

CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. SE/RS
ludallanora@gmail.com

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari – E.E.E.E. Dr. Reinaldo Fernando Cósé
giovana.h@terra.com.br

POWACZUK, Ana Carla Hollweg - UFSM/ RS
anapowaczuk@bol.com.br

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos – UFSM/RS
eligansatos@yahoo.com.br

WISCH, Tasia – UFSM/ RS
tasiafw@gmail.com

BOLZAN, Doris Pires Vargas – UFSM/RS
professoradoris@smail.ufsm.br

Área Temática: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas

Resumo

Este trabalho tem como foco as concepções sobre leitura e escrita presentes nas narrativas de professoras que atuam em turmas de primeiro ano do ensino fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Parte-se dos dados finais de uma investigação que foi feita através de um estudo qualitativo narrativo, tendo por foco as narrativas de doze professoras. Este trabalho está inserido no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo teve como objetivo conhecer as idéias de professoras sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, na escolaridade obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais. Foram utilizados como aportes teóricos os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2002, 2007), Bolzan (2002, 2007), Vygotski (1994, 1995), entre outros. A partir dos estudos realizados é possível indicar que as concepções sobre leitura e escrita expressas pelas professoras estão ancoradas em dois modos de conceber o ensino. Um que implica o processo de construção no qual a linguagem é entendida na sua dimensão social e cultural e outro, no qual a aprendizagem da leitura e da escrita restringe-se ao domínio de um código, desconsiderando assim, a natureza simbólica e a função social da escrita. Desta forma,

aponta-se para a necessidade de que seja construído um trabalho no qual a criança possa se expressar por meio das diferentes linguagens existentes. Assim, a linguagem escrita não é excluída, mas sim, compreendida como uma linguagem de expressão das crianças e não como a aprendizagem de uma técnica. Acredita-se na construção de um novo modo de fazer na escola obrigatória, através da organização de possibilidades de trabalho nas quais as crianças possam viver experiências significativas, utilizando-se para tanto das diferentes linguagens presentes em nossa sociedade.

Palavras-chave: Leitura e Escrita, Ingresso seis anos, Concepções de Alfabetização.

Apresentação do tema

O ingresso da criança na escola obrigatória aos seis anos tem se configurado um desafio aos diferentes sistemas de ensino, principalmente diante de questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, nossa preocupação centrou-se em compreender como as professoras¹, especialmente as de primeiro ano, estão lidando com o ingresso das crianças aos seis anos na escolaridade obrigatória, bem como de que maneira essa compreensão interfere na organização dos processos de ensino da leitura e da escrita iniciais.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico os estudos de Vygotsky (1994, 1995), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2002, 2007), Mello (2005), Bolzan (2002, 2007) entre outros, através dos quais foi possível refletir sobre elementos referentes ao ingresso da criança na escola obrigatória.

Ao mesmo tempo em que, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é reconhecida como uma ação importante para a democratização do acesso à educação no país, a mesma instiga debates sobre os impactos na organização do trabalho da escola e dos professores, principalmente com relação à alfabetização das crianças, visto que o ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório não raramente tem sido visto como uma forma de antecipar o ensino da leitura e da escrita.

Nesse processo temos evidenciado uma retomada de forma bastante acentuada do debate acerca dos processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita pela criança, assim como sobre as formas mais favoráveis de mediar esta construção.

¹ Utilizaremos a palavra “professoras” porque todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino.

Através de um primeiro olhar nas escolas percebemos que a discussão está, na maioria das vezes, centrada em métodos e técnicas de ensino, quando na verdade precisamos refletir acerca de como se dá este processo de construção pela criança. Em nosso ponto de vista os métodos são na verdade receitas de como fazer, que consideram o aluno como uma tabula rasa na qual serão depositados conhecimentos que antes a ele não pertenciam. Como se fosse possível colocar os alunos de seis anos (ou de 7, 8, 9 anos...) em uma fôrma previamente definida para esse fim (BRAGGIO, 2005).

Entretanto, sabemos que o aprendizado da escrita acontece muito antes da criança entrar na escola, visto que ela já se coloca problemas a serem resolvidos a partir das suas construções e dos significados que constrói a partir desses objetos. Desse modo, a reflexão sobre a língua escrita independe da escolarização, porém será o acesso a diferentes oportunidades que fará a diferença no processo.

