

DA ESCRITA DA PALAVRA PARA A ESCRITA DA VIDA.

POR: SILZA BARBOSA PINTO DOS SANTOS

*Monografia apresentada em
cumprimento ao requisito
parcial para conclusão do
Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia.*

**Rio de Janeiro
UNI-RIO
1996**

SANTOS, Silza B.Pinto. Da escrita da Palavra para a escrita da vida. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1996.

ab stcha

ab st

ab st

usa

é to

oãa

stua

o

o

o

o

o

o

o

o

“Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola.”

MADALENA FREIRE

**DA ESCRITA DA
PALAVRA PARA A
ESCRITA DA VIDA.**

Universidade do Rio de Janeiro - (UNI-RIO)

Centro de Ciências Humanas - (CCH)

Escola de Educação

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Disciplina: Monografia II

REITOR: Sérgio Luiz Magarão

VICE-REITOR: Hans Jurgen Fernando Dohmann

DECANO: Afonso Celso Mendonça de Paula

DIRETORA: Janete de Oliveira Elías

PROF. RESP. Gilda Maria Grumbach Mendonsa

PROFESSORA ORIENTADORA: Antônia Barbosa Pincano

A Deus,

porque ele tem feito maravilhas em minha vida.

A meus pais, Gabriel e Célia, pela confiança, o amor e a orientação mesmo à distância.

A meus irmãos, Flávio e Gabriele, pela paciência.

E ainda a todos familiares pela compreensão por este período de ausência.

A professora "Tunica" por estar no lugar certo e na hora certa, não me negando socorro, e por ser uma amiga incentivadora.

Aos funcionários Paulinho do protocolo, Edson da Xerox, a Valéria dos salgadinhos e ao José da digitação.

A todos do CIEP, as amigas e a meus alunos pelas ricas experiências que pude vivenciar.

A todos os amigos e professores que por mim na UNI-RIO passaram e contribuíram para o meu crescimento.

Não esquecerei as caronas.

Conhecemos o valor da felicidade quando a temos e o valor de um amigo quando os perdemos.

Com sincera

Gratidão.

"Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras."

De um poema de O. Mandelstam.

Universidade do Rio de Janeiro - (UNI-RIO)

Centro de Ciências Humanas - (CCH)

Escola de Educação

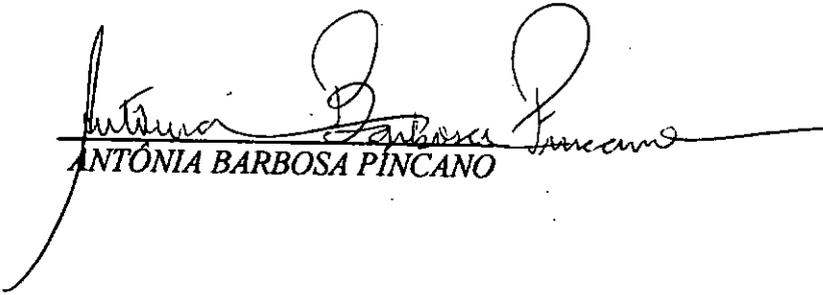
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Disciplina: Monografia II

Prof. Resp. Pela Disciplina: Gilda M. Grumbach Mendonsa

DECLARAÇÃO

Declaro que a aluna Silza Barbosa Pinto dos Santos, matrícula 922351013, esteve sob minha orientação no estudo denominado "Da escrita da palavra para a escrita da vida", obtendo grau 9,0.


ANTÔNIA BARBOSA PINCANO

PREFÁCIO

A tentativa de melhor forma de viver e entender a vida parece ser o intuito principal do ser humano. Primeiro por que é interessado em si mesmo e segundo por que deseja que o melhor viver seja estendido a todos que o cerca.

Acredito que se pode estender esta reflexão quando se trata do estudo da educação como forma sistemática e, especificamente, a alfabetização. Como professora da 1ª série do CIEP São Francisco de Assis, observo que, é preocupante o despreparo de professores e a baixa qualidade do ensino.

Não há dúvida que os professores, principalmente das classes de alfabetização precisam de ajuda, informação e atualização. Diversos pesquisadores, de variados níveis e matizes, vêm investigando sobre as formas de alfabetização que apontem para a formação de leitores e escritores críticos. Analisar a escrita na visão de Emilia Ferreiro e destacar algumas das principais contribuições de Vygotsky para a psicogênese da língua escrita, é o objetivo principal deste trabalho monográfico.



Silas Barbosa R. Santos
Rio, julho de 1996

SUMÁRIO

PREFÁCIO	XIII
INTRODUÇÃO	17
DEFINIÇÃO DE TERMOS	20
I- O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO - ASPECTO HISTÓRICO	21
II- AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	30
2.1 - ALFABETIZAÇÃO NUMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA	30
2.2 - ASPECTOS QUALITATIVOS DA ALFABETIZAÇÃO PARA EMÍLIA FERREIRO	32
2.3 - A ESCRITA	36
2.3.1 - Funções da escrita	38
2.4 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESPONTÂNEOS	39
2.5 - NÍVEIS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	44
2.5.1- Nível pré-silábico	45
2.5.2- Nível silábico	46
2.5.3 - Nível alfabético	48
2.6- CERTO OU ERRADO?	50
III- DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO	52
3.1- UMA PERSPECTIVA PARA A TRANSFORMAÇÃO	52
3.2- A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA	56
3.2.1- Os processos de internalização	57
3.3- ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	58
CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
BIBLIOGRAFIA	64
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

As modificações a qual a sociedade brasileira passou nas últimas décadas atingiram a escola de maneira profunda; fenômenos como a urbanização, a industrialização, entre outros, imprimiram novas atitudes em vários segmentos da sociedade.

Hoje, temos em relação a escola experiências de universalização do ensino e um maior número de crianças, principalmente das classes populares, que tem acesso à escola, embora, as estatísticas revelem que este acesso e a permanência, ainda, precisam ser mais garantidos.

A escola promove um distanciamento entre os valores e a realidade do aluno, em relação aos padrões e as normas estabelecidas por ela própria, evidente nos níveis altíssimos de repetência e evasão escolar. Seis em cada dez crianças do primeiro grau deixam a escola sem concluírem o primário ou, ainda, sem estarem alfabetizadas. ❶.

Muitos procedimentos utilizados para a alfabetização tais como: a repetição, o treino e a memorização devem ser questionados pela forma como são praticados. Atualmente o discurso pedagógico da escola defende uma prática educativa voltada para a criança, considerando suas experiências e propiciando-lhe um ensino de qualidade e de significado, tanto na linguagem como na escrita. Entende-se que estas idéias estão inseridas nos estudos de Emília Ferreiro, que apoia-se na teoria construtivista de Jean Piaget, como também nos trabalhos de L. S. Vygotsky sobre o pensamento e linguagem discutindo as questões da alfabetização iluminadas por contextos sócio-históricos.

pensamento e linguagem discutindo as questões da alfabetização iluminadas por contextos sócio-históricos.

Neste ponto, é importante questionar qual a função da linguagem no processo de construção do conhecimento? Qual a função da escrita como forma de linguagem?

O ensino da escrita tem se reduzido a uma simples atividade técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção de massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas também nos resultados de uma alfabetização sem sentido, que produz uma atividade sem consciência e desvinculada da práxis. A escrita desta forma transforma-se num instrumento ideológico de seleção, dominação e alienação.

Uma educação voltada para a compreensão e valorização da capacidade de pensar e de produzir conhecimento, de problematizar a realidade e, ainda, uma alfabetização como processo discursivo onde o alfabetizando possa utilizar a linguagem escrita como forma de comunicação e expressão, sem se distanciar do ambiente sócio-histórico no qual está inserido, nos conduz a questionar ainda: que concepção de escrita é essa trabalhada na escola que faz com que a criança no momento de escrever tenha medo de errar, recusando-se, muitas vezes, a utilizar a linguagem escrita para expressar seus pensamentos? Que leitores e escritores a escola tem formado? É possível ser diferente?

Com o objetivo de discutir estas indagações este trabalho analisa as principais conclusões sobre a escrita para Emília Ferreira e ressalta as essenciais contribuições de Vygotsky sobre a língua escrita. No primeiro capítulo apresenta-se as diferentes concepções de alfabetização e o papel da escola. No segundo capítulo

estuda-se as contribuições de Emília Ferreiro no que se refere a função da escrita, a qualidade na educação e outros aspectos. Finalmente no terceiro capítulo coloca-se as considerações finais sobre o ensino da língua escrita, levando em conta as idéias Vygotsky.

DEFINIÇÃO DE TERMOS.

