

O SIGNIFICADO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE MEANING OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN THE PROCESS OF ALPHABETIZATION

Elenara Ues Cury*

RESUMO:

O texto aqui apresentado trata-se de um estudo sobre as práticas docentes de professores alfabetizadores em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, sobretudo, sobre a mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É resultado de uma pesquisa de Mestrado que foi realizada no município de Cacoal/RO, em duas escolas públicas estaduais, nas salas de aula de quatro professoras que atuavam a mais de cinco anos como alfabetizadoras. O referencial sócio-histórico e a pesquisa empírica numa dimensão qualitativa com procedimentos como: a análise documental, entrevista semi-estruturada e a observação em sala de aula evidenciam que: os procedimentos adotados no ensino da leitura e da escrita são decorrentes das concepções de ensino e de aprendizagem das professoras; as professoras não sabem o que vem a ser mediação pedagógica, mas em alguns momentos atuam como mediadoras; a mediação docente desencadeia grandes avanços na aprendizagem e na superação das dificuldades da criança com relação à leitura e à escrita.

PALAVRAS-CHAVE:

Mediação; Alfabetização; Leitura e Escrita.

ABSTRACT:

The text presented here is a study on teacher practice of alphabetizing teachers in first grade classes of Fundamental Education, above all, on the mediation in the teaching and learning process of reading and writing. It is the result of a Master's degree research project done in the municipality of Cacoal [RO], in two state public schools, in the classrooms of four teachers with experience of more than five years as professionals of alphabetization. The use of the socio-historical reference and qualitative empirical research based on procedures such as: documental analysis, a semi-structured interview and classroom observation evidenced that following: the procedures adopted in teaching reading and writing are issue from the conceptions of teaching and learning of the teachers; teachers do not know what pedagogical mediation is, but in some moments act as mediations; teacher mediation permits great advances in learning and overcoming children's difficulties relative to reading and writing.

KEYWORDS:

Mediation; Alphabetization; Reading and Writing

* Professora Msc da Rede Estadual de Ensino de Cacoal/Rondônia.

Introdução

Durante mais de uma década de trabalho desenvolvido na área da educação nas redes estadual e municipal de ensino no município de Cacoal, Estado de Rondônia, nas funções de professora do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica e diretora administrativa, exercidas em diferentes momentos, foi possível constatar alguns problemas que afetavam diretamente o fazer pedagógico no ambiente escolar, o que me levou a uma reflexão na tentativa de entendê-los, solucioná-los ou, pelo menos, minimizar seus efeitos negativos.

Nos estudos realizados, percebi a necessidade do professor promover atividades envolvendo apropriação dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, por meio da compreensão de seu significado e da sua representação, os usos sociais que são possíveis fazer de ambas e não somente incentivar os alunos a decodificar e codificar, valorizando o domínio da mecânica da leitura e da escrita, que em nada contribui para a constituição de um sujeito leitor e escritor.

Para conhecer e entender como ocorre a ação docente no cotidiano da sala de aula, propus-me a desenvolver uma pesquisa no intento de conhecer as práticas pedagógicas do professor que atua como alfabetizador no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais do município de Cacoal/RO, se elas se apóiam em uma concepção de ensino da língua materna como interação social e têm na mediação pedagógica uma ferramenta indispensável para o processo de ensino, ou se seguem às orientações “tradicionais” de ensino da língua e da ação de alfabetizar, as quais se voltam para o uso adequado da gramática, enfatizam a ortografia correta; encontram no erro um elemento sinalizador da “incompetência” do aluno; preocupam-se com a codificação, a decodificação e valorizam a leitura e a escrita corretas, mesmo que, para o aluno, estas não tenham sentido.

Os caminhos da pesquisa

Com a intenção de aprofundar algumas questões a respeito da mediação docente no processo de alfabetização, visando conhecer as práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula, estaremos neste momento, descrevendo e comentando a maneira pela qual a pesquisa se desenvolveu e como se explicitaram os pressupostos que a fundamentam.

A metodologia qualitativa e a abordagem Sócio-histórica, em especial a função mediadora do outro no desenvolvimento da linguagem escrita proposta por Vygotsky,

nos ofereceram suporte para discutir e analisar os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa pelas professoras.

Após uma primeira aproximação com as discussões acerca da maneira como a criança aprende a ler e escrever, pudemos compreender o quanto são complexos os processos de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem, seja qual for o objeto a ser conhecido e que eles se relacionam com a atividade intelectual utilizada na construção do conhecimento científico, sendo que a escola assume papel fundamental nesse processo.

