

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR VALE DO JURUENA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - I SE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

9,0

**A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER NA
ALFABETIZAÇÃO**

SUELY APARECIDA DE SOUZA MARTINS

ORIENTADOR: ILSO FERNANDES DO CARMO

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR VALE DO JURUENA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - I SE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER NA
ALFABETIZAÇÃO**

SUELY APARECIDA DE SOUZA MARTINS

ORIENTADOR: ILSO FERNANDES DO CARMO

*“Trabalho apresentado como exigência
parcial para a obtenção do título de
Especialização em Psicopedagogia”*

COLORADO DO OESTE/2006

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR VALE DO JURUENA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - ISE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

Agradeço a Deus com louvor, que me deu a vida. A minha família, que me proporcionou apoio, durante este longo percurso. Aos mestres que partilharam o saber numa busca incessante na construção do conhecimento. Aos colegas e a todos que direta ou indiretamente contribuíram e compartilharam para a realização desta etapa.

“Ensinar não é transferir conhecimentos; não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológicas, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.”

PAULO FREIRE

RESUMO

Considerando a alfabetização muito mais do que o ato de aprender a ler escrever, na atual conjuntura educacional, percebe-se que a escola tem discutido ações que viabilizam o processo ensino aprendizagem que garanta de fato o direito do aluno se alfabetizar a partir do que já se sabe. Preocupados com o desempenho dos alunos, nas quais as pesquisas têm revelado que no Brasil há grande contingente de analfabetos funcionais, faz-se necessário repensar quais são os objetivos da educação, tendo os seguintes questionamentos: o que, como e para que ensinar? Como alfabetizar crianças e adultos que têm pouco contato com bens culturais, tais como: revistas, jornais, livros, acesso à tecnologia e outros. É nesse sentido que, ao observar o cenário enfatiza-se a importância de rediscutir quais as ações que podem ser implementadas, para que a alfabetização seja de fato efetiva e que possa atender as necessidades dos alunos nos seus aspectos cognitivos afetivos e sócio-culturais. Frente a esse contexto, é que a alfabetização enraizada nas teorias sociointeracionistas traz para os professores uma nova visão de como concebê-la, respeitando as etapas e estágios de desenvolvimento, permitindo ao professor e aluno construir conhecimentos através da troca de experiências, do trabalho compartilhado, da pesquisa, provocando rupturas nas práticas tradicionais que impossibilitavam os alunos de pensar, construir hipóteses acerca de conhecimentos sobre leitura, escrita e letramento, provocando sérios danos à vida escolar que direta ou indiretamente, impediam os alunos de se tornarem cidadãos críticos, participativos autônomos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. UM NOVO PARADIGMA DE ALFABETIZAÇÃO	11
1.1 O planejamento e a Organização do trabalho em torno da alfabetização	14
1.2 Professor Alfabetizador: Aprendendo para Garantir o Direito do Aluno Aprender.....	16
2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO	19
3. REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	21
3.1 A Contribuição de Emília Ferreiro e Colaboradores ao Processo de Alfabetização	22
3.1.1 As Grandes ênfases de Emília Ferreiro ao longo de sua obra	23
3.1.2 Os níveis de Conhecimento na Escrita	24
3.1.2.1 O Nível Pré-Silábico	25
3.1.2.2 O Nível Silábico-Alfabético	25
3.1.2.3 O Nível Alfabético	26
3.2 As Contribuições de Vigotsky na Alfabetização	26
3.2.1 As Zonas de Desenvolvimento	27
3.3 Teoria Piagetiana	27
4. RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

Historicamente, as discussões sobre a alfabetização escolar, no Brasil, se centraram na eficácia de processos e métodos, prevalecendo, até os anos 80, uma polarização entre processos sintéticos e analíticos, direcionadas ao ensino do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Os primeiros métodos aplicados ao ensino da língua escrita pertencem a uma vertente que valoriza o processo de síntese. Nela se incluem os métodos de soletração, o fônico, o silábico, tendências ainda fortemente presentes nas propostas didáticas atuais. Tais métodos privilegiam os processos de decodificação, as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupos de letras) e uma progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) a unidades mais complexas (palavra, frase, texto). Embora focalizem capacidades essenciais ao processo de alfabetização, sobretudo a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita tais métodos, quando utilizados parcialmente e de forma exclusiva, apresentam limitações: não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças; além disso, pela ênfase que atribuem à decodificação, resultam, muitas vezes, em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas.

Outra vertente de métodos valoriza o processo de análise e a compreensão de sentidos, propondo uma progressão diferenciada: de unidades

mais amplas (palavras, frase, texto) unidades menores (sílabas ou sua decomposição em grafemas e fonemas). São exemplos dessa abordagem os métodos de palavrção (palavra decomposta em sílabas), de sentencição (sentenças decompostas em palavras) e o global de contos (textos considerados como pontos de partida, até o trabalho em torno de unidades menores) tendências que também persistem nas praticas docente atual. Esses métodos contemplam algumas das capacidades essenciais ao processo de alfabetização, sobretudo o estímulo á leitura de unidades com sentido, pelo reconhecimento global das mesmas. Entretanto, quando incorporados de forma parcial e absoluta, acabam enfatizando construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, muitas vezes apenas a serviço da repetição e da memorização, com objetivo de manter controle mais rígido da seqüência do processo e das formas de interação gradual da criança com a escrita.

Nas ultimas três décadas assistiu-se a um abandono dessa discussão sobre a eficácia de processos e métodos de alfabetização, que passaram a ser identificado como propostas tradicionais ou excessivamente diretivas. Passou a ocupar lugar central a discussão sobre a psicogênese da aquisição da escrita, uma abordagem de grande impacto conceitual no campo da alfabetização, sistematizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e outros teóricos e pesquisadores.