↻ Leitor Crítico:

O leitor crítico pensa através da linguagem escrita sobre a sua realidade, no sentido de aí atuar como um agente sócio-histórico. Leitor e texto não apenas se tocam mas se transformam. (Braggio, 1992:4)

↻ Práxis:

No marxismo, o conjunto das atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; prática. (Dicionário Aurélio 1ª edição, 1975).

↻ **CEPAL:** Comissão Econômica para a América Latina e Caribe das Nações Unidas.

↻ **UNESCO:** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

↻ **OEA:** Organização dos Estados Americanos.

I

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

ASPECTO HISTÓRICO

Os trabalhos da UNESCO-Organismo que influenciou e vem influenciando as diretrizes educacionais do Terceiro Mundo - demonstram uma evolução nos conceitos, conteúdos e métodos da alfabetização. O conceito de alfabetização relaciona-se, em sua evolução, com as concepções teóricas sobre o homem, a sociedade, o desenvolvimento, a educação, a tecnologia, entre outros aspectos, que vem operando transformações significativas no mundo.

A alfabetização insere-se , neste processo histórico, moldando-se às necessidades de cada época, como podemos verificar através da descrição histórica das conceitualizações relacionadas (anexo 1). Entretanto, é necessário esclarecer que os conceitos que seguirão abaixo, foram escolhidos, do material referido acima por apresentarem mudanças ou alterações de cunho filosófico ou metodológico.

⇒ 1948 - Comissão da População das Nações Unidas: “O alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua”.

⇒ 1965 - Congresso Mundial de Ministros da Educação para Erradicar o Analfabetismo, Teerã: “Longe de constituir um fim em si mesma, a alfabetização deve ser concebida com a finalidade de preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico que transcenda os limites de uma alfabetização rudimentar reduzida ao ensino da leitura e da escrita”. E ainda

“Alfabetização funcional significa mais que o conhecimento rudimentar de leitura e escrita, o que com freqüência é inadequado e as vezes ilusório. O ensino da alfabetização deve capacitar os analfabetos, deixados para trás pelo decorrer dos acontecimentos e produzindo muito pouco para que pudessem tornar-se integrados social e economicamente, numa nova ordem mundial na qual o processo científico e tecnológico exige conhecimento e especializações crescentes”.

⇒ 1975 - Declaração aprovada pelo Simpósio Internacional sobre Alfabetização, Persépolis-Ásia: “A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios; estimula ainda a iniciativa e a participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano autêntico”.

⇒ 1979 - Declaração do México organizada pela UNESCO com a cooperação da CEPAL e da OEA - Caribe: A meta proposta foi superar o analfabetismo antes do fim do século e ampliar os serviços educacionais para os adultos. Apresenta-se, abaixo, os pontos principais da declaração: “A educação é um instrumento para liberação das melhores potencialidades do ser humano”. “A ação educativa é condição necessária para atingir-se um autêntico desenvolvimento e orientar os sistemas educacionais... de maneira que contribuam para fortalecer a consciência, a participação, a solidariedade e a capacidade de organização, principalmente, entre os grupos menos favorecidos”. “A articulação dos processos de educação formal e não formal contribuirá de maneira importante para conseguir-se o desenvolvimento da região”.

⇒ 1980 - UNESCO - Setor de Educação: “O conceito atual de alfabetização esforça-se por introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível a realidades concretas sejam de ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais dos alfabetizandos”.

Na trajetória histórica apresentada, observa-se que a alfabetização deixou de ser *stricto sensu* e apresentou-se com uma proposta mais ampla. Nas definições da década de 60 a alfabetização é colocada como processo educativo e funcional inscrita no curso de uma educação permanente, conceito firmado em 1965.

Nos anos 70 percebe-se o fortalecimento do conceito de funcionalidade da educação onde a leitura, a escrita e o cálculo incorporam-se como fins práticos, dando uma nova dimensão ao pleno desenvolvimento do ser humano, declaração de 1975. A nomenclatura “Alfabetização funcional” tem definições diferentes que variam de um país para o outro, de acordo com a estrutura social, a educação e os meios de vida, urbana e rural. O termo pode assumir vários significados a partir de um contexto sócio-cultural específico.

Na identificação do analfabetismo saber ou não saber ler e escrever remete-se ao conceito da alfabetização *stricto sensu* não conseguindo dar conta dos níveis possíveis de domínio de leitura e da escrita. Pierre Furter (1974) definiu o analfabetismo da seguinte forma:

- ⇒ Pré-analfabeto: tribos que ignoram a escrita;
- ⇒ Analfabetos: sem nenhum conhecimento dos rudimentos da comunicação escrita;
- ⇒ Semi-analfabetos: aqueles que tem um conhecimento parcial;

- ⇒ Analfabetos regressivos: aqueles que tiveram, mas perderam o uso desses conhecimentos;
- ⇒ Analfabetos funcionais: aqueles que tem um conhecimento suficiente para a situação do cotidiano, mas insuficiente para novas situações.
- ⇒ Alfabetizados: aqueles que dominam ambas as formas de comunicação leitura e escrita.

O estabelecimento de níveis de leitura e escrita, na alfabetização, apresenta-se como uma questão ainda em aberto especialmente quando estes níveis são relacionados com a variável tempo de aprendizagem. Os estudos de Paulo Freire, Emília Ferreiro, entre outros educadores, apontaram a questão do tempo do processo de alfabetização como sendo importante, e, mais ainda a qualidade deste tempo. Já as autoras de “Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão”² evidenciam a impossibilidade do processo de alfabetização ser completado em 180 dias, e levantam a questão do limiar da retenção da alfabetização. O domínio da leitura e da escrita é visto como englobando as etapas de preparação, de iniciação à alfabetização, de exercícios com níveis de compreensão, e finalmente, de formação de hábitos permanentes. Desta forma, a importância dos quatro primeiros anos escolares é indiscutível para o domínio e retenção da leitura e da escrita.

Ainda sobre a repetência e evasão é importante ressaltar que, devido ao crescimento populacional houve um aumento da população matriculada na primeira série. O primeiro grau no Brasil passa de uma população de aproximadamente cinco milhões em 1965, para dezessete milhões em 1970, vinte milhões em 1980 e vinte e quatro milhões em 1983.³ Contudo, as maiores taxas de repetência concentram-se nas três primeiras séries do primeiro grau, sendo a passagem da primeira para a segunda série a mais preocupante.

Quando os pais enviam seus filhos à escola, eles esperam que ali tenham acesso a aplicação da leitura e da escrita, incorporando-as e fazendo uso delas no mundo contemporâneo. Entretanto, o fracasso escolar está intimamente relacionado com a família, a criança, a escola e o professor (entre outros aspectos). O nível de desenvolvimento das crianças que a escola recebe é ricamente heterogêneo. Algumas provem de famílias que fazem uso de materiais impressos, enquanto outras são filhas de pais analfabetos. À escola cabe a obrigação de proporcionar a estas crianças o ambiente alfabetizador que não possuem em casa.

Por que algumas crianças se alfabetizam sozinhas, antes de mesmo de entrarem para a escola? É essa realidade que a escola não pode e não tem o direito de ignorar. É essa realidade que os professores precisam ter em mente no início de cada aula e em cada contato com as crianças. A escola deve considerar a história pessoal de cada um. Indagações do tipo será que o meu aluno sabe para que serve a escrita? Nos possibilitam pensar nos limites das crianças das classes populares, ao acesso a livros e outros materiais impressos.

É difícil falar de alfabetização evitando as posturas dominantes neste campo. Pode-se destacar dois discursos: o oficial e o de denúncia. O discurso oficial está concentrado nas estatísticas que destacam suas vantagens ao declarar o aumento da quantidade de escolas inauguradas e o número de alunos matriculados, sem modificar qualquer procedimento educativo além de tratar as escolas, da mesma forma. Já o discurso de denúncia despreza cifras mostrando a face oculta da alfabetização, que pode ser percebida nas construções de baixa qualidade ou em lugares impróprios; nas salas de aula superlotadas e professores mal pagos; e por fim, na frágil imagem que as escolas exibem para mostrar suas diferenças.

O discurso oficial menciona, também, sobre os planos para acabar com o analfabetismo. E o discurso de denúncia salienta que essas propostas apresentadas pelo sistema objetivam “maquiar” o analfabetismo perante aos outros países. Um exemplo disso é situação atual das escolas públicas que mudam de proposta de alfabetização, tanto quanto mudam os governantes. O que se vê é que a derrocada da educação não é causada somente por uma tomada de decisão, mas por várias posições política contrastantes. O exemplo desta situação mais próximo de nós (educadores) está nas escolas do estado que atualmente não tem uma proposta educacional consolidada.

Precisamos estar conscientes de que a alfabetização stricto sensu é apenas o início de um processo educacional que deve sempre visar aos graus mais altos do saber formal.

