

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)

CCH - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

"DA ORALIDADE À ESCRITA" = "CONSERVATIVISMO" = "CONSTRUTIVISMO"

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Universidade
do Rio de Janeiro (UNI-RIO)
para obtenção da graduação
em Pedagogia

941

Por:

Nômia de Vasconcelos Reis

Orientador:

Antônia Barbosa Pinheiro

Rio de Janeiro

1994.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)

CCH - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

"DA ORALIDADE À ESCRITA" - "CONSTRUTIVISMO"

Trabalho de conclusão de Curso
apresentado à Universidade
do Rio de Janeiro (UNI-RIO)
para obtenção da graduação
em Pedagogia

Por:

Mônica de Vasconcelos Reis

Orientador:

Antônia Barbosa Pincano

Rio de Janeiro

1994.

Dedico
esta monografia a
meu filho Felipe e
a todas as crianças
que serão a nossa
futura geração.

Meus agradecimentos:

À professora Antônia B. Píncano porque, sem as suas orientações e conhecimentos, eu não começaria.

À minha mãe Terezinha de Vasconcelos Reis, e avó Ângela Sigarini de Vasconcelos, que tanto me apoiaram com sua determinação e garra.

A meu marido Artur Lima de Sousa Filho que, sem o seu apoio, não teria nem começado.

Numa perspectiva de educação crítica direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe rumo a um novo projeto de sociedade.

(Libânio)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. JUSTIFICATIVA	03
3. OBJETIVO	05
4. REVISÃO LITERÁRIA	06
5. METODOLOGIA	17
6. CONCLUSÃO	19
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
8. BIBLIOGRAFIA	22

INTRODUÇÃO

Indicadores marcantes sobre a teoria baseada na proposta construtivista a partir de várias teorias que tentam entender como o indivíduo constrói o conhecimento.

Ao longo da história da educação, filósofos, psicólogos, pesquisadores e educadores, têm desenvolvido pesquisas para demonstrar como se realiza o processo de aprender e apreender o conhecimento pelo ser humano.

Uma das teorias mais presentes na prática pedagógica supõe que o indivíduo recebe os conhecimentos do mundo exterior, estes conhecimentos que estão "fora" de seu proprio interior. Esta corrente da aprendizagem expressa e identifica sua mente como uma folha de papel em branco onde os conhecimentos que lhe são "ensinados" vão sendo "impressos".

O filósofo Locke (1632-1704) foi um dos pensadores empiristas que caracterizava a mente como um espaço vazio a ser preenchido pelos conhecimentos que estão no mundo físico e social. O entendimento político desta maneira de pensar resulta na definição de que a formação do sujeito é especificamente alienado heterônomo ou seja sem autonomia intelectual. Assim pode-se afirmar que há uma visão adversa entre o professor e o aluno, pois de um lado forma-se uma sociedade poderosa e restrita que detém o conhecimento e poder de decisão. Do outro lado, uma imensa massa de manobra, melhor dizendo, uma quantidade de seus submetidos e portanto facilmente sugestionados.

Outra forma de explicar como o indivíduo conhece, está contida na teoria racionalista. Os racionalistas argumentam que o indivíduo já nasce com a capacidade inata de conhecer.

Segundo esta concepção identificada pelo filósofo Descartes (1596-1650), o que faz o indivíduo conhecer está dentro dele, é a razão. O resultado político de uma educação

baseada nesta corrente é a seletividade, onde os bem-dotados nascem com essa razão e os mal-dotados desprovidos "coitados" são os outros, o outro pólo da seletividade. Ou seja quem sabe, pensa e comanda, quem não sabe, faz e obedece.

Spinoza (1632-1677) e Kant (1724-1804) também pertencem a esta corrente filosofica que está muito presente na prática educativa, ainda nos dias atuais, no Brasil.

Com o avanço das descobertas e experiências científicas na área da construção do conhecimento, têm surgido outras teorias, e, entre estas, está o construtivismo cujo principal representante é Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo, suíço, biólogo e dedicou-se à lógica, à psicologia e à filosofia.