Tais mudanças conceituais, traduzidas no ideário sociointeracionista reverteram à ênfase anterior no método de ensino para o processo de aprendizagem da criança que se alfabetiza e para suas concepções progressivas sobre a escrita entendida como um sistema de representação. Além disso, passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e hipóteses de aprendizagem. Outra implicação fundamental passou a ser o deslocamento da ênfase anterior na alfabetização para uma valorização do ambiente alfabetizador e do conceito mais amplo de letramento, na quais passou a considerá-la como a progressiva inserção da criança em práticas sociais e materiais reais que envolvem a escrita e a leitura.

É diante de todas essas mudanças que a alfabetização nos dias de hoje não pode ser pensada como a mais de uma década atrás, cujo modelo se baseia em praticas tradicionais, impedindo os alunos de construírem conhecimento a partir do que já sabiam, ampliando as possibilidades do seu insucesso escolar.

Subtende-se que a alfabetização deve ser entendida como base primordial para o desenvolvimento pleno dos educandos, sejam elas cognitivas, afetivas ou psicossociais na qual esse processo de construção de conhecimento deve permitir ao aluno participar efetivamente da cidadania, garantindo aos alunos o direito de se alfabetizarem na escola e obterem sucesso na escola.

Diante do exposto, percebe-se então que hoje, a uma atenção especial a prática da alfabetização, nos quais os novos paradigmas fundamentam-se em práticas educativas que valorizem os conhecimentos prévios dos educandos e que o professor, sobretudo compreenda como se dá o processo de construção de conhecimentos, favorecendo decididamente para que a prática de alfabetização seja significativa e que atende de fato as reais necessidades dos alunos.

A partir desse contexto, surgem amplas discussões para diagnosticar como os alunos aprendem e implementar ações pedagógicas que garantam uma aprendizagem problematizadora, que permita aos alunos constituírem hipóteses de conhecimento e avançar gradativamente a partir da intervenção pedagógica consciente do professor.

É nesse sentido que a prática de alfabetização hoje busca estabelecer novos valores educacionais fundamentando-se numa prática efetiva e concreta, articulando os conhecimentos programáticos à prática social dos educandos, tendo como princípio alfabetizar a partir do que os alunos já sabem..

O papel do professor, nessa perspectiva não é mais de transferir conhecimentos, e sim através de atividades desafiadoras, ampliar as possibilidades para que as crianças se alfabetizem construindo gradativamente conhecimentos necessários a sua prática cotidiana a fim que pensem sobre a leitura e escrita, concebendo como processo indissociável na alfabetização e letramento.

Entende-se que a partir dos estudos da concepção sociointeracionista e dos avanços das suas pesquisas o termo alfabetização vem sendo a cada dia ressignificado, considerando-se que hoje a prática alfabetizadora não pode se apoiar na tendência tradicional, na qual impossibilitava as crianças de desenvolver-se plenamente, portanto as mudanças passam a considerar que a alfabetização é um processo de construção de conhecimentos na qual o indivíduo se interage com o meio e com os outros sujeitos de interesse s e da realidade do contexto histórico-

sócio-cultural plenamente, no aspecto cognitivo, afetivo e psicossocial, possibilitando condições para que os mesmos passem a produzir conhecimentos através do que já se sabem, da troca de experiência, da pesquisa, do trabalho conjunto, da dialogicidade provocando ruptura nas práticas conteúdistas e tradicionalistas, oportunizando aos alunos produzirem conhecimentos necessários a sua vida prática social e ao exercício da cidadania.

Nesse contexto e com essas contribuições a alfabetização e letramento ganham nova conotação, implementando valores, tais como: o trabalho coletivo, respeito às diferenças individuais, a pluralidade cultural, ética, a contextualização dos conhecimentos sistematizados e um novo repensar sobre a política educacional voltada as reais prioridades da alfabetização.

Diante desses desafios educacionais, o presente trabalho monográfico propõe reflexões sobre as práticas de alfabetização objetiva e contribuir com os educadores subsidiando aspectos teóricos práticos sobre a teoria de Piaget, Emília Ferreiro, Vigotsky e Paulo Freire, e democrática e suas importâncias para as mudanças no campo da alfabetização.

Nesse contexto, a presente pesquisa aborda em seus capítulos: Capítulo I: Um novo paradigma de alfabetização; Capítulo II: Princípios metodológicos da alfabetização; Capítulo III: Reflexão sobre o processo de alfabetização; Capítulo IV: Relato de experiência.

1. UM NOVO PARADIGMA DE ALFABETIZAÇÃO

Freire e Macedo (1990) propõem a alfabetização como a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora do mundo. A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo e do tempo em que está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita / mundo, escrita / contexto.

A alfabetização é concebida hoje como aquisição de um novo conhecimento, ou seja, construção de um conceito, o que implica descobrir como é possível, com um número limitado de letras (o alfabeto), representar um número infinito de palavras.

Segundo Ferreiro (1987:19):

“As mudanças necessárias para enfrentar sobre novas bases a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino. (...) E preciso rever as práticas de introdução da língua escrita e os pressupostos subjacentes a elas. (...)”.

A língua escrita é um sistema de relações, com dois processos: Ler e escrever. Na aprendizagem desse processo, a criança para criar longo caminho, pensando por estágios evolutivos de elaboração, descritos por Ferreiro (1991, 38). O conhecimento desses estágios pelos professores é importante para a organização de atividades adequadas e bem fundamentais e, possibilitando aprendizagem efetiva e eficaz, pois a aquisição da escrita convencional depende em grande parte da ação

educativa do professor. Cabe a ele intervir oportunamente, mediante a interação dos alunos com a escrita e favorecer a descoberta da estrutura da língua padrão e da lingüística. Muda-se, assim, o enfoque da formação do professor alfabetizador e de como se ensina, que metodologia usar, que mediação utilizar para que a criança avance na construção dos significados da estrutura da escrita.

