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação”. Esse pensamento influencia a forma como os conhecimentos científicos são ensinados na escola, até hoje, sendo que é perceptível como as metodológicas se apóiam nessa concepção mecanicista de educação, o que se expressa nas atividades organizadas para as crianças com a finalidade de promover a aprendizagem da linguagem escrita. Entretanto, tal aprendizagem é complexa, envolve aspectos subjetivos não considerados por essa perspectiva, por acreditar que apenas a manipulação externa do objeto de conhecimento é suficiente para a apreensão de conhecimentos científicos. Segundo o autor:

[...] A experiência prática mostra [...] que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula o conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio. (VYGOTSKY, 2003, p. 104).

Vivenciamos na escola, ainda hoje, essas situações de ensino que condicionam as crianças às normas e regras pré-estabelecidas. Acreditamos que isso ocorre por conta da forma como a cultura escolar se constituiu, orientada por um currículo organizado com a finalidade de direcionar as ações pedagógicas, permeadas por mecanismos estratégicos de controle da construção de conhecimentos, trazendo implicitamente, um discurso político mediador entre a legislação e a realidade. Tais conceitos expressam-se nas condições de realização do trabalho pedagógico, que é precário, por estar submetido a determinações constituídas que “parecem” ignorar as condições reais das relações de produção do conhecimento.

Goodson (2003, p. 08), ao se referir sobre o currículo, assinala que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convive lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Com essa configuração, o currículo é um meio de assegurar a relação de poder existente entre as classes sociais, a forma de produção de conhecimento com o propósito de exercer o domínio, porque, na verdade, a aprendizagem escolar corresponde apenas às expectativas da própria escola, sem relação com a realidade social do aluno, em verdade, a escola ensina para si. A forma como a organização do trabalho pedagógico se constituiu, ao longo da história da educação, no Brasil, não abre caminhos para que exista uma relação entre os conhecimentos produzidos na escola e sua influência nas relações sociais.

Sacristán (2000, p. 17) define: “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Essa definição de currículo vem confirmar a relação que estabelecemos, entre a escola e os interesses da sociedade. No entanto, o autor complementa:

[...] em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carre-

gado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

As idéias de Goodson e Sacristán nos auxiliam na compreensão da organização do trabalho escolar, abordam a questão da configuração do currículo e a importância de se reorganizar a forma como ele é produzido, nesse momento em que estamos passando por um processo de transformação da escola. Por mais que as propostas sejam direcionadas para a reorganização curricular e a capacitação dos profissionais da educação, a sua operacionalização preserva as mesmas características de controle e domínio, que talvez seja consequência do “[...] pressuposto que é preciso decifrar”, como destaca Sacristán (2000, p. 17).

Por conseguinte, essa organização das funções da escola se configura num descompasso entre o currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as necessidades e demandas da vida prática. Segundo Matencio (2002, p. 16), as razões para essa contradição são muitas e se explicitam “[...] entre o que se espera da instituição escolar e sua atuação efetiva [...]” sendo que uma delas está na forma de organização da escola:

[...] com o objetivo duplo de fornecer alternativas para a construção de conhecimentos pelo indivíduo, enquanto o socializa, e pretendendo ser a porta de entrada para seus primeiros contatos institucionais externos ao ambiente familiar, impõe-se como autoridade. E de espaço para trocas a escola reveste-se com outra máscara: a da inserção na regra e no sistema estabelecido. (MATENCIO, 2002, p. 16).

Agindo dessa maneira, a escola reforça o condicionamento à ideologia dominante. Ignora que pode ter um papel decisivo e diferenciado na transformação da sociedade repensar sua forma de conceber a produção de conhecimento, percebendo-o como um processo em construção e seu aluno sujeito ativo nesse processo.

O recorte que fazemos no tempo e na história compreende o movimento articulado a partir de 1980, quando se inicia um processo de repensar a educação, marcado por inúmeras pesquisas e estudos, entre os quais, se encontram as obras de Tardif (2006), Tardif e Lessard (2005) e Contreras (2002) que nos subsidiam na compreensão do processo de transformação que se operacionalizou, desde àquela época, relacionadas aos saberes dos professores. O tema central de seus estudos tem reflexo direto na profissionalização docente, abordando a questão por meio das investigações sobre o processo interativo do trabalho docente, inter-relacionando o saber a condicionantes e ao contexto do trabalho.

Sobre a profissionalização do docente, Contreras (2002) apresenta a questão da autonomia do professor que busca “desentranhar”, como diz o autor, diferentes significados atri-

buídos ao entendimento do que seja profissionalidade docente a partir da definição do conceito de autonomia.

Conforme Tardif (2005, p. 70, grifo do autor), existe a possibilidade de se transformar o modelo imposto. Isso depende da maneira como as interações vão se efetivando nas relações entre professores e alunos, porque os “[...] *seres humanos têm a particularidade ontológica de existir como indivíduo* [...]” e possuem “[...] capacidade de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos”. Isso exige do professor a consciência de que essas relações no processo de ensino e aprendizagem ocorrem pela mediação, envolvendo conhecimentos para a realização das ações com e para os alunos, conforme o autor:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo escolar, e principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF, 2005, p. 23).

Tal assertiva nos leva ao entendimento de que existe a necessidade de se instaurar, na escola, um ambiente que proporcione interações e interlocuções entre todos os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem: professores e alunos, alunos e alunos e os demais trabalhadores que atuam na instituição, com o propósito de desenvolver procedimentos que possam preparar indivíduos reflexivos, críticos e curiosos, que saibam argumentar e tomar decisões, isto é, usufruir os conhecimentos apreendidos na escola. É preciso buscar, a partir da educação escolarizada, uma forma democrática de vivência e interações verbais que permitem expor e discutir idéias, influenciar e influenciar-se a partir das intersubjetividades.

Com propósito de dar novos rumos ao ensino, esses momentos são apropriados para debater as idéias a respeito das diferentes concepções de ensino e aprendizagem que permeiam o desenvolvimento do trabalho no contexto da instituição escolar e que são materializadas na prática pedagógica. Nas palavras de Contreras (2002, p. 45):

[...] o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com as perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Isso transforma a docência em um lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida.

Isso significa que a execução do ensino é inseparável da concepção de mundo, de vida do professor. A diversidade de concepções que permeia os contextos escolares, muitas vezes, causa conflitos entre os profissionais, levando-os ao trabalho individualizado, dificultando a organização de objetivos comuns por envolver diferentes culturas e ideologias, que, se discutidas coletivamente, podem constituir-se em objeto de estudo, motivo para gerar reflexões sobre as contradições existentes na forma como se desenvolve o processo educativo com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

Marques (2006, p. 166) confirma a relevância de tais concepções ao destacar que elas:

[...] produzem explicações sobre o modo como os homens aprendem (teorias da aprendizagem), e esses conceitos explicam o que é e como deve ser organizado o ensino (metodologias, técnicas e estratégias didáticas). Todos esses elementos, articulados ao compromisso e à intencionalidade política, definem os princípios orientadores da ação escolar, atingindo a prática pedagógica em todas as suas instâncias como um fio condutor que confere unidade ao projeto.

Essa explicitação sobre a importância das concepções na definição das ações do professor no contexto escolar subsidia nossa crença de que, embora historicamente a prática pedagógica tenha sido modelada supondo um conjunto de usos e obedecendo, até hoje, a determinações pré-estabelecidas oriundas da pressão dos diferentes setores organizacionais e da própria instituição que a configura, existe a possibilidade de mudança na organização do trabalho pedagógico, pois “[...] o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p. 44). Que abre caminhos para promover reflexões que sinalizem para mudanças reais, visto que:

[...] os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *peçoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão, [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF, 2005, p. 38, grifos do autor).

Os significados e os sentidos que o professor produz em seus atos, a partir da experiência pessoal na docência, complementados por estudos teóricos, os levam a aprofundar seu próprio saber, repensar sua profissão de educador, sua relação com outros indivíduos e sua própria valorização no processo de ensino e aprendizagem.

Tardif (2005, p. 25) explicita que a reestruturação na organização escolar “[...] nos leva diretamente ao tema da profissionalização do ensino”. Destaca que os estudos, as pesquisas, os debates e as reformas que vêm sendo realizadas propõem “[...] transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência”. Aponta, entre outros aspectos, “[...] a valorização da competência profissional e práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos [...]”. (TARDIF, 2005, p. 26). Em sua análise, o autor assinala que essas proposições não chegam a se efetivar no funcionamento dos estabelecimentos escolares e nas práticas dos profissionais do ensino pelo surgimento de alguns fenômenos importantes, tais como:

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; participação a vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica reduzida aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. [...] muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia ou costume [...], a própria organização das estruturas escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria deste ofício: fechados em suas classes, os professores não tem nem um controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. (TARDIF, 2005, p. 26).

Esses fenômenos são oriundos do desconhecimento de grande parte dos professores, que ignoram as decisões que os transformam em meros executores de tarefas nas escolas e nas salas de aula, resultando na proletarização do trabalho docente. A reconstrução desse quadro depende de uma análise profunda das condições de execução dessas tarefas e do entendimento das questões mais amplas da profissionalização do trabalho docente, pois a transformação das condições em que se realiza o trabalho do professor está vinculada à relação de poder colocada na organização do trabalho escolar e docente.

Essa situação se confirma na maneira como os professores desenvolvem suas ações, distanciadas do conhecimento teórico, baseadas nos conhecimentos constituídos nas experiências cotidianas sem um referencial teórico que os subsidiem na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Essa ocorrência, além das nossas observações no ambiente de trabalho quando estávamos em sala de aula e da argumentação do autor citado, também encontramos na fala de uma das Professoras Formadoras do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), a confirmação do estado dos professores nos momentos que visitavam as salas de aula com a fina-

lidade de auxiliá-los em suas práticas. As professoras encontravam dificuldades em aplicar os saberes apreendidos nas oficinas do Programa GESTAR, não conseguindo modificar a forma de pensar e de exercer suas ações, como expõe a professora formadora:

[...] o conhecimento geral, o professor de 1ª a 4ª não é especialista de área, ele não é especializado na Língua Portuguesa. Por mais que seja a língua materna, a Língua Portuguesa é complexa, [...] exige um conhecimento específico. A gente via essa dificuldade presente na questão da reescrita principalmente. Porque ele tinha que ter conhecimento [...] a grande dificuldade do aluno, também é a do professor. Ele também tem dificuldade de pontuar o próprio texto. Então, como ele vai ensinar se ele tem dificuldade? (**PROFESSORA FORMADORA B**)

A mudança na prática pedagógica suscita a obtenção de conhecimentos por parte do professor, não apenas para definir suas ações no âmbito da sala de aula, mas para que ele possa se valer desse saber e adquirir condições de refletir sobre questões amplas relacionadas a sua profissão e que interferem em suas ações. Reflexões que lhe permitam identificar a perspectiva teórico-metodológica subjacente ao seu fazer pedagógico, que o instigue a buscar caminhos para repensar como a sua prática pedagógica se constituiu ao longo de sua história profissional, que lhe dê melhores condições de se auto-avaliar para compreender o quanto é importante o domínio de conhecimentos teóricos aliados às experiências em sala de aula, para o sucesso da aprendizagem dos alunos. .

O desconhecimento teórico das professoras, apontado pela **Professora Formadora B**, revela-se na forma como as atividades são propostas em sala de aula, as quais promovem a reprodução pelo aluno do que lhe é apresentado, o que dificulta a aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, afeta o seu desempenho na construção dos conhecimentos de maneira que possa assegurar a utilização destes, além do âmbito da escola, em suas práticas cotidianas.

Essa constatação reforça a necessidade da busca de conhecimentos teóricos por parte dos professores que, além de explicitar as ações em sala de aula, possibilitam a compreensão da inter-relação entre teoria e prática, numa perspectiva de coexistência, implicando uma ação transformadora. Portanto, é na práxis que as ações concretas dos sujeitos da aprendizagem são compreendidas, quando o aluno busca mudanças ao significar os conhecimentos produzidos na escola, motivando-o a conquista de novos conhecimentos que tenham sentido na sua vivência cotidiana.

Isso leva o professor a refletir numa perspectiva dialética sobre: “o que fazer”, “para quem”, “como fazer” e “quando fazer” diante da dinamicidade das mudanças, por envolver

seres sociais, motivo pelo qual, devem ser consideradas as dimensões: pessoal, profissional, cultural, econômica, histórica e social de seus alunos, implicando mudanças pessoais e sociais por meio da educação.

Segundo Vygotsky (2004, p. 10) “A educação acaba significando sempre a modificação do comportamento hereditário e a inoculação de novas formas de reação”. E que para “[...] examinar esse processo do ponto de vista científico devemos necessariamente nos dar conta das leis gerais das relações e das condições de sua formação”. Portanto, o contexto real, no qual os sujeitos estabelecem as relações sociais, a forma como produzem seus conhecimentos espontaneamente, intermediados pela linguagem em situações vivenciadas fora das instituições escolares, acrescidos aos saberes teóricos, são imprescindíveis na organização do fazer pedagógico.

Logo, as modificações necessárias no contexto escolar, para atender as novas expectativas do processo de ensino e aprendizagem produzem uma situação desafiadora sinalizando a necessidade de os professores se submeterem a:

[...] uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a partir de uma análise sobre o seu verdadeiro papel e sua condição dentro da escola, tendo como ponto de partida os problemas, as dificuldades e as situações com que se depara no cotidiano pedagógico, suas aspirações, princípios e valores. O professor, então, procura entender e contribuir para a melhoria da sua prática em sala de aula, no intento de fazer aflorar uma ação consciente do ‘compromisso’ com a profissão, que envolve ‘compartilhar’ com os colegas ‘trocas’ de experiências e ‘qualificação’ continuada para que o processo de ensino e aprendizagem adquira ‘novos’ significados, não só para o aluno como também para o professor. (OSÓRIO, 2003, p. 217-218).

Essa reflexão sobre a prática pedagógica a partir das condições reais em que se efetivam se torna possível quando o professor se conscientiza do seu compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendizagem dos seus alunos e, também, com a sociedade. Não se trata simplesmente de “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”. Implica em reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores pensando sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Pressupomos que tal reflexão dá condições de pensar sobre a educação como mediadora, correspondendo às expectativas de uma sociedade dinâmica.

Toda essa expectativa sobre a instituição escolar suscita mudanças no modo como ela lida com o processo de ensino e aprendizagem e demanda ações e estratégias projetadas e concretizadas com a participação de todos os profissionais envolvidos com esse processo no

contexto escolar, para que os programas organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de promover melhor qualidade da educação, possam ser melhor implementados.

3.1.1 O Projeto Político Pedagógico: um caminho para repensar o papel da escola e das práticas pedagógicas

A mobilização para as discussões em torno das modificações necessárias no interior da escola teve início com o advento da LDBEN N° 9394/96 e dos documentos que dela originaram, como a Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (RESOLUÇÃO CEB N° 02/1998), que estabeleceu o Projeto Político Pedagógico:

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2004, p. 15).

Esse projeto, a primeira vista, contempla os aspectos por nós levantados, com o apoio dos teóricos, quanto ao encaminhamento da reorganização do trabalho escolar com a participação dos profissionais envolvidos com a educação a partir das circunstâncias, de natureza concreta, que fazem emergir a complexidade das ocorrências no interior da escola, oportunizando à comunidade escolar discutir necessidades e a sua relação com o sistema de ensino.

Para a elaboração desse projeto foram estabelecidos princípios fundamentais norteadores da organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva de que a escola “[...] é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete em seu interior as determinações e contradições desta sociedade”. (VEIGA, 2004, p. 17). Portanto, os princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério deverão nortear a organização da escola democrática, pública e gratuita.

Esses princípios orientam um novo encaminhamento nas ações pedagógicas devendo garantir a permanência e o acesso à escola para todos, efetivando o direito de igualdade; a qualidade consiste na obrigação de evitar possíveis repetências e evasão, indo além dos aspectos quantitativos, decorre da consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudança; a ges-

tão democrática implica a ruptura histórica da prática administrativa, numa perspectiva de descentralização, o que leva a repensar a estrutura do poder na escola rompendo com as dicotomias “[...] entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática [...]”, com a finalidade de “[...] resgatar o controle do processo e do produto pelos educadores”. (VEIGA, 2006, p. 18).

Isso sugere (des)construir o que está posto, propiciando uma prática de participação coletiva, com liberdade, que é um princípio constitucional e se associa à idéia de autonomia, fazendo parte da própria natureza do ato pedagógico. “O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”. Nesse sentido, a liberdade na escola deve ser pensada na “[...] *relação* entre os administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem a responsabilidade da construção do projeto político-pedagógico e na *relação* destes com o contexto social mais amplo”. (VEIGA, 2006, p. 19, grifos da autora).

A valorização do magistério inter-relaciona-se com a qualidade do ensino e, por conseguinte, à melhoria da qualidade da formação profissional por meio da formação continuada, valorizando a experiência e o conhecimento dos professores adquiridos na prática pedagógica. (VEIGA, 2006, p. 20)

Para que esses princípios possam ser desenvolvidos, faz-se necessário que a comunidade escolar repense e reflita sobre a concepção de homem, de mundo, de sociedade; conheça o meio social no qual a escola está inserida, a identidade pessoal de seus alunos, professores e outros profissionais, e as expressem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), “[...] entendido como um processo de construção e res-significação das práticas constituídas [...]” (ANACHE, 2003, p. 206), com a possibilidade de contemplar a interação entre escola e comunidade.

O PPP é um projeto de sistematização das ações educacionais, organizado para atender às necessidades pedagógicas da escola quanto aos objetivos, recursos, metodologia e subsídios teóricos, ou seja, um referencial para subsidiar as práticas dos profissionais da educação, reorganizando as diferentes concepções que permeiam o fazer pedagógico, uma vez que o grupo de profissionais é heterogêneo e produz ações diferenciadas.

Veiga (2006) assinala que:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 2006, p. 14).

Esse projeto deve ser discutido, explorado, verificado quanto à sua efetiva contribuição para elevar o conhecimento dos alunos e, em contrapartida, o conhecimento dos profissionais envolvidos no processo, com vistas à construção coletiva da autonomia da escola, enfocando aspectos singulares que possam desencadear as aprendizagens que correspondem às expectativas da transformação, na forma como a escola se constituiu, no processo histórico de sua construção. Isso porque “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. (VEIGA, 2006, p. 11).

No entanto, as mudanças tão necessárias vislumbrando uma possível superação do “fracasso na aprendizagem escolar” encontram entraves no seu percurso quando, além dos fatores apontados por Tardif (2005) anteriormente, a própria comunidade escolar não “para” para discutir, repensar suas ações, de modo a transformar uma prática, que não descarte o velho, mas sim, transforme-o de acordo com as realidades econômicas, culturais e sociais dos sujeitos, com vistas a proporcionar sua participação na sociedade, agindo como cidadão diante das atuais exigências na dinâmica das mudanças das relações em contexto social.

Dessa forma, os avanços e os limites na operacionalização do PPP dependem de inúmeros fatores, dentre eles a dificuldade em discutir o seu próprio conteúdo, por envolver estudo, conhecimento por parte da equipe técnica e pedagógica, inviabilizando sua implantação no âmbito escolar. Com isso, o processo de reestruturação da aprendizagem escolar caminha lentamente quando poderia se constituir em ampla produção de conhecimento, mudando “[...] os pontos por onde fazemos passar o eixo central de nossas ações [...]” como coloca Leal (2004, p. 62).

Com essa reflexão, torna-se evidente a necessidade da ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos profissionais envolvidos no processo educativo como um dos fatores que possibilitam discussões pertinentes às possíveis alterações no processo de ensino e aprendizagem para que o PPP se torne realidade, uma vez que a expectativa sobre a escola é a de que ela:

[...] reorganize-se com base em uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que suprem as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para ‘saber fazer’, já que a demanda, que se coloca, é pela formação de cidadãos pensantes e criativos. (SANTIAGO, 2006, p. 161).

Isso significa promover um ensino que ressalte a natureza concreta das necessidades dos alunos, para que se criem condições de trabalho, buscando caminhos que possibilitem a

manifestação de suas aprendizagens em contexto real, para que o sujeito da aprendizagem seja capaz de fazer parte de uma transformação social, por meio do exercício pleno da cidadania, uma condição do Projeto Político Pedagógico que é “[...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. (VEIGA, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, é preciso considerar o desenvolvimento pessoal e a realidade do aluno, respeitando sua natureza, levando-o a refletir e a problematizar situações reais, desenvolvendo temas que lhe proporcionem uma aprendizagem significativa que possa transcender o âmbito da instituição escolar, colocando em prática o caráter intencional da educação escolarizada, uma vez que as atividades promovidas na escola constituem-se em ações:

[...] intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade, buscará eleger, como objetivo de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem (...) (é) considerada essencial para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p. 45).

Conforme o PCN, um dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a finalidade de orientar as mudanças necessárias no interior da escola, repensa-se a forma como se proporciona o ensino. Eles ressaltam que o processo de ensino e aprendizagem se constitui em ações significativas nas quais o sujeito se apropria do objeto de conhecimento pela problematização, pelo levantamento de hipóteses, pela compreensão a partir das interações que realiza em contexto real.

Pensando a escola sob esse ponto de vista, ela se torna mediadora na produção de conhecimento pelos alunos e atende às demandas sociais. Essa realidade não é constatada nos estudos realizados por pesquisadores envolvidos com as questões relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita e nem por nós durante a pesquisa de campo. Abordaremos esse assunto mais detalhadamente no capítulo VI, quando trataremos das análises dos dados empíricos.

3.2 O Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR

Embora atuássemos há alguns anos na Educação Infantil, em turmas de alfabetização, sempre estivemos atentas às questões que, emergiam no contexto escolar, relacionadas às dificuldades apresentadas pelas crianças no decorrer da aprendizagem da linguagem escrita, desde o início da escolarização. Percebemos que essas dificuldades não eram pontuais, e sim, uma realidade das instituições escolares públicas, pois estavam materializadas nos resultados apresentados nas avaliações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS, conforme a tabela a seguir:

TABELA 1 – ESTATÍSTICAS DAS NOTAS RELATIVAS ÀS AVALIAÇÕES DE MATEMÁTICA, LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO DE TEXTO

		Matemática	Língua Portuguesa	Produção de Texto	Média Geral
REME	Frequência	8251	8607	8605	5,98
	Média	6,75	6,30	4,89	
ESCOLA «COD»	Frequência	101	107	107	6,75
	Média	6,45	7,31	6,49	
«TA»	Frequência	24	25	25	6,78
	Média	5,86	7,25	7,21	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2005)

Essa tabela publicada do ano de 2005, nos permite conhecer os dados estatísticos oficiais com percentuais dos resultados obtidos em cada componente curricular relativo ao desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande, MS, no ano de 2004. Para o cálculo da média, em cada componente curricular, adota-se a média 6,00 como nota base que é a média para aprovação de alunos dessa rede de ensino. Podemos observar os resultados dos componentes curriculares de Matemática (6,75), Língua Portuguesa (6,30) e Produção de texto (4,89).

Centramos nossa atenção no componente curricular de Produção de Texto por corresponder ao objeto do nosso estudo e como podemos observar, ele ficou abaixo da média 6,00 adotada para a aprovação dos alunos. Esses são dados oficiais que confirmam as observações, as vivências em contexto escolar e o que relatamos anteriormente.

A essas constatações, acrescentamos a percepção em nosso cotidiano profissional, de que os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades em conseguir que seus alunos aprendam a ler, escrever, interpretar e produzir textos até o final do ano letivo. Isso se confirma no discurso da **Professora Formadora B**, um dos sujeitos do

nosso estudo, quando explicita a respeito dos saberes do professor, necessários para desenvolverem as atividades em sala de aula, assinalando que:

[...] o professor de 1ª a 4ª não é especialista de área, ele não é especializado na Língua Portuguesa. Por mais que seja a língua materna, a Língua Portuguesa é complexa, [...] exige um conhecimento específico. A gente via essa dificuldade presente na questão da reescrita principalmente. Porque ele tinha que ter conhecimento [...] a grande dificuldade do aluno, também é a do professor. Ele também tem dificuldade de pontuar o próprio texto. Então como ele vai ensinar se ele tem dificuldade? (**Professora Formadora B**)

A fala acima revela o pouco conhecimento que professor possui para subsidiar suas ações em sala de aula, o que tem relação com as suas próprias dificuldades de aprendizagem.

Silva (2005, p. 144) confirma, ao analisar os dados de uma pesquisa que realizou com professoras alfabetizadoras a respeito dos problemas de compreensão da leitura de textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, “[...] que as dificuldades de leitura afloram principalmente de problemas textuais, discursivos e enunciativos do texto de referência”, relacionados à terminologia secundária entendida, pela autora como “[...] os vocábulos ou expressões que não centralizam informações textuais principais [...]” (SILVA, 2005, p. 150), mas que são fundamentais para a compreensão geral do texto.

Essas dificuldades, segundo a autora, implicavam, em parte, o desconhecimento do vocabulário lingüístico que não era familiar às professoras e que tiveram dificuldade em ler os textos dos PCN. A partir dessa análise, vemos que a argumentação da **Professora Formadora B** tem fundamento.

Esse fato é importante, uma vez que nessa etapa da escolarização, o aluno já deve ter adquirido competências e habilidades básicas sobre a leitura e a linguagem escrita, como: ler e escrever, interpretar e produzir textos, critérios que definem se ele está ou não apto a ser promovido para o 2º ano do Ensino Fundamental. Conforme está estabelecido nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – de 1ª a 8ª série, quando se refere aos parâmetros de desempenho para o 1º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, determina-se que:

Ao final do quarto bimestre o aluno deverá demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos por um leitor experiente; Ler textos de conteúdos e forma com os quais está familiarizado; Escrever textos demonstrando preocupação com a segmentação em palavras e em frases; Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-las às diversas situações comunicativas expressando suas idéias, sentimentos e opiniões; O nível de escrita mínimo exigido é o alfabético com preocupações ortográficas – Terceiro e Quarto Bimestres – Aspectos Ortográficos e Morfossintáticos. (CAMPO GRANDE, 2003, p. 20).

Entendemos que para atender a essa determinação, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, o aluno já tenha domínio da leitura e da linguagem escrita, competência e habilidade para relacionar os conhecimentos lingüísticos adquiridos na escola aos diferentes contextos e situações nas quais se faz necessário utilizá-los, compreendendo seus usos e funções.

Essas constatações em nossas vivências, observações e conhecimento de dados estatísticos que evidenciavam os problemas que os alunos apresentavam em relação à aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, tomam uma dimensão mais ampla. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª Série (2003), em seu texto introdutório, revelam que o propósito de sua organização se deu por conta das discussões realizadas desde o início da década de 1990 e adquiriram uma maior dimensão com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Nº9394/96, sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e o ensino de Língua Portuguesa que se tornou questão central nessas discussões, conforme está no PCN (BRASIL, 2000, p. 19):

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais [...] estão ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condições para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Com essas evidências, nos últimos dez anos, as Secretarias Municipais de Educação vêm desenvolvendo programas de capacitação continuada em serviço para os professores do Ensino Fundamental, com o intuito de rever e subsidiar as práticas pedagógicas dos professores, na tentativa de superar as dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita como responsáveis pelo fracasso escolar.

Como podemos observar na citação anterior, os problemas nessas aprendizagens correspondem às dificuldades encontradas pela escola em como proporcionar o ensino de Língua Portuguesa e alfabetizar, de forma que os alunos sejam capazes de compreender os usos e as funções da linguagem escrita, tornando tais aprendizagens significativas, de forma que, o aluno saiba utilizar a leitura e a língua escrita relacionando-as a novos conteúdos e a novos contextos.

Diante disso, o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) foi um dos programas organizados

pelo Ministério da Educação (MEC) e Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) com o propósito de “[...] contribuir para a qualidade de atendimento ao aluno, reforçando a competência e autonomia dos professores na sua prática pedagógica”. (BRASIL, 2005, p. 7). Adota como objetivo geral no ensino de Língua Portuguesa em seus pressupostos “[...] o desenvolvimento pelos alunos de uma competência discursiva e textual, quer em processos de recepção/leitura, quer em processos de produção textual”. (BRASIL, 2005, p. 24). Entende-se que:

[...] a linguagem como atividade que não se faz em palavras e frases isoladas, mas que se realiza em processos reais de comunicação, como discurso e texto. A competência discursiva, portanto, é adquirida pelo aluno na e pela atividade de linguagem, em atividades de leitura e de produção de textos, inseridas em situações lingüística-mente significativas, nas quais é considerada a dimensão discursivo-pragmática da linguagem. (BRASIL, 2005, p. 24).

Desse modo, a forma como o programa se configura corresponde às nossas expectativas quanto à possibilidade de encontrar no trabalho pedagógico dos sujeitos que escolhemos para a pesquisa ações que contemplam a investigação cujo objeto é a aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e a reescrita, tendo o texto como unidade básica de ensino. Essa capacitação continuada em serviço auxilia aos professores em suas práticas cotidianas de sala de aula, na tentativa de superar as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da leitura e linguagem escrita, principalmente, no que se refere à produção de texto.

O Programa de Formação Continuada (GESTAR) é orientado pelos currículos de Língua Portuguesa e Matemática dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a matriz curricular que estrutura o Curso de Formação Continuada em Serviço é organizada em módulos, dos quais apresentaremos os pertinentes na área de Língua Portuguesa em função do trabalho que estamos desenvolvendo. Esse material contempla a teoria e a prática, sendo que a prática consiste em atividades direcionadas aos professores, após as discussões teóricas no final de cada unidade de estudo.

As atividades são destinadas aos estudos sistemáticos dos conteúdos do Curso e são desenvolvidas por meio de estudos individuais à distância e de atividades presenciais, uma vez que o Programa GESTAR foi desenvolvido na modalidade de Educação a Distância por levar em conta as dispersões geográficas da população-alvo, buscando alcançar as diferentes regiões do país, com vistas à capacitação dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005).

O material do programa é composto por oito cadernos de teoria e prática, atrelados a outros sete cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem, os quais abordam as seguintes temáticas: Teoria e Prática 1 – Planejando o Ensino de Língua Portuguesa; Teoria e Prática 2– Linguagem, língua, discurso e texto; Teoria e Prática 3 – Processos de leitura e de produção de textos; Teoria e Prática 4 – Leitura e produção de textos narrativos ficcionais; Teoria e Prática 5 – Leitura e produção de textos: história em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário; Teoria e Prática 6 – Leitura e produção de texto poético, texto epistolar e texto informativo; Teoria e Prática 7 – Literatura infantil; e Teoria e Prática 8 – Análise lingüística. (BRASIL, 2005, p. 18).

As temáticas propostas no curso contemplam os estudos desde o planejamento do ensino de língua portuguesa, a totalidade da diversidade textual e a análise da língua, o que consistiria em instrumentalizar o professor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com base no texto com subsídio para refletir sua prática de forma dialética a partir das produções concretas dos alunos.

Isso se torna possível quando os cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos:

[...] se constituem em aulas que propõem a mobilização de conhecimentos prévios e esquemas cognitivos já construídos [...]. Tais atividades de mobilização permitem que os alunos construam e partilhem hipóteses, troquem idéias interagindo oralmente, avaliando e reorganizando continuamente seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 2005, p. 23).

Ainda, observamos nesses cadernos que, além das atividades a serem trabalhadas com os alunos, relacionadas às temáticas, trazem também as orientações para os encaminhamentos em aula. Isso significa que os procedimentos já são definidos para a abordagem de cada assunto e precisam ser seguidos pelas professoras.

Durante a leitura da proposta do programa, observamos uma tentativa de fornecer subsídios com o intuito de promover a autonomia, percebemos que essa forma de conduzir o processo de formação do professor caracteriza-se como receita, mesmo que ele esteja autorizado a organizar sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades do seu grupo. O que os levaria a propor atividades com base no texto de forma a preparar seus alunos para adquirirem conhecimentos que possam transpor os limites da instituição escolar.

Ao nosso ver, isso não está ocorrendo na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS, pois durante a pesquisa de campo, o que presenciamos foi um tímido sinal de mudança, ainda comprometido com a carência de estudos teóricos que subsidiam o

fazer pedagógico dos professores. As atividades propostas não vislumbram nenhum vínculo com situações reais de vivências dos alunos e o ensino promovido no interior da escola, mesmo com as capacitações continuadas em serviço, ainda apresentam características fundadas numa perspectiva tecnicista de educação.

A esse respeito, em pesquisa realizada recentemente sobre a capacitação continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), também, um dos programas organizados pelo MEC, Bispo (2006, p. 131) constatou a insegurança dos professores alfabetizadores em aderirem a uma nova proposta teórico-metodológica, embora reconheçam que a prática pedagógica não proporciona maiores desdobramentos no que se refere à realidade do aluno. Conforme a autora:

[...] as atividades desconectadas da realidade das crianças, não satisfazem a aprendizagem significativa e motivadora, a adesão a essa nova prática não fica evidenciada no cotidiano das salas de aula e no questionário, porém, afirmam ter mudado a postura. Algumas escolas continuam promovendo alunos com sérios problemas de leitura e escrita [...].

Essa constatação reforça nossas percepções durante as observações nas ocorrências em sala de aula, episódios analisados detalhadamente no capítulo VI.

Acreditamos que isto se deva à resistência ou a insegurança que algumas das professoras, têm em mudar a forma de atuar, uma vez que os conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação continuada não são suficientes para impulsioná-las a mudanças significativas em suas práticas. Essa atitude requer uma mudança de concepção de educação, ensino, aprendizagem, homem e sociedade, conforme mencionamos no início do estudo, obstáculos que continuam comprometendo a aprendizagem dos alunos.

Esse nosso ponto de vista tem respaldo nas declarações das professoras formadoras, ao se referirem às transformações nas práticas das professoras alfabetizadoras em relação ao trabalho com base na produção de texto. Assim se expressaram:

Com certeza. Não de um modo geral. Mas eu penso [...] que se você consegue que alguns professores já mudam a sua prática. Já tem essa competência, já chega a essa autonomia, [...]. Porque a questão da mudança, [...] é uma coisa [...] mais em longo prazo. Depois [...] de dois, três anos é que eles começam dar essa devolutiva. Primeiro há uma mudança, todo curso, toda formação, eu acredito que mexe com essa questão da inovação, da mudança, o professor se sente desestabilizado. [...] ele vai recebendo, aprendendo novos conhecimentos até ele colocar em confronto com o que ele já sabe, porque não é que ele vai deixar de colocar o que ele já sabe, mas ele vai acrescentar o conhecimento dele. Mas aí forma uma coisa, uma outra prática, que é muito interessante. A partir do segundo semestre o professor já começa mudar

a prática dele. Uns chegam antes outros chegam depois. É como o aluno em sala de aula, cada um tem seu biorritmo. **(PROFESSORA FORMADORA A)**

Alguns sim, não vou dizer que todos [...] ainda era pouco trabalhada em sala, poucas produções eram feitas. Alguns professores tinham o caderno de produção, mas eram especiais, alguns mesmos, dava para separar no máximo dez dos 100 professores que eu atendia. [...] que investiam na questão da produção, mas os outros reclamavam muito da questão tempo. [...] cada turma fazia uma avaliação no início do ano, e nós levávamos pra eles após o resultado sair: “[...] quais as habilidades que seus alunos têm mais dificuldade de leitura e quais habilidades que seus alunos têm mais dificuldades em produção de texto”. [...] Mesmo assim o trabalho era irrisório perto do que deveria ser. Eu acredito que possa ter havido mudanças depois, mas nesses dois anos, ainda estava fraco. **(PROFESSORA FORMADORA B)**

Em suas respostas, as professoras formadoras **A** e **B** confirmaram a interpretação de que fizemos dos discursos das professoras alfabetizadoras e das observações nas salas de aula das professoras **A** e **C**, uma vez que elas faziam acompanhamentos em aulas, com a finalidade de auxiliá-las em eventuais dificuldades emergidas frente à “nova” proposta de ensino, conforme relataram.