Sua notabilidade se caracterizou sobretudo por estudos de psicologia cognitiva e por teorias sobre o processo de construção do conhecimento no indivíduo desde a infância.

Ele examinava detidamente o desenvolvimento da inteligência na criança, em relação ao mundo circundante.

Considerava o referido pesquisador que "a natureza é uma realidade viva, não é revelada apenas nem por suas etapas iniciais nem por suas etapas terminais, mas pelo processo mesmo de sua transformação." Sua influência na psicologia e na pedagogia, bem como na filosofia, especificamente no campo da teoria do conhecimento, foi preponderante.

JUSTIFICATIVA

Na fase em que a criança começa a se alfabetizar, a construção da leitura e da escrita ocorre de maneira espontânea, natural, sem dificuldades, tendo ela oportunidade de lidar com a leitura e tempo necessário para assimilar e acomodar as relações entre os símbolos e seus significados e a sua relação com a linguagem oral, tendo por objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual. Um exemplo elucidador é o citado por Paulo Freire em seu livro "A Importância do Ato de Ler". Freire destaca que na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem um objeto como uma caneta, percebem na mesma hora o sentido do objeto e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Assim também ocorre com o analfabeto que é capaz de sentir a caneta e de perceber a caneta e de dizer caneta. Entretanto este indivíduo só é capaz de senti-la, percebê-la, dizê-la, mas também de escrever a palavra caneta e de conseqüentemente ler a palavra caneta.

Não é enganoso afirmar que a alfabetização se dá pela criação, elaboração da expressão escrita, da expressão oral, melhor dizendo do pensamento e linguagem com suas representações. Assim o pressuposto em destaque é o de que ler e escrever não estão subordinados ao domínio do sistema gráfico.

Para Eglê Franchi, em seu livro "Da Oralidade à Escrita", ela vincula fortemente a aquisição da escrita à oralidade, sempre teve em mente que, escrever nunca vai ser a mesma coisa que "falar" e "ler" nunca vai ser a mesma coisa que realizar uma decodificação do texto em um sistema fonético, porque o texto tem uma certa autonomia, enquanto objeto significativo e comunicativo, quando é produzido, e supõe uma atividade coletiva.

A autora esclarece que em um primeiro momento, os textos são instrumentos produzidos da comunicação e expressão

dos próprios alunos (escritores) e, em seguida, se tornam modos próprios da realidade, incluindo a imaginação e fantasia. Desta forma o ato de escrever pode ser entendido como uma atividade gostosa e prazerosa de se realizar.

OBJETIVO

Este trabalho pretende descrever alguns aspectos que as crianças em seu processo de alfabetização demonstram. Pretende-se analisar como estas desvelam as hipóteses que formulam através do trabalho coletivo, da interação com o seu meio, da diferença entre a fala e a escrita que produzem (entre outros). De acordo com Pontes esse processo não pode ser considerado simplesmente a cópia do objeto, nem uma tomada de consciência de formas preexistentes na mente do sujeito, mas uma permanente construção por permuta, por interação entre o organismo e o meio, do ponto de vista biológico e entre o pensamento e o objeto, do ponto de vista cognitivo.

REVISÃO LITERÁRIA

Através do estudo de vários pesquisadores sobre o assunto, é possível perceber que no processo construtivista interacionista, além de maturação, são fundamentais experiências sócio-culturais e fatores afetivos.

Um dos indicadores que se pode observar para que a criança faça a ligação direta falar e escrever, é a memorização dos símbolos, sem mesmo saber o seu significado. Assim não se torna difícil para a criança escrever sem mesmo conhecer o alfabeto.

Paulo Freire em seu livro "A Importância do Ato de Ler", relata sobre a sua infância referindo-se "a leitura do mundo como a leitura da palavra", ou seja, aquela leitura relacionada ao sujeito. Assim a leitura é aqui entendida como um movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, que está presente. Para o autor seria um movimento em que a palavra dita flui do mundo através da leitura que dele fazemos. De alguma forma, porém, pode-se ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas de alguma forma de "escrevê-lo", melhor dizendo, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Para Paulo Freire este é um dos movimentos centrais do processo de alfabetização, pois as relações entre a fala e a escrita não faltam, ao contrário, acompanham todo o processo de alfabetização.