Para Ferreiro (1987, p. 42), a partir dos anos de significação e estrutura cognitiva a criança passa a compreender que cada um dos caracteres das escrita correspondia a valores menores que a sílaba. Isso não quer dizer que hoje as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, as crianças lidam com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido restrito, pois o enfoque do professor alfabetizador não se limita apenas na gramática, mas sim a contextualiza em conteúdos e textos significativos, possibilitando aos alunos, entrarem em conflito no que diz respeito ao seu erro construtivo e gradativamente avançar na sua construção de conhecimentos.

Nesse sentido a evolução pode ser facilitada pela atuação significativa do professor, que deve sempre estar atento às necessidades observadas no desempenho de cada aluno, organizando atividades adequadas e colocando, oportunamente, os confrontos que conduzirão ao nível seguinte. O uso da metodologia contra estiva, permitindo que a criança crie novas hipóteses de escrita com a forma padrão, é um importante recurso para a estabilização da escrita orográfica. Na medida em que o aluno adquire segurança no contato com atividades prazerosas, significativas, sua leitura torna-se mais fluente e compreensiva. Por meio da leitura, o aluno assimila, aos poucos, as convenções ortográficas e gramaticais, adquirindo competência e cooperativismo com as exigências da escrita socialmente aceita. Desenvolve-se assim, o gosto interesse pela leitura e a habilidade de interferir, interpretar, e extrapolar diversas informações e explicitas em cada contexto.

A alfabetização plena, com qualidade, segundo Neves (2000: 23) exige da escola:

- Conhecer as crenças, domínio teórico e competência prática de seus professores;
- Ter claro que ler e escrever exige prazer de bem fazê-lo;

- Acompanhar analisar o desempenho dos alunos e progressos das turmas de alfabetização;
- Respeitar as aprendizagens aprendidas, seu contexto, suas vivências em necessidades, se seus desejosos tremores;
- Definir estratégias de recuperação contínua da aprendizagem, garantir reforço necessário aos alunos;
- Observar a detectar as dificuldades e oferecer a atividades específicas e intervenções positivas para a superação;
- Conhecer a diferentes teorias e processos de alfabetização, suas possibilidades de adaptação, e resultados para enriquecer a dinâmica de ensino aprendizagem.

É diante de todos esses desafios que a alfabetização no contexto escolar deve ser encarada como prioridade, a fim de que os alunos aprendam de forma significativa.

O professor deve propor atividades desafiadoras aos alunos a fim que pensem sobre a leitura e sobre o que está escrito, interagindo e agindo com os diversos tipos e gêneros dos textuais. A sala de aula deve ser um ambiente alfabetizador na qual os alunos devem, por em jogo tudo o que devem sabem sobre a leitura e escrita e participar efetivamente da construção de novos conhecimentos sejam eles não lingüísticos ou de outras espécies.

Ao percorrer esse caminho, acriança parece fazer o processo vivido pela humanidade em tempos históricos distintos. Os caminhos trilhados, pela criança se caracterizam por uma hierarquia de procedimentos, noções e representação de nível seria o estilo de comportamento da criança para solucionar problemas em um dado momento de seu processo construtivo do novo saber. Vale salientar que problemas são considerados situações intelectuais benéficas para as quais se busca uma explicação uma resposta.

Caracterizar os níveis não implica entendê-los como algo linear, por etapas, como se a criança tivesse de adquirir a noção antes de B ou C depois de B, e assim por diante.

Compreender quais são os caminhos que as crianças percorrem para chegar à escrita convencional torna-se grande desafio para os professores alfabetizadores, na qual com este conhecimento o professor poderá fazer com que o seu aluno avance nas suas aprendizagens e de fato favorecer a construção de conhecimento.

É a partir do conhecimento dos níveis de desenvolvimento, que o professor pode planejar a partir do que o aluno já sabe e a elaborar atividades desafiadoras para que avancem na construção das suas hipóteses imensamente em um ambiente rico, em matérias, tanto na variedade dos suportes gráficos quanto na diversidade dos gêneros dos textos sendo expectadora e interlocutora de atos de leitura e escrita.

Tomar contato com textos significativos, palavras e outras formas de linguagem, verbal ou não verbal, ouvir, contar e escrever histórias, memorizar globalmente as palavras significativas, seu nome, nome dos colegas, da professora, pais etc., com certeza é uma boa situação de aprendizagem.

A alfabetização é um período de descobertas, momento este em que a criança desenvolve o seu cognitivo para elaboração de hipóteses, transcendendo para correspondências quantitativas entre a segmentação oral e os sinais gráficos.

1.1 O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO

As dimensões e os conteúdos pertinentes à alfabetização passaram por ampliações progressivas, cada vez mais complexas, como se vem enfatizando ao longo dessas reflexões. Trata-se hoje de um campo que recebe contribuições de diversas ciências e de linhas de pesquisa cada vez mais valorizadas do ponto de vista político e pedagógico. Por isso mesmo, tal processo não pode ser conduzido de forma aleatória e assistemática, limitado a vivências espontâneas dos alunos ou as práticas solitárias dos professores. É nesse sentido que emerge a importância das classes de alfabetização e do trabalho didático a ser desenvolvido.

O planejamento é o instrumento, por excelência, capaz de assegurar o diagnóstico das capacidades e os conhecimentos prévios dos alunos, as metas e

meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino, os instrumentos de avaliação do processo e a elaboração de novas estratégias para a solução de problemas detectados. Exige não só esforço docente individual como também trabalho coletivo e compartilhado; assim, o planejamento estabelece princípios de reciprocidade de cada profissional com seus pares, possibilitando a consolidação da autonomia dos professores e a progressiva reconstrução do projeto pedagógico da própria escola. Alguns requisitos são fundamentais em um planejamento efetivamente voltado para a sistematização do trabalho em torno da alfabetização. De acordo com Neves (2000: 23).

