

Suzana Linhares Liuzzi

A construção do conhecimento durante o processo de alfabetização

Rio de Janeiro
2001

1994. Suzana Linhares Liuzzi

1995. Suzana Linhares Liuzzi

1996. Suzana Linhares Liuzzi

1997. Suzana Linhares Liuzzi

1998. Suzana Linhares Liuzzi

A construção do conhecimento durante o processo de alfabetização

1999. Suzana Linhares Liuzzi

2000. Suzana Linhares Liuzzi

2001. Suzana Linhares Liuzzi

2002. Suzana Linhares Liuzzi

2003. Suzana Linhares Liuzzi

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO = UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

ospsifedelle eb ossecotq o nrmuo ctnemio hndos ub clpurtano A

Reitor: Pietro Novellino

Decana: Maria José Mesquita Cavalleiro de Macedo Wehling

Diretora: Dayse Martins Hora

Chefe do Departamento: Mônica Mandarino

Professora: Denise Sardinha

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DURANTE O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO

SUZANA LINHARES LIUZZI

Monografia apresentada à Escola de
Educação da Uni-Rio para obtenção do
grau de licenciatura plena em Pedagogia

Professor Orientador: Antônia Barbosa Píncano

RIO DE JANEIRO
2001

AGRADECIMENTO

Ao Centro Integrado de Artes do Tablado que me abriu o caminho para a educação e me possibilitou a criatividade na minha prática em sala de aula.

A professora e orientadora Antônia Barbosa Píncano pela dedicação e compreensão comigo e com o meu trabalho.

A professora Vilma Barbosa-Soares pela atenção e carinho com o meu trabalho.

Canteiro de obra: as crianças...sentem-se irresistivelmente atraídas pelo destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou na casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer, entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior.

Walter Benjamin

RESUMO

A partir de uma prática com turmas de alfabetização, surgiu uma necessidade de buscar uma teoria que fundamentasse essa prática. Esta pesquisa foi direcionada para compreensão do processo de alfabetização de crianças em idade pré-escolar, analisando seus diferentes aspectos cognitivo e social, investigando como a cultura constitui e é constituída por elas; como os conceitos, as características e a construção da leitura e da escrita se desenvolvem no processo de alfabetização para, finalmente, verificar a aprendizagem das crianças e sua construção de conhecimento. Através desse trabalho pude chegar no meu objetivo que é proporcionar uma reflexão no campo da Educação Infantil, especificamente na alfabetização. Esta como produtora de conhecimento, cultura e oficializadora de uma nova linguagem que é a escrita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. BREVE HISTÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO	
1.1. Metodologias – uma compreensão do processo histórico	12
1.2. O surgimento das Cartilhas	14
2. PROPOSTA CONSTRUTIVISTA	
2.1. A alfabetização.....	15
2.2. A aprendizagem	18
2.3. A criança e a alfabetização	20
2.4. Concepção de leitura	21
2.5. Etapas do desenvolvimento da lecto-escrita	24
2.6. Experimentação de hipóteses	25
2.7. A construção da lecto-escrita	27
REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
METODOLOGIA.....	30
CONCLUSÃO	31
BIBLIOGRAFIA	32

INTRODUÇÃO

Trabalho com crianças, na Educação Infantil, há sete anos em uma escola no bairro da zona-sul do Rio de Janeiro. É uma escola particular, que atende em sua maioria, crianças de famílias de classe média. Foi através dessa escola que eu me interessei pela educação e tive a oportunidade de conhecer uma proposta pedagógica na qual eu me identifiquei. Entrei para a faculdade atrás da teoria que me faltava (e que ainda falta), para respaldar a minha prática e desenvolver melhor o meu trabalho.

Há quatro anos, a escola abriu turmas de pré-alfabetização, e alfabetização. Venho trabalhando com as turmas de alfabetização desde o início, seguindo a orientação de uma coordenadora.

A alfabetização é realizada seguindo uma proposta pedagógica construtivista. Não tem um único teórico como referência, mas sim, alguns que se complementam para a realização de uma prática construtivista. A criança aprende, não só a ler e a escrever, como também passa a compreender a importância de se comunicar com o mundo através da leitura e da escrita.

