

O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA A RESPEITO DA INTENCIONALIDADE DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM ESCRITA

SOUZA, Andréia Maria – UNIVALI – andreiasouza@univali.br

FERREIRA, Valéria Silva – UNIVALI – v.ferreira@univali.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Este trabalho discute os resultados de uma pesquisa que investigou quais as intenções que as crianças de uma primeira série do Ensino Fundamental atribuem às atividades de linguagem escrita que realizam em sala de aula.

Nosso interesse em focar no ponto de vista da criança, diz respeito à compreensão de que a criança é um sujeito que participa da construção do conhecimento ativamente, como protagonista, e não somente como executora de tarefas, embora, em nosso entendimento, o adulto professor, segundo o qual traz o roteiro e monta o cenário, para o desenrolar de suas intencionalidades.

A partir desta compreensão, que tem como fundamento as contribuições dos referenciais da sociologia da infância, acreditamos que, no processo pedagógico, leva-se em conta a criança como parceira na elaboração e, sobretudo, na execução do planejamento das formas de apropriação do conhecimento. A intencionalidade atribuída pela criança à atividade que realiza em sala, é pouco discutida, apesar de se saber que a mesma, em seu papel de protagonista da própria aprendizagem, também é responsável, ou no mínimo co-responsável, por esta.

É importante destacar, para que o ato educacional ultrapasse a mera instrução, desde o currículo até a prática pedagógica, é preciso adotar uma atitude intencional que considere o contexto social em que estamos inseridos. Contudo, faz-se necessário que o professor organize a ação pedagógica previamente e proporcione às crianças a possibilidade de perceber a intenção e os objetivos do trabalho a ser realizado para significá-lo. Tal como Zabala (1998, p.95), sinaliza a esse respeito, cabe ao educador o papel de "ajudar os meninos e meninas para que saibam o que tem que se fazer, a que objetivos [o trabalho a ser desenvolvido] responde, que finalidade se persegue, com que se pode relacionar e em que projeto global pode se inserir."

Na perspectiva de Núñez e Pacheco (1997), toda a atividade humana se realiza com base em intencionalidades e objetivos que orientam as ações humanas em direção às suas metas. Isto nos remete à compreensão de que ensinar é buscar intenção, se

fazendo necessário, portanto, estar atento aos objetivos no processo de ensino. Sendo assim, a análise da relação entre os objetivos da atividade e os motivos que movem a criança ao executar uma ação possibilita desvendar os diferentes sentidos pessoais que a aprendizagem apresenta para essa criança.

Para Gonçalves (2000), a importância de a criança perceber a intencionalidade das ações que pratica reside no fato dela, ao ressignificar o construído, conferir um sentido ao que aprende, devido aos elementos mediadores presentes no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, conhecimentos anteriores dotados de sentidos. Disso infere-se que dada uma mesma tarefa, apresentada à crianças com intenções e enfoques diferentes, resultará, em aprendizagem significativamente distintas de um aluno para o outro. Além disso, uma mesma criança terá diante de cada tarefa um enfoque diferente de aprendizagem, conforme a intenção que apresentar no momento de executá-la.

Com base nas considerações de Gonçalves (2000) percebe-se que a criança é quem realmente constrói o seu conhecimento, sendo responsável por ele, ao atribuir sentido e significados aos conteúdos do ensino. Contudo, essa construção ocorre por meio da interação com o professor, o qual determina, por meio de sua atuação, quais atividades a criança deve participar para obter um grau maior de amplitude e profundidade dos significados a serem construídos. O professor é, portanto, quem precisa arcar com a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção. Em suma, fica evidente que a intencionalidade apresenta-se como fator decisivo na atuação do docente e do discente no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores representam agentes deflagradores do processo educativo, pois são eles quem formulam, segundo Castanho (2006, p. 41), "seus planos de trabalho pedagógico, com objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação; as escolas, que traçam seus planos curriculares, de docência e de pesquisa; e os órgãos do governo e da sociedade civil, que planejam ou intervêm no processo de planejamento dos sistemas e ensino."