- Criar condições e tempos escolares destinados ao planejamento, ao diagnóstico, à avaliação e a reelaboração de propostas, buscando-se a progressiva institucionalização de espaços coletivos tais como seminários ou semanas de planejamento, de integração com a comunidade, de escolha de livros didáticos, entre outras possibilidades;
- Estabelecer e compartilhar metas e objetivos, envolvendo professores, alunos e pais, nos processos de sua avaliação e de sua reorientação;
- Definir meios para alcançar objetivos no processo, registrar e socializar atividades realizadas.

Além da definição de objetivos e metas, é necessário investir nos meios para sua implementação. Segundo Neves (2000:27), a organização das atividades em torno da alfabetização deverá levar em conta.

- Progressão de níveis do trabalho pedagógico, em função dos níveis de aprendizagem dos alunos e da natureza das atividades, envolvendo conceitos e procedimentos;
- Preparação da escola e a organização das classes de alfabetização, ao estabelecimento de planejamento e de rotinas necessárias à implementação de um ambiente alfabetizador.

A criação de um ambiente alfabetizador, ou de um contexto de cultura escrita oferecida pelas formas de organização da sala e de toda a escola capazes de disponibilizar aos alunos a familiarização com a escrita e a interação com diferentes gêneros textuais. A exposição de livros, dicionários, revistas, rótulos,

publicidade, notícias do ambiente escolar e de periódicos da comunidade ou do município, cartazes, relatórios, registros de eleições e muitas outras possibilidades permitem a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento, ultrapassando formas artificiais de etiquetagem ou de treinamento da escrita em contextos estritamente escolares. O estabelecimento de rotinas diárias e semanais, capazes de oferecer ao professor um princípio organizador de seu trabalho, deve atender a dois critérios essenciais: a variedade e a sistematização.

Uma rotina necessita, em primeiro lugar, propiciar diversificação de experiências e ampliação de contextos de aplicação. Em segundo lugar, precisa oferecer um contexto de previsibilidade de atividades, para que os próprios alunos se organizem, consolidem aprendizagens e avancem em seus espaços de autonomia.

Nesse sentido, pode ser bastante produtiva a previsão diária e semanal de atividades voltadas para os eixos da leitura, da escrita, da oralidade, das atividades lúdicas e especializadas, levando em conta o melhor momento de sua inserção (início, meio ou final do turno) e a melhor configuração grupal para sua realização. Essa flexibilidade pode conferir maior potencial à proposição de rotinas, como elementos que ajudam o professor conhecer seus alunos e diagnosticar o que eles já sabem para planejar diversas situações que permitam aos educandos a aprenderem e a sucederem na escola.

1.2 PROFESSOR ALFABETIZADOR: APRENDENDO PARA GARANTIR O DIREITO DO ALUNO APRENDER

Para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los. Cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto: Geraldi (1997: 68).

- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico; e responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

O desenvolvimento dessas competências profissionais é condição para que os professores alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e escrever. Não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas aqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens.

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissionalmente (Perrenoud, 1999) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos; entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo

para o exercício de sua profissão, no caso do professor, é o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério, que o torna capaz de desempenhar todas suas funções profissionais.

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer às únicas possíveis.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marchas gráficas que lhe davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional, a escrita alfabética o outro se refere à aprendizagem da língua que se usa para escrever. Não significa, no entanto, a defesa da abordagem espontaneísta do pedagógico.

Acredita-se que uma proposta pedagógica que se recuse a ser autoritária e espontaneísta deve garantir dois tipos de atuações: partir de princípios políticos-pedagógicos e de princípios metodológicos gerais, fundamentais e comuns, alicerçados num referencial teórico selecionado. Este conjunto de princípios ganha significado e sentido à medida que é amplamente discutido e assumido pelo coletivo dos educadores participantes do projeto. Supõe o compromisso, por parte de cada educador, em relação à proposta político-pedagógica e metodológica-didática.

2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Sabemos, atualmente, que um sujeito plenamente alfabetizado é aquele capaz de atuar com êxito nas diversas situações de uso da língua escrita. Dessa maneira, não basta ter domínio do código alfabético – saber codificar e decodificar um texto: é preciso conhecer a diversidade de textos que circulam socialmente, suas funções e também os procedimentos adequados para interpretá-los e produzi-los. O processo de alfabetização, assim entendido, estende-se ao longo de toda a escolaridade e tem início muito antes do ingresso da criança na escola, em suas primeiras tentativas de compreender o universo letrado que a rodeia. Também implica tomar como ponto de partida o texto, pois este, sim, é revestido de função social – e não mais as palavras ou muito menos as sílabas sem sentido.

O texto é um discurso oral ou escrito produzido em uma situação social. Um texto pode ser constituído por uma só palavra, por uma lista de palavras e por um conjunto de frases. Por exemplo, numa situação de afogamento no mar, a palavra “Socorro!” é um texto, porque não é uma palavra sem sentido, sem contexto. Uma lista de compras de supermercado, uma listagem de nomes de animais, o rol dos nomes dos alunos de uma classe, todas estas situações configuram um texto. Uma história contada pelo aluno, um texto literário, uma poesia, um livro científico, cada um destes exemplos constitui um texto porque há uma unidade de sentido em relação a uma dada situação.

Por outro lado, o que não é um texto? Palavras soltas, que não pertencem ao mesmo grupo semântico, ao mesmo grupo temático, não constituem um texto. Num conjunto de frases desconexas entre si não há coesão textual. No texto há um projeto totalizante, uma unidade de sentidos, uma representação de realidades. Naquelas frases da cartilha tradicional não há texto.

Quando o alfabetizando escreve imitando a cartilha tradicional, ele não está se apropriando da capacidade de discursar, de escrever realmente um texto, de dizer a sua palavra, de contar a sua história e de expressar com sensibilidade sua visão das coisas, das pessoas, do mundo.