Esta revisão torna possível adotar a priori, alguns aspectos que serão detalhados a seguir:

- A criança na faixa etária de aproximadamente 03 anos em diante é capaz de conversar e entender o que os outros querem lhe dizer, e, nessa relação, nem sempre pergunta tudo

que não entende, nem sempre se preocupa em entender tudo que lhe é dito, na abrangência semântica maior que a fala carrega.

- A criança já é um falante nativo de uma língua. Significa que ela dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais próprias e, embora pequena, é capaz de expressar aquilo que precisa.

- A linguagem é um fato sociológico e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas. Isto quer dizer que se cada um falasse de maneira diferente não haveria condições de entendimento coletivo. Ou seja, alguém pode até falar "Nóis vai prantã arrois", porque é assim que se fala em seu dialeto, enquanto o outro pode dizer "Nós vamos plantar arroz" - mas, os dois modos de se falar são diferentes, e ambos são regidos por regras específicas.

Então após estudo aprofundado, não será precipitado afirmar que a criança de 0 a 07 anos tem condições de aprender tudo que lhe é ensinado de maneira construtiva, ou seja, através da construção do conhecimento.

Torna-se importante para o professor ensinar ao aluno o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela possui, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos em relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas se não se ensina como e porque ele fala desta ou daquela maneira, qual o valor funcional dos segmentos fônicos de sua língua, como se compõe a morfologia desta, a sintaxe, a semântica, será pouco provável que a mesma tenha domínio do processo de aprender.

As crianças contam com uma enorme capacidade de análise da linguagem oral, o que perdem se sufocadas pelo modo de se ensinar a língua.

Segundo Freire, a linguagem existe porque se interage a um pensamento, a uma forma de expressão, a um significa-

do, a um significante. Essa unidade chama-se signo lingüístico, e está presente na fala, na escrita, na leitura como princípio da própria linguagem que se atualiza em cada um desses casos de diferentes formas. Essas relações entre significado e significante são de procurar saber como funciona e como se usa uma língua.

Uma criança que escreve "dizi" não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Mesmo dizendo a criança escreve a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas como ela pronuncia, ou seja, através do que a autora Eglê Franchi chama de Transição Fonética.

Se a criança escreve errado o "ene" "N" "N", ou inverte o "esse" "S" "Z", é freqüente se perceber um desavisado professor argumentar que a mesma apresenta problemas de aprendizagem. Entretanto tem-se verificado constantemente que esta atitude encobre algumas de suas falhas.

Uma solução importante para tal fato seria analisar essas escritas como escritas de fala, feitas com uma propriedade fonética espontânea. Verdadeiro é o fato, constatado em pesquisas que as crianças têm consciência (percepção) como e porque falam.

Entendo que para se ensinar o dialeto padrão, precisa-se de uma gramática discriminativa da variedade dialetal da língua cujo objetivo é de realizar uma descrição de como a língua portuguesa funciona destacando seus usos. Assim este conjunto de regras sobre o funcionamento de uma língua possibilita o conhecimento sobre sua estrutura, funcionamento e usos nos mais diversos aspectos considerando o fonético, o fonológico, o morfológico, o semântico, o pragmático, discursivo, sócio-lingüístico, psicolingüístico. Esta gramática permite compreender porque o professor "erra" quando define a fala da criança do tipo "eu fazi", "eu fali", no sentido de que esta linguagem é esta diferença. A prática pedagógica atua com deficiência,

porque a avalia em função da distância que a mesma tem em relação ao dialeto de prestígio, considerando como a norma, o padrão.

Na verdade uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objeto conservado. Entretanto este objeto conservado deve ser dominado pelas camadas populares não para que se adaptem às exigências de uma sociedade como a nossa, que é fortemente discriminada mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e entrem contra as desigualdades sociais.

