



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS IV – NÚCLEO JACOBINA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – HABILITAÇÃO
PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA NA ALFABETIZAÇÃO

EULEIDE NASCIMENTO LIMA SANTOS
GEROLINA SOUZA PEDREIRA
LINDECI MACEDO DOS SANTOS RIBEIRO
VALDÊNIA SOUZA BARBOZA

Piritiba/Bahia
Dezembro/2001

EULEIDE NASCIMENTO LIMA SANTOS
GEROLINA SOUZA PEDREIRA
LINDECI MACEDO DOS SANTOS RIBEIRO
VALDÊNIA SOUZA BARBOZA

75

A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA NA ALFABETIZAÇÃO

Monografia apresentada como exigência parcial para o curso de Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto UNEB - 2000.

Orientadora: Lucinete Chaves de Oliveira



Piritiba – Bahia/2001

UNEB - DEP. IV - IAC

Monografia defendida e aprovada em 12 / 12 / 2001 pela banca
examinadora, constituída pelos professores:

Prof. Orientador

Prof. Examinador

*“Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que
estamos nos tornando, mas a maneira com que respondemos ao desafio.
Somos combatentes idealistas, mas plenamente conscientes dos nossos deveres de
educadores.*

*Porque o ter consciência não nos obriga a ser conscientes.
Problemas para vencer, liberdade para provar, horizontes para percorrer.
Ir, enquanto acreditamos no nosso sonho, no nosso potencial, nada é por acaso”.*

(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

A Deus

Hoje, mais do que nunca, compreendemos a existência de uma força maior...
E sabemos que foi essa força que nos ajudou a seguir por esse caminho que
acabamos de trilhar.
Sabemos também, que essa mesma força nos fará ir sempre em frente em
busca de conquista de novos caminhos.

Aos pais, maridos e filhos

Vocês nos deram a vida, alegria e sempre com dedicação, apoio afeto,
fizeram a estrada da nossa caminhada rumo a um futuro, a uma história e à
realização de um sonho.

À orientadora e aos professores

Nossa homenagem àqueles que se dedicaram com amor e competência, pois
é deles o mérito de moldar as vocações e incentivar o nosso raciocínio,
transformando nossas idéias em realizações.

SUMÁRIO

1. Apresentação	7
2. Metodologia Aplicada	9
3. Fundamentação Teórica.....	10
4. Construtivismo e Alfabetização.....	13
5. Alfabetização como Processo Cognitivo.....	26
5.1. Psicogênese da Alfabetização	26
5.2. Evolução Psicogenética da Escrita	31
6. Concepção Construtivista X Concepção Tradicional	36
7. Considerações Finais	40
8. Referências Bibliográficas	42

1. APRESENTAÇÃO

Este estudo consta de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores que atuam em classes de Alfabetização e refletir sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos nas referidas classes.

De início, apresenta-se a metodologia adotada, caracterizada pela pesquisa bibliográfica do tema em questão.

Toda teoria só adquire significado, quando passa a ser vivenciada na prática. O construtivismo, enquanto teoria, só será verdadeiramente compreendido se posto em prática, após a sistematização do saber. Nunca se falou tanto nesta teoria como agora, justificando-se aqui, o aprofundamento do tema, para definir o referencial teórico do trabalho e delimitar o problema a ser estudado: Construtivismo e Alfabetização.

Alfabetizar não significa apenas a ação de ensinar a ler e escrever. Consiste em possibilitar ao aprendiz a capacidade de responder às exigências dos pedidos sociais e apoderar-se da leitura e da escrita enquanto instrumentos que permitam a formação da consciência da sua realidade e a intenção de transformá-la.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, os estudos sobre a psicogênese da linguagem realizados por Ferreiro e Teberosky dão o suporte teórico

para explicar as formas e os processos pelos quais as crianças, ou até mesmo os jovens e adultos aprendem a ler e escrever.

O interesse pelo Construtivismo passou exclusivamente rápido, de Piaget para Wallon e dele para Vygotsky, sem que tivesse ocorrido a devida assimilação de cada autor em particular. A apresentação dos resultados é parcial, pois ainda faltam obras e novos estudos para aprofundamento deste tema.

Com a realização deste trabalho de pesquisa, espera-se contribuir para que a escola pública municipal possa debater, repensar sobre as teorias de Alfabetização, em especial, refletir sobre o construtivismo, para legitimar a sua prática.

2. METODOLOGIA APLICADA

Após uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador, numa linguagem construtivista e interacionista, optou-se por um aprofundamento teórico, sobre esta abordagem.

Esse estudo foi realizado através de pesquisas bibliográficas, onde a metodologia aplicada foi a análise e comprovação dos conteúdos referentes aos aspectos teóricos direcionados ao assunto.

O objetivo, deste trabalho é permitir a compreensão das fontes bibliográficas e a reflexão da prática pedagógica do professor que atua em classes de alfabetização tornando possível que este venha reconsiderar a sua prática e intervir no processo pedagógico dos alfabetizandos.

Escolheu-se o estudo bibliográfico devido à atuação em sala de aula nas classes de alfabetização e pela percepção da necessidade do aperfeiçoamento e aquisição de novos conhecimentos, para que se possa tornar o ato de alfabetizar mais criativo, construtivo, reflexivo e crítico, possibilitando ao aluno suscitar perguntas respostas aos fenômenos por ele estudado.

Com esse trabalho, não se pretende introduzir medidas novas, mas ajudar de forma significativa a reflexão do professor atuante em classes de alfabetização. E que este venha a reavaliar seu papel de educador.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Jean Piaget e Lev Vygostky trouxeram uma nova concepção de aprendizagem, dando possibilidade aos educadores entenderem como se processa e desenvolve o conhecimento e aprendizagem, dando possibilidade aos educadores entenderem como se processa e desenvolve o conhecimento e aprendizagem no indivíduo.

Segundo Ribeiro (1999), os processos de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem humana demonstrados pelos pesquisadores não ocorrem de fora para dentro, e que não é uma cópia do objeto. A aprendizagem é um processo endógeno, construído pelo sujeito, portanto, a aquisição da leitura e da escrita dependem do nível de desenvolvimento cognitivo daquele que aprende.

O conhecimento é construído pelo indivíduo que considera e enfatiza que a concepção construtivista é sócio-interacionista.

Os mecanismos de desenvolvimento cognitivo referentes ao processo de alfabetização devem estar fundamentados na epistemologia genética de Jean Piaget e na Teoria Sócio-Interacionista de Lev Vygostky, assim como psicogêneses da língua escrita de Ferreiro.