Todas as atividades da alfabetização devem partir, então, do texto, do uso social que os alfabetizando fazem da linguagem, isto é, dos discursos deles, “quando são eles que falam e escrevem, e dos discursos dos autores quando lêem”.

Desta concepção do texto podemos ressaltar implicações práticas para a metodologia da alfabetização: urgentemente, providenciar o desuso daquelas frases artificiais como o principal material de leitura nas aulas de alfabetização. São frases sem estética literária, sem sentido para os educando, visando apenas a apresentação das palavras com determinados padrões silábicos, e, portanto, não despertam o gosto pela leitura. Neste tipo de estruturação de frase, o alfabetizando vai aprendendo um modelo inadequado para a sua própria escrita. Ele não vai aprender a escrever expressivamente. Na qual o prazer de escrever é, assim, reprimido desde o começo da alfabetização.

Há um tremendo esforço inicial do alfabetizando ao compor os sinais gráficos no ato de ler e escrever, mas o código lingüístico não pode estar desvinculado da significação, sob pena de se tornar um ato mecânico de pura decodificação gráfica.

Assim também, na alfabetização não é produtivo aprender a escrever começando pelas letras e sílabas, e sim as agrupando em palavras e só depois escrever histórias com palavras já ensinadas pelo professor.

É mais coerente com a realidade usual da linguagem partir do “texto” significativo, enquanto totalidades. As unidades lingüísticas menos amplas (letras, sílabas, fonemas e grafemas) serão, então, analisadas, de modo funcional, dentro do contexto lingüístico em que estão inseridas.

3. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização supõe um conjunto sistematizado e integrado de atividades que o educador vai propondo ao aluno. A seleção, a articulação entre as várias atividades e o modo de trabalhá-las com os educandos, no dia-a-dia as aulas, desvelam a síntese teórica que fundamenta a ação docente.

A atuação do educador-alfabetizador implica o movimento entre as tarefas de planejar-observar-registrar-avaliar cada encontro com os educandos. Agindo assim, sistematicamente, o professor vai se tornando capaz de construir o processo alfabetizador, compreendendo globalmente o que faz e porque o faz. Vai se tornando capaz de decidir, modificar e intervir nos momentos certos. Em sua sala de aula o professor é o coordenador, aquele que dirige, organiza o processo de construção do conhecimento do alfabetizando; este, por sua vez, é sujeito ativo na alfabetização.

Nesse contexto o educador-alfabetizador não está sozinho nesta tarefa. Apostamos no investimento coletivo de reflexão da prática, nos encontros de formação permanente do educador, em pequenos grupos, no processo construtivo do pensar e do fazer pedagógico.

Um caminho para a formação coletiva do educador é o estudo em profundidade das atividades cotidianas da alfabetização: a atividade planejada e desenvolvida pelo educador sendo discutida, dissecada, analisada. Que objetivos se pretendia, que resultados foram, de fato atingidos? Como o alfabetizando se coloca

cognitiva, afetiva e ideologicamente, nesta situação de conhecimentos? A partir daí é possível dar seqüência ao novo tema, organizando novas atividades sempre tendo em vista o planejamento global da alfabetização.

E nesse sentido rejeita-se aquela prática tradicional de entregar ao educador um planejamento pronto do que deve ser feito. Entregar ao educador um pacote embrulhado e amarrado de aulas a serem dadas, com os conteúdos prontos e exercícios a serem preenchidos, mecanicamente, pelos educandos, é desrespeitar o educando. É encher o educador de invólucros externos, destituindo-o da potencialidade intrínseca de pensar, desapropriando-o de seu próprio saber. Quem fica amarrado é o próprio professor despojado de seu poder de decidir, de intervir. Nega-se, enfaticamente, o modelo técnico burocrático, autoritário de Educação.

3.1 A CONTRIBUIÇÃO DE EMÍLIA FERREIRO E COLABORADORES AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Numa abordagem cognitiva construtivista-interacionista do conhecimento, Emília Ferreiro e colaboradores, baseados fundamentalmente na epistemologia genética piagetiana e na psicolingüística (De Chomsky e outros), vêm sendo estudado, desde 1974, em Buenos Aires, e a partir de 1976, em Genebra e México, os estágios de conceptualização da escrita e o desenvolvimento da lecto-escrita.

O caráter de suas investigações é psicológico e não pedagógico. O seu enfoque é a explicação de como se aprende a ler e escrever, e não a criação de um método de alfabetização, tarefa específica do educador.

No Brasil, os estudos de Emília Ferreiro têm sido divulgados desde 1980 e provocada nova maneira de pensar a alfabetização. Hoje já temos acesso a uma grande variedade de publicações sobre relatos de experiências pedagógicas com subsídios na teoria de Emília Ferreiro.

Os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores, assim como os trabalhos pedagógicos de autores brasileiros, muito têm contribuído para uma inovação na proposta de alfabetização. Estes estudos podem nos ajudar a compreender melhor, os níveis do conhecimento da escrita e leitura do sujeito não-

escolarizado ou não-alfabetizado e a ampliar os recursos metodológicos que os ajudem a avançar no processo de construção do sistema escrito, superando os conflitos cognitivos próprios das hipóteses criadas em cada um desses níveis.

Os estudos psicogenéticos da aquisição da leitura e escrita, realizados por Emília Ferreiro, nos desafiam ainda a repensar nossos princípios pedagógicos e rever nossas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem.

3.1.1 AS GRANDES ÊNFASES DE EMÍLIA FERREIRO AO LONGO DE SUA OBRA

O sujeito, quando chega à escola, já possui um notável conhecimento de sua língua materna. Vive num mundo de escritas e pensa sobre o processo da escrita. O processo da aquisição da linguagem precede e excede os limites escolares.

O ponto de partida toda aprendizagem é o próprio aprendiz e as condições em que se encontra o sujeito no momento de receber o ensino, ao invés de começar preocupados com o que nós queremos que o aluno aprenda.