Mesmo a criança estando imersa em uma sociedade letrada, o processo não acontece de maneira espontânea, e a apropriação desse objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos de ensino através da interação entre os sujeitos e que esses processos carregam dentro de si uma concepção de homem e de sociedade. A esse respeito, Ferreiro (1993, p. 56) menciona que “quando falamos do ingresso na cultura escrita, pensamos imediatamente na aprendizagem escolar e, freqüentemente, pensa-se na leitura como decodificação e na escrita como cópia repetitiva de sinais gráficos”.

Assim, através dos estudos da psicogênese da escrita introduzidos por Ferreiro; Teberosky (1999) sabemos que o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio da codificação e decodificação, mas se caracteriza como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender coisas sobre o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de seu ingresso na escola.

Nesse sentido, necessitamos desconstruir certos mitos sobre a aprendizagem da leitura e de escrita, como por exemplo, a idéia de que ao ingressar na primeira série as brincadeiras devem ser diminuídas e os alunos deverão ficar mais tempo sentados a fim de que possam treinar suas habilidades e ter êxito para aprender a ler e escrever. Desse modo, a superação dessa idéia nos dará condições de elaborar uma proposta de alfabetização que conte com as necessidades das crianças que ingressam na escola aos seis anos de idade. Isso significa

pensar que precisamos também rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e [re] significar nossas concepções.

Reflexões sobre as concepções de leitura e escrita

As muitas vozes apresentadas no decorrer da pesquisa, coletadas através dos instrumentos selecionados forneceram dados bastante significativos e amplos referentes às nossas questões de pesquisa e a temática de investigação. Desse modo, foi possível compreender as diferentes formas de entendimento sobre o ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos, bem como da organização pedagógica do processo de ensino da leitura e da escrita promovida por essa ampliação.

Dessa maneira, por meio de suas falas/vozes é possível destacar suas concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre como elas compreendem a maneira pela qual as crianças aprendem. Torna-se importante ressaltar que evidenciamos que essas concepções expressas pelas professoras encontram-se mescladas com concepções de ensino e de aprendizagem e também com concepções de criança e infância.

Observamos ainda, que a discussão recai ora sobre a questão da alfabetização como domínio de um código, ora com ênfase na alfabetização como um processo que está em permanente construção. Esse entendimento acontece a partir de uma série de aspectos destacados pelas professoras com o ingresso da criança no ensino obrigatório que vão configurando-se como elementos primordiais na condução de suas propostas.

Um dos elementos que evidenciamos nas narrativas refere-se à ampliação do tempo para que a criança possa se alfabetizar, sendo que um dos principais efeitos da entrada da criança na escola obrigatória aos seis anos é da possibilidade que a criança tem de ser introduzida em práticas escolares, especialmente, em práticas que enfoquem a alfabetização².

[...] eles estarem mais cedo na escola é uma oportunidade da criança que entra na escola não conseguir se alfabetizar em um ano. (Prof. Marcela³)

E agora cada um tem um tempo... porque é mais um tempo que a criança precisa para se alfabetizar, então assim, dava aquele horror, aquele índice de repetência no primeiro ano porque não estavam alfabetizados, e agora eu gostei desse lado, porque o primeiro ano faz toda aquela preparação e o que ele não consegue ele vai

² No seu sentido estrito, ou seja, práticas que privilegiam a aprendizagem do código.

³ Para a referência ao nome dos professores serão utilizados pseudônimos.

conseguir no segundo ano, porque a maioria das crianças não fica pronta em um ano como eles querem... (Prof. Eliane)

Assim, evidenciamos pelas falas das professoras que um dos principais efeitos da entrada da criança na escola obrigatória aos seis anos é da possibilidade que a criança tem de ser introduzida em práticas escolares, especialmente, em práticas que enfoquem a alfabetização⁴.

Nessa direção, suas narrativas mostram dois aspectos bastante importantes: o primeiro diz respeito a compreender que a alfabetização não acontece em um ano escolar e que ela faz parte de um processo. Ao mesmo tempo, a segunda fala corre o risco de colocar a obrigação da alfabetização para o segundo ano, assim seria apenas “transferir” responsabilidades de um ano para o outro.