Considerando como expoente nessa questão, lembramos Vygotsky (1984, 1987) e seus colaboradores que concebem o desenvolvimento como o resultado de dois processos: a maturação neurofisiológica – que se refere a aspectos biológicos; e a aprendizagem - que se refere a aspectos culturais. A partir desse entendimento, percebemos que embora desenvolvimento e aprendizagem sejam duas coisas distintas, são interligadas; pois a dimensão cultural (aprendizagem) o tempo todo interage com o desenvolvimento transformando-o. Assim, todas as funções mentais primeiramente manifestam-se por meio de ações que serão depois internalizadas.

Nesse aspecto Vygotsky (1984, p.156) destaca que a escola tem papel fundamental na construção do conhecimento ao falar da “[...] necessidade da escrita ser ensinada naturalmente”, devendo ser “relevante à vida” para que seja desenvolvida como uma forma complexa de linguagem que ela é, mas que seja atraente e compreensiva para as crianças.

O trabalho do professor em sala de aula pode proporcionar esse contato da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita significativa, interferindo no processo de desenvolvimento global e no processo de aprendizagem da criança por meio da mediação pedagógica.

Ao admitir esses pressupostos, passamos a compreender o contexto escolar como proporcionador e ampliador das funções intelectuais das crianças. Tais funções acontecem nas relações de ensino e aprendizagem e, por isso, entendemos ser preciso compreender como essas relações se desencadeiam em sala de aula.

Dessa forma, por considerar a escola como um espaço institucional de construção do conhecimento, a elegemos como local de pesquisa. Assim, realizamos a observação das práticas docentes de leitura e escrita, no interior da sala de aula, a fim de verificar se elas têm auxiliado os alunos a adquirirem e desenvolverem habilidades de leitura e escrita. A necessidade de utilizar este instrumento de

pesquisa encaminhou-nos para a realização de uma pesquisa empírica no interior da escola, tratando os dados numa dimensão qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22) tal dimensão constitui um aspecto **importante** da pesquisa em Ciências Sociais, tendo em vista que:

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Assim, na pesquisa qualitativa é essencial a relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados para que haja interação e aproximação ao campo e ao objeto pesquisado. Mas antes da entrada em campo, no caso deste estudo nas escolas para levantar informações, fez-se necessário organizar os detalhes, ou seja, definir a maneira de apresentar a proposta, selecionar para quem ou através de quem apresentá-la, além de definir quais os primeiros contatos que deveríamos estabelecer. Esses primeiros direcionamentos foram essenciais, pois o processo de investigação em pesquisa de campo prevê vários contatos com diferentes pessoas (universidade, órgãos representantes de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores), antes do início do trabalho mais intensivo de observação em sala de aula, uma vez que é necessária a autorização para realização da pesquisa pela **direção da escola**, **espaço** da investigação e pelo professor sujeito da pesquisa.

Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, da mesma maneira que Minayo (2004, p. 105) o explicita, ou seja, como: “[...] o recorte espacial que corresponde à abrangência em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Nesse sentido, tal metodologia proporciona estar em contato, verificando “in loco” as construções, as práticas dos sujeitos no momento em que participam da pesquisa. Para isso, escolhemos como lócus da pesquisa, duas escolas públicas da rede estadual de ensino, **aqui** denominadas **Escola A** e **Escola B** e quatro professoras que atuavam a mais de cinco anos como alfabetizadoras, sendo que as da **Escola A** foram denominadas **P1** e **P2** e da **Escola B**, **P3** e **P4**. Utilizamos como instrumentos da pesquisa a entrevista semi-estruturada, a observação em sala de aula e a análise documental.

Das concepções de método às concepções de leitura, escrita e alfabetização como práticas sociais.

As discussões educacionais sobre o ensino da leitura e da escrita até as décadas de 1950 e 1960 no Brasil, segundo Soares (2005), estavam voltadas para a busca do melhor método porque se acreditava que o fracasso, apresentado pelo aluno que não aprendia a ler e escrever, estava relacionado ao uso de metodologias inadequadas. As maiores discussões centravam-se na defesa do Método Global ou Analítico, o qual fazia apologia à idéia de que o melhor era oferecer à criança a totalidade, ou seja, pequenos textos ou palavras e frases para que ela fizesse a análise para chegar às partes, que são as sílabas e letras; e do Método Fonético ou Sintético, que, ao contrário do anterior, propunha que o aluno aprendesse, em primeiro lugar, as letras, as sílabas e o som das mesmas para depois chegar a palavras e/ou frases e textos. Ensinava-se primeiramente a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita.