Segundo Ferreiro, (1981: 87) o sujeito procura ativamente compreender a natureza da língua escrita à sua volta. é um sujeito que procura aprender através de suas ações efetivas e mentais sobre o objeto da escrita, o sistema convencional é uma construção social e histórica.

O fundamental na aprendizagem é a ação do sujeito, a ação de pensar sobre o objeto do conhecimento. Aprender pensando. A aprendizagem não é um processo meramente preceptivo, mas construtivo. Aprender não é apenas adquirir hábitos, desenvolver a percepção e o controle motor. Aprendizagem é principalmente, exploração e descoberta.

Um sujeito ativo é o sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula hipóteses, reorganiza em ação efetiva ou interiorizada.

O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou dificultar, mas o método não cria aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. A maioria dos erros do aprendiz são erros

construtivos são hipóteses que o sujeito constrói para compreender, são tipos de respostas que permitem o acesso a níveis mais elaborados do conhecimento.

O conflito cognitivo é fundamental na aprendizagem. O conflito cognitivo implica o momento de perturbação em que o conhecimento já assimilado se mostra ainda insuficiente para responder a um novo conflito gerado na interação sujeito-meio. Mas não se trata de provocar situações conflituosas insuportáveis, trata-se de detectar os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação.

A escrita tem função social. É objeto cultural que cumpre funções na sociedade.

O professor é um organizador de experiências que possibilitam o encontro do sujeito que pensa com o objeto do conhecimento da língua escrita. O professor organiza situações funcionais e significativas para estimular e facilitar a aprendizagem. O professor é um pesquisador. Organiza atividades, testa seu referencial teórico na sala de aula, observa o processo de construção do pensamento do aluno.

É indispensável oferecer materiais de leitura e oportunidades reais de escrita na escola, principalmente para pessoas de baixa renda por não os possuírem em casa. É convivendo com a escrita que o aluno entra em contato com os conflitos cognitivos e vai formulando suas hipóteses para compreendê-la.

3.1.2 OS NÍVEIS DE CONHECIMENTO DA ESCRITA

Durante o processo de alfabetização é importante o professor acompanhar de perto os passos do alfabetizando, na construção do conhecimento da escrita, é muito importante, pois permite ao alfabetizador avaliar o desenvolvimento do seu trabalho. Pode ter como instrumentos pedagógicos às diversas situações vivenciadas pelos alunos na sala de aula, a fim que consiga obter informações a partir do conhecimento do diagnóstico:

- a) Pedir ao alfabetizando que escreva do seu modo;

b) Pedir que ele lesse o que escreveu, acompanhada a leitura com o dedo ou com o lápis; e sabendo como ele escreve e lê o que escreveu, o alfabetizador vai identificar o que ele conhece da escrita, e a identificar em que nível de desenvolvimento se encontra.

3.1.2.1 O NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

O nível pré-silábico é o mais elementar, segundo a pesquisadora nesse nível, o alfabetizando ainda não descobriu o que a escrita representa, não descobriu que a escrita representa a fala.

No realismo nominal, ele relaciona a palavra ao tamanho do objeto representado. A escrita é arbitrária, mistura as letras.

Normalmente, nesse nível, o alfabetizando escreve um amontoado de letras e a correspondência gráfica não coincidem com nenhum valor sonoro.

EX: mnt24xpçpohgfdiddg4258:

3.1.2.2 O NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

O alfabetizando se encontra nesse nível quando percebe (ou descobre), pensando, refletindo, o que a escrita representa.

Ele percebe que as variações de sinais na escrita correspondem às variações sonoras da fala. Aqui ele se preocupa com o número de letras das palavras e segue à risca a hipótese que concebeu de que cada sinal gráfico corresponde a uma sílaba. Nesse nível, percebe a palavra como um todo, constituído de partes que, para ele, correspondem a letras que representam cada sílaba.

Ex: Pato = **PÓ** ou **PT** ou **AT** ou ainda **AO**

Nesse nível, o alfabetizando dá ao observador a impressão de que está “comendo letras em suas palavras, mas na realidade ele as está acrescentando. Quando descobre que cada sinal gráfico deve representar, não a sílaba, mas o fonema (que é a menor unidade sonora da palavra), vai tentar outras hipóteses”.

Acrescentar letras no início, no meio ou no fim da palavra. Quando a compara com a escrita do jornal, do alfabetizador ou dos textos e cartazes da parede, verifica que faltaram letras e que deve aperfeiçoar sua escrita a partir das semelhanças e diferenças. Isso o obriga a buscar sempre novos recursos. Constrói, assim, seu conhecimento, portanto, é sujeito do processo de sua aprendizagem.

Ex: Galinha = galia

3.1.2.3 O NÍVEL ALFABÉTICO

Nesse nível, o alfabetizando já escreve como fala; falta-lhe apenas descobrir que nem sempre se escreve como se fala. Sua mensagem já é entendida por todos os que o identifica como sendo desse nível, é a compreensão de que o sinal gráfico deve representar o fonema.

O importante de se conhecer o nível em que se encontram os alfabetizandos é poder planejar as atividades coletivas, com possibilidades de se encaixar atividades individuais ou para pequenos grupos.

Ex: Cavalu ou Cavalo; Cachorro ou Caxoro, ou cachoro.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY NA ALFABETIZAÇÃO.

Para Vigotsky, (1988: 23) a aprendizagem, sobretudo deve partir da interação do sujeito com o meio, mediado pelo diálogo e pela construção de conhecimentos a partir de atividades concretas. O papel do professor passa a ser de mediador da aprendizagem, na qual deve propor aos alunos as mais diversas atividades desafiadoras para que o aluno avance gradativamente na construção de conhecimentos.