Algumas vogais, ou às vezes até sílabas inteiras, sobretudo no final da palavra diante de pausa, se caracterizam por uma fonação sussurrada, em vez de vozeada (sonora). Por exemplo "Eu fui praKaza" (za), isto é, se caracteriza por uma sílaba sussurrada. Como a escola tem o hábito de soletrar as palavras a todo o instante, é claro que dessa forma não existem sons sussurrados e, neste momento, a professora corrige alegando que a criança não está falando certo como o "treinado", porque está comendo o final das palavras e no entanto todos, até os professores, "comem" estas vogais na fala corrente...

Há casos em que não pode ocorrer uma vogal na fala, mas na escrita ela aparece. Por exemplo em um texto da revista Leitura, nº 3, S.P.-Artigo 3, foram feitas duas redações com alunos de 2a. série do 1º grau:

I - A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem uma sala.
A casa é amarela.

II - Era uma vez umpionho queroia ocabelo
daí um emninopionheto dapasou um
omenino lipo enel pionho al pasou

um emnino pionheto daí omenino
 pegoupionho da amulher pegoupionho
 da todomundosaiogritãdo todomundo pegou
 pionho di até sofinho begoupionho.

Um outro aspecto interessante, a ser observado é o de que embora não se caracterize como ensinar a distinção entre ditongos e monotongos na alfabetização, é importante saber de algumas ocorrências na fala que aparecem refletidas na escrita das crianças. Como acontecem em algumas regras da variação, que podem até ser previstas pelos contextos. Por exemplo, pode-se dizer (ouro) ou (oru), outro (otru), pouco (poko) etc. Observo que a variação entre (ei) e (e) ocorre só diante de (f) ou de (f,z), e a variação entre (ai) e (a) só ocorre diante de (f,z). Todavia, a variação entre (ou) e (o) ocorre sem ser previsível pelo contexto do "som" que o procede ou sucede nas palavras. A forma ortográfica dessas palavras prevê uma escrita com duas letras para os ditongos.

Se a criança escreve "Eu nu vi o macaco", geralmente a professora acha que o aluno não sabe escrever a palavra "Não".

No entanto, estudos sobre o construtivismo mostram que a criança julgou que deveriam ser palavras com escritas diferentes, como "no" e "na".

Acontece também para certas crianças ser um problema a distinção na escrita de finais de palavras do tipo acharam e acharão, que pode se agravar se a escola ensinar silabando as palavras. Isto quer dizer que todas as sílabas se tornam tônicas e a distinção que aparece na fala artificial da professora. E então não há explicação que convença as crianças.

Pelo significado do tempo verbal é possível distinguir essas palavras e associar cada significado a uma forma escrita e se o professor não tomar cuidado ao ensinar essa fala vai atrapalhar, ao invés de ajudar.

Quando a criança está sussurrando sons, que não conhece a ortografia, será difícil para ela decidir quando for necessário qual a letra que deverá escrever a palavra, sobretudo se compará-la com palavras mais familiares e com relação às quais ela dispõe em uma fala real não sussurrada. Por exemplo.

A distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala, pois a palavra para um aluno, pode conter um (b) ou (d) e para outra um (p), um (t) ou um (s) dependendo das variações dialetais. Isto torna difícil também aprender a ortografia das palavras. É interessante e necessário ouvir as crianças falando para se poder entender melhor o que elas escrevem. E para isso a professora tem que saber ouvir.

Uma pronúncia comum de se ouvir é a palavra "mesmo": é(mez mu), com (z) ocorrendo diante de (m). E há uma tendência para ocorrer a fricativa sonora diante de consoante sonora e a fricativa surda, considerando este tipo de ocorrência encontrado na fala normal concatenada. Quando se soletra, quebra-se a corrente da fala e se pronuncia cada sílaba, não mais adiante do que seria a consoante seguinte, mas diante de pausa, como se fosse final de palavra diante de silêncio. Por exemplo.