O mesmo autor (2006, p. 41) considera, ainda, que neste sentido as intenções funcionam como uma rede de relações "mais ou menos como o ditado 'Diga-me com quem você anda e eu te direi quem você é'. No caso, digam-me quais são seus objetivos e o que você pretende fazer para realizá-los que te direi quais são suas intenções."

Curto, Morrillo e Teixidó (2000, p. 69), esclarecem que a linguagem escrita pode ser utilizada com diferentes intencionalidades como "comunicar, expressar idéias,

experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram e sentiram". Entretanto, caso estas intencionalidades da linguagem escrita não sejam reconhecidas pelas crianças no ambiente escolar, isto poderá "induzir o aluno a graves confusões: escrever e ler para ser aprovado, para contentar o professor, para usar apenas na escola [...]".

Percebe-se, portanto, a importância de cada professor e/ou grupo de professores se perguntar a fundo o "por quê" e o "para quê" das atividades que são propostas às crianças e, com base nessa reflexão, decidir quais as atividades mais adequadas para uma melhor aprendizagem. Em suma, algumas das idéias subjacentes à tarefa de ensinar precisam ser submetidas a uma revisão criteriosa.

Sobre este exercício de reflexão por parte dos professores, Curto, Morrillo e Teixidó (2000, p. 66) sugerem que estes se interroguem sobre a intencionalidade do ensino escolar da linguagem escrita presente em suas práticas pedagógicas, como, por exemplo:

- Daremos ênfase à dimensão mecânica ou a reflexão?
- Queremos ensinar a decifrar ou ensinar a compreender?
- Ensinar a transcrever ou ensinar a escrever autonomamente?

O processo de aprender a ler e a escrever significa dominar um novo conjunto funcional de linguagem que é objetivada, principalmente, como forma de interação, manifestada por meio dos diversos usos sociais construídos em seu contexto, em sua cultura. Portanto, no processo de aprendizagem da linguagem escrita o ato de aprender sobre as funções desta é tão importante quanto aprender sobre suas formas.

Silva (2006, p. 78) considera que a criança pode qualificar a sua aprendizagem se "aprender a ler e a escrever interagindo com textos reais com os diversos gêneros e portadores de textos que circulam na sociedade. Assim, ela vai aprender não só a relação fonema/grafema, mas, simultaneamente, o sentido e a função que tem a escrita."

Na compreensão de Pérez e Garcia (2001, p. 22), a escrita, como objeto cultural, requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades. Em outras palavras, não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que a criança progrida em seus conhecimentos. Dessa forma, torna-se indispensável a intencionalidade e a geração de ambientes interativos ricos, pois, "o desenvolvimento sempre é fruto da interação. Para que isso ocorra, deve-se introduzir

na escola uma importante mudança de cultura e de enfoque pedagógico, a fim de favorecer a aprendizagem, em vez de obstaculizá-la."

No que se refere aos processos escolares de ensino-aprendizagem, cabe ao professor organizar adequadamente atividades que possibilitem a criança atribuir significados aos conteúdos. Coll e Orubia (1998) definem a aprendizagem escolar como uma construção orientada de compartilhamento de significados, ao passo que o ensino representa um conjunto de atividades sistemáticas e planejadas através das quais professor e alunos compartilham significados em relação aos conteúdos do currículo escolar.

Compete, portanto, à escolarização, oferecer às crianças um âmbito de alfabetização configurado por contextos significativos de aprendizagens funcionais e relevantes, que ofereçam experiências e relações organizadas, válidas para aprender a construir as bases e os fundamentos práticos da linguagem escrita, para facilitar o domínio do código escrito, autônomo e crítico do mesmo. Paralelamente, promover a descoberta da utilidade da linguagem escrita como meio de comunicação — sobretudo por meio do tempo e do espaço —, como fonte de informação e deleite, sem esquecer as possibilidades de expressão que a escrita oferece (PÉREZ E GARCIA, 2001).