Com os estudos na área de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980 passou-se a entender que a utilização desses métodos, pouco ou nada contribui para a aprendizagem da criança, isso porque não é decorando ou fazendo exercícios com palavras e letras preparados por um adulto que elas terão sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças aprendem encontrando sentido nas palavras em textos significativos apresentados a elas, os quais estão relacionados com o seu contexto que possibilita a compreensão. Assim, interesse e compreensão são aspectos inseparáveis para que a criança consiga aprender a ler e escrever.

As cartilhas escolares também influenciaram a prática pedagógica dos professores. Normalmente adotavam o método misto; estruturado a partir de um silabário baseando-se em análise e síntese. As cartilhas utilizavam-se sempre uma linguagem irreal como “vovô viu a uva”, “o bebê baba”, etc., e um repertório controlado de palavras como “jabuticaba”, “igreja”, “caju”, etc., que representava um processo pedagógico em que ler era sinônimo de decodificar, e escrever de copiar. Predominava a valorização da mecânica da leitura e da escrita que posteriormente daria lugar à leitura “inteligente”. O papel do professor, neste momento, era o de sempre trabalhar com o melhor método – aquele que possibilitasse à criança o domínio do código escrito.

Com esse método, o professor também desenvolvia sua intervenção pedagógica sem saber como acontecia o processo de aquisição da linguagem escrita. Considerava a tarefa cumprida quando terminava o ano. Isso geralmente ocorria quando chegava ao fim da cartilha.

Nessa concepção associacionista do processo de aquisição da escrita, o uso do melhor método era considerado como fator determinante de aprendizagem, já que seria por meio da “prática” de habilidades ordenadas, hierarquicamente, que a criança aprenderia a ler e escrever. Embasado nessa concepção, o professor considerava que para a criança aprender a ler e escrever, precisava decifrar mecanicamente a correspondência entre grafema-fonemas (isto é, letras-som) e executar cópias, para fixar bem as associações.

Atualmente sabemos que a prática pedagógica que adota estes princípios não prepara as crianças para utilizar a leitura e a escrita como instrumento de inserção social, porque não possibilita a compreensão e a intervenção em seu universo cultural. Orlandi (2006, p. 210) afirma que: “[...] através da leitura se tem acesso ao saber, e pelo domínio do saber se podem explicitar os mecanismos de funcionamento da sociedade”. Portanto, é preciso considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, pois aquele que lê não apenas decifra códigos, ele utiliza toda uma estratégia de leitura que possibilitará um confronto mental do material lido com as suas experiências de interação em seu universo cultural possibilitando melhor compreensão do que lê e melhor atuação no seu meio.

Sabemos que dependendo da forma com que os professores concebem a relação pensamento e linguagem, indivíduo e sociedade têm-se diferentes concepções de aprendizagem e de ensino. Dessa forma, alguns professores se apóiam nas idéias de Piaget (1976, 1983) sobre a construção individual do conhecimento e Emília Ferreiro Ana Teberosky (1989, 1995), entre outros teóricos sobre a construção da escrita, enquanto outros orientam suas práticas em sala de aula a partir dos pressupostos de Vygotsky, Luria, Leontiev (2001, 2005), Smolka (2003).

Vygotsky (2001), ao falar sobre os papéis e funções sociais e a internalização das formas culturais de comportamento, destaca o papel do adulto como “regulador” no relacionamento com a criança.

As influências pedagógicas dessa perspectiva se evidenciam e se esclarecem quando Piaget destaca que ao ensinar algo para a criança, a impedimos de realizar descobertas por si mesmas. Por sua vez, Vygotsky (2005 p.129), ao elaborar o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, afirma que “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Este confronto de concepções nos leva a compreender a necessidade de estar discutindo as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e, mais especificamente, assumir a idéia de que ele tem um papel importante na relação

entre aluno e objeto do conhecimento. Cabendo-lhe a tarefa de ser o mediador, utilizando e proporcionando aos seus alunos instrumentos adequados para auxiliá-los a adquirir novos saberes a partir daqueles que já possui.

