



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Claudia Gonçalves Ribeiro

Santa Maria, RS, Brasil

2006

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

por

Ana Claudia Gonçalves Ribeiro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS**

elaborada por
Ana Claudia Gonçalves Ribeiro

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Doris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. UFSM
(Presidente/Orientadora)

Maria Emilia Amaral Engers, Dr^a. PUC-RS

Deisi Sangói Freitas, Dr^a. UFSM

Lúcia Salete Celich Dani, Dr^a. UFSM

Santa Maria, 30 de outubro de 2006

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos meus familiares e ao meu companheiro Marcelo, em especial aos meus dois filhos Ramiro e Otávio pois, muitas vezes, precisei abdicar do papel de mãe como presença constante, para produzir meus estudos, mas tenho a certeza de que eles compreenderão e também colherão frutos do meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a escola que me acolheu para que pudesse realizar a pesquisa, em especial, a diretora e a coordenadora pedagógica que acreditaram no meu trabalho e colocaram a disposição as turmas de 1ª série e a escola como um todo.

Agradeço também as professoras regentes das turmas de 1ª série e aos alunos, que me receberam e abriram as portas de suas salas de aula para que eu pudesse realizar as observações.

Faço um especial agradecimento à banca examinadora pelas suas importantes contribuições para os encaminhamentos finais do trabalho aqui proposto.

Ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pelo apoio e acolhimento acadêmico, em especial a secretária Elisabete Gomes (Beth) que dedica seu atendimento aos acadêmicos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a “Deus”, meu amigo e protetor em todos os momentos de minha existência. E como não poderia ser diferente, não me abandonou em nenhum momento dessa caminhada de estudos.

Depois gostaria de dedicar um especial agradecimento a minha orientadora, Prof^a Doris, pelo incentivo e dedicação que permitiram que eu continuasse e finalizasse este estudo, também pelo seu profissionalismo, pelas orientações e reflexões teóricas compartilhadas no decorrer de toda a caminhada.

“Todo enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento”.
(FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.32).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

AUTORA: ANA CLAUDIA GONÇALVES RIBEIRO

ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 30 de outubro de 2006.

O estudo desenvolvido no curso de Pós-Graduação Mestrado em Educação insere-se na linha de Pesquisa Currículo, Ensino e Práticas Escolares e teve como finalidade a compreensão a respeito das mediações pedagógicas praticadas em classes de alfabetização, a partir do entendimento sobre as concepções teóricas que permearam essa prática. O contexto no qual foi realizada a pesquisa é uma escola pública de Ensino Fundamental, que integra o sistema Municipal de Ensino de Santa Maria-RS, a mesma está localizada na zona periférica da cidade. Os sujeitos participantes e envolvidos na pesquisa foram à equipe diretiva, duas professoras alfabetizadoras e os alunos das respectivas turmas de 1ª série da escola acima mencionada. Para analisar e compreender as concepções teóricas e as mediações pedagógicas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, foram realizadas e propostas pela pesquisadora as seguintes atividades: observação direta nas turmas de 1ª série, entrevistas semi-estruturadas e questionamentos com as professoras regentes das turmas e pesquisa no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, no seu regimento, com a finalidade de levantar dados importantes para o estudo. Os achados da pesquisa permitiram uma compreensão das mediações pedagógicas das professoras alfabetizadoras em diferentes situações no cotidiano de sala de aula. Portanto, evidenciou-se na análise dos achados e pela categorização das mediações pedagógicas das professoras, que elas ora apresentam mediações pedagógicas refletidas, ora apresentam mediações pedagógicas cotidianas e mediações pedagógicas que podem ser consideradas como improvisadas. Percebeu-se no entanto, que as mediações cotidianas são fortemente evidenciadas nas práticas alfabetizadoras das professoras participantes do estudo.

Palavras-chave: Alfabetização. Mediações Pedagógicas. Práticas Alfabetizadoras.

ABSTRACT

Master's degree dissertation
Education Post Graduation
Universidade Federal de Santa Maria

PEDAGOGICAL MEDIATION IN LITERACY PRACTICE

AUTHOR: ANA CLAUDIA GONÇALVES RIBEIRO
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN, PHD
Santa Maria, 30 october 2006

The following study, developed in the Education Master's Degree course, is part of the researching field of Curriculum, Teaching and School Practices aims at comprehending the pedagogical mediations practiced in literacy classes, from the understanding of the theoretical conceptions that surround such practice. The context in which the research was conducted is an elementary school context, which integrates the Municipal Teaching System of Santa Maria- RS; such school is located at the margin of the city. The subjects who took part and were involved in the research were two elementary school teachers involved in literacy and their groups, where observations on the pedagogical mediations took place. An ethnographical study was done based upon authors like Ludke & André (1986), Altet (2000), Bogdan (1986), Bolzan (2001), Engers (1994) e Werstsch (1995); and the data was collected from the direct observation of the 1st grade groups' activities, of semi-structured and open interviews with the groups' teachers, and the study of the school Political Pedagogical Project, as well as its regulations. The research results enabled some comprehension on the pedagogical mediations practiced by the literacy teachers in different situations of the classroom environment. Throughout the analysis, it was highlighted, categories that illustrate such process. These categories were presented as: reflected pedagogical mediations, quotidian pedagogical mediations and improvised pedagogical mediations. It was perceived, although, that the quotidian mediations were strongly present in the participant teachers' teaching literacy practices. In the conducted analysis, it is possible to affirm that the found pedagogical mediations focus on the types of intervention in which the teacher will be able or not to think about the action, will be able or not to previously plan, will organize the school work and reflect upon his/her mediation on the students learning process. The teacher has the responsibility of retaking his/her ideas and conceptions from his/her reflection over the action and reaction.

Keywords: Literacy. Pedagogical Mediations. Literacy Practices.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Questões da pesquisa que foram desenvolvidas na escola	115
---------	--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Alfabetização e contextos.....	16
1.2 Alfabetização inicial.....	21
1.3 O professor alfabetizador e o processo de refletir sobre a prática.....	26
1.3.1 Professor reflexivo.....	26
1.4 Mediações pedagógicas.....	32
1.4.1 Mediações pedagógicas do professor alfabetizador.....	34
1.5 Pensamento e linguagem.....	37
1.6 Atividade.....	40
1.6.1 Atividade de estudo.....	43
CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTO DA PESQUISA	47
2.1 Objetivos.....	48
2.1.1 Objetivo geral.....	48
2.1.2 Objetivos específicos.....	48
2.2 Abordagem da investigação.....	48
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	54
2.4 O contexto pesquisado	54
2.4.1 A sala de aula	61
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa.....	62
CAPÍTULO 3 - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	64
CAPÍTULO 4 - ACHADOS DE PESQUISA	68
4.1 Contextualizando o espaço da pesquisa	69
4.2 As salas de aula e as mediações pedagógicas.....	71
4.3 Olhares sobre as mediações pedagógicas: cenas de sala de aula.....	72
CAPÍTULO 5 – APONTAMENTOS FINAIS	101
5.1 Dimensões conclusivas	105
REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por finalidade a elaboração da dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo proposto surgiu a partir de inquietações referentes às práticas docentes presentes no cotidiano da escola. Essas inquietações acompanharam-me desde o momento em que fui aluna do Curso de Pedagogia e, posteriormente, como docente.

Inicialmente serão relatados alguns fatos da minha trajetória, pois acredito que essa pesquisa tornou-se mais significativa, já que a mesma nasceu da história e da trajetória pessoal/profissional construída e consolidada por mim.

Cursei Pedagogia, com habilitação em Séries Iniciais, na Universidade Federal de Santa Maria. Durante o curso fui elaborando meu perfil profissional, pois a cada semestre que passava confirmava-se o meu querer ser professora.

Torna-se relevante ilustrar que no semestre em que cursava a disciplina de Métodos e Processos de Alfabetização, um momento de estudo significativo em minha formação, identifiquei-me com a disciplina e também com a professora que ministrava as aulas. Nesta mesma disciplina contatei pela primeira vez com a teoria construtivista e com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) referentes ao processo de lecto-escrita.

A partir dos estudos desenvolvidos na disciplina em questão, decidi, sob a coordenação da professora, realizar o estágio de final de curso em uma primeira série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa escola Estadual, na cidade de Santa Maria.

Foi no estágio final da graduação que apareceram os primeiros conflitos em relação às teorias estudadas e à metodologia proposta pela professora regente da turma. Os conflitos se referem à prática da professora regente na classe em que realizei o estágio a qual não era condizente com as teorias estudadas no curso de graduação. Na verdade, em meu percurso formativo, tive a oportunidade de redirecionar meu olhar a respeito do processo de alfabetização, compreendendo como a criança constrói o conhecimento em relação à leitura e à escrita, e quais as mediações pedagógicas que podem contemplar, respeitando e desafiando, tal

processo. A partir da situação desafiadora em que me encontrava, decidi aprofundar meus conhecimentos sobre alfabetização. Então, busquei cursar uma especialização nessa área.

No ano de 1989, iniciei o curso de especialização em Alfabetização na PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), na cidade de Porto Alegre. Concomitantemente ao Curso de Especialização, ministrei aulas em uma primeira série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola particular na mesma cidade, sendo esta a minha primeira turma como regente. Neste contexto, realizei um trabalho acerca das teorias que estava estudando e do que acreditava ser mais significativo. Fazia o possível para desenvolver e embasar o trabalho em uma proposta construtivista, levando em consideração as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) no que se refere ao processo de construção da escrita por parte das crianças.

Seguindo minha trajetória, retornei a Santa Maria, onde trabalhei como professora em uma escola particular durante quatro anos, desenvolvendo também uma proposta construtivista em turmas de primeira série dos Anos Iniciais.

No ano de 1995, fui nomeada como professora no município de Santa Maria, designada para trabalhar em uma escola que se localizava na periferia. Novamente se instalaram vários questionamentos teórico/prático em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo, pois me deparei com uma realidade completamente diferente da que eu vinha vivenciando.

Neste momento foi necessário repensar no que acreditava para dar continuidade à proposta de trabalho que iria realizar naquela realidade. Parti para ação e me decidi por dar continuidade ao trabalho numa perspectiva construtivista. Porém, enfrentei vários percalços em relação ao que estava propondo junto à turma a qual ministrava aulas. Os colegas, a equipe diretiva da escola e alguns pais, aqueles mais presentes na escola, questionavam o trabalho, dizendo que no tempo deles ou do filho mais velho não era assim.

Acredito que toda a trajetória tem avanços, conquistas e retrocessos, e, no meu caso, enfrentei todos esses momentos. A cada ano que se passava novos questionamentos e um maior aprofundamento teórico se fazia necessário no meu fazer pedagógico.

Após alguns anos de sala de aula como alfabetizadora, fui convidada para compor o quadro da Secretaria Municipal de Educação como supervisora dos Anos Iniciais, mais especificamente, para trabalhar com as questões relativas à Alfabetização. Nesse período, realizei, junto a uma equipe de colegas, um trabalho de assessoria às escolas na formação continuada dos professores de primeira à quarta série dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Juntamente ao trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação, ministrava aulas como professora no Curso de Pedagogia no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Nessa instituição desenvolvo atividade docente na disciplina intitulada Pedagogia da Alfabetização I. Também participo de grupos de pesquisa junto à Universidade Federal de Santa Maria, nos quais o foco das discussões é referente às questões da alfabetização e das mediações do professor alfabetizador no Ensino Básico e na formação de professores no Ensino Superior.

No entanto, no ano de 2004 fiz a seleção e fui aprovada para cursar o Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa denominada Currículo, Ensino e Práticas Escolares. Cursei as disciplinas que foram oferecidas ao longo do semestre, realizei a docência orientada na disciplina do curso de Pedagogia da UFSM, intitulada Métodos e Processos de Alfabetização, sob a orientação da professora Doris Pires Vargas Bolzan. Também realizei, durante o curso de Mestrado, orientações juntamente à professora Doris, as quais contribuíram significativamente no processo de pesquisa e na elaboração da dissertação de Mestrado.

O relato de minha trajetória justifica meu interesse por ter pesquisado e a partir dessa dissertação dar continuidade os estudos em relação às questões referentes a alfabetização e, mais especificamente, às mediações pedagógicas do professor alfabetizador.

O estudo realizado teve como finalidade investigar as práticas alfabetizadoras em duas classes de 1ª série em uma escola do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Santa Maria.

Por meio desse estudo, busquei compreender as mediações pedagógicas e as propostas desenvolvidas pelos professores na alfabetização, permeando o cotidiano de sala de aula junto aos alunos. Penso que as metodologias que estão sendo adotadas pelos professores em relação ao processo de construção da leitura e da

escrita revelam as concepções subjacentes a este processo. Assim, minha tarefa, também foi a de buscar refletir sobre esse processo.

Procurei observar se os professores estavam dispostos a superar metodologias cristalizadas e ultrapassadas que, a meu ver, não estão mais de acordo com os interesses e a realidade dos alunos. Principalmente, porque as mesmas não respeitam ou contemplam saberes em função de uma caminhada que a criança percorre até se apropriar do sistema alfabético.

Diante disso, entendo que o professor necessita formar-se continuamente buscando apropriar-se de conhecimentos que o subsidiem na prática cotidiana, tornando-a mais consistente e reflexiva. Acredito, portanto, que a partir das contribuições de pesquisas na área de alfabetização é que os professores poderão subsidiar-se para um repensar da prática pedagógica, em especial, de leitura e de escrita na escola.

Desta forma, a dissertação de mestrado foi estruturada da seguinte maneira:

Primeiramente, faço uma introdução ao tema, explicitando minha trajetória pessoal e profissional, juntamente com os interesses e motivos que me levaram a desenvolver essa pesquisa.

Em seguida, no capítulo seguinte esbocei a fundamentação teórica acerca do tema em estudo, com o objetivo de embasar a pesquisa através das contribuições teóricas a respeito da mesma. A partir desses pressupostos teóricos construídos ao longo do processo de tessitura da pesquisa e através de leituras realizadas, pude perceber a importância da teoria como suporte para que se possa compreender as práticas realizadas no cotidiano da escola, mais precisamente em sala de aula.

No terceiro capítulo, apresento o desenho da pesquisa de maneira que fique clara a metodologia que foi implementada. Isto é, a temática, os objetivos e como a mesma se desenrolou, quais instrumentos, sujeitos e contextos que foram trabalhados. Nesta perspectiva, a observação direta em sala de aula foi indispensável e considerada como um dos ápices importantes da pesquisa, pois possibilitou superar a dicotomia teoria e prática, além de possibilitar a construção de categorias para a análise dos achados.

No quarto capítulo, foi realizada a análise dos achados com os resultados que esse estudo propiciou.

Para finalizar a dissertação proposta, no quinto capítulo, foram traçadas algumas idéias provisórias, com a finalidade de contemplar as questões que foram propostas para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresentarei as referências bibliográficas utilizadas para o desenvolvimento e embasamento teórico desse estudo e os anexos, os quais constituem a investigação acerca da temática abordada.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho de dissertação teve como referência a temática que envolve as questões alusivas às mediações pedagógicas praticadas em classes de alfabetização e à busca pela compreensão das concepções teóricas que permeiam essa prática.

É significativo dizer que a temática referente à alfabetização faz-se necessária, pois esta é uma preocupação mesmo em diferentes âmbitos da área educacional. Nesta perspectiva, realizou-se um estudo que viesse a contribuir diretamente nas reflexões referentes as práticas alfabetizadoras, mais precisamente em relação as mediações pedagógicas do professor alfabetizador.

A partir do momento em que se pensou desenvolver um projeto de pesquisa e, posteriormente, realizar a análise dos achados, bem como, elaborar a dissertação de mestrado, não foi possível deixar de aprofundar os estudos teóricos existentes acerca da temática pela qual se direcionou o olhar. Isso, porque não é possível negar o fato de que uma pesquisa com a natureza da qual se propõe a desenvolver tenha um caráter prático, isto é, um olhar sobre as práticas mediadoras dos professores alfabetizadores. Considerando-se que estas práticas estão ancoradas em suportes teóricos, os quais os professores julgam relevante para desenvolver suas mediações no cenário de sala de aula, foi que se buscou apresentar uma revisão sobre a temática do estudo desenvolvido.

1.1 Alfabetização e contextos

No Brasil, nas últimas décadas do século XIX, a alfabetização apresentou-se como uma necessidade para o povo. No início da República, as práticas de leitura e de escrita eram vistas como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Nesse contexto, a preocupação central de educadores e professores era com os métodos de ensino (SILVA, 1991). O foco das discussões era a busca do melhor método para alfabetizar. As discussões giravam em torno de propostas novas e de

práticas tradicionais, ou seja, entre as teorias inovadoras e as práticas conservadoras na sala de aula. Um dos métodos mais conhecidos nessa época era o método João de Deus, criado em Portugal, em 1876, e introduzido em São Paulo por Antônio da Silva Jardim, na década de 1880. Esse método baseava-se no Positivismo e foi divulgado por Silva Jardim como tentativa de renovação do pensamento e da vida social e política do Brasil (SILVA, 1991).

No final do século XIX e início do século XX, começa uma disputa entre os defensores do método analítico ou global, e os defensores do método sintético, especialmente do método de soletração. O método analítico partia do todo, das historietas para a sentencição e a palavrção. O método sintético partia das partes para o todo, das letras para as sílabas e as palavras. Em 1890, a geração de normalistas da Escola Normal de São Paulo passou a defender o método analítico, de influência americana.

Já no início do século XX, de 1910 a 1920, esse método foi oficialmente indicado para as escolas, como uma bússola para a educação.

Em 1920, a reforma Sampaio Dória deu autonomia didática para os professores, e iniciou-se uma disputa entre os defensores do método analítico e os partidários de um método misto, também conhecido como sintético-analítico, cujo exemplo mais conhecido é a Cartilha *Caminho Suave* (SILVA, 1991).

Durante a década de 60, surgiu, então, a partir da idéias de Lourenço Filho, uma nova perspectiva em relação à alfabetização da criança e considerando a maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, elabora o Teste ABC. A questão do método tornou-se menos importante, fato que gerou o processo de organização pedagógica no qual as crianças eram distribuídas em turmas de acordo com a prontidão para a alfabetização.

No cenário das discussões, por volta de 1970, os educadores e pesquisadores começaram a perceber que as discussões tradicionais sobre os problemas de método de alfabetização e de maturidade da criança não davam conta do fracasso escolar. Houve uma preocupação muito grande com a educação popular, e despontou o nome de Paulo Freire, trabalhando com alfabetização de adultos.

Nessa mesma época, os lingüistas chamaram a atenção para os aspectos sociais da linguagem, estudando a relação entre a língua e as condições sociais dos falantes, e apresentaram suas conclusões sobre a diversidade lingüística no Brasil.

Mostraram que uma das causas do fracasso escolar era a dissociação entre a língua da criança e a língua da escola, e procuraram chamar a atenção para a importância da diversidade lingüística. A norma padrão passou a ser vista apenas como mais uma variante social, a qual as crianças devem ter acesso para utilizá-la em situações adequadas (SILVA, 1991).

Nesse contexto, iniciaram-se, na Argentina, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisas que trouxeram dados relevantes sobre a apropriação da escrita pela criança.

No cenário educacional brasileiro, as década de 80 foi marcada, portanto, por disputas entre os defensores do método misto, que utilizava as cartilhas, e os partidários do Construtivismo. A vertente construtivista, de perspectiva psicológica, fundamentou-se na psicologia genética de Jean Piaget e nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. O objetivo dessas pesquisas era o de compreender o processo de construção da língua escrita pela criança e, assim, construir procedimentos didático-pedagógicos capazes de dar conta dessas concepções e hipóteses na sala de aula.

A partir desses estudos, a criança passa, então, a ser vista como sujeito que interage com a escrita como objeto de conhecimento. O enfoque das pesquisas e do professor passa a ser o processo de aprendizagem e não mais o método de ensino.

Neste sentido, Teberosky e Colomer (2003) apontam que:

De fato, a perspectiva construtivista requer algo mais do que um método. Um dos aspectos que requer é averiguar quais são os componentes efetivos de um processo de aprendizagem construtiva, componentes que são responsáveis tanto pelo desenvolvimento de conhecimentos como dos resultados escolares (p.77).

Com a divulgação do Construtivismo, houve uma oposição à perspectiva tecnicista e às aulas prontas com base em lições apresentadas pelas cartilhas. Os construtivistas propunham o uso de textos diversificados e valorizavam a atribuição de sentido à escrita. No entanto, na prática ainda permaneciam algumas contradições: as cartilhas continuavam sendo distribuídas e utilizadas, e o fracasso escolar conseqüentemente se mantinha.

No final da década de 1980, a partir do Construtivismo, surgiu a linha sociocultural, que se baseou nas idéias de Vygotsky (1994). A concepção sociocultural valoriza o papel do interlocutor e a interação da criança com o meio

social, mas não perde de vista as hipóteses de Piaget (1985) e Emília Ferreiro (1985) sobre as etapas de construção do conhecimento da escrita. Os professores passaram a dar importância aos usos sociais da escrita, privilegiando os textos reais que circulavam na sociedade, e que eram significativos para a criança mesmo antes de sua entrada na escola.

Sendo assim, Teberosky e Colomer (2003) dizem que: “Nesse contexto, a construção se transforma em co-construção de conhecimentos. Por um lado, a criança adquire conhecimentos na interação construtiva com material escrito e, por outro, todo o processo de aprendizagem implica em relações sociais (p.77)”.

Observa-se, portanto, que ao longo do século houve um deslocamento do enfoque no método de ensino, para o enfoque no processo de aprendizagem da criança. Assim, esperava-se que as pesquisas mais recentes e a valorização da escrita como objeto social levassem a práticas inovadoras que minimizem o fracasso das crianças já no início da escolaridade.

No entanto, as preocupações educacionais na atualidade continuam envolvendo de forma significativa as questões relativas à Alfabetização, pois se sabe que esta ainda se constitui em um obstáculo difícil de ser superado, principalmente, em relação às metodologias tradicionais que ainda hoje se fazem presentes nas escolas.

O Brasil é um dos países com índices elevados de analfabetismo. Essa situação permanece ainda sem solução, é preciso repensar propostas que maximizem o processo da apropriação da leitura e da escrita para que se supere tal problemática. Essa situação tem gerado alternativas que nem sempre levam a uma [re]significação do que já se tem feito e que não tem produzido transformações significativas.

O apelo do poder público no sentido de erradicar o analfabetismo no Brasil tem sido alvo de destaque, reforçando mais ainda o preconceito e a discriminação em relação a quem não lê. Se hoje ainda se tem um número elevado de analfabetos é porque o sistema precisa voltar mais o seu olhar em relação à Alfabetização Inicial. Acredita-se que este olhar, conjuntamente com ações concretas, poderá ser uma opção para que no futuro se tenha a possibilidade de encontrar alternativas capazes de colaborar para solucionar essa situação que continua atingindo uma boa camada da população brasileira.

Segundo Kramer (2001):

Felizmente há hoje políticas municipais ou iniciativas de escolas que tentam fazer diferente, incorporando tanto as conquistas teóricas quanto às contribuições práticas do chamado campo de estudos do letramento. No entanto, estamos longe de ter políticas de alfabetização, leitura e escrita para a maioria da população (...) (p.14).

É evidente que as políticas públicas têm, de certa forma, pressionado os municípios a adotarem programas para que as questões relativas a alfabetização sejam solucionadas, porém, é necessário rever no cotidiano e nas ações efetivas o que tem sido feito em relação a este processo. Portanto, é importante que se pense em um projeto coletivo, no qual cada um se comprometa e faça parte dessa construção, pois essa poderá ser uma saída para a atual situação.

Logo, sendo o professor o responsável por desenvolver estratégias de ensino junto aos alunos, é que se faz necessária a construção de um projeto político pedagógico com seu direto envolvimento e comprometimento. O projeto pedagógico, por ser político, é o que dá voz e vez ao professor, favorecendo a participação ativa no processo de construção, reconstrução e efetivação do mesmo.

É importante que os profissionais que atuam nas escolas estejam engajados na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição na qual atuam, dispostos a compartilhar conhecimentos, investir na sua formação continuada e enfrentar os desafios que se apresentam em seu dia-a-dia, contribuindo para que aconteçam as transformações necessárias na escola.

O profissional da Educação, em particular o alfabetizador, necessita estar atento e revendo as questões teórico/práticas que estão sendo propostas junto aos alunos no cenário de sala de aula. Como já foi mencionado anteriormente, é importante estar engajado em um projeto maior de escola como forma de viabilizar práticas mais consistentes, pois acredita-se que a instituição precisa propiciar uma caminhada na qual todos possam participar e atuar de maneira cooperativa e compartilhada desse processo de construção. As práticas escolares que mantêm ações pedagógicas nas quais cada um faz o que pensa ou quer, fechando a porta da sala de aula e realizando o que acredita ser relevante, de forma isolada, precisam ser revistas, a fim de que se rompa com essa cultura instituída. Essas práticas podem comprometer o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola como um todo, impedindo a assunção do Projeto Político Pedagógico institucional.

Nessa mesma direção, Kramer (2001) valoriza a importância da construção conjunta ao afirmar que “na medida em que a escola não possui nenhum projeto pedagógico (...) – cada professora conduz suas aulas de acordo com que a própria experiência no magistério vai lhe ensinando” (p.32).

Logo, a escola precisa estar atenta para o conjunto de conhecimentos que envolvem as atividades escolares, entre elas a organização do Projeto Político Pedagógico e do trabalho pedagógico em sala de aula e seus diferentes aspectos, projetando as transformações que tanto se almeja, para que, em um futuro bem próximo, os sujeitos envolvidos no processo educacional, e que fazem parte dessa história, sintam de perto o gosto do sucesso e que a sua parcela de contribuição seja significativa, evitando que se instale esta alienação pedagógica a qual Kramer se refere.

1.2 Alfabetização inicial

O estudo da leitura e da escrita tem ocupado lugar de destaque na educação, tornando-se preocupação de educadores, de pesquisadores e da sociedade em geral, pois a produção desse conhecimento pode constituir condição de sucesso ou fracasso escolar. Os fatos e dados reais com os quais os grupos docentes se deparam são os índices elevados de alunos repetentes e evadidos da escola. Assim, cabe levantar as seguintes questões:

- A escola está cumprindo seu papel?
- E o professor em sua sala de aula, o que está fazendo, que mediações pedagógicas está produzindo para que o aluno se alfabetize?

Logo, é importante destacar que a leitura e a escrita continuam sendo uma das chaves para o acesso à informação e também ao êxito na escolarização. Sabe-se que cada vez mais comunicam-se e são comunicadas informações através de mensagens, textos, símbolos, entre outras representações gráficas que dependem das interações para adquirirem significados. Aqui cabe lembrar do importante papel da escola diante da busca de respostas para essas questões. O grande desafio será instituir ações pedagógicas no sentido de que as mesmas desempenhem práticas capazes de atender a diversidade do contexto social escolar.

Outro aspecto relevante referendado por Coll (*apud* TEBEROSKY e GALLART, 2004), diz respeito ao aumento da interatividade e à transformação do ambiente alfabetizador das crianças, favorecendo o processo de aprendizagem de todos, respeitando seus diferentes ritmos, níveis, meios sociais, culturais e lingüísticos.

Assim, vale referir-se à importância de estudos e pesquisas que aprofundem ou explorem a temática da alfabetização, como por exemplo aqueles realizados por: Ferreiro (1985), Teberosky (1985) quando revelam, em suas pesquisas, a caminhada percorrida pela criança para alfabetizar-se. Denominando essa caminhada como sendo a psicogênese da língua escrita, Freire (1999), quando em seus estudos, contribui significativamente no sentido de conceituar a alfabetização como sendo mais humanizadora e desveladora da realidade; Soares (2000), que propõe uma alfabetização interligada às práticas de letramento; Kramer (2001), que mostra a importância da formação dos professores alfabetizadores para uma prática pedagógica mais consistente. Todos esses teóricos e pesquisadores têm apresentado relevantes achados, além de orientar possibilidades de reconstrução dessa realidade.