Alguns professores ainda consideram que a finalidade do ensino é fazer com que as crianças aprendam a descrever, a explicitar, a prever ou a verificar os fatos da realidade, sendo que, neste caso, o ensino da leitura e da escrita ocorre de forma fragmentada e ordenada. "O início do ensino da linguagem escrita é concebido como uma habilidade e não como um conhecimento, e são programadas atividades do tipo visual, motor ou auditivo em forma de cópias, de imitação e de preparação [...]". (PÉREZ E GARCIA, 2001, p. 57)

Conforme Baquero (1998, p.86), a revelação de seu sentido cultural e seu significado profundo é objeto da própria prática de ensino da escrita, não existindo um desenvolvimento prévio da necessidade de sua aquisição, a não ser a compreensão de que o desenvolvimento desta é, de algum modo, inerente à maneira como se organiza a própria prática. A redução da escrita a seu mero aspecto motor externo, poderia levar a confundir a "maturação" das funções perceptivo-motoras com a existência de uma disposição ou condições de "maturidade" adequadas para aquisição da língua escrita. Isto constitui um erro habitual e grave, já que a disposição "[...] para a aquisição da língua escrita parece passar, na realidade, pela apropriação que a criança possa fazer tanto das características e potencialidades funcionais da linguagem escrita como sentido

cultural e da demanda cognitiva de sua prática."

Uma reflexão sobre as proposições de Baquero (1998, p.87) conduz ao entendimento de que a escrita deve deixar de ser considerada como uma habilidade motora complexa e ser compreendida, como uma modalidade de linguagem e uma prática cultural específica, pois "[...] as práticas culturais ganham sentido em relação aos seus usos originais ou 'naturais', vinculadas com as necessidades que lhe deram origem à própria vida cultural". Contudo, é de suma importância que no contexto escolar o ensino da linguagem escrita atenda às necessidades reais da criança.

Para compreender como as crianças percebem as práticas educativas que vivenciam em seu cotidiano escolar, é importante dar-lhes voz, para que possam expressar seu ponto de vista. Para que seja possível “[...] fazer aparecer a criança dentre tantos outros grupos que compõem nossos sistemas sociais” (SAYÃO, 2002, p.01), é necessário também pensar em metodologia de pesquisa que esteja voltada à investigação junto à criança. Delgado e Muller (2005) consideram que a Sociologia da Infância tem se constituído uma parte da ciência educacional mais "aberta", promovendo a elaboração de metodologias de investigação voltadas para "com" e não "sobre" as crianças, uma vez que nessa última modalidade de investigação as crianças passam a ser consideradas como atores sociais.

Segundo Nespoli (2004), a alfabetização, para muitos, ainda está associada diretamente a formas de exclusão social, pois acaba por representar um obstáculo à continuidade do aprendizado, o que poderá implicar o fracasso já nos primeiros anos de sua vida escolar. A alfabetização é uma aquisição não somente do saber ligado à técnica de associar letras, sons e palavras, mas também por um conjunto de práticas sociais na plenitude de seu potencial, revestida de significado político que supera a esfera escolarizante.

Colello (2004, p.01), menciona que “[...] no contexto de nossa sociedade, alfabetizar é também dar voz ao sujeito, assim como favorecer meios críticos de participação social. Como uma sublime construção da humanidade, a relevância e vitalidade da língua escrita transparecem em múltiplos usos [...]”.

Neste sentido a relevância social deste estudo visa contribuir com os cursos de formação inicial e pós-graduação, possibilitando avançar nas reflexões sobre as práticas em sala de aula com o intuito de rever criticamente como está ocorrendo a relação teoria e prática no tocante à alfabetização. Também proporcionar mudanças necessárias que venham a favorecer a melhoria na qualidade da educação para reverter o quadro

daqueles que fracassam, havendo assim uma sutura do indivíduo ao seu mundo, em um processo simultâneo de inserção social e constituição de si.