A respeito das contribuições das oficinas para as possíveis mudanças na prática pedagógica, as professoras formadoras consideraram que:

Elas influenciaram sim, mas quando a gente olhava o planejamento, o caderno do aluno e o planejamento do professor. O planejamento é bonito. Feito com todos os eixos da língua portuguesa. Quando você pega o caderno do aluno, não tem nada. E o professor, tem as deficiências dele, da formação inicial. Então o curso, o programa GESTAR, é como pós-graduação. Ele fundamenta muito o professor, ele tem que estudar; ele tem que fazer as atividades do caderno de teoria e prática; ele tem que apresentar essa “tarefinha” com essa aula planejada. E no começo ele fica meio perdido, mas de um modo geral pelo que eu tenho observado há sim uma mudança de postura. **(PROFESSORA FORMADORA A)**

A partir do momento que o professor quer ele muda. Muda sim, porque a gente teve muitos professores se esforçando pra mudar. Não eram todos é claro, que estavam abertos pra essa mudança. Nós sentimos essa resistência principalmente nos professores que já estavam no final de carreira. Tínhamos bastante, já estavam aposentando. Então eles se sentiam enjaulados, eles não queriam mais ser forçados a mudar de atitude, de mudar a forma de trabalho. Esses não queriam. Eu acho que o querer faz a diferença. A gente tinha que intervir nas dificuldades que eles tinham, sim, bastante dificuldade. É todo um trabalho que exige tempo, exige respeito, porque a gente não pode forçá-los, a gente estava oferecendo uma metodologia diferenciada. É complicado. Nós temos que realmente repensar a nossa prática pra poder mudar. O GESTAR propôs isto e fez isto. O professor refletir sua prática e propôs uma mudança de atitude. Então quem se dispôs a fazer, com muito sacrifício, avançou em algum ponto. Mudavam enquanto nós estávamos lá na escola. Nós saímos de lá, voltava a ser o que ele era antes. Voltava fazer como ele dizia que sabia. E realmente a metodologia (perspectiva) sócio-interacionista, exige mais conhecimento do professor. O professor tem que ter mais domínio do conteúdo. Também nós encontramos um grupo grande que estava fazendo Pedagogia na época. Encontrava dificuldade de tempo pra estudar. E a gente sabe que o curso de Pedagogia ainda não prepara ele

pra trabalhar a Língua Portuguesa. O GESTAR oferecia uma base, mas ele não tinha muito tempo pra estudar. (**PROFESSORA FORMADORA B**)

Percebemos por meio das respostas dos sujeitos colaboradores deste estudo, que as contribuições do Programa GESTAR para uma nova forma de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula ou provocaram uma desestabilização de um trabalho já constituído, fomentando resistência em algumas das professoras pelo fato de estarem cursando Pedagogia, na mesma época, não tiveram tempo para desenvolver os estudos, ou se tornou uma exigência, por se tratar de uma nova perspectiva que daria sustentação teórica à proposta.

De acordo com Matencio (2001, p. 28), essas situações “[...] têm efeito de desestabilizar representações já consolidadas na (e pela) escola, contribuem de fato para análise da interação professor/aluno e se incumbem de sugerir propostas de alterações em sala de aula [...]”, o que, no caso das professoras alfabetizadoras, significava redimensionar uma prática constituída no processo de suas vidas profissionais e, naquele momento, exigia uma mudança de atitude diante da definição de uma perspectiva que fundamentasse o trabalho.

Entendemos que essa é uma situação que precisa ser pensada pela escola, no sentido de rever as condições em que são oferecidos os cursos de capacitação continuada em serviço, deixando os professores sobrecarregados de atividades, e por isso os estudos ficaram apenas na superficialidade. Como bem ressaltou a **Professora Formadora B**, trata-se de uma mudança de perspectiva teórica que dê embasamento à “nova” prática, o que exige conhecimentos e condições de os professores refletirem sobre suas ações, a partir de sua realidade e não apenas incorporarem “modelos” para serem aplicados em suas aulas.

No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa refletindo sob a base teórica na perspectiva sócio-histórica, a qual subsidia nossos estudos. Definimos o cenário da pesquisa, a opção pelos sujeitos pesquisados e os instrumentos metodológicos utilizados no levantamento dos dados empíricos que foram fundamentais para as análises.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa teve origem, como já citamos na apresentação deste estudo, no conhecimento construído no percurso da minha vida profissional e na vontade de entender o que “de fato” ocorre em sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental relacionado à aprendizagem da linguagem escrita, aspectos que deram origem à formulação do problema desta pesquisa, o qual consiste em conhecer e entender: **por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de textos?**

Com o propósito de compreender tal problemática, centramos o foco de investigação na mediação pedagógica em sala de aula, nas interações professor/alunos/objeto de conhecimento, nas ações desenvolvidas pelas professoras com a finalidade de superar as dificuldades dos alunos.

A nossa própria experiência em sala de aula de alfabetização, como docente, utilizando o texto como unidade básica de ensino, nos permitiu ter uma visão global do processo de aprendizagem, num espaço em que havia interação e interlocução entre professora/aluno e entre os alunos, desencadeando a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita de forma prazerosa, motivando-os à aprendizagem. Vivência que nos levou a centralizar a pesquisa na figura dos professores, uma vez que ao realizarmos um trabalho em sala de aula desenvolvendo a prática com base na produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, auxiliou os alunos na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, envolvendo tanto os signos do código do sistema de escrita como os aspectos discursivos, os usos desse objeto e as funções.

Essa experiência nos permitiu compreender a importância do papel mediador do professor no processo de aprendizagem, motivo que nos impulsionou a buscar os sujeitos para participarem da pesquisa em escolas da Rede Municipal, na cidade de Campo Grande, MS. Porque são professores que participaram do Programa de Formação Continuada dos

Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR-PILOTO), implantado no ano de 2001, com a finalidade de contribuir para a qualidade de atendimento ao aluno, com ações de formação continuada, apoio à aprendizagem e à avaliação dos alunos. Envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, da 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental, muitos dos professores que participaram do Programa, e no ano de 2006, trabalharam no 1º ano do Ensino Fundamental.

Em meio às reformulações no modo de promover o ensino, escolhemos para serem sujeitos da pesquisa, professores que participaram do Programa GESTAR-PILOTO (2001/2002), um dos programas de capacitação continuada em serviço, por entender que a prática pedagógica não se modifica em curto prazo de tempo, mas que ocorre num processo de transformação, envolvendo a conscientização dos sujeitos dessa prática, isto é, repensar o trabalho pedagógico materializado no âmbito da sociedade, “[...] enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa”. (BAKHTIN, 2004, p. 118). Essa conscientização decorre da concepção que se tem de sociedade, de educação, de escola, de ensino e de aprendizagem, em cada época e momento histórico, uma vez que as aprendizagens na instituição escolar têm implicações nas relações sociais.

Logo, considerando o período (2001-2002) em que o curso foi oferecido aos professores, assim como o tempo em que o trabalho vem sendo desenvolvido em sala de aula, acreditamos que o estudo realizado por eles, teria provocado possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas, no que diz respeito a produção e reescrita de textos espontâneos.

4.1 Os caminhos percorridos

Definimos previamente o perfil dos sujeitos que participariam do estudo: professores que haviam participado do Programa GESTAR-PILOTO, implantado no ano de 2001 e que estavam ministrando aulas no 1º ano do Ensino Fundamental, para isso precisávamos localizá-los, ou seja, saber em quais escolas esses professores estavam lotados, uma vez que, na primeira etapa, apenas dezesseis escolas foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para implantar o programa. No dia 13 de março de 2006, encaminhamos um ofício à SEMED solicitando a autorização para levantarmos os dados preliminares junto àquele órgão.

Retornamos, dois dias depois à SEMED, fomos encaminhadas aos técnicos da Divisão de Políticas Públicas para a Formação Continuada de Professores do Programa GESTAR. Agendamos com o chefe do setor um encontro com uma das Professoras Formadoras, a qual denominamos **Professora Formadora A**, que durante algum tempo coordenou o programa e por isso poderia nos orientar com informações detalhadas, mas ela não se encontrava na SEMED naquele momento, por estar ministrando oficinas com outra turma do GESTAR.

No dia 20 de março de 2006, fomos à SEMED para a reunião com a **Professora Formadora A**, que já havia tomado conhecimento da pesquisa por meio do ofício que solicitava informações sobre as escolas, os professores e também a respeito do Programa GESTAR-PILOTO.

Nessa primeira reunião, tivemos acesso às listas de frequência do curso assinadas pelos participantes, professores e técnicos das escolas e aos relatórios das visitas realizadas, nas escolas, pelas Formadoras “A” e “B” e um livro intitulado Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – Gestar I – Guia Geral, contendo as Diretrizes do Programa. Material que possibilitou a localização dos sujeitos, juntamente com as informações da “Professora Formadora A” e, depois, quando iniciamos as visitas nas escolas, ainda contamos com o auxílio das professoras alfabetizadoras para localização de mais alguns dos sujeitos da pesquisa.

A capacitação envolveu além dos professores, a equipe técnica das escolas, totalizando 137 participantes dos quais 98 eram professores, a princípio, atuando em 16 escolas do município. (CAMPO GRANDE, 2002). As escolas selecionadas para a implantação do GESTAR-PILOTO estavam localizadas em diferentes regiões da cidade. Foram formadas duas turmas de professores de acordo com a região da localização das escolas. O curso era ministrado por quatro Professoras Formadoras, duas delas trabalhavam com a área de Matemática e duas com a área de Língua Portuguesa.

Para conseguirmos organizar uma lista apenas com os nomes dos professores alfabetizadores que nos interessavam para a pesquisa, centralizamos nossa atenção nas listas de frequência das professoras formadoras **A e B**, responsáveis pela área de Língua Portuguesa. Conseguimos organizar uma primeira lista única com os nomes dos participantes por escolas e suas prováveis funções, pois nem todos colocavam sua função no momento em que assinavam a frequência e, como além dos professores havia a equipe técnica das escolas, como já relatamos acima, precisávamos saber quem eram os professores.

Retornamos novamente à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no dia 23 de março de 2006, em busca de informações a respeito da lotação dos professores, com a finalidade de localizar os sujeitos com o perfil que definimos para a realização da pesquisa, pressupondo que eles poderiam ter pedido remoção ou não estariam lotados no 1º ano do Ensino Fundamental. Na primeira reunião que tivemos com a **Professora Formadora A**, ela, ao analisar as listas de frequência, indicou que alguns professores que haviam participado do curso, e que naquele momento (2006), não estavam em sala de aula.

Nessa segunda reunião com a **Professora Formadora A**, tratamos de identificar os Professores Alfabetizadores, orientadas pela lista com os nomes dos participantes do curso (professores e técnicos), que organizamos a partir das listas de frequência das oficinas e das informações iniciais da **Professora Formadora A**. Lendo os nomes, localizamos 98 professores, dos quais seis estavam lotados no primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2006, quatro deles permaneceram nas mesmas escolas da época em que participaram do Programa, e dois pediram remanejamento para outras escolas. Os outros, ou mudaram de escola ou permaneceram na mesma escola, atuando em outras salas, mudaram de cargo, passando à supervisão, à direção e outros se aposentaram.

Como havíamos decidido convidar as duas professoras formadoras que trabalhavam com a área de Língua Portuguesa para colaborem com a pesquisa, conseguimos localizar a outra professora que trabalhou como formadora, a qual identificamos como **Professora Formadora B** que retornou para escola e está trabalhando com turmas de 7ª e 8ª séries. Também, por sugestão da **Professora Formadora A** que estava nos auxiliando na localização dos sujeitos, incluímos uma professora que, na época em que participou do programa, estava trabalhando na SEMED e em 2006, retornou para a sala de aula e se encontra trabalhando com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Ainda, nesse encontro tivemos acesso à lista com os nomes dos pós-graduandos do curso de Pós-Graduação em Alfabetização, que estava sendo oferecido pela SEMED, no ano de 2006. No primeiro momento, a SEMED abriu vagas apenas para os professores lotados em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, por isso nos interessamos por esse material. Cruzamos os dados e verificamos os nomes dos professores e das escolas, conseguimos localizar mais uma professora, totalizando oito professoras até aquele momento. Como o número de sujeitos não correspondia ao percentual pretendido para nossa pesquisa, decidimos visitar as escolas que já tinham em seus quadros professores com o perfil que estávamos procurando.

Reorganizamos uma segunda lista a partir das informações da **Professora Formadora A** e da lista com os nomes dos pós-graduandos do curso de Pós-Graduação em Alfabetização, que apontou a lotação atual das professoras e as suas respectivas funções. Tivemos acesso aos telefones das escolas para agendarmos um contato direto. Esse procedimento possibilitou a obtenção de dados mais precisos a respeito da lotação das professoras alfabetizadoras.

Com esses subsídios, no primeiro momento, selecionamos doze escolas, das quais duas, na época da implantação do GESTAR-PILOTO, não haviam sido escolhidas, mas que tinham em seus quadros no ano de 2006, professores que haviam sido remanejados de escolas que participaram do programa.

Com isso, iniciamos as visitas nas escolas e agendamos as entrevistas com as sete professoras que já haviam sido localizadas e, no primeiro encontro, apresentávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I), explicitávamos o objetivo e a liberdade que tinham em colaborar ou não com a pesquisa.

Em contato, com as professoras alfabetizadoras que concordaram em colaborar com a pesquisa, localizamos mais duas professoras, totalizando nove. Durante a busca pelos sujeitos, percebemos que eram poucos os professores que haviam participado do Programa GESTAR e estavam lotados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Então decidimos retornar à lista inicial e visitar as quatro escolas que não haviam sido selecionadas por nós, por não terem em seus quadros professoras alfabetizadoras que haviam sido capacitadas no Programa GESTAR-PILOTO e que estavam lecionando no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nessas visitas, em uma das escolas, encontramos mais duas professoras que concordaram em colaborar com a pesquisa, totalizando onze professoras alfabetizadoras, ou seja, professoras que estão em sala de aula, com o perfil que traçamos para os sujeitos da pesquisa, além das duas professoras formadoras.

Cabe ressaltarmos que se tornou interessante relatar com detalhes essa trajetória em busca dos sujeitos para nossa pesquisa, uma vez que percebemos a instabilidade do corpo docente nas escolas.

Como explicitamos anteriormente, os programas de capacitação são oferecidos com o propósito de instrumentalizar os professores com o intuito de transformar a prática pedagógica implicando a tentativa de melhor proporcionar a aprendizagem aos alunos. Mas no percurso de se operacionalizar essa “nova” prática, com um determinado grupo capacitado, ele se dispersa. Esse fato pode se configurar como possível obstáculo para uma avaliação positiva do processo de aprendizagem do aluno.

O que nos levou a inferir que o programa de capacitação continuada em serviço não subsidia o professor para a conquista de sua autonomia, mas o condiciona à receita de práticas pedagógicas. Nessa linha de pensamento, encontramos subsídio em Geraldi (2003), quando em seu livro intitulado “Portos de Passagem”, na introdução, relata brevemente o percurso da sua formação e experiência profissional. Faz referência aos cursos de formação em serviço, a partir de algumas aprendizagens adquiridas nos seminários, quando os professores eram chamados para expor suas experiências de sala de aula.

Segundo o autor, os trabalhos apresentados acabavam sendo tomados como modelos, e transformavam-se em ‘receitas’, tornando os professores ‘tarefeiros’ e ‘aplicadores’ de aulas que não eram elaboradas por eles, mas reproduzidas, não provocando mudanças. O autor assinala que essa troca de experiência:

[...] seria inútil se os professores não conquistassem uma *autonomia*, que não tem um ponto final, mas que se vai construindo cotidianamente. Para tanto, era preciso deixá-los andar com as próprias pernas: o que significa não se responsabilizar, [...] pelas práticas destes professores, nem tampouco controlá-los [...]. Penso que essa autonomia comprometeu muitos professores que, em função das dificuldades que foram constatando, procuraram cursos de especialização, e mesmo de mestrado, em escolas as mais diversas, não como alunos sem indagações, mas como alunos que traziam na bagagem uma experiência de construção de um conhecimento ainda não explicitado, mas que já era suficiente para perguntas além daquelas que demandam um receituário de aula. (GERALDI, 2003, p. XXVI-XXVII, grifo do autor).

Esse entendimento do autor vem ao encontro das nossas expectativas, quando temos a idéia de que formação continuada, não se dá apenas pelas informações transmitidas em salas de aula, mas na participação em seminários, palestras, nas leituras que fazemos em busca de conhecimento e outros eventos em que circulam informações que contribuem para a formação profissional.

A esse respeito temos no discurso da **Professora Formadora A**, quando perguntamos a respeito da contribuição das oficinas para a mudança na prática pedagógica, algo que confirma tanto a argumentação do autor citado anteriormente, como o nosso pressuposto de que o curso de capacitação continuada não subsidia o professor para a conquista de sua autonomia ao explicitar:

Por exemplo, quando nós fomos trabalhar a questão do dicionário. No texto informativo, é trabalhar o verbete no dicionário. Falei: Oh! Vocês têm que trabalhar no mínimo umas três aulas com o dicionário. Pra criança olhar, manusear, aprender o que é dicionário. Aquelas palavras, aquelas abreviações, trabalhar bem isso daí. Pra depois começar a questão do verbete do dicionário. [...] eu surpreendi vários professores dando cópia do dicionário, mandando a criança copiar no caderno. Transcrever

verbetes do dicionário de três, quatro páginas. Então, esta é uma questão que o professor continua naquela prática antiga, tradicional de encher o aluno de atividades. Então ele não se conscientizou; ele não percebeu a movimentação da oficina, que eles trocam os grupos, que eles ficam em grupo, que cada grupo tem um relator que vai apresentar a atividade proposta durante a oficina. Porque eles sempre tiveram uma proposta na oficina que eles saem com uma aula pronta pra levar sala de aula. E aí, cada relator do grupo irá relatar como que fez aquilo. Nesse momento há uma troca de experiência e esse professor não se deu conta que é dinâmico que é bom trabalhar dessa forma, sabe? Então ele ainda fica lá trabalhando a divisão silábica... E o mais grave, você pega o caderno do aluno, o aluno dividiu tudo errado e ele não fez uma intervenção. **(Professora Formadora A)**.

Esse depoimento nos leva a interpretar que a forma como a oficina é desenvolvida pelas professoras formadoras deve ser percebida pelas professoras, que participam do curso, como exemplo de como executar o trabalho em sala de aula com seus alunos. A aula já era programada na oficina com o conteúdo, os objetivos, as estratégias todas explicitadas nos módulos que o professor recebe do programa, e isso confirma o controle sobre as ações do professor, o comprometimento da sua autonomia e a possibilidade de construir e reconstruir sua prática a partir dos episódios constituídos nas interações de sala de aula, repensar sua própria prática.

Como assinala Geraldi (2003) na citação acima, essa autonomia de que tanto se fala é construída no cotidiano, na busca de solução para as dificuldades constatadas no trabalho docente, e não sob o controle da reprodução do que é repassado nos cursos. Concordamos com o autor no sentido de que já tivemos a experiência de um trabalho que nos levou a buscar soluções para os problemas que emergiam em sala de aula, sem ter um modelo a ser seguido, mas que exigia um compromisso com o ato de ensinar por nossa parte. E que para dar conta do processo de ensino aprendizagem tínhamos que buscar apoio teórico.

4.2 Os instrumentos metodológicos: entrevista e observação em sala de aula

Tivemos acesso a esses conhecimentos a respeito da situação de trabalho dos professores, por meio da pesquisa qualitativa, opção que fizemos para desenvolver o nosso estudo, seguindo os princípios da perspectiva sócio-histórica, por ela responder a questões muito particulares em uma realidade não mensurável, “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” correspondendo às relações mais profundas dos processos e dos fenômenos. Essa abordagem “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]” (MINAYO, 2003, p. 21). Nesse sentido a

pesquisa qualitativa nos proporcionou realizar o levantamento dos dados em contexto real, observando as relações de interação e as interlocuções realizadas entre as professoras colaboradoras da investigação e entre os próprios alunos.

Em nossa investigação, procuramos compreender os sujeitos nas suas relações, possuidores da capacidade de construir seus conhecimentos mediados pela linguagem. Concordando com Freitas (2003, p. 29) quando cita que: “Para Bakhtin (1992), o objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante”. Dinâmico na produção de seus conhecimentos, participativo nas interações com o outro, com o meio social e cultural das suas relações sociais.

Nessa perspectiva, utilizamos uma entrevista semi-estruturada e a observação como instrumentos para levantamento dos dados. De acordo com Freitas (2003, p. 36) a entrevista na perspectiva dialógica é importante porque:

[...] ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. Essa relação dialógica é marcada não por uma ordem lógica ou lingüística, mas é uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real. [...] a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão.

No momento da entrevista, procuramos ficar “atentas” aos discursos dos sujeitos e mostrarmos a importância dos mesmos para a pesquisa quando os valorizamos para que as professoras entrevistadas pudessem expor seus conflitos, necessidades, possibilidades, com liberdade, sem censura por nossa parte. Colocamos-nos em posição exotópica, que nos proporcionou condições de organizar nossas idéias com mais compreensão do real e mais profundamente possível.

As entrevistas foram realizadas a partir de dois roteiros básicos, um para as professoras formadoras (ANEXO II) e outro para as professoras alfabetizadoras (ANEXO III), e isso nos possibilitou esclarecer as respostas e perguntas, por meio do diálogo que se instaurou, sem fugir à essência das questões, pois os sujeitos que participaram do estudo, ao se expressarem, revelavam suas concepções, valores, conflitos, inseguranças e expunham a realidade da sua vida profissional.

No primeiro bloco de questões tanto para as Professoras Formadoras como para as Professoras Alfabetizadoras, foram elaboradas perguntas relacionadas às suas identidades

quanto à formação profissional, local de trabalho, número de horas trabalhadas semanais e o tempo que estão na profissão docente. No segundo bloco, as questões abordam aspectos relacionados às concepções teóricas que permeiam a prática pedagógica referente à alfabetização, ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, à produção de texto e reescrita.

Optamos por gravar as entrevistas para que fosse preservada a objetividade dos dados e arquivamos em CD, para facilitar a revisita às informações colhidas. Transcrevemos os discursos produzidos nas entrevistas e retornamos às professoras entrevistadas para que estas pudessem reler atentamente e confirmar ou não os dados registrados. Adotamos esta sistemática em cada entrevista realizada, transcrever e retornar às professoras para que pudessem ler seus discursos e fazer as intervenções que fossem necessárias sem modificar a essência da sua fala.

O entendimento de que a escrita não consiste na transcrição da fala possibilitou a reflexão do já dito pelas professoras, podendo se colocar como leitoras dos seus discursos. Para tal procedimento encontramos apoio em Possenti (2006, p. 93) que ao abordar a questão dos problemas apresentados na redação produzida por um aluno de cursinho, argumenta que o trecho analisado “[...] tem características tipicamente orais [...]” e “[...] que há redundâncias (aliás, há interessantes estudos sobre a redundância e a repetição frequentemente na língua falada) [...]”, mas que esses textos poderiam ser trabalhados “[...] para substituir as marcas da oralidade”. Esta atitude foi comentada por todas as professoras a respeito da forma como produzem seus discursos na oralidade e a importância de estarem mais atentas.

A partir de um roteiro básico (ANEXO IV), realizamos a observação em sala de aula, com o objetivo de conhecer a prática pedagógica de duas professoras alfabetizadoras, no que diz respeito à mediação pedagógica nos momentos de produção de texto; os possíveis espaços criados para as interações e interlocuções entre os alunos, a professora e o objeto de conhecimento; como lidam com os alunos em relação à aprendizagem dos signos do código escrito; como e com qual finalidade utilizam a reescrita de texto em sala de aula; e como buscam soluções para as dificuldades dos alunos.

Durante as observações, mantivemos um “olhar atento” com o objetivo de compreender como alunos e professoras, num processo dinâmico de ação / interação, elaboram e reelaboram seus enunciados, procurando entender como se dá o processo de construção do conhecimento nas relações entre esses sujeitos sociais, mediadas pela linguagem. Tais aspectos em algumas situações apresentaram-se contraditórios à fala das professoras nas entrevistas, mas em outras, coerentes.

Na realização das entrevistas e nas observações em sala de aula, procuramos sempre compreender os sujeitos da pesquisa em sua totalidade, nas suas expressões físicas, atitudes, gestos, discursos verbais, apoiamo-nos na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 395), quando assinala que “[...] o objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante. Esse nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Mantivemo-nos numa dimensão de “alteridade”, entendendo o outro em sua realidade e nos colocando em seu lugar.

Freitas (2003, p. 32) esclarece como essa atitude ocorre:

[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. [...] a situação de campo como uma esfera de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade.

Com a oportunidade de participar do contexto da sala de aula por meio da observação, verificamos “in loco” a prática pedagógica, não intervimos, mas conhecemos alguns aspectos a respeito de como eles constroem o conhecimento relacionado à aprendizagem da linguagem escrita, como as práticas são desenvolvidas nos momentos das produções de textos espontâneos e das reescritas e os possíveis desdobramentos dessas atividades.

Nessa ocasião, conhecemos as ações e, subsidiadas pelos estudos teóricos, nós tentamos entender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de textos, e como ocorre a mediação do professor nas atividades de produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita.

Decidimos, desde o momento da elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I), que o registro das informações, o nome e a identidade das professoras entrevistadas seriam mantidos em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e a privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final desta pesquisa. Observamos que todos os sujeitos participaram da pesquisa são do sexo feminino e por isso utilizamos as expressões professoras e / ou entrevistadas.

Também foi acordado entre pesquisadora e professoras participantes da investigação que, ao término do estudo, cada participante seria informada dos resultados obtidos. Elas foram denominadas como: **Professora Formadora A** e **Professora Formadora B** e para as

professoras alfabetizadoras, adotamos os códigos: **Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, Professora F, Professora G, Professora H, Professora I, Professora J, Professora K**. Também, no decorrer das análises das observações em aula, apresentaremos algumas situações vivenciadas com os alunos, mas com intuito de preservar suas identidades, os trataremos por **G, A, M, J e T**.

Essa atitude proporcionou as professoras entrevistadas maior confiança em expor seus pensamentos referentes tanto as suas ações em sala de aula quanto ao contexto escolar e extra-escolar dos quais sofre interferências, tendo em vista que sua prática em sala de aula não é neutra e está relacionada a dimensões mais amplas, que interferem nas ações pedagógicas e precisam ser consideradas nas análises dos episódios. Isso ocorre por envolver sujeitos históricos e sociais que se formam nas relações sociais em diferentes contextos, sendo que, a sala de aula é uma parte do todo e precisa ser compreendida em relação à totalidade.

Iniciamos as entrevistas, as quais foram agendadas nas visitas às escolas e no primeiro contato formal com as professoras, adequando as datas e os horários de acordo com a programação de cada uma e a disponibilidade em nos atender. Nesse momento, deixávamos explicitados que se houvesse necessidade de mudança de horário, elas poderiam entrar em contato que marcaríamos outro dia e horário.

A partir do acordo que fizemos, a primeira entrevista ocorreu no dia 05 de abril de 2006 com a **Professora Formadora A** que continuava lotada na SEMED, como já assinalamos, e que havia sido agendada desde o momento em que a convidamos a colaborar com a pesquisa.

No dia 10 de abril de 2006, iniciamos as visitas às escolas, as quais eram previamente agendadas, seguindo a sistemática adotada para todas as escolas envolvidas na pesquisa. A direção da escola ou as supervisoras nos recebiam e entregávamos o ofício encaminhado pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, explicando o objetivo da nossa presença na escola para a realização da pesquisa.

Cientes do assunto, todas as professoras se colocaram à disposição em colaborar com a pesquisa no que fosse necessário, expressando o prazer em receber uma pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Uma das supervisoras argumentou a respeito das mudanças que precisam ser feitas na forma como a escola proporciona o ensino para os alunos, a partir da participação da equipe técnica da escola e alguns dos professores na Pós-graduação em Alfabetização.

Na primeira escola, fomos apresentadas à **Professora A**, conversamos sobre a importância das suas informações para a realização da pesquisa, principalmente, por apresentar al-

gumas características que a diferencia das outras professoras, uma vez que ela era uma alfabetizadora, que havia participado do GESTAR-PILOTO quando estava lotada na SEMED e retornou para a sala de aula e trabalha com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

No dia 17 de abril de 2006, fomos à segunda escola, conversamos com a Diretora Adjunta, realizamos os mesmos procedimentos anteriores obtendo receptividade semelhante. A resposta foi imediata, as duas professoras alfabetizadoras aceitaram o convite para participarem das entrevistas e a **Professora C** se disponibilizou em relação à observação. Com isso já havíamos conseguido as duas salas para observação.

Nas duas escolas, sentimo-nos acolhidas, pela maneira com que fomos recebidas, para realizar a observação, cujo material era fundamental para o estudo juntamente com as informações obtidas nas entrevistas.

De modo geral tivemos êxito nos contatos com as outras sete escolas envolvidas na pesquisa por intermédio de suas professoras que após tomarem conhecimento dos objetivos da nossa presença se disponibilizaram a colaborar.

O material recolhido para análise, a partir das entrevistas e das observações, contemplou as múltiplas dimensões do fenômeno pesquisado, de forma a “[...] apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos e mediatos com a totalidade mais ampla”. (FRIGOTTO, 2002, p. 81) Em outras palavras, os dados levantados por meio dos discursos das professoras e a partir da nossa vivência em sala de aula nos momentos da observação foram registrados e entendidos como manifestações originais produzidas por sujeitos singulares, mas que estão vinculados a normas que influenciam suas ações em situação real.

Esse entendimento orientou nossas atitudes diante das professoras colaboradoras nas entrevistas e nas observações em sala de aula, assim como o pensamento de Freitas (2002, p. 27) ao afirmar que “[...] os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de forma estática”. Ainda, complementando essa idéia, ela afirma que “[...] nenhum sistema funciona isoladamente, mas sempre integrado a um outro, constituindo com ele uma unidade”. (FREITAS, 1994, p. 109). Essa reflexão nos levou a entender as ações das professoras e dos alunos, considerando todos os aspectos que influenciam suas atitudes na forma como se relacionam em sala de aula com a finalidade de produzirem os conhecimentos a respeito da leitura e da linguagem escrita.

4.3 O perfil das professoras

Com base nos autores Frigotto (2002) e Freitas (1994), acreditamos ser importante mencionar alguns traços dos perfis das professoras, sem, contudo comprometer suas identidades, mas delineando o lugar da produção de suas ações e discursos, os quais poderão nos auxiliar no decorrer das reflexões e análises de suas práticas.

Uma primeira característica refere-se à formação profissional. As duas professoras formadoras tinham Licenciatura Plena em Letras e uma delas era pós-graduada em Psicopedagogia e continuava sua formação profissional cursando Pós-graduação - Mestrado em Educação.

Entre as professoras alfabetizadoras, apenas uma delas tinha Magistério Superior, as outras tinham licenciatura em Pedagogia e todas continuavam seus estudos. Uma delas estava cursando pela primeira vez a pós-graduação em nível lato sensu. As demais professoras já possuíam uma pós-graduação e estavam cursando a segunda, além de participarem dos cursos de capacitação continuada em serviço oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Todas as professoras trabalhavam em escolas municipais, apenas uma delas estava um dos períodos na Rede Estadual de Ensino. Em relação ao regime de trabalho a que estavam submetidas as professoras, três delas trabalhavam 20 horas semanais por opção própria, as outras professoras alfabetizadoras e Professoras Formadoras trabalhavam 40 horas semanais.

Quanto às turmas para as quais lecionavam, das onze professoras alfabetizadoras que estavam colaborando na pesquisa, sete lecionavam apenas em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, duas exerciam a docência, em um dos períodos, em turmas do 4º ano, também do Ensino Fundamental, uma em um dos períodos, desenvolvia atividades no Laboratório de Informática e uma estava, em um dos períodos, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

As professoras que participaram do estudo exerciam a docência como alfabetizadora, desde que iniciaram a carreira profissional, em média entre 05 e 20 anos, duas delas eram contratadas e as outras ingressaram na REME por meio de concurso público.

As professoras formadoras nunca exerceram a docência em turmas de alfabetização, segundo elas, sempre trabalharam da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e em cursos de formação continuada em serviço.

Em síntese, podemos inferir que todas as professoras estavam envolvidas com o processo de alfabetização, não interromperam seus estudos, mesmo porque o compromisso com uma melhor qualidade na educação exigia um professor com conhecimentos atualizados para atender às demandas de um processo de ensino e aprendizagem em transformação.

As observações ocorreram nos meses de maio e junho nas duas salas simultaneamente, de acordo com a disponibilidade das professoras, pois elas eram convocadas para participarem das reuniões pedagógicas na SEMED ou mesmo na escola, e uma delas estava participando do curso de Pós-Graduação em Alfabetização, então fomos adequando os períodos e os dias para as observações.

Na sala da **Professora A**, realizamos seis dias de observação e na sala da **Professora C** foram cinco dias de observação, nas aulas de Língua Portuguesa. As professoras se colocaram à disposição, caso fosse preciso retornamos.

Esse período em que estivemos presentes em sala de aula foi suficiente, na medida em que observamos que os planejamentos das aulas tornaram-se repetitivos e as atividades desenvolvidas eram padronizadas, seguindo uma estética e se configurando em modelo.

Nesse ir e vir, desde a apresentação nas escolas às entrevistas com cada uma das professoras, o retorno com os discursos transcritos e a realização das observações nas duas salas de aula, concluímos a etapa da pesquisa de campo em 17 de julho de 2006.

Por meio das entrevistas realizadas com as professoras formadoras **A e B** e nas observações nas salas de aula das duas professoras **A e C**, verificamos em seus discursos e no desenvolvimento da prática pedagógica, uma contradição em relação à Proposta Pedagógica do Programa GESTAR, quando dizem que o mesmo pressupõe que os alunos já tenham domínio da leitura e da escrita, ou seja, que eles já adquiriram a tecnologia do ler e escrever. Conforme esclarece a **Professora Formadora A**:

É um programa direcionado para os professores de primeira a quarta séries. Só que nós tivemos um problema [...] Porque o GESTAR já prevê o aluno alfabetizado para trabalhar com a diversidade textual, com a leitura, a produção de texto. Então, o MEC colocou um programa chamado PROAPA interligando o GESTAR, isso para os professores de segunda série que tinham [...] alunos não alfabetizados [...].
(**PROFESSORA FORMADORA A**)

Essa atitude, em nosso entendimento, torna-se contraditória, uma vez que ao optar pelo desenvolvimento da prática pedagógica por meio de textos, como observamos nos materiais de apoio para aplicar a proposta do programa e também nos discursos das **Professoras Formadoras A e B**, quando explicitam:

O programa GESTAR já traz os módulos de Língua Portuguesa, cada módulo com três conteúdos diferenciados, trabalhando com a tipologia textual, recursos lingüísticos, as características textuais, os textos que são muito bem selecionados. Nós temos um caderno para o professor e um caderno para o formador. [...] nós partimos sempre do texto, sempre o texto como unidade de ensino. A proposta é que sempre eles comecem trabalhando a partir do título do texto. (**PROFESSORA FORMADORA A**)

A produção de texto era trabalhada sempre a partir do texto. Nós trabalhamos com diversidades textuais. Cada módulo com tipos de textos diferentes. (**PROFESSORA FORMADORA B**)

O aluno age sobre o objeto de conhecimento e se apropria da linguagem escrita num processo de construção e reconstrução, no qual ler e escrever são aprendizagens que se completam. Agindo sobre o objeto da aprendizagem e nas interações com o grupo em sala de aula, o aluno vai se apropriando dos signos do código escrito e compreendendo as funções da escrita, à medida que a utiliza em ocasiões que faz sentido. Portanto, não vemos coerência entre a proposta do Programa e a forma como ela se operacionaliza no 1º ano do Ensino Fundamental.

Diante desse impasse, com a leitura do material disponibilizado pela **Professora Formadora A**, conhecemos a Proposta Pedagógica do Programa que define:

O Programa GESTAR orienta-se pelas recomendações expressas nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, [...] particularmente, o que estabelece a **Lei de Diretrizes e Base (Lei Federal nº 9394)**, inspirada na Constituição Brasileira de 1988, [...] que estabelece os fins da Educação compreendendo [...] o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. (BRASIL, 2005, p. 9)

Tendo como referenciais, os princípios construtivistas, entendemos que:

[...] o sujeito constrói ativamente o objeto do conhecimento, isto é, o sujeito ativo aprende basicamente a partir de suas ações sobre os objetos, e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (BRASIL, 2005, p. 10).

Essas informações nos permitiram conhecer como as professoras pensavam a prática pedagógica, seus conhecimentos lingüísticos, e como colocavam em prática os seus conhecimentos, na mediação com seus alunos em sala de aula, desenvolvendo o trabalho pedagógico a partir do texto, motivando-os à aprendizagem da linguagem escrita.

A partir da diversidade textual, por meio da produção de texto com escrita espontânea e a reescrita, promovemos a aprendizagem dos signos do código do sistema de

escrita sem perder de vista a linguagem escrita, seus usos e funções. Lendo e escrevendo, o aluno utiliza o objeto de aprendizagem em situações significativas e se apropria dos signos do sistema do código escrito.

Ao nos afastarmos para realizar as reflexões sobre o material coletado, após termos ouvido os discursos numa dinâmica de vida por meio de situações reais, expressando os valores, a ideologia presente nas ações dos sujeitos, não identificamos os fatos apenas, mas sim, analisamos os discursos reais, subsidiadas por autores que se completam e discutem a respeito da concepção dialógica e mediadora da linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Luria e autores que pesquisam a respeito da aprendizagem da linguagem escrita nessa perspectiva.