Nesse sentido, compreendemos que o primeiro ano pode constituir-se como uma oportunidade de acesso à língua escrita e à linguagem utilizada na sociedade, no entanto, precisamos proporcionar o contato da criança com as práticas sociais de leitura e escrita, não se restringindo, deste modo, ao ensino de um código.

Dessa maneira, precisamos levar em conta que a criança está imersa em um mundo no qual a escrita faz parte de sua vida e cabe a escola tornar esse mundo ainda mais presente nos espaços da sala de aula através de práticas sociais e da exploração de seus usos e funções.

A fala dessas professoras ao explicitarem a questão da oportunidade encontra respaldo nos documentos orientadores do próprio MEC os quais afirmam que:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo (BRASIL, 2004a, p. 17).

Portanto, temos que pensar que não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionará a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas (VYGOTSKI, 1994). Percebemos que o impacto da escolarização dependerá principalmente da qualidade do trabalho a ser realizado.

⁴ No seu sentido estrito, ou seja, práticas que privilegiam a aprendizagem do código.

Outro aspecto importante de ser abordado refere-se ao entendimento de como as professoras entendem a prática de alfabetização, pois, percebemos por meio de algumas narrativas, que algumas professoras relacionam o ingresso da criança nas culturas da escrita como o momento da “perda” da ludicidade e da própria idéia de infância. Isso está expresso nas seguintes falas:

Tem uma fase que eu acho que tu não podes largar tudo de mão e ir direto para a alfabetização nua e crua, sem uma base, sem dar uma base para eles. (Carla)

Eu achei que fosse ter que entrar com o método de silabação! De colocar palavras no quadro, de encher de palavras, com uma lista de palavras no quadro. Eu achei que ia ser assim de princípio. E que daí eu não poderia mais fazer as brincadeiras, e aquelas coisas que eu fazia com os eles quando estavam no pré. (Sandra)

Assim, observamos pelas falas anteriores que as professoras relacionam a idéia de ter que alfabetizar como algo que exigiria uma tarefa mecânica, de encher linhas, de copiar, de desmembrar palavras e frases.

Verificamos ainda, implícita nessas vozes a idéia de uma criança de seis anos que aprende diferente da de sete anos. Precisamos assim, observar quem são essas crianças que estão entrando na escola e observar “que consequências os efeitos das mudanças culturais têm provocado nas suas competências de escrita, uma vez que a “maturidade” também é produto das condições oferecidas à criança” (FRADE 2007, p. 83).

Nessa perspectiva, um outro elemento ficou bastante evidente nas narrativas que é a relação entre maturidade e aprendizagem, conforme podemos observar na fala desta professora:

Tem uns que chegam aqui sem saber pegar um lápis. Daí tu tem que falar do zero; é horrível; até o meio do ano parece que não vai render. Depois, parece que vai fluindo, não sei, acho que eles vão amadurecendo ou o que, não sei, não entendo muito. Mas eu acho que eles vão amadurecendo, porque parece que vai fluindo as coisas assim. (Jana)

Através de narrativas como esta podemos perceber que a entrada da criança nesse processo ainda continua atrelada a uma idéia de “estar pronta” ou “estar madura” para iniciar essa aprendizagem. Segundo Frade (2007) parece que continuamos a discutir aquela velha polêmica “qual a melhor idade para alfabetizar as crianças?”. No entanto, precisamos lembrar que a escrita pode ser trabalhada em qualquer idade, desde que tenha sentido para a criança.

Infelizmente, os professores ainda têm entendido a “maturidade” como um pré-requisito para a aprendizagem escolar, colocando como se a criança tivesse ou não condições de aprender. Assim, normalmente, ao invés da escola e os professores se questionarem sobre que oportunidades estão oferecendo para suas crianças e de que maneira estão organizando as atividades de leitura e de escrita, a responsabilidade acaba recaindo sobre a criança, negando inclusive a cultura escrita da qual esse sujeito faz parte.

Nessa direção, Ferreiro (2007, p, 61) contribui afirmando que:

[...] os pré-requisitos estabelecem barreiras: os sujeitos devem demonstrar possuir as habilidades definidas como requisitos prévios para poder ingressar em certo nível da escola. Supõe-se a aquisição dessas habilidades vinculadas a uma sempre mal definida “maturação” [...] entendida, às vezes, como maturação biológica.