Nessa perspectiva, é relevante trazer as palavras de Ferreiro e Teberosky (1985) quando dizem que “todo enfoque teórico e toda a prática pedagógica depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como, de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento” (p.32).

Sendo assim, o professor em sua prática pedagógica necessita ter clareza de quais estratégias pedagógicas e/ou intervenções didáticas irá adotar a fim de desenvolver sua proposta de trabalho. Isso porque, o aprendizado da leitura e da escrita é um processo contínuo de descoberta e investigação, considerando que as crianças constroem conhecimentos sobre as mesmas à medida que se valem de conhecimentos já adquiridos para explicitar e elaborar suas hipóteses. Isso, porque elas chegam à escola com experiências diversificadas e significativas em relação à leitura e à escrita. Não se pode negar o fato de que as crianças convivem e interagem em uma cultura letrada. Desse modo, o aprendizado da lecto-escrita torna-se natural e fácil por ser real e incorporado à atividade diária da criança e, de certa forma, funcional, pois a aprendizagem e a apropriação da mesma se dá pelo uso em situações com propósitos definidos.

Nesta perspectiva, Jacobson (*apud* TEBEROSKY e GALLERT, 2004) revela que o marco da alfabetização inicial está baseado na idéia de que os professores e investigadores necessitam reconceitualizar o amplo leque de habilidades que as crianças começam a dominar antes de entrarem na escola. É importante reiterar a idéia de que o ambiente familiar proporciona às crianças uma interação com a diversidade de materiais impressos e a estimulação, já que ao fazerem usos desses materiais, suas aprendizagens iniciais serão influenciadas significativamente.

Porém, é relevante salientar que as crianças que chegam na escola provêm de diversos ambientes, nos quais a cultura escrita tem um significado e uma presença diferente, tanto quando se refere aos materiais escritos, quanto a práticas letradas habituais em seu cotidiano. Portanto, o professor precisa estar atento a essas diferenças, bem como saber lidar com as mesmas, no sentido de valorizar a bagagem que o aluno traz de casa e também propor estratégias didáticas consistentes para desenvolver novas habilidades no processo de alfabetização.

Assim, pode-se perceber que além do importante papel que a família exerce no processo de alfabetização, também se compreende a importância do papel do professor como mediador do processo de construção de leitura e de escrita, trabalhando e utilizando-se da diversidade de conhecimentos de seus alunos. Isso contribuirá diretamente com a prática pedagógica e o desenvolvimento de atividades que sejam significativas para a criança.

Essas pesquisadoras denominaram o processo de construção da lecto-escrita por parte das crianças como sendo a psicogênese, que se caracteriza essencialmente por uma seqüência de períodos nos quais concepção e hipóteses são manifestadas. Esse processo ou essa caminhada que a criança realiza para se alfabetizar é definido em três períodos caracterizados por quatro hipóteses que são assim denominadas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essas hipóteses estão assim caracterizadas segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985):

- Pré-silábica: esta é a primeira hipótese pela qual as crianças passam para chegar ao domínio do sistema alfabético, caracterizando o primeiro e segundo períodos da psicogênese. Nessa hipótese, a criança demonstra os seguintes critérios para pensar a escrita: busca a diferenciação entre as marcas gráficas e os modos de representação da escrita.

Esses dois períodos apresentam as seguintes características:

- escritas sem imagem não podem ser lidas, pois é pura letra;
- só se lêem palavras com três letras ou mais (critério de quantidade);
- letra e número são a mesma coisa;
- coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos (realismo nominal);
- não diferenciação entre desenho, escrita e números (acredita que a escrita é outra forma de desenhar);
- para escrever é preciso muitas letras (quantidade mínima de caracteres);
- na escrita de uma palavra as letras não podem ser sempre as mesmas, nem estar na mesma posição (critério de variedade de caracteres);
- palavras diferentes correspondem a escritas diferentes.

O terceiro período da construção da *lecto*-escrita, a fonetização, tem como uma das suas hipóteses a silábica, correspondendo às características, tais:

- cada sílaba corresponde a uma letra;
- há a necessidade de uma certa ordem das letras na palavra;
- a criança faz uma relação com a pronúncia (correspondência fala/escrita);
- ela descobre o que a escrita representa. Por exemplo: CASACO

C A O

Outra hipótese desse período é a silábico-alfabética. Essa hipótese é denominada como intermediária entre a hipótese silábica e a alfabética, pois ela apresenta características de ambos os níveis, ora a criança escreve silabicamente, ora alfabeticamente em uma mesma escrita.

Por exemplo: CASACO

C A S O

BORBOLETA

B O B L E T

A última hipótese desse período é a alfabética. Nesse momento, a criança pode ser considerada alfabetizada, pois construiu o sistema alfabético de escrita, compreendendo o que a escrita representa e como é representada.

- Compreende que cada som corresponde a mais de uma letra;
- As letras se combinam em sílabas e palavras;
- Cada fonema é representado por uma letra.

Como pode ser visto na escrita de PROFESSORA - POVESORA, BONECA - BUNÉCA, CASA – CAZA, PALHAÇO – PALIASO, entre outras.

Trazer o enfoque teórico das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) como uma forma de ilustrar o desenvolvimento das concepções infantis acerca da leitura e da escrita pode ser um indicador aos docentes que atuam em classes de alfabetização como um caminho para pensar sobre as mediações pedagógicas que desenvolvem em suas classes.

A partir dessas idéias, é possível afirmar que o processo de construção da leitura e da escrita precisa ser olhado pelo professor alfabetizador como uma nova premissa, isto é, ele necessariamente precisa deslocar a questão de como ensinar a lecto-escrita, para a dimensão de pensar o processo de como a criança constrói esse conhecimento.

É importante que o professor esteja atento ao fato de que as crianças de classes mais favorecidas, possivelmente, tenham maior acesso aos livros, às revistas, aos jornais, ou seja, ao mundo letrado e à convivência com ele. À medida que interagem com os portadores de texto disponíveis e a partir de intervenções formais ou informais, internalizam a função social da escrita. Quanto às crianças que não têm oportunidades fora da escola, devido às suas condições sociais, cabe ao professor potencializar múltiplas condições, oferecendo espaços de interação e de reflexão com materiais e situações mobilizadoras de aprendizagem (SOARES, 1998), explorando os usos e as funções da língua.

Para que a mediação seja efetiva, é importante que o professor tenha conhecimento a respeito dos processos de construção pelos quais os alunos passam, isto é da psicogênese, pois isso favorecerá sua interação. É significativo que a intervenção pedagógica aconteça de maneira criativa, dinâmica e motivadora, mobilizando as crianças a expressarem suas idéias e concepções sobre o universo da leitura e da escrita.

1.4 O professor alfabetizador e o processo de reflexão sobre a prática pedagógica

1.4.1 O professor reflexivo

A busca do professor por uma prática reflexiva é um caminho para estabelecer relações entre a teoria e a prática. Sendo assim, é necessário que articule os saberes escolares com os conhecimentos que os alunos trazem, como forma de organizar o trabalho pedagógico levando em conta esses conhecimentos. Esse é um dos aspectos que poderá contribuir para que aconteça o processo de reflexão.

O refletir sobre a ação e na ação não é um processo simples, individual e mecânico, pois não se pode negar o fato de que o movimento de reflexão está interligado a um contexto sociocultural. Nessa direção, Pérez Gómez (1997) diz que “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afetiva, interesses sociais e cenários políticos (p.103)”.

Nessa mesma direção, Schön (1997) defende a idéia de que um professor reflexivo é aquele que se permite ser surpreendido pelo o aluno, isto é, ele pensa sobre o que o aluno disse ou fez e procura compreender a razão porque foi surpreendido. Esse mesmo autor também compara o professor a um artista, pois ele diz que o professor reflete, toma decisões e cria durante a ação, assim como um artista faz. Logo, é pertinente salientar que o professor reflexivo é aquele profissional capaz de enfrentar os problemas complexos que se apresentam no cotidiano de sala de aula, e utilizar-se de conhecimentos para buscar solucionar situações incertas e desconhecidas e, sendo assim, transformar as rotinas criando novas estratégias.

Percebe-se, nas palavras de Schön (1997), que a dimensão burocrática da escola pode ser um obstáculo para que o professor torne-se um profissional reflexivo. Nesse sentido, é importante que o mesmo saiba como trabalhar essas questões burocráticas que se apresentam no sistema escolar, como por exemplo, o processo de registro dos conteúdos, o planejamento, o caderno de chamada, os boletins e preenchimento de fichas avaliativas.

É importante, também que o professor ultrapasse a dicotomia entre os diferentes saberes, isto é, entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos. Essa compreensão espontânea dos alunos é referente aos conhecimentos prévios construídos por eles no cotidiano e nas relações que têm fora do âmbito escolar, isto é, são os conhecimentos construídos em sua trajetória diária e que extrapolam o ambiente de sala de aula.

Sendo assim, os professores não devem ser mobilizados apenas na dimensão pedagógica, mas precisam também produzir e articular os diferentes saberes.

Nas palavras de Pérez Gómez (1997) fica evidente essa idéia, pois:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamentos mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p.103).

É nos diferentes espaços e situações que se acredita que aconteça a reflexão dos professores. Percebe-se que nos diversos espaços nos quais transitam dentro do ambiente escolar, seja a sala dos professores, seja nos setores administrativos ou até mesmo para tomar um cafezinho, é o espaço e o momento em que acontecem às trocas de experiências e de saberes que poderão contribuir relevantemente no processo reflexivo e de transformação significativa do fazer. Considera-se que a escola precisa propiciar espaços para a reflexão conjunta, de maneira que os docentes possam produzir novas idéias e estratégias de trabalho.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) diz que: (...). A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (p.26).

Logo, é importante que o professor reflita a respeito de suas concepções e idéias, pois esse momento poderá contribuir para que o mesmo situe-se no tempo e no espaço, relacionando o seu referencial teórico com o seu fazer cotidiano. E assim, o professor poderá refletir sobre a coerência de suas idéias e concepções e sua relação com a realidade na qual atua.

Acredita-se, portanto, que o movimento de reflexão coletiva poderá permitir ou não que o professor faça uma releitura de suas mediações pedagógicas. Caso essa reflexão aconteça, é significativo salientar que a mesma se dê preferencialmente no coletivo e através do compartilhamento de saberes e fazeres.

Para endossar tal contexto, Bolzan (2002) diz que:

O processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta, há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico (p.19).

Percebe-se que o movimento em busca de tornar-se um professor reflexivo não é de certa maneira um objetivo fácil de ser alcançado. Acredita-se que esse só se constituirá no plano da prática quando essa busca for incorporada pelos docentes e, sendo assim, precisará ser algo que parta deles e de suas reais necessidades como forma de produzir transformações nas práticas pedagógicas.

Na busca pela transformação de sua prática, é fundamental que o professor tenha a convicção de que sua proposta pedagógica seja significativa para a comunidade escolar na qual atua. É necessário que o docente sintam-se comprometido e engajado no processo de reflexão coletiva da escola como forma de realizar as transformações possíveis no processo de ensinar e de aprender.

No contexto de interação, a ação pedagógica do professor está relacionada ao seu modo de intervir. A reflexão-na-ação¹ se dá quando o professor procura encontrar novas estratégias que atendam as necessidades cognitivas e emocionais do aluno. Nesse sentido, o professor é solicitado a ter uma maior abertura e flexibilidade para lidar com as diferentes situações. As metodologias rotineiras desenvolvidas pelo professor nem sempre funcionam necessitando que o mesmo amplie e aprofunde a compreensão de sua prática, isto é, o professor instigado a refletir sobre a ação. Nessa perspectiva, é significativo que o entendimento da prática esteja ancorado em fundamentos teóricos.

O processo de reflexão-sobre-ação envolve os diferentes aspectos do conhecimento como: o processo de aprendizagem do aluno, os conteúdos envolvidos na atividade, as estratégias de mediação, bem como as relações entre

¹ A reflexão-na-ação refere-se, segundo Schon (1997), aos processos de pensamento que os professores realizam no decorrer da ação.

eles. Portanto, a compreensão do professor sobre a sua ação é fundamental para que o mesmo avalie sua prática em vista a propiciar novos mecanismos, favorecendo, assim, o aprendizado do aluno. Sendo assim, necessita estar atento a como os alunos estão respondendo às suas mediações pedagógicas.

Assim, Bolzan (2002) elucida essa idéia quando diz que:

A conduta do professor, diante da proposta de trabalho com os alunos, poderá levá-lo, inicialmente, a dois caminhos. Primeiro, ao apresentar a proposta de atividades, o professor pode perceber uma “adequação”, por parte dos alunos, às suas proposições, o que seria entendido como compreensão do discurso escolar, ou ainda, poderia tratar-se apenas da execução de uma ação, baseada em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas ou, ao contrário, a reflexão e a reorganização de seus esquemas poderiam estar firmemente evidenciadas na sua produção, seja na construção de um texto, na solução de problemas, etc. Segundo, o professor percebe que não há correspondência a sua proposta. O aluno realiza atividades paralelas, desenvolvendo a ilegalidade escolar, aqui entendida como condutas que denotam desinteresse/dispersão, ficando em desacordo com a proposta pedagógica (p.4).

Logo, a ação pedagógica precisa ser organizada a partir da multiplicidade de respostas, as propostas de ensino feitas pelo professor, pois somente assim será possível estabelecer um contrato didático² com seu grupo de alunos.

Outro aspecto relevante de ser apontado é que, na maioria das vezes, o professor, ao não registrar suas ações pedagógicas, fica impedido de refletir sobre o seu fazer, deixando de compartilhar o que fez e como fez com seus pares. Nesse sentido, Schön (1997) diz que na medida em que o professor vai descobrindo que atua segundo teorias diferentes daquelas que professa, poder-se-á constituir o primeiro passo para a busca de alternativas que contribuam para a redimensão de seus saberes e fazeres, tornando-o capaz de refletir sobre o que diz e o que realmente faz.

Nesse sentido, o processo de reflexão exige do professor a retomada da organização do trabalho pedagógico, pois ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática, assim, é preciso construí-la constantemente na ação, e isso lhe causa um estresse, sendo que o mesmo não dispõe de todos os dados que necessita para que seja tomada uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos,

² Contrato didático aqui entendido como as relações que se estabelecem no contexto da ação pedagógica em sala de aula (SUBAUER LEONI, 1978).

saberes especializados e saberes oriundos da experiência (PERRENOUD, 2002). Considera-se que os diferentes saberes e a articulação dos mesmos é que poderão contribuir no sentido de que se chegue a uma verdadeira prática reflexiva.

Nessa mesma direção, afirma-se que o professor precisa reconhecer as singularidades das situações, saber conviver com as incertezas e com os conflitos de valores, no sentido de buscar novas compreensões. Portanto, o processo de reflexão na ação envolve os diferentes conhecimentos, os quais favorecem a criação do professor no decorrer da sua ação. A reflexão sobre a ação é o processo de reflexão reconstruído pelo professor a partir de seu distanciamento, observação, descrição e análise dos fatos. Ambos os processos, tanto de reflexão na ação como o de reflexão-sobre-ação, são distintos, mas ao mesmo tempo se completam na qualidade reflexiva do professor. O movimento contínuo entre o fazer e o compreender, que se estabelece na prática pedagógica, marca a possibilidade de aproximação, simultânea entre a reflexão sobre a ação e na ação.

Logo, é importante que o professor reflita acerca da prática pedagógica desenvolvida junto ao grupo de alunos e busque apresentar um trabalho efetivo. Neste sentido, Behrens (1996) afirma que o estabelecimento do diálogo, a possibilidade de reflexão conjunta aluno e professor, cria uma nova relação no meio escolar. Sendo assim, é significativo o diálogo entre professor e alunos.

Nesse sentido, é importante salientar que os saberes experienciais do professor são significativos e fundamentais, porém, não são os únicos necessários à complexa ação alfabetizadora. Refletir sobre sua prática pedagógica, tendo consciência desse ato, é essencial, pois não basta o saber-fazer, é necessário relacioná-los com os conhecimentos locais e globais das instituições onde atua, isto é, relacioná-los com a realidade da comunidade e com a realidade mais ampla. A prática docente crítica e reflexiva envolve o movimento dialético e dinâmico entre o fazer e sobre o fazer. Nesta perspectiva, o professor precisa ser capaz de produzir metodologias e elaborar estratégias de ensino com o objetivo de propiciar aos alunos aprendizagens autônomas e significativas. Assim, o professor alfabetizador é responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem ao aluno o desenvolvimento das capacidades e das condições para aprender a ler e a escrever com compreensão.

Frente a essa colocação, Ferreiro (2001) diz que: “Grande parte da experiência escolar teria de ser o aprendizado das rotas que levam ao saber acumulado durante séculos pela humanidade, mas continua sendo o professor o que sabe, e o sabe tudo. Ele é que decide quando recorrer ao livro” (p.106).

Desse modo, vale ainda referir que o processo de ensino da Língua materna vai muito além da determinação de conteúdos a serem desenvolvidos junto às crianças. A sua complexidade exige do professor alfabetizador condições para orientar os alunos na compreensão e valorização da linguagem, promovendo sua interação social, bem como a produção do conhecimento, além de permitir estruturação da identidade pessoal dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A partir desse pressuposto, o professor necessita estar engajado na recriação do seu espaço para além da sala de aula, isto é, será significativo o comprometimento com a escola como um todo. O trabalho em equipe, a cooperação entre pares, indicando a inclusão na gestão escolar de proposta dessa natureza, permitirá a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade.

Assim sendo, é importante destacar que a escola, que tem como um dos seus objetivos propiciar o desenvolvimento da compreensão e da ação autônoma dos alunos, necessita de um professor reflexivo e crítico, isto é, aquele que está aberto às novas contribuições para [re]significar seu ato pedagógico.

Na continuidade das reflexões sobre a temática do professor reflexivo faz-se o seguinte questionamento relacionado ao professor alfabetizador:

- Quem é o professor alfabetizador, ou melhor dizendo, quais as mediações necessárias para preparar este professor para alfabetizar?

É possível delinear o perfil deste profissional a partir da compreensão de suas concepções do que seja a alfabetização e alfabetizar?

De acordo com Kramer (2001) a idéia do “para quê” ensino a ler e escrever norteia o tipo de trabalho que será feito, orienta a escolha das técnicas, dos métodos, das atividades (p.101).

Desse modo, é necessário que o professor reflita sobre as mediações pedagógicas que pretende implementar na sala de aula como forma de organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto ao grupo. Essa organização do trabalho pedagógico, bem como a forma de efetivação e intervenção nas atividades, poderá ser um fator significativo no processo de aprendizagem do aluno.

1.4.2 Mediações Pedagógicas

Continuando as reflexões teóricas propostas para esse trabalho, pensar e escrever sobre mediações pedagógicas exige a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem pelos quais passam os sujeitos professor e aluno nos seus processos de ação no cotidiano escolar. Considera-se que as mediações pedagógicas são propulsoras das aprendizagens, tanto para os que ensinam como para os que aprendem. Logo, a forma como o professor às organiza para desenvolver o ensino, necessariamente precisa voltar-se ao processo de como o aluno responde as proposições pedagógicas.

Portanto, na visão de ensinante e de aprendente é que se faz importante focalizar as discussões e as reflexões que provocam os processos de mediação e interação. É o cenário da escola, mais precisamente a sala de aula, que se utilizou como apoio para descrever o processo de ensinar e de aprender, tendo como atores professor/aluno.

Nessa perspectiva, Coll (1993) diz que:

A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada unicamente como resultado de uma série de “encontros” felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes “encontros”, aparece como um verdadeiro mediador... (p.103).

Logo, é possível refletir a respeito da importância do papel de mediador do professor na aprendizagem escolar, pois suas intervenções pedagógicas poderão contribuir significativamente para a atividade auto-estruturante do aluno. O papel desempenhado pelo professor como mediador e organizador das atividades poderá colaborar diretamente para as construções dos conhecimentos dos alunos, pois é através das interações entre pares, a partir das trocas, que se percebe os avanços no decorrer do processo de ensinar e de aprender.

Outro aspecto importante a salientar é no que diz respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, considerados fontes significativas no processo de mediação do professor. É, pois, conhecendo a história e os conhecimentos prévios de cada sujeito, que as estratégias de ensino organizadas pelo professor serão capazes de proporcionar maior sucesso no cotidiano de sala de aula. O conhecimento da realidade colabora diretamente para a organização do fazer pedagógico, ao mesmo

tempo em que contribui para que os desafios propostos pelo professor vão ao encontro das necessidades reais dos alunos, permitindo que esses desafios sejam significativos para a construção de conhecimentos.

Assim, a escola tem um papel crucial na internalização dos conhecimentos e dos instrumentos culturais, pois, segundo as idéias de Vygotsky (1994), a interação social propiciada através da interação entre pares possibilita atividade da Z.D.P (zona de desenvolvimento proximal), permitindo, assim, os avanços nas construções dos sistemas conceituais, pelas crianças. Desse modo, novamente confirma-se que a mediação do professor é que poderá contribuir significativamente para o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos.

Pensando no papel do professor como mediador, pode-se refletir, tendo como contribuição a teoria sociocultural, quando Vygotsky postula o caráter orientador da aprendizagem com relação ao desenvolvimento, formulando a tese crucial, segundo a qual a aquisição dos instrumentos de mediação cultural, isto é, a atividade educacional, é constitutiva do curso do desenvolvimento (CASTORINA, 1996).

É significativo refletir a partir das idéias de Castorina (1996), pois referenda aos estudos vygotskianos, mostrando a importância da apropriação dos conteúdos por parte da escola, enfatizando que não se pode pensar em conhecimentos no vazio. E, nesse sentido, os conteúdos socialmente construídos são fontes essenciais, cabendo ao professor organizá-los, gerenciá-los e mediá-los, de maneira que os mesmos possam ser significativos e úteis aos alunos. Sendo assim, os alunos poderão compreender os reais e importantes usos dos mesmos no seu cotidiano, estabelecendo assim, relações dinâmicas entre o que aprendem na escola e na sua vida diária.

Para Vygotsky (1994), a escola é o lugar onde o processo de ensino e de aprendizagem ocorrem, sendo que a mesma é a instituição criada pela sociedade com o objetivo de transmitir determinados conhecimentos com a finalidade de intervir na condução das aprendizagens. Para tanto, é importante que a escola cumpra com sua função social, promovendo a aprendizagens dos alunos que nela vão buscar os conhecimentos.

Ao pensar a escola como espaço sociocultural, é imprescindível que o professor esteja atento ao seu papel formativo. Será significativo que encontre nas teorias uma fonte de saber para o seu saber-fazer, não na expectativa que as

mesmas lhe dêem respostas e caminhos para trilhar em forma de um receituário, mas que as mesmas sirvam para suas próprias criações.

Ao encontro desta idéia, Castorina (1996) afirma:

A própria idéia da “aplicação” de teorias é uma idéia que tende a ser vista de forma diversa pelos construtores de teorias e pelos seus usuários: o desejo dos educadores de extrair das teorias um “como fazer” eficiente, componente essencial do próprio empreendimento pedagógico parece inadequado ao pesquisador (...) (p.53).

Percebe-se claramente que, mais uma vez, é preciso estar atento ao que se refere ao entrelaçamento entre teoria e prática, como sendo unidades indissociáveis para a produção de conhecimento na escola.

1.4.3 Mediações pedagógicas do professor alfabetizador

Nesta perspectiva, é possível dizer que a prática pedagógica do professor estará entrelaçada com a concepção de alfabetização que o mesmo tenha construído ao longo da sua formação acadêmica e de sua trajetória profissional. Daí a relevância de se refletir e debater sobre como se estabelecem as mediações pedagógicas nas práticas da leitura e da escrita.

Assim sendo, é importante e necessário que o professor sinta satisfação no fazer pedagógico, que busque alternativas metodológicas e mediações capazes de favorecer este processo de construção e reconstrução permanente.

Pode-se dizer, segundo os estudos de Bolzan (2002), que ainda há um grande número de pesquisas centradas no comportamento dos professores e seus efeitos nos aprendizes, porém observa-se uma ênfase crescente em estudos sobre o pensamento e as crenças dos professores, levando em conta sua ação de ensinar e suas concepções acerca desse ensinar. Nessa perspectiva, afirma Freire (1999) que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.44), pois esse processo de reflexão implica na organização do trabalho escolar e, conseqüentemente, na eleição de formas de mediações pedagógicas capazes de promover o processo de aprender.

Logo, mais uma vez precisa-se considerar a importância do papel de mediador do professor no processo de construção da leitura e da escrita. Dessa forma, essa mediação pressupõe a organização de situações de ensino capazes de

propiciar o desenvolvimento da alfabetização, compreendendo a linguagem como uma ferramenta.

Neste sentido, as contribuições vygotskianas deixam evidente que escrever implica ampliar as possibilidades do ser humano, (...) da mesma forma que se amplia o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita se amplia a capacidade de registro, de memória e de comunicação (OLIVEIRA, 1998, p.63).

Sendo a escrita uma ferramenta externa, será importante que o professor compreenda seu papel de mediador entre a cultura letrada e os alunos, atentando para uma significativa intervenção pedagógica que será necessária para a construção do objeto do conhecimento, nesse caso a leitura e a escrita. Desta maneira, é importante que o professor provoque e proporcione avanços no domínio da escrita de forma compartilhada, permitindo, assim, que os sujeitos reconstruam hipóteses a partir de seus conhecimentos já elaborados, bem como através da troca entre os pares, estabelecendo-se um processo interativo gerador de novidade (BOLZAN, 2002).

Percebe-se a relevância que a escrita ocupa na prática escolar, refletida na idéia de Vygotsky (1994) quando diz que:

(...) a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita com tal (p.139).

Para tanto, confirma-se na citação acima a necessidade de que o professor alfabetizador busque estratégias pedagógicas que contemplem de forma significativa a leitura e a escrita para a vida cotidiana dos alunos, favorecendo assim suas vivências fora e dentro do ambiente escolar. Precisa-se compreender que a escrita e a leitura não são apenas técnicas que o aluno necessita adquirir, mas que seu aprendizado é um processo dinâmico, gradual e significativo, no qual ele precisa encontrar sentido e significado. A alfabetização necessita ser útil na e para a vivência do aluno, permitindo que através dela o indivíduo possa participar ativamente da sociedade como cidadão.

Segundo Vygotsky (1994):

Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorreram no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita (154).

É importante que o professor alfabetizador tenha conhecimento a respeito de como se processa a aprendizagem e que leve em consideração não apenas uma análise externa e objetiva do que ensina, mas, além disso, que compreenda as interpretações que o próprio aluno constrói no processo de ensino e de aprendizagem.

Sabe-se que o que acontece ainda hoje é o desconhecimento por parte dos alfabetizadores das pesquisas e estudos de Ferreiro (1985) e Teberosky (1985) em relação aos processos que as crianças passam para chegarem a se alfabetizar isto é, a caminhada necessária e significativa no processo de construção da lecto-escrita. O professor que se apropria destes conhecimentos, acredita-se que poderá intervir de forma intencional junto ao aluno, contribuindo para que ele avance em seu processo.

Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985):

(...) não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem as práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até o presente. Todo o enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento (p.32).

Assim, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas ainda cristalizadas na escola, pois com todas as pesquisas a respeito do processo de construção da leitura e da escrita produzida na última década, não se pode ficar à margem desses conhecimentos. Logo, é essencial que se busque formas de superação para os problemas encontrados nas práticas de alfabetização nas escolas dos sistemas público e privado de ensino.