Em Português há uma regra que diz que, em final de palavra diante do silêncio, não ocorre fricativa sonora, só surda como por exemplo na palavra Paz - (Pas), rapaz (Kapas, rapas), talvez (tauves). Essa regra se aplica às sílabas de soletração. É por isso que uma palavra que na fala corrida é pronunciada com (z) em final de sílaba diante de consoante sonora, como(mes mu) mesmo, e em fala soletrada é pronunciada com (s); (mes-mu), (des-di).

As dificuldades de reconhecimento dos sons da fala se somam freqüentemente às dificuldades em querer explicar a ortografia a partir da fala. Um exemplo interessante é quando se quer explicar que a onça se escreve com n. Na verdade, ninguém

pronuncia (õnsa) e sim (õsa). A explicação ortográfica é outra: quando se tem uma vogal nasalizada seguida de letras que não sejam m, n, nh, a, e, i, o e u na ortografia, se esta letra for p ou b, coloca-se um (m) entre a vogal e a consoante. Nos demais casos, exceto na palavra (muito), coloca-se um (m).

Os sons que na escrita ortográfica são representados pela letra (r) apresentam uma variação muito grande de dialeto. Por exemplo, mas (max) - pronúncia carioca e (mar) pronúncia caipira.

Como em uma sala de aula há alunos provenientes de várias regiões do país, se concentra aí uma variedade de pronúncias diferentes para os "erros" da escrita das crianças.

No Português há um fenômeno que tem alguns aspectos interessantes e importantes para o conhecimento de como a fala funciona e para também se entender muitos dos erros da escrita da criança que está começando a escrever, que se chama Juntura.

Considerando o que acontece com a palavra terminada por vogal quando se junta com outra que se inicia também por uma vogal. Pode-se observar, por exemplo, que as palavras pingo de água (pingudagua), também são escritas pingo d'água; casa amarela (kazamarela). Aqui se verifica que pode haver alteração na estrutura de palavras quando em juntura.

Na escola a criança que está em processo de alfabetização tem o seu conhecimento da língua no ouvido e, quando ouve a professora dizer "coisas" diferentes, usando uma fala ora silábica, ora concatenada, dando-lhe uma única explicação, ela se vê perdida sem entender o que a professora explica sobre ortografia.

Quando a criança começa a escrever a sua primeira história, revela uma percepção fonética muito aguçada. Ela percebe também que se falar as frases de maneira mais lenta pode explicar certas vogais que passam despercebidas na fala rápida.

Isso então pode servir de guia para a escrita.

São usadas pela criança para identificar as palavras que querem escrever, a forma lexical. Elas se baseiam nelas também para descobrir a forma escrita fugindo da forma ortográfica revelando a forma fonética por exemplo: Seria bom que a escola não desprezasse esse estágio do aprendizado da escrita pela criança, fazendo disso objeto de programação das atividades futuras. Deixar que as crianças escrevam textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia. Por exemplo: As redações produzidas por duas crianças da 2a. série do 1º grau.

I - A casa é bonita
 A casa é do menino
 A casa é do pai
 A casa tem uma sala
 A casa é amarela

II - Era uma vez um pionho querôia ocabelo
 daí um emnionpionheto dapasou um
 omenino lipo enel pionho aí pasou
 um emnino pionheto daí omenino
 pegoupionho da amunher pegoupionho
 da todomundosaiogritãdo todomundo pegou
 pionho di até sofinho begoupionho

Uma língua acentual se caracteriza no ritmo pelo fato de suas sílabas apresentarem durações variáveis, que se ajustam em suas durações reais, segundo os contextos em que ocorrem para fazer com que os intervalos entre uma sílaba tônica e outra sejam mantidos relativamente constantes, independentemente do número de sílabas átonas entre uma e outra sílaba tônica. O Português e o Inglês, por exemplo, são línguas de ritmo acentual. Há grande diferença entre o dialeto paulista e a fala de certos gaúchos.