Nesse sentido, as reflexões teóricas desenvolvidas até este momento do estudo e as informações das professoras formadoras, referentes tanto às possíveis transformações nas práticas como a influência dos estudos desenvolvidos nas oficinas do programa GESTAR, nos subsidiaram nas análises dos discursos e dos episódios observados em sala de aula, que desenvolveremos nos capítulos V e VI.

CAPÍTULO V

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS

Para a análise apresentada neste capítulo, nos apoiamos nas entrevistas realizadas com treze professoras que participaram do Programa GESTAR, oferecido pela SEMED de Campo Grande, MS, no ano de 2001 e 2002. Entre esses sujeitos, onze participaram como docentes e atuaram, no ano de 2006, em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e duas participaram como formadoras e ministraram as oficinas, do referido programa, na área de Língua Portuguesa.

O material produzido a partir dos discursos constitui-se na principal fonte de informações com base empírica é de importância fundamental para as análises juntamente com o referencial teórico que subsidia o estudo, com fundamentos na perspectiva dialética. Nessa linha de pensamento, concordamos com Freitas (2004, p. 20, grifo da autora) quando a partir dos estudos de Kosik (1976), assinala que:

A dialética é a capacidade de penetrar no real e reproduzir no plano do conhecimento o comportamento desse real. É o caminho do *detour* a partir do empírico, pois não há dialética sem o empírico. O empírico é o ponto de partida e o ponto de chegada: da dialética do real para a dialética do conhecimento.

A partir disso, analisamos a forma como são explicitadas as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras em seus discursos, os quais retratam a forma como organizam e desenvolvem suas ações em sala de aula.

A técnica da Análise do Discurso envolve aspectos amplos, dos quais resultam os discursos produzidos pelos sujeitos. São aspectos determinantes: o contexto de produção, o tempo histórico e o espaço social e os condicionantes que os constituíram.

Como apresentado anteriormente, a maior parte das professoras colaboradoras nessa investigação participaram da formação continuada do Programa GESTAR, isto é, tiveram uma mesma base de instrução, a qual fomenta a prática pedagógica com base de ensino no texto e seus possíveis desdobramentos. Elas exerciam a docência no primeiro ano do Ensino

Fundamental, nível de ensino que corresponde à fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita de forma escolarizada.

Os conhecimentos construídos por elas durante a participação nas oficinas, aliados aos saberes constituídos no percurso da vida profissional, as capacitam para a sistematização de um determinado discurso pedagógico, de forma que, em alguns deles, os conteúdos repassados no curso são explícitos, e em outros, as informações se apresentam implícitas.

Tais características internas do funcionamento do próprio discurso que se constituiu nos permitem conduzir a análises a partir da “[...] relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo”. (ORLANDI, 2003, p. 87). Isto é, admite descrevermos e analisarmos as semelhanças e diferenças na formulação de suas alocações, produzidas pelos sentidos que as motivou a redimensionar suas práticas pedagógicas com vistas a mudanças no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e a influência do referente discursivo na transformação das suas ações e na produção de conhecimento pelas professoras.

De maneira alguma, as análises apresentadas, neste trabalho, referem-se a julgamento aos sujeitos, tratamos de “[...] uma descrição do funcionamento discursivo em relação as suas determinações histórico-sociais e ideológicas”. (ORLANDI, 2003, p. 87).

Realizamos as interpretações das informações, subsidiadas por um quadro teórico definido, em razão de que buscamos compreender o que está subentendido na relação entre o dito e o não-dito. Na Análise do Discurso:

[...] partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear os margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente. Não é tudo do não-dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa. (ORLANDI, 2003, p. 83).

No caso deste estudo, buscamos compreender a aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e reescrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, motivadas pela evidência de que uma parcela considerável das crianças, deste nível de ensino, apresenta dificuldade em produzir e interpretar textos, o que implica o baixo desempenho na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Portanto, nas análises que fazemos, buscamos sistematizar os discursos de forma dinâmica, com vistas ao esclarecimento do funcionamento dos mesmos, que se constituíram, influenciados ou não pelo Programa GESTAR, mas que de alguma forma definem as ações das professoras alfabetizadoras.

Organizamos o estudo sob a idéia que formamos a respeito da aprendizagem da linguagem escrita a partir de estudos teóricos e da nossa própria experiência em sala de aula, trabalhando o texto como unidade básica de ensino, visto que é possível desenvolver a prática pedagógica promovendo a interação e a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Assim como Matencio (2001, p. 28) explicita a respeito das reflexões procedentes “[...] dos estudos da linguagem, sobretudo aquelas vinculadas ao domínio da língua materna, foram essenciais à pesquisa [...]” que realizou, também, nosso trabalho desenvolvido em sala de aula e os estudos teóricos que realizamos, subsidiaram e se evidenciaram como importantes no direcionamento da pesquisa que ora desenvolvemos sobre a aprendizagem da linguagem escrita.

Concordamos com a autora quando esclarece que essas reflexões “[...] têm efeito de desestabilizar representações já consolidadas na (e pela) escola, contribuem de fato para análise da interação professor/aluno e se incumbem de sugerir propostas de alterações em sala de aula, mesmo que as perspectivas acadêmica e escolar freqüentemente não coincidam”.

Nessa perspectiva, analisamos os episódios orientando-nos a partir dos seguintes aspectos: os entendimentos das professoras sobre alfabetização; como desenvolvem o trabalho com a linguagem escrita; tipos de atividades escritas que são propostas; a importância que atribuem às atividades de produção de texto na aprendizagem da linguagem escrita; as atividades propostas com escrita espontânea; a relevância do trabalho de produção de texto com escrita espontânea; a concepção de “erro” na produção com escrita espontânea no processo inicial da aprendizagem da linguagem escrita; o trabalho de “correção” das produções com escrita espontânea; a reescrita de texto e os objetivos propostos.

Por último, deixamos em aberto para considerações que as professoras desejassem fazer em relação a algum item que deixamos de abordar e que julgassem relevante. Esse fato oportunizou a exposição de suas ansiedades em relação ao processo de aprendizagem da criança de forma espontânea.

Os depoimentos permitiram-nos situar os posicionamentos das professoras em relação à sociedade, isto é, como as representações que fazem do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita influencia nas práticas pedagógicas reveladas nos discursos.

5.1 Os discursos das professoras alfabetizadoras: importantes revelações

As transformações sociais que vêm ocorrendo nos últimos tempos exigem a participação efetiva dos indivíduos nessa dinâmica, diante disso, a leitura e a escrita tornaram-se objetos de importância fundamental na mediação entre o sujeito e o mundo. Um sujeito que tem o papel de transformar o contexto em que se relaciona e se transformar à medida que age nas situações que demandam sua participação. Essa dinâmica social tem como pressuposto indivíduos capazes de interagir socialmente a partir de saberes que lhes possibilitem atuar, compreender as dimensões: política, econômica, cultural e social, as quais definem suas identidades, expressas nas representações que fazem do mundo.

Nessa perspectiva, a escola tem papel relevante na construção dos saberes, sua função social de ensinar a ler e escrever a configura como lugar dessas aprendizagens, com o propósito de capacitar e habilitar seus alunos, permitindo-lhes estar participando e agindo na sociedade.

Nesse sentido, se consideradas as representações no processo de escolarização, existe a possibilidade de o aluno construir uma imagem positiva da experiência escolar, à medida que ela planejar ações e intervenções que os auxiliem, para o uso da leitura e da escrita fora do contexto escolar, permitindo-lhes agir em situações sociais relacionando as aprendizagens escolares às práticas discursivas não-escolares.

Isso nos leva a entender o processo de alfabetização como prática discursiva, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas relacionadas aos usos e funções desses objetos de construção histórica.

Os discursos das professoras alfabetizadoras apontaram que existem indícios de que a aprendizagem da leitura e da escrita, na escola, se inter-relaciona com as aprendizagens fora do contexto escolar, quando explicitaram seu modo de ver como as crianças se apropriam dos conhecimentos fora desse ambiente. Elas exemplificaram as diversas oportunidades de entrar em contato com materiais de leitura e escrita, cotidianamente, apontaram a leitura de mundo que os alunos já possuem.

Nesse sentido, as discussões a que nos propomos em torno da concepção da alfabetização, a partir da visão das professoras, assinalam duas idéias básicas ora explicitamente ora implicitamente: Alfabetização e letramento como atividades dicotômicas; Alfabetização e letramento como atividades com os mesmos fins.

Algumas delas revelaram suas concepções a partir da questão a respeito do entendimento que têm da “Alfabetização” expressando-se da seguinte maneira:

Alfabetização seria a aquisição da linguagem escrita. [...] alfabetização existe em vários níveis, tirando a escola. A pessoa pode ser alfabetizada pra vida e a vida ensina muito mais que a escola. [...] quando eu me centro na escola, propriamente na sala de aula, é a criança entender tudo que acontece no processo, de lê o código, entrar na linguagem escrita, ele não consegue. Ele precisa de uma pessoa mais experiente para poder ajudar trazendo experiência pra sala de aula. Então alfabetização seria, estritamente, aquisição da base alfabética. (**PROFESSORA A**).

Alfabetizar é fazer com que meu aluno compreenda os signos, as letras, que ele consiga escrever convencionalmente, é construir um indivíduo num todo. Construir um cidadão, fazer um cidadão, porque não adianta só ele ler e escrever, ele tem que ter uma leitura de mundo também. Ele tem que ter essa compreensão de mundo, ele tem que estar inteirado com tudo que acontece. Primeiramente, ele tem que adquirir esses signos que são as letras, as sílabas e a junção delas e partindo disso ele vai começar a interagir dentro desse mundo. (**PROFESSORA J**).

Alfabetização pra mim é um processo de desenvolvimento de cada passo do aluno. Então alfabetizar é você conhecer seus alunos. [...] a alfabetização é de primeira à quarta série, que você tem que passar os conhecimentos, pouco a pouco, respeitando o limite do seu aluno e caminhar com eles. Alfabetizar é construir o conhecimento desenvolvendo as habilidades propostas nas diretrizes curriculares, levando em consideração o nível de cada aluno. (**PROFESSORA H**).

Eu penso que a criança está alfabetizada quando ela consegue ler, escrever e entender o que ela leu. A interpretação do que ela leu. Porque às vezes ela só decodifica o código, mas não tem a aquisição da leitura. Ela junta as letras, mas a partir do momento que ela precisa da leitura para interpretar alguma coisa ela não sabe. Então eu considero a criança alfabetizada dessa forma, quando ela consegue interpretar o que ela leu. E transcrever o seu pensamento pra escrita também. (**PROFESSORA K**).

Do primeiro ponto de vista, a alfabetização implica a aprendizagem do ler e escrever, ou seja, o domínio do código escrito, como expressaram as professoras **A**, **J**, **H** e **K**. O letramento envolve a leitura e a produção textual, o conhecimento da diversidade textual. Nesta visão, no processo de ensino ressalta-se o trabalho com letras, sílabas, palavras, frases, pequenos textos, o que fica visível quando as professoras se reportam às atividades que desenvolvem, as quais analisaremos, ainda neste capítulo. Evidencia-se assim que para iniciar o letramento é preciso que o aluno já seja capaz de codificar e decodificar a escrita.

Entendemos dessas declarações que o letramento funciona como complemento da alfabetização e subentendemos que saber ler e escrever consiste em um pré-requisito para o letramento, conforme aponta a **Professora F**:

Alfabetização é tudo ali que está dentro do contexto. Alfabetização é a complementação da nossa vida. Sem ler e escrever a gente não vai a lugar nenhum. A alfabetização é um complemento. A alfabetização gira em torno da sua vida. Alfabetização [...] é muito complexa, ela é vasta demais. Eu fiz a pós-graduação em cima da alfabetização, de leitura, leitura de historinhas. Então a criança aprende

através de ler livrinhos de histórias, através de gibis, através de historinha, através do nome, de “palavrinhas”. (**PROFESSORA F**).

Ler e escrever constituem-se como mais um instrumento para a participação ativa nas práticas sociais. Mas na dinâmica de trabalho com a leitura e a escrita, essas habilidades tornam-se condição para o acesso à cultura escrita. Ou seja, primeiro ensina-se a leitura e a escrita para depois ter acesso aos textos mais complexos, o que leva ao letramento.

De acordo com Soares (2005, p. 23), essa forma de pensar a aprendizagem de “ler e escrever” destaca um “[...] significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e partilha do saber”.

Os depoimentos das professoras **D** e **G** mostraram, ainda, forte ligação à tendência “tradicional” de ensino:

Alfabetização [...] é um “querer” [...] da pessoa instruir a criança na aprendizagem. Porque eles vêm, coitadinhos, sem nada. Eu já recebi criança que vem de casa, nunca passou por uma escola. Porque o que “que” adianta você ensinar a desenhar a letrinha “A”, mas de qualquer jeito sentado (sentado de qualquer jeito). Não, primeiro vamos ter que educar pra depois alfabetizar. **Na revisão do texto da entrevista a professora redefiniu:** Alfabetização é sim ensinar a ler e a escrever, mas a ler de vontade com fluência natural. É dar instrumento ao estudante para saber fazer uso dessa habilidade adquirida em fins práticos sim. **Disse que desenvolve o trabalho na perspectiva sócio-interacionista.** (**PROFESSORA D**).

Alfabetizar é ajudar o aluno a aprender. É um processo que se centra na relação letra/fonema. Porque o aluno vem com uma bagagem e com o auxílio da professora supera e corrige erros. [...] a criança já vem com conhecimento. [...] na escola, eu vou ser a mediadora na aprendizagem dela. Para isso já temos um período de prontidão. (**PROFESSORA G**).

A **Professora D** adotou a instrução, a transmissão de conhecimentos como questões centrais e deixou explícita a concepção de homem que permeia o processo de ensino e aprendizagem, ao se referir ao aluno com nenhum saber ao chegar à escola, como se fosse uma “folha de papel em branco”. A **Professora G** demonstrou menos ênfase, pois considerou os conhecimentos adquiridos no período pré-escolar do aluno, com seu auxílio superaria e corrigiria erros. Mostrou preservar o período de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, no qual atuaria como mediadora no processo de construção dos conhecimentos, declarando centralizar o trabalho pedagógico na relação letra/fonema.

Os estudos, com base na perspectiva psicológica sobre alfabetização, dão suporte a essas práticas os quais ressaltam “[...] os processos psicológicos considerados necessários

como pré-requisito para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever”. (SOARES, 2005, p. 18).

A esse respeito, Matencio (2002, p. 16-17) argumenta sobre as concepções de ensino aprendizagem que reduzem a alfabetização ao ensino da palavra escrita, transmitindo “[...] uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade”. Com isso, partem “[...] do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais [...] para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e produção escrita”.

Percebemos os limites dos conhecimentos que as duas professoras, tanto a **D** como a **G**, possuíam a respeito do ensino da língua materna quando subjacente às suas práticas há uma compreensão de linguagem como instrumento de comunicação, concepção de ensino que considera que o aluno já possui um conhecimento anterior ao ingresso na escola, mas precisa aprender a escrever e falar “bem”.

De acordo com Geraldi (2003, p. 43), “A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos de sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo”. Isso exigiria do professor um entendimento amplo de escola e de educação que fomentasse o desenvolvimento de um trabalho produtivo, que pudesse assegurar aos alunos a produção de conhecimentos que os habilitasse para atuar enquanto partícipes nas interações sociais.

A segunda idéia expressada pelas professoras sugeria Alfabetização e letramento como atividades com os mesmos fins:

[...] alfabetização é a criança estar preparada pra um mundo atual. Hoje nós falamos muito na palavra letramento. Então às vezes a criança está alfabetizada, mas ela não está letrada. Então ela não tem capacidade de ver o mundo como hoje está sendo exigido. [...] lê um livrinho e ela não consegue interpretar depois. Ela vai lê uma história infantil, um bilhete, uma carta e vai entender o sentido. [...] alfabetização é uma criança estar preparada realmente, sem ela estar realmente alfabetizada ela não vai estar preparada para entender o mundo de hoje. (**PROFESSORA B**).

Alfabetização, antes a gente tinha na cabeça que era o aluno aprender a conhecer todas as letras e conhecer, saber escrever. Mas na verdade, o tempo que vai passando, agora a gente já viu que alfabetização é muito mais, é estar preparado para o mundo atual. Ela não é só codificar as letras. [...] ela teria uma forma de um letramento, que não é um método. Letramento é o conhecimento da diversidade textual do mundo em que vivemos. De a pessoa além de conhecer ela tem que saber. Conhecer vários tipos de textos, uma diversidade textual. (**PROFESSORA C**).

[...] alfabetização é você conseguir ensinar o aluno a ler e escrever. Trabalhar todo um contexto, a língua Portuguesa. Você tem que prepará-los de uma maneira toda

pra vida. Como valores, não é só o B, A, BA é um conjunto de tudo. [...] pra que ele se torne um cidadão consciente dos seus valores, do que ele pode fazer. [...] é o início de uma base. **(PROFESSORA E)**.

[...] o mundo que a gente esteja expondo para a criança. O mundo externo é um mundo letrado, um mundo que possibilita a criança estar inserida nesse meio, nesse mundo letrado. Agora, para ela se alfabetizar, ela tem que saber o que isso significa. Então a gente tem que dar condições pra criança saber que mundo é este da alfabetização. [...] eu sempre valorizo a bagagem que a criança tem; o meio que ela trás, considerar, rever muitas coisas. **(PROFESSORA I)**.

Esclarece-se esse ponto de vista, no processo de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, na dinâmica de ensino, essas modalidades da linguagem ocorrem simultaneamente. Portanto, é nessa base que entendemos que se alfabetiza/letrando, nessa perspectiva, as atividades partem da linguagem, se efetivam com, sobre e por meio da linguagem.

Essa concepção, nas palavras de Matencio (2002, p. 20-21) “[...] vê o letramento como uma habilidade desenvolvida socialmente, segundo as necessidades e usos da palavra escrita, vê a linguagem como uma forma de interação e, portanto, de ação entre sujeitos, servindo às práticas sociais [...]”.

Concordando com Marcuschi (2004), que entende o letramento e a oralidade como práticas sociais, nesse sentido ser letrado é ter competência para agir significativamente em situações sociais de interações comunicativas, sejam elas orais ou escritas. Entende-se o funcionamento da linguagem nas mais diversas instâncias de uso dos diferentes gêneros textual-discursivos.

Por isso, ao trazer a diversidade de gêneros textuais para a sala de aula, o professor, necessariamente, deve saber como explorá-los no sentido de capacitar seus alunos na compreensão, interpretação e utilização destes em seu contexto real. O texto torna-se base de ensino, referencial para as atividades epilingüística e metalingüística. Desse ponto de vista, as tarefas serão propostas a partir dos conhecimentos lingüísticos internalizados pelos alunos, em meio às vivências com a cultura escrita, os quais serão conhecidos pelo professor, nas atividades trabalhadas na oralidade e nas produções com escrita espontânea, nas quais os alunos expressam seus saberes quanto à língua escrita, dependendo do acesso que tem a eventos de letramento.

Refletindo sobre o processo de transformação, pelo qual estão passando as professoras alfabetizadoras, relacionado à “nova” perspectiva que as subsidia na organização de suas práticas pedagógicas, fica subentendida em suas falas, uma visão ampla do que seja

alfabetizar, quando destacam: “a vida ensina mais que a escola”, “a criança deve estar preparada para o mundo atual”, “é tudo ali dentro de um contexto”, “processo de desenvolvimento de cada um”, “o mundo que a gente esteja expondo para a criança”, “ter uma leitura de mundo”.

Nesse sentido, importa salientar que uma resposta mais sistemática do entendimento sobre alfabetização exigiria a compreensão a respeito das concepções de linguagem acerca da estreita vinculação delas com o ensino, a escola, a sociedade. Esclarecendo melhor, exigiria a compreensão do papel da escola como mediadora na aprendizagem dos sujeitos com vistas a dar condições de ações autônomas, de interferir em situações reais, de ter o entendimento de que cabe à escola, pela mediação do professor garantir a produção de conhecimentos culturais, dentre os quais o domínio da língua escrita.

5.1.1 Linguagem escrita: atividades propostas nos dizeres das professoras

A partir de duas questões, direcionamos nossas reflexões e análises no que se refere às atividades propostas no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita: Como as professoras desenvolvem o trabalho com a linguagem escrita com seus alunos? Quais as atividades de escrita elaboram? Das respostas das professoras, selecionamos as que sintetizam as atividades, pois apresentam semelhanças nas explicações dadas. Elas responderam da seguinte forma:

Então nós trabalhamos em forma de texto, diversos tipos de texto. E em cima dos textos a gente trabalha com as atividades. Eu trabalho com palavras lacunadas, com cruzadinhas, com joguinhos de palavras, formação de palavras, ordenação de palavras, dissílabas, também, de frases. E dentro do texto o alfabeto móvel que é bem trabalhado. Pra início eles têm uma facilidade maior pra eles assimilarem as letras, e depois as sílabas e depois vai ser as palavras. **(PROFESSORA B)**

Depois da linguagem oral, tem que explorar bastante, porque a criança quando vem de casa ele traz a sua bagagem. Então a gente tem que ouvir a historinha dele que é complemento da sua aula. [...] vamos para a exploração oral, depois eu vou escrever no quadro, e vou perguntando, porque sempre tem aluno mais adiantado do que os outros. Nós temos os alfabéticos, silábicos-alfabéticos, pré-silábicos e silábicos. Ele vai falando as “letrinhas” e a gente vai montando pra depois escrever no caderno. **(PROFESSORA F)**

Primeiro eu começo com a linguagem oral. Busco na oralidade da criança a referência para escrita. Através da linguagem posso ver se ele já sabe escrever o nome; se ele já sabe pegar o lápis; ou se ele já conhece o alfabeto, ou se ele já sabe

ler alguma coisa, palavrinha ou mesmo texto. Só depois que eu parto pra escrita. A escrita eu começo com o alfabeto. Trabalho através de fichas, uso muito o alfabeto móvel com eles no começo, vou montando as sílabas com eles, depois das sílabas, as palavras, da palavra o texto. Construimos o texto junto. Tudo isso implica no domínio do código. **(PROFESSORA G).**

A linguagem escrita, ela vem bem relacionada com a linguagem oral. Até fizemos esse GESTAR, foi muito bom, eles falavam muito do conhecimento prévio, tem que questionar o que o aluno tem e vai trabalhar a parte escrita. [...] vai fazer um ditado, ou uma “produçãozinha” de uma frase, de uma lista, eu procuro sempre estar voltado para a pronúncia correta. [...] se for no início do ano letivo, por exemplo, tem aluno que ainda não sabe escrever, você começa com o alfabeto móvel, vai trabalhar palavrinha, da palavrinha você parte pra frase, o alfabeto, a seqüência das letras do alfabeto, quatro tipos de letras do alfabeto e aí você vai passando gradativamente até chegar à produção de texto. **(PROFESSORA H).**

Eu trabalho com tudo. Eu trabalho usando a vida, o contexto social. Trago pra sala, variados tipos de textos, o tempo todo trabalhando com as crianças com o uso social mesmo, com o uso da vida. Os diversificados textos que são trazidos, seja parlenda, seja cantiga, seja texto jornalístico, seja texto epistolar, seja qual for, usa todos esses tipos de textos sempre contextualizando com a vida prática. Eu trago o assunto, faço um levantamento prévio e em cima deste centro de interesse eu monto minhas aulas. **(PROFESSORA J).**

Nesses depoimentos, vimos ressaltados o trabalho com texto, fato que as credencia para uma prática pedagógica que tenha como princípio a modalidade oral da língua, privilegiando as práticas discursivas dos alunos constituídas em seus contextos sociais.

Constatamos que essa dinâmica de desenvolvimento da oralidade acontece com maior frequência, logo que o aluno inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, em quase todas as declarações das professoras alfabetizadoras, explícita ou implicitamente.

O trabalho com a oralidade ganha destaque no trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras, com vistas a levantar os conhecimentos pré-escolares dos alunos. Tal relevância se destaca nas pesquisas desenvolvidas por alguns autores que tratam a respeito dos estudos sobre alfabetização e letramento, assinalam que, muito mais que identificar prioridade entre oralidade e letramento, observando como simples modos de uso da língua, cabe “[...] esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de modo geral”. Pois essas são práticas que “[...] determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade [...]”, entendendo a relação entre ambos colocados “[...] no eixo contínuo sócio-histórico de práticas”. (MARCUSCHI, 2005, p. 18).

Goulart (2005, p. 7) aponta a relação entre oralidade e escrita analisando “[...] por um lado, a oralidade como canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos sociais e, por outro, a escrita que se institui associada a determinados conteúdos referenciais [...]”.

Nesse sentido, a autora (2005, p. 7) vê a necessidade de refletir “[...] de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre estas duas modalidades de linguagem [...]”, de modo que não se privilegie nem uma nem outra modalidade, mas que estas sejam articuladas mutuamente para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam apreendidos criticamente.

Esses autores nos esclarecem que o trabalho com a oralidade e a escrita precisa ser inter-relacionado, de modo a considerar os fatores históricos influentes nas práticas sociais. Isso significa não restringi-lo em apenas levantar dados a respeito dos saberes que os alunos já formaram a respeito das letras, sílabas e palavras, mas envolver o entendimento do uso dessas modalidades de modo geral.

Assim se expressa a professora:

[...] começa com a letra do alfabeto indo para o nome da criança. É essencial à criança saber o nome dele e a partir daí, com parlendas, versos, listas, lendo historinhas e intercalando para que eles façam a escrita espontânea daquilo que eles entenderam. Eu trabalho muito com a terapia das palavras, desde o que eles vêm ao redor deles. Vão começando escrever daquele jeito que eles sabem. Alunos na garatuja, no pré-silábico, no silábico. [...] você está observando como é que a criança está, em que nível que ela está, geralmente a sala é mista. Eu faço um ditado diagnóstico ao meu lado, outras vezes no quadro. Tenho trabalhado também muito alfabeto com móvel. Onde a criança, que tem bastante dificuldade, trabalho através do alfabeto móvel ela vai montando suas palavrinhas e a gente vai fazendo a intervenção com elas. (**PROFESSORA C**).

Tal afirmação nega a ocorrência da oralidade na realidade das relações comunicativas entre os sujeitos, os quais interagem por meio da linguagem produzindo textos nas interlocuções que realizam. Nas palavras de Cagliari (2004, p. 201), “Essa atitude nega uma das realidades lingüísticas mais notáveis, uma vez que as línguas só existem porque as pessoas produzem textos quando falam”.

O levantamento dos saberes pré-escolares dos alunos é explicitado com clareza na descrição da **Professora G**, a respeito de como desenvolve o trabalho com a linguagem escrita, quando revela iniciar com as letras do alfabeto:

Principalmente o alfabeto. Eu começo com o alfabeto mostrando a “letrinha” para eles com a pergunta: Que “letrinha” é essa? Eu tenho a ficha em mãos, com a gravura atrás da ficha. Porque na nossa linguagem oral você já vê que tem aluno que conhece a “letrinha”. E tem uns que ainda não conhecem. Nesse meio de tempo eu já tenho a lista dos nomes fixada na parede da sala. [...] estou fazendo uma relação, ou seja, uma lista de nomes. E todos vão escrevendo as letras até terminar o alfabeto, dando sempre exemplo. Fixam primeiro e depois escrevem. Exercício de fixação mesmo. Pra eles aprenderem mesmo e mostrando o traçado da letra, porque eles vêm de um pré-escolar escrevendo a letra bastão. (**PROFESSORA G**).

O trabalho com a escrita é desenvolvido com ênfase no alfabeto, o que caracteriza a descontextualização do ensino da língua, fragmentando-a, quando em situações reais as pessoas não falam letras, mas sim textos, como já mencionamos anteriormente a esse respeito.

Tal atitude desconsidera o processo de construção do aluno, quando a professora toma para si a ação de apresentar as letras do alfabeto. Quando as letras deveriam ser refletidas num contexto de interações e interlocuções, por meio das negociações, a partir dos questionamentos dos alunos sobre as letras do alfabeto. Ao responder as indagações, ela estará “[...] destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança e indicando uma forma de organização deste conhecimento [...]”, auxiliando-o. Mas esses questionamentos precisam emergir dos desafios lançados para eles, os quais agem sobre o objeto de modo a levantar hipóteses sobre o que está escrito. “Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo”. Essa relação é que possibilita a construção do seu conhecimento. (SMOLKA, 2001, p. 43).

Com base nos dados levantados nas entrevistas e dos episódios observados em sala de aula, evidenciamos que essa atitude estava presente, na maioria, das ações das duas professoras alfabetizadoras observadas em aula, que, embora, tivessem declarado que trabalhavam o texto como referencial no ensino da linguagem escrita, o utilizavam como referência para elaboração de tarefas, em outras palavras, retiravam as palavras de seu contexto, para serem estudadas, conforme aludimos no capítulo VI, nas análises das observações em aula.

O fato de a maioria das professoras descreverem procedimentos semelhantes, para o trabalho com a língua escrita, revela-se na fala da **Professora I**:

[...] o GESTAR, [...] o texto para trabalhar o conteúdo e oferecia para que a criança tivesse possibilidade de estar desenvolvendo a escrita e a leitura na aula de reforço. Eu procurei levar muita leitura, diversos gêneros textuais eu tinha muito material lúdico pra criança também estar sendo trabalhada. Eu procurei levar na leitura e escrita eu trabalho muito com recorte de gravuras, imagens e também no sentido de estar procurando que a criança se expresse através daquilo pela sua oralidade e escrita. (**PROFESSORA I**).

Todas as professoras participaram do Projeto GESTAR-PILOTO, cuja proposta prevê o levantamento do conhecimento prévio do aluno por meio da oralidade com ênfase na atividade discursiva, o que mostra a contradição existente entre o trabalho desenvolvido e a proposta do programa, que elege o texto como base de ensino no processo de aprendizagem

da linguagem escrita, conforme abordamos no capítulo III, e reforçamos parte da citação, retirada do documento do GESTAR: “[...] a linguagem como atividade que não se faz em palavras e frases isoladas, mas que se realiza em processos reais de comunicação, como discurso e texto”. (BRASIL, 2005, p. 24).

Depreendemos dos depoimentos anteriormente citados, a incorporação de um modelo adquirido na formação continuada em serviço, no qual todas executam, a princípio, os mesmos procedimentos para a realização das tarefas em relação à oralidade e à escrita, sendo que as atividades propostas eram semelhantes, as ações se diferenciavam nos aspectos de cunho pessoal, porém a essência do trabalho era a mesma.

A maneira como as professoras relataram os procedimentos para levantar os conhecimentos dos alunos, num primeiro momento, parece que eles serão a base da organização do fazer pedagógico. Porém, ao iniciar o trabalho com a escrita, o alfabeto é o principal instrumento mediador na execução da tarefa pelo aluno. Começam a trabalhar com as letras, depois as palavras, frases e por fim “pequenos textos”, que são produzidos coletivamente e escritos pela professora.

As ações explicitadas que suscitavam a valorização dos conhecimentos dos alunos, na realidade, ficaram apenas como ponto de partida, referindo-se ao que eles conhecem em relação ao alfabeto e não à linguagem escrita. Confirmam essa interpretação, mesmo que inconscientemente, ao enfatizar o domínio do código escrito, nas respostas a respeito dos entendimentos sobre Alfabetização, anteriormente, neste mesmo capítulo.

O modo como as professoras argumentaram a respeito das atividades que desenvolviam mostra que estavam convictas da forma como promoviam o ensino da linguagem escrita. Fizemos tal afirmação porque, no que se refere às atividades propostas para seus alunos, elas responderam que:

[...] procuro sempre dar uma atividade de escrita de aquisição da base alfabética e uma atividade de escrita que envolva um pouco mais do letramento, desenvolvendo o letramento, indo mais pras questões de leitura mesmo. E de escrita eu faço todo dia um ditado, mais é um ditado interativo, eu falo a palavra e junto a gente escreve. Eu divido o caderno em dois espaços. Em um primeiro momento ele coloca o jeito como ele acha que escreve. E do outro lado a gente faz junto, no caderninho do ditado, o jeito dele e o jeito da sala. Eu trabalho também auto ditado, muita lista, palavras lacunadas, já dou a figura e o quanto de palavras que ele precisa. [...] é estritamente para aquisição da base alfabética. [...] voltada mais pro letramento é a produção de texto as individuais e coletivas. Como eles estão no primeiro bimestre e ainda não conhece as letras do alfabeto, sai tudo que você imaginar. Mas eu dou oportunidade. Mesmo que hoje ele faz uns garranchos, faz um desenho, faz alguma coisa. (**PROFESSORA A**).

[...] nós trabalhamos também a interpretação. Em cima do texto é feita a interpretação e, também a produção individual e depois a gente faz uma produção coletiva com os outros. Sempre a partir do texto que a gente trabalha. No início do primeiro bimestre, agora, é o poema, quadrinhas, que eles têm uma facilidade maior de assimilar e até de decorar, parlandas. **(PROFESSORA B)**.

Pra completar com letras que ta faltando, ordenar palavras – você põe tudo “misturadinho”, eles ordenam, a frase também numerada eles ordenam - as palavras estão todas desorganizadas, você põe números e eles descobrem como que é a frase. A seqüência da frase, e já formamos até textos. Através de figuras e palavras e eles vão juntando e formam o “textinho”. Eu não trabalho, mais já trabalhei muito aquele tradicional. Hoje mudou tudo. É a nossa linha aqui, progressista, o construtivismo, porque é uma coisa que você não adianta você falar: _ “BALA”. O GESTAR fala mesmo, não adianta você falar: _ “PIPOCA”. **(PROFESSORA D)**.

A escrita do alfabeto, a escrita do nome, trabalho com muitos tipos de lista; escrita dos números; leitura de textos, pequenos textos, fábulas, cantigas, conto, uma historinha e comenta quem são os personagens, escreve o nome dos personagens; trabalha o texto coletivo, tem um caderninho próprio pra texto coletivo. A gente produz junto porque eles não têm ainda condições de fazerem sozinhos. **(PROFESSORA E)**.

[...] antes deles escreverem eu do muito recorte e colagem. [...] eles vão transcrever o que eles recortaram e colaram. [...] escrevem historinhas, faz muita produção de texto coletivamente. [...] primeiro a gente passa pro quadro e eu exploro a cena, os nomes. É um banco de palavras. E daquele banco de palavras nós vamos encaixando e fazendo a produção de texto coletiva. [...] conforme eles vão crescendo já vão fazendo sozinho a produção de texto. Com o nome deles da pra fazer historinha, escrever palavras: caça-palavras, forca, recorte e colagem, desenhos e depois a gente vai partindo pras “palavrinhas” e a produção de texto. Eu trabalho muito com a família silábica. [...] não fico numa “familinha” só, não, eu já jogo de “A ao Z” pra eles irem trabalhando e eu não deixo a criança limitada só naquelas sílabas sempre. [...] eu vou pra complexa. [...] dou um “textinho”. [...] daquele “textinho” nós vamos tirando as palavras complexas, automaticamente aprendem as simples e as complexas. **(PROFESSORA F)**.

As palavras do texto, as escritas dos textos de memória e depois a reescrita desse texto, as lacunadas que eles preenchem com informações do texto, ligando palavrinhas, reescrevendo, escrita coletiva de texto às vezes trabalho, leio e depois eles vão ditando e eu vou escrevendo e depois eles transpassam para o caderno. **(PROFESSORA K)**.

Conforme discutimos, anteriormente, sobre as informações a respeito das atividades propostas, há a incidência no trabalho das professoras quanto à tomada do texto como referencial para os desdobramentos das tarefas, dos quais retiram as palavras, e elegem o alfabeto móvel como principal instrumento no trabalho com a linguagem escrita.

Percebemos na fala da **Professora J**, a descrição de um trabalho diferenciado, ao tomar o texto como ponto de partida para a elaboração de tarefas que lancem desafios para os alunos:

Cruzadinhas, textos lacunados, seqüências de cenas. Depende do nível que a criança está. Porque se ela está silábica eu vou dar uma cruzadinha pra trabalhar aquele assunto que eu quero. Se ela já está alfabética eu vou trabalhar com produção de texto ou vou dar texto lacunado, normalmente a gente não prepara um tipo de atividade, trabalho em cima dos níveis porque senão não tem desafio. Como que a minha criança vai avançar se eu não propor dentro do nível dela esse desafio? [...] com escrita espontânea onde a criança vai fazer o texto memorizado. É um ótimo momento pra eu estar analisando como é que esta criança está com a escrita e de que forma que eu vou intervir. Outro recurso é produção coletiva de texto. Faz produção individual e tem as reescritas também, que são importantes. Então primeiro, a gente trabalha a reescrita, juntos e depois trabalha individualmente. Então o tempo inteiro é um ir e vir até essa criança atinge aquilo que nós acreditamos que seja certo. Até que ela consiga produzir um texto coerentemente com pontuação, com tudo. **(PROFESSORA J).**

Desenvolve sua prática a partir da crença do que seja o melhor caminho para ensinar. O modo, como descreve suas ações, apresenta características de um professor reflexivo, ao explicar que busca saber sempre mais e que o “tempo todo é um ir e vir”, o que entendemos como um repensar constante sobre suas ações a partir das respostas dos alunos às atividades propostas.