1.5 Pensamento e Linguagem

É significativo abordar a temática pensamento e linguagem, referindo-se ao aspecto cultural da teoria vygoskyana na qual afirma que a linguagem está envolvida pelos meios socialmente estruturados, e afirma também que a sociedade organiza as tarefas que as crianças desempenham no seu processo de desenvolvimento. Vygostky (1988) refere-se que um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem e deu ênfase especial ao papel da mesma na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. Ele ainda ressalta que a linguagem é um dos instrumentos que o homem utiliza-se para dominar seu ambiente e seu comportamento, isto é, a linguagem segundo Vygostky carrega consigo os conceitos generalizados que são importantes fontes do conhecimento humano.

Vygostky (1994) afirma que a linguagem é um sistema dos grupos humanos e representa um salto qualitativo na evolução da espécie. A linguagem permite a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, garantindo assim a organização do real. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas em diferentes culturas. É através da cultura que o indivíduo se apropria de sistemas simbólicos de representação do mundo real, proporcionando aos seus membros o processo de recriação e reinterpretação de conceitos e significados.

Nesse sentido, Bolzan (2002) traz contribuições quando diz que:

(...) podemos dizer que a linguagem apresenta duas dimensões: sentido e significado. O sentido está ligado ao contexto da comunicação e ao próprio contexto do qual se fala, ou seja, os aspectos sobre os quais se desenvolve a comunicação. O significado é a parte descontextualizada da linguagem. Sua natureza conceitual permite a reflexão abstrata, interferindo nas atividades que exigem pensamento dirigido. Assim, sentido e significado são complementares, atuando simultaneamente, para definir a estrutura da interpretação do discurso (p.45).

Logo, a linguagem é que permite ao ser humano, a reorganização dos processos cognitivos, pois através dela se tem a possibilidade de regular ações próprias, individuais. Portanto, é evidente que a interação entre os pares e entre o professor como mediador faz-se necessária durante as atividades escolares.

Vygostky (1994) também chama a atenção para o aspecto acima, aponta que os instrumentos culturais especiais, dentre eles a escrita, podem expandir o poder do ser humano, tornando a sabedoria do passado revisitada no momento presente e quem sabe passível de aperfeiçoamento no futuro.

As discussões abordadas pela teoria vygostkiana acerca do pensamento e da linguagem são significativas para o embasamento teórico a respeito do processo de alfabetização. Percebe-se essa idéia em Vygostky (1994) quando em sua teoria aborda estudos sobre a pré-história da língua escrita, reunindo fenômenos como gestos, brincadeiras simbólicas, os desenhos e a escrita infantil na tentativa de mostrar que estes são passos no processo de controle do simbolismo e convencionalismo, essenciais para o desenvolvimento da língua escrita.

Assim sendo, a convencionalidade e o simbolismo dos signos para Vygostky são importantes características da atividade humana. Portanto, segundo ele o conceito de atividade é a atualização da cultura no comportamento individual. Exemplifica este aspecto através da construção de conhecimentos em relação à escrita, que é uma apropriação individual e que se dá no coletivo, através das interações sociais.

Neste sentido, percebe-se que toda ação do sujeito mediatizada pela cultura é internalizada pelo indivíduo, tornando-se uma atividade da cognição. O ponto de partida dessa discussão é que o aprendizado das crianças começa antes delas freqüentarem a escola. Assim, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo em seu desenvolvimento, para tanto, é importante discutir o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esse processo de construção da atividade pressupõe o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito, logo o professor necessita estar atento para potencializar, através do trabalho pedagógico, esse mesmo processo.

O aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança. Porém, não se pode limitar meramente a determinação de níveis de desenvolvimento se o professor quiser descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Dessa forma, o aprendizado para Vygotsky (1994) se dá de forma dialética, onde influências socioculturais contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, que acontecem do interpessoal para o intrapessoal.

Para melhor explicitar a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, retoma-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal cunhado por Vygotsky (1994). Do ponto de vista da instrução, esse conceito compreende os aspectos centrais da sua teoria. É por meio dele que Vygotsky (1994) demonstra como um processo interpessoal (social) se transforma em um processo intrapessoal (psíquico). Ao descrever essa passagem do social para o individual, ele destaca a importância da experiência compartilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração, concebendo, desse modo, o aprendizado como um processo de trocas e, portanto, verdadeiramente social.

Vygotsky (1994) acredita que as possibilidades no ensino não podem ser definidas a partir de condições de aprendizagem manifestadas pelas crianças, ou seja, com base naquilo que estas podem resolver sozinhas. Para equacionar essa problemática, ele propõe um segundo nível de desenvolvimento que se refere a aprendizagens realizáveis mediante ajuda de outras pessoas, qual seja, o nível de desenvolvimento potencial, a distância entre o que a criança aprende espontaneamente (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com o auxílio do meio (nível de desenvolvimento potencial), caracterizando o que denomina zona de desenvolvimento proximal. Mais uma vez é importante referir que esse é um conceito potencialmente útil para os educadores, uma vez que, por meio dele se, pode identificar o desenvolvimento mental, tanto retrospectivamente (pelos ciclos já completados), quando prospectivamente (pelos processos cognitivos em formação). Portanto, a zona de desenvolvimento proximal consiste em um instrumento que permite entender o curso interno do desenvolvimento e, assim, atuar sobre as possibilidades imediatas da criança.

Sendo assim, é relevante que o professor tenha conhecimentos acerca desses estudos como um dos subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos.

Nesse sentido, vale ainda referir que para que a escola possa potencializar a zona de desenvolvimento proximal, é interessante que seus profissionais colaborem na análise dos processos internos (em formação), os quais deverão ser estimulados ao longo do ensino. As funções psicológicas que se encontram em condições potenciais de desenvolvimento podem ser ativadas e completadas a partir dos esforços diretos da instrução e ou mediação.

Davidov et al. (1988) afirmam:

Um ensino que se apóia apenas nas funções psicológicas já desenvolvidas não é nem produtivo, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo global: todo bom ensino é aquele que se dirige para as funções psicológicas emergentes, em processo de se completarem. Assim, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial, estimulando processos internos maturacionais que acabam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens (p.5).

Cabe salientar a importância da escola, propiciar as interações sociais como propulsora no avanço das zonas de desenvolvimento.

1.6 Atividade

Neste item buscar-se-á discutir sobre os estudos relativos à atividade como elementos importantes para a organização do trabalho escolar e, conseqüentemente, das mediações pedagógicas.

O conceito de atividade foi e continua sendo discutido e estudado na psicologia soviética desde sua origem nos anos de 1920. Reflexões a respeito da temática da atividade ainda vêm sendo realizadas, ficando evidentes as mudanças desse conceito ao longo da história.

A origem do conceito de atividade é encontrada nos primeiros escritos de Vygostky (1896-1934), esse autor referenda que a atividade socialmente significativa pode servir como princípio explanatório e gerador de consciência humana. Isto é, entende a atividade como sendo socialmente importante e vital aos seres humanos.

A relação que o homem tem com o objeto busca a satisfação de uma necessidade que se dá sempre em um ambiente social e cultural. Nesse sentido, toda a atividade humana é regida por um motivo, ou seja, por uma necessidade na qual é dirigida a um fim consciente. Essa tomada de consciência é que leva os indivíduos aos modos de construção e apropriação da cultura (VYGOTSKY, 1994).

A atividade essencialmente humana, nesse sentido, histórica e culturalmente influenciada, segundo Vygostky (1994), necessita de ferramentas psicológicas, bem como dos meios de comunicação interpessoal. As ferramentas psicológicas são distantes das ferramentas materiais. Pode-se exemplificar como ferramenta psicológica a linguagem.

Encontra-se na teoria abordada por Vygostky duas formas de atividade, isto é, a atividade educacional e a atividade espontânea. Nessas duas atividades percebe-se que a escola e o dia-a-dia da criança são duas realidades distintas e distantes uma da outra. Atividade escolar ou educacional distorcidamente torna-se apenas um cumprir tarefas, no sentido da criança ter a necessidade de demonstrar que na escola ela está aprendendo. A atividade do jogar, do brincar que carrega em si a espontaneidade, geralmente não se faz presente no cotidiano escolar. A atividade espontânea está mais evidente na Educação Infantil, porém, a criança ao ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental é, muitas vezes, levada a cumprir tarefas desconectadas que não coincidem com o motivo que as desencadeiam, tornando assim um fazer por fazer, tarefas de execução (SALVADOR, 1993).

Considerando-se que o pensamento da criança se desenvolve na medida em que ela se insere em um contexto de atividade interagindo com os outros e nas relações de intercâmbios, é que Vygostky enfatiza o carácter individual e cultural inerentes às atividades, devendo ser concebidos como elementos mutuamente formativos de um sistema único e interativo.

Pode-se refletir este aspecto a partir das idéias vygotskianas, quando Daniels (2001) se refere ao fato de que a atividade cultural e os fenômenos psicológicos têm uma relação mutua de dependência e sustentação. Isto é, para a teoria cultural-histórica russa o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surge pela atividade sociocultural.

Davidov (1987), em seus estudos, utiliza o princípio da unidade da psique e da atividade, no qual a psicologia soviética elaborou um enfoque cuja especificidade consiste em que a atividade interna do sujeito se considera possuidora de uma determinada estrutura.

Já, Leontiev (1988) define atividade como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, ou seja, o motivo” (p.68). Ele diferenciou duas séries de características estruturais: atividade – ação, operação e motivo – fim – condição. O mesmo teórico se refere ao desenvolvimento da psique infantil como dependente de suas condições reais de vida, isto é, do desenvolvimento da atividade da criança, quer atividade aparente quer a atividade interna. Portanto, a atividade como um todo não é construída de forma mecânica a partir de tipos separados de atividades. Nesse sentido, é

pertinente ressaltar que alguns tipos de atividade são principais em determinados estágios, pois tem certa relevância e importância para o indivíduo em um determinado momento do seu desenvolvimento.

As palavras de Oliveira (1998) referendam essas idéias quando diz que:

As atividades humanas são consideradas por Leontiev, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (p.96).

Portanto, é possível afirmar que através de atividades e de interações sociais, é que os sujeitos se apropriam da experiência social, ou seja, internalizam os conhecimentos. Assim, os estudos de Leontiev (1988) demonstram a importância da compreensão desse conceito para a apropriação dos conhecimentos pelo indivíduo. Esse mesmo autor diz que a partir da atividade principal surgem outros tipos de atividade, que são diferenciadas; também se caracteriza como sendo aquelas nas quais os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Isto é, ele define atividade principal como aquela em que o “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (p.65).

Também faz referências à relação particular existente entre atividade e ação, e diz que “o motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (p.69). Nesse sentido, a atividade está sempre acompanhada de um real e significativo motivo no qual moverá o sujeito a realizá-la ou não. Sendo assim, Leontiev (1988) indica que dependendo de que atividade a ação faz parte, essa mesma ação terá um outro caráter psicológico. Para ele esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações (p.72).

Percebe-se claramente, na teoria preconizada por Leontiev (1988), que uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas fica explícita a idéia de que uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações. Pode-se exemplificar da seguinte maneira: -uma criança para aprender determinada palavra pode recorrer a diferentes operações para executar sua ação como escrevê-la ou mesmo memorizá-la, sua ação continuará sendo voltada à aprendizagem da palavra, porém, as operações serão diferentes. Diante disso, Leontiev (1988) diz

que: “uma ação, ao se converter em uma operação, reduz-se, por assim dizer, na posição que ela ocupa na estrutura geral da atividade, mas tal não significa que ela seja simplificada” (p.80).

É importante fazer referência ao teórico quando ele indica que cada uma das atividades que a criança realiza não expressa simplesmente sua relação com a realidade objetiva, mas as relações sociais estão expressas também em cada uma das atividades. A criança torna-se consciente das relações sociais, sendo que o que contribui para que a mesma desenvolva-se é a motivação de sua atividade, e não se pode negar o fato de que esse processo é cíclico, pois velhos motivos perdem sua força estimuladora e nascem os novos. Nesse aspecto, Leontiev (1988, p.82) contribui dizendo que: - “a atividade que costumava desempenhar um papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento”.

1.6.1 Atividade de Estudo

Pode-se refletir significativamente sobre a atividade de estudo a partir da teoria da atividade, retomando algumas das principais idéias de L.S. Vygotsky (1988).

Nesta perspectiva, busca-se ainda estudiosos de seu pensamento como Galperin (1987), Elkonin (1987), Davidov (1987), Leontiev (1987), entre outros, para contribuir teoricamente com a temática proposta. Referindo-se ao método de estudo psicológico elaborado por Vygostky (1988) e seus colaboradores. Leontiev (1987) escreve: “O nosso método consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir dessa estrutura, por em evidência as particularidades psicológicas das estruturas da consciência dos homens” (p.100).

Dessa forma, a concepção de atividade de estudo é um dos enfoques estudados pela psicologia soviética, formada pelos princípios dialético-materialista, sobre as condições histórico-social do desenvolvimento psíquico do indivíduo.

De acordo com Davídov e Márkova (1987):

Esta concepción se formó sobre la base de uno de los principios dialéctico-materialistas fundamentales de la psicología soviética, el principio de la unidad de la psiquis y de la teoría psicológica de la

actividad y em estrecha vinculaci3n com l3 teor3a de ala formaci3n por etapas de l3s acciones mentales y tipos de aprendizaje (p.318).³

Tem-se como contribui3o significativa dos estudos vygotksyanos as quest3es relacionadas 3 forma3o de conceitos e aprendizagens do indiv3duo atrav3s das suas intera33es sociais e sua "pr3xis".

Segundo Dav3dov e M3rkova (1987) t3m-se realizado um grande trabalho de sistematiza3o das capacidades e h3bitos de estudos dos alunos no processo de aprendizagem escolar. 3 importante salientar que nesses estudos n3o s3o enfocadas apenas as a33es isoladas de estudos do aluno, mas tamb3m os procedimentos de trabalhos realizados pelo mesmo, bem como, seu trabalho com o material did3tico e os meios que utiliza para controlar sua evolu3o e auto-regula3o no seu comportamento de estudo.

Sendo assim, de acordo com os estudos de Dav3dov e M3rkova (1987) a atividade de estudo inclui alguns componentes como: - a compreens3o pelo escolar das tarefas de estudo; -a realiza3o pela crian3a das a33es de estudo; -a realiza3o pelo pr3prio aluno das a33es de controle e evolu3o. Dessa forma, a atividade de estudo dos alunos deve estar inter-relacionada com todos os componentes curriculares, conseq3entemente, os mesmos devem estar presentes no processo de seu estudo.

A atividade de estudo n3o tem um fim em si mesma, mas antes de tudo 3 a condi3o indispens3vel para o desenvolvimento intelectual e moral do aluno. Logo, 3 preciso que se leve em considera3o as transforma3es no desenvolvimento mental, moral e pessoal que a atividade de estudo pode propiciar. Como diz Dav3dov e M3rkova (1987), 3 necess3rio n3o s3o avaliar os conhecimentos dos alunos, mas tamb3m suas a33es e seus procedimentos de como conseguiram apropriar-se desses conhecimentos. Isto 3, precisam ser avaliadas as capacidades e os h3bitos que formam nos alunos e as transforma3es que ocorrem em sua personalidade.

Outro aspecto importante de ser abordado 3 a respeito das caracter3sticas qualitativas do processo de estudo e os verdadeiros motivos da conduta do aluno quando realiza esse estudo, o sentido do estudo para o mesmo, a posi3o que esse aluno ocupa no trabalho escolar e suas rela33es interpessoais. Sendo assim, 3

³ Esta concep3o se formou sobre a base de um dos princ3pios dial3tico-materialistas fundamentais da psicologia sovi3tica, o princ3pio da unidade da psique e da teoria psicol3gica da atividade e em estreita vinculaci3o com a teoria da forma3o por etapas das a33es mentais e tipos de aprendizagens.

significativo que a atividade de estudo adquira um sentido pessoal e se converta em fonte de autodesenvolvimento e desenvolvimento do indivíduo no contexto sociocultural.

Embora o conceito de atividade de estudo ainda seja pouco explorado ele é um elemento teórico central na compreensão das concepções pedagógicas sobre as mediações, pois não é uma temática que possa ficar à margem das discussões sobre a alfabetização. A idéia de atividade de estudo, conforme Davídov e Márkova (1987), parte dos conceitos de assimilação, desenvolvimento e ensino.

A assimilação (apropriação) é o processo de reprodução de procedimentos historicamente formados, o ensino é a forma de organização da assimilação e o desenvolvimento depende dos tipos de atividades dos quais os indivíduos se apropriam. Neste sentido, o professor (orientador e mediador), precisa estar atento quanto às atividades que irá propor no ambiente escolar de sala de aula. O conhecimento dos níveis de desenvolvimento pelo professor, propiciará sua mediação junto ao aluno. Será significativo que o mesmo realize mediações capazes de desestabilizar o aluno e, ao mesmo tempo, orientá-lo na solução de determinados problemas. A partir disso, percebe-se que a atividade de estudo tem como finalidade a transformação do indivíduo através das experiências socialmente elaboradas, e que a escola necessita ser um lugar onde se constroem os conhecimentos de forma significativa, fazendo com que processo de alfabetização esteja ancorado nessa mesma concepção.

Nessa perspectiva, os estudos de Davídov e Márkova (1987) indicam que o ensino não pode ser reduzido à transmissão de conhecimentos, à elaboração e ao aperfeiçoamento das ações e operações e, sim, necessita estar voltado para a formação da personalidade e do desenvolvimento do aluno. Esses mesmos autores afirmam também que não é qualquer atividade que garante efeito sobre o desenvolvimento, e sim a atividade de estudo formativa, aquela atividade desenvolvida na escola, ou seja, mais diretamente, o trabalho pedagógico proposto pelo professor. A atividade de estudo necessita gerar no aluno a autonomia, no sentido de desenvolver a capacidade do mesmo para agir e interagir ativamente com os outros no decorrer do processo.

Assim sendo, é possível referir-se à relevância que a atividade de estudo tem como elemento essencial na organização do trabalho escolar. Nesse sentido, não se pode negar que a atividade de estudo propicia que se avalie o conhecimento dos

alunos, dando suporte para que seja compreendida a interação que ocorre entre os pares durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta mesma direção, Bolzan (2002) diz que: "(...) a escola tem que ser um campo de ensino e de aprendizagem capaz de favorecer, não apenas a construção do conhecimento, mas a construção dos indivíduos, envolvidos de forma cooperativa nos processos de ensinar e de aprender" (p.69).

Portanto, a atividade de estudo é um elemento chave, contribuindo diretamente, de forma integral e significativa, para o desenvolvimento dos alunos em seus diferentes aspectos social, moral e intelectual. Assim, a organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita, pensado pelos alfabetizadores, precisa levar em conta a necessidade de estratégias de ensino que tenham como elemento chave o conceito atividade cunhado por Vygotsky (1998) e ampliado por Davidov e Markóva (1987) como forma de propiciar a aprendizagem da língua e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção.

CAPÍTULO 2

DELINEAMENTO DA PESQUISA

O foco desta investigação tem como perspectiva analisar as práticas alfabetizadoras nas classes de 1ª série de uma escola do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Buscar-se-á compreender as mediações pedagógicas explicitadas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano da sala de aula, bem como sua atuação junto aos alunos, e, conseqüentemente, as relações dessas com as suas concepções sobre a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, refletir-se-á sobre a coerência entre o discurso e as práticas evidenciadas pelos alfabetizadores, o que colaborará para a investigação a qual se propõe a desenvolver.

Assim, apresenta-se a temática que norteará o processo de pesquisa:

AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS PRATICADAS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO, E A BUSCA PELA COMPREENSÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE PERMEIAM ESSA PRÁTICA.

Considerando a temática proposta, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa:

- Como as professoras alfabetizadoras explicitam os referencias teóricos sobre os processos de mediação pedagógica utilizada em sua prática educativa?
- De que forma as concepções sobre alfabetização, dos professores de 1ª série, repercutem nas mediações pedagógicas que utilizam no cotidiano de sala de aula?

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

- Analisar as concepções teóricas de professoras alfabetizadoras e como essas repercutem nas mediações pedagógicas propostas nas classes de alfabetização.

2.1.2 Objetivos específicos

- Compreender como se estabelecem as mediações pedagógicas no processo de construção de leitura e de escrita das turmas acompanhadas;

- Identificar as concepções das professoras alfabetizadoras em relação às práticas de leitura e de escrita que desenvolvem;

- Reconhecer se as professoras alfabetizadoras em seus processos práticos de mediação pedagógica explicitam referenciais teóricos coerentes com suas concepções em relação à alfabetização.

2.2 Abordagem da investigação

Neste sentido, propõe-se a explicitar os aportes teórico-metodológicos nos quais delineou-se o percurso desta dissertação.

Para a realização da pesquisa e como suporte teórico que pudesse enriquecê-la, foi importante a contribuição dos seguintes teóricos como Altet (2000), Bolzan (2001, 2002), Bogdan (1986), Ludke & André (1986), Engers (1994) e Werstsch (1995).

Assim, Bolzan (2001), afirma, baseada nos estudos vygostkianos, que a busca por um método de investigação pressupõe a clara definição dos objetivos e das questões de pesquisa as quais se pretende investigar durante o processo investigativo.

Desse modo, pretendeu-se, através desse estudo, realizar um trabalho de pesquisa de abordagem sociocultural de cunho etnográfico.

Nesse sentido, Werstsch (1995) diz que toda a pesquisa que tem como enfoque teórico-metodológico a perspectiva sociocultural, dedica-se à explicação das relações entre atividades e ações humanas, bem como à situação cultural, institucional que a contextualiza.

Assim sendo, considera-se importante a abordagem sociocultural para o processo de investigação na área educacional, pois busca romper com a dicotomia entre indivíduo/contexto/cultura e privilegia o espaço de interação como foco principal para a investigação.

Percebe-se, nas idéias de Wertsch (1995), tal fundamentação quando ele sintetiza o objetivo principal da pesquisa sociocultural, dizendo que:

Tenho argumentado que a pesquisa sociocultural deve formular sua posição com relação à antinomia indivíduo-sociedade. A necessidade disso vem da formulação básica da tarefa da pesquisa sociocultural nos termos da relação entre o funcionamento mental e o contexto sociocultural. Sugeri que a maneira de evitar as armadilhas dessas antinomias é basear a pesquisa em uma unidade de análise na qual membros da antinomia possam ser vistos como momentos dialeticamente interativos e não como objetos ou essências que “existem realmente” e sugeri que um bom candidato para essa unidade é a ação humana. (...) (p.68).

Assim, a abordagem sociocultural envolve o processo de interação que implica as mediações pedagógicas a serem pesquisadas. Pois, como diz Engers (1994): “Como alternativa metodológica de investigação educacional, a etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar (p.67)”.

Nesse sentido, as questões da investigação levantadas foram basicamente relacionadas aos interesses e às circunstâncias socialmente condicionadas à realidade da qual se participou como pesquisadora, pois advieram de experiências e de inquietações profissionais no período em que se atuou como alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, Bogdan (1986) diz que a compreensão dos motivos e das crenças que estão implícitas ou explícitas nas ações dos sujeitos envolvidos em estudos como esse são aspectos relevantes no processo de coleta e análise dos achados.

Portanto, conhecer a realidade sociocultural das professoras foi fundamental para poder compreender os processos de mediações que se faziam presentes no cotidiano dos cenários e sujeitos envolvidos nas atividades de sala de aula.

Nesse sentido, Engers (1994) refere-se que: “É preciso que se vá à origem, à fonte para que se possa chegar à raiz da problemática que envolve a Educação, hoje. É necessário ir à realidade” (p. 38).

Como a pesquisa qualitativa exige envolvimento e acompanhamento dos participantes, foi necessário que se tivesse tempo para compreender as ações e atividades desenvolvidas na realidade pesquisada. E, confirmando a afirmativa de Engers (1994), é preciso ir à realidade, isto é, participar e olhar essa realidade a fim de compreendê-la melhor.

Assim sendo, como pesquisadora, foi significativo olhar de perto a realidade e os sujeitos pesquisados, a fim de se compreender as mediações pedagógicas que os professores produzem no seu fazer cotidiano em sala de aula, além de conhecer suas concepções acerca do processo de alfabetização; e, conseqüentemente, compreender como essas mediações pedagógicas repercutiram no processo de construção da leitura e da escrita.

Nessa mesma direção, Altet (2000) diz que:

Qualquer pessoa que assista a uma aula e observe o acto de ensinar fica impressionada pela variedade das acções e das actividades: o professor faz perguntas, aguarda pelas respostas, aceita-as, corrige-as, demonstra, explica, dá instruções, confronta, orienta... em função da finalidade que persegue, porque, para citar a fórmula de M. Postic, “todo o ato pedagógico tem uma função” (p.53).

No entanto, foi preciso, como pesquisadora, estar atenta ao que realmente acontecia na prática, por isso a relevância de se ter reunido observações detalhadas sobre os atos pedagógicos que aconteceram no cenário de sala de aula, pois não se pode apenas confiar, como único instrumento da pesquisa, o discurso de cada professor observado.

Nesse sentido, é significativo salientar que a abordagem de investigação qualitativa etnográfica é flexível, tanto antes como durante o processo de pesquisa. Faz-se necessário que o pesquisador entre no campo aberto para compreender a realidade, isto é, a ecologia da sala de aula. Porém, precisa-se ter em mente que este mesmo pesquisador tem uma trajetória pessoal/profissional que o acompanhará no decorrer do processo de pesquisa, e, sendo assim, o mesmo não ficará neutro e nem distanciado da realidade que está sendo pesquisada.

Outro aspecto importante que a pesquisa de campo possibilita são as surpresas que a realidade apresenta. Para melhor compreender essa realidade, o pesquisador precisa estar preparado para rever determinados conceitos e teorias construídos no percurso da pesquisa.

Nesse sentido, no decorrer do processo de pesquisa, é significativa a entrada em campo a fim de estabelecer relações abertas com os informantes, pois facilita a busca e a qualidade das informações necessárias. Isso é perceptível nas idéias de Bogdan (1986) quando faz refletir a respeito de que no período inicial das observações a recolocação de dados torna-se secundária para chegar a conhecer o cenário e as pessoas. Acredita-se, também, que a interação entre o pesquisador e os pesquisados é necessária e importante no processo da pesquisa, uma vez que o respeito, a ética e a confiança que se mantém durante o intercâmbio são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Logo, é importante que o pesquisador tenha consciência de que poderá enfrentar situações desconcertantes ou mesmo de resistência no decorrer da pesquisa e, então, será necessário que ele saiba como lidar com essas situações sem prejudicar o processo como um todo.

Assim, torna-se possível ratificar tal pensamento com as palavras de Bogdan (1986), defensor da idéia de que a comunicação com os informantes é uma atividade em desenvolvimento ao longo de toda a investigação de campo.

As relações que se estabeleceram entre pesquisador e pesquisados contribuíram significativamente no desenvolvimento da pesquisa. Portanto, saber o que não devia perguntar foi tão importante e útil como saber o que devia ser perguntado. Esse cuidado também foi necessário quando os grupos foram acompanhados durante as observações e realizaram-se os registros.

Nessa perspectiva, Bogdan (1986) diz que *“Los investigadores de campo deben partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de sus informantes”* (p.72).⁴

Assim, foi fundamental discutir os caminhos trilhados pelos professores confrontando suas idéias e concepções com suas proposições pedagógicas a fim de que se estabeleça uma aproximação entre o que eles diziam produzir e o que

⁴ Os investigadores de campo devem partir da premissa de que as palavras e os símbolos utilizados em seus próprios mundos podem ter significados diferentes nos mundos de seus informantes.

produziam de fato. É significativo também salientar que as palavras, as idéias e as concepções dos professores alfabetizadores foram importantes no processo da pesquisa, pois representaram um instrumento essencial de ajuda na compreensão das suas mediações pedagógicas, bem como sua repercussão nos processos de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) relatam que um dos desafios lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo em sua realização histórica. Para essas mesmas autoras a abordagem etnográfica “é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18). Ela responde a questões muito particulares e, sendo assim, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado; explora um universo de conhecimentos, significações, motivos, crenças, experiências e atitudes que se relacionam a um espaço mais íntimo de relações, aqui, em específico, os processos de mediação pedagógica dos professores alfabetizadores do Ensino Fundamental.