“A alfabetização, hoje supõe: O respeito aos padrões culturais de vida e de aprendizagem da população envolvida a possibilidade de essa população expressar sua cultura; o acesso ao conhecimento de outros padrões culturais, formas de vida, etc.; que permitam uma leitura crítica de sua própria realidade; o exercício de uma educação participativa em que a população possa interagir na formulação dos projetos a ela destinados. E, para isso, é preciso estar junto da população, conhecer suas necessidades motivações e aspirações no que toca ao processo educativo.”

(PERROTA: 1984)

Smolka (1988), ressalta também que através das motivações e aspirações dos alunos é possível então, observar o processo de aquisição da escrita nas crianças sob diferentes pontos de vista.

O primeiro ponto de vista, analisa-se a “carência” considerando que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos e mutáveis fáceis e acessíveis à

compreensão. Essa concepção da língua está associada a uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser a copiar, memorizar e reproduzir a escrita). Desse ponto de vista as crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas pelo medo das crianças “aprenderem” (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse).

O segundo ponto de vista (que se contrapõe ao primeiro) seria o da construção individual do conhecimento, que considera a escrita como um objeto que possibilita a análise do “conflito cognitivo”, no processo de aprendizagem e considera o erro como fundamentalmente construtivo. Leva em conta as tentativas e as hipóteses infantis relativas à escrita como representação da fala (relação dimensão sonora / extensão gráfica), analisando a escrita inicial em termos de níveis de desenvolvimento. As implicações pedagógicas desse ponto de vista começam, agora, a se esboçar, a partir do trabalho que Ferreiro, Teberosky e Palácio organizaram. Contudo, ao invés de se tomar este estudo como contribuição para entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões.

O conflito cognitivo apontado por Ferreiro não pode, sem dúvida alguma, ser ignorado. Mas o que também deve ser levado em consideração é que, entremeados nessa questão, estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências da metalinguagem, além do conflito social.

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, como, por quê). Enquanto a criança não encontra respostas satisfatórias para suas perguntas “o que a escrita representa?” “E qual o modo de representá-la? Ela continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que percebe a sua volta. O que é relevante neste terceiro ponto mencionado é a consideração não apenas como atividade cognitiva, no sentido da estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva que implica a elaboração conceitual pela palavra. Tendo como pressuposto que a palavra é um signo social e que seu significado, para a criança, é determinado pela sua articulação a este contexto, a aquisição e o domínio da linguagem escrita assume características mais amplas que a simples passagem de um código auditivo/oral para um código visual/escrito.

“O essencial na tarefa de decodificação (compreensão) não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular... O processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação... O signo é descodificado; só o sinal é identificado.”

(BAKHTIN, 1988: 93)

Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo, onde a criança aprende a ouvir, a falar, a dizer o que quer pela escrita. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita, esse aprender significa fazer, conhecer, usar e praticar a escrita.

“Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.”

(FERREIRO, 1993: 40-41)

Por entendermos que a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, optamos por adotar a concepção construtivista, especificamente os estudos da psicogênese da língua escrita, que analisaremos no próximo capítulo.

II

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.

A psicogênese da língua escrita foi elaborada por Emília Ferreiro que é Dra. pela Universidade de Genebra. Foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget no início da década de 70. Suas pesquisas foram realizadas na Argentina, país onde nasceu, durante os anos de 1974 a 1976. Atualmente Ferreiro mora no México e é professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto de Politécnica Nacional. O conjunto de pesquisas de Emília Ferreiro contribuíram e continuam contribuindo fundamentalmente para um salto de qualidade na educação de um modo geral.

2.1 - ALFABETIZAÇÃO NUMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA.

Anteriormente o aluno era visto como receptor de um conhecimento de fora para dentro e, atualmente, é percebido como sujeito (aluno) construtor de conhecimento. O professor era responsável pelo ensino e pelo saber em sala de aula, agora, ele deve dividir e centrar sua atenção nas transformações que ocorrem com o educando. E a alfabetização, como seria considerada a partir deste novo momento?

"O primeiro impasse a se transpor diria respeito à expectativa que o próprio termo provoca, isto é, alfabetização tida como PRODUTO. Se refletirmos um pouco sobre a evolução da marcha da fala e, mesmo do desenho infantil, reconheceremos a enorme compreensão que existe na evolução desses comportamentos por parte dos familiares. Estes não poupam sorrisos de alegria e afetividade durante os primeiros passos, as tentativas da fala e as variadas realizações. Na escola, essa compreensão não pode ser substituída pelo início de

avaliação do aluno, traduzido por resposta certas ou erradas.” ①

(MOUSSATCHE, 1990: 53)

A alfabetização contrutivista é entendida como um processo que deixa de lado os aspectos ligados à metodologia e prontidão, para valorizar os aspectos construtivos ligados aquilo que a escrita representa em qualquer que seja a estrutura do seu modo de representação.

Com esta proposta surge uma nova era, deixando para o passado algumas valorizações como: alunos copistas, textos sem significados, ditados meramente avaliativos, letras bonitas e professores centrados no “sucesso do produto”. É necessário que se forme professores com sólida fundamentação teórica que lhes traga autonomia suficiente para distinguir modismos de experiências fundamentadas.

A psicogênese da língua escrita é uma teoria, é um modelo explicativo do real, que tenta descrever o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização, ou seja, o que cada pessoa faz em seu processo particular de aquisição da base alfabética da escrita. Na psicogênese estão duas rupturas de fundamental importância para a compreensão das questões colocadas pela prática escolar.

A primeira ruptura se expressa na relação ensino/aprendizagem, onde a psicogênese mostra que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino. Além dessa há uma preocupação em descrevê-lo do ponto de vista do aprendiz, deixando claro que as questões relativas ao processo de ensino, mesmo com as importantes contribuições da psicologia cognitiva e da psicolinguística, são tarefas da pedagogia.

A outra ruptura foi sobre o que conhecemos da associação fonema/grafema. A teoria do conhecimento que carregava consigo, inevitavelmente, a idéia de que aprender a ler era aprender um código de transcrição da fala, era estabelecer associações entre os fonemas e os grafemas memorizando-as e, através de mecanismos de análises e sínteses, utilizava estas associações para ler ou para escrever.

“A esta concepção associacionista, a psicogênese da língua escrita contrapôs um suporte técnico construtivista, onde o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do sucesso de aprendizagem. Uma construção que não é literalmente cumulativa que se trata de um processo de objetivações no qual o sujeito continuamente constrói hipóteses e enfrenta contradições que o obriga reformular suas hipóteses. Um processo dialético através do qual ele se apropria da escrita e de si mesmo como usuário - produtor de escrita.”

(WEISZ - 1988)

A partir destas rupturas, tornou-se possível uma descrição do processo de alfabetização que desnudou a fragilidade de vários postulados pedagógicos. De saída tornou-se observável que, ao contrário do que se supunha, a vinculação entre escrita e fala não tem nada de óbvio. E, mesmo quando o aluno já estabelece a relação entre fala e escrita, a vinculação que se estabelece não é do tipo fonema - grafema.

2.2 - ASPECTOS QUALITATIVOS DA ALFABETIZAÇÃO PARA EMÍLIA FERREIRO.

O processo de aquisição da língua escrita não pode ser considerado um processo natural e espontâneo no qual o professor é um mero espectador passivo

dos acontecimentos, bastando rodear as crianças de livros para que ela aprenda sozinha. É difícil para a criança entender o seu processo de aquisição do conhecimento sem ter o acesso a informações socialmente veiculadas, já que as propriedades da língua escrita só podem ser descobertas através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita seja utilizada para fins específicos.

Como já foi dito anteriormente, não se trata de um processo linear, mas de um processo com períodos precisos de organização para cada um dos quais há situações conflitantes que podem ser antecipadas. Esses conflitos cumprem um papel construtivo no processo (não qualquer conflito, mas alguns muito específicos): é crucial o trabalho dos professores na identificação das dificuldades de seus alunos, algumas das quais representam problemas que devem ser enfrentados pela criança. A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que devem ser resolvidos precisamente para que as crianças possam entender quais são as regras de construção interna do sistema.

Há uma preocupação, um dilema quando tratamos da quantidade e da qualidade em relação a educação, mais precisamente na alfabetização. Será possível, em um domínio específico como o da alfabetização, definir melhor o que significa uma “alfabetização de boa qualidade”? Pois, aumentando o acesso das pessoas aos serviços educacionais se consegue apenas um “mínimo de alfabetização”, isto é, alcança-se um nível “técnico rudimentar”, que é apenas grafar algumas palavras e quantidades de letras aleatoriamente, porém sem atingir a língua escrita como tal.

Nada garante que tais aquisições perdurem, sobretudo se levarmos em conta que a vida rural no país ainda não requer um uso cotidiano da língua escrita.