A partir dessa prática de alfabetizar, pude observar como a forma de educar se transformou com o passar do tempo e como ela está relacionada ao processo histórico e social do homem.

Atualmente, sabe-se que aprender a ler e a escrever é um processo cognitivo, mas é também, uma atividade social, fortemente influenciada pelas interações com a família, a comunidade e os agentes envolvidos neste processo (professor e aluno), propiciando a formação sócio-interativa do indivíduo. Mas não é somente cognitiva e social; a leitura/escrita é ainda um problema político, cultural e educacional, na medida em que envolvem atitudes conscientes, contextuais e inter-relacionadas, para se estabelecer a aprendizagem de leitura/escrita.

Kramer (1998) comenta que o questionamento e a procura de alternativas críticas têm significado o fortalecimento de uma visão da criança como

criadora de cultura, que valoriza o saber que ela traz e que é aprendido no seu meio sócio-cultural, possibilitando o aprendizado e a construção de novos conhecimentos.

No sentido de articular as idéias dos teóricos que embasam uma prática construtivista, segundo Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire e Sônia Kramer, optei por pesquisar: o processo histórico das propostas pedagógicas em torno da alfabetização; o que é alfabetização; o que envolve a construção da leitura e escrita; o que se identifica como domínio de leitura e escrita da criança antes da alfabetização; quais etapas do desenvolvimento da escrita; o que se entende sobre alfabetização no contexto sócio-histórico atual no Brasil.

Procurando respostas para essas questões, foi possível identificar o interesse em conhecer o construtivismo como um caminho para o processo de alfabetização (como trabalho com crianças, estou me referindo, especificamente, à elas quando falo desse processo de aprendizagem). Como a criança constrói respostas para suas perguntas, como vivencia e verbaliza o seu processo de aprender a ler e a escrever.

A abordagem destas questões é feita através de uma pesquisa bibliográfica, que enfoca principalmente a criança na construção de seu conhecimento, no processo de alfabetização, fazendo uma ponte com a prática vivida como professora.

No decorrer deste trabalho, utilizarei os termos alfabetismo para explicar o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever e alfabetização para o que designa a ação de alfabetizar.

1. BREVE HISTÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO

1.1 Metodologias – uma compreensão do processo histórico

As metodologias podem ser retratadas com um processo evolutivo da educação dentro dos contextos históricos. E conforme a história do ser humano foi se transformando, o pensamento sobre educação e sua aplicação também foi sofrendo grandes mudanças.

Uma das primeiras tentativas de generalização da alfabetização ocorreu na França no final do século XVIII.

Barbosa avança no tratamento quando diz:

Além de orientar as ações, o método traz implícito o objetivo que o professor pode atingir. Durante anos e anos a escola estabeleceu como meta o ensino de uma certa modalidade de leitura decorrente de um saber específico sobre o sistema alfabético. Os métodos de alfabetização procuram evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Era essa a leitura que esses métodos propunham ensinar. Mas os tempos mudam. Hoje, já poderíamos estar olhando, até com uma certa nostalgia, aqueles tempos em que bastava aquela ação rudimentar sobre o alfabeto para a escola cumprir a sua função: alfabetizar. Encerrada no interior dos seus muros, a escola talvez não tenha percebido que a entrada do século XX anunciava a aurora de um novo tempo. (Barbosa 1996).

A questão social é um ponto importante para a compreensão dos métodos estudados. A princípio só uma pequena classe social tinha direito de estudar. A classe dominante, pois só esta tinha poder aquisitivo para comprar livros e estudar

línguas como o latim, que era a língua principal existente, nas escritas. Isso ocorreu na idade média. Com os avanços tecnológicos, como a tipografia, a produção de livros aumentou, incluindo a escrita com a língua local, na Europa. Isso ocasionou em um maior número de leitores.

Um fator importante que não pode ser desconsiderado é o reflexo de Revolução Francesa, Nasceu uma nova classe social: A Burguesia. O trabalho agrícola foi substituído pelo trabalho aos poucos pelo trabalho urbano (comércio).

A educação entra de novo nesse ponto histórico. Agora as escolas estão voltadas para essa nova classe que estava emergindo. Ainda não tinha a visão psicológica de educar a criança e sim educar “pequenos adultos” que no futuro iriam assumir os cargos de seus pais.