Se refletirmos sobre o processo de aquisição da linguagem oral, as crianças aprendem a falar naturalmente porque são dotadas de características genéticas para falar, tanto que em pouco tempo elas adquirem o domínio da língua.

Como diz Luís Carlos Cagliari, essas regras são de fato importantíssimas no real funcionamento da língua e de seus variados usos, como sumariamente apresentamos.

Sem a compreensão do uso da Fonologia, é impossível entender e explicar muitos fatos gramaticais com a devida clareza. Por que então não se usa a Fonologia no ensino de Português, nas gramáticas, nos livros didáticos?

Uma professora de posse de conhecimentos fonológicos como os apresentados nesta seção pode planejar atividades interessantes para os alunos, mostrando como de fato funcionam a fala e a escrita.

A técnica descritiva da Fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita do Português e sua relação com a ortografia.

Um aluno que escreve "extensão" usa o s porque essa letra no sistema de escrita está em variação livre com x na posição entre vogal e consoante, porém a forma ortográfica representa essa palavra com x "extensão", como representa com s a palavra "estender". Por outro lado, s está em distribuição complementar com ss na posição intervocálica, s representando o som (z) e ss representando o som (s), como em asa, assa, vaso e vassoura etc. .

Para Eglê Franchi, o que importa mesmo em relação ao processo de alfabetização não é a extensão do objeto linguístico escrito sobre o que operam, mas sua contextualização. Seja qual for esse objeto linguístico escrito - letra, sílaba, palavra, sentença - texto, eles devem ganhar sentido num contexto vital, em situações dialogais, cotidianas, mesmo quando simuladas em sala de aula.

E com isso ela volta a elogiar a localidade.

Por que, então, não privilegiar desde o início a atividade oral espontânea das crianças?

Nela é que se pode dar sentido, e mais facilmente, aos pedacinhos de escrita das crianças, sem recorrer às expressões mais longas.

Contextualizando oralmente sua escrita, mesmo as palavras mais simples e aparentemente soltas, as crianças conseguem um resultado satisfatório pela simples razão de que são elas mesmas que constroem a significação e o conhecimento.

Estas observações me levam a uma outra conhecida desvantagem das técnicas que servem de expressões escritas mais complexas. Trata-se do fato de que se dificulta, para as crianças, a descoberta das regras combinatórias que operam sobre elementos simples e de caráter meramente destrutivo, como as sílabas e as letras. E isso é indispensável para a criança construir o "saber" que lhe permita escapar ao limite dos jogos escolares e escrever e ler palavras que jamais viu.

No caso de Eglê, deixando para a atividade oral das crianças a inserção e contextualização de fragmentos escritos em enunciados de relatos, não complicaria o material lingüístico escrito. Este continuaria relativamente simples e disponível para operações complementares de análise e síntese.

Desse modo, depois de assegurar a compreensão e a contextualização das expressões escritas buscar-se-ia levar as crianças, em atividades recreativas, por exemplo seria batendo o ritmo ou brincando de achar e comparar e analisar as formas escritas com seus componentes característicos e distintivos e a relacioná-los com os sons. Outra vez, entretanto, é preciso insistir em que as analogias e diferenças estabelecidas entre as sílabas não resultavam de um procedimento mecânico e somente de observação. Esse trabalho deveria sempre ser inserido em uma

situação dialogada e de livre manifestação, dando oportunidade para as crianças construírem, mesmo operando com sílabas, novas significações. Um exemplo interessante é o "pa" se substantivando, porque é o "pa" do pato da Priscila, mas também o "pa" de nosso pai, do papagaio da escola, da panela da cozinha em que se faz a merenda da copa da casa da Flavinha. É o "to" final do "pato" e do "gato" de Sterléia, do nome do Zé Roberto, do sobrenome da Fernandinha Sato. (Alunos alvos de pesquisa sobre a oralidade).

Assim, pouco a pouco, o "to" do pato vira o "ti" de tio, e o "pa" se associa ao "pi" do "pito". Ou o "to" e o "ti" viram o "te" de "patê" que a mãe da Flávia faz para passar no pão, na festinha de seu aniversário.