Acreditamos, pois na importância de superar a visão da criança como alguém a quem falta alguma coisa, para compreendê-la como um sujeito que está a todo o momento construindo e aprendendo, principalmente, nas relações que estabelece com seus pares.

Ferreiro (2007) e Bolzan (2007) colocam que precisamos superar uma visão que considera os pré-requisitos como uma série de destrezas que permitam que a criança aproprie-se da linguagem escrita. Precisamos pensar em antecessores cognitivos, que são as idéias e concepções que a criança constrói antes de chegar a escola.

Ainda nessa direção Ferreiro (2001, p. 10) pontua que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes, sendo que a maneira como a consideramos modificam drasticamente as consequências pedagógicas. Assim, “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Essa distinção apresentada pela autora entre um sistema de codificação e outro de representação, não é apenas terminológica, visto que refletem consequências nas práticas com a leitura e a escrita.

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição no qual se convertem as unidades sonoras em unidades gráficas, o enfoque dado às atividades de leitura e de escrita está centrado em exercícios de discriminação, sendo dissociado o significante sonoro do significado.

Assim, muitas práticas estão baseadas na questão do aprendizado da leitura e da escrita como aquisição de um mecanismo, ou o domínio de um código, o foco nas atividades

do primeiro ano está no desenvolvimento de habilidades (coordenação motora, discriminação auditiva, entre outros). Trabalha-se em um primeiro momento essas habilidades para somente mais tarde enfocar a compreensão da língua escrita.

Esses aspectos manifestam-se nas seguintes falas/vozes das professoras:

A gente começa as letrinhas e eles falam “ai profe, ensina pra nós como que a gente junta as palavrinhas, as letrinhas pra gente ler”. E eu digo: calma, a gente vai aos pouquinhos, vocês tem que primeiro aprender as letrinhas pra depois a gente ir juntando. (Sonia)

Eu acho que eles têm que ouvir, eles precisam muito de ouvir. [...] eu também aprendo ouvindo, não sei por que, então eu acho que eles também aprendem assim. (Nilza)

[...] a gente começa com a letrinha A e daí a gente vai no A, no AAAAA , eu e a professora X (outra profe do primeiro ano) e vai um tempo assim e a gente vai vendo como eles estão. Aí tem uns que ainda não sabem qual que é o A e daí a gente dá uma parada e vê aqueles que não pegaram. Se são poucos, a gente trabalha separado, individual com aqueles, senão a gente continua, mas a gente espera eles. [...] A gente trabalha uma letra de cada vez com as palavrinhas junto, aquelas bem básicas e depois a gente vai trabalhando junto. (Beth)

Estas falas evidenciam uma concepção de ensino a qual tem como premissa a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita implica a fragmentação deste objeto de conhecimento, isso nos remete a problematização feita por Garcia (1997, p. 18-19) ao indicar:

Trata-se de ministrar, gota a gota frações mínimas de conhecimento ao sujeito passivo em que a escola insiste em transformar o aluno. A lógica da escola pressupõe que fragmentar significa facilitar a aprendizagem. Prevalece a representação de que o aluno é ensinado pelo professor. O aluno, como a sintaxe ensina, é sujeito paciente: sofre a ação (ensinar) realizada pelo professor.

Essa perspectiva evidencia a aprendizagem da escrita como a transcrição de um código, predominando a realização de exercícios mecânicos e sem significado para a criança. Desta forma, o ensino da leitura e da escrita “se reduz a uma seqüência de dificuldades crescentes: primeiro sons isolados em correspondência com sinais gráficos, depois desmontagem/montagem, de palavras; palavras relacionadas em frases e frases formando parágrafos” (*ibidem*).

Mello (2005, p. 40), partindo da abordagem vygotskiana problematiza que a escrita, na maioria das vezes, no contexto escolar, é colocada como uma imposição a criança, quando

esta aprendizagem deveria se dar de forma tão natural quanto o falar, ou seja, como uma necessidade da criança.

Entendemos que para que a criança se aproprie dos instrumentos culturais ela precisa realizar atividades nos quais os utilize da maneira pela qual foram criados. No caso da linguagem escrita, para se comunicar, para fazer registros de algo que deseja lembrar, expressar sentimentos, entre outros.