É importante perceber que a pesquisa etnográfica refere-se, no seu amplo sentido da investigação, às palavras dos sujeitos, faladas ou escritas, e à conduta observável como elementos valiosos no desenrolar do processo.

Segundo Ludke & André (1986) “(...) a realidade estudada, a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que contempla os dados obtidos através da observação e da entrevista é que aponta novos aspectos da realidade pesquisada” (p.9).

Outro pressuposto relevante da pesquisa etnográfica é que, através dessa abordagem, é possível a comunicação, ou seja, os intercâmbios que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos. Na comunicação, a confiabilidade pode crescer ou diminuir no curso do trabalho de campo. Essa relação vai depender de como se darão as relações interpessoais entre pesquisadora e pesquisados, de maneira que através de suas falas expressem suas concepções e idéias acerca de suas propostas de trabalho.

Nessa perspectiva, percebe-se que a abordagem etnográfica foi importante para realização da pesquisa, pois se compreendeu também, a partir dos estudos de Ludke & André (1986), que a etnografia tem um sentido peculiar, sendo a mesma

uma descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, o que a torna um importante suporte ao estudo aqui desenvolvido.

Ao optar em trabalhar seguindo os pressupostos de uma pesquisa etnográfica precisa-se ter bem claro que a natureza do problema é que define o método. Assim sendo, o pesquisador desenvolve sua investigação passando pelas três fases a seguir citadas por Ludke & André (1986): a exploração, a decisão e a descoberta.

A primeira fase, que é a exploração, tem seu início na seleção ou definição do problema a ser pesquisado, a escolha do lugar onde se realizará o estudo, bem como o contato direto com os participantes da pesquisa. É importante salientar que a pesquisa etnográfica possibilita que o pesquisador modifique suas questões problemas e hipóteses no decorrer do processo de investigação.

Em uma segunda fase, necessita-se buscar uma maior sistematização dos dados que o pesquisador considere mais importantes para uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

O terceiro estágio da pesquisa etnográfica está relacionado a uma explicação da realidade, na tentativa de situar as várias descobertas do contexto estudado. Nesse momento da pesquisa, procura-se uma interação entre os dados reais e suas possíveis explicações teóricas na qual o fenômeno estudado pode ser interpretado e ou compreendido. Esse é mais um dos momentos em que o pesquisador penetra na situação pesquisada para então confrontar suas evidências com as teorias existentes no intuito de desenvolver gradativamente a sua teoria.

Nesta perspectiva, Hall, citado por Ludke & André (1986), diz que são necessárias e essenciais algumas características para que o pesquisador seja considerado um bom etnográfico. A primeira característica diz respeito a capacidade do pesquisador em tolerar as ambigüidades, também é importante que seja capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirando confiança, sendo responsável, comprometido, sensível a si mesmo e aos outros, maduro, consistente e que saiba guardar informações confidenciais.

Logo, é importante que o pesquisador desenvolva suas qualidades pessoais, ficando atento quanto a forma e a situação da coleta de dados, pois é necessário ao defrontar-se com uma tarefa difícil, que o mesmo selecione e de reduza a realidade de maneira sistemática. Ele precisa fazer registros com precisão a fim de que tais dados se tornem relevantes para a análise posterior.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram duas professoras alfabetizadoras na 1ª série dos Anos Iniciais e os alunos que faziam parte das respectivas turmas observadas. Para identificar os sujeitos da pesquisa utilizou-se da seguinte nomenclatura professora A e professora B, bem como os alunos da turma A e os alunos da turma B.

Também participaram da pesquisa a equipe diretiva com contribuições significativas a respeito da realidade escolar, colaborando assim para os registros do estudo proposto.

2.4 O contexto pesquisado

A pesquisa foi realizada em uma escola do sistema Municipal de Educação, localizada na periferia da cidade de Santa Maria. Esta escola foi fundada em 27 de junho de 1954. Desde sua fundação até 1991, a escola possuía até a 5ª série, sendo que no ano de 1992, foi implementado o Ensino Fundamental completo.

O espaço físico é bastante restrito. No total, existem nove salas de aula, incluindo a sala da pré-escola. O pátio é pequeno em relação ao número de alunos, causando transtornos, principalmente no horário de recreação das crianças; não há espaço para a implementação de uma praça de brinquedos. A casa do zelador localiza-se dentro do terreno da escola. Foi relatado que desde sua fundação, a escola vem sofrendo alterações na sua estrutura física, ou seja, construções de salas de aula. Atualmente, existem quatro prédios, sendo que as duas últimas salas foram construídas em 1990, as quais possuem uma divisória que movimentada serve como salão de reuniões, casualmente foram as salas das 1ª séries nas quais foram realizadas as observações.

A escola possui uma sala pequena para a biblioteca, que é composta por sete estantes e duas mesas pequenas; o espaço para a pesquisa é restrito. A escola recebe anualmente livros do MEC/FNDE/PNLD e doações da SMED (Secretária Municipal de Educação), que são devidamente catalogados e carimbados. Possui, atualmente, um acervo de cinco mil livros.

O espaço físico da escola está organizado da seguinte forma: possui uma sala para a secretária, com duas estantes e uma mesa, dois arquivos de aço, um armário, três máquinas de escrever. Uma sala para a direção e supervisão escolar, bem como o setor de orientação educacional. Também é composta por uma sala dos professores que possui uma mesa grande, armários, um sofá, três mimeógrafos e dois murais. Possui ainda uma cozinha, com refrigerador, freezer, mesa, fogão, forno elétrico, batedeira, liquidificador e louças para serem servidas as merendas. A escola não possui refeitório. Em todas as salas da escola existem ventiladores de teto. A Escola não tem sala especial para tv e vídeo, mas possui duas televisões e um vídeo cassete.

O espaço físico da escola pesquisada pode não estar de acordo com as reais necessidades dos alunos, professores e funcionários, porém é importante ressaltar segundo o relato da equipe diretiva que os planos para melhoria da instituição estão sendo agilizados e com ótimas perspectivas de efetivação dos mesmos.

Quanto à iluminação pode-se dizer que é regular, pois em algumas salas é necessária a utilização da iluminação artificial.

Quanto aos recursos materiais e didáticos, pode-se dizer que atendem as necessidades dos educandos e educadores. Na realidade, a escola conta também com as contribuições espontâneas do APPFA, realização de rifas, festa junina, venda de votos, risotos, etc., e com o programa dinheiro na escola. Com esses recursos financeiros a escola adquire material de expediente, consumo, acervos tipo micro-system, microfone sem fio, jogos didáticos, fitas de vídeo, retro-projetor, murais, mapas e materiais para a prática de educação física, entre outros.

Através do Programa Merenda na escola, os alunos recebem merenda a qual é preparada pela auxiliar de serviços gerais.

Quanto ao quadro de pessoal, é composto atualmente por vinte e cinco professores, uma orientadora educacional, três funcionárias e uma secretária. Atualmente a escola possui quatrocentos e vinte alunos, que são provenientes da camada social de baixa renda. A escola não possui evasão escolar desde o ano de 1998, com ajuda da SMED e quanto aos índices de reprovação na escola, não se considera alarmantes.

A escola vem desenvolvendo ao longo dos anos incentivo aos professores para que participem de cursos de atualização e formação continuada promovida pela própria escola e conjuntamente com a SMED.

A FILOSOFIA DA ESCOLA: Um trabalho de amizade, respeito e responsabilidade tendo o sucesso do aluno como meta final.⁵

O OBJETIVO GERAL: desenvolver no educando valores formativos e informativos que o tornem um cidadão solidário, mantendo com aqueles que o cercam uma relação de amor, responsabilidade, honestidade e integridade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - adotar o diálogo como ponto de partida e de chegada na resolução de conflitos de qualquer natureza, propiciando o bom relacionamento, a cooperação e a responsabilidade;

- incentivar as manifestações relacionadas à preservação do patrimônio cultural, histórico e ambiental;

- resgatar a essência humana, a sua capacidade de amor ao próximo, amizade e fraternidade;

- refletir sobre qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política, religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça;

- propiciar o crescimento integral do homem dando-lhe condições de analisar, compreender, refletir e solucionar as ambigüidades sociais que o cercam;

- valorizar o ensino diretamente comprometido com o atendimento dos reais interesses, necessidades e aspirações da clientela a que se destina.

OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

- o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida.

A proposta educativa da escola pesquisada visa à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam participar. Está voltada para a formação integral da pessoa humana, tendo como parâmetros fundamentais as necessidades sociais da localidade onde está inserida.

⁵ Esses dados foram extraídos do P.P.P (Projeto Político Pedagógico) da escola e também dos diálogos estabelecidos com a equipe diretiva da mesma.

A escola prima por uma caminhada participativa, em que os educandos possam aproveitar o espaço oferecido pela mesma para buscar e expressar o saber, a capacidade criadora, desenvolver o senso crítico e atuar de maneira consciente na sociedade.

Percebe-se, a partir do exame do P.P.P e da entrevista com a equipe diretiva, que o trabalho desenvolvido na instituição prima pelo respeito à pessoa humana, é um trabalho justo, solidário e responsável. Acreditam e valorizam as relações interpessoais, cultivando a liberdade de expressão, os valores éticos e morais. O ambiente é acolhedor, oferecendo espaço de crescimento, descoberta e convívio, em que todos na sua individualidade são partes importantes no espaço escolar.

A metodologia de ensino segundo a proposta da escola em seus registros diz respeito ao modo como o processo é conduzido, a fim de atingir os objetivos propostos; assim sendo, o processo de aprendizagem deve ajudar os envolvidos no conhecimento da realidade, com a possibilidade de interação. Necessita ser um processo de conscientização, caracterizando-se pela simulação de problemas, integração das vivências, formação do senso crítico, estimulação ao diálogo, à criatividade e à ação.

A escola é uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pelos profissionais que nela atuam, assim sendo, o ambiente que se forma é fruto de todos esses profissionais, e necessita ser um ambiente acolhedor, em que o aluno sinta prazer em estar. A sala de aula é o espaço físico onde acontece a interação entre os professores e os alunos. É o centro da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade.

Segundo a concepção da escola pesquisada, a mesma precisa propor uma prática educativa adequada à realidade, às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais, considerando os interesses dos alunos e garantindo aprendizagens para a formação de cidadãos autônomos, críticos, interativos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Papel do professor

Logo, na visão da escola o professor que nela atua desenvolve uma metodologia dialética, sendo que seu papel é de desafiar, provocar, contagiar, despertar o desejo, orientar o aluno na busca do conhecimento, manter o pensamento ativo, avaliar no sentido de ajudar ao aluno, acompanhando o processo, intervir no momento oportuno, problematizar se necessário e garantir o conhecimento construído.

Sabe-se que o conhecimento é uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. O processo cognitivo acontece por reorganização do conhecimento, pois o objeto de conhecimento é complexo, assim sendo, não é acabado. Chega-se ao conhecimento por aproximações sucessivas permitindo a reconstrução. Neste sentido, acredita-se que tanto o aluno como os professores sejam sujeitos ativos do conhecimento. O conhecimento pode se dar na escola, conhecimento formal, trata-se de uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada; e de fora da escola, conhecimento informal, que são as práticas educativas desenvolvidas na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social.

Assim sendo, a escola onde aconteceu a pesquisa, acredita que o professor precisa considerar o conhecimento que o aluno traz e, a partir dele, reorganizar novos conceitos. A avaliação é contínua e cooperativa, envolvendo todos os segmentos da escola e da família. A escola procede no final de cada ano letivo a avaliação de todas as suas realizações, com vistas ao diagnóstico de suas necessidades e aspirações para o ano seguinte, envolvendo todos os segmentos, pais, alunos, professores, funcionários e direção.

Avaliação

Percebeu-se que a avaliação realizada junto ao aluno é de processo contínuo, descritiva e diagnóstica, na qual permite que o professor acompanhe o aluno de maneira preventiva, a fim de corrigir falhas que possam ter acontecido durante o processo de ensino e de aprendizagem. A escola fornece o resultado do aproveitamento do aluno trimestralmente, na qual são elaborados pareceres descritivos, com os seguintes conceitos agregados: OT (ótimo), MB (muito bom), B

(bom), R (regular) e I (irregular). É oferecido ao aluno estudo de recuperação paralela durante o desenvolvimento das situações de aprendizagem, mediante o acompanhamento e controle contínuos do aproveitamento do aluno. Também é oferecida, antes do início de cada ano letivo, uma nova oportunidade para aqueles alunos reprovados no ano anterior. Os mesmos são submetidos a um novo processo avaliativo; de acordo com o resultado são promovidos ou não para a série seguinte.

O conselho de classe que acontece na escola é participativo e constituído por todos os professores, direção e alunos das turmas. Os coordenadores do Conselho de classe são o professor conselheiro da turma e o orientador educacional da escola. O conselho de classe segue as seguintes etapas: em um primeiro momento o líder da turma expõe o depoimento dos colegas da situação em que se encontra a turma, dificuldades, sugestões e opiniões; em um segundo momento, cada professor coloca seu posicionamento sobre o desenvolvimento do seu trabalho, dificuldades encontradas e um parecer geral da turma. Por último, cada aluno faz uma auto-avaliação e expõe propósitos para o próximo trimestre.

É importante relatar, também, que ao início de cada ano letivo os professores se reúnem para planejar as atividades do decorrente ano. Planejam as atividades a serem desenvolvidas, bem como as prioridades a serem trabalhadas por todos eles.

Uma das práticas realizadas pela escola é a de valorizar a participação da comunidade e das famílias dos alunos, oferecendo palestras para os pais, seminários para as famílias, debates, vídeos, encontros e a conscientização da importância da participação dos mesmos na escola.

Acreditam que a prática precisa estar voltada para a realidade, professor e alunos devem focar assuntos atuais, revendo e analisando a atualidade vigente, tendo consciência da realidade, aproveitando as informações diárias transmitidas pelos meios de comunicação, analisando criticamente os fatos.

O professor deve elevar a auto-estima do aluno, elevar sua dignidade e reconhecê-lo como um ser em formação, uma criança ou adolescente que já possui uma bagagem de experiências, mas precisa aprender muito para enfrentar o seu cotidiano.

Os conteúdos desenvolvidos na escola são práticos e significativos, as atividades, interessantes e motivadoras, o clima é familiar e afetivo. A escola, portanto, não pode esquecer o caráter formativo, trabalhando os temas transversais

como: saúde, sexualidade, meio ambiente, a vida familiar e social, a cultura e o civismo, esses conteúdos em consonância com as demais áreas do conhecimento.

A escola trabalha com sistema seriado, sendo que nas séries iniciais o número ideal de aluno para o desenvolvimento de um trabalho eficaz é de no mínimo vinte e cinco alunos por turma.

O regime é anual, por série, dividido em módulos de 5ª a 8ª série e o ensino globalizado de 1ª a 4ª série.

A reorganização do tempo escolar, segundo os gestores da escola, foi um processo analisado pela comunidade escolar, na qual chegaram à conclusão de que o tempo de cinquenta minutos dedicado a um assunto em uma determinada disciplina torna-se insuficiente. Relataram que essa modificação do tempo garantiu mais eficácia na aprendizagem do aluno e também permitiu uma [re]significação na metodologia proposta pelos professores.

A estrutura organizacional da escola assim constitui-se: a direção é constituída pelo diretor e vice-diretor, assessorados pelo Conselho administrativo-pedagógico. Compete à direção dirigir a escola através de tomada de decisões conjuntas.

O diretor é elemento devidamente registrado pelo órgão competente, e que dirige, coordena e orienta as atividades administrativas e pedagógicas da escola. O vice-diretor é o sujeito responsável pela coordenação das operações pertinentes ao apoio à direção na tomada de decisões.

O supervisor de ensino, segundo a concepção da escola pesquisada, é aquele sujeito que propõe e coordena as atividades e a ação pedagógica da escola e de acordo com a comunidade escolar.

O serviço da orientação educacional está a cargo do profissional titulado em orientação educacional, que coordena a ação integradora e dinamizadora da escola, promovendo harmonia e oferecendo apoio ao corpo docente e discente.

Na análise e leitura dos documentos fornecidos pela escola (P.P.P), isto é, encontra-se assim registrado no Projeto Político Pedagógico da instituição sobre as questões relativas ao processo de gestão: o autoritarismo social é algo profundo na sociedade brasileira. Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, uns mandam e outros obedecem. É autoritária porque é violenta, vigoram o racismo, o machismo, a discriminação religiosa e de classe social, as desigualdades econômicas e exclusões culturais.

Entendem como democracia a criação e a garantia de direitos. O homem sonha com a liberdade. Um sonho idealizado e inatingível em sua essência, sonha com a liberdade através da arte, da literatura, da política, da filosofia e até mesmo da guerra. Porém, esse sonho está atrelado a diversos tipos de forças, muitas delas implícitas e ocultas, manifestadas na indústria cultural, na ideologia das escolas, nos diversos discursos e na política.

2.4.1 A sala de aula

Dos aulas de la misma escuela, similiares en cuanto a currículo y composición del alumnado. Lãs dos están a cargo de enseñantes con una gran dedicación y unos valores profesionales y humanos intachables que lês han llevado a pedir plaza em esta escuela urbana, plurilíngüe y multicultural, cuyos estudiantes comparten vencidario, pobreza y necesidades. La señorita Lee y la señorita Young tienen muchas cosas em común, pero cuando visitamos sus aulas observamos unas marcadas diferencias em lãs pautas de actividad y em la pedagogia (ESTRADA e YAMAUCHI, 2002, p.35).⁶

As salas de aula nas quais realizou-se o estudo mostraram espaço físico semelhantes e ações pedagógicas semelhantes. Mesmo sabendo-se das diversidades no grupo e como cada professora organiza o trabalho pedagógico, ficou explícito que cada docente tem uma maneira particular de conduzir os processos educativos, propondo tarefas distintas para cada grupo. Isso se evidenciou durante as observações na sala da professora A e da Professora B. Apesar da divisão do espaço pedagógico ser evidente os conteúdos e a organização curricular era a mesma, uma vez que as duas turmas eram de 1ª série.

Segundo, Moraes, Galiazzi e Ramos (2004):

A pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades (p. 10).

⁶ Duas aulas da mesma escola, similares quanto ao currículo e composição de alunos. As duas estão a cargo de professores com uma grande dedicação, valores profissionais e humanos que lhes levaram a trabalhar nesta escola urbana, plurilíngüe e multicultural, cujos estudantes dividem pobreza e necessidades. A senhorita Lee e a senhorita Young tem muitas coisas em comum, pois quando visitamos suas aulas observamos umas marcas diferentes nas pautas de atividades e na pedagogia.

Nesta perspectiva, optou-se em realizar a pesquisa com professoras e alunos em duas primeiras séries do Ensino Fundamental no cenário da sala de aula, com o intuito de observar e coletar dados do cotidiano em que esses sujeitos encontravam-se inseridos.

2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos nesse estudo, foi desenvolvido um trabalho em dois momentos distintos.

Em um primeiro momento, o foco foi o de continuar construindo o referencial teórico que pudesse subsidiar e dar sustentação de maneira clara e objetiva à temática de pesquisa.

Pensou-se em reconstruir o referencial, pois, segundo Trivinos (1990) “qualquer entrevista, questionário, etc. adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (p.159). Dessa forma, o referencial teórico construído e elaborado anteriormente, no decorrer do processo de investigação, esteve sujeito a um maior aprofundamento. Acredita-se que a pesquisa bibliográfica é necessária, importante e faz parte constante do processo de investigação.

Posteriormente, buscou-se manter contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa por meio de entrevistas semi-estruturadas e abertas e o acompanhamento das atividades de aula com as professoras alfabetizadoras. Essas entrevistas foram do tipo semi-estruturadas, ou ainda, segundo Almeida (1989), conhecidas por entrevistas não-diretivas ou não estruturadas, e foram aplicadas individualmente, isto é, com cada professora em separado.

Nesse tipo de entrevista, foi proposto um roteiro com os aspectos básicos a serem considerados, porém não foi aplicado de maneira rígida. Como argumenta Almeida (1989) este tipo de entrevista “é mais flexível e aberta comparada à entrevista estruturada (...) proporcionando ao pesquisador e ao respondente a liberdade na formulação de perguntas e extensão das respostas” (p. 116), permitindo assim, que o pesquisador faça as adaptações necessárias, que servirão como parâmetros para que ele realize a análise e atinja os objetivos dos estudos.

Assim, a partir dos dados coletados organizaram-se as categorias de análise a fim de compreender a repercussão das mediações pedagógicas no avanço ou no retrocesso das construções infantis sobre leitura e escrita nas classes de alfabetização que foram acompanhadas.

Dessa forma, os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa foram os seguintes:

Primeiro conheceu-se a realidade na qual está inserida a instituição e sua situação organizacional, pois estes fatores são essenciais para compreender como o trabalho pedagógico é pensado. Em seguida foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as professoras regentes das classes acompanhadas.

Na continuidade do trabalho, organizou-se um diário de campo, a fim de registrar todas as impressões que foram sendo construídas no desenvolvimento do processo de investigação.

Por fim, buscou-se construir as categorias de análise, a fim de compreender as mediações pedagógicas acompanhadas e registradas no diário de campo; as situações vivenciais que permearam o cotidiano escolar observado serviram de referenciais para se conhecer as salas de aula, nas classes de alfabetização.

CAPÍTULO 3

AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O estudo proposto está relacionado com as questões da mediação pedagógica do professor alfabetizador. Entende-se por mediação como sendo a função associada aos paradigmas vygostkiano, quando se refere à idéia de que a relação dos homens com o mundo é mediada por instrumentos simbólicos construídos pela cultura ao longo da história filogenética e ontogenética. Dessa forma, a relação pedagógica de ensino e de aprendizagem possui caráter mediador estabelecido entre professor-aluno-conteúdos de ensino e a própria história político-social da construção humana.

Nesse trabalho, o termo mediação refere-se à possibilidade ou não do professor alfabetizador ser capaz de produzir uma intervenção didática na qual o aluno possa construir suas hipóteses e/ou concepções acerca da lecto-escrita, mediando esse campo do conhecimento.

As categorias construídas caracterizam-se como segue:

Mediação pedagógica refletida: são formas de intervenção pedagógica nas quais o professor pensa na ação e sobre a ação, isto é, ele reflete sobre as repercussões dessas mediações na aprendizagem do aluno; a organização, o planejamento prévio e a rotina pedagógica pressupõem o processo de reflexão e sua repercussão na interação junto aos alunos. A mediação pedagógica refletida poderá se fazer presente no momento na qual o professor organiza um conjunto de atividades⁷ que irá propor aos alunos.

Assim sendo, Altet (2000) diz que:

(...) os professores geralmente planificam as suas aulas em função de um programa e de uma progressão. Eles reúnem a documentação, definem objetivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e, antecipadamente, constroem um cenário, sem verem que este determina já as interações que se irão desenrolar nas aulas (p.113).

⁷ Atividade nesse contexto está referindo-se a um conceito vygostkiano (ver na fundamentação teórica no item que se refere à atividade).

Pensar nesse cenário é fundamental para a organização do trabalho pedagógico, o que pressupõe uma mediação pedagógica previamente planejada, ou seja, refletida.

Mediações pedagógicas cotidianas: são formas de intervenção pedagógica planejada ou não previamente. O professor poderá pensar ou não no processo de organização do trabalho escolar, bem como nas tarefas que irá propor em sala de aula. As situações de ensino caracterizam um aluno que reproduz tarefas, sem que o professor evidencie se houve ou não aprendizagem. Nesse contexto, acontece a organização de um conjunto de tarefas, tendo como ênfase a reprodução e a cópia.

Assim, Altet (2000) revela que “existe, pois uma dependência funcional entre os atos pedagógicos dos professores e os atos de aprendizagem dos alunos: o que os professores fazem determina o que os alunos fazem e a forma como aprendem” (p.129).

Logo, essa forma de intervenção poderá produzir efeitos nos aprendizes que o professor não conseguiu antecipar a organização das situações de ensino.

Mediações pedagógicas improvisadas: são as formas de intervenções didático pedagógicas sobre as quais o professor não reflete sobre a ação que irá realizar e não planeja como poderá desenvolver as atividades. Nesse tipo de mediação o professor não avalia qual a repercussão existente no processo de aprendizagem do aluno. A mediação improvisada é aquela que, muitas vezes, permite ao professor, em situação espontânea, retomar suas concepções, idéias, sem, contudo, transformar a organização do trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, Altet (2000) faz referência que:

Em determinadas situações, as ações do professor dependem de juízos instantâneos e de decisões rápidas baseadas na compreensão imediata da situação. São decisões imediatas, intuitivas, rápidas. Durante a aula, o professor defronta numerosas situações inesperadas: a aula se desenrola como o previsto, os alunos apresentam dificuldades que não foram consideradas, as atividades da turma são interrompidas por inesperados acontecimentos exteriores, etc. Tais situações exigem respostas imediatas e apropriadas de forma a minimizar a desorganização da turma e os problemas encontrados (p.116).

Portanto, o imprevisto tem relevância no processo de ensino; é através dessa ação circunstancial que o processo pedagógico poderá avançar ou não durante a aula.

Assim sendo, o estudo proposto teve também como intenção a observação e compreensão das ações das professoras durante as atividades realizadas junto aos alunos em sala de aula. É importante esclarecer que qualquer pessoa que assista a uma aula e observe o ato de ensinar fica impressionada pela variedade das ações e das atividades, bem como, pela forma como estas são oferecidas e direcionadas aos alunos. Fica clara a idéia de que todo o ato pedagógico tem uma função, ou seja, é intencional (ALTET, 2000).

Nesse sentido, salienta-se que todos os atos pedagógicos podem ser denominados como os modos de ação dos professores realizarem suas mediações pedagógicas que se desenrolam de maneira metódica, organizada, em função da finalidade e das estratégias que ele determina e das condições impostas pelas situações, vividas em sala de aula.

Nesta perspectiva, em seus estudos, Altet, (2000) diz que para analisar o processo de aprendizagem dos alunos, precisa-se ter em mente que os modos de ação pedagógica dos professores são induzidos como reação aos atos dos aprendizes, isto é, as funções de ensino realizadas pelo professor podem ser introduzidas a partir das atividades de aprendizagem do aluno. O professor precisa desempenhar o papel de mediador ao tornar-se suporte ou andaime para que o aluno estruture e construa saberes.

Segundo Altet (2000), diante do ato de aprender, o professor pode colocar o aluno: em um sistema de reprodução/efetivação do saber, que acontece quando ele cria situações de aprendizagem nas quais o aluno é consumidor de conhecimentos e os adquire por instrução; ou em um sistema de expressão-produção, realizando situações de aprendizagem nas quais o aluno é o próprio produtor dos conhecimentos e se apropria deles pela ação.

As aprendizagens escolares passam pela comunicação, isto é, pelas interações verbais e não-verbais entre professor e alunos. Mas o que caracteriza de fato a comunicação pedagógica é que não se trata de uma simples emissão ou difusão de mensagens, mas de uma troca finalizada em uma aprendizagem, por meio de um processo interativo e mediacional. É importante referendar que o que caracteriza a interação é a reciprocidade e que a interação é um processo de comunicação interpessoal por ser um fenômeno social mediado pela cultura.

Assim, ao analisar algumas situações das mediações pedagógicas, compreendeu-se que as mesmas são caracterizadas por um número de componentes que as definem como refletidas, cotidianas e improvisadas.

É importante ratificar, que as categorias foram criadas pela pesquisadora anteriormente à análise das cenas de sala de aula. Entretanto, foi significativo esse movimento de construção e reconstrução, pois uma pesquisa etnográfica caracteriza-se por ser aquela em que o pesquisador, ao olhar a realidade, precisa ter uma postura flexível em relação a mesma, isto é, necessita rever suas idéias e concepções. Este movimento se consolidou de fato, pois na construção das análises a primeira categoria não foi evidenciada nas práticas de alfabetização acompanhadas.