Os procedimentos metodológicos

Como forma de atingir os objetivos traçados, optou-se por uma pesquisa qualitativa com base em um estudo de caso, para que fosse possível compreender, em toda a sua complexidade, a intencionalidade que as crianças atribuem as atividades de linguagem que realizam em sala de aula. Para tanto o pesquisador precisa "distanciar-se" e deixar de lado a ótica adultocêntrica. Conforme apontam Delgado e Muller (2005, p. 173), em vista do caráter humano do pesquisador, este tipo de tarefa nem sempre se apresenta fácil, pois "necessariamente o pesquisador precisa se despir de preconceitos, o que não implica neutralidade", para apreender os significados atribuídos pela criança às suas experiências.

A coleta dos dados da pesquisa ocorreu em uma turma de primeira série da escola pública municipal. Doravante, esta instituição de ensino passará a ser denominada, nesta pesquisa, como "Escola Aprender". O processo de coleta de dados, levado a cabo entre os meses de maio e junho de 2006 em uma primeira série do Ensino Fundamental, teve como sujeitos uma professora alfabetizadora e 25 crianças com idade entre seis e sete anos.

As crianças participantes tinham idade entre seis e sete anos, seus pais exercem profissão que variam de pedreiro, pescador, mecânico, carpinteiro, costureira e diarista...

A professora Lucia é graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia, atua no magistério há quatorze anos, dos quais dez anos com turmas de primeira série.

Os instrumentos de pesquisa consistiram em entrevistas semi-estruturadas aplicadas as crianças da turma de primeira série selecionada durante a realização das atividades de linguagem escrita em sala de aula. Para não dificultar o andamento das aulas, as entrevistas ocorreram no momento em que as crianças desenvolviam as atividades de linguagem escrita em sala de aula, quando a professora não estava dando nenhuma instrução ou quando auxiliava individualmente algumas crianças. Foram entrevistas oito crianças por atividade. A escolha das crianças a serem entrevistadas em cada dia ocorria de forma aleatória, porém com cuidado para que não fossem as mesmas

do dia anterior, e de forma a permitir que todas tivessem a possibilidade de participar. Quanto à identificação das crianças nas entrevistas, com base nas contribuições de Leite (1995), solicitou-se as crianças que escolhessem um outro nome com o qual desejassem ser identificadas no momento da entrevista. Tal procedimento foi realizado com o intuito de permitir que as crianças, sujeitos da pesquisa, aparecessem de alguma forma como autoras das participações. Kramer (2002, p.51) menciona ainda, em relação à autoria das falas das crianças, que "embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias".

Quando questionávamos a respeito da atividade que as crianças realizavam, buscávamos inteirar-nos do que estavam fazendo, sobre o que a professora havia solicitado, o porquê de tal atividade e, conforme as respostas recebidas, quando necessário, perguntávamos também "para que" estavam fazendo. As participações das crianças foram áudio-gravadas e transcritas na íntegra. Inicialmente, a utilização do gravador gerou certa curiosidade nas crianças, estimulando o interesse em participar da entrevista. Ao serem entrevistadas, elas demonstravam-se muito à vontade, talvez devido ao uso de um mini-gravador digital que não chamava tanto a atenção quando deixado em cima da mesa de cada criança no momento da entrevista.

Ao término de cada atividade em sala de aula, era solicitado à professora que explicasse a razão para desenvolvê-la. As entrevistas com a professora foram semi-estruturadas e áudio-gravadas. Em outros momentos, realizamos entrevistas abertas com a professora (conversas informais não gravadas) durante o desenvolvimento da atividade, que serviram para esclarecer dúvidas quanto ao planejamento e andamento da aula.

Foi realizada também uma entrevista aberta com a professora durante os períodos de intervalo para obter dados relacionados à sua trajetória profissional, sua opção em trabalhar com a primeira série e seu pensamento sobre o processo de alfabetização. Em que pese a informalidade da entrevista, enfatizo nossa constante intencionalidade em obter informações que melhor esclarecessem os fatos observados.

A partir da compreensão de que a intenção educativa ilumina a prática pedagógica, fez necessário utilizar a observação das ações da professora e das crianças durante o desenvolvimento das atividades de linguagem escrita.