O que também chamou nossa atenção foi a forma como organiza as tarefas de acordo com o nível de escrita de cada aluno, propondo-as compatíveis a tais níveis. Na dinâmica trabalhada com a reescrita, como sinalizou a professora, há a possibilidade de envolver todos os alunos nos diferentes estágios de escrita. Desafiando-os a levantar suas hipóteses nos momentos de escrita espontânea e, nas interações e interlocuções, discuti-las por meio das negociações, produzindo seu próprio conhecimento a partir das intervenções do grupo e da professora nas mediações.

Por isso acreditamos que uma mesma tarefa pode ser oferecida a todos e analisada de acordo com a individualidade, não apenas em relação aos níveis de escrita, mas que a compreensão a respeito da aprendizagem do aluno ocorra em sua totalidade.

5.1.2 O significado da produção de texto para a aprendizagem da linguagem escrita presente nos discursos

Tendo em vista que o foco da nossa investigação consiste em compreender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente, no que se refere à produção de texto, uma questão tornou-se referência para orientar as análises sobre a produção de texto no

processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo: Que importância as professoras atribuem às atividades de produção de texto na a aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita? As professoras alfabetizadoras foram unânimes em destacar a produção de texto como essencial nas suas respostas:

Eu acho fundamental. Porque texto é vida, texto é tudo. A gente tá envolto em texto o tempo todo. [...] a produção de texto para adquirir a base alfabética excelente, porque a criança tem que ver que o que eu falo escrevo, que o que eu escrevo eu falo. E eu posso retomar o que está escrito. Então essa troca, essa vivência que a pessoa tem que ter. E não tem outro momento se não for na produção. **(PROFESSORA A).**

[...] a partir da produção eles vão ter melhor desempenho melhor porque eles estão produzindo com os erros e depois a gente faz uma reescrita desses erros. [...] eles vão poder ver onde que ele errou, porque que ele errou, como que foi esse erro, o que causou, qual foi a interferência. [...] a gente vai pro coletivo eles vão estar percebendo porque errou. **(PROFESSORA B).**

[...] eu tinha outra visão. [...] esse Projeto GESTAR, eu aprendi muita coisa. Porque a produção de texto é muito importante. [...] o professor tem que estar fazendo intervenção, direto, todos os dias. [...] avaliação continuada, porque não é só aquela avaliação escrita. [...] produção de texto, [...] que ela leva o aluno a pensar e o aluno pensando ele vai encontrar os desafios, ele vai encontrar as dificuldades. É a produção de texto que vai ajudar o aluno a encontrar os desafios para poder escrever corretamente, organizar uma frase e o professor fazendo a intervenção. **(PROFESSORA H).**

É muito importante porque a criança, na hora, que ela escreve ela vai vivendo as situações, onde ela omite letras, às vezes, algumas palavras porque o pensamento é muito rápido e a fala é muito rápida, mas a mão não acompanha. A criança vai se indagar. Eu acho que o legal da produção de texto é isso, é o questionamento. **(PROFESSORA J).**

Destacamos de seus depoimentos os motivos que as levaram a definir a importância de trabalhar o texto em sala de aula. Na opinião das professoras, o texto permeia a vida das pessoas; é excelente para a aquisição da base alfabética; proporciona melhor desempenho, por mostrar os erros, os quais serão reescritos; por motivar a produção escrita; apontar as palavras erradas para serem reestruturadas; possibilitar a produção coletiva; revelar os erros e organizar as idéias; mostrar os saberes dos alunos; desenvolver o raciocínio e interpretação; propor desafios para a escrita correta; e levá-los a indagações, compreensão e registro, ou seja, a escrita.

Em linhas gerais, a relevância da produção de texto anuncia a compreensão de que o texto aglutina todos os aspectos da linguagem, desde a visão de mundo aos elementos

lingüísticos. Isso, também revela as diferentes concepções de linguagem subentendidas no processo de ensino e aprendizagem e que definem suas posturas.

A esse respeito, Geraldi (2003, p. 96) destaca três identidades do professor constituídas ao longo da história, as quais estão presentes em uma mesma época histórica, visto que estas interferem nas atitudes dos mesmos definindo suas concepções de ensino e aprendizagem, que se caracterizam “[...] pela produção de conhecimentos; pela transmissão de conhecimentos e pelo controle da aprendizagem”. Nesse momento de transformação, no modo de proporcionar o ensino, tais identidades se entrecruzam, sendo que em cada época uma delas tem maior ênfase.

Com isso, verificamos que o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas professoras, descrito em suas respostas, apresenta-se em fase de transição e o ensino da língua com base no texto tornou-se um desafio. Na execução dessa proposta, estão presentes as três identidades, as quais foram percebidas, por nós, tanto no momento das entrevistas como nas observações em sala de aula.

Tanto na fala como nas ações existem avanços e retrocessos na forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Nos discursos, vemos um trabalho que toma o texto como prioridade, sendo destacadas as possibilidades que se abrem para melhor acompanhar o aluno em seu desempenho. Vimos também que essas produções ocorrem com menos ênfase na prática.

Sob esse entendimento, levantamos dois pontos, de um lado percebemos identidades caracterizadas pela transmissão de conhecimento e pelo controle da aprendizagem, subentendendo uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação permeando a prática pedagógica de algumas das professoras, sendo que a produção de texto revela os “erros”, tornando-os essenciais para a reescrita, cuja finalidade é a aprendizagem da base alfabética.

De outro lado, sentimos a emergência de uma concepção de linguagem como interação verbal, quando essa atividade é proposta com o objetivo de levar os alunos a mostrarem seus conhecimentos a respeito da linguagem escrita, ocasião em que expõem suas idéias, lançam desafios e os motiva aos questionamentos com o intuito de interpretar, compreender e registrar por meio da escrita.

A partir dos estudos teóricos, vimos que o trabalho com texto requer um professor com identidade caracterizada pela produção de conhecimento, cujas atitudes sejam pautadas numa concepção de linguagem como interação verbal, o que exige ousadia, reflexões constantes sobre as aprendizagens concretas de seus alunos, com apoio da perspectiva

dialógica e mediadora da linguagem, que lhe assegure a autoria da sua aula, e na qual, aluno e professor são entendidos como sujeitos interativos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 123, grifos do autor), a questão da interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, sendo que sua verdadeira substância se forma “[...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou *enunciações*”, no âmbito das circunstâncias concretas de tais interações que permitem compreender a natureza dessas enunciações.

Na mesma perspectiva, segundo assinala o autor, o texto escrito também se constitui um elemento da comunicação verbal, o qual “[...] é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo [...] é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...]”. (BAKHTIN, 2004, p. 123). Situação que se destaca na visão das professoras que se referem à importância da produção de texto com o objetivo de motivar seus alunos a revelarem seus saberes, para depois levantar os questionamentos com o intuito de interpretar, compreender e registrá-los por meio da escrita.

5.1.3 A escrita espontânea e a importância da produção de texto com escrita espontânea na percepção das professoras

Do ponto de vista de que conceitos os espontâneos formados pelo aluno no período pré-escolar constituem subsídio imprescindível na organização do trabalho pedagógico, e que nas produções espontâneas, os alunos deixam transparecer seus conhecimentos de maneira deliberada, permitindo a organização de encaminhamentos que fomentem a aprendizagem de “novos” conhecimentos, duas questões tornaram-se importantes como referencial para as reflexões a respeito do ensino da língua escrita. Com isso, buscamos saber se as professoras trabalhavam atividades com escrita espontânea? Qual a relevância do trabalho com produção espontânea de texto? Como é possível observar nas respostas dos sujeitos que participaram do estudo, essa atividade é uma das que fazem parte do cotidiano de sala de aula:

[...] em relação ao texto. [...] tem um caderno de produção de texto individual. Eu coloco diversidade textual pra eles. Desde de versos, cantigas, listas, poemas, textos narrativos, fábulas, uma infinidade. [...] a gente faz uma leitura diariamente. Faço interpretação geral com eles. Passamos para uma interpretação escrita no quadro. Além disso, eles trazem a cópia. Aqueles que já estão mais “avançadinhos”, eu peço pra eles escreverem aquilo que ele entendeu, aquilo que ele achou do texto. Ele vai fazer a escrita espontânea. E o outro que tem dificuldade, você pede assim, os

personagens principais do texto, “coisinhas” mais simples. Mas tudo em cima do texto. (**PROFESSORA C**).

Espontâneo, do jeitinho deles. Primeiro eles já desenhavam, eles eram os autores, ele já vai: Era uma vez uma menina que tinha um ursinho, ou um gatinho que se chamava “tal”. Ele brincava. É cada um de um jeito. Que cada pessoa tem uma mentalidade, uma personalidade diferente, mas saem coisas boas. E têm outros também que saem tema. As provas que vem da SEMED, os meus alunos saíram ruim no final do ano. [...] eles deram só o tema. Eles não trouxeram figura. [...] eles fogem do tema. [...] se a gente pudesse lê pra eles no dia da prova, mais você não pode. É uma pessoa que vem de lá fazer a provinha. [...] 50% dos meus alunos fizeram o texto, mas estava fora do tema. Eles não conseguiram. (**PROFESSORA D**).

Nos primeiros dias de aula nós fazemos aquele ditado de sondagem. [...] cópia com bichinhos, com desenhos pra gente vê o nível que a criança se encontra. [...] depois eu vou fazer pra ver o progresso da criança. Então é através do ditado espontâneo, depois nós vamos passando pra produção de texto espontâneo, vou passando pra ele fazer as frases espontâneas. Então quando chega no final do ano a criança está lendo e escrevendo. (**PROFESSORA F**).

Trabalho com escrita espontânea. Enquanto eu estou analisando a escrita espontânea, diante das nossas leituras, as falhas de alfabetizadora, a gente revê muitos conceitos e tenta entender a prática. [...] parar, analisar, rever a situação, considera o que você tem que oferecer para esta criança. (**PROFESSORA I**).

Muitas. Muitas. Parlendas, cantigas de roda, tudo, listas, tudo, é a base do trabalho. Tudo escrita espontânea. Antigamente a gente falava que era ditado, hoje em dia a gente trabalha escrita espontânea que é uma coisa mais natural, que a criança tem mais prazer. Qual é o prazer de escrever “ATIREI O PAU NO GATO...” sozinha ou a professora tem que ficar ditando “ATIREI...” “O” “PAU” “NO” “GATO”. Então eu tenho que deixar a minha criança criar autonomia o tempo todo, se eu quero formar um cidadão crítico. (**PROFESSORA J**).

Eu trabalho às vezes com a leitura de imagens. Eles observam a imagem depois eles têm que escrever alguma coisa, a produção de texto que às vezes eu conto a história, depois reconta e depois passam da forma que eles conseguem para o papel. As frases também... Palavrinhas tiradas do texto pra que depois eles formem frases. (**PROFESSORA K**).

O trabalho com a escrita espontânea é considerado pelas professoras alfabetizadoras como ponto de partida para o ensino da língua escrita. Elas foram unânimes em suas respostas ao destacar o texto espontâneo como parâmetro para o direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Desses discursos depreendemos algumas possibilidades que atividades dessa natureza permitem outros desdobramentos e que foram destacados por elas. Em primeiro lugar, a produção de textos; segundo e com maior ênfase, as frases e palavras; e em terceiro, o

fato de que promove a autonomia do aluno, ou seja, a liberdade de escrever do seu próprio modo.

No entendimento dessas professoras, a produção de texto envolve a ludicidade, a brincadeira, o expressar sentimentos de prazer, porque no contexto de sala de aula circula a diversidade de gêneros discursivos.

Importa salientar que, ao trazer a diversidade de gêneros textuais para a sala de aula, o professor, necessariamente, deverá saber como explorar tal material, no sentido de capacitar seus alunos a compreensão, interpretação e utilização desses em seu contexto real, tornando o texto base do ensino.

Constatamos em suas declarações e, mais claramente nas observações em aula, que as atividades com escrita espontânea funcionam como um diagnóstico, como parâmetro para a organização do fazer pedagógico, a partir dos níveis de escrita do aluno, fato comum nessa fase escolar. Com isso, propõem-se escritas espontâneas da reprodução de textos memorizados, textos pequenos, textos coletivos, cópias dirigidas que são as tarefas mais freqüentes nas aulas.

Por si só, trabalhos dessa natureza visam a despertar no aluno a autonomia, o prazer de produzirem suas próprias escritas. Entretanto, observamos um controle desses trabalhos, os quais são propostos gradativamente, iniciam com palavras, frases, para depois partirem para “pequenos textos”, como foram relatados algumas vezes.

Esse controle efetiva-se negativamente no desempenho da aprendizagem, conforme explicitou a **Professora D**, ao se referir às dificuldades encontradas por seus alunos, na realização de tarefas que requerem autonomia para resolução de seus problemas, nos momentos em que não podem solicitar auxílio imediato da professora. Esse controle sobre os alunos tanto na qualidade das tarefas como durante a realização das tarefas pelos alunos em sala de aula, situação que constatamos no período das observações e analisamos no capítulo VI, os inibe diante de situações que exigem ações deliberadas, as quais envolvem a leitura, compreensão, interpretação e produção escrita de maneira individual.

Verificamos nas falas a incidência de produções de texto coletivas em sua maioria, por estar no início da aprendizagem da linguagem escrita e a professora como escriba para posterior registro pelos alunos no caderno. Essa proposta não se caracteriza como produção espontânea de texto, é diferente o aluno colocar em jogo seus conhecimentos lingüísticos internalizados, ou seja, escrever de modo a levantar suas hipóteses na oralidade e outra pessoa registrar.

Os estudos teóricos, que fundamentam nossas análises, nos ajudaram a refletir a respeito das diferenças e similaridades que envolvem a passagem do texto oral para o texto escrito. Essa compreensão, por parte do professor, torna-se imprescindível, de maneira que, nesse momento, as produções escritas revelam tanto os saberes lingüísticos já dominados pelos alunos como aqueles que eles, ainda, não dominam e que, dependendo do acesso que têm a materiais escritos, maiores ou menores, serão as aproximações de suas produções à escrita convencional. Que funcionarão como referencial para o professor organizar suas intervenções, com o entendimento de que, a linguagem escrita é uma aprendizagem complexa e não simples transcrição da oralidade para a escrita, mas “[...] é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”. (MARCUSCHI, 2004, p. 49). Esse percurso exige do aluno operacionalizações e decisões que conduzem a mudanças cognitivas significativas no processo de aprendizagem.

Quanto à relevância da produção de texto com escrita espontânea, as professoras reafirmam suas posições, quando consideraram:

[...] desenvolve no aluno o parar e o pensar como é que eu escrevo, como é que eu faço. [...] a maior contribuição é isso. [...] a produção de texto [...] vem nesse sentido, auxiliar a criança, levá-la a pensar: como é que eu faço para escrever; como é que eu disponho este texto no papel. Porque cada texto tem uma disposição diferente. [...] no processo de alfabetização tem dois processos muito distintos mesmo, um é alfabetizar o outro é letrar. [...] a gente tem que tentar juntar as duas coisas. [...] não tem como eu alfabetizar só produzindo texto, porque ele não tem a base, ele não tem o código. **(PROFESSORA A)**.

[...] incentivando, motivando eles a exercitar a escrita, escrevendo sem medo de errar. **(PROFESSORA B)**.

[...] através daí que você está vendo se o aluno está avançando ou não. Através dessa escrita espontânea é que eu vou estar fazendo esta intervenção e ajudando meu aluno a avançar. Eu acho muito importante. **(PROFESSORA C)**.

[...] na hora da escrita espontânea pra mim é gratificante. [...] sinto que ele já sabe escrever. Já sabe construir. Já sabe chegar num supermercado, já sabe pegar os itens do material que vai fazer o bolo dele. **(PROFESSORA D)**.

Eu acho importantíssimo isso. Porque ele vai colocar a idéia dele, formular o que ele pensa. **(PROFESSORA E)**.

[...] a criança através da espontaneidade ela cresce. Então eu acho de suma importância porque você dá liberdade pra criança escrever, se expressar. [...] através

dessa espontânea você pega onde tiver com erro e você vai fazer a reescrita com ele. Então é de suma importância. **(PROFESSORA F).**

A espontânea é a forma que você tem de ver as hipóteses que a criança tem na sua escrita e diversificar as atividades. Pode ter uma criança que está num nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. A questão da auto estima também. **(PROFESSORA I).**

É tudo. É a base do trabalho. Se eu quero avaliar o meu aluno no nível de escrita que ele está, se eu quero partir dessa avaliação para um trabalho com desafio concreto para aquele aluno, ela é essencial. Porque a criança dependendo do nível que ela está, ela vai segmentar, vai aglutinar, vai faltar, vai omitir letras e daí está ali pra você olhar. É a receita, você só vai medicar certinho o que ele precisa depois. **(PROFESSORA J).**

As produções de texto com escrita espontânea revelam-se como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, segundo as professoras alfabetizadoras e se constituem no eixo dinamizador das aulas, pelos seguintes motivos: lançam desafios que levam os alunos a refletirem; motiva-os para a liberdade de escrever, expressando os saberes que possuem sobre a linguagem escrita; além se servir como subsídio para organização de intervenções pertinentes; possibilitando a verificação dos níveis de escrita, como assinalam as professoras **I** e **J**; e serve de base para a reflexão sobre a língua com vistas ao domínio da escrita.

Estes são aspectos que além de permitirem a definição dos encaminhamentos teórico-metodológicos pelas professoras, por meio das produções escritas dos alunos, manifestam os conhecimentos que têm sobre a língua. Por isso, os motivos destacados sinalizam uma visão abrangente do que seja dominar a língua escrita. Esses entendimentos expressos por elas, muitas vezes, não são visíveis em suas ações, conforme analisamos no capítulo VI, nas práticas de duas das professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa.

Compartilhamos com Travaglia (2006, p. 107) e com Geraldí (2003, p. 17), quando salientam que é preciso entender que, ter domínio de uma língua não se resume apenas a incorporar um conjunto de itens lexicais, aprender um conjunto de regras de estruturação de enunciados e aprender um conjunto de princípios que oriente a construção de textos oral ou escrito. Aprender a língua seja de forma natural nas relações sociais ou de forma sistemática em uma sala de aula, envolve sempre a reflexão sobre a linguagem, a formulação de hipóteses, a averiguação dos acertos ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Implica uma dinâmica interativa entre professor e aluno por meio de situações concretas.

Isso significa que a aprendizagem da linguagem escrita se processa nas inter-relações, nas interações e na reflexão sobre a língua ocorrendo de forma dinâmica, porque essa relação se efetiva em forma de diálogo, temos que compreender a fala do outro e nos fazer entender pelo outro.

Os motivos ressaltados pelas professoras, a respeito da importância da produção de texto com escrita espontânea, são pertinentes na medida que tais atividades possibilitam a revelação dos saberes que os alunos possuem da estrutura da língua, muito mais que na oralidade. A escrita possui atributos mais complexos que a fala, isso exige atenção, escolhas, resoluções para que o texto possa ser entendido pelo outro, por essa forma de comunicação não sofrer intervenções imediatas em virtude da ausência do outro.

Desse modo, a linguagem é entendida numa perspectiva discursiva como processo interativo entre sujeitos inscritos em uma determinada realidade social, com uma percepção de mundo e um determinado projeto interativo. O que significa que a prática discursiva vincula-se aos sujeitos e aos seus projetos comunicativos que estão instituídos a ela de uma determinada forma. (PAULIUKONIS, 2007, p. 247). Nesse sentido, as produções escritas que visam a reflexões referentes à língua com vistas ao domínio da escrita não se restringem apenas ao interior da sala de aula, tal domínio implica a relação delas com a realidade discursiva do aluno.

5.1.4 O que dizem as professoras sobre o “erro” na produção escrita no início da escolarização

A partir das reflexões realizadas, até este momento do estudo, tendo em vista o referencial teórico que nos subsidia, no início do processo de aprendizagem formal da língua escrita, quando é solicitado ao aluno, que produza algo escrito, ele lança mão dos seus saberes lingüísticos internalizados, a partir do acesso que tem a eventos da cultura escrita. Com essa premissa, procuramos saber: Como as professoras concebem o “erro” na produção escrita do aluno, no processo inicial da linguagem escrita? Quais estratégias utilizam na “correção” de textos produzidos pelos alunos com escrita espontânea? E quais as explicitações do trabalho de “correção” das produções escritas, de acordo com sua concepção. Os posicionamentos foram:

[...] não tem erro. [...] tem tentativas, não consigo ver o erro. [...] meu aluno não sabe qual que é a letra b ainda, como que eu vou neste primeiro momento, já vê o erro, e já cobrar o erro. No primeiro momento eu dou a ele a oportunidade de fazer texto. A

criança está pré-silábica, algumas são silábicas e o resto não tem, não tem outros níveis na minha turma. [...] nesse processo, que é o erro pra essa criança. [...] ele tá muito preocupado ainda: como é que eu escrevo? E não com as outras exigências da língua escrita, da língua materna. Então, trabalho ortografia, trabalho a gramática todinha contextualizada, dentro do texto. Trabalho a separação silábica dentro do texto. Quando eles estiverem produzindo textos mais legíveis, que dá para um leitor experiente entender o que ele está escrevendo. [...] vou começar a reestruturação. **(PROFESSORA A)**.

Pelo grau de escrita dele. Porque nós temos os pré-silábicos; nós temos os silábicos; e temos silábicos-alfabéticos e temos alfabéticos. [...] está escrevendo assim, faltando algumas vogais, pra ele é útil. Agora quando está pré-silábico, que você pega um texto, aquele monte letra que você não sabe nem o que “que” é. São os pré-silábicos. [...] começa de novo. Leitura, leitura, leitura e produção. E lendo com eles. Leitura oral, leitura oral todo dia ou no início ou no final da aula. **(PROFESSORA D)**.

O erro. Na “primeirinha”, na fase inicial deles. Porque o erro, se ele tá escrevendo ele já tá conseguindo colocar alguma “ideiazinha” do pensamento, ele pensando, alguma idéia ele já tem. [...] deixar ele escrever, deixar ele começar a por no papel. É importante a palavra correta, mas o primeiro momento eles têm que escrever. Mas sempre tem que ter a interferência do professor nessas horas. Sozinhos às vezes eles não conseguem. **(PROFESSORA E)**.

Não sei eu sou muito exigente. [...] Então eu deixo escrever, depois eu passo com o lápis grifando a palavra. **(PROFESSORA F)**.

Eu vejo como aprendizagem. Porque ele está aprendendo. Mesmo que ele erre está passando para o papel a idéia dele. Eu peço pra ele lê depois, mesmo se eu não entender eu peço pra ele lê. A primeira produção deles é coisa que eu não corrijo. [...] é errando que se aprende. Porque se ele não fizer nada, não vai saber se ele está produzindo ou não. Então eu tenho que incentivar ele a escrever da maneira que sabe. É errando e acertando. **(PROFESSORA G)**.

Pra aprender, então o erro é um sinalizador do meu caminho, do caminho que eu vou tomar. O erro serve até pra minha auto-avaliação. E o é importante erro. De que forma que eu vou intervir, de que forma que eu vou mediar. Como que eu vou saber o que meu aluno precisa se ele não erra? Então o erro é visto de uma forma bastante positiva. **(PROFESSORA J)**.

Destas falas, depreendemos que as professoras conceituam o “erro” sob dois pontos de vista, cujo posicionamento as coloca em dois grupos: o “erro” como algo que precisa ser corrigido e “erro” como hipótese significativa de escrita.

O primeiro ponto de vista se inscreve numa corrente de pensamento que decorre da gramática normativa. Nessa é considerado “erro” tudo aquilo que se afasta da variedade da língua culta, que foi determinada como a linguagem ideal. Essa visão desconsidera o processo de evolução histórico da língua escrita, cujo padrão de “boa linguagem” definido em tempos longínquos, passou por mudanças em sua constituição ao longo da história. Permeado por

transformações que incluem formas lingüísticas, padrões populares e regionais, como também, ocorreram variações internas do modelo dominante da língua. Nesse sentido, a escola deveria acompanhar mais de perto a norma culta real, ou seja, como é utilizada nos materiais escritos que circulam socialmente. (POSSENTI, 2006).

Numa perspectiva dinâmica da constituição da linguagem, tais “erros” são considerados como ocorrência de formas ou construções que não fogem à sistematização das variantes de uma língua. Na gramática normativa considera-se “erro” as concordâncias de gênero e número, os quais na gramática descritiva são tomados como variedades da Língua Portuguesa. Isso não significa ignorar tais ocorrências, mas intervir com a finalidade da aprendizagem da modalidade culta da língua de forma contextualizada.

Sob esse enfoque, há distinção entre diferenças lingüísticas e, erro lingüístico, de maneira que as diferenças se caracterizam como formas de construção que se afastam do modelo instituído como correto. Ao passo que o segundo são construções que não se inscrevem em qualquer das variedades de uma língua.

Por conseguinte, temos que no processo inicial da aprendizagem da língua escrita, em produções espontâneas de textos, as formas de construções ainda não definem, com clareza, aspectos referentes a uma determinada variedade, mas sim apresentam hipóteses significativas de escrita.

Nesse sentido, estamos de acordo com Possenti (2006, p. 80) ao sublinhar que “Saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue. De alguma maneira, estamos sempre incorporando e manipulando hipóteses desse tipo”. E na fase de aprendizagem da escrita, na qual se encontram os alunos, o desafio se dá, com mais ênfase, em relacionar os sons às letras, de forma que suas articulações se aproximem da escrita convencional, na tentativa de se fazer entender. E como complementa o autor, “[...] nosso conhecimento de uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias”.

A essa visão, relacionamos a concepção do segundo grupo de professoras, que conceitua o “erro” como hipótese significativa da escrita. Em face ao desenvolvimento da língua escrita, o aluno começa a levantar suas hipóteses num processo contínuo de construção e reconstrução. Portanto, “corrigir erros”, nessa etapa de escolarização, seria desconsiderar a produção de saberes pelos alunos a respeito desse objeto, que se constituiu culturalmente ao longo da história, condicionando-o ao modelo de “boa linguagem”.

Ainda, a respeito dos erros ortográficos, Possenti (2006, p. 81) destaca que eles se manifestam de dois modos: “[...] os que decorrem da falta de correspondência entre sons e

letras, mesmo para uma variante padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes”.

Dessa explicitação do autor, entendemos que o que é considerado “erro” pelas professoras, constitui-se fato comum, principalmente, nesse início da aprendizagem da língua escrita, cujas construções espontâneas revelam a gramática internalizada, sendo que, ainda, a relação fonema/grafema se apresenta de forma idiossincrática, pela forma como expressam as hipóteses sobre o modo como se escreve, utilizam letras e organizam textos, os quais muitas vezes, precisam ser lidos pelo próprio aluno, para que suas construções possam fazer sentido para ele.

A esse respeito, compartilhamos com Smolka (2001, p. 75), ao evidenciar que nessa fase os alunos,

[...] demonstram um enorme empenho e esforço na produção do texto, e muitas vezes não conseguem e se recusam a ler o que escreveram. Só aos poucos as crianças começam a duvidar da própria escrita, a suspeitar do próprio ‘erro’, perguntando e procurando adequar sua escrita à escrita convencional. As crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos.

Por isso, nessa etapa de aprendizagem formal, os progressos ocorrem por meio de intervenções sistemáticas, com muitas leituras e escrituras, utilizando a linguagem do aluno, da qual decorrem as aproximações em busca da variante do modelo culto da língua, cuja conquista se dá por meio de um trabalho contínuo de produção de conhecimentos, envolvendo as modalidades da linguagem contextualizadas nas práticas sociais.

5.1.4.1. Estratégias e procedimentos de correção expressos nos discursos das professoras alfabetizadoras

As estratégias explicitadas pelas professoras correspondem às suas concepções de “erro” ao descreverem os procedimentos realizados, como podemos identificar nas suas respostas:

[...] na minha realidade eles não estão produzindo. Assim, textos aceitos pela sociedade ainda. Então por isso, não tem como eu fazer reescrita ainda. Agora eu posso supor o que eu faria quando eles chegarem neste nível. (**PROFESSORA A**).

Os textos que eles tiveram maior “revelância” de erros. [...] eu passo esses textos para uma folha maior, eles vão ficar expostos na sala pra gente estar fazendo a correção. [...] juntamente com a turma eu escolho três textos que tiveram o maior número de erro. [...] a gente vai estar vendo onde eles erraram. Palavras que eles erraram, como foram escritas, a maneira correta de como tem que se escrever. Depois que nós fizemos as correções de todos esses três textos, na oralidade. [...] vou mimeografar esses textos ou digitar e vou estar colando no caderninho deles pra gente estar vendo como que ficou a diferença. **(PROFESSORA B)**.

[...] cada um vai fazer um texto diferente. Então tem que ser uma coisa bem individual. [...] vou passando de mesa em mesa e vou olhando. Eu faço isso ou na hora que está fazendo o texto que as dificuldades aparecem, eu passo esse traço, indago e mando refazer ou arrumar a palavra ou a letrinha que estiver errada. E depois do texto que o aluno produziu ele vai fazer a leitura. **(PROFESSORA H)**.

[...] quando é uma escrita que você tem condições, que possibilita ver naquela escrita da criança o nível dela, geralmente eu tenho muita dificuldade, porque às vezes eles têm a idéia da palavra. [...] e já emendou com outra palavra. Hoje eu passo um tracinho embaixo e ali seria uma palavra que ele estaria escrevendo. Então quando a criança está alfabética, mostrar o erro ortográfico, nas hipóteses no sentido da criança estar silábico, porque se você não parar e ler com atenção, você deixa e muitas coisas passam que não tem sentido. Eu trabalho muito a autonomia, de iniciativa, de estar fazendo. E como hoje eu penso muito a questão das avaliações externas. É uma situação que ele está sendo avaliado com uma pessoa que ele não convive. Mas essa questão da criança ter a iniciativa de estar fazendo seu trabalho, estar lendo, isso aí ela não faz se não tem uma prática constante. Eu faço coletivo é onde eu paro e analiso num sentido mais amplo. **(PROFESSORA I)**.

Eles têm as marcas, que são colocadas no texto onde ele vai revisar porque ele já tem esse hábito. Depois de revisado o texto por ele, fazemos a leitura do que ele fez e daí se eu acho que o texto e a criança podem dar mais do que aquilo que ela pôs eu começo indagar. Eu vou mediando para ele ir melhorando o texto. Pra esse texto começar ter um corpo maior. Eu uso as marcas quando eu não estou “mano a mano” com eles, mas a partir do momento que eu estou junto com ele, questiono algum erro ortográfico que eu vejo que é momento de eu corrigir eu boto um risquinho embaixo. Toda vez que tiver um risquinho embaixo ele sabe que ele errou. Aí eu falo pra ele: – Busca no dicionário. **(PROFESSORA J)**.

Assim, as professoras explicitaram os procedimentos para as correções:

[...] eu retomo o GESTAR, um pouco da minha vivência em anos anteriores. Eu vou só trabalhando com ele no individual. [...] nesse individual, eu pego todas as crianças, leio e vejo qual o problema maior que eles têm, da turma. Então dentro de um texto independente do gênero dele, eu tenho que pensar nas habilidades de ortografia, segmentação, pontuação que são as pautas. A segmentação de cara limpa o texto pra gente poder entender. [...] acentuação, pontuação, no primeiro momento eu vejo segmentação. Ortografia normalmente é o último que eu vejo. Ele está escrevendo, alguém ta lendo, cuido assim de limpar o texto, a segmentação, pontuação, paragrafação que é importante. Aquilo que a maioria ta errando mais, eu vou trabalhar a respeito problema de segmentação. [...] eu já corriji ortografia. Porque meu foco ali é a segmentação. Se caso você fizer uma tabela e colocar marcando x nas habilidades que os alunos têm, você tem uma visão vertical e horizontal. Horizontal, como que ta o aluno e vertical como que ta a turma em cada habilidade que tem que trabalhar. Não da pra fazer com muita frequência, pelo

menos uma vez por bimestre. [...] mas eu faço questão de saber que habilidades os alunos já têm. **(PROFESSORA A).**

Todas correções que a gente faz na sala eu uso toda turma, eles vão dando sugestões. Aqueles que tem um avanço maior na escrita, na linguagem escrita auxiliam bastante. Então eu deixo mais pra eles estarem falando e verem realmente onde o colega errou e como errou. [...] se for um texto maior, eu já deixo no papel pardo o texto na “forma errada”, do lado eu já deixo um papel em branco. [...] na hora da correção a gente vai estar escrevendo com a turma acompanhando. **(PROFESSORA B).**

[...] agora eu já amadureci muito, no começo eu ficava sublinhando tudo de vermelho. Às vezes, eu já trabalhei com retroprojektor. Eu coloco um texto que não está organizado, com erro de ortografia, concordância, coerência. Eu coloco do jeito que o aluno escreveu. O que “que” a gente vai corrigir? Parágrafo, letra maiúscula, a concordância. Cada vez a gente explora uma coisa. Mas no final o texto sai totalmente reformulado. [...] junto com a criança. Essa interferência eu vou registrando no papel. Eles passam a limpo de novo no “caderninho” de produção. **(PROFESSORA E).**

No sentido de você ver o individual, de você ver o que a criança realmente está expondo a sua idéia. Por que ele acha que é assim? Por que ele escreveu assim? **(PROFESSORA I).**

Porque normalmente quando eu quero alguma coisa do meu aluno eu tenho que dar um parâmetro para ele. Ele não vai produzir do nada. Então a gente faz uma produção junto, depois eu lanço um desafio parecido com aquele pra eu ver como é que vem. [...] normalmente, seleciono aquele texto que eu considero que precisa de maior intervenção, eu boto numa transparência e jogo na transparência e nós vamos fazendo a reescrita deste texto juntos. É assim que a gente faz. E daí isso parece fácil, mas eu levo três, quatro aulas. Parece que é fácil, mas não é. **(PROFESSORA J).**

Entendemos nesses discursos que o “erro” consiste na essência que desencadeia os procedimentos do trabalho pedagógico, com vistas à aprendizagem da linguagem escrita, os quais correspondem à concepção de cada grupo de professora.

Na visão do primeiro grupo, cuja compreensão é a de que o “erro tem que ser corrigido”, os procedimentos organizados decorrem de intervenções individuais imediatas durante as produções, seja de palavras, de frases ou textos e utilizam marcas para apontar os erros que serão corrigidos pelos alunos na revisão individual do texto; correções individuais do texto pela professora; e abordam questões referentes à paragrafação, letra inicial maiúscula, pontuação, segmentação e coerência do texto.

Isso mostra que, nesse trabalho de correção, cujo eixo dinamizador deveria ser o texto, a análise lingüística recai sobre os erros de forma especial, considera-se a superficialidade textual, por ressaltar apenas as regras gramaticais. Conforme sugere Jesus

(2002, p. 115), em relação à maneira de agir na correção de texto, à “[...] proposta de ‘corrigir o texto para refletir sobre os erros’ contrapomos a de ‘refletir sobre o texto para corrigir os erros’”.

Segundo Geraldi (2003) as condições para as análises lingüísticas são criadas no interior das atividades interpretativas, pela produção de texto por sua leitura. No período pré-escolar, as crianças já realizam operações com a linguagem e sobre a linguagem, nas reflexões sobre os meios de expressão utilizados nas diferentes circunstâncias de interação, cuja função e objetivos se definem em relação aos interlocutores da interação.

Portanto, as análises são realizadas no processo interativo da linguagem, as quais compreendem as atividades epilingüísticas, cuja reflexão ocorre sobre a língua, tendo por objetivo o uso de recursos expressivos em função das atividades lingüísticas a que estão envolvidos, ou seja, operam sobre suas enunciações de acordo com as situações de interação. As atividades metalingüísticas constituem-se em reflexões analíticas sobre os recursos expressivos, viabilizando a construção de noções que tornam possível categorizar tais recursos. Desse modo, essas atividades produzem uma linguagem mais ou menos coerente que admite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior delas, o léxico, as estruturas morfosintáticas e entonacionais. (GERALDI, 2003).

Nessa perspectiva, nos encaminhamentos para as análises textuais, emergem as questões relativas à ortografia, à paragrafação, à letra inicial maiúscula, à pontuação, à segmentação e à coerência do texto, conforme destacam as professoras, além de outros aspectos que implicam dar sentido à produção escrita. Assim, o trabalho pedagógico desenvolve-se tendo como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem as práticas de linguagem, as quais incluem “[...] nas atividades de análise lingüística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”. (GERALDI, 2003, p. 192). Se colocarem como prioridade os aspectos gramaticais, isso resultará no desaparecimento da valorização do texto e do autor.