(Em todos os casos, zona rural ou urbana, na alfabetização tem de haver significado para que possa ser garantida o ensino da língua escrita). Mas ainda, mesmo se as campanhas de alfabetização forem bem sucedidas, não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis enquanto a escola primária não cumprir eficazmente sua tarefa alfabetizadora.

“Na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos.”

(FERREIRO, 1992: 16)

Ao pensar no que a Emília Ferreiro nos diz acima, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar-se à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimentos mais difíceis de modificar.

Pode-se mostrar também que, o sucesso dos objetivos da alfabetização das crianças, requer superar a visão da introdução à leitura e à escrita como a aprendizagem de uma técnica, e esta medida está indissolúvel mente ligada ao problema de “qualidade de ensino”. Entre outros problemas no ensino da língua escrita e oral, destaca-se as questões da repetência e da permanência, tratando de como é difícil manter os alunos na escola, ou ainda, como muitas crianças entram muito tarde na escola ou repetem de ano constantemente.

Como está sendo enfrentado esse problema? Quer para diminuir a repetência ou para aumentar a permanência nas escolas, o que se busca são soluções

através de trabalhos alternativos e experimentais, assim como a promoção automática e a ampliação dos serviços especializados de apoio.

A promoção automática representa, para alguns profissionais do magistério, uma queda no rendimento e na qualidade de ensino, para outros educadores ela (a promoção automática) representa a valorização da bagagem cultural dos alunos somados com o saber formal da escola. Ou seja, os oponentes defendem que a promoção automática, além de baixar a qualidade do ensino nas escolas, faz desaparecer o estímulo à aprendizagem, que é exatamente a luta para passar de ano que cada aluno tem. A contra-argumentação é evidente: não será porque a qualidade do ensino é tão má que tantas crianças não conseguem aprender? Ainda pode-se sustentar, com fundamentos, que a repetência é antieconômica, antipedagógica e antipsicológica. Sabe-se, também, que a aprovação automática, por si só, faz somente um deslocamento do funil da repetência na 1ª série para o final do primário, na 4ª série a criança fica retida.

No caso de criação de serviços de atendimento especializado, para tentar solucionar os problemas de aprendizagem das crianças, há dois enfoques principais: o primeiro é como essa criança será tratada, pois, quando é enviada aos sistemas especializados (geralmente denominados de educação especial) adota-se uma atitude de que a criança é realmente deficiente ou especial. Quer dizer, trata-se a criança como se levasse consigo a causa de seu próprio transtorno, deixando a escola isenta das responsabilidades. Um exemplo disso encontra-se nas escolas, ao observar uma criança com dificuldade na aprendizagem, a maioria dos professores chama os pais e pede para que o aluno faça um exame médico. (Como se isso fosse resolver o problema). Por outro lado temos um segundo enfoque que considera uma educação de boa qualidade aquela que é acessada por psicólogos, orientadores, terapeutas, etc.

Isso acaba por fragmentar e encarecer muito o custo do atendimento educacional por aluno. E nem sempre quantidade significa qualidade.

2.3 - A ESCRITA

As pesquisas voltadas para a escrita apontam que ela pode ser concebida de formas muito diferentes, conforme o modo de considerá-la. As conseqüências pedagógicas também mudam. No caso desse estudo, a escrita alfabética representa a linguagem ou um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Há outras formas de escrita como as transcrições das letras do alfabeto em código telegráfico, a transcrição dos dígitos em código binário computacional, a produção de códigos secretos para uso militar, etc. Estes são exemplos de construção de escrita alternativa baseadas em uma representação já constituída.

“Eu digo ESCRITA entendo que não falo somente de produção de marcas gráficas por parte das crianças; também falo de interpretação dessas grafias. Em espanhol não existe um termo equivalente ao inglês LITERACY, que é particularmente cômodo para falar de algo que envolve mais que aprender a produzir marcas, porque é produzir língua escrita; algo que é mais que decifrar marcas feitas por outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo - a língua escrita - que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais.”

(FERREIRO, 1992): 79)

Entretanto, a história da escrita evidencia que este foi um processo histórico de construção, não apenas um processo de codificação. No início da escolarização do indivíduo a sociedade, a cultura, a escola, a família, etc. transmite à criança o sistema de representação da linguagem dos números usados nesses núcleos. As dificuldades que a criança possa ter são dificuldades conceituais semelhantes às da

construção de um sistema e por isso pode-se dizer, que a criança na tentativa de ser sucedida em seu aprendizado, cria seus próprios sistemas ou “mecanismos” de leitura e escrita.

As escritas alfabéticas (tanto quanto as escritas silábicas) são caracterizadas também como sistemas de representação.

“A fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala... O período de fonetização da escrita, em caso de línguas como o espanhol, se manifesta com um primeiro período silábico-alfabético, e finalmente as crianças abordam o essencial de uma escrita alfabética; ficam atentas fundamentalmente às diferenças e semelhanças no significante, com descuido de semelhanças ou diferenças do significado... As escritas alfabéticas iniciais deixam em suspenso, deixam de lado, tudo o que não é alfabético na representação alfabética da linguagem.”

(FERREIRO, 1992: 85)

Emília Ferreiro, falando como pesquisadora dedicada fundamentalmente a tentar compreender o desenvolvimento das conceitualizações infantis no processo de construção da língua escrita, pode-se afirmar que os resultados recentes de suas pesquisas, sobre o processo de aquisição da língua escrita nas crianças, levam a uma conclusão que merece ser considerada:

“As crianças são facilmente alfabetizáveis e foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”

(FERREIRO, 1992: 17).

2.3.1 - Funções da Escrita.

As práticas convencionais de escrita se confundem com a repetição de fórmulas estereotipadas, praticando uma escrita fora de contexto, sem função e significado, ou seja, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de representar e preservar a informação.

Ainda que as crianças devam ler conteúdos de diversas disciplinas, essa leitura aparece dissociada da “leitura” que corresponde às aulas de língua. Um dos resultados dessa situação é, mais uma vez, um déficit bem conhecido em nível dos cursos médio e superior: os estudantes não sabem reunir um texto, não são capazes de reconhecer as idéias principais e, o que é pior não sabem seguir uma língua argumentativa de modo a identificar-se as conclusões que se apresentam não coerentes com a argumentação precedente. Portanto não são leitores críticos, capazes de perguntar-se, diante do texto, se há razões para compartilhar do ponto de vista do autor.

Sintomaticamente, percebemos a ausência de compreensão em relação as funções da escrita, principalmente nas relações sociais. Como as crianças irão compreender estas funções? As crianças são muito preceptivas, e tudo que os adultos fazem serve de modelo, se ela cresce numa família acostumada a utilizar a escrita para auxiliar nas atividades do cotidiano (listas de compras, livros, jornais, etc.) ou se sua família é alfabetizada, esta criança recebe estas informações através da participação de seus pais (em atos sociais) na utilização da escrita atribuindo-lhe uma função e um significado.

Por outro lado, essas informações que a criança de um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. A escola “dá por sabido”, ocultando assim sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. A

criança para compreender a função da escrita deve conviver com numerosas formas de escrituras produzidas e interpretadas pelos adultos, como por exemplo: jornais, letreiros, bilhetes, televisão e outros.

2.4 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESPONTÂNEOS.

As primeiras escritas de uma criança aparecem graficamente como rabiscos, ou ainda, como linhas quebradas, onduladas, contínuas ou fragmentadas. Somente a aparência gráfica não garante que tal produção seja reconhecida como escrita, a não ser que se conheçam as condições em que a mesma foi realizada; para tanto devem ser considerados os aspectos construtivos, aquilo que a criança quis representar, quanto os meios utilizados na execução da atividade. As crianças são capazes de elaborar idéias a respeito da escrita, através das experiências vividas no seu meio.



O aluno ao escrever tal como ele pensa que é certo e, está proporcionando um riquíssimo material para o seu professor. Essas escritas precisam ser interpretadas e estudadas junto com a criança para só depois (e se for o caso) serem avaliadas. O professor, para estudar as escritas de seus alunos, precisa considerar que

estas produções estão carregadas de impressões sobre o mundo deste aluno. Além desse aspecto , o aluno demonstra através das escritas espontâneas o que ele compreende sobre a escrita.

Através das amostras de escrita em (anexo 2) podemos ver como as crianças produzem texto. Para ter uma idéia da diferença que faz para a prática do professor estar “sintonizado” com uma proposta construtivista que estimula as escritas espontâneas apresenta-se no exemplo abaixo.



A criança escreveu “tia” de forma correta, mostrando que estava aprendendo na escola. Mas na hora de escrever o próprio nome, escreveu FAIO (Fábio). Para qualquer professor que não conhece a psicogênese da língua escrita e suas constituições estas escritas de Fábio (7 anos - 1ª série) seriam no mínimo estranhas. Diante de tais exemplos o educador pode chegar a duas conclusões:

➤ a primeira é que a criança não fixou a sílaba (BI) , ainda não deu o estalo, e, tem problemas psicológicos, pois “come letras”.