CAPÍTULO 4

ACHADOS DE PESQUISA

A análise dos achados se constituiu a partir das categorias descritas no capítulo anterior, iluminando as questões de pesquisa explicitadas nesse estudo.

Desse modo, apresenta-se-à descrição da ecologia do espaço pedagógico no qual se desenvolveu a pesquisa, bem como, o detalhamento das atividades de sala de aula, onde se acompanhou as mediações pedagógicas em classes de alfabetização.

4.1 Contextualizando o espaço de pesquisa

A definição pelo espaço a ser pesquisado exigiu que se buscasse demarcar os caminhos a serem percorridos para a coleta dos dados. Assim, acompanhou-se duas classes de alfabetização em uma escola do sistema público municipal de Ensino Fundamental, na qual se desenvolveu a pesquisa. A seguir serão descritos os percursos trilhados, pois acredita-se que a demarcação dessas trilhas deixarão evidente o processo de realização desse estudo.

No mês de setembro, ao começar as atividades de pesquisa, dirigi-me a uma escola municipal para apresentar o projeto de pesquisa às professoras das turmas nas quais seriam desenvolvidas as observações, caso a proposta fosse aceita.

Ao apresentar o projeto de mestrado para as professoras alfabetizadoras, comentei que anteriormente já havia conversado com a direção e supervisão da escola. Dessa forma, as mesmas não se opuseram a que a pesquisa fosse desenvolvida na referida instituição, e que dependeria da aceitação das colegas.

Logo após à apresentação do projeto, as colegas ficaram à vontade para confirmarem sua aceitação quanto a entrada da pesquisadora em suas salas de aula. Ocorreu, então, que todas no mesmo instante concordaram que poderia ser realizado o trabalho nas turmas; logo, foi elaborado, conjuntamente com as professoras, um cronograma das observações que aconteceriam uma semana em

cada turma. Qual a surpresa! Na segunda-feira pela manhã liga a diretora da escola pedindo desculpas porque as professoras não concordavam com a realização das observações em suas turmas. A diretora comentou que as professoras estavam resistentes e com medo quanto a observação do seu trabalho pedagógico, e receavam que houvesse interferência em suas práticas alfabetizadoras, afirmando que preferiam ficar entre quatro paredes. Meu mundo caiu! Mas respeitei a decisão delas e fui à luta. Passou-se uma semana para curar a frustração da não aceitação das colegas quanto a pesquisa em suas salas de aula. Procurei outra escola na qual se desenvolvia no momento um projeto de extensão pela UNIFRA juntamente com uma aluna voluntária.

Em um outro dia, dirigindo-me à escola, fui recebida pela vice-diretora e pela coordenadora, logo de início elogiaram o projeto que estava sendo desenvolvido pela aluna da Pedagogia sob a minha orientação, agradei e aproveitei para dizer qual o motivo de minha ida à instituição naquele momento. Assim me expressei: - “Estou precisando desenvolver minha pesquisa do mestrado e gostaria de poder contar com o espaço da escola nas turmas de primeira série, e logo fui entregando a carta de recomendação da minha orientadora em mãos da vice-diretora, que leu e falou:-” Por nós não terá problema nenhum, será um prazer tê-la aqui na escola, mas vamos chamar as professoras e tu explicas teu projeto”. A coordenadora, porém, acrescentou que uma das colegas era muito resistente e que dificilmente aceitaria minha presença em sua turma, mas que eu tentasse.

Nesse momento, lembrei-me do que já havia passado na instituição anterior, mas respirei fundo e fui em frente, afinal em alguma escola encontraria colegas que me acolheriam em suas salas de aula, pois já vinha desenvolvendo uma assessoria pedagógica pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) junto a colegas alfabetizadoras, sendo que as professoras daquela escola poderiam ter participado de algum momento de trabalho realizado por nós. A partir disso, o contato com as mesmas poderia ser facilitado.

Quando as professoras chegaram, por sorte, já as conhecia de encontros anteriores via SMED; logo fui conversando e explicando o que gostaria de realizar na escola e que precisaria da ajuda e da colaboração das colegas; falei um pouco a respeito das intenções ao realizar o estudo nas salas de aulas das mesmas e sobre o projeto de Mestrado como um todo.

A professora que se dizia mais resistente comentou: - “Em um primeiro momento eu não queria que a tua aluna da UNIFRA entrasse na minha turma para realizar aquele projeto de extensão, e agora estou adorando, acho que vai ser legal tu vires também na minha turma”.

A outra professora disse que aceitava minha presença em sua turma, pois estava aberta a novas contribuições e complementou dizendo: “Agora eu trabalho 20 horas, mas tenho a família e filho pequeno para cuidar e não tenho tempo para me atualizar e fazer leituras, quem sabe tu não podes me ajudar!”

De repente a outra professora que estava quieta pensando, pronunciou-se dizendo: “- A única coisa é que não quero servir de cobaia na tua pesquisa, porque a gente sabe que as pessoas saem falando mal do nosso trabalho por aí”.

Nesse momento, aproveitei a fala e a preocupação dela para esclarecer a questão ética que permearia a pesquisa, e que o papel não seria o de julgar seu trabalho e muito menos o de julgar ou dizer se estavam certas ou erradas, mas sim precisava do espaço para poder realizar a pesquisa a respeito das concepções e das práticas alfabetizadoras, e, com certeza, elas poderiam ficar tranquilas e bem à vontade em sua atuação, pois sua autenticidade contribuiria para a realização da pesquisa. A primeira professora, que chamarei de A, logo foi justificando-se, dizendo que não mudaria sua forma de atuar, pois acreditava e estava certa do que fazia, afirmando que não adiantava esperar que ela fizesse diferente.

A outra professora, que irei chamar de B, pediu ajuda e demonstrou interesse que eu iniciasse o quanto antes as observações, pois estava ansiosa e com muitas expectativas em compartilhar experiências.

Assim sendo, combinou-se que iniciaria as observações na semana seguinte, na segunda-feira, e que me faria presente uma semana em cada turma, sendo que os horários seriam alternativos, pois seriam combinados com as professoras. Assim sendo, ficou tudo acertado com as colegas, agradei e coloquei-me à disposição para o que precisassem. Saí da escola realizada e feliz pela vitória! Esperando que a história não se repetisse como na outra instituição contatada.

4.2 As salas de aula e as mediações pedagógicas

Sala de aula de número um (corresponde à turma da professora A):

A sala de aula número um pode assim ser descrita:

A sala intitulada como a de número um, da professora A, era composta por vinte e sete alunos, sendo doze meninos e quinze meninas.

A sala de aula é de alvenaria, localizada no último pavilhão da escola, é bem arejada, iluminada e limpa. Possui um quadro, um armário, classes e cadeiras de acordo com o número de alunos, uma mesa de tamanho maior para o uso da professora; o ambiente oferece uma boa estrutura e espaço físico. As classes são dispostas em fileiras, isto é, uma classe atrás da outra.

Quanto ao ambiente alfabetizador, percebeu-se que não era muito rico, pois possuía apenas um alfabeto fixado acima do quadro e alguns trabalhos das crianças expostos na parede. Também, observou-se que na organização do trabalho escolar a professora não trabalha em uma perspectiva lúdica, pois durante a observação participativa não se presenciou a utilização de jogos, livros infantis, brincadeiras livres e ou dirigidas que poderiam contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto observado, é que a professora não demonstrou utilizar-se de um diário de classe ou qualquer outro material que evidenciasse um planejamento prévio. Compreendeu-se, pelas observações realizadas, que a professora constantemente fazia com que o seu posicionamento e suas idéias prevalecessem em detrimento às opiniões dos alunos. Percebeu-se que nas mediações e intervenções junto ao grupo de alunos geralmente a professora não os desafiava, e assim não contribuindo para que os mesmos construíssem seus conhecimentos. Considera-se, também inconveniente o fato de que a sala de aula era separada por uma parede móvel de madeira, dividindo o espaço entre as duas turmas das primeiras séries, o que tornava algumas atividades impróprias pelo fato de que o barulho de uma turma acabava interferindo na outra.

Sala de aula de número dois (corresponde à turma da professora B):

A sala de aula número dois caracteriza-se praticamente de igual maneira como a sala de número um, porém com um diferencial quanto ao ambiente alfabetizador que era bem mais rico. A turma da professora que nomeamos como B era composta por vinte e seis alunos, sendo que desses vinte e seis, quinze eram meninos e onze eram meninas. Apesar da proposta lúdica não ser uma constante em seu trabalho, a professora utilizava-se eventualmente dessa prática. Em alguns momentos percebeu-se que ela usava alguns materiais como revistas para recorte, livros infantis, filme, jogos e brincadeiras. Observou-se, que na sala de aula, além de possuir diferentes tipos de alfabeto fixados na parede, tinha também um calendário. Outro aspecto importante de salientar era que a professora fixava nas paredes da sala de aula as produções que as crianças construíam ao longo do ano letivo, compreendeu-se, assim, que ela valorizava as produções dos alunos. A professora demonstrou-se interessada quanto as trocas de experiências, permitindo a possibilidade da mesma realizar uma reflexão sobre sua prática pedagógica. No que se refere a sua mediação e intervenção junto ao grupo de alunos, observou-se que a professora, quando solicitada, propunha desafios, permitindo assim, que os alunos construíssem conhecimentos, desenvolvendo sua autonomia. As crianças eram organizadas em duplas e/ou trios, possibilitando uma interação entre elas.

4.3 Olhares sobre as mediações pedagógicas: Cenas de sala de aula⁸

No estudo realizado, o conceito de mediação pedagógica permitiu que a partir da análise dos cenários das aulas preparadas pelas professoras, se assinalasse o que pertence ao improvisado, a ação planejada e refletida e a ação cotidiana.

Pôde-se ilustrar as mediações pedagógicas a partir das situações que aconteceram no contexto das salas de aula e que abaixo são expostas:

É significativo salientar que a análise categorial foi baseada em cada momento descrito.

⁸ É significativo ratificar que as cenas descritas não tiveram o mesmo número nas turmas acompanhadas, devido a maior presença ter acontecido na turma de número um da professora A.

Sala número um

A turma de primeira série acompanhada ao longo do 2º semestre do ano de 2005, na escola municipal, era composta de vinte e sete alunos. Doze desses alunos eram meninos e quinze eram meninas. Em sua maioria, o grupo caracterizava-se por condições sócio-econômicas de baixa renda. Os alunos tinham pouca ou quase nenhuma disponibilidade para a aquisição de materiais escolar. Todos comiam a merenda oferecida pela escola e, poucas vezes, alguns alunos traziam o lanche de casa. Não havia exigência de uso de uniforme e, aparentemente, as crianças tinham acesso a roupas adequadas à estação (primavera-verão).

Em relação à disponibilidade e ao interesse para o trabalho, é possível afirmar que tanto os meninos quanto as meninas cumpriam as tarefas trazidas pela professora, mesmo observando que, na maioria das vezes, não demonstravam interesse e satisfação ao realizá-las. Observou-se, que muitos deles apenas reproduziam do quadro os registros ou preenchiam as folhas mimeografadas, sem, contudo, envolverem-se na realização das mesmas. Essas atitudes ficaram evidentes, pois todas as vezes que a professora “dava” uma tarefa e as crianças não sabiam como resolvê-la, aguardavam para fazer a correção no quadro copiando os resultados, ou mesmo pediam ajuda a um colega que a fizesse.

Além desses aspectos, foi possível evidenciar que a organização da rotina seguia um “modelo” no qual a professora não alterava o roteiro mesmo quando improvisava algum exercício. Acredita-se, que essa forma de organização, escolhida pela professora, assegurava o cumprimento das demandas curriculares, uma vez que os conteúdos eram reproduzidos a partir de uma seqüência de tarefas de execução e reprodução.

Nos diferentes momentos acompanhados na escola, pôde-se observar que a professora planejava o trabalho com o objetivo de cumprir as demandas burocráticas como trabalhar os conteúdos previstos para a série, as avaliações formais, entre outros elementos, sem fazer qualquer crítica ao modelo que reproduzia. Durante todo o período de pesquisa observou-se uma rotina rígida; não havia uma temática que favorecesse a contextualização dos conteúdos e as tarefas eram isoladas por área de conhecimento, priorizando a língua portuguesa e a aritmética.

Dessa forma, é possível evidenciar que a professora não demonstrou uma preocupação com a organização do trabalho pedagógico contextualizado, partindo de uma temática que fosse o pano de fundo das ações. De fato todas as tarefas eram produzidas como forma de cumprir as demandas previstas para a série.

As cenas que seguem abaixo descritas são referentes à turma **de número um** e à **professora A**.

CENA 1:

Na rotina de trabalho observado na sala da referida professora, pôde-se perceber que diariamente era seguida a mesma seqüência de tarefas propostas. Comumente, a professora utilizava-se de um livro que continha uma história para cada dia do mês. Ela iniciava a tarde recebendo os alunos, fazendo uma oração e, logo em seguida, pegava o livro e lia a história referente àquele determinado dia. Porém, observou-se que a professora não envolvia os alunos na leitura da mesma, pois enquanto ela estava lendo os alunos faziam qualquer outra coisa como, por exemplo, conversavam sobre programas de televisão que tinham assistido entre outros assuntos.

Para ilustrar a descrição dos momentos observados no cotidiano de sala de aula, relata-se que a professora, em uma das tardes, iniciou a aula escrevendo no quadro a data em letra cursiva, em seguida, registrou uma seqüência de tarefas que tinha pensado para aquela tarde: atividades, oração, leitura, história em quadrinho. Após terminar a escrita no quadro, pegou o livro intitulado: “A capa Mágica” e realizou a leitura oral da história sobre a princesa e seu reinado. No mesmo momento, lembrou-se que teria que marcar o dia no calendário voltou na data a qual estava escrita no quadro e desenhou um relógio, marcando o horário do início da aula, interrompendo, assim, a atividade que havia iniciado.

Este procedimento de interromper as tarefas freqüentemente ocorria, pois a professora sempre lembrava de algo a ser agregado à tarefa do dia e, assim, interrompia o que havia proposto e retomava o que considerava necessário incluir em sua rotina.

É possível afirmar que a cena de sala de aula acima descrita indica na maior parte dos fatos observados e evidenciados, uma **mediação pedagógica improvisada**, pois a professora alterou sua rotina de trabalho, dando-se conta de acrescentar elementos na sua aula, os quais considerava importante. Entretanto, em

nenhum momento pensou sobre as formas de interação produzidas, desenvolvendo ações pedagógicas que reforçam a mera reprodução, execução e efetivação de tarefas.

CENA 2:

Em outro momento observou-se um aspecto relevante na rotina, foi com relação aos comentários tecidos pela professora em relação à participação e assiduidade dos alunos nas aulas. Ilustra-se com a fala a seguir da professora: “- Sábado não vieram na aula àqueles que mais precisavam e que ainda não sabem ler, estiveram presentes em aula os que não precisavam, pois já estão lendo bem.”

Na turma, observou-se um breve silêncio e, ao mesmo tempo, percebeu-se que as crianças não conseguiram identificar o que seria este “precisar estar na aula”⁹ ao qual a professora referiu-se. Acredita-se que as crianças não tinham a clareza de que nem todos estavam aprendendo a leitura e a escrita.

Essa afirmativa deixou evidente que a professora acreditava que o reforço e a repetição das atividades poderiam garantir o sucesso da proposta de trabalho, especialmente, para aqueles que tinham mais dificuldades em fazê-lo, caracterizando-se esta ação como uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois supõe-se que a professora apenas intervinha reforçando as tarefas quando, na sua concepção expressava acreditar que era necessário fazê-lo para assim promover situações de ensino e de aprendizagem.

CENA 3:

Em outro momento acompanhado, a professora leu outra história do livro intitulada “A capa Mágica”, e observou-se que enquanto a professora lia a história, os alunos copiavam a data do quadro sem prestar atenção no que estava sendo proposto por ela, ou melhor, não estavam acompanhando a tarefa, pois não se mostraram atentos à proposta da professora. Ficou evidente que o grupo não estava motivado para a realização da tarefa. Acredita-se que a leitura da história foi apenas um momento de atividade que as crianças tiveram “preenchido”, sem, contudo, interessarem-se pelo que ouviam. Este preencher o espaço e o tempo é confirmado pela ação após a leitura, pois ao término da mesma não realizaram nenhum tipo de

⁹ Grifo da autora.

atividade de exploração e interpretação, não houve nenhum tipo de comentário sobre a leitura nem por parte da professora, nem por parte dos alunos. Acredita-se, pois, que essa situação observada e descrita, caracteriza uma **mediação pedagógica improvisada**, pois parece que a professora nem mesmo havia previsto tal trabalho, mas para não deixar as crianças sem terem o que fazer enquanto nem todos haviam copiado ela leu a história.

CENA 4:

Em uma nova situação observada, foi proposto pela professora aos alunos que eles criassem uma história a partir de um desenho, cabe salientar que a tarefa estava registrada em uma folha mimeografada. Porém, observou-se que após a proposta da tarefa pela professora, imediatamente os alunos fizeram o comentário de que já tinham feito a mesma tarefa no início do ano letivo. A professora logo se manifestou dizendo: “- não faz mal estou aproveitando as folhas mimeografadas que sobraram e quem já sabe faz, quem não sabe a gente lê, escreve no quadro e vocês copiam”.

Nesse dado momento da pesquisa, compreendeu-se que a mediação da professora foi planejada previamente, porém, a mesma deixou evidente em sua ação a possibilidade de não ter refletido sobre como seria a sua repercussão na aprendizagem e interesse das crianças, caracterizando-se, assim, como uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois a atividade foi organizada previamente pela professora, entretanto, não houve uma retomada da proposição a partir dos comentários dos alunos. Ao contrário a professora demonstrou acreditar que essa era a maneira adequada de intervir, pois executara tarefa parecia ser mais importante do que explorar o objetivo de produzir um texto. Ficou evidente que isso era secundário, pois quem não soubesse fazer a tarefa podia copiar do quadro ao final.

CENA 5:

Continuando o processo de pesquisa e observação das mediações pedagógicas que se desenrolaram no espaço de sala de aula, acompanhou-se a seguinte situação: a professora arrumou as classes em fila e exclamou: - “É sempre a mesma coisa! Uma bagunça até eles se ajeitarem!” Logo após o comentário, registrou a data no quadro como fazia cotidianamente e, em seguida, uma menina

mostrou que já havia feito a data e toda a rotina da aula em casa, justificando que todos os dias os registros eram iguais, apenas trocava o número da data.

Percebeu-se, também, nessa situação, que o registro das aulas acontecia geralmente na mesma seqüência e a menina já havia compreendido que poderia vir com tudo “pronto” em seu caderno, sendo assim, economizaria seu tempo com a cópia. Esse fato evidencia que a professora na intenção de ter uma rotina organizada, explicitou que não refletia sobre a possibilidade de propor, pela sua mediação, uma ação desafiadora junto aos alunos, explorando a data de diferentes maneiras. Desse modo, acredita-se que esse momento descrito caracterizou-se como uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois evidencia-se, mais uma vez, que as tarefas são organizadas tendo como ênfase a reprodução e a cópia.

CENA 6:

Na seqüência das observações na turma número um, foi proposta às crianças uma tarefa de matemática intitulada: continhas. A professora registrou no quadro a tarefa para que os alunos copiassem e, logo depois da cópia, quem já havia compreendido a forma de resolução das continhas explicada anteriormente, ia fazendo, aqueles que não estavam conseguindo tiveram que esperar pela correção no quadro, ou seja, apenas copiar os resultados. A professora deu um tempo para que as crianças realizassem a tarefa, entretanto, assim que percebeu que parte delas não estava conseguindo realizá-la, dirigiu-se ao quadro e fez a correção da tarefa, pedindo que aqueles que não tinham conseguido resolvê-la copiassem exatamente como estava sendo registrado. Esse movimento de efetuação de tarefas parece estar incorporada à rotina da aula, pois as crianças não se manifestaram sobre ter que aguardar para concluir a tarefa ou mesmo pela necessidade de ajuda para realizá-la.

Compreendeu-se pela observação da situação descrita que a professora ao pensar a estratégia de trabalho, parece não ter refletido sobre a repercussão que a mesma poderia ter em relação à aprendizagem dos alunos. Assim, categorizou-se essa como sendo uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois essa mediação refere-se às formas de intervenção na qual o professor evidencia não refletir sobre a repercussão da mesma no processo de ensinar e de aprender. Observou-se, também, que a professora não planejou a tarefa considerando os diferentes níveis em que se encontravam os alunos, o que ficou evidente na reação das crianças ao

mostrarem-se conformadas em esperar para realizar a tarefa que não haviam compreendido e, portanto, não podiam executar.

CENA 7:

Em uma outra situação do cotidiano de sala de aula, observou que a professora escolheu um texto de um determinado livro e realizou uma leitura: “O Burrinho e o Cão.” Após finalizar a leitura, chamou a atenção para o som do nh da palavra *burrinho* dizendo: “- Agora todos prestem atenção”. Dirigiu-se até o quadro e registrou o título da história, fazendo em seguida a leitura e colando figuras de acordo com a seqüência da mesma. As crianças ouviam a história atentamente, mas ao término da mesma percebeu-se que ao serem solicitadas para destacarem a palavra *burrinho* como a mais importante da história, elas não se ligaram muito na tarefa.

Percebeu-se, na situação de sala de aula descrita, que a professora possivelmente planejou realizar a leitura de uma história com o objetivo de explorar a escrita de palavras com nh. Porém, ficou evidente que mesmo sendo previamente planejada a ação da professora não houve preocupação com a repercussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, caracterizando assim uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois ela apenas “informou” às crianças sobre a forma de escrita da palavra *burrinho* como uma maneira de explorar a escrita de palavras complexas, sem, contudo, avançar nas discussões propondo que pudessem pesquisar outras palavras escritas com a mesma complexidade para que elas pudessem perceber que esta forma de registro aparece em diferentes palavras, o que indica uma certa regularidade fonêmica. Acredita-se que neste momento, o uso do dicionário poderia ajudar nessa compreensão. É importante ressaltar que a situação descrita repetia-se freqüentemente, pois a professora concebia o ensino a partir de um modelo e não evidenciava em suas mediações, não considerando o erro como construtivo. Portanto, observou-se que a professora usualmente priorizava a cópia em detrimento da construção de hipótese por parte dos alunos.

CENA 8:

Em um dos dias de observação na turma, a professora iniciou a tarde falando que a partir daquele dia escolheria uma criança por tarde para tomar a leitura, e foi logo elegendo o “Joãozinho”. Chamou-o até a sua mesa, e abrindo uma cartilha,

pediu que o menino realizasse a leitura demarcando um texto. Após tomar a leitura do aluno a professora aproximou-se da pesquisadora e comentou que trabalha com os dois tipos de letras (bastão e cursiva) e, por esse motivo, também achava a cartilha um bom recurso didático, pois através desse material ela podia mostrar a letra cursiva que era difícil de ser encontrada em outros materiais. Essa justificativa da professora e suas ações no decorrer do processo de observação em sala de aula, demonstraram que a mesma adotava a cartilha em sua prática cotidiana. Porém, ela não conseguiu explicitar porque o uso desse material didático em situações como a descrita. O que é possível evidenciar a partir dessa situação é que a professora apresentou uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois sua intervenção didático pedagógica parece não considerar a repercussão das tarefas propostas no processo de aprendizagem dos alunos.

CENA 9:

Na seqüência das tarefas propostas, a professora retomou a leitura realizada em uma das tardes, sobre “O Burrinho e o Cão. Ao terminar a leitura da história a professora fez alguns questionamentos orais sobre a história, para que os alunos respondessem a partir do que tinha sido lido, logo depois, propôs a eles que escrevessem em seus cadernos o nome da historinha e uma palavra com nh. Nesse momento do registro de palavras com nh, ela foi logo dizendo aos alunos que “não tirassem as palavras das cabecinhas mas que copiassem do texto”¹⁰. Na seqüência das tarefas a professora entregou aos alunos uma outra folha que tinha a história de uma gotinha de chuva, entregou-a aos alunos e deixou que eles tentassem ler sozinhos. A professora deu um tempo para que todos pudessem realizar a leitura. Percebeu-se então, que alguns tentavam ler nas imagens, quando o tempo se esgotou ela perguntou aos alunos: - Onde caiu a gotinha Plim-Plim? As crianças foram logo respondendo que a gotinha tinha caído na terra, porém o que se observou nessa situação foi que alguns não tinham conseguido realizar a leitura da história. Então, a professora leu para que todos tomassem conhecimento do tema que estava escrita na folha. A maioria dos alunos acompanhava a história em sua folha enquanto a professora lia.

¹⁰ Palavras da professora

Observou-se que a professora planejou previamente as tarefas que seriam desenvolvidas nessa tarde. Porém, o texto da gotinha Plim-Plim proposto por ela não foi muito explorado, bem como a história lida sobre “O Burrinho e o Cão”, ficando evidente que a mesma apenas usou os textos para trabalhar as palavras com nh isoladamente sem relacionar as demais palavras já escritas anteriormente.

Assim, é possível afirmar que as ações descritas caracterizaram-se como sendo uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois as tarefas evidenciaram que o trabalho com as palavras escritas com nh mais uma vez aconteceu de forma descontextualizada, o que ficou explicitado na condução da tarefa descrita. Compreendeu-se que a professora em sua intervenção pedagógica planejou previamente, porém supõe-se que a mesma não pensou na ação e sobre a ação, isto é, não refletiu sobre as repercussões de tal proposta no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, fica clara a idéia de que o objetivo da tarefa era apenas o de registrar palavras com nh sem a intenção de contextualizar o registro das palavras ao tema trabalhado no texto.

CENA 10:

Na seqüência da tarde da cena anteriormente descrita, a professora resolveu fazer uma simulação da eleição para prefeito. Naquele momento estavam vivenciando na cidade a eleição para escolher o prefeito. Acredita-se que a professora aproveitou a situação para realizar uma eleição fictícia em sala de aula, usando os nomes dos candidatos que estavam concorrendo para governar a cidade. O resultado da prévia proposta pela professora teve seu resultado totalmente influenciado por ela. A atividade iniciou-se com a pergunta da professora aos alunos sobre o que sabiam sobre as eleições na cidade e se sabiam o que significava isso. Alguns disseram que sabiam e foram logo comentando em quem o pai e a mãe votariam para ser o prefeito. Então, a professora foi logo propondo que realizassem uma prévia na sala de aula para saber em quem eles votariam. A professora escreveu os nomes dos candidatos a prefeito naquela eleição e foi fazendo o registro do número de votos. É importante salientar que a professora usou os nomes reais dos candidatos perguntando oralmente para cada um dos alunos qual seria o candidato, marcando no quadro voto para o respectivo nome. O resultado da prévia ficou assim: FA= 10; V= 5; S=10.

Em relação à atividade descrita, compreendeu-se que a mesma poderia ter sido explorada diferentemente pela professora junto ao grupo de alunos, pois estavam vivenciando naquele momento uma aula de cidadania. Porém, observou-se que a atividade proposta foi sendo alterada no seu decorrer, isto é, caracterizando-se como **uma mediação pedagógica improvisada**, pois a ação da professora frente às respostas dos alunos deixa explícita uma situação improvisada. Entretanto, ela não se preocupou em avaliar a repercussão dessa ação no processo de ensino e de aprendizagem. De fato, essa atividade não teve nada a ver com o contexto da aula anterior. O tema em pauta surgiu circunstancialmente e logo desapareceu, não sendo retomado para qualquer outra ação pedagógica. Observou-se que foi uma tarefa isolada.