Para que o sujeito possa assimilar o objeto do seu conhecimento, ele deve interpretá-lo de acordo com os mecanismos intelectuais que dispõe.

Ao agir e interagir com o objeto de conhecimento, o sujeito construirá as suas estruturas cognitivas. O sujeito também irá hipotetizar e construir conceitos acerca de papéis e funções sociais.

Desta maneira, ele tem participação ativa na construção da sua história e da sua cultura, pois ao agir no seu meio, modifica-o não somente o meio em que vive, como também os demais sujeitos que com ele interagem. Aprender a ler e a escrever dependerá das trocas estabelecidas daquele que aprende com o sistema de representação da língua materna, através de interações significativas.

O estudo realizado pela pesquisadora Emilia Ferreiro (1985) está fundamentado na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Ela analisou como ocorre e se processa a evolução da escrita em diversas crianças, analisando como elas constroem as suas hipóteses sobre o sistema de representação da língua alfabética observando como essas crianças entram em conflitos quando estruturas novas de conhecimento referentes à escrita se deparam com as já existentes.

Refletir sobre a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva construtivista pressupõe um aprofundamento teórico e abrangente do alfabetizador a respeito de princípios importantes que fundamentam o seu agir no processo de aprendizagem. O professor que alfabetiza precisa ter conhecimento amplo de como se processa a aprendizagem.

É necessário que o professor tenha a compreensão do conceito da zona proximal de desenvolvimento cognitivo na teoria Histórico-Cultural, conhecendo a importância e o papel da mediação na construção de conhecimento, na perspectiva de Lev Vygostky, assim como entender o significado dos estudos valiosos da pesquisadora Emilia Ferreiro a respeito da psicogênese da língua escrita.

Constata-se que o conhecimento das teorias construtivistas, sócio-interacionista, e a psicogênese da língua escrita, possibilitarão ao professor que alfabetiza ter um melhor desempenho enquanto educador que respeita a história de vida, os interesses, os mecanismos e a peculiaridade de aprendizagem dos seus alunos.

A psicóloga Emilia Ferreiro, nascida na Argentina em 1936 e que atualmente reside no México, partindo da teoria do mestre, pesquisou a fundo e especificamente, o processo intelectual pelo qual as crianças aprendem a ler, e escrever. Emilia não é autora do construtivismo, ela limitou-se a desenvolver uma teoria.

Outros especialistas vêm utilizando suas descobertas, assim como as de Piaget, para formular novas propostas pedagógicas, denominadas de construtivistas, bem como as contribuições do teórico soviético, Lev Vigotsky (1896 -1934).

Com base na teoria de Piaget e Emilia Ferreiro, os construtivistas consideram inútil a prontidão, ou seja, o treinamento motor que habitualmente se aplica às crianças como preparação do aprendizado da escrita. Para eles aprender a ler e escrever é algo amplo e complexo, além de adquirir destrezas com o lápis.

O construtivismo enfatiza o processo de aprendizagem; este não ocorre desligado do conteúdo; simplesmente não há como formar indivíduo crítico no vazio. Portanto aquisição de informações é fundamental.

O construtivismo estimula a descoberta do conhecimento pelo aluno, evita afogá-lo com informações prontas, acabadas, mas quando necessário não hesita em valer-se da memorização. Neste caso, o professor deve escolher o momento oportuno e criar situações interessantes para transmitir esses conhecimentos, fugindo assim da rigidez da prática tradicional.

4. CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO

O ponto de partida deste trabalho é o saber, o conhecimento que a criança traz, o que ela pensa, conhece, deseja e necessita aprender.

As crianças são incentivadas a trazerem situações problemas para o grupo tentar resolver; a pensar, relacionar as coisas. As crianças não são mais punidas pelo “erro”, pois ele faz parte do processo ensino-aprendizagem.

“Os ‘erros’ são respostas diferentes das respostas corretas mas que, longe de impedir a conquista dessas ultimas, parece alcançá-las posteriormente”. (Emilia Ferreiro e Ana Teberosky)

As crianças também aprendem com seus colegas. Por isso deve haver o incentivo ao trabalho em grupo, o intercâmbio e a coordenação de pontos de vista entre elas. Isto não se dá em um dia ou em um ano, mas sim no transcorrer de suas vidas, mas é importante que a escola garanta espaço para que as crianças possam viver situações grupais, descobrir, concordar, expor suas dúvidas, ansiedades e desejos no grupo e com o grupo e que vivam situações em que haja a necessidade ou a possibilidade de cooperação.

“A vida em grupo favorece o aparecimento de muitas situações de discordância, que são especialmente boas porque forçam a descentralização do pensamento e propõem a tentativa de coordenação de idéias e desejos

diferentes, para resolução satisfatória dos impasses". (Barreira, 1985)

O ensino construtivista, procura despertar na criança o prazer pelo conhecimento que se manifesta, no caso da alfabetização através de diferentes tipos de textos: contos de fada, parlendas, trava-línguas, listas, adivinhações, índices, notícias, poesias, textos informativos e culinários.

Desse modo, a criança abandona a escrita silábica, uma vez que já não mais lhe resolve seus conflitos; passando então, a buscar novas soluções. Com isso, estas crianças, vão acrescentando letras às palavras, e não apenas juntando sílabas, como a escola tradicional encara a alfabetização.

Quando se diz que o ensino deve partir do aluno, das suas experiências, da sua cultura, quando se diz que a pedagogia deve garantir à criança a expressão livre da sua cultura, das suas experiências e dos seus interesses, é porque tudo o que se manifesta na escola se enraíza na sociedade onde esta se encontra.

O educador libertador, ou construtivista, como muitos concebem, não significa ser *"bonzinho"*, nem *"permissivo"*, mas estar sobretudo apaixonado pelo desenvolvimento da criança. Isto requer competência e compromisso com ela, enquanto pessoa cidadã. Significa, acima de tudo, estar comprometido com a busca do conhecimento acerca dos seus processos singulares/universais de aprendizagem e de desenvolvimento e que variam conforme a história política, social, cultural e econômica dos indivíduos e grupos. (A leitura, a escrita e a escola, Ana Maria, 1994)

Partir da realidade do aluno, não significa tornar-se igual a ele. Um equívoco! Isto é impossível! Pensar desta forma significa mistificar as relações de poder e negar as diferenças.