O método usado há mais de dois mil anos, desde a antiguidade é o método sintético. Este faz com que o aluno aprenda fazendo uma associação com a fala (oral). O caminho para levar a escrita e a leitura é através das letras, depois fonemas, sílabas. O método que se opõe ao modelo sintético é ao mesmo tempo semelhante. O caminho analítico tem início com uma palavra, frase e depois um conto. Os dois métodos têm em comum uma aprendizagem que se baseia na conexão entre a fala e a escrita.

Hoje, a educação é bastante diferente. Todo mundo tem direito, a educação e permanência na escola (por mais que no Brasil na prática não aconteça dessa forma), Existem novas propostas pedagógicas para aprender a ler e a escrever. Na maior parte esse aprendizado em forma de decodificar as palavras já não é usado mais, porém é existente em muitas escolas pelo Brasil.

Criar propostas pedagógicas novas é um desafio para os educadores que tentam renovar conforme as suas próprias evoluções.

1.2 O surgimento das cartilhas

Para obtenção de uma educação pública e de grande escala, foi criada a cartilha, de origem Portuguesa que tinha a intenção da Igreja Católica de não só alfabetizar como também adquirir novos religiosos.

Vovô viu a uva. A fita é para Fifi. A macaca comia, comia. Por esse caminho suave, a criança ia percebendo pouco a pouco que a escrita que ela vê podia ser transformada na fala que ela ouve. Herança dos silabários do século XIX, as cartilhas foram se multiplicando no tempo, concretizando e difundindo o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais. Coerentes com os seus propósitos, os textos das cartilhas não têm sentido algum e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha senão identificar sílabas, identificando palavras. Desse modo, as cartilhas qualificam o aprendiz como leitor de letras. (Barbosa, 1996)

Essa cartilha teve como início o nome de CARTINHAS para depois ser denominada cartilha. Ela ia desde o abecedário ao silabário. Era um material de suporte para os professores introduzirem a escrita e a leitura das escolas. As cartilhas eram classificadas como: Cartilhas sintéticas; cartilhas analíticas e as cartelas mistas (eccléticas).

Na passagem para o séc xx, as cartilhas foram muito debatidas por educadores, partidários dos métodos analíticos, professores inovadores e tradicionalistas. Criou-se uma grande divergência sobre o método usado com a cartilha e sua utilidade na aprendizagem. Durante décadas essas questões permaneceram.

Em 1930 iniciou a publicação das cartilhas e produções de textos para introdução do ensino ao aluno que se alfabetizava.

2.1. A alfabetização

O conceito de alfabetização é extremamente complexo e compreende duas dimensões: a individual (o ler e escrever) e a social (os usos e as funções da leitura e escrita).

Para que a criança aprenda de uma forma "não-mecânica" nem meramente imitativa é necessário que ela assimile, selecione, processe, interprete e relacione aquelas atividades e conteúdos que lhes são apresentados, através de uma atividade auto-estruturante que a estimule a revisar os seus esquemas e estruturas prévias em relação a esses conteúdos, dando-lhes um nível mais alto de estruturação, complexidade, detalhe ou clareza.

Quando aprende, o indivíduo, constrói significados e isso ocorrerá quando for capaz de estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre aquilo que aprende e o que já conhece. Segundo as teses construtivistas de Piaget (1972), se constrói significado relacionando e integrando o novo conteúdo aos esquemas de compreensão da realidade que já possui.

Magda Soares (1995) diz que quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se a posse individual de habilidades de leitura e de escrita. Quando se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita.

Conceituar alfabetização é tarefa difícil, a começar pela primeira e central dificuldade derivada do fato de que a alfabetização envolve dois processos fundamentalmente distintos: ler e escrever. As habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são diferentes, como também são consideravelmente diferentes os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita.

Em geral, conceitua-se alfabetização sem considerar-se as peculiaridades e diferenças, entre a leitura e a escrita, significativas de tal forma que alguém pode ter o domínio da leitura sem que tenha o domínio da escrita, pode saber ler sem saber escrever.

A aprendizagem da escrita implica uma história no interior do desenvolvimento individual, iniciado pela criança "muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras" (Vygotsky, et alii, 1988, p. 143).