De acordo com Chiappini (2002), algumas pesquisas, em torno da circulação de textos em sala de aula, constataram a dificuldade que a escola tem de trabalhar a linguagem, sendo que ela passa pela invisibilidade, mesmo para aqueles que estão envolvidos com ela e se propõem a realizar um trabalho dialógico. A situação colocada, pela autora, retrata nossas percepções tanto nos discursos como nas observações em aula, quando existe um empenho enorme por parte das professoras, mas que muitas vezes não conseguem romper com as bases mecanicistas que, ainda, estão presentes em suas práticas.

O segundo grupo de professoras adota o “erro” como hipótese significativa de escrita, cuja concepção orienta a organização de procedimentos de “correção” que se constituem em reflexões coletivas permeadas pelas intervenções de maneira interativa resultando na reescrita do texto.

Ainda destacamos neste grupo, a relevância que a **Professora I** atribui à autonomia do aluno, quando proporciona momentos para que ele possa tentar entender o que lhe está sendo apresentado. Lança o desafio para que ele tenha oportunidade de reconhecer o que já sabe e possa formular seus questionamentos sobre o que ainda não é capaz de identificar sem o auxílio da professora. Com isso, sinaliza as intervenções pertinentes para que possa prosseguir com seu estudo independente de controle sistemático de suas ações.

Essa forma de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem aponta para uma concepção de linguagem numa perspectiva dialógica, interativa, na qual o aluno é reconhecido como um ser ativo, portador de informações que lhe permite participar das interlocuções expondo e confrontando idéias em busca de “novos” conhecimentos.

5.2 O lugar da reescrita nos discursos das professoras alfabetizadoras

Das análises realizadas quanto à concepção que as professoras têm do “erro”, nessa fase da aprendizagem e dos encaminhamentos dados em busca de trabalhar tais “erros”, percebemos que as estratégias relatadas por elas, em princípio, se constituem em procedimentos de reescrita.

Sentimos o esforço das professoras em redimensionar suas práticas, cujas ações suscitam reflexões com a linguagem, sobre a linguagem e pela linguagem, mas os “erros” tornam-se um referencial para direcionar o trabalho em sala de aula. Os conhecimentos que possuem a respeito dos estudos sobre língua materna tornam-se insuficiente para subsidiá-las nas propostas teórico-metodológicas implícitas no trabalho que desenvolvem, cujas concepções se revelam subentendidas no fazer pedagógico.

Ao tomarem como parâmetro o “erro”, mesmo propondo um trabalho com a intenção de abranger a totalidade da linguagem, as ações centram-se nas reflexões sobre a escrita, ou seja, na escrita convencionalmente aceita.

Esse fato nos leva a concordar com Smolka (2001, p. 45) ao assegurar que não se trata apenas de ensinar escrita, implica:

[...] usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias funções. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2001).

As explicitações dadas pelas professoras a respeito da forma como conduzem o trabalho em sala de aula, ao serem questionadas se elas utilizavam a reescrita de texto como procedimento didático e com qual objetivo? As mesmas responderam que:

Não dá. [...] têm momentos que você pode fazer a reescrita coletiva, em alguns focos que você percebe que é uma falha geral, uma dificuldade geral. E alguns momentos, também individual. [...] porque as crianças, cada uma tem uma dificuldade muito específica dela. [...] aquele eu sei que tem dificuldade na parte de ortografia, vou ter que me centrar nele exatamente naquilo que eu sei que ele tem dificuldade. Mas isso tudo também vai acontecendo mais pro final do ano, conhecendo melhor a turma vai afunilando seu trabalho. No começo por mais que a gente tenta trabalhar individual, ainda é massa. Então a gente trabalha com todos. Depois conforme eles vão fazendo as produções, vão se soltando mais, e fazendo a escrita espontânea tanto de listas como de textos memorizados fica mais fácil pra gente trabalhar. (**PROFESSORA A**).

Não, não, não. Eu não faço. Eu não vou mentir para você. Eu faço assim no texto, na “musiquinha”, nas outras atividades eu faço assim: eu ponho nota; aí eu paço o “tracinho” embaixo e falo pra eles, eu chamo: _ Assim que se escreve. Eu vou nas mesas e vou mostrando com o alfabeto e vou mostrando, juntando, com o alfabeto móvel mostrando a palavra que eles erraram. E eles uma vez, duas vezes já assimilam aquilo ali. (**PROFESSORA D**).

A reescrita tem que ser feita. Se não tiver reescrita a criança vai fazer por fazer. Essa reescrita ela é muito importante. Fez produção. Faz a reescrita. Eu trabalho um modelo. Se eu não fizer a reescrita a minha produção, praticamente, não valeu nada. Porque eu já vi resultados em cima da reescrita. (**PROFESSORA E**).

Sim. Eu utilizo geralmente dessa forma: história em quadrinhos, um texto comum a todos. Escrita espontânea, então a gente faz, os alunos vão fazer. Questiona, faz um levantamento prévio. Faz vários questionamentos pra dar uma margem pro aluno ta tendo idéia pra fazer seu texto e eles vão criar, a professora faz a intervenção e depois os alunos fazem a leitura. Alguns fazem a leitura lá na frente e eu faço a correção ali individual ou já tirando a dúvida na hora. E depois a gente faz a reescrita no quadro: a professora escreve e depois eles registram no caderno. (**PROFESSORA H**).

[...] na hora das intervenções, eu sempre procurei trabalhar a reescrita de texto coletivo. Isso eu trabalho muito na Educação Infantil. Na 1ª série, hoje revendo no sentido da reescrita, muitas vezes eu deixei a desejar. Mas eu vejo que é necessário. Até porque eu trabalho muito a questão da oralidade e você é o escriba, possibilita você estar construindo a reescrita do texto. (**PROFESSORA I**).

Verificamos em suas respostas que apenas as professoras **A** e **D** declararam não utilizar a reescrita de textos em suas práticas pedagógicas. Algumas interpretam a reescrita como transcrição do texto, ou seja, depois de realizadas as correções, os alunos “passam a limpo no caderno”. Todavia, foram unânimes em ressaltar a relevância desse trabalho tanto de modo coletivo como individual, principalmente, por promover a aprendizagem melhorando cada vez mais as produções escritas.

Jesus (2002, p. 100) argumenta sobre os estudos desenvolvidos por Geraldi (2003) e publicado no livro “O texto na sala de aula”, que iniciaram as discussões a respeito do trabalho com a reescrita. Nele o autor propunha “[...] o redirecionamento do eixo do ensino da língua materna, deslocando-se o foco do plano metalingüístico para o plano do uso desta língua, articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo de linguagem”. No qual a reescrita é vista “[...] como atividade de exploração das possibilidades de realização lingüística, de tal forma que o constituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações”.

Nesse sentido, defendemos a reescrita como uma atividade que permite procedimentos de reflexão e análise do texto em sua totalidade, e que envolve as atividades lingüística, epilingüística e metalingüística, permitindo instaurar espaços permeados por interações e interlocuções, cujas intervenções levem os alunos à construção de novas versões de suas produções. Tais produções poderão ser lidas, discutidas, refletidas e reescritas quantas vezes forem necessárias. Nessa perspectiva, o trabalho com a gramática toma um caminho inverso ao recorrente na escola.

É a partir da valorização dos conhecimentos pré-escolares do aluno, revelados por meio da oralidade e das produções de texto com escrita espontânea que decorrem os desdobramentos para o trabalho com a língua escrita a partir da gramática internalizada, ou seja, dos conhecimentos lingüísticos internalizados por meio das práticas sociais.

As reflexões emergentes das interações e interlocuções instauradas, no grupo, proporcionam a compreensão dos usos e do funcionamento da língua e tornam-se um ambiente para as discussões levantadas a partir da diversidade textual. Schneuwly (2004, p. 74, grifos do autor), ao tratar dos gêneros de linguagem parte da hipótese de que “[...] *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*”. O autor ressalta, ainda, que o caráter integrador e intermediário de tais gêneros, originários das representações da generalização das produções orais e escritas, torna-o

referencial fundamental para as construções dos alunos, pois retratam as práticas de linguagem, o que evita uma visão fragmentária de sua apropriação.

A peculiaridade que ocorre na escola, em relação ao tratamento dado ao gênero textual, proveniente dos desdobramentos que se operam, com vistas à realização de tarefas, descaracteriza a sua função de instrumento de comunicação, tornando-o um objeto de ensino e aprendizagem, perdendo os vínculos com as práticas de linguagem, ficando desprovidos de qualquer relação com circunstâncias reais de comunicação. O que os transforma em “[...] autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escritas dos alunos”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 77).

Constatamos nas respostas das professoras que apenas uma delas toma a reescrita com o objetivo de abordar o caráter comunicativo do gênero textual, ou seja, do texto e o que verificamos em sua fala:

Que ele escreva. Que ele consiga escrever; que ele consiga produzir texto; que ele consiga colocar no papel o que ele pensa o que ele sente; que ele consiga se comunicar através da escrita. Esta é a função. É a comunicação. Que ele consiga traduzir, escrever tudo aquilo que ele quer, que ele deseja, porque as pessoas são respeitadas por aquilo que se escreve, que se fala. (**PROFESSORA J**).

Dessa forma, as atividades textual-discursivas dos alunos são valorizadas no sentido de promover o entendimento dos diferentes gêneros textuais, referenciais para o ensino da língua escrita. As produções escritas não podem se limitar ao espaço de sala de aula, os alunos precisam escrever para um interlocutor real, um texto que produza sentido, que tenha um objetivo a atingir, uma vez que a aprendizagem da linguagem ocorre, justamente, entre as práticas e as atividades de linguagem, por meio de transformações sucessivas da atividade dos sujeitos, os quais administram a constituição das práticas de linguagem. (SCHNEUWLY, 2004). Ou seja, utilizando a linguagem realizam reflexões que lhes permitem compreender e agir em situações reais, permeadas por diversas práticas sociais.

Em sua maioria, as professoras levantam os saberes pré-escolares dos alunos, por meio da escrita espontânea de textos, com o objetivo de verificar as dificuldades referentes ao reconhecimento dos signos lingüísticos, centrando as reflexões sobre a língua e a sua estrutura, as funções e os usos da língua escrita desaparecem tanto nas falas como nas ações em sala de aula.

Tal fato as impede de ter uma visão global das possibilidades de trabalho com o texto, abertas com a reescrita, cujas necessidades pontuais, são conhecidas a partir dos questionamentos do próprio aluno, as quais geram as intervenções individuais.

Compartilhamos com Schneuwly (2004) e Possenti (2006) quando abordam a questão da incompletude do texto escrito e assinalam que, do início da produção ao produto final, percorre-se um longo caminho. Sendo que o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, até mesmo descartado, até o momento de ser entregue ao destinatário, conserva-se provisório enquanto estiver sendo reescrito.

Nesse sentido, a reescrita possibilita escrever, ler, reescrever quantas vezes forem necessárias para que o texto se torne compreensível ao interlocutor ausente. O aluno deve aprender que escrever é também reescrever, situação que permite a ele tornar-se leitor das suas próprias produções, repensar, analisar e ajustar de acordo com suas possibilidades, contando com a mediação da professora e de seus pares.

Isso significa dizer que o trabalho com a reescrita, a partir da produção de texto com escrita espontânea, sinaliza caminhos na expectativa de superação das dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere à produção de texto no início da aprendizagem da língua escrita, cuja aprendizagem se efetiva de forma contextualizada.

Tendo em vista que os estudos teóricos realizados pelas professoras, quando da participação do Projeto GESTAR, com a finalidade de promover um processo de redimensionamento das práticas pedagógicas, traz em sua proposta o ensino com base no texto, pautado principalmente na diversidade textual, verificamos que os objetivos propostos para o trabalho com reescrita restringem as possibilidades de exploração disponibilizada, quando tomam como referencial os gêneros textuais. Formulamos essa consideração a partir das definições dos objetivos pelas professoras:

Primeira série o objetivo mesmo é aprender ler e escrever. Por mais que o letramento é importante, eu sei que o mundo também vai ensinar. E vai ensinar muito mais que a professora. Mas eles têm que sair da minha mão lendo e escrevendo. Isso é o mínimo que um bom alfabetizador tem que fazer. **(PROFESSORA A).**

De ele estar identificando cada vez mais os erros dele. Através dos erros fazer a correção. E com a reescrita, a produção ele vai ter um avanço bem maior. O meu objetivo maior é que ele esteja sempre produzindo cada vez melhor. **(PROFESSORA B).**

A professora expôs os procedimentos utilizados, mas não tem um objetivo definido em relação trabalho com reescrita que realiza com os alunos. **(PROFESSORA D).**

É que o aluno saiba se expressar; que ele saiba escrever; que ele quebre esse paradigma de ficar - Eu não sei escrever. Tenho medo. [...] a gente tem que deixar ele escrever. Fazer essas correções. Que ele não tenha esse medo, essa angústia que a gente tem quando temos que colocar a coisa no papel. **(PROFESSORA E)**.

[...] pra puxar aqueles alunos que estão com dificuldades e pra eles entenderem como que a professora pediu pra fazer. Geralmente a primeira reescrita é difícil; é complicado. Às vezes a primeira vez você não consegue atingir teu objetivo. [...] então você tem que diariamente ir reescrevendo pra que aquela criança desenvolva e atinja as habilidades propostas. **(PROFESSORA H)**.

[...] até porque quando você está reescrevendo um texto, juntamente com a criança, você pode organizar as idéias. Então é um momento que você tem como revê e organizar as idéias e rever também as questões ortográficas e a concordância. **(PROFESSORA I)**.

Para que eles aprendam a organização de um texto mesmo. A questão da paragrafação, pontuação e até de palavras, a escrita ortográfica das palavras. **(PROFESSORA K)**.

As respostas mostraram que o trabalho com a reescrita contempla em sua essência a aprendizagem do ler e escrever melhora as produções de texto, amplia o vocabulário, possibilitando, ainda, a superação dos medos de escrever, e as dificuldades apresentadas pelos alunos em entender como se realiza a tarefa. Dos objetivos, ressaltamos que a ênfase foi dada às questões ortográficas, à paragrafação, à pontuação e à concordância.

No sentido apresentado pelas professoras, as atividades de reescrita permitem, a partir da produção de texto com escrita espontânea, a análise desses elementos lingüísticos num contexto, o que leva os alunos a refletirem sobre seus textos compreendendo a linguagem escrita.

Para essa reflexão, buscamos apoio em alguns dos autores que estudam as questões levantadas, a partir da produção de textos de alunos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Entre eles, Leal (2005, p. 100) ressalta a dimensão criativa da criança durante a produção da escrita ortográfica, salientando que os erros cometidos, no início da aprendizagem formal, são reflexos não apenas do que ela, ainda não sabe, mas também do que ela já sabe sobre o sistema de escrita. O erro deixa de ser visto como algo que precisa ser rapidamente superado, constituindo-se em parâmetro para a compreensão da “[...] natureza das dificuldades de aprendizagem da escrita e a elaboração de formas de intervenções didáticas”.

Em seu estudo, Leal (2005, p. 100) discute “[...] a relação entre consciência metalingüística e ortográfica, ressaltando, principalmente, o papel da reflexão na construção dos conhecimentos ortográficos”. Destaca que “[...] consciência metalingüística refere-se a

capacidade de refletir acerca da própria linguagem, acerca da estrutura da língua e dos princípios que regem seu uso”. Isso significa que o aluno precisa ter acesso a atividades que os motivem a pensar sobre as questões ortográficas apreendendo seus usos e princípios de forma contextualizada.

O estudo desenvolvido por Cardoso (2005, p. 111-132), a partir da análise de um “[...] conjunto de quatro textos narrativos, que contempla quatro anos de escolarização de uma criança”, revelou que, “[...] desde a 1ª série a criança utiliza o ponto (final e interfrástico). Trata-se ainda de um emprego solitário, marcado pela ausência de oposição, que outra marca poderia proporcionar”. Mas “[...] em alguma medida relacionada com o parágrafo, tem como função assinalar uma ruptura inter-acontecimento entre dois enunciados sucessivos”. A autora considera que as

[...] constatações sugerem o quanto é infundada a prática de intervenção pedagógica no nível de frases, uma vez que só o trabalho com o texto, como um todo, proporcionará maiores chances de a criança perceber maiores posicionamentos enunciativos, motivando, assim a pontuação precoce.

Os estudos desenvolvidos por Leal e Cardoso frisam bem a importância do trabalho com a linguagem escrita ser desenvolvido com produção de texto, porque nelas os alunos revelam o que sabem e, também, o que ainda não sabem sobre o sistema de escrita. Nessas ocasiões, suas escritas mostram outras unidades lingüísticas que poderão ser pensadas no interior do texto, com reflexões contínuas por meio da reescrita.

5.3 As influências do contexto escolar nas práticas das professoras alfabetizadoras

A opção de deixar em aberto a última questão da entrevista permitiu às professoras tecerem suas considerações em relação aos aspectos que, de alguma forma, interferem em seu desempenho, na realização do trabalho pedagógico. Apenas duas das professoras não se pronunciaram. As demais apresentaram a seguinte argumentação:

Eu acho que o nosso trabalho poderia ser melhor enquanto escola, enquanto rede, nós educadores, acho que no geral, enquanto Brasil, mesmo se tivesse maior participação da família que fica a desejar. Os alunos que têm uma integração maior da família com a escola têm também um avanço maior na aprendizagem. Porque nossos alunos que tem maior avanço, desempenho bem maior, participação maior em sala de aula, são os alunos que os pais são atuantes. [...] esta aprendizagem e esse sucesso do aluno vai depender também dessa parceria que tem que ter. Os pais têm

que perceber e vê que sem essa parceria o seu filho não terá sucesso na aprendizagem. **(PROFESSORA B).**

[...] como professora, eu fico assim, muito feliz ou angustiada. Então a grande preocupação minha é que a escola seja um ambiente alfabetizador. Eu tenho muita dificuldade, porque hoje em dia na realidade que nós estamos, a escola é outro problema, não é só alfabetizar. Tem que ensinar o menino a se comportar, pedir licença. Temos muito problema da indisciplina que interfere na aprendizagem. Mas que a produção e a reescrita é o caminho pra deixar que eles amadureçam, que eles tenham mais liberdade, autonomia, isso é. **(PROFESSORA E).**

O professor tem que estar revendo sua prática. Ser professor é questão de você acreditar na Educação, é o seu trabalho, é acreditar no seu trabalho, repensar, rever como está trabalhando. Estudar bastante, se atualizar pra poder dar conta. Porque a tecnologia, o mundo que hoje é oferecido para as crianças, se o professor não lê não procurar se atualizar no mundo tecnológico, meu aluno tem essa habilidade e eu não tenho. Então você vê que é um momento, não é só a prática, é a questão teórica, você tem que estar revendo, se atualizando. **(PROFESSORA I).**

E faço com muito amor, gosto muito mesmo e me sinto muito responsável por essas crianças. Eu sei que eu preciso crescer muito, que eu preciso melhorar muito, mas eu busco o tempo todo, aperfeiçoar, porque eu acho que nós só vamos ter uma vida melhor, menos violência. “Gente, eu sou responsável por isso, porque eu estou formando pessoas”. Então eu fico muito ligada no meu papel social, porque pra mim, ensinar ler e escrever um aluno é pouco, eu quero ver o meu aluno ter mudança de postura. Apesar de todos os entraves da nossa profissão. **(PROFESSORA J).**

Em meio às argumentações desencadeadas a partir da liberdade de estarem expondo os aspectos tocantes em sua vida profissional, destacamos como primordial o compromisso com educação, expresso pelas professoras e confirmados, por nós, na ocasião das entrevistas, notados em suas expressões, gestos, entonação ao falar. Tal atitude levou-as a assinalar aspectos como: dificuldade em redimensionar a prática pedagógica; solicitar maior participação da família na vida escolar; definir a verdadeira função da escola; ver a alfabetização como um processo complexo; ter paixão em ensinar; responsabilidade em formar pessoas; e a produção de conhecimento com o propósito de refletir sobre a prática pedagógica.

Tais aspectos retratam a realidade da Educação, quando são pensados programas para auxiliar os professores no processo de ensino e de aprendizagem, porém as condições em que são oferecidos causam insatisfação nos próprios professores. A forma como são implantados esses programas deixa a desejar, não alcançando os objetivos pretendidos, ou seja, é preciso subsidiá-los na transformação de suas práticas pedagógicas, porque se constituem superficiais é o que se revelam no pouco conhecimento construído pelas professoras, insuficientes para lhes assegurar um progresso significativo no trabalho com o

texto como base de ensino para auxiliar os alunos em relação às dificuldades apresentadas na produção de texto.

Em linhas gerais, as falas proferidas pelas professoras revelaram fatores intervenientes que interferem em suas práticas pedagógicas, funcionando como indicadores para repensar o modelo de escola, os quais precisam ser colocados em pauta nas discussões de reelaboração do Projeto Político Pedagógico, conforme abordamos no capítulo III, nos apoiando nos estudos de Veiga (2006), quando ressalta o seu caráter sóciopolítico pelo compromisso da articulação dos interesses reais e coletivos da população em prol da formação do cidadão.

Essas reivindicações são importantíssimas e precisam ser consideradas, uma vez que o professor está na base do processo de ensino e aprendizagem e precisa ser partícipe no processo de reestruturação do sistema de ensino, deixando de ser visto apenas como executor de tarefas, incorporadas a partir de modelos pré-estabelecidos.

No próximo capítulo, analisaremos as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa das duas professoras alfabetizadoras observadas. A partir de alguns episódios de sala de aula selecionados relacionando-os aos discursos proferidos por elas ao explicitarem suas ações, os quais foram reconstruídos no decorrer do estudo, conforme se revelaram nas situações em contexto real, no sentido de mostrar a realidade.

CAPÍTULO VI

SALA DE AULA: UMA REALIDADE OBSERVADA

Analisamos, neste capítulo, as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, das duas professoras alfabetizadoras observadas. Seleccionamos alguns episódios de sala de aula e os discursos proferidos por elas explicitando suas ações, os quais foram reconstruídos no decorrer do estudo, conforme se revelaram nas situações em contexto real. Antes de iniciarmos, a análise descrevemos a organização do espaço da sala de aula, uma vez que acreditamos que o mesmo influencia na dinâmica da realização da aula, também porque, é importante para os aspectos que vamos abordar.

Esse procedimento nos permitiu, de acordo com o referencial teórico da perspectiva histórico-cultural, estabelecer uma relação entre os fatos revelados e o todo que lhes originou, com o propósito de chegar o mais próximo possível da essência do fenômeno a ser apreendido, isto é, como a aprendizagem da língua escrita se efetiva nas mediações realizadas pelas professoras. Com o propósito de “[...] focalizar o problema como um todo, tentando revelar a multiplicidade de dimensões que se apresentam”. (FREITAS, 2004, p. 20).

Os depoimentos analisados no capítulo anterior revelaram as concepções das professoras quanto às representações que fazem do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita tendo em vista a influência nas práticas sociais, quando explicitam a respeito dos seus entendimentos quanto à alfabetização.

Diante da argumentação apresentada, depreendemos que, na verdade, as professoras se sentem atualizadas na forma como desempenham o processo de ensino e aprendizagem. Tomam o texto como referência para o trabalho de alfabetizar, as quais evidenciam que partem de bases concretas de aprendizagem. Entretanto, no desenrolar da prática pedagógica, na programação das tarefas e na realização das ações, em sala de aula, o trabalho com a escrita se contrapõe a essas representações.

Observamos o trabalho desenvolvido pelas professoras **A** e **C** a partir de um roteiro básico abordando os seguintes aspectos:

- A mediação pedagógica: relação professor / aluno, aluno / aluno e objeto de conhecimento em sala de aula;
- Produção de texto: o encaminhamento da aula, a escolha do tema, a abordagem do assunto (aspectos discursivos), os incentivos dados nas atividades de produção textual, os objetivos: propostos para os alunos, bem como a reação dos mesmos à proposta de produção com escrita espontânea;
- Reescrita de textos: os estímulos para motivá-los a reescrevê-los, como ocorre a reflexão sobre a língua escrita e quais aspectos apontam para a aprendizagem da língua escrita, como lida com as prováveis dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao trabalho de escritura de texto, ou seja, a resistência que apresentam quanto à realização das atividades de produção.

6.1 O ambiente de sala de aula

Iniciamos a análise dos episódios observados na sala da **Professora A**, que desenvolve o trabalho com uma turma de 23 alunos, dos quais, segundo a professora, dois são deficientes mentais (avaliados pela equipe da Secretaria de Municipal de Educação e considerados – DM), 08 alunos são repetentes e 13 iniciaram a escolarização nesse ano de 2006, o que indica que não passaram pela Educação Infantil.

A **Professora C** trabalha com uma turma de 26 alunos dos quais, segundo a professora, dois alunos cursaram Educação Infantil, 06 freqüentaram o Centro de Educação Infantil (CEINF), e 18 alunos nunca estudaram antes de ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O número de alunos indicado nas duas salas corresponde às matrículas, mas nos dias que estivemos presentes na sala da **Professora A**, a freqüência ficava em torno de 16 a 20 alunos e na sala da **Professora C**, 20 a 23 alunos.

Na organização do espaço físico da sala de aula da **Professora A**, a disposição das carteiras permaneceu sempre igual, desde o primeiro dia de observação até o último, enfileiradas uma atrás da outra, os alunos já sabiam os lugares que deveriam ocupar. Na sala da **Professora C**, isso se diferenciava em alguns aspectos, uma vez que espaço era

reorganizado de acordo com a programação das aulas. Algumas vezes, as carteiras estavam enfileiradas, outras em forma de “U” e, outras, agrupados em número de duas.

Nas paredes das salas das duas professoras, os cartazes produzidos por elas estavam expostos e fora do alcance dos alunos, o que dificultava seu acesso por eles. Na sala da **Professora A** eram cartazes com: calendário (uma folha de calendário convencional) e um outro com os dias da semana; um cartaz com a diagramação dos tipos de texto trabalhados em sala de aula e abaixo uma lista com os elementos que auxiliam no planejamento e na identificação do texto de uma história; dois com parlendas; uma tabela numérica com números de 1 a 100; o abecedário; uma lista com os nomes dos meses do ano; uma ficha ampliada intitulada acompanhamento de leitura, em que estavam registrados os livros lidos pelos alunos; um relógio de parede e um cartaz com o cabeçalho, que eram utilizados nas aulas.

Na sala da **Professora C**, havia um cartaz com: um calendário semelhante aos convencionais, um outro, com uma lista com os nomes dos alunos, uma tabela com os números de um a cem e cartazes menores dependurados no varal com números individuais de um a dez. Os quais, no decorrer de nossa observação, não foram utilizados.

6.2 As representações expressas na ação pedagógica

Após a realização das observações nas duas turmas e a organização dos materiais, como mencionamos anteriormente, analisamos as aulas observadas, reconstruindo-as a partir dos aspectos descritos no início deste capítulo e as situações reais presenciadas por nós, com o entendimento de que as atividades propostas, em sua maioria, centravam-se na leitura e escrita de letras e palavras e, em momentos distintos, era proposto o trabalho com produção de textos, como uma atividade a mais em sala de aula, preservando as respectivas semelhanças e as diferenças entre o trabalho realizado pelas professoras **A e C**.

Tais observações nos levaram a agrupar as atividades desenvolvidas pelas respectivas professoras sob três dimensões: leitura e linguagem escrita, produção de texto no ensino da linguagem escrita e reescrita.

Durante as análises, procuramos articular a prática às concepções de linguagem subjacentes ao trabalho desenvolvido, relacionando os discursos às ações, na tentativa de

explicitar como a produção de texto constitui-se em base para a aprendizagem da linguagem escrita se considerarmos que, leitura e escrita possuem características próprias, porém não-dicotômicas, mas interdependentes e ocorre numa perspectiva dialógica que se processa no movimento discursivo, e torna-se relevante “[...] as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais”. (SMOLKA, 2001, p. 53).

6.2.1 Ler para ouvir ou ler para participar

Acreditamos que a alfabetização se inicia muito antes de as crianças entrarem na escola, pois desde que nascem elas interagem com diferentes sujeitos, em várias idades (adultos, jovens, outras crianças). Suas vivências em sociedade lhes proporcionam o acesso a uma multiplicidade de materiais escritos, permitindo-lhes reconhecer diferentes produções escritas veiculadas no seu cotidiano e que possuem sentido nos diálogos, nas ações e nas suas experiências de vida.

Sob esse ponto de vista, buscamos apoio no estudo desenvolvido por Smolka (2001, p. 15) desde o ano de 1980 a respeito do processo de aprendizagem da linguagem escrita com enfoque nas relações de ensino e no movimento das transformações histórico-sociais, propondo um desafio político-pedagógico para o processo de alfabetização, que pauta suas discussões a partir de questionamentos a respeito das condições em que a leitura e a escrita são oferecidas no contexto das sociedades letradas, ao constatar “[...] que a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais [...]”, porém as condições oferecidas pela escola não condizem com esta realidade, a forma como ensina torna o lugar de ensino, extremamente seletivo.

Essa constatação da autora confirma-se em nossas observações realizadas nas duas salas de aula, as quais presenciamos a forma como são trabalhadas as atividades, com o propósito de promover a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita. As professoras **A e C** desenvolvem as atividades como elas mesmas expressam:

[...] procuro levar para sala de aula, muita coisa que eu sei que lá fora tem. Que aqui fora, que na vida tem. Todo dia eu faço uma leitura compartilhada com eles. [...] contos clássicos, poemas. Falo porque estou lendo aquele texto pra eles. Se é um poema, é um poema do repertório deles. Se uma música... coreografia. Cantei com

eles. Fizemos uma ordenação de quatro em quatro, como estava na música depois que eles memorizaram. Fizemos lista de nome proco trabalho juntando o máximo possível, o lúdico com o que eu sei que aqui fora tem peso. [...] estou pensando de entrar numa aula de receita, mas... Estou esperando eles, pelo menos, entenderem melhor como acontece a coisa no papel pra que eles possam ter um aproveitamento maior. (**PROESSORA A**).

Eu trabalho dessa forma: a gente faz leituras, muitas leituras. Depois em cima dessas leituras e de um diagnóstico. [...] trabalho com a escrita pedindo que eles escrevam realmente aquilo que eles entenderam do texto. (**PROESSORA C**).

A partir desses depoimentos e das ocorrências em sala de aula, podemos afirmar que a **Professora A** organiza dois momentos para a leitura: um no início da aula, denominado leitura compartilhada; o outro, leitura coletiva, que é trabalhado na sequência. A **Professora C** reserva apenas o primeiro momento da aula para a atividade que corresponde às muitas leituras referidas acima.

Para a leitura compartilhada, a **Professora A** utiliza diferentes tipos de textos, como ressaltou em sua fala, e que nas aulas observadas se repetiam, por isso selecionamos três episódios de sala de aula, que julgamos significativos e refletem o pensamento da referida professora.

No primeiro episódio, observamos a leitura de um texto que abordava o conteúdo de Ciências Naturais: “Coração e pulmão”. Um texto científico que é definido por Kaufman (1995, p. 29) como um texto informativo, com vocabulário específico que não admite multiplicidade de significados, o que necessita atenção por parte dos alunos em se tratando de informações complexas, que envolvem conceitos que não são familiares a eles. Por isso necessita de esclarecimentos relacionados aos aspectos não compreendidos pelos mesmos.

Sob a expectativa do assunto, todos os alunos ficaram atentos à professora que, durante a leitura, procurava interagir com o grupo, tecendo comentários e levantando algumas questões que eles deveriam fazer aos seus familiares.

A forma como estava organizada a sala de aula com as carteiras enfileiradas e o posicionamento da professora, em frente ao quadro de giz, de onde realizava a leitura, constituiu-se em motivo para a dispersão dos alunos durante a realização da atividade, sendo preciso chamar atenção deles, várias vezes, para ficarem sentados ouvindo e respondendo aos questionamentos feitos por ela. Ao serem questionados, alguns alunos tentavam relacionar o assunto a situações vivenciadas por eles, mas desistiam pela pouca importância dada aos comentários, os quais eram explorados rapidamente para dar prosseguimento à leitura.

O modo como a professora lidava com os alunos e a atenção dispensada aos aspectos levantados por eles, na tentativa de relacionar o assunto a situações extra-escolares, revelou a elaboração de um programa previamente estabelecido. Sua atitude não priorizou o diálogo com e entre os alunos a respeito do tema abordado, limitando-se ao conteúdo desenvolvido no âmbito da sala de aula. Embora tenha pedido para que questionassem seus familiares, o assunto foi pouco explorado.

Essa forma de tratar as informações contraria a proposta de preparar os alunos para terem um bom desempenho nas suas relações sociais, usufruir dos conhecimentos apreendidos na escola, mesmo porque, a intencionalidade da leitura proposta não teve outros desdobramentos.

Um segundo episódio tratava da leitura de uma história: “O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA-ROUPA”. O livro era extenso e a leitura estava sendo realizada por capítulos. Todos os dias lembravam e recontavam oralmente a parte da história lida na aula anterior. A professora questionava alguns fatos ocorridos que eram relevantes para a compreensão dos capítulos posteriores. Nem todos os alunos respondiam aos questionamentos, o que não correspondia à expectativa dela, que completava as falas, na tentativa de organizar oralmente a seqüência da história. Dando continuidade à leitura, comentou que aquele seria o capítulo mais longo e registrou no quadro o número de páginas lidas.

Como a maioria dos alunos estava dispersa, na tentativa de organizar o momento da leitura, a professora combinou que, “aqueles que enjoassem de ouvir a história poderiam deitar e dormir”. Essa orientação denunciou a necessidade de se repensar as condições em que eram desenvolvidas esse tipo atividade e rever as estratégias para realização da leitura compartilhada.

A idéia central desenvolvida por Nogueira (1997, p. 17), a respeito da atividade de leitura compartilhada, ressalta a relevância da mediação pelo outro no processo de leitura. Seu estudo foi realizado a partir da apresentação de um episódio de leitura partilhada entre duas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, com o propósito de “[...] evidenciar indicadores da elaboração da atividade mental pela criança, destacando os processos de negociação durante a atividade de leitura e suas relações com as propostas pedagógicas – entendidas como formas de mediação da atividade psíquica”.

O trabalho permitiu-lhe analisar as interações e levantar aspectos indicadores do processo de construção do conhecimento, apreendendo e explicitando o desenvolvimento

psicológico no contexto das interações, destacando a mediação e implicando o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores.

Segundo a Nogueira (1997, p. 16), por meio “[...] dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade”. Cabe ressaltar que, no ambiente de sala de aula, descrito pela autora, as carteiras estavam distribuídas em grupos de quatro, sendo que quase todas as atividades propostas eram desenvolvidas em grupos ou duplas, forma de organização que favorecia a constante interação entre os alunos. Destacamos também que as orientações da professora ocorriam no início da atividade e com a participação dos alunos na escolha das leituras preferidas.

Os resultados alcançados, a partir da dinâmica instaurada durante a atividade de leitura compartilhada, proposta como atividade conjunta revelaram “[...] diferentes nuances do processo individual da criança e do processo interindividual, ou seja, de como os processos se transformam devido à fala e às intervenções da outra criança, de como a mediação é constitutiva da leitura produzida por elas”. (NOGUEIRA, 1997, p. 23).

Nesse estudo realizado pela autora, constatamos a relevância da leitura partilhada para a construção do conhecimento, decorrente da forma como a atividade é proposta e seu desenvolvimento por meio da mediação, que proporcionou a interação entre os alunos e os desdobramentos provenientes das falas nos momentos das interlocuções entre eles. Inferimos que os entendimentos da **Professoras A**, revelados na prática pedagógica da leitura compartilhada, não correspondem às expectativas quanto à promoção da aprendizagem da leitura e da língua escrita a partir da valorização das atividades discursivas.

A forma como o ambiente de sala de aula, lócus da pesquisa de Nogueira, era preparado para a realização da atividade, influenciou na desenvoltura do trabalho, o que corresponde à nossa afirmação a respeito da importância da disposição do espaço para leitura, logo no início deste capítulo, o que destoa da organização que presenciamos por conta das observações realizadas na sala da **Professoras A** e com alguma diferença na sala da **Professora C**, de onde trazemos um episódio que apresenta aproximações ao estudo realizado por Nogueira (1997), que sinaliza uma possível transformação na forma como a atividade de leitura pode ocorrer trazendo reflexos produtivos na aprendizagem.

O episódio observado na aula da **Professora C** se apresenta como um indicativo de inter-relação das atividades escolares com a realidade social dos alunos, no que se refere às

ações de leitura e se desdobra em tarefas de escrita partindo de base concreta de aprendizagem.

No segundo dia de observação, a sala de aula da **Professora C** estava organizada de maneira diferente, as carteiras estavam dispostas na forma de um “U” para a realização das atividades. A aula iniciou com a leitura, que naquele dia, foi motivada por uma propaganda da TV, a qual mostrava um homem lendo todas as “placas” que encontrava na rua.