"O professor é sempre diferente..., mesmo quando se praticam relações democráticas em classe. O professor é mais velho, mais informado,

mais experiente na análise crítica, e mais comprometido com o sonho político de mudança social do que os alunos". (Freire e Shor)

Não se pretende com este tipo de análise colocar o professor num lugar social autoritário diante da criança. Acredita-se na possibilidade do encontro de ambas as realidades: a do professor e do aluno: inclusive como condição primordial para o crescimento de todos. Seja através do diálogo, da *"com-vivência"*, do respeito mútuo em que se instaura a democracia no interior da sala de aula, da escola e da vida contudo, cabe ao professor, que é mais velho, mais experiente e, sobretudo, que é o profissional da educação, assumir o compromisso com a direção e com a qualidade do processo ensino-aprendizagem que está se realizando. Ele não deve, na premissa de ser *"democrático"*, igualar-se aos alunos. Isso pode significar inibição dos processos de desenvolvimento tanto das crianças quanto dele próprio. (Jiron Matui, 1995).

Caso se pretenda, ser um *"educador libertador"* é preciso que se coloque a serviço da criança, da sua aprendizagem, do seu desenvolvimento e da expressão livre da sua originalidade sócio-histórico. O que se busca com essa mudança de postura na escola e na vida é a construção de uma realidade educacional e social mais qualitativa, mais humana, mais livre e mais feliz, tornado os alunos mais ativos e críticos. Desta forma a sala de aula vai se tornando em um ambiente, que pouco a pouco vai se transformando em um espaço agradável, de paredes *"ornamentadas"* com bastante material escrito pelos alunos.

Muito se lê e se escreve, enriquecendo a aprendizagem, a troca de idéias. Os textos escritos são analisados e as dificuldades são trabalhadas coletivamente, proporcionando condições para se construir conhecimentos a partir dos *"erros"* (inevitáveis e necessários ao processo).

Jean Piaget, psicólogo Suíço, descobriu a possibilidade de trabalhar a partir do erro. Todo conhecimento é construído através de um processo contínuo de fazer e refazer. Nesse processo, o conhecimento seguinte é sempre sofisticado e depende do estímulo do meio ambiente.

O conhecimento de forma e evolui através de um processo de construção e reconstrução, ou seja, a criança aprende por si; construindo e reconstruindo suas próprias hipóteses sobre a realidade que a cerca.

Para a psicóloga Emilia Ferreiro a saída para essa problemática de evasão e repetição só será encontrada, repensando o processo de aquisição da escrita e da leitura.

O uso da cartilha na alfabetização é obsoleto pois a criança já dispõe de conhecimentos sobre a escrita, antes de entrar na escola.

Para Piaget, a criança atravessa estágios de desenvolvimento cognitivo – Do sensório motor ao lógico formal.

O estudo do desenvolvimento cognitivo na espécie humana realizado por Piaget começa desde o nascimento até a maturidade, favorecendo o entendimento de que a aprendizagem é um processo gradual, no qual a criança vai obtendo mudanças qualitativas nas suas estruturas. No curso do desenvolvimento dessas estruturas que se modificam de níveis elementares para níveis mais complexos do conhecimento, Piaget conceitua cada etapa do desenvolvimento como estágio.

Uma característica fundamental dos estágios é que as estruturas que caracterizam um estágio anterior incorporam-se às estruturas do estágio posterior, Flavell, a este respeito diz:

“(...) As operações concretas devem proceder às operações formais numa série temporal, pois a

constituição das primeiras é absolutamente necessária à ativação das últimas". (Flavell, 1973, p. 20)

Segundo Flavell (1973). Piaget demonstra através da epistemologia genética que todas as crianças passam por estágios estáveis de estruturação de pensamento em crescente complexidade psicogenética que são:

O estágio sensório-motor – inteligência prática (de 0 a 2 anos aproximadamente)

Estende-se este estágio dos primeiros meses de vida até o aparecimento da função simbólica (linguagem, imitação). Neste período inicial a criança se desenvolve de um nível de completa indiferença entre o eu e o mundo (sua atuação no mundo é puramente prática, falta a função simbólica – a criança não representa o pensamento e nem afetividade relacionados diretamente a pessoas ou objetos).

Dentro deste estágio, desenvolvem-se estruturas cognitivas que servirão de ponto de partida para o desenvolvimento do nível posterior, que são as ações sensório-motoras.

Diante disto, constata-se que, ao nascer a criança busca adaptar-se ao meio ambiente, agindo sobre o mundo através dos seus reflexos.

Nem tudo é assimilado por ela com facilidade, pois o meio oferece resistências, gerando assim desequilíbrios. Buscando superar desequilíbrios, a criança busca adaptar-se ao meio através dos reflexos exercitados. Originando, assim, os primeiros de ação. Os esquemas, portanto, referem-se a ação generalizada. Neste período, a criança aprende a executar materialmente as suas ações, depois ela passa a ser capaz de construir essas mesmas ações através do pensamento.

O estágio pré-operatório – inteligência intuitiva (de 2 a 7 anos aproximadamente).

Este período é chamado de simbólico, pois a partir dos dois anos, aproximadamente, aparecem funções simbólicas da linguagem. As ações que foram construídas no período sensório-motor são internalizadas, se coordenam no pensamento tornando-o móvel. Começa, então o aparecimento da função simbólica (capacidade de utilizar representações, se dos objetos e dos acontecimentos) que se desenvolvem para que se atinja o nível das operações concretas. Neste período, a criança aprende a pensar sobre aquilo que executa, mediante suas ações, passando a representar (objeto ou acontecimento) no plano do pensamento, o que já foi aprendido no campo das ações. O pensamento ainda não é formal mas intuitivo.

O estágio das operações concretas (de 7 a 9 /12 anos aproximadamente).

Caracteriza-se esta fase pela passagem da criança para o nível das operações, ou seja, ação relacionada ao pensamento. Aparição das primeiras operações sistemáticas, pois ocorre maior estruturação das habilidades cognitivas. Com a capacidade de agir cognitivamente por anverso ou pelo reverso (que torna o pensamento com mobilidade e dinâmico, coordenando relações diversas), reunião de classe, adição, ordenação, seriação, conversão já construídos, possibilitará a criança ampliar seus conhecimentos.

O estágio lógico formal (a partir de 12 anos aproximadamente).

A criança entra na fase da adolescência.

Ocorre grandes transformações fisiológicas, o surgimento de novos valores.

Neste período, o adolescente tem maior poder de abstração, podendo compreender noções mais complexas. Estabelece todas as possibilidades de interação e combinação. O raciocínio passa a ter caráter inexistente dedutivo,

desprendendo-se da necessidade da experiência concreta, podendo apoiar-se apenas em possibilidades e abstrações.