CENA 11:

Em uma outra tarde de pesquisa na sala da professora A, observou-se que no início da aula uma aluna perguntou à professora: - Hoje a senhora vai fazer aquele ditado que não deu tempo de fazer ontem? E a professora respondeu: - Não, hoje não vou “dar” o ditado; eu trouxe um texto para vocês copiarem do quadro e lerem depois para mim. Nesse momento, observou-se que a professora tinha combinado com as crianças que fariam o ditado que não tinha dado tempo de fazer no dia anterior.

Nesse diálogo entre aluna e professora ficou evidente que a professora tinha combinado uma tarefa e que a mesma foi modificada por sua conta, não levando em consideração o que tinha tratado ou planejado previamente com eles. Compreendeu-se, assim, que por mais relevante que fosse a tarefa sobre o texto, a professora poderia ter justificado a mudança proposta sem desqualificar a importância das combinações feitas. A forma de intervenção realizada pela professora denotou a falta de envolvimento com as crianças quanto ao que tinha sido planejado anteriormente, caracterizando **uma mediação pedagógica cotidiana**, pois ao não pensar sobre as expectativas dos alunos e nem mesmo sobre o que tinham planejado conjuntamente e, previamente, para aquela tarde, os frustrou.

Outro aspecto relevante na análise dessa cena diz respeito à valorização da cópia pela professora e da leitura oral, aspectos referidos por ela quando substituiu a tarefa, alterando a combinação feita. É significativo descrever essa situação ocorrida no transcorrer da observação, compreendendo que nos diálogos entre professora e

alunos que se estabeleceram em sala de aula pôde-se perceber a organização da rotina, bem como o planejamento participativo que permitiria um maior envolvimento entre todos.

CENA 12:

Nessa cena, em uma das tardes na sala de aula da professora A, observou-se a proposição da leitura de uma história intitulada “Os dez patinhos”. Foi estabelecido pela professora que, após a leitura da história, os alunos realizariam algumas tarefas relacionadas com o que foi lido. A professora registrou no quadro algumas questões de exploração do texto: 1- Qual é o nome da historinha? 2- Uma dezena de patinhos quantos são?

Após o término da leitura da história pela professora, os alunos foram copiando do quadro as duas questões que a ela havia registrado. Nesse momento percebeu-se que apenas alguns deles conseguiam ler o que estava registrado no quadro e, assim, realizaram a tarefa. A professora olhou para as crianças que copiavam a tarefa e percebeu que nem todas estavam envolvidas na resolução das questões proposta. Foi logo fazendo o seguinte comentário: - “O que está acontecendo? Vocês estão conversando e não estão fazendo a tarefa, vamos lá, rápido com isso, que eu já vou passar mais coisas no quadro”.

Nesse momento, observou-se que uns se voltaram para o quadro na tentativa de resolver o solicitado, porém a maioria continuou a conversa que parecia estar mais interessante que a tarefa proposta pela professora.

A partir dessa descrição é possível compreender as ações propostas como características de uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois as formas de intervenções por ela realizadas deixaram evidente o processo de execução do trabalho pedagógico, isto é, o fato dela valorizar a reprodução de respostas sem se preocupar se houve ou não aprendizagem por parte do aluno. Essa conduta deixa transparecer que a professora mesmo organizando previamente tarefas para a sua rotina, tem sua ênfase na repetição, efetivação e cópia.

CENA 13:

Em uma outra situação observada na sala de aula da turma número um, a professora propôs trabalhar com frases exclamativas, solicitando que os alunos as escrevessem. Nesse momento, ela foi logo fazendo o seguinte comentário: - “Calma, pois esse tipo de frase eu vou ter que explicar para vocês, pois nós ainda não trabalhamos com isso e vocês não sabem”. Então, a professora explicou para os alunos o que era uma frase exclamativa dizendo: - “Sabem aquele tipo de comentário que fizemos, como por exemplo,” como está lindo o dia! (...) “, e, foi dando vários exemplos orais do que seria uma frase exclamativa. Ao finalizar a explicação oral a professora disse: -” Vocês devem copiar esse tipo de frase da historinha que trabalhamos na aula de hoje. - Vocês só poderão copiar dali”.

Analisando o momento descrito, percebeu-se que a professora, ao propor algo que parecia ser novo aos alunos, não considerou que alguns já poderiam ter esse conhecimento a respeito de frase exclamativa, desconsiderando assim, os conhecimentos prévios¹¹ dos mesmos. Caracterizou-se essa por uma **mediação pedagógica cotidiana** quando ficou evidente ser esta uma forma de intervenção pedagógica na qual a professora não pensou na ação e sobre a ação, isto é, não refletiu sobre as repercussões dessa mediação na aprendizagem do aluno. Outro aspecto importante de ser destacado na cena é a valorização da professora quanto a cópia e a reprodução ao solicitar que ficassem restritos ao texto para darem os exemplos de frase exclamativa, evitando assim, que os alunos cometam erros construtivos significativos no processo da alfabetização.

CENA 14:

Em uma outra tarde de observação, a professora fez a leitura de uma história cujo personagem principal era uma raposa. Logo após terminar de ler voltou-se para os alunos e fez o seguinte questionamento: - O que vocês acharam da raposa? Uma aluna que costumava sobressair-se pelo seu jeito extrovertido, logo foi dizendo: - A raposa era muito chata e fedorenta. A professora imediatamente manifestou-se contrária à idéia da menina dizendo: - “Não quero esse tipo de comentário”. A manifestação da professora mostra a incoerência entre a solicitação aos alunos

¹¹ Conhecimentos prévios se referem nesse contexto aos conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências no seu cotidiano.

sobre a necessidade de expressar a sua opinião a respeito da personagem principal que era a raposa, e a crítica ao contrário em relação a manifestação da criança.

Acredita-se que a atitude de repreensão da professora não ajuda na revisão de atitudes inadequadas das crianças diante da solicitação de participação, inclusive esse seria o momento de rever quais seriam as atitudes e conduta mais próprias para participar de atividades. Assim, caracterizou-se a cena descrita como uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois esta definiu-se como uma mediação que permite ao professor, refletir ou não no processo de aprendizagem por parte do aluno.

CENA 15:

No decorrer dos momentos observados, a professora propôs aos alunos que realizassem algumas atividades¹² que tinham palavras com a letra z no final. Segue as atividades na seqüência registradas em uma folha mimeografada:

Copie as palavras:

PAZ, TALVEZ, RAIZ, VOZ, CAPUZ, TENAZ, JUIZ, MACIEZ, FERROZ, CUSCUZ, NARIZ.

Ao entregar a folha a professora solicitou que cada aluno fizesse a leitura oral do conjunto de palavras que tinham a letra Z no final.

Logo depois, da leitura realizada pelos alunos, a professora escreveu no quadro a outra atividade que eles deveriam fazer. Segue o exemplo da tarefa proposta:

Forme frases com:

PAZ-

RAIZ-

FELIZ-

Na última atividade proposta para formar frases a professora não esperou os alunos pensarem e elaborarem suas hipóteses, foi logo escrevendo no quadro as frases construídas por ela. Foi possível observar que a preocupação principal da professora era a conclusão da tarefa e não sua finalidade. Logo, ficou evidente que as tarefas propostas e as mediações realizadas pela professora caracterizam-se como sendo **mediações pedagógicas cotidianas**, pois percebeu-se que as tarefas

¹² Atividades nesse contexto não refere-se ao conceito vygostkiano de atividade, e sim, a realização de tarefas.

planejadas por ela não foram elaboradas com a preocupação de propiciar aprendizagem dos alunos, nem mesmo suas ações foram pensadas posteriormente ao acontecimento da aula. A **mediação pedagógica cotidiana**, deixa evidente que a organização desse conjunto de tarefas teve como ênfase a cópia e a reprodução.

CENA 16:

Em um dos momentos de observação, a professora fez um relógio no quadro e disse que eram treze horas e trinta minutos. E as crianças perguntaram:

- Como podemos fazer para marcar a hora?

- A professora responde:

- Todo o dia é a mesma coisa, vocês conversam, assim eu não vou passar nada no quadro.

Logo uma menina fez o seguinte comentário:

“- Coisa bem boa, assim não teremos nada para copiar”.

Considerou-se importante a descrição do momento para ilustrar que o início das aulas quase sempre eram tumultuados e desorganizados, pois a professora não sistematizava a rotina para começar a tarde. Também, observou-se que ela não conseguia aproveitar os momentos para articular os questionamentos feitos pelos alunos no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Ficou evidente esse fato, no exemplo do relógio, quando o aluno ficou sem a resposta de como poderia marcar a hora.

Logo é, possível refletir que o momento descrito caracterizou-se como uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois a professora não resgatou e nem aproveitou as situações, tanto a do relógio, quanto o comentário da menina quando revelou ser bom não ter nada para copiar, para discutir os conteúdos que estavam presentes nas situações, os dois momentos poderiam contribuir no processo de alfabetização, pois a partir do conteúdo das horas, os alunos poderiam desenvolver várias aprendizagens. Também considerou-se que a professora não aproveitou o momento em que a aluna teceu o comentário sobre o não precisarem copiar ou registrar nada no caderno para valorizar a importância de terem as atividades registradas e o significado da escrita no processo de alfabetização, demonstrando assim, não refletir sobre a repercussão de sua ação mediadora no processo de aprendizagem dos alunos.

CENA 17:

Seguindo as observações o momento a seguir descrito aconteceu em uma outra tarde. As atividades que seguem foram propostas aos alunos para que os mesmos desenvolvessem na seqüência.

A professora chegou na sala de aula e foi logo abrindo seu armário como de costume pegou seu livro de histórias que lia diariamente; O livro possuía uma história para cada dia do mês. Ele era utilizado como parte da rotina diária da professora, isto é, ela sempre iniciava a aula lendo a história do dia não importando a relação dessa leitura com o restante da rotina.

A história para aquele dia do mês tinha como título: “O velho Rei”. A professora leu a história para os alunos, alguns prestaram atenção, porém a maioria não conseguia ligar-se na história. Ao concluir sua leitura, a professora dirigiu-se ao quadro, escreveu a data e, logo após, registrou uma tarefa: Ditado de frases. Ela comentou que não poderiam se atrasar para copiar a data, pois, em seguida, começaria o ditado das frases, as crianças prontamente começaram a realizar a cópia e, em seguida, a professora iniciou a atividade ditando a primeira frase: - A flor é bela. No momento em que ditou a frase ela salientou a sílaba FLO da palavra flor. Nesse momento um aluno perguntou se tinha acento na palavra flor e ela disse: no “é” tem. Observou-se que o menino referiu-se a palavras flor, perguntando se tinha acento no flo, porém a professora já referia-se ao é da frase que tinha ditado.

Ficou evidente que o aluno e a professora não estavam conseguindo sintonizar-se durante a atividade, pois o questionamento dele não foi respondido por ela que foi dando outras informações sobre o registro a ser realizado. Logo, a tarefa continuou sem que o diálogo sobre a frase anterior fosse concluído. Inclusive a professora pediu para não ser novamente interrompida durante o ditado.

É possível dizer que houve uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois a professora não refletiu a respeito do que seu aluno naquele momento estava necessitando, o que caracteriza que ela não avaliou a repercussão de sua mediação no processo de aprendizagem do aluno. Fica evidente que esse tipo de organização não leva em conta o processo de reflexão dos alunos, apenas enfatiza atividade de execução e repetição por parte deles.

Continuando a descrição do ditado das frases, porém considerando outros aspectos que foram evidenciados, observados e analisados.

A professora segue ditando e a próxima frase ficou assim: - Onde está meu lápis? Quando a professora ditou essa frase, ela falou: - Cuidem com o ponto de interrogação e acento no “a” da palavra lápis. E, em seguida, foi comentando que faria umas frases bem fáceis para quem estava com dificuldade e continuou ditando: - O dia está ensolarado. Ela disse: - É com “s” que se escreve a palavra ensolarada. As próximas frases ditadas por ela foram: - Minha colega está doente; - Eu brinco com meu cão. Após ditar essa frase percebendo que a maioria dos alunos não estava acompanhando o ditado, a professora falou: - Eu não vou esperar até que vocês pensem todas as letrinhas e foi logo escrevendo as frases no quadro: - O sorvete é de chocolate; - Meus colegas são legais. Quando terminou de escrever a última frase, a professora falou sobre o til em cima da letra a da palavra são.

Ao finalizarem a escrita, a professora propôs que cada um escolhesse uma frase que mais gostou e desenhasse sobre ela. Antes mesmo de começarem a desenhar cada aluno leu a frase por ele escolhida. Depois de desenhar a professora perguntou aos alunos se gostariam de escrever a sua frase no quadro, comentando que haviam desenhado em seu caderno. Quando um dos alunos escreveu sua frase no quadro e mostrou seu desenho a professora foi logo falando para ele: -Você copiou de outro colega!

Em relação ao encaminhamento dado ao ditado de frases relatado, ficou clara a idéia de que mesmo sendo uma **mediação pedagógica cotidiana**, a qual foi planejada e pensada pela professora, aconteceram interferências que não contribuíram para desafiar ou problematizar a aprendizagem dos alunos. As mediações da professora no decorrer da atividade não propiciaram os desafios necessários aos alunos, sendo que a mesma não pensou nas hipóteses que estavam sendo construídas por eles. Quando a professora fez o comentário a respeito da cópia do outro colega, evidenciou que a mesma não considerou que a criança também aprende pelas relações interpessoais e no confronto de idéias. A professora a partir dessa cena demonstrou não compreender que a cópia poderá estabelecer esse confronto da produção individual e coletiva.

CENA 18:

Continuando a descrição das observações, a professora chegou na sala de aula e comentou que realizariam uma atividade bem legal e diferente naquela tarde. Essa proposta a qual a professora referiu-se era em uma folha mimeografada que segue abaixo:

- Sopa de letras:

A	N	E	L	L	U	P	A
M	E	I	A	C	O	P	O
F	L	O	R	M	A	L	A
B	O	C	A	B	O	L	A
B	O	T	E	P	E	N	A
O	S	S	O	B	U	L	E
F	O	C	A	P	I	P	A

As palavras encontradas foram:

- ANEL-PENA
- FLOR-MEIA
- BOLA-FOCA
- BOCA-OSSO
- LUPA-MALA
- BOTE -BULE
- PIPA-COPO

Na atividade exemplificada a professora não esperou que os alunos refletissem e tentassem realizá-la, foi logo fazendo-a. Ela poderia ter esperado para que os alunos se sentissem desafiados ao fazer e tentassem realizá-la do seu jeito. Acredita-se que, depois dos alunos terem a oportunidade de tentar realizar o trabalho, então a professora poderia ter feito a correção para que os alunos confrontassem suas produções.

Conferiu-se, nessa atividade a **mediação pedagógica cotidiana** que evidenciou que mesmo com o planejamento do exercício, a professora não respeitou o tempo de cada um para realizá-lo, desconsiderando a possibilidade do aluno cometer o erro construtivo como parte do processo de ensino e de aprendizagem.

CENA 19:

Em um outro momento da observação, a professora pretendeu trabalhar com os encontros consonantais e resolveu desenvolver uma tarefa para que os alunos pudessem familiarizarem-se com os mesmos. Então, após comentar que iriam conhecer algumas palavras novas e um pouco difíceis, ela distribuiu uma folha mimeografada com a tarefa abaixo exemplificada:

• Procure palavras com o som de BR-GR-DR-VR-PR-FR-FR-TR-CR. A professora fez o seguinte comentário ao grupo de alunos: - Com esses sons vocês vão procurar palavras, mas lembrem quero palavras grandes para colocar no cartaz. Após a tarefa de recorte e busca pelas palavras o cartaz ficou assim:

<input type="checkbox"/>	braço
<input type="checkbox"/>	gravata
<input type="checkbox"/>	cravo
<input type="checkbox"/>	fruta
<input type="checkbox"/>	prato
<input type="checkbox"/>	livro
<input type="checkbox"/>	trator
<input type="checkbox"/>	dragão

No decorrer da tarefa descrita, percebeu-se que as crianças não estavam motivadas para realizarem o trabalho; a maioria delas não tinha tesoura para recorte e o número de revistas que a professora disponibilizou era reduzido. Entretanto, observou-se que os alunos foram ajudando-se mutuamente para conseguirem realizar o proposto. Além disso, a professora não aproveitou o momento para fazer algumas intervenções necessárias junto aos alunos, pois acredita-se que esse seria um dos momentos que poderiam contribuir significativamente no processo de alfabetização. A professora poderia contextualizado o momento de escrita, enfocando o registro de palavras com os encontros consonantais a serem trabalhados, o que contribuiria para o avanço das escritas das crianças. Porém, observou-se que quando uma criança levava a palavra recortada até a classe em que a professora estava sentada, ela olhava, mas não questionava a criança se a palavra estava de acordo com o que tinha sido proposto. Entretanto, quando uma criança apresentava uma palavra que não tinha os encontros consonantais propostos, a professora logo dizia: - “Mas que falta de atenção! - Essa palavra não está certa, olha os sons que eu pedi para vocês acharem! E repetia as letras escritas no papel.” O fato da professora enfatizar o som das letras como conhecimento prévio para a escrita das palavras também é uma contradição, já que a construção

da escrita não pressupõe apenas a repetição e a cópia. Além disso o fato da professora não valorizar o êxito das crianças quando conseguiam palavras com dígrafos.

Chegou um momento da atividade em que a professora desistiu de esperar pela produção dos alunos e falou assim: - Agora chega! Não vão achar mais nenhuma palavra, podem deixar que eu trago de casa as palavras prontas e bem recortadinhas.

A partir disso, compreendeu-se que, tanto para a professora, quanto para os alunos, a tarefa parece não ter sido muito significativa e a contribuição, das crianças foi pouco considerada pois elas não tiveram o tempo necessário para realizá-la e nem foram questionadas ou desafiadas pela professora para encontrar as palavras com os encontros consonantais solicitados. Também percebeu-se, que ela não conseguiu exercer seu papel de mediadora, pois interrompe a tarefa antes mesmo de concluí-la. Observa-se ainda, que a tarefa não propiciou desafios aos alunos na construção da escrita, tornando-a mecânica e sem sentido. Desse modo, é possível afirmar que o momento descrito caracterizou-se como sendo uma **mediação pedagógica cotidiana**, uma vez que as formas de intervenção didático pedagógica não foram refletidas pelo professor, assim como a repercussão desse conjunto de tarefas parece não ter colaborado para o avanço no processo de ensinar e aprender a leitura e a escrita.

Sala número dois

A turma de número dois da escola municipal foi também observada no decorrer do 2º semestre de 2005. Esta turma era composta de vinte e seis alunos, sendo quinze meninos e onze meninas. Os alunos tinham uma condição sócio-econômica remediada, o grupo eram bem mais diversificado quanto às questões econômicas do que a turma número um. Alguns alunos vestiam-se com acessórios mais adequados a estação, porém outros precisavam recorrer à campanha do agasalho ou a doações de roupas promovidas pela escola. A maioria dos alunos tinha o material solicitado pela professora como lápis de cor, canetinhas, cola e cadernos. Quanto à merenda, observou-se que a maioria dos alunos traziam lanche

de casa e aqueles que não tinham condições comiam a merenda oferecida gratuitamente pela escola.

Na turma, observou-se que a maioria dos alunos envolviam-se bastante na realização das tarefas e demonstravam-se motivados e interessados no decorrer das aulas. A professora propunha tarefas que chamavam a atenção dos alunos, propiciando, assim, que os mesmos se envolvessem ativamente na resolução das mesmas. Algumas crianças realizavam os trabalhos sem muitas dificuldades, enquanto que outras esperavam pela correção no quadro para poderem copiar os resultados.

Entre muitos aspectos observados, pode-se perceber que a professora utilizava-se de um caderno que chamava de diário de classe, no qual registrava sua rotina, ou seja, seu planejamento diário apontando os dias letivos.

A professora demonstrou interesse por inovar sua prática pedagógica, pois solicitava subsídios teóricos para realizar leituras e nos diálogos evidenciava que estava aberta a novas idéias e concepções que pudessem contribuir diretamente com o seu fazer pedagógico. Percebeu-se, que ela realizava o movimento de refletir sobre as questões referentes à aprendizagem do aluno, pois em seus comentários ratificava a sua preocupação com o processo de alfabetização das crianças. Observou-se, também, que a professora preocupava-se com as questões burocráticas quanto ao que se referia ao cumprimento das demandas curriculares e ao “vencer” as questões relativas aos conteúdos. Entretanto, mostrava aberta e interessada em produzir estratégias de trabalho que colaborassem para atender as exigências burocráticas, indicando sua preocupação com o processo de ensinar e de aprender.

Nos momentos de observação nessa turma, compreendeu-se que a professora mostrou-se preocupada com as mediações que realizava junto ao grupo de alunos. Essa preocupação ficou evidente quando ela dizia que “tentava fazer o melhor e que nem sempre o que ela pensava ou fazia era o melhor para o aluno”¹³.

É importante ressaltar, ainda, que o planejamento da professora B, apesar de obedecer a uma rotina, mostrava-se mais flexível e organizada em relação ao planejamento apresentado pela professora A. A rotina era estabelecida a partir de

¹³ Narrativa da professora em uma das tardes de observação.

um conjunto de tarefas em seqüência, mostrando, muitas vezes, a contextualização dos conteúdos com uma temática central.

Dessa forma, é possível referir que a preocupação com a organização do trabalho pedagógico propiciava essa contextualização, sem enfatizar uma ou outra área do conhecimento.

É importante salientar que no decorrer das observações notou-se que a professora tinha um caderno com as atividades (na qual ela chamava de diário de classe), e a mesma baseou-se nos registros feitos nesse material para desenvolver as aulas diariamente. Compreendeu-se, que a professora, ao utilizar-se de um material para o registro de suas aulas, demonstrou que planeja previamente suas estratégias didáticas.

As cenas que seguem descritas referem-se a turma denominada de **número dois da professora B.**

CENA 1:

Na sala da professora B, em um dos momentos da pesquisa observou-se que a mesma iniciou a aula naquele dia de maneira diferente. Disponibilizou as classes em trios e propôs aos alunos que trabalhassem ao lado de colegas que não sentavam juntos todos os dias. É importante salientar que na maioria das tardes observadas, as crianças eram colocadas para trabalharem em duplas e sempre com o mesmo colega, porém, a professora não deixou evidente quais eram seus critérios para que fosse essa a modalidade por ela eleita a maioria das vezes. Percebeu-se que essa forma diferente de organização que aconteceu nesse determinado dia possibilitou que as crianças, ao trabalharem com outros colegas que não estavam acostumados a interagirem, demonstrassem que essa era uma experiência importante. Em seguida, a professora comentou que iriam trabalhar em trios e com colegas diferentes; os alunos já foram se organizando, procurando com quem se sentar e interagindo entre eles. A atitude da professora, ao organizar os alunos de maneira diferente da forma habitual, demonstrou que a mesma poderá ter refletido a respeito da dinâmica de organização quanto ao processo de interação entre eles; o que, sem dúvida, favorece a troca e a produção das tarefas.

Após organizar os alunos, a professora tinha planejado introduzir o assunto sobre os animais a partir da história de São Francisco de Assis; iniciou, assim, as atividades, contando toda a vida de São Francisco, dizendo primeiramente que ele

era um Santo franciscano e que durante sua existência gostava de cuidar dos animais. Logo após a história sobre São Francisco, a professora solicitou aos alunos que falassem sobre os animais que tinham em casa. Então, as crianças começaram a falar sobre seus animaizinhos de estimação, todos sentiram-se empolgados com o assunto e cada um queria contar mais coisas do que o outro. Uns diziam ter cachorros e, logo falavam o nome do seu, outros se referiam a seus gatos, alguns diziam ter cachorro, gato e galinha; enfim, todos os alunos tinham algum animalzinho em casa. Foi interessante perceber que a professora e os alunos, de forma organizada, interagem e dialogavam sobre a temática proposta pela mesma.

Compreendeu-se, pela observação da cena acima descrita, que a professora tinha planejado previamente falar sobre os animais baseada na história de São Francisco. Sendo assim, a situação acima relatada remete-se a uma mediação pedagógica refletida, pois ficou evidente que a professora, ao dialogar com os alunos, conseguiu estabelecer desafios e fazer com que os mesmos refletissem, verbalizando, participando e trazendo cada um a sua realidade. Caracterizou-se essa como uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois essas são formas de intervenções pedagógicas nas quais a professora poderá pensar ou não na ação e sobre a ação, isto é, sobre a repercussão que a mesma poderá causar na aprendizagem do aluno.

CENA 2:

Em um outro momento de observação na sala dois, a professora escreveu a data em letra cursiva como costumava escrever, fazendo linhas no quadro. Organizou e registrou as atividades que ocorreriam naquela tarde, entre as atividades propostas para ser desenvolvida, uma delas foi à construção de um texto coletivo. A professora ao propor a produção de um texto coletivo perguntou aos alunos como poderia ser o título do trabalho antes mesmo de realizá-lo e um aluno sugeriu: O cachorro. Ela perguntou aos demais se todos concordavam com esse título ou se tinham outras sugestões, porém esse acabou sendo eleito. A partir da escolha do título, a professora solicitou que os alunos fossem relatando suas idéias para construírem o texto coletivo. Inicialmente surgiu um breve silêncio na turma, pois eles não estavam conseguindo começar a história. Mais uma vez a professora chamou a atenção sobre como iniciavam as histórias que eles liam nos livros infantis e logo um menino se deu conta perguntando: - É assim professora? - Era uma vez

(...). A professora concordou e, então, conseguiram construir suas idéias e o texto começou a ser elaborado a partir das opiniões que foram sendo colocadas pelos alunos, enquanto a professora mediava e organizava as sugestões. No decorrer da construção do texto, alguns alunos participavam compartilhando suas idéias, porém notou-se que outros ficavam em silêncio apenas ouvindo os colegas e a professora sem participar quanto a construção do texto. À medida que a professora registrava e organizava as idéias no quadro, a mesma realizava a leitura de como estava ficando organizado o texto.

O texto que segue é a versão final produzida pelas crianças junto à professora.

Era uma vez um cachorro bem pequenininho e manso.

O nome dele era Scubidu.

Scubidu era um cachorro muito brincalhão.

Ele gostava de jogar bola, e fazer palhaçadas.

O melhor amigo de Scubidu era um militar que treinava ele todos os dias.

O militar amava muito seu cachorro e os dois viveram felizes.

Um dos aspectos observados durante a produção do texto foi o comentário feito pela professora enquanto faziam a história: - “Já podemos terminar essa história, pois vai ficar muito grande e vocês vão brigar comigo na hora de copiar”.

Na cena descrita, percebeu-se que a professora planejou previamente a realização de um texto coletivo como sendo uma das tarefas que seriam desenvolvidas naquela tarde, porém observou-se no decorrer da atividade que as mediações podem categorizar-se como sendo **mediações pedagógicas cotidianas**. Compreendeu-se também pela observação realizada que tanto a professora quanto os alunos interagem no decorrer do processo e a mesma coordenava e organizava as idéias dos alunos, ao mesmo tempo em que aceitava parcialmente suas opiniões, pois ao escrever no quadro direcionava o seu ponto de vista. Ao finalizarem a atividade quando a professora fez o comentário de que o texto ficaria muito extenso, ficou evidente que a mesma acabou podando as opiniões de alguns alunos que naquele momento encorajavam-se a se expressar no grande grupo. Confirmando assim, a cena descrita uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois são formas de intervenção nas quais o professor não reflete sobre a ação e a repercussão, que irá realizar no processo de aprendizagem dos alunos.

CENA 3:

Em uma outra tarde de observação, a professora B iniciou falando para os alunos a respeito da importância dos temas e referindo-se também quanto a responsabilidade de cada um ao realizar a tarefa de casa que é passada todos os dias. Explicou que eles precisavam estudar em casa também, pois na escola nem sempre dá tempo para aprenderem, reforçou essa ideia dizendo: “- Vocês precisam estudar em casa, senão vai chegar no final do ano e muitos vão ficar na primeira série de novo, pois ainda não vão estar lendo”.