Operando efetivamente sobre esses elementos em fala descontraída, facilita-se grandemente para as crianças a formação das hipóteses fundamentais sobre o caráter distintivo desses pares e seqüências (pa, pi, ta, te, ti, to, tu). Mas não se pode minimizar os exercícios mais sistemáticos de fixação e convencionalização dessas descobertas. As crianças gostam muito de falar, mas também gostam muito de jogar e competir. Muitas vezes fazem puros "jogos" de combinação dos pedacinhos em que decompunham as palavras "O quadro das descobertas", em que se vai seriando as sílabas levantadas, fornece por exemplo um excelente momento de criação e aprendizagem.

O professor não joga o jogo, mas dele participa intensa e continuamente na observação.

Concebe o trabalho como uma atividade construtiva, histórica e social que supõe a interação com o meio, com base em pressupostos cognitivos, lingüísticos e psicológicos, os passos graduais da alfabetização segundo uma hierarquia de dificuldades.

METODOLOGIA

Tratando-se de uma proposta pedagógica há sempre a questão da eficácia do processo em que se envolve professor-aluno. Em uma observação participante, onde se desenrola a teoria iluminativa onde passo a passo vamos nos descobrindo e nos entrosando. Sendo assim fica difícil, senão impossível adotar procedimentos clássicos de avaliação. Optei por indicar dados importantes que tentem ampliar a afirmação de ser possível a prática desta teoria. Dado o fato da monografia incidir sobre uma situação específica e não receptível, cada aluno deve ser tomado como exemplo único de circunstâncias e costumes, de opiniões e estímulos de trabalho, de concepções e preconceitos, de histórias particulares que influenciam as relações no processo, esse trabalho não se faz com base em padrões externos por comparação e correlação, mas entre momentos do próprio processo, "iluminando-o no sentido de mostrar o seu próprio desenvolvimento".

Também não desconsidero uma comparação genérica, ainda qualitativa, entre os resultados conhecidos da alfabetização na prática corrente.

Em outros termos, torna-se difícil comparar os resultados do processo em que me envolvi, meus alunos e eu, e a relação do aproveitamento constatado habitualmente na escola, lugar onde as crianças expressam entre a oralidade e a escrita que produzem.

Para completar essas notas introdutórias relativas aos pressupostos filosóficos e pedagógicos e a metodologia da pesquisa, resta-me fazer uma síntese das hipóteses mais específicas deste trabalho.

A hipótese fundamental em jogo é a de que a coordenação de diferentes esquemas das ações individuais (inclusive e

sobretudo as ações que se fazem na linguagem e pela linguagem), constitui fonte da constituição social dos sistemas convencionalizados. É claro que a ênfase em uma atividade social, em um trabalho coletivo e conjunto, não exclui nem a teoria, assim como o trabalho individual e seu contínuo acompanhamento.

CONCLUSÃO

As reflexões aqui desenvolvidas sobre a criança e a construção da escrita indicam que a educação informal e/ou a informalidade da educação atuam efetivamente na elaboração pela própria criança sem a necessidade de constituir a sua mediação. O conhecimento é constituído nas relações diárias, através de seu meio social imediato. A sua casa, a rua, o espaço escolar, enfim, o cotidiano. Em outras palavras, pode-se dizer que este meio, incluindo-se as pessoas com quem se relaciona. É uma educação que ocorre de forma não institucionalizada fora do espaço escolar, consubstanciando-se nas relações diretas entre a criança e o dia-a-dia em que está imersa, e, o próprio cotidiano pode possibilitar ou limitar essa construção.

Faz-se necessária uma análise detalhada dessas relações diretas entre a criança e os seus hábitos, costumes, etc., pois o nosso estudo aponta que é de vital importância este aspecto da construção, para que se possa perceber como se processa a construção escrita.