Como já foi observado para a teoria construtivista, a criança desenvolve-se cognitivamente através da sua ação sobre o meio. A mediação pedagógica do professor alfabetizador ocorre, justamente, quando ele acompanha e diagnostica a construção realizada pelos alunos ao interagir com os conceitos da leitura e da escrita. Promove atividades significativas ao nível cognitivo de seus alunos, levando sempre em consideração os seus conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e os conceitos que estes elaboram sobre o sistema de escrita e sobre a leitura.

Desta forma, o professor deve analisar as construções realizadas por seus alunos para poder acompanhar as dificuldades que perpassam o processo de aprendizagem. Essa análise deve ser realizada não para identificar erros, mas para compreender as construções manifestadas pela criança ao procurar compreender o sistema alfabético.

É a partir desses estágios de conhecimentos que o educador deve desenvolver sua própria prática pedagógica.

O construtivismo trabalha em cima do erro e observando as fases de desenvolvimento da criança.

O que é construtivismo? É o nome pelo qual se tornou conhecida uma nova linha pedagógica que vem ganhando terreno nas salas de aula há pouco mais de uma década. As maiores autoridades do construtivismo, contudo, não costumam admitir que se trate de uma pedagogia ou método de ensino. No caso da alfabetização, ainda requerem tempo para amadurecimento e sistematização.

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida

e o raciocínio, entre outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos, ao estudante, como um prato feito, e utiliza de modo inovador técnicas tradicionais como por exemplo, a memorização.

Piaget demonstrou que a criança raciocina segundo estruturas lógicas, próprias, que envolvem faixas etárias definidas; e são diferentes da lógica madura do adulto. Por exemplo: se uma criança de 4 ou 5 anos transforma uma bolinha de massa em salsicha, ela concluiu que a salsicha, por ser comprida, contém mais massa do que a bolinha. Não se trata de um erro, como se julgava antes de Piaget, mas de um raciocínio apropriado a essa faixa etária. O construtivismo procura desenvolver práticas pedagógicas sob medida para cada degrau de amadurecimento intelectual da criança.

Piaget não criou o construtivismo, ele dedicou-se a investigar os processos da inteligência.

Outros especialistas é que se valeram de suas descobertas, para desenvolvimento das suas propostas pedagógicas inovadoras. (Nova Escola, Março 1995)

Ainda segundo Piaget conhecimento físico prende-se às características físicas dos objetos. Sua aquisição, a elaboração do sujeito depende da maturação que possibilita a percepção, manipulação dos diversos tipos de materiais concretos. É a primeira forma de conhecimento básica para futuras aprendizagens. O conhecimento lógico-matemático depende do estabelecimento de relações entre fatos e fenômenos, que ultrapassa, os limites do conhecimento físico. Há uma terceira espécie de conhecimento: o social que se refere aos conceitos, valores e tradições culturais, sua aquisição depende da interação social, que possibilitará sua

transmissão e a adaptação do sujeito que os assimila e acomoda suas estruturas mentais, num processo de equilibração progressiva.

A linguagem, a escrita e a leitura.

A escola pode facilitar a passagem da criança de um nível para o próximo mais avançado usando desafio cognitivo, questionando suas hipóteses mas respeitando suas produções espontâneas. Uma grande contribuição de Piaget para a compreensão do desenvolvimento humano estabelecido das etapas do desenvolvimento moral.

A atuação do educador, firme e clara deverá favorecer a participação das crianças, na elaboração coletiva, sendo evitado os recursos de prêmios/castigos sentimentos de medo culpa e frustração.

É fundamental que a postura do educador revele sua convicção de que a vida não se resume numa luta. O educador deve ajudar a criança a descobrir e respeitar a si própria, conduzindo a interação homem/mundo. E, através da vivencia concreta de situações respeito e complementações dos valores da vida social.

Reflexões sobre o currículo da Pré-Escola construtivista.

Com base nos pressupostos da teoria construtivista-interacionista da aprendizagem, a Pré-Escola hoje não pode ter uma proposta “*conteudista*” que se preocupa em informar a criança, adiantando os conteúdos a serem trabalhados na Escola de 1º grau, “*treinando*” a criança e lhe transmitindo conhecimentos que ainda não pode compreender.

Sua proposta há de ser “*desenvolvimento*” e sua preocupação a de possibilitar as crianças o perfeito desenvolvimento das estruturas lógicas, que lhe permitirão a futura aprendizagem de conceitos no nível operatório. Não se trata de informar apenas, mas de formar.

Piaget distingue, na aprendizagem, o nível figurativo (acúmulo de informação) e o nível operatório (compreensão das regularidades de um sistema, dos fatos básicos). Isto nos lembra a necessidade de rever o programa da Pré-Escola, tirando dele o excesso de comemorações de datas, que não fazem sentido para a criança e dificultam a organização temporal e o desenvolvimento da casualidade.

Os temas geradores deverão surgir da vivência das crianças, das necessidades da turma, em lugar de serem pré-determinados e listados no planejamento, só assim haverá uma real contextualização de conteúdos.

A Pré-Escola desenvolvimentista-construtivista baseia sua programação no pressuposto de que o conhecimento é uma construção do próprio sujeito – a criança – em interação com o meio ambiente, a partir de suas potencialidades genéticas.

O planejamento curricular deve prever atividades lúdicas, a partir de ações geradoras, tendo claro o propósito educativo e o aspecto a ser desenvolvido em cada uma delas.

O desenvolvimento global do educando deve ser favorecido em suas três grandes áreas vivenciais:

- ✓ a perceptivo-motora, incluindo imagem e conceito de corpo, expressão e esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, destreza;
- ✓ a afetivo-social, envolvendo o desenvolvimento do auto-conceito, pela descoberta de si, a socialização, pela descoberta do outro e do mundo, a conquista de autonomia, a segurança e auto-confiança, a descoberta dos valores e normas de condutas;
- ✓ a cognitiva ou intelectual, pelo desenvolvimento progressivo das estruturas mentais que viabilizam o conhecimento físico e lógico-

matemático, trabalhando-se a classificação, a seriação, a conservação e reversibilidade, sempre de forma contextualizada e interdisciplinar.