Segundo Mello a escola insiste em trabalhar no reconhecimento das letras e sílabas, sendo que esse trabalho dificulta a percepção da criança de que a escrita é um instrumento cultural. E, ainda:

Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, idéia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e pensamentos. (MELLO, 2005, p. 30)

Infelizmente, algumas práticas na escola fazem com que a criança dedique a maior parte de seu tempo a tarefas mecânicas, sem poder assim se expressar por meio das diferentes linguagens: a fala, a pintura, a dramatização, a música que são as responsáveis pela formação das bases necessárias para a aquisição da escrita (MELLO, 2005).

Conforme afirmamos, a aprendizagem da escrita precisa ser natural, assim como, a necessidade de falar. Para que a criança aprenda é necessário que atue como sujeito ativo no processo e não como um sujeito passivo. Assim, a aprendizagem acontece quando a criança ao atuar sobre o objeto de conhecimento consegue dar um sentido ao que aprende.

Ler e escrever no primeiro ano: outro lado da moeda

Conforme pudemos observar nas falas expressas no item anterior, as atividades mencionadas praticamente anulam a participação da criança no processo de construção da lecto-escrita, uma vez que sua única tarefa é escrever as palavras solicitadas de acordo com a solicitação da professora. No entanto, observamos ainda uma outra dimensão na construção das práticas de leitura e escrita na escola. Uma dimensão no qual as professoras realizam

atividades nas quais a criança ao atuar sobre o objeto de conhecimento consegue dar um sentido ao que aprende.

Assim, as professoras ao manifestarem suas preocupações em fazer com que o aprendizado da escrita apresente-se de modo que a criança sinta necessidade de aprendê-la afirmam que:

[...] eu começo a trabalhar a função social da escrita, desde a história da escrita porque hoje nós temos esse tipo de escrita [...] pra mim o objetivo é eles sentirem vontade e o prazer de ler e escrever. Por que quando a criança se dá conta de que o mundo é rodeado da escrita e que é importante se, por exemplo, ela precisar pegar um ônibus... então, é importante para mim que eles sintam essa necessidade de ler e escrever. Então, esse pra mim é o maior objetivo, dentre outros, é claro. Porque ninguém se mobiliza para aprender se não tiver uma necessidade, é importante. (Marcela)

Narrativas como esta manifestam o reconhecimento por parte das professoras que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa partir de uma necessidade por parte das crianças, remetendo-nos a pensar no conceito de atividade proposto por Leontiev (1988a, p. 68). Segundo este autor, nem todos os processos podem ser chamados de atividades, pois somente podem ser designados como atividades: “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade correspondente a ele”.

Dessa forma, entendemos que a organização do trabalho no processo de alfabetização necessita ser pensado como um espaço potencializador de situações nas quais a criança perceba a escrita como mais uma forma de expressar-se, mobilizando-a então, em seu processo de construção.

Nessa perspectiva suas narrativas apontam para a necessidade de que sejam propostas atividades as quais tenham sentido e significado para as crianças, afastando-se de tarefas meramente reprodutoras e decodificadoras. A prioridade de um trabalho dessa natureza está na valorização dos usos e funções da língua escrita, bem como nas interações realizadas pela criança com o material escrito ao seu redor.

No trabalho realizado por Leontiev (1988a) encontramos dois elementos que também nos auxiliam a compreender esse processo. O primeiro refere-se ao significado, visto que, independente da criança saber pouco a respeito de algo, no momento em que ela é desafiada e quando há a necessidade de que suas relações sejam reestruturadas, o mundo abre-se para ela e construindo um novo significado para aquele desafio que lhe foi posto o seu caráter psíquico modifica-se. O segundo elemento e que tem relação direta com o significado refere-se à

necessidade, ou seja, para que seja capaz de realizar uma atividade, o sujeito necessita suprir uma necessidade.