É importante lembrar que escrever não deve ser considerado somente "dom" ou resultado de uma "inspiração" individual. É preciso haver o estímulo para que os alunos vivenciem uma construção negociada e partilhada de seus diferentes textos. Vale destacar também que em outros espaços, como por exemplo entre colegas de rua - se realiza a oralidade, entre concordâncias e discordâncias, achados singulares e apreciação coletiva e assim seus textos ganham forma e composição.

O texto se torna definitivamente escrito somente quando as crianças se sentem suficientemente envolvidas, e porque não dizer "seduzidas" pelo resultado da construção. No início, podem usá-lo como instrumento de comunicação, quase ainda substitutivo da fala em situações cotidianas e de sala de aula. Entretanto, paulatinamente a construção da escrita pela oralidade vai se tornando um processo lúdico, criativo com toda sua individualidade.

A contextualização desta construção se dá pela mediação da oralidade com um grande respeito à realidade linguística e dialetal da criança. E, na medida em que ocorrem as atividades orais, e se desenvolve a criatividade verbal da criança, o alfabetizador deve cuidar de instrumentizá-las nos aspectos técnicos da escrita, ajudando-a no desabrochar da produção efetiva de pequenos textos. Parafraseando Libâneo (1986:56): "Numa perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe no rumo de um novo projeto de sociedade, o ensino continua possuindo um papel relevante e indispensável. Mas para isso é preciso estudar e refletir, dar aulas, fazer planos, controlar a disciplina, manejar a classe, dominar o conteúdo e tudo mais. É nos professores que penso quando se trata de uma boa instrumentação teórica-prática para que, por essa via, tomem consciência do lado político de sua prática".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRANCHI, C. - CRIATIVIDADE E GRAMÁTICA - Trabalhos em lingüística aplicada Nº 9 - IEL-UNICAMP, 1987.
- FREIRE, P. - EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE. Rio de Janeiro e Terra, 1967.
- A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER. São Paulo, Cortez, 1982.
- FERREIRO, E. - REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO - São Paulo, Cortez, 1986.
- LEMLE, M. - GUIA TEÓRICO DO ALFABETIZADOR. Professora de Lingüística da UFRJ, Ática, 1991.
- PRETI, D. - SOCIOLINGÜÍSTICA. Os níveis da fala - São Paulo, Nacional, 1987.
- GAGLIARI, C.L. - ALFABETIZAÇÃO E LINGÜÍSTICA - São Paulo, Spino, 1991.
- REVISTA, AMAE, Nº 227 - EDUCANDO - Belo Horizonte, MG.F.A.E.C. 1992.
- Nº 234 - EDUCANDO - Belo Horizonte, MG. F.A.E.C. 1993.
- Nº 224 - EDUCANDO - Belo Horizonte, MG. F.A.E.C. 1993.
- Nº 198 - EDUCANDO - Belo Horizonte, MG. F.A.E.C. 1988.
- Nº 228 - EDUCANDO - Belo Horizonte, MG. F.A.E.C. 1992.
- Nº 172 - EDUCANDO - Belo Horizonte, MG. F.A.E.C. 1985.

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRO, E. - A representação da linguagem e o processo de alfabetização, in Cadernos de Pesquisa, nº 52 - São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.
- Reflexões sobre a Alfabetização. São Paulo, Cortez, 1986-a.
- Alfabetização em Processo - São Paulo, Cortez, 1986-b.
- FRANCHI, C - Criatividade e Gramática. Trabalhos em Linguística Aplicada nº 9. IEL-UNICAMP, 1987.
- FREIRE, M. - A Paixão de Conhecer o Mundo. Rio de Janeiro - Paz e Terra, 1983.
- Educação como Prática da Liberdade - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- Pedagogia do Oprimido, 6a. Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- GERALDI, JW. (Org.) - O Texto na Sala de Aula - Cascavel, Assoste Editora Educativa, 1984.
- GNERRE, M. - Linguagem, Escrita e Poder - São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- KRAMER, S. e
ABRANOVAY, M. - Alfabetização na Pré-Escola, Exigência ou Necessidade, in Cadernos de Pesquisa, nº 52 - São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.