Nas atividades diversificadas, a criança, brincando de “costureira”, “logista” ou “dona de casa”, organiza os objetos, classificando botões, tampas, embalagens, folhas, pedras, rótulos, seriando paus de picolés, rolos, caixas, transvasando líquido ou areia, enrolando porções de massa plástica, argila, cajuzinhos, suspiros, etc. – sempre sob o olhar atento da professora que lança o desafio cognitivo, questionando as soluções encontradas e as hipóteses levantadas, propondo novos critérios, desafiando e aguçando-lhe o pensamento e a ação. Sem se preocupar com os aspectos formais da matemática escolar, a professora conduz a criança das operações infra-lógicas e lógicas à aquisição do conceito operatório de número, de forma espontânea e contextualizada. Para isto, está atenta a explorar toda oportunidade de contagem, de correspondência, biunívoca, de inclusão de classe, de cálculo mental, na chamada, na distribuição de objetos e tarefas. Os conceitos de tempo e espaço, são assim, também trabalhados na organização da linha de tempo das atividades, na exploração do calendário, do relógio, na observação da duração e da seqüência das atividades, no traçado de trajetos, na construção de “maquetes”.

Atividades coletivas hão de ser poucas, restringindo-se às práticas e hábitos (lanche, recreio, relaxamento), aos jogos, dramatizações e às atividades literárias (hora da história diária, poesia, construção coletiva de texto, relatórios, re-escrita, pseudo-leitura de letras de músicas, histórias lidas).

Nos diversos “cantinhos” (da Matemática, do livro, da pintura, da massinha, da sucata), a criança desenvolve atividades individualmente ou em grupo, independente da supervisão direta da professora, que pode, assim, dar assistência individual aos que necessitam de atenção especial em algum aspecto.

Na Pré-Escola de hoje, a criança descobre sua identidade, a partir de seu próprio nome e, brincado com as letras que o compõem, constrói o objeto conceitual da leitura e da escrita.

A criança tomará consciência de si e se responsabilizará por seus atos, aos poucos, sendo desafiada a superar-se e a cooperar (não a competir) através do hábito de auto-avaliar-se e de avaliar sua participação na construção coletiva da disciplina escolar, ao término de cada atividade e ao final do dia de aula. Esta prática salutar, característica da Pré-Escola Construtivista, conduz à autonomia e a uma disciplina tranqüila, onde as regras não são impostas pelo autoritarismo do educador. São construídas e assumidas pelo grupo e por seus componentes.

A Pré-Escola é, hoje, o local agradável e alegre, onde a criança se desenvolve em seu ritmo próprio, com liberdade e alegria, preparando-se para futuras aprendizagens, sem pressões, ansiedades ou traumas. É o espaço para a criança se autoconstruir, experimentando os fenômenos e os fatos da natureza e da cultura, numa relação dialética.

Este espaço privilegiado da construção do saber deverá ter continuidade nos diversos graus de ensino. Pois a criança que iniciou seu processo de escolarização, participando de cada etapa do ciclo docente (planejamento, execução, avaliação), cobrará de seus futuros professores igual respeito ao seu direito de decidir e definir sobre o que e como quer ou precisa aprender. A interação da Pré-Escola com a 1ª série do Ensino Fundamental é um passo necessário e importante para se garantir esta continuidade, sobretudo quanto aos aspectos metodológicos e aos fundamentos psico-pedagógicos do processo ensino-aprendizagem.

A educação escolar tem uma dimensão política, ou seja, uma função social, que é compromisso também da Pré-Escola. A proposta construtivista viabiliza o

cumprimento deste compromisso na medida em que não apresenta fatos ou fenômenos determinados e definitivos à criança. Ao contrário, refaz com ela a história, analisado causas e conseqüências de cada acontecimento, uso e costume. Não oferece respostas prontas. Ao contrário, faz perguntas lança desafios.

Assim, a criança, por exemplo, compreenderá melhor as regras do uso do alfabeto e do sistema de numeração, se conhecer sua origem e razão de ser; terá boa orientação temporal e espacial, de acompanhar a seqüência dos fatos históricos e geográficos, em vez de estudar cada um como compartimento estanque.

Para tal, a Pré-Escola abre suas janelas para o mundo e traz o mundo para dentro de seus muros, conscientes de cada individuo, ao construir sua história individual, compromete-se com a construção e a continuidade da história da humanidade.

Aberta a mudanças, num esforço de superação, a Pré-Escola de hoje sabe que só se garante preservação da tradição de uma cultura, aceitando as mudanças necessárias ao seu avanço científico rumo ao futuro. A renovação dos fundamentos psico-pedagógicos e sócio-políticos da proposta educativa de uma escola há de ser preocupação permanente dos educadores que têm clara a opção de transformar o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento social e exige revisão continuada das práticas educativas. Só assim os conteúdos e práticas, que não têm razão de ser no mundo de hoje, desaparecerão de nossos currículos e serão substituídos por atividades e temas atualizados e contextualizados (Caderno AMAE, nº 02 – pp. 57, 58, 59, 60).

5. ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO COGNITIVO

“As crianças não aprendem simplesmente porque vêem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa.

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras.

As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam e sim porque elaboram os que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhe oferece”.
(Emilia Ferreiro – 1987).

5.1. PSICOGÊNESE DA ALFABETIZAÇÃO

Entende-se que o resultado do trabalho de Emilia Ferreiro, doutora em psicologia e pesquisadora, é de fundamental importância para quem, de alguma forma, se preocupa com o progresso do indivíduo ao se deparar com a educação, ou melhor, com a aprendizagem da leitura e da escrita (lecto-escrita)

Entre as muitas pesquisas que vem sendo realizadas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores mencionamos aqui, o projeto desenvolvido por ela e Ana Feberosky, na Argentina durante dois anos, com crianças de 4 a 6 anos de idade pertencente a escolas pública e particular.

O projeto experimental visava entender como a criança lida com a leitura e a escrita e foi norteado por três princípios básicos:

1. Não identificar leitura com decifrado.
2. Não identificar escrita com copia de um modelo.
3. Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

Sem descartar as influências sociais e metodologias, Emilia Ferreiro certificou-se de que os caminhos par *"reinventar"* a escrita são os mesmos para todas as crianças, independentemente da classe social. A partir da teoria de Jean Piaget, que considera sujeito cognoscente todo aquele que busca adquirir conhecimento e que procura ativamente compreender o mundo à sua volta. Emilia Ferreiro também considera a criança um ser cognoscente na medida em que busca a aprendizagem dos conceitos e da escrita.

Aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer.

Portanto, o conhecimento da lecto-escrita pela criança se dá a partir do contato entre esta criança e os objetos escritos.

Apesar das diferenças individuais, ao tentar compreender o sistema de escrita e sua função, a criança em contato com este objeto (a escrita) formula teoria, metodologia e gramática próprias, num processo lógico e coerente que imagina ser sua língua e que exercita como algo real e compreensível por todos.