Informam Lüdke e André (1986), que a observação direta possibilita ao observador chegar mais próximo da perspectiva do sujeito. Com base nesta premissa,

foram realizados, então, sete dias alternados de observação, em ambiente natural das ações da professora e das crianças durante a realização das atividades de linguagem escrita, perfazendo um total de 14 horas, distribuídas em duas horas diárias.

As sete observações seguintes, portanto, tiveram como foco as ações da professora e das crianças ao realizarem as atividades de linguagem escrita. Conforme combinado com a professora, as observações foram distribuídas em dois dias fixos semanais (quintas e sextas-feiras) por opção da mesma, que justificou serem estes os melhores dias, por não haver nenhuma interrupção das atividades de aulas extras. Nem sempre foi possível realizar as duas observações semanais, pois em alguns dos dias agendados, ocorreram imprevistos, como eventos da escola, feriados e passeios. Dessa forma, houve semanas em que se realizou somente uma observação.

As observações foram registradas inicialmente em um bloco de anotações, com as informações sendo organizadas e transcritas posteriormente em diário de campo, acrescidas de alguns relatos ampliados do que foi percebido no momento da observação. "[...] as notas tomadas no campo são incompletas; são apenas recordações que nos permitirão mais tarde escrever narrativa completa". (GRAUE E WALSH, 2003, p.159). Realmente, o registro posterior das observações proporcionou um relato mais completo e organizado que o original, apresentando mais detalhes sobre a realidade observada.

Segundo Gonçalves (2000), é costume das pessoas, em seu dia-a-dia, planejarem suas ações de forma a melhor atingir suas intenções. O mesmo deve ocorrer em sala de aula, pois é preciso uma vontade explícita de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno, ato este que produz uma série de decisões de ordem pedagógica que envolve todo o processo educativo. Portanto, o planejamento é imprescindível na atuação docente, uma vez que a intervenção e os acontecimentos em aula somente serão entendidos por meio de uma análise que considere as intenções. Contudo, é necessário ressaltar sempre que o professor precisa ter clareza em sua intenção pedagógica, pois esta significará sua ação, o que possibilitará selecionar o caminho mais coerente para alcançar seus objetivos. Por isso, considere ser necessário fazer uma análise do planejamento da professora na íntegra nos meses em que realizei as observações. Os dados foram registrados em diário de campo para posterior análise.

As observações foram registradas inicialmente em um bloco de anotações, com as informações sendo organizadas e transcritas posteriormente em diário de campo. O registro posterior das observações proporcionou um relato mais completo e organizado que o original, apresentando mais detalhes sobre a realidade observada.

Para uma visão em conjunto da fala das crianças sobre a atividade de linguagem escrita que estavam realizando e para que pudéssemos estabelecer relações entre a descrição da respectiva atividade, as ações e falas da professora e das crianças durante a realização da atividade, foram elaborados quadros organizadores para cada dia de observação. Cada dia de observação foi denominado de episódio o qual se refere a uma atividade de linguagem escrita desenvolvida, cada episódio por sua vez, foi dividido em cenas. Cada cena corresponde a um conjunto de ações referentes a um determinado procedimento realizado durante a atividade. Esta medida contribuiu para a realização das sucessivas análises das informações recolhidas.

As análises dos dados

Os dados foram analisados levando em consideração o ponto de vista das crianças em relação as atividades de linguagem escrita que desenvolvem, os procedimentos utilizados durante a realização e a intenção atribuída pela professora.

As análises das observações e entrevistas com as crianças foram realizadas em três momentos.

No primeiro momento a análise aconteceu durante a observação. A partir do desenrolar das cenas registramos na forma de comentários nos quadros organizadores as primeiras impressões que tivemos, sobre as ações da professora e das crianças durante a realização das atividades. No quadro organizador estas primeiras análises foram destacadas em negrito e itálico. Durante estas observações destacamos que a professora sempre antes de iniciar a atividade atualizava o calendário em seguida escrevia o nome da cidade e a data na lousa para crianças copiarem no caderno. Enquanto as crianças copiavam escrevia na lousa a agenda do dia. As ações de atualizar o calendário e o registro da “agenda do dia” parecem estar orientadas de forma a cumprir uma atividade rotineira vinculada a uma tarefa que corresponde a uma intencionalidade escolarizante. Por rotineiras compreende-se como ações mecânicas ou irrefletidas. Nas palavras de Barbosa (2006, p. 41), atos "realizados todos os dias da mesma maneira, um uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar". Tal procedimento não favorece as crianças o processo de refletir sobre a função social do material em sua vida cotidiana como, por exemplo, perceber que existe o tempo e que é preciso se planejar para desenvolver uma rotina de tarefas.