Cabe ressaltar que ao falar sobre mediação estamos referindo-nos aos princípios de Vygotsky (1998), psicólogo russo que, ao estudar os processos mentais superiores, procurou compreender como os mecanismos mais sofisticados, mais complexos, típicos do ser humano, frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social podem interferir nas trocas entre os indivíduos.

Oliveira (1993, p.26) ao abordar a questão, explicita que: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”. (grifos da autora)

Nesse sentido, o professor alfabetizador deve atuar como mediador no processo de alfabetização, proporcionando ao aluno a oportunidade de refletir sobre o objeto de conhecimento, estar em interação com o meio social, para desenvolver a sua linguagem oral e escrita, além de desenvolver novas práticas de leitura e escrita por meio de instrumentos pedagógicos adequados e capazes de desencadear o interesse do aluno, apoiar e orientar a sua compreensão e análise de maneira a garantir sua aprendizagem efetiva.

Ao contrário das concepções de ensino tradicional, que seguem as idéias associacionistas da Psicologia e consideram o educando como uma tábula rasa, um papel em branco no qual o professor escrever os conteúdos a serem aprendidos, a pedagogia contemporânea concebe o educando como alguém que, antes de ir para a escola, vivenciou diferentes situações, teve experiências próprias, adquiriu várias informações e carrega consigo um repertório de conhecimentos e histórias que precisam ser consideradas e valorizadas pelo alfabetizador logo que a criança chega à escola.

Segundo Luria (2001, p. 143),

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento de formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Essa construção da criança não acontece por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ela interage com os outros, age sobre o objeto a ser conhecido e pensa sobre ele. É constantemente desafiada a refletir, argumentar, tomar decisões e posicionar-se, muitas vezes sem se dar conta dos atos que está praticando.

Diante disso, na escola, o educando põe em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o conteúdo que o professor está trabalhando por ser ele objeto sociocultural real, provido de significado. Isso significa dizer que para escrever um texto, mesmo quando ainda não sabe escrever segundo as convenções, o aluno precisa utilizar o seu conhecimento prévio, escolher as letras a serem colocadas, quantas letras e por que essas e não outras.

A respeito disso, Chartier (1996) descreve o desenvolvimento de atividades escolares que permitem, desde cedo, às crianças de todos os meios sociais prosseguirem, até mesmo fora da sala de aula, suas investigações sobre a escrita, desenvolverem sua curiosidade, ampliando suas competências e enriquecendo seus conhecimentos. A autora destaca ainda que as instruções do professor devem partir do contexto social da criança, tratando de temas relacionados aos lugares frequentados diariamente pela criança e usam a língua escrita - cartazes, placas, letreiros; embalagens de remédios e de produtos de uso doméstico, entre outros. Qualquer situação de linguagem pode se tornar significativa, desde que um adulto ajude e que a criança possa ter estímulo para percebê-la.

Para a autora:

Tornar as crianças sensíveis ao uso funcional da escrita em nossas sociedades industriais evidentemente não pode tirar o lugar da aprendizagem da escrita. Em primeiro lugar, porque esses escritos são, freqüentemente, muito difíceis para serem usados senão como estimuladores; depois, porque a escrita tem outras utilidades além de designar e informar. Mas eles ocupam uma parte tão grande da experiência compartilhada pelas crianças de todos os meios sociais, eles modelam tanto o nosso meio que vê-los e compreendê-los produz uma gratificação (sem dúvida mais simbólica que real!) que pode revelar-se decisiva par a comunidade do trabalho. Pelo contrário, deixar os escritos urbanos e domésticos fora da sala de aula pode desconcertar muitas crianças e confirmar nelas a idéia de uma superação entre os objetivos da escola e a vida corrente. (CHARTIER, 1996 p. 42-43)

Dessa forma, entendemos que o professor, deve preparar suas aulas e empenhar seus esforços a fim de proporcionar aos seus alunos condições sociais de uso da leitura e da escrita, criando situações didáticas que se tornem um desafio, despertando neles o interesse em utilizar a linguagem para participar efetivamente do contexto social em

que vivem. Nesse sentido, tanto aluno como professor, passam a ser sujeitos ativos na construção da aprendizagem e do conhecimento, cabendo ao professor a tarefa de compreender o contexto social do aluno e ter um conhecimento mais amplo sobre o objeto a ser ensinado para fazer com que as crianças possam – a partir de sua ajuda – utilizar seus conhecimentos prévios, relacionando-os com os novos conteúdos, proporcionando experiências para que possam explorá-los, compará-los e utilizá-los em situações diversas.