Para que a aprendizagem aconteça, o domínio das habilidades percepto-motoras anteriormente consideradas indispensáveis à alfabetização não é subsidio primordial, apesar de sua importância, podendo facilitar ou dificultar o processo. Verificou-se que o mais importante é a linha de pensamento desenvolvida pela

criança ao se propor ler e escrever, o que vem explicar por que existem, por um lado, crianças que têm grafia perfeita quando copiam, mas não escrevem por si só e não produzem escritas sozinhas e, por outro lado, crianças que, apesar de não terem a coordenação motora bem desenvolvida, conseguem se comunicar através da escrita.

A pesquisa desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Feberosky está descrita em *Psicogênese da Língua Escrita* e é de sua importância que o professor, principalmente o das séries iniciais, tenha maior conhecimento desse trabalho para entender, o processo e a forma pelas quais a criança aprende a ler e a escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que encontra a criança e para saber desafiar seis alunos, levando-os ao conflito cognitivo, ou seja, forçando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um objeto de conhecimento não-assimilável.

As ponderações de Emilia Ferreiro têm fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar nossas crianças a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática metodológica à teoria comprovada pela pesquisadora criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita. Emilia Ferreiro não propõe práticas pedagógicas nem técnicas metodológicas, mas, sim uma maneira diferente de ver a criança e entender seus erros – anteriormente considerados absurdos – como uma demonstração do seu grau de conhecimento e como um pré-requisito para chegar ao acerto.

A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e a escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Emilia e Ana ^{Taberowsky} ~~Feberasky~~ definiram, em seu psicogênese da Língua Escrita,

sendo níveis:

- Nível 1: Hipótese pré-silábica;
- Nível 2: Intermediário I;
- Nível 3: Hipótese silábica;
- Nível 4 Hipótese silábica ou Intermediário II;
- Nível 5: Hipótese alfabética.

A caracterização de cada nível não é estanque, podendo a criança estar numa determinada hipótese de mesclar conceitos do nível anterior.

Essa “*regressão temporária*” demonstra que sua hipótese ainda não está adequada a seus conceitos.

Os níveis intermediários I e II são momentos que se caracterizam pelas contradições na conduta da criança e nos quais percebe-se a perda de estabilidade do nível anterior e não organização do nível seguinte, evidenciando o conflito cognitivo.

Para detectar o nível de conceitualização da criança, Ferreiro e ~~F~~Feberowsky, sugerem um ditado individual de quatro palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba) e uma frase.

Na seqüência o professor precisa pedir que a criança “*leia*” o que escreveu a fim de entender como ela lê.

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos.

Assim, a mudança de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar: ela irá

elaborar novas suposições e novas questões. Podemos dizer, então que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

➤ Nível 1: Hipótese pré-silábica

A criança

- ❖ Não estabelece vínculo entre a fala e a escrita
- ❖ Supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenhos, garatujas e rabiscos para escrever;
- ❖ Usa letras do próprio nome ou números na mesma palavra;
- ❖ Pode conhecer ou não os sons de algumas letras ou de todas elas.

➤ Nível 2: Intermediário I.

A criança

- ❖ Começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita;
- ❖ Começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras;
- ❖ Conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.

➤ Nível 3: Hipóteses silábica.

A criança

- ❖ Já supõe que a escrita representa a fala;
- ❖ Tenta fonetizar a escrita e dá valor sonoro às letras;
- ❖ Em frases, pode escrever uma letra para cada palavra;
- ❖ Supõe que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal;

➤ Nível 4: Hipótese silábica alfabética

A criança

- ❖ Inicia a superação da hipótese silábica;
- ❖ Compreende que a escrita representa o som da fala;
- ❖ Combinam só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Por exemplo “A, O” para gato ou “M, L” para mola ou mula.

➤ Nível 5: Hipótese alfabética

A criança

- ❖ Compreende que a escrita tem uma função social; a comunicação;
- ❖ Compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde os menores que a sílaba;
- ❖ Omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica;
- ❖ Não tem problemas de escrita no que se refere a conceito;
- ❖ Não é ortografia nem léxica.

(Luiz Caliare – 1995)

5.2. EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA DA ESCRITA

Primeiro período: Diferenciação entre as representações icônicas e não icônicas.

Caracteriza-se este período pela hipótese pré-silábica. Neste período, a criança percebe a diferença entre a representação icônica que é o desenho (ao se expressar graficamente reproduz a forma do objeto), e a representação não icônica (não reproduz o objeto, mas a forma das letras) que é a tentativa de escrever convencionalmente as letras.

Nessa fase, o professor alfabetizador deve possibilitar que seus alunos tenham acesso aos diversos tipos de texto como: encartes, livros de literatura, revistas, jornais, livros, colocando a sua disposição, lápis de cor de cera, pincel atômico, hidrocor, papel para que a criança possa expressar o seu pensamento graficamente.

Após uma série de experiências, interações, a criança constrói, então, a hipótese de que desenhar não é a mesma coisa que escrever, começando a fazer diferenciações entre desenho e escrita. Goodman descreve essa hipótese citando:

“Graças a essa distinção, as crianças reconhecem, com muita rapidez, duas principais características básicas de qualquer sistema de escrita – a saber: o conjunto de formas é arbitrário (pois as letras não reproduzem a forma dos objetos) e elas são organizadas de maneira linear, ao contrario do desenho (...) as letras são utilizadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo (...) as letras representam os nomes dos objetos (...) que o desenho é incapaz de reproduzir”.

(Goodman, 1995, p.26)

Segundo período: Período de Construção de formas de diferenciação – eixo quantitativo e eixo qualitativo.

A segunda hipótese pré-silábica ocorre à medida que a criança tem contato com o material gráfico, descobrindo que cada objeto tem um nome característico. A criança, portanto, tenta diferenciar a sua escrita, mesmo que seja somente trocando a ordem das letras usadas.

Desta forma, a criança começa a defrontar-se com dois tipos de principais organizacionais ou hipóteses construídas por ela: o principio quantitativo e o principio qualitativo. O principio quantitativo diz respeito ao numero de letras com as

quais ela deve escrever para que a leitura se torne possível, e o qualitativo, que se refere ao tipo de letra usada, pois o que está escrito não serve para ser lido se não houver uma variação das letras utilizadas.

Segundo Goodman, (1995) mesmo de posse desses dois princípios, a criança ainda não consegue avaliar o que escreveu, para tentar descobrir a sua significação. Ou seja, ainda não relaciona o escrito, suas diferenças ou semelhanças, com algum tipo de representação dos sons da linguagem oral.