O processo da aprendizagem da escrita não é o único acordo entre esses dois teóricos. Existem outros pontos em comum em relação à alfabetização, apesar de serem pesquisadores afastados cronologicamente.

A escrita na sua dimensão individual, como a leitura, compreende habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, não só variados, mas ainda radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura. As habilidades e conhecimentos da escrita, estendem-se desde a habilidade de transcrever sons até à capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor potencial. Escrever é um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita. Dessa maneira engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas (o que sucede o cognitivo), incluindo habilidades motoras, de ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente. A escrita será utilizada, ao longo da vida, diferencialmente para produzir uma grande diversidade de materiais escritos: desde a simples assinatura do próprio nome ou a elaboração de uma lista de compras até a produção de um livro.

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas nem essencialmente um estado ou condição pessoal, é, sobretudo, uma prática social. O alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação que se estabelece entre as habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

O alfabetismo envolve mais que apenas o saber ler e escrever, pois depende de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social, sendo nesta perspectiva um conjunto de práticas governadas pela concepção de “o que”, “como”, “quando” e “por que” ler e escrever. É, assim,

(...) impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político. (Soares 1995, p. 12).

A alfabetização vem se tornando nos últimos anos, uma preocupação por parte dos educadores, possivelmente provocada pelo fracasso de muitas crianças e adultos na sua relação com a leitura e a escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que:

A lecto-escrita tem ocupado lugar de destaque na preocupação dos educadores. Porém, apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe grande número de crianças que não aprende a ler. (p. 15).

2.2. A aprendizagem

Aprender envolve processos complexos e determinado número de condições e oportunidades. A aprendizagem é, para a criança, a tarefa central do seu desenvolvimento. A aprendizagem visa à utilização de todos os recursos da criança, sejam interiores ou exteriores. Ela é uma função do cérebro.

Para Vygotsky:

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (1987, p. 101)

A modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem.

Segundo Fernández:

A "modalidade de aprendizagem" é particular e existe em cada um, ou melhor dizendo, é uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e para apropriar-se do seu saber (1990, p.107).

Tal modalidade se constrói desde o nascimento e tem uma história que vai sendo construída desde o sujeito e seu grupo familiar, de acordo com a real experiência de aprendizagem, como foi interpretada por ele e por seus pais.

Segundo Pain (1985), o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra EDUCAÇÃO. Pode-se atribuir a educação às funções de mantenedora: ao reproduzir em cada indivíduo o conjunto de normas que regem a ação possível, a educação garante a continuidade da espécie; de socializadora, onde a utilização dos utensílios, da linguagem, do habitat, que transformam o indivíduo em sujeito; de

repressora, pois se por um lado permite a continuidade funcional do homem histórico, garante, também, a sobrevivência específica do sistema que rege uma sociedade constituindo-se, como aparelho educativo, em instrumento de controle e reserva do cognoscível, com o objetivo de conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo sociais.

Pode-se considerar a aprendizagem, no nível social, como um dos pólos do par ensino-aprendizagem, cuja síntese constitui o processo educativo. Tal processo compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições, específica (escola) ou secundária (família), que promovem a educação. Através dela o sujeito histórico exercita, assume e incorpora uma cultura particular, segundo a modalidade própria do grupo a que pertence. Através da ação o sujeito incorpora uma representação do mundo, ao qual por sua vez se incorpora e se sujeita. A aprendizagem garante a continuidade do processo histórico e a conservação da sociedade como tal, através de suas transformações evolutivas e estruturais. Pain (1985), diz: "Em resumo, em função do caráter complexo na função educativa a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora".

Não se pode pensar a alfabetização sem levar em conta a bagagem lingüística que a criança já traz para a escola, bem como a relação que ela mantém com a linguagem.

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e que esta nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. (Vygotsky, 1987, p.20).

Para entender melhor essa relação é preciso entrar no universo infantil e resgatar o discurso da criança. Criar condições para que elas se expressem e se posicionem em relação ao mundo como sujeitos ativos e participativos.