Estes tipos de procedimentos de rotina teriam o potencial de cumprir a intenção

segundo Jolibert (1994) de viver em uma vida cooperativa, caso fosse proporcionado às crianças “fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar-se às regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo [...]” (JOLIBERT, 1994, p.20). Entretanto, por meio das ações da professora que detém o monopólio em sua figura não levou as crianças à reflexão do uso social dos materiais utilizados, demonstrou cumprir intenções ligadas às tarefas escolarizantes, que podem estar vinculadas a memória escolar desta professora. Estes saberes construídos nas diferentes dimensões da vida do docente se materializam no contexto da sala de aula. Neste sentido foi possível perceber o dilema vivenciado pela professora ao articular os diferentes saberes presentes em suas ações diárias em que pesa também as demandas postas pelas exigências institucionais do cumprimento do currículo estabelecido para o ano letivo.

Percebemos também que esta professora utilizou recursos que poderiam favorecer a reflexão da escrita como prática social, entretanto ao articular os saberes que envolvem a demanda escolar, transforma-os em tarefa escolarizante. Sendo assim, perde a oportunidade de escutar e compreender o que as crianças dizem a respeito do que é vivenciado para que seja possível reestruturar a sua prática conforme as necessidades e interesses das crianças.

De maneira geral observou-se que as crianças interagem espontaneamente com os colegas e professora ao explorar e levantar hipótese a respeito dos materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades. As crianças por meio de seus comentários em relação aos materiais, como, por exemplo, nos momentos em que foram utilizados o mapa mundi e o gráfico, demonstraram estabelecer relação com outras atividades já realizadas em sala bem como com as das suas vivências cotidianas fora da escola. Nestes, a professora perdeu a oportunidade de escutar e compreender o que as crianças diziam a respeito do que estavam vivenciando para estimular a curiosidade e proporcionar a reflexão sobre tais materiais e seus diversos usos conforme as situações que ele aparece. Ao escutar ou observar as crianças “[...] nós, professores e professoras nos deparamos com situações inusitadas, com o inesperado, com o imprevisto. Muitas vezes, não conseguimos dar respostas às questões e, em alguns casos, não sabemos como intervir em uma determinada situação.” (SAYÃO, 2002, p.01). A professora possibilitou as crianças a fazerem seus comentários, mas buscou sempre conduzi-los de maneira a não fugir do que foi intencionado por ela.

No segundo momento foi analisado cada episódio conforme os procedimentos

realizados pela professora, durante as atividades de linguagem escrita e a intenção atribuída a estes procedimentos por parte das crianças. Esta análise objetivou relacionar e compreender como essas intencionalidades se encontram. As atividades de escrita realizadas neste período de observação foram: Episódio 1- origem do sobrenome- cenas- leitura da pesquisa sobre a origem do sobrenome, localização dos países de origem do sobrenome, cópia dos nomes dos continentes e países de origem do sobrenome; Episódio 2- nome do grupo- cenas- gráfico do número de alunos do grupo, pesquisa de palavras com cada letra da palavra escola, acróstico com a palavra escola, pesquisa de palavras com a sílaba “ES”, completar frases; Episódio 3- palavra escola, Episódio 4- sílabas com a letra “S”- cena- escrita de palavras com o alfabeto móvel; Episódio 5- texto “O Mágico”- cenas- leitura do texto, perguntas a respeito do texto, ilustração do texto, escrita das respostas sobre o texto na lousa.