Segundo Vigotsky, (1988: 32) as crianças passam por desenvolvimento e avançam a medida em que o meio lhes possibilita adquirir a autonomia de aprender a aprender, através de uma prática educativa dinâmica, significativa e contextualizada com o meio social dos alunos.

É nesse sentido que o professor deve fazer intervenções pedagógicas, observando quais são os caminhos que os alunos percorrem para construir conhecimento, respeitando a cada etapa e nível de desenvolvimento.

Frente a esse contexto, Vygotsky, (1988) apresenta as zonas de desenvolvimento, afim que os professores trabalhem a partir das reais necessidades dos alunos.

3.2.1 AS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO

- Zona de desenvolvimento real: Nessa etapa a criança já adquire autonomia já é capaz de realizar as atividades sozinhas.
- Zona de desenvolvimento proximal: Nessa etapa as crianças vêm para a escola com o conhecimento prévio e ainda não conseguem trabalhar a partir da abstração e necessita do atendimento individual do professor para realizar as atividades, pois se sentem inseguros ao realizá-las.
- Zona de desenvolvimento potencial: Nessa etapa as crianças já conseguem realizar as atividades mediadas pela ajuda do professor.

Vigotsky (1988) enfatiza que na alfabetização o professor deve também trabalhar a partir do lúdico, pois as crianças aprendem facilmente através do que já sabem. Sendo assim, além do diálogo, da efetividade, os professores devem, sobretudo fornecer condições para que os alunos aprendam compartilhando experiências, através da socialização, facilitando assim, os caminhos para as crianças se apropriarem de novos conhecimentos. Os jogos, a música, o diálogo, o trabalho com diferentes tipos de textos, as atividades concretas, caracterizam uma boa situação de aprendizagem.

3.3 TEORIA PIAGETIANA

Segundo a teoria piagetiana, as crianças precisam de um ambiente saudável e estimulador para aprender. Sendo interacionista, acredita que é através do meio que a criança vai se relacionar com o mundo e com os objetos e terá condições de construir conhecimentos a partir da sua interação com o sujeito, com o

objetivo e com o meio. Sendo assim, Piaget (1974:79) acredita que a aprendizagem se dá através de estágios de desenvolvimento: sensório motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

No estágio sensório motor as crianças necessitam ser estimuladas para desenvolver o seu cognitivo. Essa etapa compreende de 0 à aproximadamente 2 anos. Durante esse período a criança trabalha apenas com o jogo simbólico.

Segundo estágio é o pré-operacional, na qual as crianças já são capazes de manusear os objetos e conhecer as suas representações, expressando os seus sentimentos e ideais através da fala. Nessa etapa, as crianças necessitam brincar e trabalhar em equipe para sair do egocentrismo. A Idade corresponde de 2 a 4 anos.

A terceira é as operações concretas e correspondem, aproximadamente dos 4 aos 7 anos. Aqui a criança já formula hipóteses de aprendizagem, trabalha com materiais concretos realizando atividades complexas e já faz escolhas em relação a grupos.

E por último, as operações formais que vai de 12 anos em diante, período em que o aluno já é capaz de abstrair os conteúdos programáticos, pois a sua aprendizagem já foi acomodada.

Segundo Piaget, (1974) o conhecimento é construído da adaptação, assimilação e acomodação do conhecimento.

O papel do professor é indispensável para a aprendizagem da criança, pois deve respeitar a cada etapa de desenvolvimento.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A presente pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira com alunos da primeira e segunda série no período de alfabetização, com uma amostra de 30 (trinta) alunos que demonstraram na prática que a alfabetização tem ido ao encontro das suas necessidades. As atividades programadas pela professora foram todas significativas, na qual tinha por objetivo possibilitar as crianças a pensarem como se escreve a partir do que está escrito e do conhecimento prévio que os alunos traziam de casa.

Foram realizadas na sala de aula varias situações de aprendizagem, nas quais podem ser citadas: Produções de textos literárias, instrucionais, leituras de listas de ingredientes para fazer o bolo e o chá em homenagem ao dia das mães. Também foi realizada excursão, na qual as crianças construíram um mapa do caminho que teriam que percorrer até a casa da professora para efetivar a receita. A experiência foi muito importante para as crianças, pois os mesmos aprenderam através de materiais concretos e a partir de situações que envolvem o seu cotidiano.

A alfabetização fundamentada na teoria sociointeracionista permite aos alunos construírem conhecimentos a partir do que já sabem, e a exercer com dignidade a cidadania, pois os alunos se sentem como parte integrante da escola e da sociedade, na qual se tornam responsáveis pela sua aprendizagem, aprendem a trabalhar em equipe, se tornam mais críticos e participativos das grandes decisões educacionais. Em se tratando da alfabetização, o referencial proposto por Piaget,

Emília Ferreiro, Vigotsky e outros interacionistas, a prática da alfabetização tomou outro referencial, hoje possibilita a todos os alunos a se alfabetizar respeitando a cada etapa o desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas duas ultimas décadas, a pesquisa a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita vem comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memória, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação pôs em xeque uma antiga crença, na qual a escola apoiava suas práticas de ensino, e desencadeou uma revolução conceitual, uma mudança de paradigma. Estamos agora passando por esse momento, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam um período de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Deve-se considerar em primeiro lugar, que alguns conteúdos escolares são, de fato, apreendidos por memorização. Tudo que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, depende da memorização das informações: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como “em português, escrevemos da esquerda para a direita”), respostas a adivinhações, números de telefones, endereços. O grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem se apoiou nas últimas décadas, consiste em acreditar que os conteúdos escolares de modo geral são apreendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações em que esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar informações, como a de que é preciso

ser solidário, respeitar os outros ou cuidar da natureza. Isso não basta para saber o valor e a necessidade dessas atitudes.

Para aprender a interpretar textos, redigir textos e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência, para chegar a realizá-las com habilidades e desenvoltura. Procedimentos quaisquer procedimentos são aprendidos com o uso, portanto aprende-se ler lendo, aprende-se escrever, escrevendo.