Diante destas asserções, a alfabetização num aspecto crítico, deve conceber o homem como um ser cultural, histórico e inacabado, sendo essa uma das grandes contribuições de Paulo Freire para a educação e para o processo de alfabetização. Assim, acreditamos que, tanto a alfabetização como a educação devem ser entendidas como expressões culturais, como extensão da cultura, que podem ser também investigadas e questionadas e que sejam capazes de levar a criança e o adolescente a compreender cada vez mais o mundo em que vivem.

Soares (2004, p.20), ao tratar sobre alfabetização e letramento aponta que:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido o como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] por outro lado, também é necessário reconhecer que embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Assim, o professor do primeiro ano do ensino fundamental, ao trabalhar com a alfabetização deve proporcionar ao aluno a aquisição da escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever, uma vez que, dominar essas habilidades envolve conhecimentos variados, como compreender o funcionamento do sistema alfabético e memorizar as convenções existentes na língua portuguesa usando instrumentos como o lápis e desenvolver a habilidade de escrever da direita para a esquerda, entre outras. Mas, sua atuação não poderá se desvincular do contexto social da criança e dos conhecimentos que ela já conseguiu construir sobre a leitura e a escrita, deve valorizar e ampliar estes conhecimentos levando-a a sentir-se cada vez mais livre para participar da sociedade em que vive por entendê-la melhor.

Trabalho docente

Ao perguntarmos para as professoras, na entrevista realizada, quais atividades elas propõem aos seus alunos para trabalhar com a leitura e com a escrita, tivemos como respostas:

P1 - Na leitura, a gente gosta muito de trabalhar com história. Todo o dia a gente lê uma história para eles para que possam ir tomando o gosto pela leitura. Lemos parlendas, poesias, textos, histórias. Sempre a gente procura trabalhar mais com as poesias que fazem mais o gosto deles, e que eles compreendam também.

Na escrita, eu trabalho com o auto ditado, alfabeto móvel, escrita espontânea de textos e de nomes de figuras, escrita espontânea de textos a partir de histórias de vídeo.

P2 - Numa atividade de leitura como a pesquisa no banco de palavras. Eu faço os desenhos e coloco-os bem acima, na folha. Embaixo coloco o banco de palavras para desafiar o aluno a ler. Então, se lá em cima tem carro, embaixo eu coloco casa, coco e carro. Essa organização o possibilitará a ver a letra inicial, mas vai ter que descobrir a final também para conseguir ler e fazer a atividade.

Eu sempre trabalho com a escrita a partir de um texto. Trabalho com escrita e reescrita de textos e auto ditado.

P3 - Trabalho na leitura e na escrita com jogos diversificados, alfabetos, letras, vogais, recortes e colagens. No início do trabalho com a escrita do próprio nome do aluno.

P4 - Trabalho com a produção de textos individual e coletiva. Reescrita de alguns textos junto a eles. Ou então, eu trabalho individualmente com eles fazendo a reescrita no caderno. Trabalho também bastante leitura de músicas e poesias com eles no quadro e a gente faz a leitura coletiva.

As falas das professoras nos ajudam a perceber como elas trabalham com a leitura e escrita na sala de aula. A professora **P1** diz que realiza leitura para os alunos todos os dias para estimulá-los a ter o gosto pela leitura. As professoras **P2**, **P3** e **P4** concentram suas atividades de leitura nas palavras e letras das atividades propostas.

Mas ao observarmos a prática das professoras em sala de aula, com relação à leitura, procuramos identificar que tipo de leitura elas realizam, quem realiza, e como se realizam. O mesmo procedimento foi adotado com relação à escrita, a fim de identificar que tipos de atividades foram realizadas e por quem.

Os dados que foram coletados nas visitas realizadas e nas observações respectivamente nas salas das professoras **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, identificamos situações sistematizadas de leitura e de escrita, as quais nos levaram a perceber algumas contradições e limites ao observamos o desenvolvimento do trabalho docente.

Constatamos que as professoras **P3** e **P4** em suas práticas de leitura e escrita em sala de aula demonstram estar arraigadas aos métodos de ensino tradicionais, não conseguindo conceber o aluno como construtor do conhecimento na relação com o outro, muito menos entender que o ensino da língua por meio da interação favorece a compreensão do significado do saber ler e escrever na vida dos indivíduos.