A dinâmica proposta lembrava a propaganda da TV, na qual um homem descobriu que sabia ler e saiu pela rua lendo todos os cartazes, nomes, placas, e outros “textos” que encontrava. Os alunos haviam assistido a propaganda, por isso exploravam o assunto junto com a professora, que escrevia no quadro nomes em “placas” que estavam presentes no contexto social dos mesmos. Estabelecia uma espécie de jogo com os alunos, não podiam ler em voz alta senão perdiam ponto. Portanto a leitura era silenciosa. E a professora iniciou a escrita dos nomes no quadro e todos observavam atentamente.

As placas foram desenhadas aleatoriamente no quadro como é possível observar:

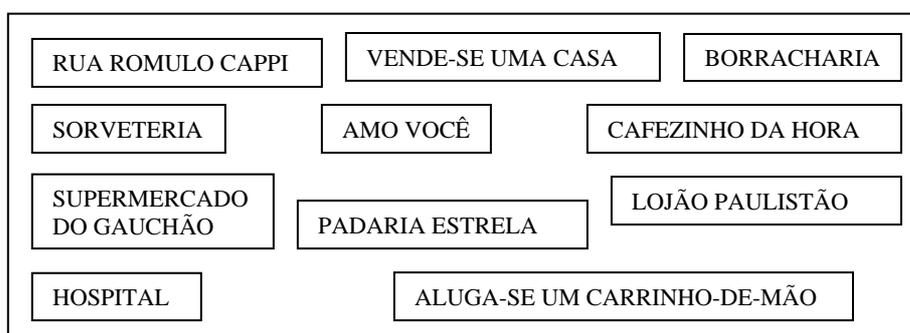


FIGURA I – AS PLACAS

A professora terminou a escrita e pediu para que todos continuassem observando em silêncio. Em seguida perguntou quem já sabia ler o que estava escrito. Pediu para levantar a mão e, ainda, ficar em silêncio.

A aluna **G**, por mais que a professora pedisse, não parava de mostrar que sabia ler todas as placas. Então, a professora solicitou para um dos alunos ler. Ele leu DROGARIA onde estava escrito BORRACHARIA, os outros corrigiram a leitura do colega lendo BORRACHARIA.

Continuou a leitura questionando:

– Qual a primeira sílaba? Como fica o som S (SORVETERIA).

Em seguida pediu para outro aluno ler: – “RUA ROMULO CAPPI” (o nome da rua da escola). Ao ler CAPPI, ficou inseguro. Os outros leram CAPITÃO, a professora perguntou se tinha T. Responderam que não. Então a professora leu CAPPI e comentou que a palavra tinha dois P.

De repente, todos os alunos começaram a levantar a mão para ler. A professora apontava a placa a ser lida, um aluno leu e os outros acompanharam. Nem todos decidiram ler sozinhos, mas a maioria participava, uns mais, outros menos.

Um aluno pediu para ler e reclamou dizendo que os outros não o deixavam ler. A professora solicitou que eles esperassem um pouquinho para que o colega lesse. Iniciou a leitura da placa ALUGA-SE UM CARRINHO-DE-MÃO e como ele demorava, os outros alunos completavam a leitura, situação que desencadeou a leitura coletiva com o auxílio da professora que apontava a placa a ser lida pelo grupo.

Alguns alunos ficavam dispersos, enquanto outros liam a parte da palavra já memorizada. A professora perguntava sobre como se escrevia a palavra e todos soletravam, ou seja, a professora verificava, no contexto, se eles já conheciam as letras do alfabeto que formavam determinada palavra.

Como já haviam lido várias vezes, alguns conseguiram memorizar os nomes escritos nas placas ou por relacionar as placas que conheciam no bairro ou pela letra inicial do nome ou pelo som final ou por outros indicadores possíveis. Ficou explícito que os alunos faziam tentativas de leitura a partir de algum conhecimento que haviam elaborado anteriormente em relação à escrita ou naquele momento da atividade. Nas tentativas de leitura, iam melhorando o ritmo, aqueles que não estavam participando da leitura, após ouvirem várias vezes, começaram “ler” por terem memorizado. Atividade que se constitui em referencial para a escrita.

O trabalho realizado na oralidade envolveu aspectos do letramento e a reflexão sobre a linguagem falada que, em momento posterior, desencadeou a linguagem escrita, portanto, a atividade iniciou na oralidade, destacando a leitura, para então, passar para a produção escrita, partindo de base de aprendizagem concreta.

A perspectiva adotada pela **Professora C**, para o desenvolvimento da atividade proposta, a leitura e a linguagem escrita são compreendidas, tendo em vista as demandas de usos em prática sociais. Uma transformação no modo de entender que, “escrever e ler”

mecanicamente, ou seja, “codificar e decodificar”, enfatizando-se apenas a reflexão sobre os signos do código do sistema de escrita, não é suficiente para que os indivíduos possam participar efetivamente no contexto das relações sociais.

Nogueira (1997, p. 23) assinala que “A leitura também envolve a atividade do leitor que atribui sentidos ao texto a partir das relações que estabelece, segundo suas experiências. ‘Considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção’”.

Concordamos com Smith (2003, Prefácio) ao assinalar no livro “Compreendendo a leitura” que as suas primeiras pesquisas revelaram que “[...] o aprendizado da leitura resulta de interações significativas entre professores e alunos em vez de exercícios e lições”.

Nessa mesma perspectiva, Solé (1998, p. 22) complementa apontando “[...] que a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura”.

Esses autores nos subsidiam no entendimento de que, na dinâmica da proposta de leitura compartilhada pela **Professora A**, as interações eram superficiais e ficou com a professora a ação de ler e os alunos como ouvintes. Verificamos que apenas ouvir e responder aos questionamentos não os motiva para aprendizagem da leitura. Uma vez que a própria denominação da atividade: “leitura compartilhada” sugere a instauração de interlocuções, indicando para uma perspectiva dialógica, na qual os alunos por meio das interações verbais reorganizam suas idéias e, por conseguinte, formam novos conhecimentos.

Esse subsídio reforça nossa compreensão de que a forma como a atividade era desenvolvida precisava ser repensada como uma possibilidade de despertar o interesse dos alunos. Do nosso ponto de vista, o momento da leitura da história deve ser exclusivo, por se constituir uma oportunidade para despertar a atenção dos alunos com um texto interessante. É uma ocasião para envolver os sujeitos da aprendizagem em sua totalidade, compreendendo-os dinâmicos, participativos, produtores de conhecimentos, capazes de integrar-se ativamente às formas de atividade consolidadas de sua cultura.

Os episódios de leitura realizados pela **Professora A** não desencadeiam interlocuções entre alunos/professora e alunos/alunos, quando existe a compreensão de que as informações externas promovem a aprendizagem do/no aluno, subsidiando-os na organização e internalização dos saberes, mobilizada por operações psicológicas complexas.

Desse modo, ressaltamos o papel da mediação pedagógica como imprescindível no processo de apropriação da leitura e da linguagem escrita, ou seja, a professora deve mediar as interações verbais com o propósito de incentivar os alunos na participação, nas discussões emergidas da história, a partir do levantamento dos fatos.

Assim, ao término da leitura, a probabilidade de os alunos participarem das interlocuções e questionamentos sobre as características de uma história, reconhecer a tipologia textual, a partir de alguns critérios estabelecidos e conhecidos deles, como: O QUÊ – refere-se ao assunto; QUANDO – refere-se à época; ONDE – o lugar no qual aconteceu; QUEM – refere-se aos personagens; COMO – o enredo da história teria outros desdobramentos, além da verificação se realmente se tratava da narrativa de uma história.

Como presenciamos, no momento das observações, a expectativa criada em relação ao assunto do capítulo subsequente, motivada ao recontar os fatos principais da parte lida, seria a oportunidade de atingir a todos, porém se resumia a alguns, àquele que ficava atento a toda a leitura, iniciava e a professora complementava e concluía. Essa dinâmica desenrolava-se todos os dias, refletiam a respeito da tipologia textual, a partir dos critérios já explicitados anteriormente, para verificação do texto narrativo.

Essa rotina estabelecida constituía-se num processo de memorização, no qual, quanto mais vezes exercitavam a verificação das características dos textos, mais rápido assimilariam este conhecimento, no caso do texto narrativo e do poema, que foram trabalhados durante o período das nossas observações, tornava a atividade pouco interessante.

Com tais procedimentos, enfatizam-se à superestrutura do texto em detrimento aos conteúdos, o que segundo Jolibert (1994), a abordagem pedagógica do texto envolve questões que permeiam desde a microestrutura à macroestrutura textual, são aspectos relevantes devendo ser tratados no sentido global. Incluem desde a silhueta, a reflexão sobre os diferentes aspectos da língua, bem como o conteúdo expresso no texto.

Tal situação pode ser confirmada no terceiro episódio da aula da **Professora A**, que escolhemos para análise, que consistiu na leitura de um cartaz com um poema de Vinícius de Moraes: A FOCA. A atividade, também de leitura, iniciou por meio do questionamento a respeito da tipologia textual: QUE TIPO DE TEXTO?

E se desenrolou da seguinte maneira:

Os alunos se dirigiam ao cartaz, que estava na parede com os diferentes tipos de texto, observavam a diagramação e respondiam ao questionamento da professora. A partir

dessa atitude dos alunos, a professora explorava a tipologia textual no cartaz e explicava sobre as características do “poema”: título, versos (frases curtas com rima no final), estrofes e nome do autor.

A dinâmica da atividade de leitura ocorria da seguinte maneira:

- A professora lia para os alunos;
- A professora lia e eles repetiam o verso;
- A professora lia o primeiro verso e os alunos o segundo;
- As meninas liam o primeiro verso e os meninos o segundo;
- A professora lia e os alunos liam a última palavra de cada verso.

Na parede da sala, havia um outro cartaz com o poema A SEMANA INTEIRA. A professora se dirigia até o cartaz, questionava quanto a semelhança com um poema. Os alunos respondiam que sim, contavam os versos, as estrofes e liam o texto. Retornavam para o poema que estava sendo estudado na aula e contavam os versos e as estrofes.

Diante de tais constatações, podemos evidenciar pelas atividades e pelas atitudes da **Professora A** com seus alunos durante o desenvolvimento do trabalho com a leitura e reconstituído por nós para análise, que subjacente às suas ações está a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Isso revela um conceito de gramática implícito às ações da professora, como vimos reforçados em quase todas as atividades propostas tanto para a leitura como para a escrita, que se apóia num “[...] conjunto de regras *que devem ser seguidas* [...] relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”. (POSSENTI, 2006, p. 64, grifo do autor).

Essa concepção de linguagem e o conceito de gramática se confirmam com clareza no segundo momento da realização das atividades de leitura desenvolvidas pela **Professora A**, a leitura coletiva. Quando a interação entre professora/alunos/objeto de conhecimento decorre do reforço na relação grafema / fonema, ao tratar de letras e palavras.

As atividades preservavam um mesmo estilo, verificamos que elas se repetiam, mudando apenas o conteúdo, por isso selecionamos apenas um modelo de cada um para analisarmos.

No decorrer de nossas observações, o desenvolvimento da leitura coletiva tinha como propósito fixar as letras do alfabeto. Nesse sentido, uma das atividades, a “PALAVRA SECRETA”, tornou-se freqüente em aula. Acontecia da seguinte maneira: uma ficha com

uma palavra escondida que, conforme a professora puxava, revelava primeiro a letra inicial, depois a sílaba, até surgir a palavra completa. Os alunos liam e ela registrava no quadro, organizando uma pequena lista de palavras, todas com a mesma inicial, todos participavam contribuindo com outras palavras. Como exemplo: PATO, sílaba PA: PATO, PANELA e PANO.

Após a organização da lista, com fichas contendo as letras do alfabeto, a professora mostrava aos alunos e eles faziam a leitura, sempre reforçando o “som” de cada letra, o qual os alunos e a professora identificavam como “barulho”. Seguiam com essa estratégia, a cada letra um “barulho” diferente, até que todas as letras fossem lidas individualmente. A professora, ainda, distribuía as letras entre as crianças para que cada uma reconhecesse e fizesse o “barulho”. Assim, ela se certificava se eles estavam ou não sabendo as letras do alfabeto.

Uma outra atividade proposta, nessa mesma perspectiva, iniciava com uma sílaba, os alunos liam; a professora escrevia a próxima sílaba; eles liam e continuavam desta maneira até completar a palavra, seguiram esses procedimentos de leitura e escrita com várias palavras.

Durante a realização da atividade, a professora comentava com os alunos a respeito de quem já conseguia juntar os “barulhinhos” e ler. Falava o nome de alguns e pedia para prestarem atenção nas letras e escrevia a letra “L” (5 vezes) espalhadas no espaço do quadro. Iniciava com a letra para, em seguida, formar a “família silábica” e, depois de formada, faziam a leitura das sílabas coletivamente, linearmente e “salteada”. Das sílabas, formavam as palavras, a professora solicitava com mais de duas sílabas. Cada aluno sugeria uma palavra que era organizada, no quadro, (mais ou menos) da seguinte maneira:

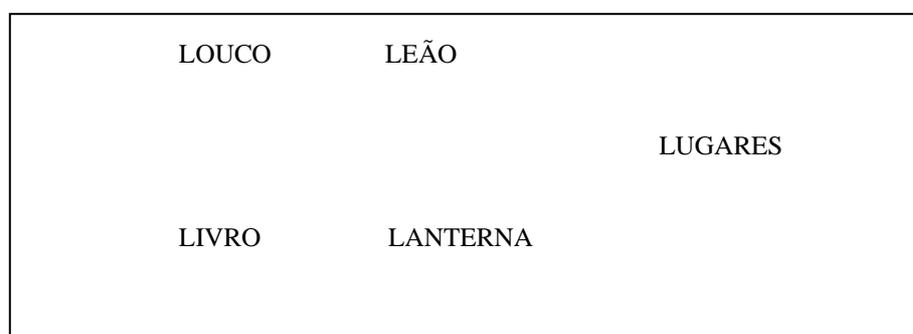


FIGURA II – FORMAR PALAVRAS

A partir das sílabas e da fala dos alunos, a professora acrescentava outras sílabas para completar a palavra ditada por eles, que por vez, levantavam suas hipóteses para realizar a leitura da palavra. Esse procedimento repetiu-se para todas as letras do alfabeto sob o alerta da professora aos alunos:

Hora da leitura é hora de concentrar, prestar atenção. Leitura é entendimento. A escrita é para se lembrar. A escrita é para registrar, é para guardar. Agora a leitura se não se concentrar não lê. (**PROFESSORA A**)

Essas atividades não objetivavam outros conhecimentos a não ser a escolha “correta” das letras para completar a palavra e posteriormente, fazer leitura “certa”, o que foi se confirmando em todo processo de análise. Não se sinalizava nenhum indício de aprendizagem que pudesse suscitar indagações por parte dos alunos, além do propósito de memorização das letras e das palavras a partir da sílaba inicial.

Esses são modelos bastante utilizados pela professora que reproduzem os exercícios das cartilhas. Cagliari (1989, p. 88) aborda essa questão, criticando a mecanização da leitura e da escrita, tomando a palavra descontextualizada como a essência da linguagem “Começa um jogo de desmontar e remontar, pressupondo-se agora que as palavras são feitas de pedacinhos que se juntam. Esses pedacinhos, é claro, serão organizados em famílias, compostas de uma consoante mais uma das cinco vogais da escrita”.

A realidade que nos deparamos nas observações em sala de aula, revelada nas ações da **Professora A**, mostrava que, o trabalho pedagógico desenvolvido para a aprendizagem da língua escrita, inicia-se pelas letras, depois sílabas, depois frases e pequenos textos, uma vez que as atividades orais eram propostas para memorizar. Por mais que sua fala pressupusesse uma mudança na metodologia, o ensino com base no texto em sala de aula, prevaleceria em suas ações a “técnica de ler e escrever”.

Os episódios observados, em sua maioria, destoavam das circunstâncias reais de produção de conhecimentos, que são permeadas pela circulação de diferentes gêneros lingüísticos, pois em sociedades letradas, desde muito cedo, as crianças convivem com essa diversidade e utiliza esse material de maneira espontânea, reconhece o sentido da escrita, embora, ainda não tenham se apropriado da língua escrita.

Isso reafirma a constatação de Smolka (2001) sobre a forma como a escola tem se organizado para o trabalho pedagógico da alfabetização mediada pelos professores: “A escola

não tem trabalhado a elaboração dos conhecimentos com as crianças. Pelo contrário tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido”.

Quando o professor silencia a fala da criança na repetição em coro, como expõe a autora, atitude que constatamos em nossas observações, está-se perdendo a oportunidade de conhecer seu aluno, negando-lhe o direito de se expressar e de produzir enunciados relacionados aos vários tipos de situação de enunciação.

Travaglia (2006, p. 19, grifos do autor) analisa essa forma de trabalho alertando que “[...] se tais **enunciados** são frutos de situações de comunicação, são, naturalmente **textos**, isso significa dizer que se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com **textos** utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível”.

Concordamos com esses autores na medida em que acreditamos e já vivenciamos uma experiência, na qual os alunos aprendem e se desenvolvem nas diferentes situações em que fazem uso da linguagem, interagindo em seu meio com seus pares, agindo sobre o objeto, produzindo seus discursos nas interlocuções instauradas. Dialogando, transformam os enunciados tornando-os compreensíveis ao seu interlocutor, e de maneira recíproca, esse interlocutor age sobre os enunciados atribuindo sentidos ao se expressar.

Os procedimentos metodológicos adotados pela **Professora C** se diferenciavam, até por conta de que as tarefas programadas, em sua maioria, eram produzidas junto com os alunos, de acordo com a dinâmica adotada no episódio que apresentamos anteriormente. Observamos que eram pouquíssimas as folhas com atividades impressas, exceto os textos para as leituras, que eram colados no caderno.

As muitas leituras, as quais se refere a **Professora C**, na entrevista, acontecem no primeiro momento da aula, reservado para a leitura coletiva. Verificamos que muitas dessas leituras estavam concentradas no caderno e eram diferentes tipos de textos. A cada aula acrescentava-se um novo: letras de música e cantigas: Abecedário da Xuxa, A canoa virou, A vaca; a maioria dos textos eram listas: com nomes de animais, com nomes de frutas, nomes de doces, lista de compras; parlendas: As tias, A semana inteira, O que é e o que faz; quadrinhas com as vogais.

As estratégias para a realização da leitura não se diferenciaram quando esse material era utilizado. Eram organizadas ora com a leitura pela professora, que pedia para os alunos

colocarem o dedinho e acompanharem, ora solicitava que um deles fizesse a leitura e os outros acompanhassem.

No terceiro dia de observação, na sala da **Professora C**, a dinâmica mudou e o espaço físico estava organizado para que os alunos ficassem em duplas. Cada um estava com um livro de literatura infantil e realizavam a leitura em “voz alta”. Embora estivessem em duplas, as interações eram precárias, isto é, cada um lia para si.

Enquanto a maioria fazia a leitura de forma individual, a professora trabalhava com quatro alunos que, segundo ela, estavam com dificuldades em acompanhar o grupo. Os orientava utilizando o alfabeto móvel para formar a seqüência do alfabeto e as palavras. E, paralelamente, passava pelos grupos e “tomava leitura”. Cada aluno lia uma parte da história em “voz alta”, para a professora observar a forma como ele decodificava as palavras e o ritmo da leitura.

A atitude da professora, em separar os alunos do grupo e lavá-los para a realização de uma tarefa descontextualizada e diferenciada, como colocar as letras do alfabeto em seqüência e formar palavras, quando eles poderiam fazer a leitura a sua maneira e ela intervir de forma a despertá-los para esta aprendizagem, entendemos que tal procedimento tendia a distanciá-los cada vez mais da leitura.

Estávamos observando a distância o desenrolar da atividade, quando a professora perguntou, se queríamos ouvir a leitura dos alunos, mesmo porque, alguns deles queriam nossa atenção para ouvi-los ler. Era tudo que esperávamos, pois foi a oportunidade de estar junto a eles tentando compreender como realizavam a leitura e a interpretação do que liam. Como estávamos acompanhando e recolhendo algumas atividades escritas de três alunos, realizadas nas aulas observadas, para serem analisadas neste momento, vimos a possibilidade de associar à escrita à leitura.

Nessa oportunidade, ouvimos e à medida do possível, indagamos a respeito das interpretações que faziam da história lida.

A aluna **A** que apresentava “muito bom” desempenho no processo de aprendizagem da linguagem escrita e realizava a leitura com facilidade e, ao ser questionada quanto a sua interpretação da história lida, ela se expressava, também, com facilidade, contando a sua versão oralmente. Na produção de texto, escrevia independentemente, pois não observamos nenhuma solicitação da presença da professora, para que realizasse algum esclarecimento quanto à utilização das letras, ela realizava sua tarefa com segurança.

O aluno **M** que, também apresentava “muito bom” desempenho no processo de aprendizagem da linguagem escrita, preservadas as diferenças entre ambos, lia com menos facilidade do que a colega. Ao interpretar a história lida, ele se expressava a partir das imagens que visualizava. Levantava pistas para interpretar a história, não a partir da leitura do texto, mas a partir das imagens. Desconsiderava o texto que leu para formular a sua versão da história oralmente.

O aluno **J**, que, como os outros, apresentava “muito bom” desempenho no processo de aprendizagem da linguagem escrita, na leitura demonstrava um pouco de dificuldade em decodificar as palavras, situação que comprometia a interpretação da história que estava lendo. No entanto, na interpretação valia-se das imagens por não conseguir explicitar a idéia a partir do texto que leu, apenas decodificava, mas não via sentido no que lia. Organizava sua versão oral da história a partir das hipóteses observadas nas imagens.

Como todos os alunos queriam ser ouvidos, a aluna **T** leu e, da mesma maneira que o aluno **J**, decodificava com dificuldade, não associava o texto lido às imagens. Observava as imagens e interpretava não se importando com o que estava escrito.

No momento em que a aluna **T** estava lendo, a **Professora C** comentou: “Ela tem que treinar mais. Ela tem muita dificuldade no “EM”.

Essa oportunidade de estar junto dos alunos, não intervindo, mas verificando alguns aspectos a respeito de como constroem seus conhecimentos, relacionados à linguagem escrita que, durante as observações, a forma como a professora conduzia essa aprendizagem, denunciava a sua preocupação com a identificação dos signos do código escrito e que, só aparentemente, buscava o sentido do texto lido, ficou revelada com o seu comentário sobre a dificuldade da aluna.

Averiguamos que a preocupação estava centrada na decodificação e não na produção de sentido no momento da leitura, mas na “leitura correta”, ou seja, na decifração. Tal pressuposição ficou comprovada por dois fatores, na atitude apresentada pela **Professora C**, quando comentou a respeito da necessidade de a aluna **T** treinar mais por ter dificuldade no “EM”, e o outro que o reforça é o próprio ato de “tomar leitura”. Por outro lado, os alunos buscavam alternativas para interpretar a história que liam, além, da decifração dos signos, reveladas quando pedimos para que eles interpretassem.

Os textos orais produzidos foram orientados pelas imagens, apenas dois dos alunos interpretaram de acordo com a leitura que realizaram, ou seja, recontaram com o referencial no texto e não nas cenas.

6.2.2 Linguagem escrita: a escrita espontânea e as ações das professoras alfabetizadoras

Para a análise do trabalho desenvolvido com a escrita espontânea pelas professoras **A** e **C**, tomamos como parâmetro um modelo de cada atividade, da mesma maneira como agimos anteriormente e algumas instruções para o encaminhamento das atividades e a fala das professoras nas entrevistas.

Assim se expressou a **Professora A**:

[...] procuro sempre dar uma atividade de escrita de aquisição da base alfabética e uma atividade de escrita que envolva um pouco mais do letramento. [...] desenvolvendo o letramento, indo mais pras questões de leitura mesmo. (**PROFESSORA A**).

A forma como a **Professora A** expunha o desenvolvimento do trabalho que realizava, a partir da escrita espontânea, indicava que é preciso alfabetizar letrando, no entanto, nas ações em sala de aula, a ênfase era dada na codificação e na decodificação. Entendemos que o trabalho com a linguagem escrita decorre de muitas leituras e produções escritas, nas quais estejam presentes tanto as reflexões sobre os signos do código de sistema de escrita como os aspectos textual-discursivos da língua, isto é, essas atividades ocorrem simultaneamente.

Isso significa que, no processo de alfabetização, o conteúdo a ser ensinado é a “leitura e a escrita”, com compreensão e que a aprendizagem desses conceitos se operacionalizam de forma inter-relacionada, dentro de um contexto real.

Sob esse ponto de vista, concordamos com Soares (2005, p. 18) ao sistematizar que:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito de processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/comunicação, com especificidade e autonomia em relação a língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Nessa perspectiva é que compreendemos o processo de aprendizagem da linguagem escrita, sendo que, nas atividades propostas com essa finalidade, devem ser trabalhadas as letras, sílabas, palavras, frases, porém contextualizadas, compreendidas com seus usos e funções, no jogo das negociações e interlocuções instaurados no grupo. Como verificamos essa possibilidade na descrição do trabalho desenvolvido pela **Professora C**, no episódio de “leitura das placas”. Isso se confirma nas tarefas propostas a partir do assunto com vista à aprendizagem da língua escrita.

A **Professora A** declara o entendimento de que se alfabetiza letrando, mas nas suas ações se contradiz, pois enfatiza a mecânica de ler/escrever tanto nas atividades de leitura como nas tarefas com vistas à aprendizagem da linguagem escrita, como poderemos verificar a seguir nas propostas com escrita espontânea. Na argumentação de Soares (2005, p. 18, grifo do autor) a respeito das discussões em torno do conceito de alfabetização, justificamos os entendimentos da professora, por não ser uma habilidade, mas sim “[...] um *conjunto de habilidades*, que o caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”, por isso, a multiplicidade de interpretações referentes a esse conceito.

A explicitação da **Professora A** para os alunos, ao propor a tarefa com escrita espontânea, ocorreu da seguinte maneira: “É um momento de você experimentar sozinho, não da cabeça do coleguinha. É hora de treinar. Escreve do seu jeito”.

Dessa fala entendemos, e podemos observar, no momento da realização da tarefa, que o objetivo proposto consistia em tentar saber o que os alunos conseguiam escrever, ou seja, que eles expressassem os saberes apreendidos sobre a escrita das palavras, por isso, pedia para que fizessem sozinhos, evitando a interferência dos outros. O modo como orientava, reforçava um trabalho individualizado, no qual se priorizava a memorização das letras relacionando fonema/grafema.

A orientação era para a realização de um ditado coletivo, o qual acontecia do seguinte modo: do lado esquerdo de uma tabela, os alunos deveriam escrever sozinhos de acordo com os conhecimentos que possuíam sobre o código da língua escrita, sem auxílio; do outro lado, do lado direito, a escrita feita junto com a professora, o que consistia na correção coletiva, sendo ela a escriba. A participação de todos os alunos, respondendo seus questionamentos sobre como se escrevia a palavra, reforçava o “som” da sílaba na oralidade, dizia “o barulho”. Na realidade, era a correção coletiva da ortografia em cada palavra ditada.

A cada item, a professora passava conferindo a organização da atividade dirigia-se ao quadro para a correção coletiva daquela palavra ditada para depois passar para o próximo item da questão. Nas palavras da **Professora A**:

[...] de escrita eu faço todo dia um ditado, mais é um ditado interativo, eu falo a palavra e junto a gente escreve. Eu falo: - como será que faz? E a gente escreve. Eu divido o caderno em dois espaços. Em um primeiro momento ele coloca o jeito como ele acha que escreve. Eu falo: - não... pensa nas palavrinhas, pensa no sonsinho e põe. E do outro lado a gente faz junto. Então, sempre tem no caderninho do ditado, o jeito dele e o jeito da sala. Eu falo: - o jeito coletivo, o jeito que a gente fez junto. Daí eu passo e dou dez pra quem fez, mais dez é um certo que eu combinei com eles na minha rotina, que certo é dez. Se tiver dos dois modos, do jeito dele e do meu jeito.

As palavras para a realização do ditado coletivo foram retiradas do poema A FOCA, texto trabalhado como uma das leituras compartilhadas, a tabela era montada pelos alunos com o auxílio da professora.

DITADO COLETIVO	
1. FOCA	
2. BOLA	
3. NARIZ	
4. BARRIGA	
5. SARDINHA	

FIGURA III – DITADO COLETIVO

A resolução da tarefa acontecia rapidamente: a professora ditava a palavra, todos faziam a correção no quadro, em seguida ditava a próxima, e assim, até concluir. Esse modelo era comum entre os alunos e eles se acostumaram a essa dinâmica. Quando estavam escrevendo, a professora fazia as intervenções reforçando a fala sobre as sílabas.

Durante o ditado, ela conversava com eles sobre quais letras utilizariam para escrever a palavra e a junção dos “pedacinhos”, escrevendo uma sílaba de cada vez. Todas as vezes que realizavam essa atividade, seguiam os mesmos procedimentos para todos os itens da questão: ditava a palavra; passava nas carteiras; chamava atenção para o “som”; fazia a

correção com o auxílio dos alunos, que conferiam a escrita do quadro com a do caderno e copiavam do outro lado, ou seja, do lado direito, a palavra correta.

O exercício proposto abaixo fazia parte do mesmo episódio de sala de aula, e refere-se a uma das tarefas de escrita, conforme explicitou a **Professora A**: “[...] trabalho também auto ditado, [...] muita lista [...], palavras lacunadas. [...] já dou a figura e o quanto de palavras que ele precisa. [...] é estritamente para aquisição da base alfabética”.

A seguir, uma das propostas com escrita espontânea, que tem como referencial a palavra FOCA:

ESCREVA OUTRAS PALAVRAS:	
F _____	(FAMÍLIA)
O _____	(OVELHA)
C _____	(CACHORRO)
A _____	(ABACATE)

FIGURA IV – ESCREVER PALAVRAS

A professora fazia a atividade com os alunos, orientando pelo número de “pedacinhos”: mais de 2, 3 e 4. (significa que as palavras devem ser escritas com mais de dois pedacinhos, 3 e 4; mais de duas sílabas). Ao concluírem, a professora passava nas carteiras conferindo.

Durante o período de observação, constatamos que a preocupação em relação à escrita espontânea consistia em escrever “certo” ou “errado”, a forma correta da escrita é que estava em pauta. O texto era utilizado como pretexto, pois retirava as partes, ou seja, iniciava pelas letras do alfabeto, da palavra, na tentativa de garantir a escrita “correta”, atendendo as normas da língua culta.

Essa atitude evidenciou o mero processo reprodutivo de tarefas repetitivas, variando ora com reflexão da escrita de palavras descontextualizadas, ora verificações relacionadas à tipologia textual, como abordamos no trabalho de leitura realizado pela **Professora A**, referente a esse mesmo texto da FOCA. A falta de percepção funcional da língua resulta na técnica da leitura e da escrita, uma vez que a função do ensino, implícita na execução do trabalho pedagógico, centra-se na condição de levar os alunos a escreverem “corretamente”.

O desenvolvimento do trabalho revela, principalmente, no que se refere ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, dois pontos de vista subentendidos nas ações da professora, conforme Smolka (2001, p. 62) sistematiza, um primeiro ponto de vista destaca que “[...] a língua é um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis [...]” associa-se a essa concepção de língua “[...] uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização [...], a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo ‘correto’, ‘adulto’, ‘final’ de escrita”.

O segundo ponto de vista assinalado pela autora se apresenta implícito nas ações da professora diz respeito à “[...] construção individual do conhecimento, que considera a escrita como objeto do conhecimento, que analisa o ‘conflito cognitivo’ no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo”. Com esse entendimento, as tentativas e hipóteses apresentadas pelo aluno, em relação à escrita, são tomadas como representação da fala, o que leva à análise dos níveis de escrita, desconsiderando o processo de aprendizagem desta, reduzindo “[...] o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico/sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em níveis de hipóteses [...]”. Quando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, envolve “[...] aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social [...]”, não se restringindo apenas ao conflito cognitivo. (SMOLKA, 2001, p. 62).

Faraco (2005) argumenta a respeito da memorização no contexto de aprendizagem da língua escrita, quando destaca que a língua portuguesa possui uma representação alfabética com memória etimológica, cuja aprendizagem difere da representação gráfica alfabética. Nessa última, significa que cada unidade gráfica (letra) corresponde basicamente a uma unidade sonora (consoantes e vogais), porém “[...] o sistema gráfico admite também o princípio da *memória etimológica* significa dizer que ela toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem”. (FARACO, 2005, p. 9, grifo do autor).

Segundo o autor, ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética, o qual introduz uma certa faixa de representações arbitrárias que não são diretas, grafia/fonema, emergindo daí as dificuldades tanto para o alfabetizando como para o alfabetizado, levando-o ao dicionário para sanar a dúvida.

Portanto, o processo de aprendizagem de linguagem escrita não compreende apenas a relação direta som/letra previsíveis, como vimos reforçado nas ações da **Professora A**. Entram em jogo as representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias que são compreendidas no processo de aprendizagem, não bastando a memorização, mas o desenvolvimento de habilidades com vistas a garantir a aprendizagem da língua escrita num contexto que possibilite ao aluno saber em que casos deverá memorizar a forma da palavra, e nas dúvidas, procurar auxílio.

Faraco (2005), ainda ressalta a necessidade de que esse trabalho seja contínuo, visto que essas dificuldades são permanentes e a aprendizagem da língua escrita não se esgota no primeiro ano do Ensino Fundamental, mas sim nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as atividades trabalhadas que vivenciamos em sala de aula da **Professora A**, a que analisamos a seguir, foi a mais significativa para os alunos em razão de que a lista apresentada para realização do exercício era formada com os nomes deles.

A professora orientou para a realização do trabalho, a partir da distribuição da lista, que eles deveriam ler e pintar alguns nomes que ela ditasse, motivou-os a encontrá-los. Iniciou a leitura e solicitou que seguissem com o dedinho. Como havia entrado uma aluna “nova” na turma, ela escreveu o nome dela no quadro e pediu para que acrescentassem na lista. Os alunos procuravam os nomes até encontrá-los. Alguns identificavam rápido, outros precisavam que a professora retomasse a leitura e, ainda, para os que não conseguiam identificar, dava pistas do número da ordem na qual estava escrito.

Essa dinâmica prosseguiu até a conclusão da atividade que consistia nos seguintes itens:

- encontrar os nomes dos coleguinhas que faltaram e colocar um F (de falta) na frente;
- o nome que estava acima de “tal nome”, identificar e pintar;
- o nome que estava abaixo de “tal nome”, identificar e pintar;
- ditava alguns nomes para serem identificados e circulados.

A atividade despertou a atenção de todos, e tornou-se significativa por estar no contexto de suas vivências, o que seria a oportunidade de criar momentos de interação entre os alunos, mas o controle da atividade estava centrado na orientação da professora. Não houve espaço para que os alunos pudessem levantar hipóteses quanto ao nome do colega que faltou, que apenas fora ditado, realizavam a tarefa conforme as pistas dadas por ela. O

reconhecimento dos nomes deveria ocorrer de forma individualizada, não havendo interlocuções entre eles.

A maioria dos alunos respondeu as questões e participou, enquanto a atividade estava sendo “controlada” pela professora. Quando solicitou àqueles alunos que, ainda, não haviam terminado o cabeçalho, que continuassem copiando e a professora colava a atividade no caderno, isso dispersou a turma e os que já tinham terminado, ficaram ociosos.

Além dessas atividades de escrita de palavras, a professora explicou em conversa informal que, para o dever de casa, ela concentrava o trabalho na escrita de palavras e depois em frases, por isso organizava diferentes tipos de listas como: objetos da sala das suas casas. Na explicação dessa tarefa aos alunos, ocorreu uma situação delicada ao exemplificar com “sofá”, um deles disse que na sua sala não tinha sofá. A professora respondeu que na casa dos outros havia. E outras situações que emergiram relacionadas a vida real dos alunos. Citamos este exemplo para chamar a atenção quanto às propostas de atividades que envolvem a realidade do aluno, desconsiderando ou até mesmo ignorando as diferenças.

O conhecimento da realidade social é de fundamental importância, visto que as atividades propostas devem contemplar a todos, e se possível serem discutidas entre os envolvidos, no caso os alunos e a professora. Nessa proposta as respostas dadas devem ser respeitadas e consideradas a partir da realidade deles, que não é comum a todos.

Os alunos da **Professora A** utilizam três cadernos: um caderno de classe, um de tarefa e de produção de texto. Segundo ela, as atividades realizadas no caderno de tarefa consistem em produção de listas com nomes de diferentes objetos encontrados em seu cotidiano. Centravam-se na escrita de palavras e frases.