Nas análises sobre a relação entre intencionalidade da professora e crianças durante cada uma dessas atividades percebemos que a interação das intencionalidades está dependente dos procedimentos e recursos utilizados pela professora durante o desenvolvimento das atividades. Isso somente foi verificado na atividade “origem do sobrenome” episódio 1 cena localização dos países de origem do sobrenome. Mesmo quando a intenção da professora não correspondia ao uso social da linguagem escrita, mas os procedimentos e material utilizados foram poderosos no sentido de favorecer a reflexão de tal uso, as crianças conseguiam reconhecê-lo. Entretanto de maneira geral as atividades ficavam restritas a cumprir uma tarefa da escola sendo reconhecida tal intenção pelas crianças.

No terceiro momento de análise, após a identificação das intenções atribuídas às atividades, realizamos uma interpretação dessas intenções utilizando os seguintes eixos:

a) O uso da linguagem escrita e suas intencionalidades sociais: compreendê-la nos seus múltiplos papéis sociais tais como a documentação, a comunicação, a informação, a prescrição, o registro auxiliar da memória, a diversão, a expressão de sentimentos, a listagem, etc.

b) A compreensão do princípio do código escrito: descoberta do sistema de escrita (as letras, a representação alfabética) e a compreensão de seu caráter convencional (assimilação de regras e arbitrariedades da língua), tendo em vista a complexidade como as letras representam os sons (letras sem sons, fonemas com mais de uma letra, uma letra com diferentes sons, um fonema com diferentes grafias).

As crianças reconhecem a função social da linguagem escrita quando nas

atividades lhes são oportunizados pela professora procedimentos que signifiquem os materiais de escrita utilizados no âmbito escolar, conforme observado na atividade “Origem do sobrenome”, mesmo a professora não demonstrando clareza de tal intenção. Entretanto nos demais episódios mesmo a professora utilizando recursos e procedimentos que poderiam vir a favorecer a reflexão da intencionalidade social da linguagem escrita, os procedimentos realizados de maneira mecânica acabam por transforma em atividade escolarizante desvinculando-se assim a linguagem escrita de sua real função.

Na atividade “Nome do grupo” ao utilizar o procedimento de produção do gráfico, as crianças escolhem um símbolo para representar os meninos e outro para as meninas e colam no gráfico conforme a respectiva quantidade. Tal gráfico foi confeccionado, segundo a professora, para que as crianças tivessem a possibilidade de visualizar a quantidade de crianças do grupo, já que no caderno ficaria escondido. Durante a realização da atividade algumas crianças utilizaram-se de um dos cartazes que estava fixado na parede da sala e por meio de seus comentários transpareceu certa relação que estabeleceram com a atividade que estavam realizando, entretanto, devido a professora não perceber o que comentavam, solicita que retornassem a seus lugares, perdendo a oportunidade de fazer relação com a atividade proposta, o que poderia ter aproveitado para esclarecer a função do registro em gráfico bem como seu elementos. Os materiais de escrita fixados na sala despertaram em alguns momentos o interesse das crianças e a necessidade de interagir com estes, mas não foram retomados pela professora, parecendo que estão ali para simples decoração da sala.

A professora ao trabalhar com a intenção específica do ensino do código escrito por meio de suas ações, busca orientar as crianças de maneira a compreenderem o som que uma letra possui e relacioná-la ao seu nome. Conseqüentemente, observar o contexto em que foi utilizado, para que as crianças percebessem a modificação da palavra ao introduzir tal letra, fez com que elas refletissem que ao acrescentar uma determinada letra modificava-se a palavra em função do contexto. Desta forma parece que as crianças compreenderam que existem regras que regulam os valores fonéticos que as letras podem ter.

As crianças pareceram entender isto quando comentaram que a atividade é “para fazer palavras com determinada letra na primeira sílaba”, “para aprender a ler”, “para mudar as palavras”, “para mudar o som das palavras”, “para ver se sabem ler e escrever”.