2.3. A criança e a alfabetização

Quando a criança entra na escola, ela vai aprender a ler – o que? Em princípio, tudo o que está escrito. Antes disso, será que a criança não lê o que se passa ao seu redor? Suas relações? Sua situação?

A criança começa a perceber as relações espaciais existentes, as relações de afeto e a observar que cada coisa ocupa um lugar e tem um nome, manifestando preferências e rejeições. E, assim, identifica as diferentes linguagens e começa a ampliar sua visão de mundo.

Ao entrar na escola, grande parte das crianças domina um vocabulário razoável e é ávida por saber mais. (Ziraldó, 1986, p. 6) capta algumas circunstâncias de criação e curiosidade da fala infantil:

Todo mundo sabe a hora em que a criança vira um perguntador permanente. Dizem que ela chegou à idade do “por que”. Por que a água escorrega? Por que o fogo é quente? Por que eu tenho que ir dormir? Por que eu não tenho irmão? Por que a sua barriga ficou grande, mãe? Pois todas essas perguntas, o menino marrom fez ou fazia. E fazia outras mais complicadas ainda. Um dia ele se chegou para o pai e perguntou: “Pai, quem nasceu primeiro o ovo ou o índio?”

2.4. A concepção de leitura

A necessidade de aprendizagem da leitura na sociedade moderna, passa a ser uma imposição social, pois amplia o campo da criança e aumenta suas possibilidades de assimilar o mundo, de organiza-lo.

O conceito de leitura, se compreendermos a ação de ler de modo amplo, veremos que se caracteriza pelas relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca. A tentativa de impor ao mundo uma hierarquia qualquer de significados, representa uma "leitura". O real torna-se um "código" com suas leis e as revelações destas traduz uma modalidade de "leitura". Paulo Freire conceitua essa leitura como leitura do mundo, leitura do universo em que vive o indivíduo.

Desde o início, esta leitura de mundo começa a ser realizada e é mediada pelo outro, é resultante de interação. Qualquer leitura do mundo é uma produção de sentido relacionada com o momento e a situação vivida. E como qualquer leitura, ela também, não está isolada no tempo e no espaço, ela sempre se relacionará com outras leituras, com outros textos.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele... Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (Freire, 1997, p.20)

O autor mostra que a leitura da palavra está ligada à leitura propriamente dita, embora não possa estar afastada da leitura de mundo. A leitura da palavra comporta dois níveis: leitura dialógica e não dialógica.

O significado da "leitura não dialógica" choca-se e entra em conflito com a "leitura de mundo", por que não comporta uma pluralidade de interpretações. Não há possibilidades, caminhos, para se construir um conhecimento. O ler torna-se apenas

decifrar códigos. A leitura não dialógica não dá espaço à produção de sentidos e, se não se abre esse espaço, se impede a relação dialógica, não há espaço para o sujeito-leitor. Em geral, esta leitura não dialógica informa práticas pedagógicas tradicionais e se ancora nas conhecidas cartilhas, onde todos devem ler e ver o mesmo mundo consensual, harmônico, cheio de regras e prescrições de bom comportamento, bom falar e obediência.

Na pedagogia não dialógica, a grande maioria das crianças sente dificuldade por não considerarem suas experiências de vida (sua "leitura de mundo") em sala de aula e tornam-se decifreadores de códigos, não leitores.

A leitura dialógica privilegia a interação. As experiências vividas pela criança podem fluir e o espaço se abre para que esta leitura se processe.

Freire (1995, p. 20) diz que, se está entendida a relação entre leitura do mundo e leitura da palavra, em que a criança lê o mundo através de gestos, olhares, expressões faciais, do cheiro, do tato, do ouvir e do falar, o caminho se abrirá para a interlocução entre o leitor e o texto e se houver espaço para a interlocução com o texto, abrir-se-á o caminho para a formação do leitor.

Como qualquer leitura é uma produção de sentido, as crianças procuram criar sentidos para o mundo que as rodeia. É no contato com o outro e com o mundo que a criança constrói símbolos, inicialmente muito singulares e próprios até chegarem a se construir em significados compartilhados socialmente. Neste sentido antes de ler a palavra, a criança já vivenciou diversas leituras do mundo.