Terceiro Período: Início da Fonetização da escrita. Começa na hipótese silábica e finaliza na hipótese alfabética. A criança a perceber a escrita como uma representação da fala; significa que neste período a criança constrói a hipótese de que cada letra, ou sinal, vale por uma sílaba, ou seja, a criança controla o princípio quantitativo de seus escritos, correspondendo ao mesmo número de letras o mesmo número de sílabas da ação de emitir oralmente, porém utilizando qualquer letra para representar qualquer sílaba.

Dessa forma, as letras poderão não corresponder ao seu valor melódico convencional, mas, à medida que vai reunindo maior número de informações sobre o valor melódico das letras, as crianças começam a procurar letras semelhantes para escrever sons semelhantes, buscando escrever através da sonoridade das palavras.

Apesar de estar no nível silábico, a criança ainda não compreende a idéia de sílaba. A compreensão de que a sílaba é formada por uma consoante e uma vogal surge quando a criança constrói a hipótese alfabética.

Caracteriza-se a hipótese silábica-alfabética por marcar a passagem entre o nível silábico e o nível alfabético. A criança descobre que a sílaba é formada por unidades menores. Surgem então mais alguns problemas para ela, quanto ao de

uma letra não bastar para formar sílabas, já que às vezes aparecerão sílabas com uma, duas, três ou mais letras.

Um outro problema que surge nesta fase consiste na compreensão do sistema, ou seja, nem sempre a letra corresponde ao fonema e vice-versa (silábico alfabético qualitativo). Nesse nível, o perceber que uma letra por sílaba não é legível, a criança procura acrescentar letras a sua escrita, escrevendo às vezes algumas sílabas completas e outras incompletas.

Caracteriza-se a hipótese alfabética por ser o período onde a criança já entende o sistema alfabético, porém não consegue ainda internalizar as regras do sistema ortográfico. Goodman trata da questão afirmando: *"(...) tais como marca de pontuação, espaço em branco, letra maiúscula, minúscula (...) entenderam, apenas que a similaridade de letra, bem como que uma diferença no som implica letras diferentes"*. (Goodman 1995, p. 32)

Constata-se, portanto, que o professor alfabetizador deve compreender e respeitar cada nível em que se encontra a criança reconhecendo que a passagem de um nível para o outro ocorre em função das interações da criança com a escrita e a leitura e que a aprendizagem ocorre de forma natural.

"O conhecimento procede da ação. A criança deve manipular o conhecimento. Para tanto precisa descobrir formas de agir com os objetos situações relações... o conhecimento elementar jamais é resultado de simples impressão depositada pelos objetos nos órgãos sensoriais... o conhecimento não provém jamais de sensações apenas, mais da que a ação acrescenta a este dado".

Tudo que se ensina a criança impede que ela descubra ou invente. Se estivéssemos dispostos a perder um pouco mais de tempo e deixássemos a criança trabalhar usando ensaio e erre em diferentes problemas, as crianças desenvolveriam

métodos em gerais que poderiam aplicar-se em outras situações, que o tempo aparenta perdido, seria amplamente compensado.

Visão pessoal da contribuição das idéias de Emilia Ferreiro.

O reconhecimento da importância de se conhecer as noções que a criança tem a investigação sobre a alfabetização no campo, da ciência que trata da origem e do desenvolvimento do conhecimento nas mentes das pessoas, esse é um passo importante para a relação ciência/escola, e no envolvimento no processo de alfabetização e do pensamento, as idéias psicogenéticas da escrita e a concepção de que a gente aprende pensando. Que pensa concebe conceitos e constroem significados.

Na educação é mais abrangente, pertinente e atual do que podem imaginar aqueles que acham possíveis isolar a alfabetização das outras etapas do processo educacional. O reconhecimento da importância dos valores vigentes na sociedade ou na escola, para o encaminhamento de um processo educacional onde a leitura é um valor praticado tradicionalmente onde seu aprendizado é rotina.

Suponho que as idéias de Emilia Ferreiro na escola, respeitariam em última análise, respeito pela criança em todas as dimensões de sua personalidade e provocação permanente do seu pensamento.

Para a escola fica a tarefa de unindo língua escrita, e sistema de notação provocar a escrita-linguagem, a do pensamento e do sentimento, que se processa na interação social integrando a Lingüística, as psicologias da cognição da afetividade, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia. Nesse ponto, ela, a escola poderá desempenhar seu importante papel.

6. CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA X CONCEPÇÃO TRADICIONAL

Os profissionais em educação, mais do que ninguém são por excelência, mestres em não saber deixar fluir livremente o prazer, a alegria e a intensa e natural vontade e necessidade de aprender que existe na criança. São grandes, bonitos e variados os discursos que habitualmente se faz, às vezes até com extrema euforia, sobre como ensinar. Mas não se deixa à criança aprender. Tem-se conseguido, isto sim, fazer com que a criança na escola, aprenda a não aprender. Sempre se está preocupado com o “*eu professor*” de hoje e não se enxerga um mínimo sequer da essência e do verdadeiro papel daquele normalmente distante e esquecido, “*eu educador*”. Na escola, algumas vezes, alguns de nós, já fomos abordados por uma criança que nos pergunta:

— Está certo? E assim que se faz?

— Não, não está certo. Isto a gente faz assim...

Exibe-se o conhecimento e se faz por fazer. Quando não se mostra a solução pronta e acabada.

Depois, o incômodo, e não se enxerga que fica estampada no rosto daquela criança uma profunda decepção: Ela não queria que se fizesse por ela, ela queria fazer, queria dar conta de fazer sozinha e só precisava de apoio.

Numa estrutura pedagógica-social repressiva, o ator criador é em si, um ator subversivo, gerado na clandestinidade. Neste sentido, o trabalho de pesquisa foi

influenciado pela grande necessidade de entender como o aluno aprende, a importância e implicações desta aprendizagem desenvolvida através de uma abordagem construtivista sócio-interacionista, acerca do ensino-aprendizagem.

Diante disto, a nossa reflexão apóia-se numa fundamentação construtivista, visto que existe um sujeito que aprende interagindo com o meio, pensando, raciocinando, criando, reinventando, hipotetizando, estabelecendo relações, realizando trocas com o outro e com o objeto do conhecimento.

Emilia Ferreiro (1985), pesquisadora, investigadora da psicogênese da língua escrita, afirma que o professor precisa estar consciente de que a alfabetização não inicia nem termina no espaço escolar, e que não inicia nem termina no espaço escolar e que não existe "*um único método adequado*" que assegure um processo de alfabetização eficaz. Evidencia a pesquisadora que a alfabetização é um processo dinâmico e não estático. Ferreiro acrescenta que nenhuma prática pedagógica é neutra, que todas estão sustentadas numa abordagem teórica, propondo constantemente ao professor um repensar pedagógico.