Essa perspectiva, de construção de atividades capazes de despertar o interesse das crianças pela escrita e, consequentemente, suprir uma necessidade dela poder se comunicar, pode ser evidenciada por meio da fala da professora Nina:

Eu aproveitei que a professora deles foi embora e nós escrevemos uma carta para a professora. Então a gente trabalhou o que é a carta, para que ela serve, porque hoje em dia tem a carta, tem o e-mail, por mais que eles não tenham acesso eu falei pra eles como era, mostrei, levei um e-mail para eles verem que é diferente de uma carta; falei o que é uma carta, que tem que levar no correio, selo, tudo; trabalhar isso aí. E muitos não sabiam, por exemplo, tu falar no telefone com uma pessoa, que tipo de linguagem tu vai usar quando escreve uma carta. Então, nós montamos e cada um assinou a carta e daí eles quiseram escrever bilhetes para a professora, para eu anexar na carta, aí já trabalhei a diferença entre carta e bilhete, expliquei o que era bilhete, o que era uma carta, para que servia cada um. Foi muito legal! (Nina)

Através da proposição desta atividade, a professora afirma que conseguiu informar as crianças a respeito das funções da escrita, que seja, transmitir informações, e também que essa informação pode ser expressa de diferentes maneiras, pois existe o e-mail, o bilhete, o telefone e que as pessoas podem se comunicar utilizando diferentes linguagens.

Nesse sentido, Ferreiro (2001, p. 100) contribui colocando que:

[...] a criança recebe informação sobre a função social da escrita participando desses atos (inclusive se limita a observar, pois sua observação pode envolver uma importante atividade cognitiva). É provavelmente através de uma ampla e contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender porque a escrita é tão importante na sociedade.

Desse modo, a autora coloca que o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança exige, principalmente, o acesso e a participação em atos sociais nos quais a escrita seja utilizada para fins específicos. Nas falas das professoras evidenciamos alguns encaminhamentos propostos por elas nessa direção:

Um outro projeto que eu trabalhei com eles que foi muito significativo e que rendeu bastante foi o ser criança e nós trabalhamos o mês de outubro todo esse projeto. Fizemos o resgate da infância dos pais, dos brinquedos de antigamente. Eu fiz intercâmbio com a professora de artes do Riachuelo e ela construiu brinquedos e aí eles levaram para as crianças brinquedos. Eles construíram os próprios brinquedos

em sala de aula. Nós discutimos os direitos da criança, o ECA, eles montaram o estatuto em sala de aula, dos direitos e deveres das crianças. (Marcela)

Amanhã eu quero ver se através desse passeio eu consigo registrar em termos de texto coletivo. Eu escrevo, eles vão contando e a gente vai registrar tudo. E depois passo para eles mimeografado que provavelmente vai dar um monte de coisa escrita e assim eu já vou pensando o que vou fazer depois. (Sandra)

E sempre a gente faz alguma coisa e busca o registro, faz alguma coisa e busca o registro para eles perceberem o porque a gente está registrando aquilo [...] (Gelci)

Assim, quando as professoras promovem atividades que se constituam como desafios para esse sujeito e sejam mobilizadores de ações, estará possibilitando que importantes mudanças ocorram em seus processos de desenvolvimento.

Esses aspectos também se evidenciam nas falas das professoras ao manifestarem suas concepções sobre aprendizagem:

Aprendem por tudo aquilo que é significativo tanto quanto nós aprendemos. [...] eles vão estabelecendo relações. Eles vão construindo alguns conceitos, algumas idéias que vão se transformando no conhecimento que eles têm a disposição pra usar em diferentes possibilidades de relação com os outros colegas, com a vida deles [...] mas se tu trabalhas de uma maneira lúdica, agradável, isso acaba tendo um sentido pra eles aprender isso, eles sabem pra que querem, não é uma questão de imposição. (Gelci)

Então eu acho que é um processo e ele é lento, é gradativo e tem que ser prazeroso, tem que ser lúdico, e a criança também não aprende se não for brincando. Então, eu acredito muito nisso, na questão da música, trabalhar a questão corporal, do teatro [...]. (Marcela)

Eu acho que é assim, vai no processo; ela vai fazendo as atividades e aprendendo. (Maria Ieda)

Eu acho que tem que ser algo assim, que chame a atenção deles, que eles tenham interesse. (Carla)

As professoras ao assumirem uma postura de quem ouve as crianças preocupam-se com a maneira pela qual elas aprendem colocam em prática uma das premissas básicas da abordagem sociocultural, a de que a educação promove o desenvolvimento. Assim, quanto mais significativas forem as propostas de atividades para os sujeitos, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento.