➤ a segunda conclusão é daquele professor que já conhece e trabalha com a psicogênese. Assim, o que a criança escreveu lhe diz que ela já compreendeu que a escrita representa a fala, já sabe que é necessário segmentar a fala para representar, ordenadamente, cada segmento oral por uma letra. Percebemos que a criança tem claro que as diferentes emissões sonoras devem ser representadas por diferentes sinais gráficos. Mas ainda não descobriu que o seguimento sonoro a ser representado é o fonema e não a sílaba.

A descrição anterior das duas formas como podemos ver as escritas dos alunos permitiu, ainda diferenciar dois processos na prática da escola a alfabetização e a “ortografização”.

“Para a vida escolar, dos filhos das classes desfavorecidas, que falam dialetos sem prestígio, é de fundamental importância, que a escola se dê conta de que ninguém escreve como fala, mesmo que fale o dialeto padrão. E que a escrita alfabética é, ela também, um erro construtivo pois a ortografia nada tem a ver com a representação de sons e sim com o significado.”

(WEISZ, 1988).

Assim, a criança passa por etapas e constrói seu conhecimento, independentemente da camada social a que pertence. O que deve ser valorizado é a bagagem de conhecimento sobre a escrita que a maioria das crianças levam para a escola e não o status. As crianças devem ser respeitadas em suas produções, pois estas representam o esforço do aluno para compreender o sistema alfabético da escrita. Devem se expressar livremente, com criatividade, mesmo quando o texto apresentado pela criança possua muitos erros de ortografia.

Na produção de textos espontâneos pelas crianças, a professora pode ajudá-los transcrevendo suas histórias. Isso permite que a criança observe a

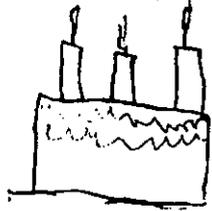
relação que existe entre um texto oral e escrito, de uma forma mais natural e agradável, através de assuntos que vão ao encontro de seus interesses. Na minha experiência com essas atividades, pude perceber e constatar que os temas das crianças estão muito ligados aos fatos do dia-a-dia de cada um, da comunidade, e também, histórias ou expressões fantásticas ligadas a fadas e heróis.

Depois da transcrição a professora deve ler a história e pode propor melhoramentos, mas que interfiram o mínimo possível no perfil do texto, bem como propor as crianças que o modifiquem de modo que julgarem melhor. Essas histórias podem ser colecionadas num livrinho ilustrado pelas crianças. Isso serve de estímulo para a leitura e produção de textos a partir do conhecimento que possuem de letras, sílabas ou palavras. Em outro momento, as crianças serão estimuladas a escrever, elas próprias, os seus textos. (anexo 3)

Texto é texto e a professora não deve usá-lo como pretexto para corrigir a ortografia, concordância, regência, caligrafia, etc., mas deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos nas atividades. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras .

Uma boa prática, depois que as crianças adquirirem um certo desembaraço para escrever, é conversar com elas sobre a sua produção e conforme o caso, perguntar se a história pode ser aumentada? Ela pode melhorar o que foi contado, ou não? Existe alguma parte da história que você esqueceu de contar? Muitas outras questões surgirão na sala de aula; o importante é que haja disposição do professor para conversar com o aluno sobre o que foi feito.

Data: 01/08/85 ROBSON



EFUINA FEITA
EU FUINA FESTA

Logo após os primeiros contatos com a escrita de palavras, as crianças conseguem escrever qualquer coisa, não formam ortográfica, porém utilizando-se dos recursos do próprio sistema de escrita da língua. Essa capacidade para pensar a forma escrita em relação à fala é muito mais ativa nas crianças do que nos adultos, incluindo obviamente as próprias professoras de alfabetização. As pessoas adultas dificilmente conseguem pensar na fala com justeza e precisão sem interferência da ortografia. Mas as crianças fazem justamente o contrário: pensam mais na forma como falam do que na maneira ortográfica de escrever.

A função da escrita também deve ser trabalhada com essas crianças, para isso é preciso que sejam lidos para os alunos livros de literatura infantil, jornais, revistas, cartas, bilhetes, avisos, etc., além de incentivá-las a escrever histórias sobre o assunto que lhes interessem, cartas, bilhetes, avisos; outra atividade é a criação de textos para propaganda em sala de aula.

Quando as crianças vão escrever, não é necessário que se estabeleça um roteiro anterior; os roteiros, nesta fase, só atrapalham. Elas precisam escrever o mais livremente possível. O que não se deve fazer é pedir que contem uma história em cinco linhas, usando só palavras conhecidas, e respondam a perguntas do tipo: quem,

quando, onde, como, por quê, etc. Esse tipo de camisa-de-força é altamente inconveniente, pois quebra a iniciativa da própria criança e limita sua reflexão pessoal. Tende a padronizar a expressão individual literária, com prejuízo futuro para o aprendizado da escrita da leitura.

2.5 - NÍVEIS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

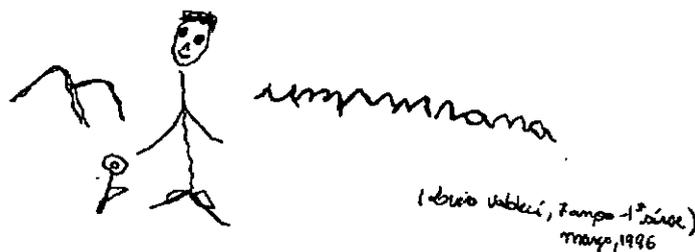
A psicogênese infantil parece refazer, em cada criança, a sociogênese da escrita vivida pela humanidade em vários períodos históricos. Este trabalho procura dar conta de três níveis ou estágios decisivos da criança durante a aquisição da linguagem escrita, a saber: o estágio pré-silábico, em que a criança ainda não estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de representação, acreditando que “se escreve com desenhos”; o estágio silábico, em que as incoerências com as hipóteses do estágio anterior são percebidas, surgindo uma nova teoria - a de que para cada sílaba é necessário ter pelo menos uma letra; e o estágio alfabético, em que a hipótese anterior é novamente reformulada surgindo a hipótese de uma correspondência relativa entre fonema e letra.

Necessário se faz mencionar que a separação por níveis ou estágios, especificamente definidos, se verifica por questões de cunho teórico. Os trabalhos de Ferreiro configuram que há vários estágios intermediários e ainda, na simultaneidade de dois ou três estágios, por vezes no âmbito da leitura, por vezes no âmbito da escrita.

2.5.1 - Nível Pré-Silábico.

Neste nível a intenção subjetiva da criança desempenha um papel importante da atribuição de significados à escrita. O nível pré silábico se caracteriza pela caminhada em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o do reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita, e o outro, da compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito. A didática, no nível pré-silábico, visa entre outras coisas, que a criança perceba imagem de texto, letras de número, e que estabeleça as relações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios característicos do pensamento intuitivo.

No Nível Pré-silábico, as características lingüísticas (letras, palavra, frase, texto) não são claramente definidas. Seus significados são misturados, mas nada impede do professor trabalha-los em sala de aula para que o aluno se familiarize com elas e comece a esboçar a sua distinção.



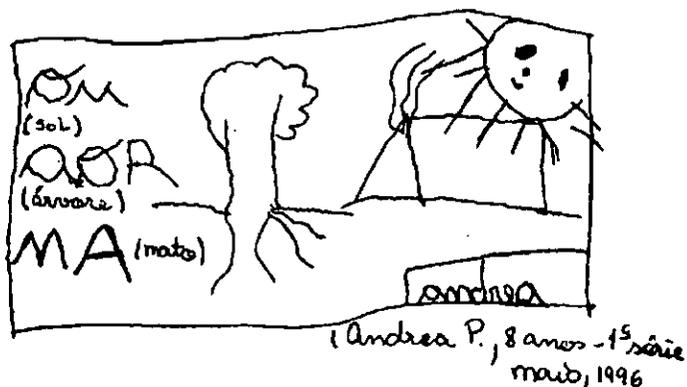
Uma criança, no nível pré-silábico, não pode ser conduzida a análises silábicas, porque, sendo incapaz de compreendê-las, perde a lógica do ensino, julgando que na escola não se trata de compreender as lições, mas de adivinhar o que o professor quer ensinar. Isto poderá ser desastroso para o resto de sua vida escolar. Um exemplo disso são aquelas crianças que não admitem que o seu nome seja igual ao

nome do outro. Exemplo: Fábio Gomes reclamou com o professor que o Fábio Júnior escreveu o nome dele no caderno.