O ideal é que essas classes não sejam tão numerosas, mas de qualquer modo vale a alternativa de trabalhar com grupos ou trios agrupando as crianças por habilidades parecidas ou opostas, a critério do professor.

No construtivismo, o professor aproveita a individualidade de cada aluno para o enriquecimento do grupo, faz restrições aos livros didáticos pelo fato da maioria deles apresentarem o conhecimento em seqüências rígidas prevendo uma aprendizagem de conceitos baseados na memorização. No caso da tabuada, a memorização é essencial para agilizar o cálculo mental mas isso deve ocorrer após o aluno compreender o significado das operações aritméticas como a multiplicação. O

que os construtivistas não aceitam é a memorização puramente mecânica conhecida como "*Decoreba*".

O professor em vez de dar a matéria numa aula meramente expositiva, ele deve organizar o trabalho didático-pedagógico de modo que o aluno seja o co-piloto de sua própria aprendizagem.

O professor fica na posição de mediador ou facilitador desse processo.

O professor deve ter a mentalidade aberta atitude investigativa, senso crítico sensibilidade às mudanças do mundo combinado com iniciativa para torná-los significativas aos olhos do aluno e flexibilidade para aceitar a si mesmo em processo de mudança contínua. Ele precisa dar mais de si e precisa estar o tempo todo se renovando, para sustentar uma relação com os aluno que não se baseia na autoridade, mas na qualidade. (Nova Escola, agosto 1996)

Sabe-se que os conhecimentos e as experiências que as crianças adquirem no contato diário com as pessoas e o mundo não são considerados pela escola. Esta transforma a leitura, a escrita, a matemática, o conhecimento em objeto estritamente escolar; isto é, algo que se faz apenas para se passar de ano. Para as crianças, é como se existisse separado aquilo que se aprende, vivendo. Além disto se propõe a ensinar, ajudar, muito pouco, em sua vida prática.

Os assuntos da série são estudados seguidos o programa estabelecido pelos livros didáticos – não se considera nem a demanda das crianças em relação aos assuntos a estudar e nem o domínio que elas já trazem sobre os conteúdos propostos. Na escola tradicional, as aulas são expositivas, exercícios escritos, cópias, ditados, redações e por aí vai, sem falar que a cada ano, o número de alunos aumenta, complicando cada vez mais a situação: como copiar tarefas nos cadernos, por exemplo. As aulas expositivas são muito repetitivas e monótonas

acabam por levar a classe ao desânimo e, muitas vezes, ao sono, pois suas experiências e formas de expressão são desconsideradas pela escola. A rede de ensino, ainda vem funcionando como se estivesse atendendo a grupos culturais e socialmente homogêneos de crianças, capazes de responder adequadamente às formas elaboradas do código usado pela escola.

Constata-se, portanto que uma prática pedagógica fechada, voltada para o ensino e não para a aprendizagem não possibilita àquele que aprende construir seus próprios conceitos, nem compreender o papel social e função da língua escrita, nem tão pouco contribuirá para que este reflita e transforme a sua realidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma boa prática pedagógica crítica e reflexiva, é necessário um bom referencial teórico que possibilite uma boa análise e compreensão de sua estrutura, por parte dos professores. É de suma importância que esses, venham avaliar as estruturas, os progressos e as elevações que os alunos apresentam ao agir, de forma recíproca como sistema de representação da fala, e escrita alfabética.

Como se percebe é preciso que todo mediador compreenda sobre a contribuição dada por teóricos como Piaget, Vygostky entre outros que falam do progresso e da construção do conhecimento como conhecer os estudos da psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro na intenção de compreender a construção do conhecimento da criança, como se organiza, como ela constrói suas suposições sobre a escrita, seus conflitos na aplicação dessas suposições, em situações variadas e que mecanismos ela desenvolve para tentar compreender o conjunto de representação da escrita.

Sobre a abordagem teórica da psicogênese da escrita, entende-se que o educador alfabetizador precisa compreender que a concepção de escrita deve penetrar a sua prática pedagógica, pois neste aspecto teórico não existem métodos, receitas; estes são simples rituais mecânicos, seguem passos, homogeneizando os mecanismos de acesso ao conhecimento. Deve-se levar em consideração, como a criança constrói e compreende o sistema da escrita.

A abordagem tradicional dificulta o surgimento do processo do desenvolvimento da escrita, quanto o mesmo como código de transição da fala, transformando os educandos em verdadeiros decorebas, sem chances de desabrochar seus anseios e sua vontade de galgar algo novo. As atividades realizadas com estes métodos de alfabetização, são previamente elaboradas por grupos, para uma freguesia dividida: para o mais fácil e para o mais difícil; tornando o ato de alfabetizar uma prática extremamente mecânica.

A mediação ocorre através de repetições e fornecimento dos valores sonoros das letras, onde o professor programa o que o aluno deve saber e aprender, sem se preocupar com o nível do conhecimento do educando, colocando-o no mesmo patamar de cognição.

Na concepção construtivista e sócio-interacionista, o educador deve estar atento a todo instante, considerando as hipóteses que os alunos formulam sobre a escrita, reconhecendo que os métodos não dão conhecimento sobre o seu funcionamento. A escrita constrói o seu conhecimento através da interação com os outros, trocas de informações, e ações práticas no desenvolver do processo.

É necessário que o professor reflita, modifica sua prática pedagógica de forma significativa, favorecendo situações pedagógicas onde os alunos tenham chance de participar de forma interativa, discursiva, promovendo situações onde eles busquem a resolução.

O professor construtivista e sócio-interacionista deve estar atento às mudanças, e acreditar que aprendizagem só ocorre quando a criança, age, interage, se relaciona e constrói. O educador deve ser aquele mediador que incentiva o aluno a avançar, descobrir e crescer, criando, transformando e aumentando seu conhecimento.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caderno AMAE nº 2

CAGLIARE, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística série pensamento e ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1995.

FERREIRO, Emilia e JEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Trad.de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GROSSE, Esther Pilar. Didática da Alfabetização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 3 Volume.

MATUI, Jiron, 1936. Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-Histórica do Ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA, 1995-1996.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização no Brasil: O Estado do Conhecimento. Brasília: REDUC/TNEP, 1989.

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. Organizações sobre o Ensino da Leitura e da Escrita. Trad. De Beatriz Cardoso. São Paulo, Trajetória Cultural, Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.