No caderno de classe, além da fala da professora, observamos que as atividades seguiam uma mesma estrutura: apresentava-se o texto escrito ou com imagens (figuras), fazia-se a exploração oral do assunto, com a participação dos alunos e eram formuladas questões para serem respondidas a partir do texto, depois um ditado coletivo. No caderno de produção de texto, eram colados ou copiados textos produzidos coletivamente. Foram poucas as produções espontâneas de texto, assunto que abordaremos ainda neste capítulo.

A **Professora C** descreveu as atividades que propunha com escrita espontânea da seguinte maneira:

No primeiro momento, começa com a letra do alfabeto indo para o nome da criança. Que em primeiro lugar é essencial a criança saber o nome dele e a partir daí, com

parlendas, versos, listas, lendo historinhas e intercalando para que eles façam a escrita espontânea daquilo que eles entenderam. [...] ela já tem noção de que ela precisa estar escrevendo pra montar uma história. Eu trabalho muito com a terapia das palavras, desde o que eles vêem ao redor deles. Vão começando escrever daquele jeito que eles sabem. Alunos na garatuja, no pré-silábico, no silábico, geralmente a sala é mista e eles estão de olho um no outro e eles acabam copiando. [...] eu trabalho no meu caderno, faço um ditado diagnóstico ao meu lado, outras vezes no quadro. Tenho trabalhado também muito com alfabeto móvel. Onde a criança, aquela que eu sei que tem bastante dificuldade ainda, então, através do alfabeto móvel ela vai montando suas palavrinhas e a gente vai fazendo a intervenção com eles.

Em seu depoimento ela explicitou que iniciava com as letras do alfabeto e ampliava as alternativas para a aprendizagem da base escrita acompanhando o desempenho dos alunos, privilegiando o trabalho individualizado. Isso significava que, primeiro o aluno aprende “ler e escrever”, para depois compreender os usos e as funções da escrita.

Nas observações realizadas em suas aulas, percebemos a preocupação em ensinar a escrita “correta”, revelada nas intervenções individuais e imediatas junto dos alunos, nos momentos em que escreviam. Porém não registramos nenhum episódio, no qual as tarefas iniciavam pelas letras do alfabeto, presenciamos, sim, questionamentos a respeito das letras, da escrita de palavras, dentro de um determinado contexto.

As atividades de escrita propostas nos dias de observação em sala e em outras aulas de Língua Portuguesa, em sua maioria, concentravam-se na produção de listas diversificando o foco dos nomes a serem elencados e a dinâmica na realização das mesmas.

Algumas listas eram produzidas coletivamente, a professora levantava os nomes junto dos alunos e registrava no quadro com a participação do grupo, que a auxiliava na escrita, a partir dos questionamentos sobre quais letras eram utilizadas para formar determinada palavra e, posteriormente, registravam no caderno. Outras vezes, eram propostas produções com escrita espontânea e a professora atendia os alunos individualmente. Quando a maioria concluía a tarefa, eram feitas as correções no quadro com as intervenções do grupo, informando com quais letras escrevia-se a palavra.

Outras atividades de escrita eram propostas: escrever nomes a partir da observação de figuras; identificação de letras no alfabeto; completar palavras; cruzadinhas; completar frases; cópia de textos e outras sempre voltadas para identificação das letras do alfabeto. Essas informações foram obtidas a partir das observações em sala, além da leitura dos cadernos dos alunos, os quais tivemos acesso.

O primeiro episódio de atividade com escrita espontânea selecionada por nós, das observações das aulas da **Professora C**, referiu-se à organização de uma lista com os nomes escritos nas placas, consiste no desdobramento da atividade de leitura descrito e analisado anteriormente sobre a “propaganda da TV”.

A orientação inicial para a realização da tarefa deixou algumas lacunas que, como veremos no desenrolar da atividade, foram contornadas na medida em que os problemas apareceram.

A professora pediu para que os alunos fizessem uma lista, em ordem, como estava no quadro. Surgiu, nessa orientação, o primeiro problema, as placas não estavam em uma seqüência determinada, o que, no primeiro momento da atividade, exigiu da professora, a organização oral da lista, definindo uma seqüência. Com essa estratégia, cada item teria que ser escrito a partir do comando da professora que só passava para o item seguinte, quando a maioria já havia terminado o anterior.

Embora essa fosse uma atividade com escrita espontânea, o controle da realização estava nas mãos da professora, ou seja, realizava as intervenções no momento em que os alunos estavam colocando em jogo os conhecimentos que possuíam, levantavam hipóteses sobre como escrever determinado nome. Como referencial, relembavam as leituras que fizeram e lançavam mão de outros saberes adquiridos a respeito da língua escrita.

Uma dinâmica que mantinha a professora no controle da realização da atividade, objetivando a escrita “correta” dos nomes. Conseguia questionar a escrita de alguns, outros terminavam de escrever e ficavam em seus lugares ou conversavam com os colegas, até que a professora pedisse para que escrevessem o próximo nome da lista, relembavam oralmente e depois registravam, sempre chamando atenção para a escrita “correta” das letras e reforçava o som das sílabas. Repetia essa orientação várias vezes.

Os encaminhamentos decorriam de uma dinâmica com intervenções individuais:

- perguntava qual a primeira letra do nome que estava escrito na placa;
- pedia para que os alunos escrevessem;
- passava pelas carteiras lendo o que escreviam;
- fazia elogios;
- perguntava o que estava escrito e questionava como se escrevia;
- falava como se escrevia com “letra de mão”;
- repetia a leitura da placa;

– acompanhava a escrita individualmente.

Quando parou e perguntou quem se lembrava da terceira placa, os alunos ficaram confusos, porque elas não estavam organizadas em uma lista, durante a realização da leitura. Esse momento seria a emergência do segundo problema. Mas uma das alunas falou: – CAFEZINHO DA HORA, e mostrou para a professora que já havia escrito.

Essa situação comprova a hipótese de que, se todos os alunos pudessem escrever livremente, com escrita espontânea, a lista com os nomes das placas, a turma ficaria menos ociosa e as intervenções ocorreriam no momento da reescrita, contemplando o grupo todo.

A professora ficou surpresa com a atitude da aluna que, independente do seu controle, valendo-se dos conhecimentos que formou até aquele momento, a respeito da língua escrita, fez a tarefa.

Nessa ocasião, vimos a perplexidade da professora com a produção independente da aluna, e como estava sobrecarregada com a dinâmica de intervenção individual e imediata, junto dos alunos. A “ociosidade” daqueles que terminavam e ficavam esperando, até que fosse pedido para fazer o próximo, perguntamos para ela, o que achava de deixá-los produzirem livremente a lista, mesmo porque não havia uma ordem determinada. Assim, aqueles que se sentissem seguros em registrar os nomes, independentes de estarem certo ou errado, e terminassem mais rápido, poderiam pensar sobre a escrita, levantar suas hipóteses, relembrar a escrita do quadro e, por conseguinte, estariam ocupados com suas tarefas. Por outro lado, aqueles que mais a solicitavam, poderiam ter maior atenção, ou seja, ela estaria livre para atender os alunos que necessitavam de maior auxílio.

A nossa sugestão foi aceita, uma intervenção que a levou a redimensionar os procedimentos metodológicos. Os alunos ficaram livres para produzirem a lista com escrita espontânea, organizando-a conforme lembravam os nomes.

Com a reorganização da dinâmica, os alunos que a solicitavam com mais frequência puderam ser atendidos com calma e, aqueles que não solicitavam a presença da professora, por timidez ou outros motivos, foram notados e questionados em suas escritas, pois estes evitavam perguntar, ficavam calados em suas carteiras, apenas registrando o que estava no quadro.

Apenas alguns alunos não entraram no ritmo da atividade, mas a maioria ficou concentrada.

A partir da decisão de liberar os alunos para a escrita espontânea da lista, a professora ficou atendendo apenas às solicitações dos alunos e lembrando os nomes das placas, quando lhe era pedido ajuda. Esse fato pode ser explicado devido aos procedimentos de “controle” na realização das tarefas, numa rotina já instaurada em sala de aula, com intervenções individuais sistemáticas, alguns deles precisavam ser lembrados por várias vezes da lista com os nomes das placas.

A “ociosidade” dos mais “espertos”, na realização da atividade, ficou resolvida, parcialmente, com a “autonomia” para realização da tarefa completa com escrita espontânea.

A aluna, que motivou a mudança na forma de conduzir a atividade, concluiu sua lista e observamos que ela pegou o caderno de textos, o qual descrevemos na análise sobre os textos de leitura, e ficou lendo. A sala ficou mais calma, a professora com mais tempo para atender as solicitações das crianças e estar atenta a outros menos dinâmicos em sala de aula. Desse modo, os alunos prosseguiram com a escrita espontânea, organizando a lista cada um a sua maneira.

Na dinâmica adotada, pela **Professora C**, após nossa sugestão, por ocasião da emergência dos obstáculos no início da realização da tarefa com escrita espontânea, isso surtiu efeito positivo. Nas atividades de escrita espontânea, quando se atribuiu autonomia para o aluno produzir, ele refletiu sobre a escrita do ponto de vista do conhecimento que possuía a respeito das convenções sociais da escrita.

Por isso as aproximações à escrita convencional, reveladas nos registros, dentro de um determinado contexto, permitem ao professor interpretar, reconhecer a escrita do aluno e abrem espaços para que sejam trabalhadas as convenções da língua materna. Esse procedimento promove as interações, os questionamentos por parte do aluno, situação que permite à professora informá-los sobre o lugar das letras na palavra, o valor sonoro das letras na palavra de acordo com a posição delas, tudo faz sentido no contexto trabalhado. As intervenções individuais são imprescindíveis no processo de aprendizagem da língua escrita, são momentos de conhecer o aluno, suas necessidades, no diálogo que se instaura entre professora e aluno. Nessas interações verbais, a professora vai “[...] apontando e nomeando as letras como instrumento necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito”. (SMOLKA, 2001, p. 43).

Num segundo episódio observado na sala da **Professora C**, também era de produção com escrita espontânea de uma lista, ela iniciou a atividade explorando o conteúdo do vídeo a

que se assistiu na aula anterior sobre os “HÁBITOS DE HIGIENE PESSOAL”, relembrando o tema do filme. Os alunos deveriam elencar 10 desses hábitos que precisam ser praticados diariamente.

Como alguns alunos haviam faltado à aula no dia anterior, a professora lembrou com o grupo a seqüência dos fatos do filme que haviam assistido, organizando oralmente a lista, para ser escrita, o que possibilitou, àqueles que estavam ausentes na aula anterior interar-se do conteúdo estudado. Assim, orientou a tarefa pedindo para que cada um escrevesse a sua maneira.

Os alunos iniciaram a tarefa e a professora foi passando pelas carteiras orientando sobre os seguintes aspectos: observar a escrita sem segmentação; separar a palavra de acordo com a maneira como se fala; observar a letra que está se colocando; alertar aqueles que estavam dispersos; e outros. Deixou que escrevessem livremente, atendendo às solicitações que lhes eram feitas quanto à escrita da palavra e outros questionamentos que surgiram no decorrer da atividade.

Esse foi um momento, em que se criou espaço para as interlocuções entre professora e alunos, e também entre os alunos que falavam uns com os outros buscando solucionar suas necessidades diante do desafio proposto. Smolka (2001, p. 43) assinala que a professora,

[...] trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita.

A atividade era uma a produção de uma lista com escrita espontânea, com os dez hábitos de higiene a serem praticados. A **Professora C** propôs um combinado:

– Cada um de vocês, sem levantar do lugar, vai tentar escrever a lista de acordo com o que você lembra. Com o que você sabe. Do jeito que você sabe. Do seu jeitinho. Sem perguntar para professora com qual letra se escreve. A professora vai tomar leitura.

Essa atitude da professora pareceu-nos uma forma de os alunos colocarem no papel aquilo que realmente sabiam sem interferência imediata. Mas como já estavam acostumados a questionarem o tempo todo e a atividade ser controlada de questão em questão, essa nova atitude da professora, autorizando a produção livre de escrever utilizando os conhecimentos

que possuíam sobre a escrita para a realização da atividade com escrita espontânea, ainda, não produziu, na maioria, segurança para se colocarem sem a intervenção sistemática da professora. Por isso, os questionamentos ainda ocorreram com frequência. Isso não quer dizer que era proibido pedir auxílio à professora, mas incentivar a capacidade de produzirem seus próprios textos, ainda que fosse uma lista com elementos pré-estabelecidos.

Apesar de ter combinado que verificaria a leitura individualmente, daqueles que já haviam terminado a lista, enquanto os outros continuavam, a professora fazia leitura e pedia para lerem uma ficha com um texto que haviam levado para casa no dia anterior. Continuava passando pelas carteiras, orientando a atividade. Depois de dar um tempo relativamente longo (mais ou menos uns 50 minutos) para a produção escrita, a professora iniciou a escrita da lista no quadro. Como exemplo: TOMAR BANHO TODOS OS DIAS, levantando algumas questões como:

- qual o hábito que iriam escrever primeiro;
- os alunos falavam; a professora falava a primeira sílaba TO, TO;
- os alunos diziam quais letras deviam ser escritas: T e O.
- a professora escrevia e questionava até concluir.
- passava pelas carteiras verificando se estavam fazendo a “correção” a partir da escrita do quadro;
- falava com os alunos sobre a forma como escreveram e pedia para “corrigir”.

Passavam para o segundo item, seguiam essa dinâmica até concluírem a tarefa.

A maneira como as professoras **A** e **C** propunha e desenvolvia as atividades, ressaltando as diferenças entre elas, em sua maioria, limitava a possibilidade de os alunos ampliarem seus conhecimentos sobre os conceitos de “ler e escrever”, tendo em vista que eles fazem parte de um determinado contexto e tempo histórico correlacionados aos seus usos e funções nas práticas sociais.

Observamos que o problema em redimensionar a prática pedagógica, se instaura na aprendizagem dos signos do código do sistema de escrita, ou seja, da base alfabética. Surge uma questão implícita nesse processo de transformação: Como o aluno consegue aprender a escrever no contexto textual?

A resposta a essa questão, preservando os limites e possibilidades das teorias que subsidiam as propostas de ensino com base no texto, e tendo vivenciado e desenvolvido um

trabalho nessa perspectiva, está na busca constante de conhecimentos pelo professor, que lhe dará subsídios para o redimensionamento de suas ações.

O trabalho com texto envolve conhecimentos de diferentes áreas, mas principalmente, do grupo de alunos com os quais interagem no processo de alfabetização e uma concepção de língua que seja compatível e interprete a concepção de linguagem que define a postura do professor frente a esse desafio. Conforme, argumentamos no capítulo II, como bem definem Geraldi (2003) e Lüdke (2001), é necessária uma atitude reflexiva por parte do professor.

Vimos nessas análises que existe a possibilidade de transformar o ensino da linguagem escrita. Presenciamos, nas observações, grandes avanços com a finalidade de tomar o texto como base de ensino, mas também, a insegurança provocada por fatores intervenientes que permeia esse processo, limitando a concretização das mudanças.

6.2.3 A produção de texto com escrita espontânea: relevância e objetivos

Analisamos o trabalho desenvolvido nas salas das professoras **A e C**, considerando as estratégias utilizadas por elas, no trabalho de produção de texto com escrita espontânea e os sentidos que as motivam no encaminhamento das atividades, implícitos nas falas e revelados na prática pedagógica. Num primeiro momento, buscamos saber qual importância atribuíam às atividades de produção de texto na aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita. Assim, as professoras se expressaram:

Eu acho fundamental. Porque texto é vida, texto é tudo. A gente tá envolto em texto o tempo todo. [...] não consigo pensar numa alfabetização com letramento, porque eu acredito que ela acontece junto. Mas eu acho a produção de texto para adquirir a base alfabética excelente, porque a criança tem que ver que o que eu falo escrevo, que o que eu escrevo eu falo. E eu posso retomar o que está escrito. **(PROFESSORA A)**.

[...] muito importante desde o primeiro momento, mesmo que o meu aluno encha de palavras ali, mais pelo menos ele já está tendo uma noção de que é um, realmente, uma escrita, uma produção escrita. Porque a gente hoje em dia usa a escrita para tudo. [...] é uma diversidade que a criança precisa ter. **(PROFESSORA C)**.

Num segundo momento, procuramos verificar qual a relevância do trabalho com produção espontânea de texto, elas responderam da seguinte forma:

[...] desenvolve no aluno o parar e o pensar como é que eu escrevo, como é que eu faço. A maior contribuição é isso. Porque ele se vê diante do papel, ele se vê diante das letras e ele tem que pensar como é que eu vou escrever esta história. Ele sabe que ele não sabe. [...] a produção de texto vem nesse sentido, auxiliar a criança, levá-lo a pensar: como é que eu faço para escrever; como é que eu disponho este texto no papel. [...] no processo de alfabetização tem dois processos muito distintos mesmo, um é alfabetizar o outro é letrar. [...] a gente tem que tentar juntar as duas coisas. [...] não tem como eu alfabetizar só produzindo texto, porque ele não tem a base, ele não tem o código. Mas também não tem como dar o código se eu não ensinar texto, se eu não trazer a vivência, se eu não trazer os textos lá de fora: o jornal, as listas da mamãe, as receitas da mamãe. Nesse sentido eu acho que as duas coisas têm que acontecer junto. (**PROFESSORA A**).

[...] através daí que você está vendo se o aluno está avançando ou não. Através dessa escrita espontânea é que eu vou estar fazendo esta intervenção e ajudando meu aluno a avançar. [...] o primeiro momento a escrita muitas vezes é terrível. Outras vezes eu preciso chamar o aluno pra poder ver o que porque que realmente escreveu ali pra poder estar vendo as hipóteses onde eles estão. A partir daí você vai trabalhando com eles em sala de aula, fazendo uma reescrita no quadro, acompanhando, mostrando pra eles como que tem que ser realmente. Eu acho muito importante. (**PROFESSORA C**).

As duas professoras classificaram o trabalho com produção de textos importante para a aprendizagem da linguagem escrita. Ao comparar as declarações com as ações em sala de aula, nos deparamos com várias contradições.

A **Professora A**, na sua resposta sobre a produção de texto com escrita espontânea, revelou que:

[...] voltada mais pro letramento é a produção de texto, as individuais e coletivas. As coletivas que têm uma participação maior deles. [...] depois dela pronta, imprimida, tudo certinho, colada no caderno deles. Eu releio novamente pra eles. [...] verem que o que eu falo eu escrevo, que eu guardo na memória, faço também individual. Como eles estão no primeiro bimestre e ainda não conhece as letras do alfabeto, sai tudo que você imaginar. Mas eu dou oportunidade. Mesmo que hoje ele faz uns garranchos, faz um desenho, faz alguma coisa. (**PROFESSORA A**).

O entendimento da professora sobre o conceito de letramento, como constatamos tanto na sua fala como nas observações em sala de aula, não consistiu em um trabalho que resulta em tornar o aluno capacitado para agir deliberadamente diante de questões complexas nas suas ações, tanto em sala de aula, na resolução das tarefas, como em contexto social. Ter

competência para interpretar e utilizar a escrita em situações diversas que exigem esse conhecimento, mas sim para responder aos questionamentos explícitos nos textos propostos, ou seja, o trabalho desenvolvido com produção de texto se restringe ao âmbito da sala de aula.

Durante o período que realizamos as observações nessa turma, presenciamos duas tarefas com produção de texto, tratava-se da produção de história em quadrinhos: uma produção oral, a qual não foi registrada, e a outra escrita. Ocasão que possibilitou conhecer os encaminhamentos da aula: escolha do tema, a abordagem do assunto (aspectos discursivos), os objetivos propostos para os alunos, bem como a reação dos mesmos à proposta de produção com escrita espontânea e os incentivos dados às atividades de produção textual.

A atividade teve início com a distribuição, pela professora das “tirinhas” de história em quadrinhos. Junto com os alunos, explorou cada quadro, argumentou sobre as características de cada personagem: Cebolinha – fala errado; Cascão – não toma banho, comparando com atitudes semelhantes que ocorrem no cotidiano. Explorou todos os aspectos possíveis das imagens que apareciam na “tirinha”. Em seguida, leu o texto escrito nos balões e, enquanto lia, comentava-os.

O encaminhamento inicial do trabalho centrou-se na argumentação da professora, os alunos observavam as imagens e respondiam aos questionamentos. Essa é uma atividade que proporciona o levantamento de hipóteses sobre a leitura a partir daquilo que o aluno vê, na qual lê a sua maneira como acredita que é o texto, associando as figuras. Mas, devido ao controle sistemático da realização da tarefa, não houve um tempo para que eles pudessem explorar, de forma independente o material a partir do seu próprio ponto de vista. As questões eram levantadas pela professora direcionadas à interpretação das cenas explícitas seguida de leitura.

Essa foi a primeira leitura que fizemos das ações da professora ao encaminhar à atividade. Num segundo momento, os alunos foram questionados em relação a escolha do título para a história, após a exploração dos diferentes aspectos a respeito das imagens, ela os incentivava e registrava as sugestões: O CEBOLINHA E O CASCÃO, O CEBOLINHA E A TATUAGEM, O CASCÃO NÃO GOSTA DE TOMAR BANHO, O CASCÃO NÃO QUER FAZER TATUAGEM.

A partir das sugestões, a professora orientou a escolha do título, explicou que deveria corresponder à essência da história e que, geralmente, é “pequeno”. Questionou a respeito do

fato mais importante no contexto que deveria ser expresso no título. A conclusão foi que, “A TATUAGEM” era o aspecto que mais chamaria atenção dos leitores.

Na seqüência, a professora pediu para que pintassem a “tiranha”, colassem no caderno e copiassem as questões que deveriam ser respondidas a partir das discussões das imagens observadas:

1. De um título para a história. (A professora escreveu o título, ou seja, a resposta).
A TATUAGEM.
2. Escreva os nomes dos personagens: (Questionava a respeito da escrita dos nomes e com o auxílio das crianças escrevia no quadro. Comparava as sílabas com os nomes dos alunos da sala.).
CEBOLINHA, CASCÃO.

Entre uma questão e outra, a professora passava nas carteiras para verificar a escrita das respostas e para quem “copiou” corretamente, colocava um certo, combinado entre ela e os alunos para quem realizasse a atividade.

A explicitação para esse combinado foi dada na entrevista, quando abordou a forma como trabalhava o ditado, e que se estendia a outras atividades: “[...] dou dez pra quem fez, mais dez é um certo que eu combinei com eles na minha rotina, que certo é dez [...]”.
(**PROFESSORA A**).

Interpretamos essa atitude como incentivo para a realização das tarefas, inclusive para a produção de texto, uma estratégia para motivar os alunos. Essa proposta não teve maiores desdobramentos, senão a resolução das questões acima apresentadas.

Ao propor a segunda atividade de produção de texto com escrita espontânea a partir dos quadrinhos, outra “tirinha”, a professora seguiu os critérios para identificar o gênero textual que, no caso, era uma narrativa. Conforme aludimos anteriormente, para identificarem uma história questionavam: O QUÊ; QUANDO; ONDE; QUEM; COMO. Primeiro ela abordava as questões sobre o gênero textual, para então orientá-los sobre a produção, visto que a partir das imagens em quadrinhos, eles produziram uma narrativa.

Nessa dinâmica, observamos uma relação entre os textos produzidos na escola e as práticas sociais, quando a professora propôs a leitura da “tirinha” com história em quadrinhos. Alguns alunos diziam que não dava para ler, porque não tinha letras e outros diziam que dava para ler. Para explicar que as imagens podem ser lidas, ela exemplificou, chamando a atenção para a leitura dos símbolos encontrados nos diferentes lugares em seus contextos reais: a

figura de uma mulher na porta de banheiros; a mulher com o dedo na boca indicando silêncio nos corredores do hospital; o símbolo da buzina na frente do hospital.

A busca por elementos que fazem parte do contexto social dos alunos os motiva e esclarece suas dúvidas. São fatos reais, símbolos interpretados espontaneamente quando freqüentam determinados lugares, conhecimentos adquiridos no mundo letrado.

O letramento funcionou, nessa dinâmica, como subsídio para esclarecimento das questões levantadas pelos alunos, quando a professora buscou nas práticas sociais o esclarecimento para prosseguir o trabalho, o que tornou visível o entendimento de se alfabetizar/letrando, ou seja, nessa situação, evidenciou-se que as tarefas propostas em sala de aula fomentam a relação existente com as práticas sociais, sendo que, no ensino da língua escrita com base no texto, há ausência de dicotomia.

A mediação realizada pela professora, na atividade descrita, revela a contradição em seu relato, quanto à forma como propõe as atividades para o desenvolvimento da língua escrita, ela diz que trabalha tarefas com finalidade de aquisição da base alfabética e outras, voltadas para a leitura, mais para o letramento, e quando questionada a respeito da relevância da produção de texto com escrita espontânea, declara que não consegue ver a alfabetização com letramento, porque acredita que acontecem juntos. Essas colocações da **Professora A**, comparadas com a forma que desenvolveu a atividade descrita anteriormente, mostra a contradição do seu ponto de vista em relação ao seu conceito de alfabetizar/letrando.

Ao tomar o texto como base de ensino, ocorre a inter-relação entre oralidade e letramento ou fala e escrita ficando ausente a dicotomia. Por um lado, estão as práticas sociais (oralidade e letramento) e, por outro, as modalidades da língua (fala e escrita) as quais são concebidas num *continuum*, preservando suas semelhanças e características próprias, as quais são abordadas no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. (MARCUSCHI, 2005)

Defendemos que, o letramento está inscrito na alfabetização, quando a aprendizagem de “leitura e escrita” é entendida como conteúdos desta, compreendidas como objetos de construção histórica, inseridas numa instância maior que apenas uma aprendizagem escolar.

Prosseguindo a atividade, os alunos passaram para a leitura coletiva dos quadrinhos da história, orientados pelos critérios estabelecidos para a organização do texto oral, os quais explicitamos anteriormente. Organizaram as idéias oralmente, exploraram os aspectos

possíveis das imagens: expressões dos personagens; local onde acontece a história; o que acontece; período do dia; e outros aspectos que orientam para a essência da história.

Um dos alunos comentou sobre a necessidade de colocar um nome na história, referindo-se ao título e sugeriu: “A MÔNICA E A REDE”. A professora comentou sobre o fato mais importante que estava acontecendo nas cenas observadas, chamando a atenção para a questão do desmatamento. O título ficou para que cada um escolhesse o seu. Ela solicitou que inventassem “a nossa história”. Ainda, preocupados com o título, alguns alunos sugeriram: “A ÁRVORE”; “O HOMEM E A MÔNICA”; e outros. A partir do comentário da professora, quanto ao “tamanho” do título, que deveria ser pequeno e expressar o conteúdo da história.

A professora entregou os cadernos e solicitou para que colocassem a data e iniciassem a produção do texto com escrita espontânea: “[...] cada um escreve a sua história”. Passou nas carteiras colando a “tirinha”. Orientou para que, na hora da escrita era para falar baixinho e ir escrevendo. (ANEXO V).

A interação professora/aluno e objeto de conhecimento ocorreu nas interlocuções que se instauraram no momento da organização “oral” do texto da história, com a participação da maioria dos alunos.

No início da produção do texto com escrita espontânea, eles apresentaram alguma resistência, então a professora propôs que produzissem um texto único com a colaboração de todos e começaram a produzir oralmente e escrever: “Certo dia, a Mônica...”. A maioria dos alunos se concentrou para escrever, falavam e registravam a história individualmente.

Os incentivos para a escrita de um texto comum, pela **Professora A**, funcionaram como estratégia para que cada um produzisse o seu. Preocupados em escrever corretamente as palavras, perguntavam como se escrevia determinada palavra e a professora dava pistas para que eles pudessem registrar, orientando: “Escreva um pedacinho de cada vez que dá certinho”.

As trocas e questionamentos ocorreram entre professora e alunos, foram poucas as vezes que observamos interações entre eles tratando questões referentes ao trabalho que estavam realizando. Deviam permanecer sentados e cada um escrevendo o seu texto sem ficar conversando conforme ordenou. A atividade deveria ser realizada individualmente.

Durante a atividade de produção de texto com escrita espontânea, verificamos que os alunos que, ainda não se preocupavam com a escrita “correta” das palavras levantavam

hipóteses, organizavam seus enunciados, buscavam construir a história, ou seja, estavam voltados para os aspectos textual-discursivos do texto. Por outro lado, aqueles que se preocupavam em escrever “corretamente” deixavam de privilegiar esses aspectos, voltavam-se para os elementos lingüísticos, centravam-se em como escrever determinada palavra.

Consideramos essa atitude pertinente, em razão de que, nas observações realizadas até aquele momento, a prática cotidiana reforçava a atividade metalingüística muito mais do que a atividade epilingüística, a busca pela competência gramatical e a necessidade de escrever “corretamente” as palavras.

No decorrer das observações, constatamos que o trabalho desenvolvido em sala de aula abordava os aspectos textual-discursivos na oralidade, quando a professora explorava as imagens dos quadrinhos nas tirinhas, fazia leitura de histórias e recontava, entretanto as interações verbais estavam centradas na relação professora/alunos, identificadas nos questionamentos pela professora. Não foram criados momentos para que os alunos interagissem entre eles. No reconto, a professora relembra a história e os alunos completavam as partes.

Desde o início, vimos que havia indícios de transformação dos procedimentos metodológicos adotados com o intuito de motivar os alunos em sala de aula, como a professora expôs na entrevista: [...] antes eu tinha a “prática” (antes de cursar o GESTAR), depois a “teoria” (estava fora de sala quando cursou.) e agora tenho “teoria e prática”. **(PROFESSORA A)**.

O conhecimento da professora possibilitava a ela transformar sua atuação em sala de aula, isso foi observável nas mudanças que desencadearam as atitudes dos alunos e da própria professora, em relação à independência nos momentos de realização das atividades.

No início, existia um controle maior sobre as ações dos alunos pela professora, conforme passavam os dias, fomos observando que ela tinha mais tempo disponível para atender às solicitações dos alunos, dialogando e buscando solução para os problemas. Havia, no começo, um atendimento individual centrado na “cobrança” de tarefas, de cópias e outros aspectos que demonstravam, claramente, apenas o “controle”. Embora, ainda, houvesse atitudes voltadas para o “controle”, os alunos estavam mais livres para realizarem suas atividades.

A **Professora C** propôs uma produção de texto orientada pela figura de uma onça, seguida da leitura de um texto curto sobre características e hábitos desse animal. Levantou os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da onça por meio das seguintes questões:

- Quem conhece uma onça?
- Com quem ela se parece?
- Onde vive?
- Pode viver entre nós?
- É um animal manso ou feroz?

Após a exploração oral do assunto, ela dirigiu-se ao quadro e questionou como se escrevia a palavra “ONÇA”. Os alunos a auxiliaram na escrita falando as letras.

Nesse trabalho, auxiliamos na colagem da figura nos cadernos de texto. Essa foi a primeira vez que presenciamos uma produção de texto narrativo com escrita espontânea. Percebemos que foram pouquíssimas produções até aquele momento, a partir da observação dos registros nos cadernos dos alunos.

A professora questionava sobre a necessidade de se colocar um título no texto e o início com letra maiúscula, cujo conhecimento a maioria dos alunos já possuía e, no momento da produção, a professora sempre os auxiliava, explicando o que lhe era perguntado. (ANEXO VI).

Verificamos que existiam indícios de tentativas de interlocuções entre eles, mas a organização do espaço físico era um dos fatores que impedia a instauração de interações e interlocuções, principalmente, na produção com escrita espontânea de textos. A reorganização do ambiente da sala de aula seria uma alternativa para tentar solucionar a “ociosidade” de alguns alunos, que concluíam as atividades antes dos outros, ou mesmo aqueles que resistiam em realizar as atividades, com a possibilidade de envolvê-los nas tarefas propostas.

Essa reorganização implicaria deixar à disposição diferentes atividades, para que eles pudessem escolher e realizar de forma independente sem necessitar do auxílio imediato da professora que estaria livre para atendê-los quando precisassem. Ela faria as intervenções a partir dos questionamentos emergentes das suas próprias dúvidas, pois as intervenções individuais são fundamentais, quando o aluno consegue entender sua dificuldade e prosseguir na sua tarefa, quando questiona e a professora o compreende dialogando, negociando e permitindo que, com seu auxílio, ele consiga chegar as suas conclusões solucionando o problema.

Da forma como acontecia a mediação nas salas observadas, os alunos ficavam sem espaço e tempo para expor seus conhecimentos lingüísticos, refletirem sobre suas dificuldades. As produções eram sempre individuais, não realizavam trocas entre eles, não interagiam com seus pares com o intuito de explorar o conteúdo da tarefa, o que tornava a atividade pouco desafiadora.

6.3 O lugar da reescrita nas práticas de sala de aula

Diante dos procedimentos adotados na produção de texto, percebemos as lacunas que impedem o surgimento da motivação e que levam os alunos a produzir textos de forma autônoma, sem recorrer à professora para se certificar de suas escritas, durante a produção com escrita espontânea. Em outras palavras, centrar a atenção nos aspectos textual-discursivos, com menos ênfase a elementos lingüísticos. Essas preocupações seriam pauta para as atividades de reescrita do texto, nas quais os alunos abordariam o texto em sua totalidade, isto é, partindo das atividades lingüísticas para atividades epilingüísticas e, por fim, as atividades metalingüísticas. (TRAVAGLIA, 2006).

Esse encaminhamento desencadeia, conforme assinala Matencio (2002), o trabalho com a linguagem, permitindo ao aluno o acesso às modalidades da língua, o trabalho sobre a linguagem que lhes permite refletir a respeito dos usos e o funcionamento da língua e, por último, o trabalho por meio da linguagem, que permite tanto ao professor como ao aluno construir o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva dialógica, promovendo a aprendizagem da língua escrita.

Nos discursos das professoras **A** e **C** produzidos nas entrevistas foram reveladas as possibilidades de se trabalhar com a reescrita de textos:

Não dá. [...] tem momentos que você pode fazer a reescrita coletiva, em alguns focos que você percebe que é uma falha geral, uma dificuldade geral. E alguns momentos, também individual. [...] porque as crianças, cada uma tem uma dificuldade muito específica dela. Então se eu to trabalhando ortografia e tenho criança que troca o t pelo d, sempre tem um que troca, então aquele eu sei que tem dificuldade na parte de ortografia, vou ter que me centrar nele exatamente, naquilo que eu sei que ele tem dificuldade. Mas isso tudo também vai acontecendo mais pro final do ano, conhecendo melhor a turma vai afunilando seu trabalho. No começo por mais que a gente tenta trabalhar individual, ainda é massa. Então a gente trabalha com todos. Depois conforme eles vão fazendo as produções, vão se

soltando mais, e fazendo a escrita espontânea tanto de listas como de textos memorizados fica mais fácil pra gente trabalhar. (**PROFESSORA A**).

[...] através da reescrita é que ele vai aprender realmente. Sabendo fazer sua própria correção. A reescrita do ditado que a gente faz dentro da sala de aula. Recolho o “ditadinho”, depois a gente faz no quadro, num todo dentro da sala e vamos fazer esta reescrita, de todo aquele ditado que nós fizemos. [...] a criança, aquela que já está mais adiantada, ela acaba falando as palavras e aqueles que fizeram errado, já vão estar fazendo certo no caderno. Eu acho assim, muito importante, qualquer tipo de reescrita, de escrita espontânea, de um texto, de um ditado, qualquer um é importante a criança vê como ela escreveu e como é o certo agora. (**PROFESSORA B**).

Depreendemos das considerações da **Professora A**, a contradição como expôs sua compreensão do que seja a reescrita, com um determinado momento, para que ocorresse. Ela não considera a reescrita uma forma de realizar as intervenções, contemplando o trabalho com a linguagem, sobre a linguagem e pela linguagem, isso possibilitaria as intervenções individuais voltadas para a busca da superação das dificuldades no contexto da produção textual.

Conversando sobre a reescrita com **Professora A**, nos dias das observações, ela argumentou que:

A reescrita ficará para o momento em que a maioria das crianças começarem a levantar dúvidas quanto a ortografia: É com “X” ou “CH”? É com “S” ou “Z”? Agora não adianta trazer informações que não interessam no momento. A partir destas dúvidas a reescrita estará voltada para a ortografia, segmentação, organização das idéias, coesão e coerência do texto. (**PROFESSORA A**).

A forma como a professora compreende a possibilidade de trabalhar a reescrita de textos subtece que o aluno já tenha domínio da leitura e da escrita, para então conseguir reescrever seu texto. Uma visão compatível com o desenvolvimento de sua prática pedagógica, cuja centralidade das ações ocorreram em sua maioria na aquisição da base alfabética, partia do estudo das letras, sílabas e palavras com raras atividades de produção textual.

Trata-se de uma visão do processo de ensino e aprendizagem influenciado pela concepção mecanicista de educação, na qual primeiro se aprende a ler e escrever, para depois apreender os usos e as funções da linguagem escrita.