Na verdade o processo de interlocução, de diálogo que enriquece, cresce a partir do momento em que a criança vai percebendo o que está a sua volta. Com as diferentes linguagens que a cercam, começa a ampliar sua visão de mundo. Uma criança que vê filmes, desenho animado, lê livros, brinca de jogos individuais e em grupos, participa de atividades variadas, que canta, dramatiza, enfim, que utiliza as várias linguagens, amplia seus horizontes, ou seja, sua visão de mundo. Juntando-se a essas experimentações o acompanhamento do professor que incentiva, dialoga

e valoriza suas falas e produções a criança e quanto mais experiências a criança tem, mais ela cresce.

Paulo Freire (1995) também nos mostra a leitura de mundo e a interferência na leitura da palavra, partindo do exemplo utilizado nas cartilhas "O vovô viu a uva". Além da "ausência de significado" (imagine que a criança não conheça um avô ou de fruta só conheça banana), a frase não faz o levantamento de hipóteses sobre a leitura partindo de sua vivência, se no caso nunca vivenciou o que foi mostrado. Neste sentido pode-se, então, lidar com uma frase da criança, daquele grupo específico (do grupo que a criança está inserida), por que possivelmente essa frase será não só entendida por todos, como também será mais, real, autêntica e viva. As crianças poderão levantar hipóteses, discutir e chegar à leitura das palavras.

O interesse pela leitura deve ser estimulado a partir de diferentes textos, revistas, literatura infantil jornais, propaganda cartazes, avisos, textos coletivos e individuais produzidos pelas crianças, enfim todas as formas de linguagem que sejam portadoras de sentido.

É importante que crianças manipulem material escrito, para que possam levantar hipóteses sobre o processo de construção da leitura e da escrita.

Deve-se realizar atos de ler/escrever para que as crianças percebam os usos e funções da leitura/escrita. É fundamental permitir que as crianças façam suas tentativas de ler/escrever livremente e expor os vários tipos de linguagem: desenho, dramatizações, televisão, filmes, danças, textos escritos sob várias formas, como receitas, bulas, histórias, avisos, anúncios... Pois, assim, a criança está aprendendo a ler prazerosamente.

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos emocionais e psicológicos (aspectos construtivos) que "englobam" a construção da escrita. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), e a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.). Os

aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas.

2.5. Etapas do desenvolvimento da lecto-escrita

De acordo com Ferreiro (1986), ao se imaginar que a escrita da criança deve acompanhar o modelo adulto, se observará tudo exatamente como as pessoas adultas o fazem: o seu traçado, o modo como as letras se representam no plano, se fazem inversões e omissões, o uso das maiúsculas e minúsculas. Considerando-se a produção da criança numa linha evolutiva de construção da escrita, compreende-se o nível de conceitualização em que ela se encontra, através da análise pormenorizada do que a criança pretende representar.

Ferreiro e Teberosky (1985), com base na psicogênese do conhecimento de Piaget, vão elaborar uma psicogênese da escrita. Tomando a escrita como objeto de conhecimento, elas observam que na sua interação com esse objeto, a criança vai desenvolvendo hipóteses cada vez mais avançadas sobre a escrita, que são originais em relação a concepção adulta. (Oswald, in Kramer & Leite, 1996, p. 60/61).

Alguns aspectos da escrita, nas pesquisas de Ferreiro, constituem convenções, que não resultam da estrutura interna do sistema e que, portanto, podem variar, sem que se varie o sistema propriamente:

- A linearidade - que envolve o ordenamento das letras numa seqüência em linha reta, horizontal. Segundo a autora, 98,5% dos alunos, já a adotam ao entrar na escola.
- Orientação da escrita – esquerda/direita, que também é convencional e adotada por 94% dos alunos ao ingressarem na escola, crescendo para 99,7% ao finalizar o ano.

- Uso de pseudoletas – que representam formas, quase letras, mas que não se assemelham, ainda, às letras convencionais; no início do ano 18,3% das crianças utilizam as pseudoletas e, ao término do ano, apenas 0,7% continuam com seu uso.
- Quanto à utilização simultânea de números e letras – foi vista certa relação entre o nível de escrita alcançado pela criança e o estabelecimento da distinção convencional entre números e letras.