Alfabetizar consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, com a intenção de que a língua escrita seja utilizada como veículo para a construção e intercâmbio de sentidos em sua interação social. Para tanto, é necessário que as crianças tomem consciência de que existem palavras, sílabas e as relações entre grafemas e fonemas, ou seja, estas precisam ter uma idéia geral do que fazer para se ler e a estrutura do código escrito. Ao trabalhar as letras, sílabas e os sons fica evidente por parte da professora a intenção de favorecer a compreensão do código escrito e a mesma de certa forma parece ser percebida pelas crianças.

Considerações

O fato desta pesquisa levar em consideração o ponto de vista da criança sobre as atividades de linguagem escrita que se realizam na escola, poderá trazer contribuições relevantes para melhor compreensão das práticas pedagógicas em relação à alfabetização em outro sentido.

As intenções atribuídas pelas crianças encontram-se com as da professora quando esta utiliza procedimentos e recursos nas atividades que proporcionem às crianças a reflexão da real função do que estão fazendo, como também, oportuniza a participação das crianças na atividade. Na maioria das atividades os procedimentos não correspondem às intenções almejadas pela professora. As atividades ficam em torno do cumprimento das tarefas, as quais apresentam um caráter escolarizante, ou seja, aprendizado do código escrito descolado das situações de uso real da leitura e da escrita. Tais atividades foram mais reconhecidas pelas crianças, talvez devido aos procedimentos utilizados pela professora que favoreceram mais a esta reflexão.

Acreditamos que a participação das crianças no desenrolar das ações poderia desencadear atividades mais interessantes e proveitosas no que se refere alfabetização. O planejamento ganha vida no decorrer das atividades, para tanto, a criança é aquela que irá dar sentido a esta. Portanto ela precisa ter espaço para ser ouvida e compreendida em seu ponto de vista, que pode ser diferente da do adulto.

A construção de sentidos é uma atividade que se realiza por meio do diálogo entre aqueles que protagonizam determinadas cenas. Acreditamos que professora e crianças são os protagonistas da prática educativa, ambos são o centro.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I. P. A.(org.) **Lições de didática**. Papirus: Campinas, 2006.

COLELLO, S.M.G. **Alfabetização do conceito a prática pedagógica**. Prattein.20 set.2004 <<http://www.prattein.com.br/prattein/texto.asp?id=86&Texto=coello> > acesso em 20 de jan. 2007.

COLL, C.; ORUBIA, J. A. Construção de significados compartilhados em sala de aula: atividades conjuntas e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e aluno. In: COLL, C.; EDWARDS, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximação ao estudo do discurso educacional. Artmed: Porto Alegre, 1998.

CURTO, M. L.; MORRILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELGADO, A.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: **28ª Reunião Anual da ANPED** — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPED, 2005 Cd-rom.

GONÇALVES, Y. P. **A intencionalidade e o ato educacional escolar**. Revista Intertemas, Presidente Prudente, v. 2, p. 97-112, 2000.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos, e ética. Lisboa: **Fundação Calouste Gulbenkian**, 2003. Tradução Ana Maria Chaves.

JOLIBET, J. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artemd.1994.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisas**, n. 116, jul. 2002., p. 41-59.

LEITE, M. I. **No campo da linguagem a linguagem do campo**: o que falam de escola e sabem as crianças da área rural. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de Mestrado.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NESPOLI, Z. B.; BAIÃO, J. C. Revista Eletrônica Novo Enfoque.V, Jun. 2004 <http://www.castelobranco.br/pesquisa/vol1/index.php?link=artigos.php&tipo=revista> < acesso em 21 de dez.2006 >

NÚÑES, B. I.; PACHECO, O. G. *La formación de conceptos científicos: una perspectiva desde la teoría de la actividad*. Natal, RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-EDUFRN, 1997.

PÉREZ, K. C.; GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAYÃO, D.T. **Criança substantivo plural**. Revista eletrônica Zero-a-seis N 6 , agos.-dez. 2002<<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/6artigo1.pdf> > acesso em 05 de jan. 2007

SILVA, G. **As oportunidades de aprendizagem na alfabetização mediadas pelo uso do computador como estratégia de ensino**: 2006. 221 f. Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Itajaí.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.