Dessa maneira, evidenciamos pelas falas dessas professoras que elas acreditam que as crianças aprendem quando são propostas atividades significativas as quais as crianças dão

sentido. E, ainda, que o processo de aprender das crianças aconteça através do estabelecimento de relações com o mundo ao seu redor.

Segundo Vygotski (1994, 1995) a criança vai se apropriando da necessidade de ler e escrever durante seu desenvolvimento cultural através das interações feitas com seus pares. No entanto, no decorrer desse processo, ela vai reformulando suas próprias hipóteses, devido às oportunidades que a ela são oferecidas.

Desse modo, compreendemos que a criança é capaz de aprender a partir das oportunidades que lhe são oferecidas. Por meio daquilo que já conhece e com a potencialidade para aprender novas coisas presentes na zona de desenvolvimento proximal, a criança, consegue se apropriar de novos conhecimentos com a ajuda de parceiros mais experientes, especialmente o adulto.

Dimensões conclusivas:

As questões até aqui enfocadas demonstram que precisamos, sim, repensar todo o processo de alfabetização e principalmente nossas formas de “ensinar” visto que mais importante do que realizar adequações e adaptações necessárias a este ingresso é pensar a concepção de infância e de alfabetização que estão orientando essa mudança. Concordamos com Mello (2007) ao colocar que não basta mudar o discurso, mas mudar o discurso no processo de “criar novas formas de viver juntos”, o que somente será possível através do encontro das crianças com a cultura historicamente acumulada, assim como a cultura produzida por elas entre si. Acreditamos ser este o maior desafio posto aos professores ao se pensar no aprendizado da leitura e da escrita no primeiro ano.

Se quisermos construir práticas que garantam o direito a criança de ser criança teremos que proporcionar atividades em que estas possam viver com a escrita e a leitura ao mesmo tempo em que vivem muitas experiências significativas na escola.

Deste modo, a importância de dar espaço para que essas crianças possam viver na escola uma linguagem que vá além da linguagem com palavras, para utilizar a linguagem do corpo, dos toques, das marcas, das vozes, das sonoridades, das imagens, uma vez que sendo seres simbólicos, precisamos cada vez mais de múltiplas alfabetizações (BARBOSA, 2006).

Dessa forma, entendemos que a organização do trabalho no processo de alfabetização necessita ser pensado como um espaço potencializador de situações nas quais a criança

perceba a escrita como mais uma forma de expressar-se, mobilizando-a então, em seu processo de construção.

Enfim, que seja feito um trabalho desde a Educação Infantil e também o Ensino Fundamental no qual a criança possa se expressar por meio das diferentes linguagens existentes (o teatro, a música, a modelagem, o desenho, a pintura, a escrita, entre outros). Nesse sentido, a linguagem escrita não é excluída, mas sim, compreendida como uma linguagem de expressão das crianças e não como a aprendizagem de uma técnica (MELLO, 2005).

Nessa direção construir um novo modo de fazer na escola obrigatória, organizando possibilidades de trabalho nas quais as crianças possam viver experiências significativas e usar as diferentes linguagens é um desafio.

Portanto, ao falarmos na construção dos processos de leitura e escrita nesse primeiro ano, precisamos considerar que:

Se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores -, é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador tenham como responsabilidade ampliar e diversificar sempre (MELLO 2007, p. 175).

Em síntese, evidenciamos que as concepções sobre leitura e escrita expressas pelas professoras estão ancoradas em dois modos de conceber o ensino. Um que implica o processo de construção no qual a linguagem é entendida na sua dimensão social e cultural e outro, no qual a leitura e a escrita restringe-se ao domínio de um código, desconsiderando assim, a natureza simbólica e a função social da escrita.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: EDITORA DA UFSM, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Ponto de vista: o ensino obrigatório aos seis anos e sua ampliação para nove anos trará vantagens ou não para os alunos?** Revista Pátio Pedagógica. v. 10, n 37, p. 50-53, fev./abr. 2006.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2007.

FRADE, I. C. A. da S. **Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos.** In: SILVA, E. T. da. (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GARCIA, R. L. (Org). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio.** São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988a.

MELLO, S. A. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil:contribuições de Vygotsky.** In: GOULART, A.L.; MELLO, S.A. (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** v.III, Madrid: Visor, 1995.