Na resposta da **Professora C**, percebemos uma visão ampla do que seja a reescrita de texto, no sentido de promover a aprendizagem, motivando os alunos a refletirem a respeito da

sua própria escrita. O que entendemos como a busca da compreensão da escrita, instiga-os ao reconhecimento da norma culta da língua, ressalta a relevância do trabalho de reescrita no desenvolvimento das diferentes atividades escritas, a qual suscita interações entre os alunos.

A perspectiva implícita nas concepções das duas professoras comprova-se nos objetivos que as leva ao trabalho com a reescrita de textos:

Primeira série o objetivo mesmo é aprender ler e escrever. Por mais que o letramento é importante, eu sei que o mundo também vai ensinar. E vai ensinar muito mais que a professora. Mas eles têm que sair da minha mão lendo e escrevendo. Isso é o mínimo que um bom alfabetizador tem que fazer. [...] tenho que trabalhar o letramento, a produção de texto, porque sei que é por esse caminho, mas eu não posso deixar de trabalhar as palavras. Como as palavras são compostas, fazendo a decomposição, a composição, a letra do começo, a letra do meio, a letra do final. Os pedacinhos que elas se dividem que são as sílabas, as unidades menores que são as letras. (**PROFESSORA A**).

O meu objetivo é que elas aprendam realmente. O certo, que ela veja o que é errado é errado, o que é certo é certo. Porque ela lá na frente, ela não venha cometer o mesmo erro. Isso pra mim é muito importante. Porque o que a gente tem na mente é isso: que a criança realmente saiba escrever certo e não o errado. (**PROFESSORA C**).

Nas considerações das duas professoras, o objetivo está explícito com a argumentação da **Professora A** referindo-se ao letramento, reforça ainda mais a sua convicção em trabalhar com letras, palavras e os desdobramentos dessa forma de prática, na qual enfatiza a escrita correta, o que na fala da **Professora C** está implícito, até por conta da maneira como desenvolve suas ações.

Durante o período das observações em aulas, a **Professora A** mostrou o caderno de produção de texto, explicitou que a produção da nova versão de uma história, no caso eram duas produções a partir da literatura infantil: “CHAPEUZINHO VERMELHO” E “OS TRÊS PORQUINHOS”, que eram realizadas coletivamente. Ela fazia a leitura da história para os alunos, explorava o tema oralmente a partir de questões elaboradas com a finalidade de interpretação. Tais questões ficavam registradas no caderno, para que os alunos pudessem buscar as respostas no texto. Conforme recontavam a história, a professora escrevia no quadro e depois de digitar, colava no caderno deles. Tornou-se interessante registrar essas histórias por serem as mesmas trabalhadas na “prova” aplicada no primeiro dia de observação.

A atividade com escrita espontânea da história dos “TRÊS PORQUINHOS” trabalhada em sala tornou-se uma das questões da “prova”, quando a professora pediu para

que escrevessem cada um do “seu jeito”. Pedimos para que deixasse tirar uma cópia e ela disse que depois que corrigisse emprestaria as atividades. Ao entregar as atividades, relatou-nos que ao “corrigir” o texto da prova, ficou surpresa com o desempenho dos alunos, que mesmo não tendo domínio da “escrita alfabética”, tentaram produzir o texto: uns como lista, outros em forma de narrativa.

Na realidade, verificamos que a autorização da professora aos alunos na produção com escrita espontânea de textos, mesmo que façam “apenas rabiscos”, conforme expôs na fala com atividades de produção de texto com escrita espontânea, não era realizada com frequência. Essa situação revelou-se em sua atitude de surpresa ao perceber a forma como seus alunos produziram o texto na “prova”. Isso se confirmou nas observações no caderno de produção de texto, quando os textos eram produzidos coletivamente na oralidade e registrados por ela no quadro, para posteriormente serem copiados pelos alunos. Dessas produções encontramos com escrita espontânea apenas duas, o que evidencia que eles têm pouca oportunidade de agir sobre o objeto de estudo, uma vez que a maioria das atividades de escrita está sob o controle da professora.

O trabalho com a reescrita desenvolvido pela **Professora C** decorria dos procedimentos utilizados para a correção das atividades de escrita de listas. Uma vez, os alunos iam escrever no quadro com o auxílio dos colegas e da professora, mas, na maioria, as intervenções eram realizadas pela professora, a partir de questionamentos com os alunos a respeito das letras a serem utilizadas para escrever determinada palavra.

Esse momento da atividade é descrito como “reescrita” do texto pela professora, no entanto, a dinâmica utilizada se configura em procedimentos para “correção” da escrita. Focando sílabas e letras, caminhando para a grafia correta das palavras, questionando os alunos quanto à forma correta de escrever as palavras, instauram-se momentos de interação e interlocução, visto que a maior parte deles contribuía com seus conhecimentos sobre as letras, para a escrita das palavras resultando na organização final da lista de maneira a atingir a escrita alfabética.

Entendemos que na reescrita do texto, a organização do trabalho se diferencia da proposta de simples busca da “correção”, refletindo sobre os fragmentos do texto, no caso, a produção de uma lista. A atividade de reescrita deveria acontecer a partir da organização de um texto escrito espontaneamente, a lista completa, por exemplo, sendo visualizada por todas as crianças, possibilitando a comparação, a reflexão a partir do todo.

O texto deve ser repensado desde a forma: como é a lista; o que precisa ser mudado no texto; como é possível melhorar a escrita para a compreensão de todos sobre os hábitos de higiene; no caso de uma das listas produzidas em sala; ler item, por item refletindo sobre as questões ortográficas e outros aspectos que são possíveis de explorar com a atividade de reescrita.

Da maneira como estava sendo desenvolvida a reescrita, os procedimentos tratavam de um trabalho de “correção” a partir da comparação entre a escrita da professora no quadro com o auxílio dos alunos e a escrita espontânea dos alunos no caderno. Pode-se confirmar essa atitude quando a cada item escrito no quadro é pedido para os alunos verificarem e copiá-lo do quadro.

Como é uma dinâmica que fragmenta o texto, a atividade de correção torna-se exaustiva. Os alunos perdiam o interesse, se dispersavam e poucos participavam dessa tentativa de correção coletiva, da organização dos itens da lista no quadro, tendo a professora como escriba, auxiliada pelos alunos. Tornou-se relevante apenas o aspecto ortográfico, pois despertava a atenção para a grafia correta das palavras.

Os procedimentos organizados para trabalhar coletivamente a “correção” da atividade com escrita espontânea não motivavam muitos alunos a participarem da dinâmica, quando deveria envolver todo o grupo, com suas diferenças, desencadeando o processo de aprendizagem da língua escrita, na tentativa de torná-los responsáveis por suas atividades, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura que ainda não possuíam.

A maioria dos alunos da sala da **Professora C** não conseguia conferir, no quadro, e comparar com a escrita que fizeram em seus cadernos. Foi possível observar dois alunos que perguntaram se era para copiar a frase que estava no quadro, um dos itens da lista. A professora pediu para que lessem a frase no quadro. Após a leitura pediu para que fossem verificar em seus cadernos se haviam escrito daquela forma. Os alunos foram conferir motivados para a verificação, pois naquele momento, conseguiram entender o que era para ser feito. Após conferir no caderno, um dos alunos levou para a professora confirmar sua correção por não estar seguro do que havia feito. A professora disse que ele havia escrito e apagou, por isso deveria escrever novamente.

Observamos nos cadernos que os alunos fazem a escrita espontânea, mas na hora de reescrever, ou seja, “corrigir”, eles apagavam o que haviam escrito e escreviam por cima,

deixando o texto confuso e, às vezes, de difícil leitura. Aqui pudemos constatar que se houvesse a reescrita, o texto, após as intervenções do grupo, seria registrado em outro espaço, preservando o texto original.

Diante das análises dos episódios observados em sala de aula das professoras **A** e **C**, notamos que as interações e interlocuções, durante o desenvolvimento do trabalho, ocorreram em sua maioria, entre professora/alunos e objeto de conhecimento, sendo que entre os alunos não notamos momentos que lhes possibilitassem trocas, questionamentos, reflexões sobre suas escritas.

As interações se operacionalizavam na dinâmica de pergunta, resposta e avaliação, predominando o que Matencio (2001, p. 39), em seus estudos sobre a língua falada e a aula de língua materna, ao abordar o tema das interações em sala de aula, denomina de “[...] estrutura triádica [...]” implicando “[...] grande ocorrência de seleção do próprio falante pelo professor e o respeito à regra de um falante tomar a palavra por vez [...]”, uma maneira de evitar que, no decorrer da aula, haja interferências, o que depende da forma de abordagem da aula escolhida pelo professor, que pode estar relacionada ao planejamento anual ou até mesmo à verificação dos conhecimentos que os alunos já detinham.

As análises dos dados levantados nas observações em sala de aula durante a pesquisa mostraram que, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, as atividades são propostas de forma gradativa e progressiva, nas quais são trabalhadas as partes do texto e sua estrutura. A maioria das atividades de escrita são palavras ou listas, e leituras coletivas. Há predominância da oralidade na abordagem dos textos estudados, mas são poucas as produções de texto escritas. A reescrita é entendida como correção e por isso as intervenções são imediatas às escritas dos alunos. Por mais que tivéssemos notado um esforço pessoal das duas professoras em redimensionar suas práticas pedagógicas, em tentar transformar suas ações, ainda assim, não presenciamos um trabalho que tenha o texto como base de ensino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante todo o processo de investigação, nos orientamos no sentido de conhecer e entender como se operacionaliza a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, com enfoque na mediação pedagógica, nas ações que apontam para superação das dificuldades encontradas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, em particular, na produção de textos.

Buscamos alcançar os nossos objetivos no sentido de conhecer as ações docentes desenvolvidas em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental; identificar os conhecimentos lingüísticos das professoras colaboradoras na pesquisa e as concepções de linguagem subjacentes às práticas pedagógicas; conhecer os significados e sentidos atribuídos à produção de textos e à reescrita; e as interações professor/alunos/objeto de conhecimento nas mediações das professoras com a finalidade de superar tais dificuldades, no processo de aprendizagem.

Com subsídio na perspectiva dialógica e mediadora da linguagem, com aporte teórico da perspectiva Sócio-histórica e na técnica da Análise do Discurso, desenvolvemos nossas reflexões e análises de forma que nos permitissem levantar alguns aspectos relevantes, no que tange à proposta de redimensionamento da prática pedagógica com vistas à aprendizagem da língua escrita, acerca do texto como base de ensino, em se tratando da produção de texto e reescrita.

No percurso do estudo, procuramos, na medida do possível, relacionar os discursos às práticas, o que revelou as contradições, limites e possibilidades de transformação do fazer pedagógico, uma vez que tanto os encaminhamentos das aulas descritos pelas professoras como as ações observadas em sala de aula sinalizaram alterações permeadas por progressos e retrocessos no trabalho desenvolvido.

Realizamos algumas considerações a respeito dos aspectos constatados em dois momentos: primeiro a partir dos discursos, tendo em vista que a maioria das professoras participantes da pesquisa contribuiu com as entrevistas, nas quais explicitaram as ações pedagógicas que desenvolviam; e, no segundo momento, a partir dos discursos e das observações em sala de aula de duas das professoras alfabetizadoras.

Do ponto de vista dos discursos, em sua maioria, as professoras alfabetizadoras, ao descreverem as atividades que propunham para o desenvolvimento do trabalho com a língua escrita, enfatizaram os encaminhamentos de forma progressiva, partiam do alfabeto e iam aumentando os desafios até a produção de “textos pequenos”.

Quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica com base de ensino no texto, as professoras foram unânimes em ressaltar a relevância do texto e mostraram que se sentiam atualizadas em relação à forma como encaminhavam o processo de ensino e aprendizagem, revelando um esforço pessoal na tentativa de dar novos rumos as suas ações.

O fato de todas as professoras colaboradoras da pesquisa terem participado do programa de capacitação continuada em serviço GESTAR-PILOTO, conforme apontamos anteriormente, de alguma forma influenciou no desenvolvimento da prática pedagógica. Constatamos que os conhecimentos adquiridos nas oficinas do programa não se constituíram suficientes para subsidiá-las e motivá-las a uma reflexão com base em teorias que servissem como referencial para a conquista da autonomia pedagógica, ou seja, para a formação do professor reflexivo. O programa, ou pelo menos, os resultados dos estudos, mostraram que este se configura como um modelo para a realização da prática pedagógica.

As produções de texto com escrita espontânea ganham destaque na fala das professoras, nas quais são revelados os saberes lingüísticos dos alunos, que se constituem em referencial para a organização do fazer pedagógico, o qual é orientado a partir da emergência dos “erros ortográficos” expressos nos seus registros. Elas destacaram com maior ênfase a escrita de palavras, frases e, ainda, que essas produções permitem promover a autonomia do aluno e a liberdade de escrever do seu próprio modo.

A respeito da concepção do “erro” na aprendizagem da linguagem escrita, no início da escolarização, as professoras se dividem em dois grupos: um que considera o “erro” como algo que precisa ser corrigido, e, por isso, as atividades são propostas, gradativamente, em ordem de complexidade, com intervenções sistemáticas, na tentativa de que eles sejam sanados; o outro grupo que vê o “erro” como hipótese significativa de escrita. Nesse caso, as atividades são propostas com a finalidade de lançar desafios para que os alunos avancem em suas aprendizagens, o que leva à organização de intervenções relativas às necessidades deles.

No que se refere ao trabalho com a reescrita de textos, apenas duas professoras alfabetizadoras declararam não utilizá-la, por entender que ela precisa de um momento certo, depois que os alunos adquirem a base alfabética. As demais professoras alfabetizadoras foram unânimes em ressaltar a relevância dessa atividade tanto de forma coletiva como individual e apontaram os seguintes objetivos: promover a aprendizagem melhorando as produções

escritas; possibilitar a ampliação do vocabulário; superar os medos de escrever; entender como se realiza a tarefa; transcrever o texto após a realização das correções; e, refletir sobre questões ortográficas, a paragrafação, a pontuação e a concordância.

Das observações em sala de aula, depreendemos as contradições referentes ao que as duas professoras alfabetizadoras descreveram a respeito dos encaminhamentos realizados nas aulas e nas ações.

Conforme constatamos, a partir da análise dos dados levantados na ocasião das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas destoam da forma como foram descritas nas entrevistas, em várias situações. As professoras declararam pautar suas ações pedagógicas, tomando o texto como base de ensino, quando na realidade, o foco do ensino era garantir a aquisição da escrita, ou seja, que o aluno adquirisse habilidade de ler e escrever, por meio de atividades orais e escritas repetitivas, levando-os a memorizar tanto os signos como os diferentes modelos de gêneros textuais.

Embora as duas professoras executassem as dinâmicas diferenciadas, elas preservavam uma concepção de ensino com base nas tendências “tradicionais”, revelaram esse aspecto na excessiva preocupação com a aquisição do código do sistema de escrita. Tal atitude era mais visível no trabalho de uma delas, a outra, centrava o trabalho na produção de listas, ficando menos explícita a perspectiva mecanicista de ensino que, ainda, permeava sua prática pedagógica.

A produção de texto era disponibilizada como mais uma tarefa e não como base para o trabalho com a linguagem. As produções, em sua maioria, eram coletivas. Poucas vezes os alunos escreviam livremente, com intervenções dialogadas. Essas intervenções aconteciam sistematicamente, na tentativa de prevenir eventuais “erros”, o que garantiria a escrita “correta”. Na verdade, presenciamos duas produções de texto, uma em cada sala de aula. Delas, uma foi uma produção de narrativa, tendo como referencial a história em quadrinhos e a outra, uma produção que teve como motivação a leitura de um texto relacionado a uma figura.

Durante o período das observações, no que se refere à produção de texto com escrita espontânea, tanto uma como a outra professora, houve poucas oportunidades para que os alunos produzissem de modo a revelar seus conhecimentos lingüísticos. Embora, tivessem declarado durante a entrevista que davam oportunidades para que eles se expressassem livremente.

A pouca quantidade de produções espontâneas, seguidas do controle sistemático com intervenções imediatas e a excessiva busca pela escrita “correta” impediam os alunos de

colocarem em jogo seus saberes lingüísticos e os condicionava à dependência. A forma de agir das professoras inibia-os em expressar a discursividade na produção de seus textos, escrever de forma que a aprendizagem da língua escrita se operacionalize numa perspectiva dialógica com vistas à valorização das atividades discursivas dos mesmos.

Na ocasião das observações, verificamos que a circulação da diversidade textual expressa em seus discursos, se resumia no que podemos denominar de “textos escolares”, porque, mesmo o poema que, presenciamos, centrou-se na verificação da estrutura do texto com desdobramentos em estudo de palavras. A professora também trabalhou a história em quadrinhos com ênfase na oralidade, na hora da escrita, os alunos apresentaram resistência em produzir e suas produções expressaram a forma de escrita encontrada nas cartilhas, textos curtos e desprovidos de sentido.

O acesso a materiais escritos resumia-se às atividades disponibilizadas pelas professoras para trabalhar os conteúdos, a falta de outros afazeres, senão o proposto pelas professoras, gerava a “ociosidade” daqueles alunos que concluíam a tarefa com mais rapidez, fator que sentimos como desencadeador da “indisciplina” em sala de aula.

Quanto aos saberes lingüísticos das professoras acerca do trabalho pedagógico com base de ensino no texto, que foi destacado como primordial, nas ações das duas professoras observadas em sala de aula, o texto se colocava como uma atividade a mais no planejamento. Elas realizavam as leituras para os alunos, e o trabalho se desdobrava em atividades a partir do texto lido. Eram tarefas com a finalidade de aquisição da escrita de acordo com o modelo culto da língua. Dessa forma, ficou evidente a ênfase dada ao conhecimento ortográfico e os modelos de gêneros textuais.

Na medida em que o trabalho exigia conhecimentos a respeito da linguagem, nas mediações, as reflexões centravam-se nas atividades sobre a linguagem, melhor dizendo, no reconhecimento e registro dos elementos lingüísticos, se distanciando da compreensão dos usos e funcionamento da linguagem. As análises realizadas por elas se voltavam para as letras, sílabas, palavras, nas quais se enfatizava a escrita correta.

A mediação propiciada pelas professoras decorria de intervenções imediatas à escrita do aluno, por meio de perguntas e respostas, tanto nos momentos de dinâmicas coletivas como individualmente, com os questionamentos feitos por elas. Essa forma de organização da prática pedagógica não criava espaços para interações e interlocuções, para que eles pudessem levantar suas hipóteses e formular suas indagações a partir das próprias dúvidas.

Destacamos que os entendimentos de uma das professoras quanto alfabetizar/letrando revelaram-se frágeis, quando ela, num determinado momento da

entrevista, afirmou que não conseguia conceber a alfabetização sem o letramento e, em outro, assinalou que não dava para alfabetizar/letrando. Uma polêmica instaurada que denunciou a carência de saberes teóricos que definem tais conceitos e, por conseguinte, contribuem para esclarecimentos na organização do trabalho pedagógico. Vimos que as atividades propostas em torno desta prática eram esporádicas.

No que se refere à reescrita de textos, uma das professoras disse que só trabalhava essa atividade depois que os alunos adquirissem a base alfabética. A análise dos dados levantados na sala de aula da outra professora apontou que a atividade de reescrita de texto era utilizada com o objetivo de realizar as correções ortográficas, o que centrava as análises na reflexão sobre a linguagem escrita, mais especificamente, na escrita ortográfica. Desse modo, a reescrita funcionava como procedimento de correção, mesmo porque, as tarefas eram listas.

Em verdade, no período das observações, não vimos nenhuma ocorrência de atividades de reescrita de texto. Verificamos, sim, um trabalho em processo de transformação na forma como se operacionaliza a prática pedagógica, apesar da apropriação de “modelos” os quais são reproduzidos sem uma segurança teórica que subsidie o trabalho das professoras. Embora o Programa GESTAR tenha sido organizado de forma que os professores tomassem o texto como base de ensino, cujos procedimentos para os encaminhamentos das aulas se encontram explicitados nos materiais, o texto funciona para as professoras, sujeitos deste estudo, como referencial para os desdobramentos em atividades descontextualizadas.

Nesse sentido, entendemos que transformar a prática pedagógica consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Essa mudança requer modificação da concepção de educação, de escola, de ensino e aprendizagem, de homem, de sociedade, o que, a partir das condições reais em que acontecem as práticas pedagógicas, torna-se possível, quando o professor se conscientiza de seu compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendizagem dos seus alunos e, também, com a sociedade.

Tomar essa atitude exige ousadia, coragem, conhecimentos, pois não é simplesmente “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”, significa romper e abandonar práticas que priorizam a transmissão de saberes acumulados historicamente e, se colocar como mediador no processo de ensino e aprendizagem, concebendo seu aluno como partícipe nesse processo. Isso implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores pensando sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres

históricos e sociais. Pressupomos que tal reflexão dará ao docente, condições de pensar a educação como instrumento mediador para o sucesso da aprendizagem do aluno com reflexos na atuação em sociedade.

Os dados da pesquisa relacionados à prática pedagógica mostraram avanços na forma como ela ocorre, o que podemos observar é que, quando o desenvolvimento das atividades exige conhecimentos teóricos referentes às concepções de linguagem, na realização das intervenções de forma contextualizada, as reflexões se centram sobre a linguagem, com vistas à fixação do código do sistema de escrita. O trabalho pedagógico com base de ensino no texto proporciona análises lingüísticas que fomentam reflexões sobre o texto em sua totalidade, desencadeando discussões que envolvem tanto os elementos lingüísticos quanto a dimensão textual-discursiva. Em outros termos, a apropriação da língua escrita ocorre num processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos numa perspectiva dialógica.

Conforme os estudos teóricos realizados no desenvolvimento deste trabalho, da produção de texto com escrita espontânea, emergem os saberes lingüísticos e os aspectos textual-discursivos dos alunos, os quais se constituem em referencial para dar encaminhamentos às ações do professor, com vistas a intervenções contextualizadas, pertinentes às reais necessidades dos alunos, sendo que elas podem ser trabalhadas coletiva ou individualmente no processo dialógico.

Essas atividades permitem mediações pedagógicas, de maneira a estimular a participação do grupo e atender o aluno individualmente, sem a necessidade de separar da turma aqueles que, por diversas razões, se mostram desinteressados em participar do trabalho com a língua escrita, motivo pelo qual são classificados como “alunos com dificuldades na aprendizagem”.

As produções textuais com escrita espontânea viabilizam o desenvolvimento do ensino da língua materna numa perspectiva discursiva e os conhecimentos lingüísticos revelados nessas tarefas, criam espaços para interações e interlocuções entre professor/alunos e entre os alunos permeadas pela oralidade e pelo letramento. Essas práticas indicam que o professor considera o aluno em sua totalidade, parte dos saberes lingüísticos construídos por ele num determinado contexto histórico e social, conhecidos por meio da escrita e da oralidade em vivências escolares e extra-escolares. Tais atividades constituem-se em material indispensável para o trabalho com a reescrita motivando os alunos a novas versões de suas produções.

Essas atividades desencadeiam a aprendizagem da leitura e da escrita de forma contextualizada e permitem tanto a aprendizagem da base alfabética como o entendimento de

seus usos e funções. Ao passo que cruzadinhas, parlendas, cantigas, quadrinhas, forca, e outras, além de valorizar a cultura, permitem intervenções direcionadas para a memorização dos signos de forma lúdica com mediações da professora e de seus pares.

Diante da análise dos dados da pesquisa, um dos aspectos destacados pelas professoras, como fator complicador para o desenvolvimento do trabalho com a produção de texto e a reescrita, foi a escassez de tempo. No decorrer de nossas observações, vimos que a maior parte do tempo das aulas era dedicada a atividades que priorizavam as reflexões sobre a escrita de palavras, desse modo, o texto ficava como uma tarefa a parte.

Isso significa que existe a necessidade do entendimento pelos docentes que atuam nos anos iniciais da escolarização que ensinar a ler e escrever, não se restringe a palavras, frases e pequenos textos, mas compreender que o texto integra todos esses elementos, proporcionando atividades eplinguísticas e metalingüísticas. Dessa forma, é fundamental ensinar a ler e escrever, a partir de textos coerentes que promovam outros conhecimentos e envolva paragrafação, pontuação, segmentação, concordância, coerência, como foi aludido pelas professoras nas entrevistas.

Os dados levantados nas entrevistas e nas observações em sala de aula, os estudos teóricos e nossa própria experiência como docente, ao trabalhar tendo como base de ensino o texto, com o objetivo de despertar e promover a aprendizagem da leitura e da língua escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e reescrita, nos permite inferir que:

- novas perspectivas se abrem para as atividades de produção de texto orientadas pelas intervenções do professor, ampliando-se as possibilidades de interpretações, uma vez que o trabalho é desenvolvido por meio dos diversos gêneros textuais que circulam em contexto social, tornando a atividade significativa aos alunos, os quais produzem sentidos, privilegiam a compreensão do uso e da função da língua escrita como objeto cultural.
- A interação entre professor/alunos, alunos/alunos e professor/alunos/objeto de conhecimento, a participação no grupo e a realização individual de cada atividade proposta, possibilitam o entendimento sobre as concepções que os alunos possuem a respeito da leitura e da língua escrita.
- Com a reescrita de textos, as aprendizagens de leitura e escrita ocorrem num processo simultâneo, permitindo aos alunos se expressarem com liberdade, levando-os a entender que são autores de suas produções e que podem produzir seus textos a partir dos conhecimentos lingüísticos que possuem. O que permite ao professor organizar intervenções de acordo com as necessidades reveladas por eles, por meio

do diálogo, admitindo questionamentos que contribuam para dar encaminhamentos ao fazer pedagógico, a partir de situações concretas de aprendizagem.

- nessa atividade, as reflexões em torno da língua escrita ocorrem com a linguagem, sobre a linguagem e por meio da linguagem, numa perspectiva dialógica, a qual é operacionalizada por meio das produções de texto com escrita espontânea, desencadeando a produção de novas versões dos textos dos alunos.
- As concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem subjacentes às ações das professoras alfabetizadoras intercalam-se entre a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e a linguagem como interação verbal. Suas falas e atitudes não deixam clara a tendência que orienta o fazer pedagógico, mas implicitamente prevalece uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

O estudo nos mostra que para que haja mudanças significativas nas práticas pedagógicas, faz-se necessário um entendimento das concepções de linguagem que subsidiam as ações docentes, de modo que a linguagem seja concebida como constitutiva num processo histórico em contínua transformação, como meio de interação. O que leva a compreensão de que ela não é um conjunto de signos e regras a serem seguidos, e que a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita ocorrem a partir do conhecimento de suas funções e usos nas práticas sociais.

Assim sendo, a prática pedagógica com base de ensino no texto deve ser desenvolvida a partir dos pressupostos da concepção de linguagem como interação verbal, na qual o ensino se concretiza por meio da linguagem, com atividades contínuas de produção de textos espontâneos e sua reescrita no intento de contribuir para a melhoria da qualidade das produções dos alunos e, por conseguinte, para a possível superação das dificuldades em relação a produção de texto.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ANACHE, Alexandra Ayache. Avaliação: Dimensões clínicas e pedagógicas. In: LEÃO, Inara Barbosa (Org.). **Educação e Psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação)

ARAÚJO, J. C. A conversa na Web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto & Gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 91-109.

BAJARD, Elie. **Ler e Dizer**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [Trad. Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. [Trad. Michel Lahud]. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: da Teoria à Prática na Reme de Três Lagoas/MS**. 193 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2006.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. RESOLUÇÃO CEB Nº 02/1998. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Programas Especiais, Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA. **Programa Gestão de Aprendizagem Escolar. GESTAR I**. Guia Geral. Brasília, 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** [Trad. Anna Raquel Machado; Péricles Cunha]. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2004.

_____. **Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu.** 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2004.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.** Conteúdos Programáticos 1ª a 8ª séries. PMCG, 2003.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: VAL, Maria da Costa Graça; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Linguagem e Educação)

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIAPPINI, Lúcia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: GERALDI, Wanderley João; CITELLI, Beatriz. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos.** V. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** [Trad. Sandra Trabucco Valenzuela]. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, 1. ed., abr. 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Repensando a Língua Portuguesa)

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito da leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções em sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção na sala de aula)

_____; João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Texto e Linguagem)

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. [Trad. Attílio Brunetta]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Ciências sociais da educação)

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescevedo texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. [Trad. Bruno C. Magne]. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

KALFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATO, Mary A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. As metáforas conceituais da educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela B; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras, 2005. (Coleção Idéias sobre Linguagem)

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito Letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

LEAL, Tema Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e educação).

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série prática pedagógica)

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Formação Inicial e Continuada dos Professores: Implicações em sua Prática Pedagógica. In: _____. (Org.). **Trabalho docente: os professores em formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação)

PAULILUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção na sala de aula)

_____, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 15. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006. (Coleção Leituras no Brasil)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. [Trad. Ernani F. da F. Rosa]. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. . (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução a Lingüística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5.)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Trad. e Org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (As faces de lingüística aplicada)

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa)

SILVA, Simone Bueno B. Leitura de Alfabetizadoras. In: KLEIMAN, Ângela B; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras, 2005. (Coleção Idéias sobre Linguagem)

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender**. [Trad. Daise Batista]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001. (Coleção passando a limpo)

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. [Trad. Cláudia Schiling]. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria como profissão de interações humanas**. [Trad. João Batista Kreuch]. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação básica: Projeto político-pedagógico; **Educação superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. [Trad. José Cipolla Neto e outros]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. [Trad. Maria da Penha Villalobos]. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. (Coleção educação crítica)

_____. **Pensamento e Linguagem**. [Trad. Jefferson Luiz Camargo]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Psicologia pedagógica**. [Trad. Paulo Bezerra]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)

ANEXOS

ANEXO I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de identificar e analisar “por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de textos espontâneos?” Participarão deste estudo professores(as) da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande, que cursaram o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR, implantado no ano de 2001 pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e ministram aulas no primeiro ano do Ensino Fundamental. O levantamento das informações será por meio de entrevista gravada que, depois de transcrita retornará ao (à) professor (a) entrevistado (a) para verificação dos registros. Bem como observação em sala de aula pela pesquisadora, nas aulas de Língua Portuguesa.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) professor (a) entrevistado (a) serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

Lílian Mara Dela Cruz Viégas

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a) _____ Data __/__/__

Nome completo do (a) voluntário (a) _____

Local e telefone de contato _____

Assinatura da Pesquisadora _____ Data __/__/__

Nome completo da pesquisadora _____

Telefones para contato: Residencial: 3341 8685 - Celular 9242 6930.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado – UFMS: 3345 7616.

ANEXO II**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

A entrevista será realizada com Professores Formadores do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR.

- I. Dados de identificação do(a) entrevistado(a):
 1. Nome.
 2. Formação profissional.
 3. Local de Trabalho.
 4. Número total de horas semanais trabalhadas.
 5. Há quanto tempo foi alfabetizadora?
 6. Há quanto tempo é formadora?

- II. Dados sobre concepções teóricas e prática pedagógica:
 1. Em que critérios você se apóia para selecionar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos durante as oficinas?
 2. Como você elabora o planejamento do curso a ser ministrado?
 3. O que você entende por Alfabetização?
 4. Quando você ministra o curso, como propõe para os professores o desenvolvimento de atividades de produção de texto?
 5. Qual importância você atribui à reescrita de texto na aprendizagem da linguagem escrita?
 6. Você observa entre os cursistas mudanças nas práticas de produção de texto em sala de aula?
 7. No seu entendimento as oficinas contribuem para uma mudança efetiva da prática pedagógica?

ANEXO III**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Para realizar com professores alfabetizadores que trabalham no 1º ano do Ensino Fundamental que participaram do Programa de formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR.

- I. Dados de identificação dos entrevistados:
 1. Nome da professora.
 2. Em quais escolas você trabalha?
 3. Em que período você leciona?
 4. Número total de horas/aula semanais trabalhadas.
 5. Em que séries você leciona?
 6. Há quanto tempo é alfabetizadora?

- II. Dados sobre concepções teóricas e prática pedagógica:
 1. O que você entende por “Alfabetização”?
 2. Como você trabalha o desenvolvimento da linguagem escrita com seus alunos?
 3. Quais as atividades de escrita você desenvolve com seus alunos?
 4. Que importância você atribui às atividades de produção de texto na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita?
 5. Você trabalha atividades com escrita espontânea?
 6. Para você qual a relevância do trabalho com produção espontânea de texto?
 7. Como você concebe o “erro” na produção escrita da criança no processo inicial da linguagem escrita?
 8. Quais estratégias você utiliza na “correção” de textos produzidos pelas as crianças com escrita espontânea?
 9. Explícite como você trabalha a “correção” das produções escritas das crianças.
 10. Você utiliza a reescrita de texto como procedimento didático?
 11. Com qual objetivo?

ANEXO IV**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO****ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

1. Como se dá a relação professor/aluno/objeto de conhecimento em sala de aula (mediação).

2. Encaminhamento da aula de produção de texto:
 - Escolha do tema a ser trabalhado.
 - Como o(a) professor(a) aborda o assunto sobre o tema? (aspectos discursivos).
 - Objetivos propostos para os alunos.
 - Reação dos alunos à proposta de produção espontânea de texto. (se houver).
 - Quais incentivos dados aos alunos nas atividades de produção de texto.

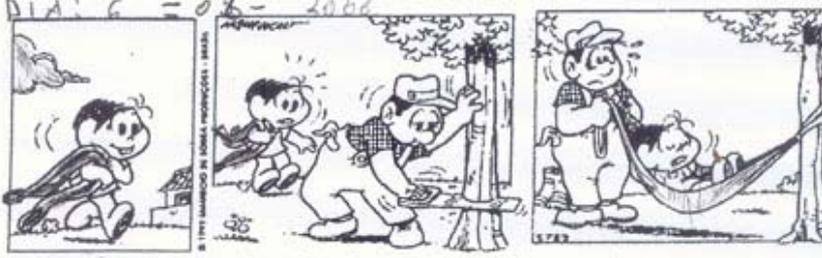
3. Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à produção de texto, ou seja, a resistência que apresentam quanto a realização das atividades de produção? (se houver)
 - Como são trabalhadas as dificuldades apresentadas pelos alunos.

4. Em relação à reescrita de textos:
 - Quais incentivos são dados aos alunos para reescrever os textos?
 - Como ocorre a reflexão sobre a língua escrita?
 - Quais aspectos apontam para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita?

ANEXO V

Produção de texto com escrita espontânea Professora A

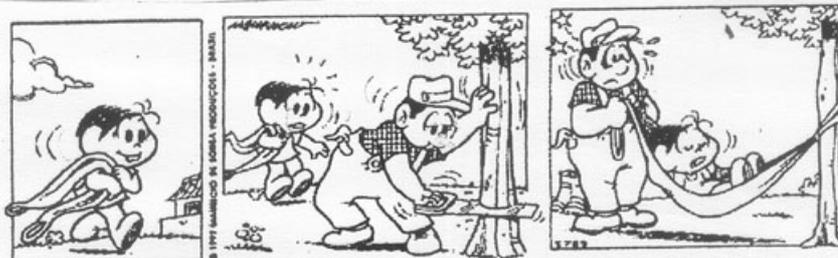
DIÁ G = 08 - 2006



A MONIK E A REDE

SATODIA A MONIK FOI ASA
 A SA UM LUCA PA E ASOUM LUCA
 E ASO LUSATO EL UM SUTO
 T SIMOMATO LE CORAPA LELA
 PAQ SIMORAPA ERA LELA ST
 MORAPA MONIK TOMI E
 UKRAFISORA.

06-06-2006

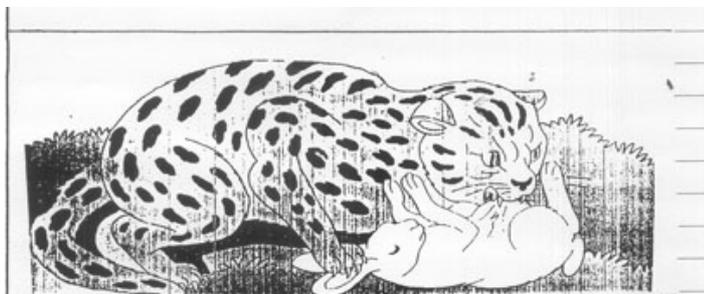


Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5789

SEA AMANCA INHAD PACAM
 CÂTU DI ICAS SU REDIE
 DEREDI LM MY TAVAC DÂ ASLAN
 QUI I ANAM MSNA REDIE
 CI REL DIRA

ANEXO VI

Produção de texto com escrita espontânea Professora C



Onça

A Onça é um animal que vive na mata não tem um pelo só na cabeça e casa entre as pernas e grande pata da e tem um coelho



a Onça

a Onça vive na mata não na água como um peixe a Onça se alimenta com animal a Onça come com um gato mas a Onça mas a Onça mas branca de que um gato ela é bonita e caça o coelho na mata sua home,