Através dessas histórias vividas ou em nossa experiência surgem idéias típicas das concepções dos alunos deste nível: a vinculação com a pronuncia não entra na conta da escrita; cada pessoa tem um nome diferente a outra; a ordem e a qualidade das letras não são, ainda, fundamentais para que distingam uma palavra da outra; duas palavras podem ser pensada como sendo a mesma, porque possuem determinadas letras iguais.

2.5.2 - Nível Silábico.

A característica mais marcante do nível silábico é a compreensão de que existe uma correspondência entre os aspectos gráficos e sonoros da escrita. Esta correspondência não é, no entanto, alfabética e sim silábica. A criança silábica atribui a cada letra o valor de uma sílaba, o que lhe permite não só regular como também antecipar, progressivamente, a quantidade de gráficos que deve escrever, ou seja, tantas quantas forem as sílabas das palavras. Para algumas crianças, qualquer letra pode representar qualquer sílaba, para outras, as vogais ou consoantes da sílaba em questão podem ser empregadas para representá-la



No nível silábico costuma ocorrer que, quando é proposto ao aluno “construa uma frase”, ele utiliza uma letra para cada palavra, ao invés de uma letra para cada sílaba, como já faz em escritas de palavras isoladas. Este fato mostra como as categorias lingüísticas ainda não estão claramente definidas exatamente porque elas não têm estabilidade. Por outro lado, o aluno no nível silábico é um sujeito que resolveu temporariamente o problema da escrita, mas que vai defrontar-se mais cedo ou mais tarde com o problema da leitura. Aponta-se ainda, um nível intermediário, entre o nível silábico e o nível alfabético.

Neste nível silábico-alfabético, a criança ainda não descartou totalmente a hipótese silábica. Começa no entanto, analisar a palavra em termos de sílabas e fonemas, produzindo, conseqüentemente, uma escrita onde algumas grafias representam as primeiras e, outras, as segundas. Não se trata aqui, de omissão de letras e sim de incorporação de grafias em direção a escrita alfabética.

Eliza Riça Buzacal (7 anos - 1ª série - jun/87)
co om TKca da uBuzaca
Pa Kapi Buzca CARM

O nível silábico-alfabético, é o cenário da superação da hipótese silábica, isto é, da entrada no nível alfabético. O aluno é levado a essa superação pela inconsistência da hipótese silábica para produzir leitura. A hipótese parece resolver o problema da escrita, mas esta não é socializada, isto é, outros não podem ler o que se escreveu e nem para o próprio escrevente a escrita não é totalmente discriminadora das palavras. Por exemplo, ‘SP’ pode representar simultaneamente: sapo, sepo, sopa, etc. A

O conhecimento anterior é de suma importância para o nível de conceitualização, pois depende dele a passagem de um nível para outro. Tendo em vista que o tempo em que a criança permanece no mesmo nível é muito relativo, e que a evolução não é linear, pois ela passa por avanços e recuos durante todo o processo da construção da escrita, muito embora seu desenvolvimento esteja diretamente associado ao seu nível inicial de conceitualização, e nesse momento de passagem de um nível para outro, que o professor pode fazer sua intervenção, abrindo-lhe espaço para que ela possa testar suas hipóteses e avançar em seu conhecimento. A mudança de nível é um processo complexo, não-linear e que requer variados esforços por parte de cada criança.

Não há, portanto, nenhuma dúvida de que conhecendo-se os níveis da língua escrita, pelos quais a criança passa durante o processo de alfabetização, o professor terá grandes possibilidades de entender melhor as produções e interpretações das crianças, apresentando propostas de atividades adequadas a cada situação e contribuindo, desta forma, para que a criança avance o mais rapidamente possível, de um estágio para outro.

A entrada no nível alfabético deve ser seguida pela aprendizagem das formas ortográficas de nossa língua, as quais nem sempre são lógicas, isto é, o mesmo som pode estar associado a várias letras ou uma letra pode corresponder a vários sons.

No entanto, desejamos enfatizar que essas novas aprendizagens são posteriores a um fato fundamental, qual seja a da estruturação primeira do sistema da escrita na cabeça do aluno, vivido no nível alfabético da psicogênese da leitura e da escrita.

2.6 - CERTO OU ERRADO?

Como avaliar? Em particular, é preciso distinguir a correção ortográfica que é produto da cópia, daquela que corresponde à produção livre. Na produção livre é preciso ter uma larga experiência como leitor para poder antecipar as formas convencionais das palavras de baixa frequência, para poder antecipar as separações convencionais das palavras, o uso de maiúsculas e sinais de pontuação. O importante, no primeiro período de alfabetização, é saber situar corretamente a dúvida ortográfica.

Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência. Entretanto, as crianças procuram ir sistematizando o que aprendem, põe à prova a organização do conhecimento adquirido e reestruturam

Estes erros construtivos se constituem pré-requisitos para obtenção da resposta correta. Na medida em que se tenta evitar que o aluno faça os chamados erros construtivos estamos evitando que o aluno pense. O que chamamos de erros construtivos são aquelas respostas que se separam das respostas corretas, mas que não estão longe de impedir que a criança alcance as respostas certas.

Os erros construtivos trazem uma explicação satisfatória para as respostas “erradas” das crianças, dentro de uma visão construtivista da aprendizagem. Do ponto de vista desse conceito, há uma relativização do erro, uma vez que a

produção da criança passa a ser entendida como parte de um processo. No entanto, permanece a comparação a um modelo preestabelecido, que deve ser alcançado.

III

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO EM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO

Mostraremos neste capítulo as principais contribuições de Vygotsky para o trabalho da Emília Ferreiro.

3.1 - UMA PERSPECTIVA PARA A TRANSFORMAÇÃO

Nos anos 20, na União Soviética, um grupo de jovens cientistas procurava direcionar suas pesquisas para uma abordagem mais abrangente que possibilitasse a descrição e explicações das funções psicológicas, tendo como base a teoria Marxista na história e da sociedade.

Neste contexto surge a obra de Vygotsky, que poderia ser classificada como uma teoria sócio-cultural dos processos psicológicos superiores, ou seja, seus estudos reúnem num mesmo contexto explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo histórico.

“A idéia do ser humano como imerso num contexto histórico e a ênfase em seus processos de transformação também são preposições muito importantes no ideário contemporâneo.”

(OLIVEIRA, 1995: 14)

Vygotsky (1896-1934) foi professor e pesquisador de psicologia, filosofia, deficiência física e mental. Seus colaboradores foram Alexander Luria e Alxei Lecentiere. Sua produção literária foi vastíssima, escreveu aproximadamente 200 trabalhos científicos. Embora tanto tempo, depois da sua morte, tenha se passado sem que sua obra fosse divulgada até mesmo na União Soviética (proibida durante todo o período stalinista), a sua contribuição permanece vigorosa até os dias atuais. A obra de Vygotsky passou a ser conhecida pelo mundo ocidental em 1962, quando foi publicado o livro *Pensamento e Linguagem*.

Nas últimas décadas suas obras vem sendo alvo de constantes investigações, uma vez que suas teses divergem e superam os pressupostos teóricos piagetianos. Para Vygotsky, o desenvolvimento não é uma acumulação lenta de mudanças unitárias (individual e solitários). Sua visão da história do indivíduo e sua visão da história da cultura são semelhantes. Ele rejeita o conceito de desenvolvimento linear, incorporando em sua conceitualização tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias. Em síntese, estuda o homem enquanto corpo e mente; ser biológico e ser social; membro da espécie humana e participante de um processo de construção histórica. Destacando-se abaixo idéias centrais dos trabalhos de Vygotsky:

➤ As funções psicológicas têm um suporte biológico têm um suporte biológico pois são produtos da atividade central: um sistema aberto, de grande plasticidade cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

➤ O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico: o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana.

➤ As relações homem/mundo são medidas por sistemas simbólicos: a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Vygotsky defende uma abordagem teórica e uma metodologia que privilegia a mudança. Realiza a tentativa de demonstrar as implicações psicológicas do fato de os homens serem participantes ativos e vigorosos de sua própria existência, e de mostrar que, a cada estágio de seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma.

Embora os trabalhos de um grande número de teóricos da psicologia, inclusive Piaget, tenham sido caracterizados como interacionistas, as premissas dessa abordagem ainda não foram completamente formuladas. Em resumo, no que se refere ao interacionismo, nota-se em Piaget uma ênfase na interação do sujeito com o objeto físico que constitui um suporte e ações, sem que se defina qual é a função desse suporte no processo de construção de conhecimentos. Em Vygotsky há uma preocupação fundamental com a interação social, pois é no plano intersubjetivo, ou seja, nas trocas do sujeito com o outro, e o objeto social, que têm origem as funções mentais superiores.