Logo após comentar com os alunos sobre a importância de terem tempo e responsabilidade na realização dos temas de casa, a professora lembrou da proposta que tinham combinado na aula anterior, ela solicitou que cada semana uma criança levasse uma folha de ofício para casa e escrevesse uma história para ser trabalhada em aula com os demais colegas.

Ela em seguida perguntou quem teria ficado de trazer naquele dia a história, e uma menina foi logo se manifestando e entregando a folha com a história feita para ser trabalhada em aula.

A professora fez a leitura da história criada pela menina, passou no quadro para que todos os alunos copiassem em seu caderno. Logo após passar a história no quadro, ela foi de classe em classe para olhar como as crianças estavam realizando a cópia. No momento em que a professora passava nas classes, questionava os alunos acerca de sua cópia, chamando a atenção quando algum aluno não copiava corretamente a história do quadro, dizendo: “- Olha bem, não é essa a letrinha que está lá no quadro, copia direito.” É importante salientar, que a professora enfatizava o som das letras, pois enquanto interagia junto ao grupo de alunos, ressaltava o som que cada letra faz. Compreendeu-se, assim, que as **mediações** realizadas pela professora foram **cotidianas**, pois evidenciou essa caracterização no momento em que apesar de ter a preocupação com a aprendizagem dos alunos demonstrou a forma de organização do trabalho pedagógico, enfatizando a cópia e a repetição como estratégias de ensino. Logo, a mediação por ela proposta confirma-se como sendo uma **mediação pedagógica cotidiana**.

CENA 4:

Em um outro dia de observação realizada na turma, as atividades propostas seguiram essa seqüência:

- Leia, ordene as frases e desenhe: Exemplo da frase da atividade: coloca Minha mãe comida na alho.

A professora leu de forma desorganizada, mas os alunos leram as frases ordenadamente. A professora manifestou-se dizendo: - “Preparei as frases a partir do ditado das palavras que ontem corriji, dei uma olhada; vi que a coisa está feia e pensei que algumas palavras do ditado eram com nh como é a escrita da palavra galinha”. A professora comentou ainda: - Percebi que têm alguns alunos que acertaram, no entanto, outros pareciam que estavam escrevendo em japonês.

O comentário que a professora teceu a respeito da tarefa realizada na aula anterior, demonstra aparentemente o seu desconhecimento a respeito da psicogênese. Porém, mesmo desconhecendo o processo pelo qual passam as crianças para se alfabetizarem, percebeu-se que ela refletiu sobre suas estratégias de trabalho e mediações pedagógicas, buscando realizar um resgate do que tinha sido explorado em outros momentos, caracterizando-se, assim, como uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois são formas de intervenção pedagógica planejadas ou não previamente. A professora poderá ou não pensar no processo de organização do trabalho escolar, bem como nas atividades que irá propor em sala de aula. Nesse contexto, acontece a organização de tarefas tendo como ênfase a cópia e a reprodução.

CENA 5:

Em um outro momento, observou-se que trabalharam sobre a elaboração de um bilhete. Os alunos trouxeram bilhetes escritos por eles para trocarem entre si, sendo posteriormente proposto que lessem para toda turma o bilhete que cada um recebeu. A professora acabou lendo os bilhetes para eles, pois a maioria não quis ler em voz alta. Entende-se esta como uma **mediação pedagógica improvisada**, pois a professora, espontaneamente, elaborou uma maneira de todos os alunos conhecerem o conteúdo dos bilhetes. No entanto, percebeu-se que mesmo as atividades sendo planejadas e organizadas em parte pela professora, as crianças

demonstraram pouco envolvimento para realizar a leitura. Acredita-se, que essa falta de envolvimento demonstrado pelas crianças deve-se ao fato de terem medo de errar devido às cobranças feitas pela professora em diferentes momentos das tarefas.

CENA 6:

Dando seqüência às atividades, a professora propôs aos alunos a leitura de uma história que se chamava: “A girafa sem sono”. Nesse momento, a professora leu a história enquanto as crianças escutavam atentas. Logo após a leitura da história, a professora entregou uma folha mimeografada com algumas atividades referentes à mesma. Na folha tinham vários questionamentos para os alunos interpretarem a história e também para desenharem a parte que mais tinham gostado.

Quanto às atividades da história da girafa sem sono, pode-se dizer que o movimento foi de ajuda entre os alunos e a professora, pois a mesma passava de grupo em grupo para questioná-los e ajudá-los também. Sendo assim, compreendeu-se que as tarefas foram planejadas e organizadas pela professora, percebeu-se que os alunos envolveram-se na mesma com interesse e participação, evidenciando facilidade para realizar o solicitado, pois a tarefa proposta exigia apenas a repetição do que foi contado sem nenhuma inferência ou comparação entre os fatos da história contada e a vida dos alunos. Considera-se, portanto, esta uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois observou-se que, no decorrer das situações de ensino, os alunos demonstraram que apenas reproduziam as tarefas.

CENA 7:

Em um outro momento de observação junto à professora B, observou-se novamente que a mesma segue uma seqüência quanto à rotina da sala de aula, pois inicia as atividades sempre arrumando as crianças em duplas lado a lado. Ela é quem sempre escolhe quem sentaria com quem durante a tarde. Em seguida, fazia a oração na seqüência das atividades do dia, refletindo com as crianças sobre o significado da mesma. É importante salientar que se observou que a reflexão sobre o conteúdo da mensagem da oração não faz parte das demais tarefas pensadas para o dia. A professora parte de exercícios e tarefas, sem contextualizá-los com o que deu início ao trabalho do dia. Acredita-se que essa rotinização não colabora

para o avanço das aprendizagens das crianças, podendo ser compreendida como dispensável, pois é sempre realizada de forma mecânica. A professora colocava a data do mesmo jeito de todos os dias, sempre com a letra cursiva. Compreendeu-se pela observação descrita que a professora tinha uma rotina pré-estabelecida, porém, supõe-se que a mesma não refletia sobre suas ações em relação ao processo de ensinar e de aprender, caracterizando-se, assim, como uma **mediação pedagógica cotidiana**.

CENA 8:

Em uma quarta-feira, entrei novamente na turma da professora B. É importante relatar que ficou decidido pela escola, juntamente com a professora, que todas as quartas-feiras seriam dispensados alguns alunos, e os outros que precisassem de apoio pedagógico ficariam a partir das quinze horas. Observou-se que essa seria uma recuperação dos alunos que estavam demonstrando um desempenho aquém da maioria do grupo.

Nesse dia em especial, a professora deixou as crianças escolherem com quem gostariam de trabalhar, e eles, como de costume, juntaram-se em duplas. A professora propôs que realizassem “x” tarefa. Propôs três diferentes tarefas em folhas mimeografadas, para que cada um escolhesse qual gostaria de realizar. Porém, a professora deixou os alunos realizarem as tarefas sozinhos e foi corrigir cadernos sem participar interagindo com os mesmos no decorrer da mesma.

Na cena acima descrita, demonstrou que a professora teve uma **mediação pedagógica cotidiana**, pois apesar de ter considerado as escolhas dos alunos que podem ser significativas no processo de aprendizagem, em nenhum momento demonstrou ter pensado em suas ações perante os alunos e o processo de aprender.

CENA 9:

A professora colocou a data e chamou atenção para o mês que estavam. Nesse momento, salientou a seguinte regra do m, dizendo: - “O m vem sempre antes de p e b em função do mês registrado na data ser o mês de setembro”. Em seguida partiu para outra tarefa. Leu uma historinha sobre os cinco sentidos. Enquanto lia, chamava a atenção para os cinco sentidos, dizendo que o nariz era para cheirar, os ouvidos para escutar e assim por diante. Logo após, comentou

como cuidar e limpar os ouvidos, enfatizando a importância da audição e o cuidado com a saúde para mantê-la em bom estado.

Enquanto a professora fazia a leitura da história os cinco sentidos, uma aluna puxou outro livro sobre micróbios e a professora disse: - “Agora você guarda este livrinho, depois poderemos ocupar, mas eu estou lendo outra história.” Depois que ela terminou pegou o livro da aluna e fez referência dizendo: - “Vamos trabalhar o livro que a Andressa trouxe e depois trabalharemos sobre a história que a professora leu”.

A falta de conexão entre o comentário quando registrou a data, a história lida e explorada e o material trazido pela aluna mostra que a organização do trabalho pedagógico permite a inclusão de novos elementos, sem, contudo, haver uma preocupação com a contextualização dos temas trabalhados.

Assim, fica evidente que a professora realizou uma **mediação improvisada**, pois apesar de ter planejado a aula, ela não conseguiu articular e aproveitar as contribuições da aula e nem mesmo as inferências sobre o registro da data, valorizando pouco os momentos produzidos durante a aula.

CENA 10:

Na mesma tarde da cena anteriormente descrita, porém em um outro momento, a professora expôs aos alunos quais seriam as próximas tarefas relacionadas à história dos cinco sentidos lidas anteriormente por ela. E foi logo dizendo: - O que eu quero que vocês desenhem agora são os cinco sentidos.

Nesse mesmo instante ela chamou atenção de um aluno que pediu para ela repetir quais eram os cinco sentidos, dizendo: “- Eu já cansei de dizer que vocês têm que prestar atenção quando eu falo, depois não conseguem fazer as atividades e ainda ficam perguntando coisas que eu já disse!”

A professora percebendo que a dúvida daquele aluno poderia ser de mais alguns, resolveu escrever todos os sentidos no quadro para retomar a explicação para toda a turma.

Segue o que a professora escreveu no quadro:

Olhos - referem-se à visão;

Ouvidos - referem-se à audição...

Esse procedimento foi realizado retomando cada um dos órgãos dos sentidos, repetindo oralmente suas funções. Dizendo que a audição estava diretamente ligada ao ouvido, fez a relação entre os outros órgãos do sentido.

A professora acreditava que repetir informações colaboraria para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Acredita-se que essa conduta apenas reforça a memorização produzindo-se tarefas sem significado e descontextualizadas.

Na **mediação pedagógica cotidiana** acima descrita, percebeu-se que a professora poderia, antes mesmo de escrever diretamente ao quadro, ter questionado oralmente os alunos sobre quais eram os cinco sentidos, pois assim poderia saber quais relações às crianças eram capazes naquele momento de fazer sobre os temas trabalhados. A valorização e a reprodução da tarefa como foco principal demonstra que a professora acredita que essa estratégia de trabalho colabora para a aprendizagem dos alunos.

É importante salientar que ambas as professoras observadas trabalhavam em uma perspectiva tradicional. Compreendeu-se, que a professora B, apesar de trabalhar ainda ancorada na perspectiva tradicional, demonstrou-se mais aberta e flexível em relação a professora A. Ficando evidente que a professora B em seu fazer pedagógico, realizava algumas tentativas de não ser reprodutora, mas contudo, suas mediações improvisadas e cotidianas não evoluíram à refletida, pois esse processo exige tomada de consciência da necessidade permanente de refletir na e sobre a intervenção pedagógica.

Acredita-se que esse processo é longo e pressupõe tempo, e espaço institucional capaz de proporcionar reflexões conjuntas sobre a organização do trabalho pedagógico na escola.

CAPÍTULO 5

APONTAMENTOS FINAIS

Considerando a temática das “mediações pedagógicas”, em específico nesse estudo as “mediações do professor alfabetizador”, acredita-se que as questões de pesquisa que orientaram esse trabalho de dissertação não são conclusivas, nem se exaurem com o término da pesquisa. É importante salientar que, a partir dos achados analisados, existe a possibilidade de produzir vários desdobramentos acerca do tema. O estudo propôs instrumentos para interpretar, descrever e compreender as práticas e situações pedagógicas.

Entretanto, o enfoque desse momento exige que se retomem as questões iniciais desse estudo. São elas:

- Como as professoras alfabetizadoras explicitam os referências teóricos sobre os processos de mediação pedagógica utilizada em sua prática educativa?
- De que forma as concepções sobre alfabetização, dos professores de 1ª série, repercutem nas mediações pedagógicas que utilizam no cotidiano de sala de aula?

Para responder a essas questões foi necessário que se criasse um conjunto de categorias capazes de colaborar na análise dos processos de mediação pedagógica observados nas turmas de 1ª séries. Essas categorias foram assim denominadas:

- Mediação pedagógica refletida: são consideradas como sendo as formas de intervenções pedagógicas nas quais o professor pensa na ação e sobre a ação, isto é, ele reflete sobre as repercussões dessas mediações na aprendizagem do aluno; a organização, o planejamento prévio e a rotina pedagógica pressupõem o processo de reflexão e sua repercussão na interação junto aos alunos. A mediação pedagógica refletida poderá se fazer presente no momento em que o professor organiza um conjunto de atividades¹⁴ que irá propor aos alunos.

¹⁴ Atividade refere-se, nesse contexto, ao sentido vygostkiano.

Mediações pedagógicas cotidianas: referem-se às formas de intervenções pedagógicas planejadas ou não previamente. Nessa mediação, o professor poderá pensar ou não no processo de organização do trabalho escolar, bem como nas atividades que irá propor em sala de aula. As situações de ensino são caracterizadas pelas ações de execução e reprodução de tarefas pelos alunos, sem que o professor evidencie se houve ou não aprendizagem.

Mediações pedagógicas improvisadas: são as formas de intervenções didático pedagógicas sobre as quais o professor não reflete sobre a ação que irá realizar e não planeja como poderá desenvolver as tarefas de rotina. Nesse tipo de mediação, o professor não avalia qual a repercussão existente no processo de aprendizagem do aluno. A mediação improvisada é aquela que, muitas vezes, permite ao professor, em situação espontânea, retomar suas concepções, idéias, sem, contudo, transformar a organização do trabalho pedagógico.

A partir das categorias descritas, por meio desse estudo foram identificados os processos de mediações pedagógicas das professoras alfabetizadoras os quais aconteceram no espaço de sala de aula e que se efetivaram nas diferentes estratégias utilizadas tanto por elas como pelos alunos nas situações de interações. Entretanto, a categoria de número um não foi esboçada nas práticas acompanhadas.

Acredita-se, que o fato das professoras não trabalharem com a idéia de atividade no sentido vygotskiano impossibilitou que, mesmo ao observar-se avanços na organização das mediações pedagógicas por elas propostas, ainda não se tenha evidenciado a superação da visão de atividade como conjunto de tarefas nas quais a efetuação, a execução e a reprodução são predominantes nas práticas alfabetizadoras.

Isso ficou evidente quando uma das professoras verbalizou:

- Gente!! Vamos rápido com essas tarefas, pois têm outros exercícios para fazer e quem estiver atrasado vai ter que copiar do colega. Eu já expliquei várias vezes, é só seguir o modelo gente (...) (fala da professora A).

Retomando, então, a primeira questão que se refere à maneira como as professoras alfabetizadoras explicitam os referenciais teóricos nos processos de mediações pedagógicas da prática cotidiana em sala de aula, ficou evidente que as mesmas baseiam seu trabalho pedagógico em um modelo tradicional de ensino,

pois em suas mediações pedagógicas, bem como em suas narrativas, demonstraram fortemente que sua postura está ancorada em pressupostos teóricos que confirmam essa caracterização. Isso se evidencia mais uma vez nas falas que seguem:

“O ensinar é a gente tem que transmitir (...)” (professora A).

Ou ainda quando uma das professoras disse: - “O ensinar eu acredito que é isso aí, tudo que tá [está] ensinando para eles, eles estão aprendendo. Eu acredito que tudo o que se ensina para eles é para vida toda” (professora B).

Ao planejarem e executarem estratégias didáticas e em suas mediações pedagógicas, estavam presentes questões como a valorização da cópia e da reprodução de tarefas pelos alunos. Ao expressar em sua proposta de trabalho a **professora “A”** disse que:

- A metodologia dentro da sala de aula é assim, trazemos novidades e coisas assim que eles convivem. Como nossas crianças vêm de um meio bem pobre, que elas vivem então, eu procuro sempre trazer aquilo que elas possam conseguir fazer pela experiência delas, eu acredito que é isso aí.- Para mim o aprender e o ensinar, os dois lados, têm que estar aberto, a criança para aprender ou a pessoa adulta, ou seja, a criança tem que estar aberta para aquilo tem que estar pronta e receptiva para aprender e para eu ensinar também. Eu tenho que chegar, saber chegar naquele aluno ou naquela criança”.

Nesta perspectiva, pôde-se observar e compreender que as professoras alfabetizadoras demonstraram, pelas suas ações mediadoras, que suas práticas são voltadas para os princípios tradicionais, pois evidenciaram essa caracterização em várias situações de sala de aula junto ao grupo de alunos. Elas faziam o planejamento prévio das tarefas da rotina, solicitando que as crianças registrassem em seus cadernos a lista de tarefas para aquele período de aula. Deixavam explícitos que a repetição e efetuação das tarefas eram mais importantes do que a construção de conhecimentos.

Esses, entre outros aspectos observados, indicam a falta de formação continuada, importante no processo de ensinar e de aprender. Isto coloca em discussão a relevância do processo de formação e qualificação profissional do professor, para que ele tenha acesso às discussões que estão em foco na atualidade, contribuindo diretamente na promoção da construção de conhecimento, gerando, assim, um debate com seus pares a respeito dos novos paradigmas e

ações pedagógicas nas práticas alfabetizadoras para uma melhor resolução frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Observou-se, também, que as situações pedagógicas são complexas, imprevisíveis e, durante a ação, as professoras, muitas vezes, sentiam-se obrigadas a gerir imprevistos, escolher e decidir pela melhor forma de mediar o processo de alfabetização. Porém, compreendeu-se que as mesmas, apesar de se depararem com essas situações e desafios constantes, mostraram-se inseguras e pouco flexíveis quanto à inovação de suas práticas pedagógicas.

Cabe salientar que a **professora B** demonstrava ser mais flexível e buscava compartilhar idéias, evidenciando uma maior reflexão na ação e sobre a ação. Porém, mesmo estando mais disponível para discutir as mediações pedagógicas, não produzia “novas” formas de ensinar.

Pode-se dizer que a concepção de alfabetização que as professoras expressam em suas falas, evidente também em suas ações, é de uma alfabetização mecânica que não considera as hipóteses que as crianças experimentam no seu processo de apropriação da leitura e da escrita. Na observação do cotidiano nas salas de aula, mais precisamente nas ações das professoras, ficou clara a idéia de que elas pensam que o aluno vem para a escola para aprender a ler e este, por sua vez, é considerado como sendo o único espaço para que isso ocorra, negando, desse modo, os conhecimentos prévios dos sujeitos. Esse aspecto torna-se mais explícito quando as professoras, em determinadas tarefas, fizeram questão de apresentar um modelo para que o aluno seguisse, reproduzindo-o, sem com isso permitir que construíssem suas hipóteses a respeito de determinado assunto ou tarefa proposta por elas. Seguem, como exemplo, as tarefas pensadas e propostas pelas professoras observadas, reforçando a idéia de uma prática tradicional, especialmente quando reagem às perguntas dos alunos dizendo:

- Vamos pessoal, copiem logo; eu já vou dizer o que é certo, quem não conseguir depois copia as respostas do quadro (fala da professora B).

Vale ainda referir-se que as mediações pedagógicas nas práticas alfabetizadoras precisam ser pautas de discussões e de pesquisas, pois a partir desse estudo acredita-se que seja possível abrir espaços de reflexão na ação e sobre a ação do professor alfabetizador como forma de possibilitar a produção de

novas mediações pedagógicas capazes de promover os avanços das concepções a cerca da leitura e da escrita.

5.1 Dimensões conclusivas

As mediações mais evidenciadas nas observações realizadas em sala de aula foram as **mediações pedagógicas cotidianas**, e algumas **mediações pedagógicas improvisadas** também se fizeram presentes. Assim sendo, pôde-se compreender que as professoras deixaram evidente que os processos de pensar as situações de ensino através da organização do trabalho pedagógico, envolvendo a leitura e a escrita, seguem os moldes da escola tradicional, na qual as tarefas de efetuação, execução e reprodução são chave para a aprendizagem. Também, pôde-se compreender que as professoras concebem que o papel da professora é o de transmitir conhecimento aos alunos, pois em algumas de suas falas, deixaram explícito que os alunos são provenientes de uma realidade difícil e precária, enfatizando que esta realidade torna-se um empecilho para a aprendizagem do aluno.

Outro aspecto observado, foi que as professoras estavam preocupadas e ansiosas quanto ao método mais adequado para alfabetizar e, sendo assim, não demonstravam inquietação quanto ao processo de aprendizagem por parte dos alunos, isto é, como eles constroem os conhecimentos em relação à leitura e à escrita.

Acredita-se que, apesar da manifestação sobre a importância de inovar sua prática pedagógica nas suas falas, deixaram explícitas as idéias de que consideram a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos; ainda produzem um ensino centrado no como saber-fazer, ensinando, isto é, transmitindo conhecimentos. Observou-se, ainda, uma limitação quanto às tarefas propostas, pois demonstraram que o aluno precisava seguir um modelo, desconsiderando, assim, as hipóteses que os mesmos poderiam ter em relação à leitura e à escrita.

Compreendeu-se que, ao realizar esta forma de trabalho pedagógico, o professor demonstra ignorar as reais dificuldades dos alunos, existindo, assim, uma ausência de diálogo que poderá inibir a ação e interações entre eles. É importante salientar que as professoras observadas explicitaram ter atitudes de informantes,

isto é, emissoras de mensagens e modelos pré-determinados, valorizando a quantidade de informações em detrimento da qualidade e da produção dos alunos.

É importante destacar, também, que o papel do professor é o de guiar, acompanhar o aluno na sua trajetória, levá-lo a formular questões, definir problemas e ensiná-lo a construir respostas.

Nas observações realizadas, percebeu-se o quanto as professoras são influenciadas pela preparação prévia e pela rotinização de suas aulas. Demonstram esses aspectos ao se deparem com um problema em uma dada situação e, então, caíam nas orientações e interações de forma rotineira e sistemática; este era o melhor jeito que lhes transpareceram saber fazer, pois mudar a estratégia é assumir riscos e a possibilidade de enfrentar situações imprevisíveis.

Nesta perspectiva, é significativo que o professor tome decisões refletidas a partir e durante a situação vivida, isto é, que ele esteja consciente das decisões tomadas e que as mesmas sirvam como orientações para o planejamento de estratégias didáticas e escolhas pedagógicas, vislumbrando a abertura, a flexibilidade que lhe permita adaptar-se às interações com os alunos. Outro aspecto importante sobre as mediações pedagógicas são as observações, pois essas colaboram para as decisões a partir da ação, possibilitando assim, um melhor gerenciamento das interações pedagógicas.

Nas observações, evidenciou-se que os aspectos mencionados fizeram-se presentes em algumas mediações, porém, não foram práticas constantes no cotidiano das salas de aulas. Os mesmos foram mais evidenciados nas falas das professoras do que no seu fazer pedagógico e nas mediações por elas realizadas.

Na pesquisa realizada, pode-se compreender que na lógica das mediações pedagógicas deve-se levar em consideração a lógica do aprendente. É significativo que o professor compreenda como se processa a alfabetização, isto é, como os alunos elaboram hipóteses para chegar à apropriação do sistema alfabético de escrita. Essa abordagem encontra-se presente nas idéias de autores que defendem que as correntes pedagógicas contemporâneas insistem na necessidade do professor se descentrar dos conteúdos e de si próprio para centrar-se no aluno e na sua aprendizagem, tornando-se um profissional gestor das aprendizagens. Segundo esses autores, a aprendizagem é uma apropriação pessoal, possibilitando ao sujeito vivenciar o papel de aprendente e ensinante em situações escolares que desencadeiem e favoreçam a sua atividade, o interesse pela pesquisa, além de

desenvolver as suas iniciativas, levando-o a pôr em jogo os seus mecanismos cognitivos produtivos de saber.

Assim, esse estudo ainda permitiu compreender que, no momento no qual as professoras propunham a cópia e um modelo a ser seguido, suas práticas estavam ancoradas em uma pedagogia da resposta e não em uma pedagogia do problema, que valoriza as hipóteses e considera o erro como construtivo.

Quanto ao ensino e a aprendizagem, pode-se ilustrar na fala da **professora A** quando diz que:

- O ensinar é a gente tem que transmitir aquela coisa boa pra [para] eles, que eles se sintam felizes na sala de aula, eles futuramente vão procurar na sociedade ser uma pessoa valorizada, dentro daqueles valores que eles têm que desenvolver, os valores deles [referiu-se que a escola ensina valores para as crianças e que os poderão valer-se deles no futuro]. O ensinar, eu acredito que é isso aí, tudo que se está ensinando para eles estão aprendendo, eu acredito que tudo que se ensina para eles é para a vida toda.

Apesar dessa fala, a professora deixa evidente em suas mediações que realmente é ela quem transmite o conhecimento ao aluno e que ele precisa reproduzir para aprender.

Porém, na fala da **professora B**, pode-se compreender que a mesma tem um outro olhar em relação aos processos de ensinar e aprender, quando revela que:

- Para mim o aprender e o ensinar os dois lados [referiu-se, tanto ao professor como ao aluno] tem que estar abertos, a criança para aprender ou a pessoa adulta, ou seja, a criança tem que estar aberta para aquilo tem que estar pronta e receptiva para aprender e para eu ensinar também [preciso estar aberta para tal]. Eu tenho que chegar, saber chegar naquele aluno ou naquela criança pra [para] que ao ler ela compreenda e o professor no caso que está ensinando siga na mesma linha cheguem ao um ponto comum [compreendeu-se ao dialogar com a professora que a mesma acredita que tanto o professor como os alunos precisam interagir]." - Para mim tem muita relação, porque pra [para] mim a criança como qualquer pessoa não aprende pelo medo, pela imposição, para mim [a criança...] aprende num ambiente bom, num ambiente favorável, num ambiente amigo e acolhedor e isso [esses aspectos poderão...] vai dar base para tudo.

Nesse sentido, é significativo que o professor centre-se no aluno, considerando as suas representações, partindo dos seus conhecimentos prévios, identificando suas dificuldades, produzindo, assim, atividades e estratégias didáticas que favoreçam as aprendizagens.

Diante disso, pode-se ilustrar tal argumento na fala da **professora A** em suas manifestações sobre o que considera como aspectos importantes na alfabetização, quando diz que:

(...) a alfabetização é a continuação, eles aprendem na primeira série tudo aquilo [trazem de conhecimentos prévios] que eles vêm cheio de bagagens, aquela riqueza que eles tem e o professor tem que aproveitar. O professor, eu penso assim, tem que ter um pique dentro da sala de aula tem que ter uma visão, tem que ser tudo dentro da sala de aula para a criança. Por que é o primeiro passo que ta [que a criança está...] tendo no mundo”.

Na fala da **professora B** percebeu-se que a mesma compreende alfabetização diferentemente da **professora A**. Ilustra-se essa diferença quando ela manifesta-se dizendo que:

- No meu entender alfabetização, alfabetizar é mostrar os caminhos, mostrar rumos a seguir, levar a criança a descobrir por ela mesma os caminhos, mostrar os rumos a seguir, levar a criança a descobrir por ela mesma os caminhos mais acessíveis e melhores para chegar à codificação das palavras e da leitura, também a compreensão daquilo que leu e o todo que é o processo de leitura.

Essa professora demonstra em sua fala que considera importante o papel de mediador do professor e também valoriza que o aluno construa conhecimentos, porém na prática evidenciou-se que existe uma lacuna entre o que ela diz e o que ela produz no cotidiano da sala de aula, pois em algumas mediações observadas compreendeu-se que a mesma preocupava-se com a cópia, a repetição e uma excessiva preocupação quanto ao erro do aluno.

Assim, no transcorrer desta dissertação foi possível compreender o distanciamento entre o dizer e o fazer pedagógico, esse se deve a uma possível ausência de reflexão do profissional e da própria escola em relação à práticas alfabetizadoras, bem como a ausência de uma formação continuada voltada ao processo de reflexão docente.