Para aprender conceitos e princípios complexos como é o caso do sistema alfabético de escrita, ou seja, para se alfabetizar, não basta memorizar infinitas famílias silábicas. Uma conduta dessas corresponde a tratar um conteúdo de alto nível de complexidade como se fosse uma informação simples que pode ser assimilada com facilidade apenas pela memorização.

A compreensão das regras de geração do sistema de escrita em português depende de um processo sistemático de reflexão a respeito de suas características e de seu funcionamento. Quer dizer: para se alfabetizar, o indivíduo precisa aprender a refletir sobre a escrita (um procedimento complexo, que requer exercitação freqüente), além de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita (uns conteúdos, também complexos, cujo aprendizado requer a construção de interpretações sucessivas, que se superam umas às outras).

Portanto, quando se fala que hoje sabemos que se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo textos, não se está falando de algo simples, como o enunciado pode enganosamente sugerir. Aprender a ler e escrever lendo e escrevendo requer um conjunto de procedimentos de análise e de reflexão sobre a escrita um objeto de conhecimento que, por suas características e seu funcionamento exige um alto nível de elaboração intelectual por parte do aprendiz, seja ele criança ou adulto.

Para poder ler textos quando ainda não se sabe ler convencionalmente, é preciso utilizar o conhecimento de que se dispõe sobre o valor sonoro convencionalmente das letras e ter informações parciais acerca do conteúdo do texto, podendo assim fazer suposições a respeito do que pode estar escrito. Em outras palavras é preciso utilizar simultaneamente estratégias de leitura que

implicam decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação. E, em alguns casos, ajustar o conteúdo que se sabe de cor ao que está escrito.

Par escrever textos quando ainda não se sabe escrever, é preciso escolher quantas e quais letras utilizar e, se a proposta for escrever junto com um colega que faz outras opções de uso das letras, refletir a respeito de escolhas diferentes para as mesmas necessidades.

Para interpretar a própria escrita (ler o que escreveu) quando ainda não se sabe ler e escrever, é preciso justificar as escolhas feitas, para si mesmo e para os outros, com todas as explicações que isso demanda: por que sobram letras, ou por que elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério e etc.

Como se pode ver, nada há de fácil no processo de alfabetização. O desafio, nesse caso, consiste em organizar as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende. É a resposta a esse desafio que pode conferir eficácia ao ensino, instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem.

É comum na escola considerar a alfabetização responsabilidade somente da 1ª série, isso é retratado em reuniões pedagógicas, quando se ouve comentários e desabaços assim: “se eu fosse a professora da 1ª série, jamais passaria fulano de tal: não sabe ler e escreve tudo errado!”.

Sobre estes comentários está o desejo de ter, em sala de aula, o aluno ideal, aquele que a família estruturada que faz uso da leitura e da escrita.

O êxito do trabalho de alfabetização nessa concepção está relacionado basicamente ao estado de maturidade ou prontidão da criança, sendo assim, a escrita é entendida como código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica. Espera-se que a criança ao final do ano seja revisora de seus textos criando a expectativa de tê-la pronta a cada ano escolar.

Entende-se que a alfabetização é um processo contínuo que extrapola o tempo e os espaços escolares. É evidente que uma criança na 4ª série não pode estar iniciando seu processo de aquisição da linguagem escrita: a alfabetização inicial tem suas especificidades, contudo é importante ressaltar que a responsabilidade de formar autores e leitores é de toda a escola e de todas as

áreas. Sabe-se que sempre se espera alunos acabados, prontos para começar uma nova etapa.

A idéia do aluno ideal só serve para angustiar pedagogicamente, criando conflitos improdutivos na escola.

É preciso compreender que, o que se tem em sala de aula, são sujeitos possuidores de uma história, inseridos em um contexto sociocultural com suas diferenças, ou seja, o que se tem são alunos reais.

Na verdade, todo esse discurso que muitas vezes imobiliza projetos pedagógicos na escola, tenta justificar-se por conceitos aprendidos por professores no período de formação.

Conceitos esses que no cotidiano escolar, tornam-se preconceitos, criando mitos sobre o ponto de vista de como a criança aprende e castigos para fazê-la aprender, empregando técnicas como, por exemplo, os exercícios de coordenação motora tentando explicar a sua incapacidade.

Hoje é preciso enxergar a realidade desse aluno e vê-lo não só como um sujeito cognitivo, mas refletir sua realidade e transformá-la em instrumento sobre o aluno real e sua potencialidade criadora.

Além do ambiente favorecedor do letramento, é preciso aproximar a comunidade escolar diante das tentativas de escrita da criança, a fim de que tais tentativas sejam entendidas, valorizadas, respeitadas como uma construção do alfabetizando e de quem os professores e pais possam ser mediadores, contudo, o caminho que a criança irá percorrer para construir sua linguagem deve acima de tudo, estar inserido em um contexto afetivo, para ser significativo, evitando, assim, as tão conhecidas evasões e repetências escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, I. W. (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Marca d'água, 1995.

COOL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília., TEBEROSKY, Ana. E PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**. Novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P, MACEDO, D. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KATO, M. (org) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes Unicamp, 1989.

_____. **Oficina de leitura.** Campinas: pontes / Unicamp, 1983.

_____. (Org) **Os significados do letramento.** Campinas.: Mercado das letras, 1985.

NEVES, Iara C. B. et al. (2000) (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 4. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SMOLKA, A. L. e GÓES, C. **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez, Unicamp, 1988.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** São Paulo: Trajetória / Unicamp, 1989.

_____. **Aprendendo a ensinar.** São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, B. (org) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: Trajetória, Unicamp, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

WEISZ, Telma. **As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa da alfabetização.** In: São Paulo (estado), Secretaria da Educação, CENP. Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FNDE, 1988.