Nos casos das professoras **P1** e **P2** em momentos observados, percebemos que elas não procuram seguir um método de trabalho, procurando atuar como facilitadoras da aprendizagem da língua escrita ao ajudar os alunos para que consigam chegar ao domínio da escrita alfabética, ao ler para os alunos regularmente e desenvolver a compreensão, o gosto e interesse pela leitura, e ao trabalhar com os alunos diversos portadores textuais e auxiliá-los em suas produções escritas.

Algumas considerações

Na pesquisa realizada, foi possível perceber que, de nada adianta a simples exposição de materiais escritos em sala de aula, como cartazes, livros revistas e jornais para as crianças, isso não caracteriza ambiente alfabetizador nem uma prática mediadora, muito menos garante a efetiva aprendizagem da língua materna, pois estas ferramentas e práticas descoladas do contexto real e sem objetivos definidos, entre eles o de incentivar o aluno para o uso social da leitura e da escrita, provavelmente não estimulará o interesse, a curiosidade da criança para ler e escrever e mais em compreender o que está lendo ou escrevendo.

A professora **P1** diz que: “A alfabetização para mim acontece o tempo todo. Desde quando a criança está no ventre está se alfabetizando; a mãe fala e ele está aprendendo”, assim o indivíduo está constantemente se alfabetizando. A professora **P3** diz que “[...] Nós estamos constantemente nos alfabetizando, desde as séries iniciais e durante a vida inteira”. As demais professoras a **P2** e **P4**, não fazem menção a algum período.

Sobre esta questão, retomamos Soares (2004, p. 20) quando ela afirma que a alfabetização é “[...] entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita [...]” sendo que ela “[...] só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento [...].”

A professora **P4** possui uma concepção de alfabetização equivocada, pois confunde concepção de alfabetização com método. É importante lembrar que

método de acordo com o Dicionário brasileiro Globo (1993, p.s.nº) é “[...] processo ou técnica para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade [...]” e alfabetização, como já tratamos, é a aquisição do sistema convencional da escrita no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, ambas são distintas. Devemos lembrar que o professor precisa ter domínio teórico e consciência do significado de alfabetização para que possa escolher o método ou a forma que vai utilizar para proporcionar aos seus alunos condições para tornarem-se sujeitos leitores e produtores de textos.

Ao analisarmos as falas das professoras, nas entrevistas realizadas, podemos observar que não há um entendimento de todas as professoras sobre o que é a mediação pedagógica. Elas confundem com a necessidade do professor ajudar a criança, questionando, intervindo na construção do conhecimento, ajudando a entender melhor o conteúdo, numa troca constante de informações que faz o aluno evoluir em seus conceitos e na aprendizagem, num processo de estímulo-resposta, mas ao analisar as suas práticas percebemos que em certos momentos elas atuam como mediadoras mesmo sem saber.

Cabe, portanto ressaltar a importância de um trabalho docente alicerçado em conhecimentos teóricos, na experiência profissional, tendo como fio condutor uma prática pedagógica mediadora, pois dessa forma as atividades escolares possibilitarão ao aluno sentir-se sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento; adquirir e desenvolver o interesse em atuar de uma forma crítico-reflexiva sobre o que lê e escreve; capacidade de expressar-se com segurança, de maneira diversa e consciente.

Referências

- CHARTIER, Anne-Marie (et.al). **Ler e Escrever**: entrando no mundo da escrita. trad. Carla Valduga. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.
- FERNANDES, F. (Org.). **Dicionário Brasileiro o Globo**.35 ed. São Paulo, 1993
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles (et.al) S.Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein (et. al) Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo. Scipione, 1993.
- ORLANDI. Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2006.
- PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas** – problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- _____. **A gênese das estruturas lógicas elementares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamaente. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11 Ed. S. Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Passando a Limpo).
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**, 3 ed. S. Paulo, Contexto 2005.
- _____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. In. PÁTIO, Revista Brasileira. Ano VII, nº 29. Fevereiro/Abril, Artmed, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente**, Trad. José Cipolla Neto. 6 ed. S Paulo, Martins Fontes, 1998
- _____. **A formação Social da Mente**, Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. S Paulo, Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. S Paulo: Martins e Fontes, 1987.
- _____. **A formação Social da Mente**, Trad. Michel Cole, Vera John Steiner, Sylvia Scribner e Ellem Souberman (Org.) S P. Martins e Fontes, 1984.
- _____, A. R. LURIA. A.N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9 Ed. S. P. Ícone, 2001.