Logo, é possível focar a importância de estudos na direção de processos formativos docentes, enfatizando a tomada de consciência do papel do professor como mediador da ação pedagógica, bem como, as possíveis transformações de suas ações no cotidiano de sala de aula.

Nesse sentido, é importante que o professor além de tomar consciência do seu papel mediador, necessite compartilhar com seus pares, suas concepções e suas práticas pedagógicas, a fim de promover um trabalho cooperativo que contribua nas ações docentes.

Portanto, esse estudo permitiu um olhar sobre as práticas alfabetizadoras, no sentido de refletir as propostas de ensino presentes no contexto escolar. Assim, a prática educacional mais sensível às mudanças da perspectiva pedagógica é concebida por aqueles, de maneira mais ou menos explícita que se reconhecem através de um trabalho que envolve a reflexão sobre as mediações pedagógicas realizadas juntamente ao grupo de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**: Técnicas e Jogos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Loyola, 1989

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Portugal: Editora Porto, 2000.

BEHRENS, Maria Aparecida. **Formação continuada dos professores e prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**/ Jacques Bernardin; trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuliard- Porto Alegre: Artemed, 2003.

BOGDAN, R. Y S. J. TAYLOR. *Introducción a los metodos cualitativos de investigación- La busca de significados*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhamento e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre; Mediação, 2002.

BROOKS, Jaqueline Grennon. **Construtivismo em sala de aula**/Jaqueline Grennon Brooks e Martin Grennon Brooks; trad. Maria Aparecida Kerber. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

CASTORINA, J.A. et al. **Piaget/Vygotski**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Rio de Janeiro, 1996.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DAVÍDOV, V.e SHUARE, MÁRKOVA. *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS*. Biblioteca de psicologia Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ENGERS, Maria Emília Amaral. **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERREIRO, Emília e TEREROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. et al. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. et al. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. et al. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOULART, Íris Barbosa. **Piaget experiências básicas para utilização pelo professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita, formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações**. São Paulo: Ática, 1995.

LEONTIEV, A. *Actividade, conciencia y personalidad*. México: Cartago, 1984.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli, E.D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA (EPU), 1986.

MORAES, R; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan, G. **Pesquisa em Sala de Aula: Fundamentos e pressupostos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 In:

MORAES, Roque; LIMA, Valdez M. do Rosário (orgs). Pesquisa em Sala de Aula: Tendência para educação em novos tempos. POA: EDIPUCRS, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

PALANGANA, Isilda. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social)**, 1988.

PERÉZ, Francisco C. e GARCIA Joaquin R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e a Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Construir competências desde a escola** /Philippe Perrenoud;trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SHUARE, Marta. *La Enseñanza Escolar y El Dessarollo Psíquico*: Vasili Davídov Biblioteca da psicologia Soviética. Moscú: Editorial Progreso 1988.

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

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado- Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THARP G. Roland, ESTRADA, Peggy, DALTON S. Stephanie, YAMUCHI, A. Lois. *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusion y armonia en las escuelas*. Espana: Paidós, 2002.

TRIVINOS, augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito. São Paulo: Libertad, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L. S Vygotsky: organizadores Michael Cole...[et al]: tradução José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____.**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.**Tradução: Maria Penha villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WERTSCH, James; SMOLKA, Ana Luiza B. **Continuando o diálogo:** Vygotsky, Bakhtin e Lotman In: DANIELS, Harry (org). Vygostky em foco: Pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus,1995.

ANEXOS

AS FALAS DAS PROFESSORAS: interação entre pesquisadora e professoras

Esse momento da pesquisa foi significativo, pois as professoras em um diálogo aberto puderam revelar suas concepções e seus modos de pensar e agir em no contexto de sala de aula, bem como nas mediações pedagógicas praticadas junto ao grupo de alunos.

A fala que segue é referente à **professora A**, da **1ª série**, turma de sala chamada de número um.

O que entendes por alfabetização? Qual tua compreensão acerca deste processo?

Pelo que eu entendo por alfabetização é medida por toda vida, a criança traz muita bagagem e, através daquela bagagem, aquela experiência que ela traz a gente vai ter uma continuidade daquilo que a criança sabe, são as experiências que ela já tem.

A criança em si, ao nascer ela já está sabendo tudo dentro dela, ela entra na escola, eu acredito assim pela minha experiência de vinte e dois anos da 1ª série, pela convivência a gente aprende muito com eles, eles trazem maravilhas. Então tudo aquilo que a criança trás agente tem que aproveitar, claro que a gente busca trazer novidades, mas alfabetização é o aprender deles, eles vão para escola, claro para ter aquela idéia fixa. Então tudo aquilo que o professor faz dentro da sala de aula da 1ª série é para toda vida é o início, é o passo, é aquele interesse, então eu penso assim: que o professor de 1ª série tem que viver dentro da sala de aula tem que ser criança com eles, aprender junto com eles. Eu já to deixando o magistério para me aposentar, eu sinto isso aí, que tudo aquilo que eu aprendi com eles, o que eu ensinei com eles foi valioso que é o primeiro passo que eles estão aprendendo. Então a alfabetização é a continuação, eles aprendem na primeira série tudo aquilo que eles vêem cheio de bagagens, aquela riqueza que eles tem e o professor tem que aproveitar, o professor eu penso assim: tem que ter um pique dentro da sala de aula tem que ter uma visão tem de ser tudo dentro da sala de aula para a criança. Por que é o primeiro passo que ta tendo no mundo. Como alfabetizadora eu penso que é isso ai. São as experiências das crianças, aproveitar tudo eu acredito que é

isso, porque ali é a vida deles, é o início da vida deles, é o início da vida escolar deles, é pra toda vida, que a pessoa que não sabe lê não consegue nada, é a criança na primeira série a gente vê o crescimento deles, a alegria, o interesse deles em aprender a ler. Então a alfabetização é isso ai Claudia, é muito importante o professor da 1ª série entender que a criança vem na aula, ele confia no professor, o professor tem que ter a paciência e aproveitar tudo que eles tem de bom que é uma riqueza.

Pensando em alfabetização desta forma. O que você entende por aprender?

O aprender, para eles é uma segurança, é o momento que a criança aprende, ele já está se sentindo seguro pro futuro dele, o aprender é simples, é todos os dias.

E por ensinar o que entendes?

O ensinar é agente tem que transmitir aquela coisa boa pra eles, que eles se sintam felizes na sala de aula, eles futuramente vão procurar na sociedade ser uma pessoa valorizada, dentro daqueles valores que eles tem que desenvolver os valores deles. O ensinar eu acredito que é isso ai, tudo que ta ensinando pra eles estão aprendendo, eu acredito que tudo que se ensina para eles é pra vida toda.

Qual a tua forma de ensinar? Tua metodologia? Como tu desenvolves o trabalho?

Eu sempre procuro assim, dentro do meio que eles vivem, procurando coisas concretas para que eles aprendam melhor, procurando assim uma maneira mais fácil para eles. A metodologia dentro da sala de aula é assim. Trazemos novidades e coisas assim que eles convivem, como nossa criança eles vem de um meio bem pobre que eles vivem, então eu procuro sempre trazer aquilo que eles possam conseguir experiência deles, eu acredito que é isso ai.

A seguir a fala da **Professora B** da 1ª série, da turma de **número dois**:

O que entendes por alfabetização? Qual tua compreensão acerca deste processo?

No meu entender alfabetização, alfabetizar é mostrar os caminhos, mostrar rumos a seguir, levar a criança a descobrir ela mesma, os caminhos, mostrar os rumos a seguir, levar a criança a descobrir ela mesma, os caminhos mais acessíveis, melhores para chegar a codificação das palavras e da leitura e também a compreensão daquilo que leu e o todo que é o processo de leitura.

Pensando em alfabetização desta forma. O que você entende por aprender e ensinar?

Para mim o aprender e o ensinar os dois lados tem que estar aberto, a criança para aprender ou a pessoa adulta, ou seja, a criança tem que estar aberta para aquilo tem que estar pronta e receptiva para aprender e para eu ensinar também. Eu tenho que chegar, saber chegar naquele aluno ou naquela criança pra que ao ler ela compreenda e o professor no caso que esta ensinando siga na mesma linha cheguem ao um ponto comum.

Qual a tua forma de ensinar? Tua metodologia? Como tu desenvolve esse trabalho?

Eu trabalho assim, tendo primeiro o principio de cativar, ser amiga da criança, compreender a criança e eu acho que assim, através dessa parte mais chegada à parte afetiva, eu acho que depois a gente vai descobrindo os caminhos, descobrindo que caminhos devem seguir. Mas eu em primeiro lugar antes de tudo eu costumo chegar na criança pelo lado afetivo, dar atenção, carinho, compreensão que muitas vezes para ela é difícil muitas coisas, que às vezes não dorme nem direito em casa, pelos problemas que as nossas famílias aqui da nossa redondeza tem. Então eu vou

devagar conforme aquilo que a criança vai me oferecendo, ta me dando retorno se eu vejo que ta de acordo ta bom como eu estou indo continuo senão eu volto faço uma retomada naquilo que foi trabalhado e muitas vezes, eu procuro outros caminhos, se eu vejo que aquele caminho não ta indo bem procuro ir por outros, para atingir aquilo que eu quero com a aprendizagem da leitura, e da escrita para que a criança tenha a compreensão daquilo que leu. E para mim é pelo lado afetivo que eu tenho conseguido com essa nossa realidade que as nossas crianças é pelo lado afetivo, primeiro trazendo eles pro meu lado, depois para eles chegarem aonde eu quero.

Assim tu vêes a relação da afetividade com a cognição com o processo de aprendizagem?

Para mim tem muita relação, porque pra mim a criança como qualquer pessoa não aprende pelo medo, pela imposição e tudo né, para mim aprende num ambiente bom, um ambiente favorável, um ambiente amigo e acolhedor e isso vai dar base para tudo. Claro que nós temos exceções, tem uns com carinho, atenção e dedicação, mesmo assim não adianta, tem uns que tem problemas a mais que a nossa capacidade no momento ou a nossa disponibilidade de tempo para ele não supera isso ai que eles precisam, eles precisam de outros tipos de ajuda, que infelizmente a gente não consegue isso com os pais, a gente chama os pais e pede para encaminhar para tal lugar, mas nunca mais vem a resposta, a gente pede retorno, mas nunca mais eles voltam. Eu vejo como empecilho no meu trabalho, porque muitas crianças que poderiam ser ajudadas, por psicólogos, por uma psicopedagoga que tem mais preparo que a gente para trabalhar, mas os pais não vão adiante, eles vão lá, na primeira ida eles já encontram dificuldade, não é hoje é tal dia tem que marcar para tal dia marcam pra dali um mês, dois meses e eles perdem e não vão mais. Não vão porque a gente já teve experiência que a professora nossa orientadora daqui da escola, ela faz a cartinha, faz encaminhamento e tudo, olha de muito raro a gente ter um retorno, olha meu filho ta indo ta tendo acompanhamento é muito difícil.

E isso ai tu vêes como uma forma de empecilho no teu planejamento, nas tuas estratégias, nas tuas mediações junto ao aluno?

Isso aí é um empecilho, um daqueles que a gente encontra, porque muitas vezes a gente não tem como atingir a criança por que ela tá com outras dificuldades, outros problemas que primeiro tem que ser trabalhado aquilo ali, depois a gente retoma a alfabetização e tudo, então isso acontece. Esse caso é os nossos alunos estão grandes no segundo e terceiro ano e não vão para frente, porque precisam de ajuda e a gente ali com vinte e poucas crianças na aula, o ideal seria aquele trabalho sentar do lado, conversar ir fazendo, não agora é assim, pensa, que letra tu acha que é, mas é difícil pra nós é coisa mais difícil que tem, que no momento que tu tá ali com um, o outro tá lá, batendo no outro, dando chute, dando soco, jogando o material, e tu não pode dedicar, infelizmente tu não pode se dedicar a uma ou duas crianças ali perto, conforme a gente gostaria de ter um atendimento individualizado para cada criança, poder sentar do lado, conversar, interrogar, tirar as dúvidas e tudo mais.

Como tu organizas, as estratégias didáticas, como tu pensas a forma de trabalhar com eles?

Eu trago muitos materiais visuais coisas que eles olhem, eles percebem aquilo ali, eles se interessem, gostem, achem bonito, colorido, sei lá o que, joguinhos também. Eu trabalho com jogos, eu vejo que no dia de trabalho de jogos a atenção deles é bem mais do que aquele dia que tem que copiar do quadro. Não tem dia, é conforme atividades agora mesmo eu tô trabalhando com números então eu fiz um bingo, com números de um a trinta e um que é os números que nós estamos trabalhando e eles gostam muito, e bingo do alfabeto eu já trabalhei também e aí com feijão ele marcavam e daí tem vezes que eu trago pirulito ou uma balinha pra aqueles que terminarem, mas no fim acabo dando pra todos, claro que a gente dá pra todos. Então eu vejo que eles gostam muito, quebras -cabeça, muitos eu trago porque vem nos livros, assim a gente recorta, eu trago de casa e eu crio com eles também, depois mando eles fazer um envelope ou um saquinho e levaram para casa para jogar com o pai ou com a mãe, muitos me retornam joguei com o pai ou com a mãe, joguei com a mãe, a mãe gostou muito ou eu só ganho do meu irmão, alguma coisa assim, daí tu vê que eles se interessam, eles dão retorno nessa

parte ai e tem o outro lance que muitos perdem as peças e dai tu pede, amanhã tragam tal joguinho que nós confeccionamos na aula há eu perdi, eu não sei o que, meu irmão pegou, sabe é coisas assim que acontecem a gente tem que saber lidar com isso, então tu vai sentar com o coleguinha, vão sentar juntos, porque eles não tem senso sabe e nem a família, esses dias acabou o caderno de um aluno e ele me disse:- Professora acabou meu caderno e trouxe outro para escrever e eu digo. Há ta muito bem, aquele tu guardou em casa direitinho, ta lá guardadinho que depois tu precisa dele é bonito a gente guardar o material de anos anteriores. Enquanto a gente ta crescendo para ver como era quando estávamos na 1ªsérie. Não profe minha mãe atirou no lixo. Sabe então é isso ai os alunos dos outros anos diziam que minha mãe atirou no arroio Cadena porque muitos moravam na beira do arroio, minha mãe fez fogo.

Como tu lidas com essa situação?

Eu penso, poderia ter guardado, eu conto muito coisas assim lá de casa, da minha família, ai os da minha filha sabe o que eu faço, eu guardo tudo em uma caixa eu tenho tudo guardadinho desde o jardim quando ela entrou pro jardim, uns diziam minha mãe também guarda, tem uma pastinha lá cheia de trabalhos eu digo que bom, quando vocês crescerem, vocês vão gostar de olhar eu digo pra eles que minha filha agora já ta na quarta série e ela gosta de olhar de vez em quando ela pega aquela caixa e diz mãe: eu fazia assim e eu fazia não sei o que, para ir incentivando. Eu conto muita coisa da minha realidade pra eles, para eles conhecerem outra realidade e verem que a professora faz assim, a filha dela faz assim. Eu também posso fazer, né. Então é isso ai gente vai contornando certas situações, a receptividade dos pais assim claro que enquanto tu ta trabalhando, dando coisa pra ele material é muito bom, mas o dia que eles tem que vir pra colaborar contigo, ou colaborar em casa, colaborar com alguma tarefa, atividade eles não fazem. Sabe, às vezes eu peço, escrevo na atividade quando é joguinho, peço pra a mamãe um pedaço de papelão e os nossos alunos são papeleiros. Peça para a mamãe um pedaço de papelão e cole a folha no papelão ou em um papel mais duro, resistente para você poder jogar em casa. A minha mãe não me ajudou, a minha mãe não tem papelão, mas é a coisa que eles mais tem sabe, então é coisa que não é da vivência deles também, a gente não pode dizer, vai assim uns temas

pra gente, agente se empenha, vamos lá em tal lugar buscar, eles não né, dai a gente acaba tendo que saber lidar, que a criança no meu ver a criança não tem culpa, eu não posso chegar e eu não chego não sei de repente isso possa acontecer em algum lugar, em alguma escola, mas eu não brigo, não xingo, não exijo, eu mostro como poderia ser, que pena que tu não fez, se tu fizesse tu poderia estar jogando agora com o teu joguinho, tu ia ter pra levar para casa, num momento que tu ta lá, num dia de chuva que tu não pode sair para fora, assim como a coleguinha faz, o coleguinha faz né, mas eu não vou assim muito em cima porque criança de seis e sete anos não tem culpa do que faz ou deixa de fazer.

Tu procuras dar temas e atividades que em casa eles também possam desenvolver sozinhos?

Diariamente, eu dou a tarefa para casa, mas tudo coisas que já trabalhei em aula, tudo coisinhas simples, que eles possam fazer e não vai exigir muito, nem deles e nem da mãe e do pai que muitas vezes não tem como contribuir, muitos, pois são analfabetos, eles retornam, os meu trazem coisas os caderninhos, coisa mais querida, caprichado, aquelas letras bonitinhas. Eles têm interesse é claro tem exceção, tem um, por exemplo: é raro às vezes que ele me apresenta o caderno de temas, com os temas colados e ele tem o caderno de temas, a escola fornece o material, quando é preciso eu venho aqui eles sempre dão, para um aluno até eu trouxe um caderno de casa para ser o caderno de temas dele, ta quase do mesmo jeito que eu trouxe, novinho. Sabe as folhinhas às vezes eu vou procurar dentro da pasta, ta tudo amassada, suja, com coisas derramadas em cima. Então eu chamo vamos colar vai desamassando, abrindo.

A gente tem que pensar na estrutura dessas crianças por que os nossos tem uma escrivaninha um lugar para escrever e estudar e às vezes ela não tem uma mesa para fazer a refeição e quanto tem é tudo ali é refeição, trabalhinho, temas e tudo.

Tu procuras pensar a atividade em que eles vão conseguir em casa em sala de aula como é que tu pensa essas atividades?

Trago mais jogos eu procuro trazer ou fazer com eles, mas nem sempre é claro que a gente tem os conteúdos, eu gosto de dar coisas escritas para eles no caderno, às vezes eles reclamam: ai profe tudo isso. Eu digo é demais, mas eu quero que vocês copiem porque dai a mãezinha pode ler em casa e ajudar vocês a ler o que a profe escreveu ali e ela ensina vocês. Com aquilo que a profe escreveu com aquilo vocês copiaram no quadro é importante vocês copiem também, porque dai vai ter o caderno mais completo, vocês vão ter as coisinhas organizadas, se a professora só põe ali a atividade que é pra fazer e não põe explicado como é que tem que fazer aquilo, muitas mães não conseguem, não se lembram como é que foi, elas estudaram há muito tempo. Eu explico bem o enunciado quando assim tem um ponto novo, alguma coisa eu ponho, escritinho, por exemplo: Santa Maria, aniversário de Santa Maria, ai eu faço um pontinho, aniversário de Santa Maria, ta fazendo tantos anos, a nossa cidade é assim, tem isso tem aquilo, Santa Maria fica no coração do Rio Grande do Sul, até o mapa eu trouxe para eles, nós identificamos Santa Maria, não só aquilo que é de realidade deles eu procuro além mau não vai fazer, porque eles escutam, vêem notícias na televisão.

Tu tentas trabalhar com pesquisa e tem retorno?

Algumas vezes, mas é difícil, até assim no inicio do ano fiz com eles até ta colado no caderno, um álbum da vida deles, então aquela questão de porque a mamãe escolheu esse nome pra você? Muitos não me trouxeram escrito, os outros anos eu fazia grampeado, mas eu via que aquilo ia fora, que eles não guardavam, no caderno fiz folhinha por folhinha e colando no caderno folha por folha a gente colava no caderno e muitos traziam coisas maravilhosas escritas que até me surpreendia. O que você sentiu quando descobriu que estava grávida? Para mãe responder muitos escreveram coisas maravilhosas e outras secas e outras nada. Ai quando que olhava eu botava um coração do lado, pra dizer que eu gostei do que a mãe escreveu, bem bonito e os que eu olhava e não tinha nada eu pegava o lápis e escrevia: Mamãe, por favor, quando tiver um tempinho coloque a resposta. Muitos estão lá até hoje no caderno. Muito depois daquilo da minha existência vinha alguma coisa, eles contavam e depôs que eles me contavam e eu lia o que a mãe tinha escrito, olha que coisa mais linda vocês viram como as mães amam vocês. Sabe, coisas que a gente faz para eles se valorizarem e se sentirem bem como pessoa,

como ser humano, e isso ai eu acho assim que eu to conseguindo valorizar, dizendo que todos são inteligentes. Ah! profe eu não sei, não tu sabe sim, sabe o que nós temos dentro dessa cabecinha, o cérebro, pois então é o cérebro que manda fazer tudo, todos nos sabemos fazer tudo então todos nós somos inteligentes, sabe que em casa eles não escutam isso, em casa eles escutam os pais dizerem tu é burro, tu não sabe, então eu procuro mostrar outro lado para eles. Que vocês querem ser quando crescer? Tem uns que dizem que querem ser papeleiro, a realidade deles querem seguir o que o pai e a mãe fazem, dai eu digo assim: mas escuta se vocês estudarem bastante os guris não gostam de quartel, eles dizem eu gosto, e eu gosto, pois é, vocês podem entrar no quartel daqui a pouco vão ser general, capitão ai professora vai visitar vocês e ai eu digo claro porque não, eles acham que aquilo é longe da realidade deles, uns dizem profe será que eu posso ser professor, claro que pode ser professor, médica, doutor tu não gosta de criança, gosto, pois então tu podes ser doutora de criança tu já pensaste! Sabe mostro para eles que tem o outro lado que eles não conhecem. Eles acham que é outro mundo que para eles não dá não ta acessível para eles, mas eu procuro assim incentivar. Eles são coisa mais querida, bom que nem a turma do ano passado que eu tinha, eles eram queridos são assim uns amores, umas crianças receptivas.

Agradeço pelo tempo dedicado ao nosso diálogo, terias mais alguma coisa para relatar da tua metodologia ou algo mais?

Deu para ver mais ou menos assim a maneira que eu trabalho como eu ensino, eu trabalho assim misturo um pouco, a gente lê né, e procura tirar aquilo que serve pra nossa realidade o que é importante para nós. Então por exemplo quando eu ensino, trabalho com uma letrinha nova, eu trabalho com o som da letra sobre o som, trabalho e digo o som e faço a boca, e faço as caras e olho para minha boca olha onde ta minha língua. Por exemplo: O L.

Trabalhas com as sílabas?

Trabalho com as sílabas para mostrar que a partir dali que a gente pode montar palavras. Por exemplo, o L com as amiguinhas que são as vogais, contei uma historia que as amiguinhas vogais e elas dão som para as letras que sem a

amiguinha do lado do faz L, só faz o som que ela tem, então quem dá o som pra fala são as vogais, então daí a gente trabalha o som o L com o A faz LA. Pois é LA de que? O que nós podemos escrever com LA? Daí eles vão entrando, vão dizendo né. LATA. E assim vai indo. Como é que a gente escreve LATA? Que letra será que a gente ocupa daí eu vou colocando no quadro, mas agora para eles terem no caderno, aquela listagem de palavras que eu gosto de fazer é aquelas mais acessíveis, mais assim do dia-a-dia deles, sabe não digo que tu não, por exemplo, não vai escrever a palavra LARANJA e eu pergunto esse L como é que é esse aí, alguns chegam a conclusão outros não. Daí eu mostro o que é. Eu digo pra eles, aquelas letrinhas que estamos trabalhando é só para terem uma base para começar a ler e escrever, mas que eles podem ler tudo que eles quiserem porque as letras do alfabeto estão ali, nós já trabalhamos com as letras todas do alfabeto, trabalhei assim no início com todas as letras do alfabeto, palavras, pintar desenhos, pintar a letra inicial, agora eu to retomando e to detalhando letra por letra.

Junto com as famílias?

Isso, mas não me detenho só na sílaba, só no primeiro dia. Exemplo: lá. le, li, lo, lu e daí nós vamos formando as palavras e depois nos outros dias eu não fico batendo mais, la, le, li, lo, lu. Eu já vou direto para a palavra, frases, já formamos frases e tudo, textos para identificar LA dentro a palavra com L, e palavras que comece por tal letra é por esse lado que eu vou, no início do ano eu mostrei, contei histórias, mostrei gravuras sobre a escrita, como que começou a escrita dos homens das cavernas, a história dos números também né, quando eles contavam lá as ovelhinhas, o gado e os animais que passavam eles contavam pauzinho e pauzinho que hoje em dia não vamos poder fazer até os 100 fazer um monte de pauzinho para identificar os 100 então que agente tem o número agora, a gente mostra aquela quantidade com número que tem ali. Eu já trabalhei com dezenas com eles, eu achei que eles pegaram direitinho assim, com material concreto, de contagem mostrando e desenhando aquelas coisas assim. Eu acho que minha turminha deste ano é melhor que do ano passado, não to tendo grandes dificuldades.

ANEXO A - QUESTÕES DA PESQUISA QUE FORAM DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

DADOS PESSOAIS:

Nome: professora B

Idade: 41 anos

Tempo de serviço: 23 anos

Formação: Magistério, Pedagogia séries iniciais e Pós-Graduação em Alfabetização.

Ano de conclusão da formação inicial? 1980.

1. O que entendes por alfabetização? Qual a tua compreensão acerca deste processo?

- “Processo de apropriação da leitura e da escrita em que através das interações entre educador e educando encontra-se o caminho da apropriação do saber”.

2. A escola discute e possui uma proposta teórico/metodológica? Qual?

- “Não”

3. É importante para a tua prática a valorização dos conhecimentos prévios que a criança traz para a sala de aula?

- “Sim, é de fundamental importância”.

4. Que atividades e materiais utilizas e consideras significativos no cotidiano da sala de aula? (como mediadores e facilitadores no processo de alfabetização)

- “Jogos, brincadeiras, cartazes, gravuras, jornais, revistas, livro de historinhas, folhas mimeografadas, letras do alfabeto, histórias da Bíblia”.

5. Como trabalhas a importância da leitura e da escrita para as crianças (em que âmbito)?

- “Mostrando a importância desde a história da escrita e com textos atualizados sobre o que acontece no mundo”.

6. Atribuis a função social que as mesmas exercem no nosso dia-a-dia? - De que maneira?

- “Sim”

7. Quais os critérios que utilizas para considerar um aluno alfabetizado?

- “O aluno que lê, escreve e sabe interpretar o que leu, está alfabetizado”.

8. Que estratégias são adotadas para avaliar o processo de alfabetização dos alunos?

- “Leitura em grupo, leitura individual, jogos, ditados, criação de palavras, frases, textos e observação diária.”

9. Como compreendes o papel do aluno neste contexto, como avalias teu papel, qual o papel da escola e da família neste contexto de social e no processo de alfabetização?

- “O aluno precisa ter interesse e vontade de aprender, o professor, precisa ser o mediador do processo, facilitar a aprendizagem oferecendo vários subsídios aos alunos e a família precisa engajar-se no processo, auxiliando e estimulando a criança diariamente.”

10. Refletindo a tua prática de hoje, como enxergas a tua atuação em sala de aula junto aos alunos? Gostarias de fazer coisas diferentes? O quê e Por quê?

- “Procuro atuar em sala de aula, de maneira que leve o aluno a ter prazer de estar na escola, a ter prazer em aprender; Gostaria de ajudar aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem, que não se alfabetizam em um, dois e três anos, alunos que não tem estímulo nenhum da família, alunos que não demonstram interesse nenhum em sala de aula, que perderam ou nunca tiveram auto-estima.”

11. Poderias relatar alguma experiência sobre a alfabetização que consideras significativa na tua caminhada profissional?

A professora não respondeu.

Observação: Somente a professora B entregou o documento respondido a outra professora foi solicitada várias vezes, porém não retornou.