Em relação à dimensão construtivista, pode-se falar em uma tendência “hiper construtivista” em Piaget, com uma ênfase no papel estruturante do sujeito. Para Vygotsky, é através das internalizações das funções psicológicas que pode-se afirmar que o vetor fundamental do desenvolvimento humano é definido, pela internalização de instrumentos e signos. Neste sentido o papel do meio social e cultural não é de ativador, mas de formador das funções psicológicas.

Segundo Vygotsky (1989), as mudanças das condições históricas determinam as experiências do homem, pois não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos externos e internos do desenvolvimento. Portanto, o sistema funcional de aprendizado de uma criança não pode ser idêntico ao de outra, embora algumas possam ter semelhanças no decorrer dos seus estágios de desenvolvimento. Aqui a análise de Vygotsky diverge da de Emília Ferreiro que recupera em seus estudos Piaget, e descreve os estágios universais como idênticos para todas as crianças, como uma função da idade. Vale ressaltar que o conceito de universal aqui usado está ligado a idéia de que todos nascem pontencialmente competentes no ato de construir. Emília Ferreiro e Vygotsky concordam que a criança é capaz de construir conhecimento.

Como vimos em Ferreiro essa construção vai do individual que é

"o sujeito cognoscente, que conhecemos através da teoria de Piaget, um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e tratar de resolver as interrogações que este mundo provoca, é sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo."

(FERREIRO, 1986: 26).

Este sujeito constrói seu conhecimento individualmente para depois socializá-lo.

A hipótese fundamental de Vygotsky é que as funções mentais superiores - memória lógica, atenção voluntária e formação de conceitos - são socialmente e formadas e culturalmente transmitidas

"se modificarmos os instrumentos do pensamento disponíveis para uma criança, sua mente terá uma estrutura radicalmente diferente."

(Vygotsky, 1989).

A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral através dos signos. Vygotsky vê o aprendizado como um processo social e enfatiza o diálogo e as diversas funções de linguagem, na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado: **o ensino é um meio através do qual o desenvolvimento avança.**

3.2 - A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

Mediação é um processo essencial para tornar-se possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 1995: 33). É interessante ressaltar que os processos de mediação sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Justamente por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas, os processos mediados vão ser construídos ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presente nas crianças pequenas. A aquisição da linguagem definirá um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano.

A mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário uma relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. A importância do uso dos instrumentos na atividade humana está diretamente ligada às teorias marxista sobre o trabalho, pois é pela ação transformadora do trabalho (homem agindo sobre a natureza) que desenvolvem-se as atividades coletivas, as relações sociais e a criação e utilização de instrumentos.

Assim, os instrumentos são objetos sociais mediadores da relação indivíduo com o mundo. E também diferenciam o homem dos animais, que não produzem relações com o meio num processo histórico-social como o homem.

Os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações etc. A palavra “mesa” por exemplo, é um signo para representar o objeto mesa. Desta forma os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos. A memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada. O uso dos signos trazem mudanças qualitativas fundamentais para evolução das espécie humana e o desenvolvimento de cada indivíduo.

Por um lado, a utilização das marcas externas vai se transformar em processos de mediação; o processo de internalização. Por outro lado temos os sistemas simbólicos, pois, tanto estes como os processos de internalização são importantes para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos.

3.2.1 - Os processos de Internalização.

Chamamos de internalização a reconstrução internação de uma operação externa. O processo de internalização consiste numa séria de transformação:

➤ Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída e começa a ocorrer internamente.

➤ Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes:

primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos.

➤ A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

“A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. A intensa ligação das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.”

(VYGOTSKY, 1989: 65)

3.3 - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.

A zona de desenvolvimento proximal mostrou-se um instrumento teórico capaz de encaminhar a ação pedagógica num sentido mais produtivo. A partir de novas bases permite, pela compreensão do processo da criança e do papel do “outro” nesse processo, uma nova direção da intervenção pedagógica.

A definição de zona de desenvolvimento proximal:

“...é a distância entre um nível de desenvolvimento que se costuma determinar a través da solução independente de problemas, e um nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes.”

(VYGOTSKY, 1989: 97).

A mudança conceitual configura uma importante redefinição epistemológica. Vygotsky defende que a aprendizagem estimula o desenvolvimento, pois o conteúdo aprendido é incorporado como mais um instrumento da atividade mental, reorganizando-a e permitindo que essa reestruturação represente um impulso para o desenvolvimento.

Assim, poderíamos entender a riqueza de situações comuns no cotidiano da sala de aula, que muitas vezes não são valorizadas ou até mesmo são impedidas pelo professor. Como por exemplo o diálogo entre duas crianças na realização de uma leitura: quando um aluno pára a leitura e declara “essa eu não sei”, o outro colega prontamente o ajuda e juntos seguem a leitura até o final. O que podemos observar e que impediu-se que o “não sei” representasse o fim das tentativas de leitura. Por meio de uma ação dialógica, compartilhada, as crianças foram construindo novos conhecimentos e sentiram-se capazes e potentes frente ao saber. Em colaboração (coletivamente) foi possível o que não seria individualmente.

Fica claro, que a criança enquanto aprendem desenvolvem novas habilidades e aumentam suas possibilidades cognitivas do mesmo modo, que se desenvolvem, constroem estruturas que oportunizam novas aprendizagens, pois a aprendizagem e desenvolvimento interagem constantemente. Nessa perspectiva, o processo ensino/aprendizagem é fortalecido e, ao mesmo tempo, redimensionado. A preocupação não se reduz apenas a alcançar a resposta certa e aceitar os “erros” que porventura a precedam. Trata-se de priorizar a possibilidades de alunos e professores, num processo interativo, construir novos conhecimentos que realimentem o processo. O coletivo é recuperado como espaço de construção e apropriação do conhecimento de um sujeito ativo que nos apontam Ferreiro e Teberosky, avança-se para um sujeito interativo, apresentado por Vygotsky.

CONCLUSÃO

A alfabetização tem sido considerada como um processo de aprendizagem, na qual a metodologia aplicada e os pré-requisitos à aquisição da leitura e da escrita são fundamentos para obtenção de bons resultados.

Na visão de Emília Ferreiro, a alfabetização é a apropriação de um objeto conceitual; através da psicogênese fica claro que a alfabetização é, também, uma construção longa envolvendo uma seqüência crescentes de níveis de complexidade da compreensão que o sujeito vivencia em direção à escrita.

A concepção construtivista mostra que, o indivíduo não é um sujeito que espera alguém que possua um conhecimento para transmiti-lo, por um ato de benevolência, mas sim um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento e que organiza seu mundo.

A escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural resultante do esforço coletivo da humanidade. Para nós, os professores, assim como para as crianças, a escola (pensada aqui como um espaço favorecedor da troca) é sem dúvida um lugar privilegiado de construção e interação com os objetos de conhecimento. É discutindo, pensando, arriscando, levantando hipóteses, interagindo com os outros que se vai avançando.

É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), propiciar a construção da consciência crítica do indivíduo, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura do mundo, uma leitura de sua realidade, pois

“... quanto mais refletir sobre a realidade, sobre suas sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

(FREIRE, 1980).

Assim, o conhecimento é entendido como uma ação compartilhada, em que o “eu” e o “outro” se articulam para sua formulação e apreensão. Logo, separar os que sabem dos que não sabem cumpre, na educação um papel discriminatório. Por tudo isso, adotar as teses de Vygotsky e incorporá-las à prática pedagógica equivale a uma reformulação das concepções de conhecimento que até hoje permearam a ação escolar. Significa uma transformação radical da prática pedagógica. No entanto, estruturar esta ação sob novas bases teóricas não é garantia de sucesso, mas, com certeza, é uma possibilidade de transformação de uma escola da qual historicamente vêm sendo excluídas e na qual vem sendo discriminadas as crianças das classes populares.

As idéias de Vygotsky sobre a escrita vem servindo de base para estudos, como por exemplo a teoria de Emília Ferreiro e seus colaboradores desenvolvida a partir dos anos 70 e que é considerada uma “revolução conceitual” a respeito da evolução da escrita na criança. O aspecto mais importante desse trabalho comum a esses dois pesquisadores é a consideração da escrita como um sistema de representação da realidade, e do processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema, que começa muito antes do processo escolar de alfabetização, e não como aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra/som.

Escrever, no verdadeiro sentido, é dar forma organizada ao discurso interior, é expressar o próprio pensamento.

Qualquer que seja o método pelo qual a escola “alfabetize” as crianças é preciso que se observe alguns pontos básicos: o convívio da criança com a língua escrita deve se dar através de textos ou situações em que a escrita tenham real significado para a criança. A escola deve promover o conhecimento da escrita, dando à criança a oportunidade de *escrever* e não apenas copiar; a escola deve desafiar a criança à livre expressão, colocando-a em situações em que possa “falar” e “escrever”, com confiança e segurança, de modo a fortalecer sua auto-estima e facilitar sua progressão e seu crescimento como pessoa. Poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

Termino como comecei...

“Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância volta ao reino das sombras.”

(De um poema de O. Mandelstan).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) REVISTA: O VALOR DO ENSINO PÚBLICO. MEC. Rio de Janeiro, 1990.
ANO I: pag 2
- 2) BRANDÃO, Z. , BAETA, A. M. B. e ROCHA, A. D. C. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Achiamé. Rio de Janeiro, 1983
- 3) Fonte: Anuário Estatístico da UNESCO, 1985.
- 4) MOUSSATCHÉ, ANA HELENA. Alfabetização numa abordagem construtivista.
In Tecnologia educacional - ano XIX nº 95/96 - jul/out 90 - pag. 53/56.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Leitura e Alfabetização. Da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ESTEBAM, Maria Teresa. A interação na construção do sucesso escolar. In: Informação pedagógica. 4. Rio de Janeiro: Gov RJ/Sec Ed/SEPE/FAEP. p.20/27.1993.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FURTER, Pierre. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA, Regina Leite. Alfabetização - Responsabilidade de todos. In: Ande. Revista da Associação nacional de Educação. Rio de Janeiro: Cortez, 1990. Nº 15.

- KAMII, Constance. Educação construtivista: uma orientação para o século XXI. Palestra realizada no Centro do Circulo de Crianças da Universidade de Illinois, 1982. Traduzida por Zaira Freitas Guimarães.
- LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1986.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento - um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- ORLANDI, Eni. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988.
- PERROTA, Carmem. O conceito de alfabetização - aspecto histórico. Porto Alegre: MEC, 1984
- PIAGET, Jean. A Epistemologia genética. In: Os Pensadores. São Paulo: Victor Civista, 1983.
- RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica. Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1ª ed, 1979.
- SANCHES, Carmem. Revelando os sujeitos no processo de alfabetização. Projeto de dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 1992.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
- SHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília. Processos de leitura e escrita - Novas perspectivas. São Paulo: Cortez, 1992.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed, 1991.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização - idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, 1988.

ZACCUR, Edwiges. Vygotsky: Um pesquisador a frente do seu tempo. In: Informação Pedagógica. Rio de Janeiro: Gov RJ/Sec Ed/SEPE/FAEP. (4). 28/33. 1993.

ANEXOS

1918
1961
1960
1962
1965
1973
1976
1978
1979

Comissão da População das Nações Unidas
Comissão de especialistas convocados pela
pela UNESCO para a normalização das
estatísticas escolares
II Conferência Mundial sobre Educação de
Adultos, reunida em Montreal, sob a
iniciativa da UNESCO.
Comissão Internacional de especialistas em
alfabetização reunida em Paris.
Congresso Mundial de Ministros da Educação
para erradicar o analfabetismo - Teerã

PEMA - Programa Experimental Mundial de
Alfabetização - UNESCO e com a cooperação do
Programa das Nações Unidas para o
Desenvolvimento e de outras instituições do
Sistema das Nações Unidas

Declaração aprovada pelo Simpósio Internacio-
nal sobre Alfabetização - Persépolis

"Manual Dealing with Statistics on
Literacy Programmes", elaborado em Teerã.

Texto revisado da Recomendação sobre a
normalização internacional das estatísticas
relativas à educação"

Declaração do México - Conferência Regional
de Ministros de Educação e de Ministros
Encarregados do Planejamento Econômico dos
Estados - Membros da América Latina e do
Caribe, organizada pela UNESCO com a
cooperação da CEPAL e da OEA

UNESCO - Setor de Educação

"O alfabetizado é definido como a capacidade de ler e escrever um
texto em alguma língua."

"O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com
compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à
vida cotidiana."

É utilizado, pela primeira vez, o conceito de "instrução funcional".
"Aprender a ler e escrever é um objetivo muito restrito. Uma
educação que se limita a tal vai de encontro à sua própria
finalidade. A alfabetização só ganha sentido e efeito duradouro
como parte de um programa que vise à educação geral do adulto."

"O alfabetizado é uma pessoa que adquiriu os conhecimentos e
competências indispensáveis ao exercício de todas as atividades em
que a alfabetização é necessária para que ele atue eficazmente no
seu grupo e na comunidade e cujos resultados alcançados em leitura,
escrita e cálculo lhe permitem continuar a aplicar suas aptidões a
serviço de seu desenvolvimento próprio e do desenvolvimento da
comunidade e de participar ativamente na vida de seu país."

"Longe de constituir um fim em si mesma, a alfabetização deve ser
concebida com a finalidade de preparar o homem para desempenhar um
papel social, cívico e econômico que transcenda os limites de uma
alfabetização rudimentar reduzida ao ensino da leitura e da
escritura."

"Alfabetização funcional significa mais que o conhecimento rudimentar
de leitura e escrita, o que com frequência é inadequado e às vezes
ilusório. O ensino da alfabetização deve capacitar os analfabetos,
desfazidos para trás pelo correr dos acontecimentos e produzindo muito
pouco para que possam tornar-se integrados social e economicamente
numa nova ordem mundial na qual o progresso científico e tecnológico
exige conhecimentos e especializações crescentes."

O PEMA propunha-se a "demonstrar as vantagens da alfabetização do
ponto de vista econômico-social e, mais genericamente, estudar as
relações e influências recíprocas que existem, ou que podem ser
estabelecidas ou reforçadas, entre a alfabetização - em especial da
população ativa - e o desenvolvimento."

"A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das
habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma
contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento.
Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de
uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem
vive e de seus anseios; estimula ainda a iniciativa e participação
na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo,
transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento
humano autêntico."

"A alfabetização não é um fim em si mesma, mas um direito fundamenta-
do de todo ser humano."

A alfabetização funcional tem como objetivo "o desenvolvimento
econômico, político, social e cultural dos adultos de acordo com as
suas necessidades e motivações no contexto geral no qual o processo
de alfabetização está inserido."

Considera-se "funcionalmente analfabeta a pessoa incapaz de exercer
todas as atividades para as quais é necessário saber ler, para o bom
funcionamento do grupo e da comunidade e também para que a pessoa
continue a utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética em pro-
de seu próprio desenvolvimento e do da comunidade."

A alfabetização - inserida numa proposta de educação geral mínima de
6 a 10 anos, com a meta de incorporar ao sistema todas as crianças
em idade escolar antes de 1997, e na adoção de uma política definida
para eliminar o analfabetismo antes do fim do século e ampliar os
serviços educativos para os adultos - tem como pressupostos, entre
outros:

- "que a educação é um instrumento fundamental na liberação dos
melhores potencialidades do ser humano, para alcançar-se uma
sociedade mais justa e equilibrada, e que a independência
política e econômica não pode realizar-se, cabalmente, sem uma
população educada que compreenda sua realidade e assuma seu
destino;
- que é de urgente necessidade intensificar a ação educativa como
condição necessária para atingir-se um autêntico desenvolvimento
e orientar os sistemas educacionais, segundo os imperativos da
justiça social, de maneira que contribuam para fortalecer a
consciência, a participação, a solidariedade e a capacidade de
organização, principalmente, entre os grupos e meios favorecidos;
- que o êxito desejável na transformação dos currículos dependerá do
sua interação com as necessidades, os interesses e os problemas
concretos da comunidade;
- que a articulação adequada entre os processos de educação formal e
não-formal contribuirá de maneira importante para conseguir-se o
desenvolvimento da região."

"O conceito atual de alfabetização esforça-se por introduzir a
idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve
vincular-se o máximo possível a realidades concretas - sejam da
ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais - dos
alfabetizandos."

E.E. São Francisco de Assis
 nome Ana
 BNH 22 de maio de 1956
 professora Silga. turma 301
 era a minha tutoria

quando eu estudava no Castelo Branco
 eu comecei a estudar que fizemos o mesmo da tia
 foi eu Brucaria de Branca fozia e
 alfabeto depois eu passei sala da tia
 minha que era c.a. el tinha muitos amigos
 foi como tia maria que eu aprendi a ler
 quando eu perdi a ler eu tinha 5 anos e de
 pai eu fui para a escola a minha da minha
 professorailda e depois para de que e aqui
 no primeiro e a mesma da minha professora
 da e Silga
 eu não lembro a minha escola que
 estudo agora

firmado

Universidade do Rio de Janeiro - (UNI-RIO)

Centro de Ciências Humanas - (CCH)

Escola de Educação

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Disciplina: Monografia II

Prof. Resp. Pela Disciplina: Gilda M. Grumbach Mendonsa

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que li este trabalho monográfico denominado "Da escrita da palavra para a escrita da vida", obtendo grau 9,5.

Assinado por Gilda M. Grumbach Mendonsa
Assinado por Gilda M. Grumbach Mendonsa

Gilda M. Grumbach Mendonsa
ASSINATURA