Todos estes aspectos mencionados estão estreitamente ligados à discriminação perceptiva, ao controle motor e à capacidade de evocação de formas geométricas complexas.

2.6. Experimentação de hipóteses

Segundo estudos de Ferreiro, a criança não vivencia o processo de alfabetização como uma sucessão de conquistas, mas como uma experiência com conflitos. As hipóteses que ela se constrói acerca da estrutura e funcionamento da escrita são constantemente reformuladas pelo desafio que a escrita adulta lhe impõe. Ao observar que a palavra boi representa uma seqüência gráfica menor que a palavra cachorro, seus esquemas interpretativos se desestabilizam. E é neste percurso de testar e reformular hipóteses que a criança chega à compreensão do sistema alfabético da escrita.

Sua percepção é inicialmente icônica, ou seja, a criança entende a escrita como representação figurativa dos objetos. Por exemplo, sendo o animal boi maior do que o animal cachorro, a grafia da palavra boi também deverá ser “maior” do que a da palavra cachorro.

Não se pode pensar a alfabetização sem considerar a criança sujeito cognoscente – alguém que constrói interpretações e dá significado ao que lê. Se a leitura do signo lingüístico implica a leitura do mundo que este signo nomeia, o processo de alfabetização passa a ser entendido como um “tomar posse” do mundo através da escrita.

Não se pode pensar a alfabetização sem levar em conta a bagagem linguística que a criança já traz para a escola, bem como a relação que ela mantém com a linguagem. Para entender melhor essa relação é preciso adentrar o universo infantil, resgatar o discurso da criança e dar-lhe voz. A relação da criança com o mundo é essencialmente lúdica. O faz-de-conta permite tanto a repetição de experiências prazerosas quanto a alteração de situações de situações ameaçadoras, numa tentativa de adaptação a elas.

A brincadeira é a forma própria da criança dar sentido ao mundo. Ela é mediadora da relação criança/mundo.

Por não operar ainda completamente dominada pela racionalidade do discurso padrão adulto, a criança apresenta uma fala original, em que a analogia é elemento predominante: "vou subir neste sentante!" (vou subir nesta cadeira!) A criança é um ser pensante e ativo, que formula hipóteses em relação ao que fala, organizando sua própria gramática, sem apenas copiá-la do adulto, mas a criando com originalidade. Muitos outros exemplos podem ser citados: "mexedor (colher), pintador (pincel), linguar (lamber), etc. Sobre esse aspecto Yunes & Kohl ressaltam,

Aprendendo a ler, a criança entra na era da língua escrita, controlada com maior rigor e vai perdendo a validade personalizada e a criatividade diversificada. (1989)

2.7. A construção da lecto-escrita

A criança ao formular hipóteses, revela estar dentro de determinado nível do desenvolvimento da escrita, conforme as características apresentadas (Ferreiro, 1985).

I – NÍVEL PRÉ-SILÁBICO – As escritas não demonstram nenhuma correspondência entre letras e sons. Neste nível são incluídos os grafismos primitivos, onde há o predomínio de garatujas e/ou pseudoletas; as escritas unigráficas, que apresentam apenas uma grafia para cada nome; e as escritas sem controle de quantidade, onde somente quando a criança atinge o limite da folha ela interrompe a sucessão de grafias.

II – NÍVEL SILÁBICO – A criança entende que as diferenças das escritas relacionam-se às diferenças na pauta sonora das palavras; ela tenta corresponder, geralmente, uma letra para cada sílaba, não excluindo os conflitos derivados da exigência da quantidade mínima de letras. Neste nível incluem-se as escritas silábicas iniciais, sem predomínio de valor sonoro convencional; as escritas silábicas com valor sonoro convencional, nas escritas sem e com correspondência sonora; as escritas silábicas estritas, com tendência a formular uma correspondência sistemática entre a quantidade de letras e quantidade de sílabas da palavra, sendo que nas palavras dissílabas e monossílabas são agregadas mais letras, em virtude da exigência da quantidade mínima.

III – NÍVEL SILÁBICO ALFABÉTICO – Que consiste duas formas de fazer corresponder sons e grafias: a silábica e a alfabética. A criança aqui, compreende que a cada grafia corresponde um som; no entanto, acontece de algumas letras representarem sílabas e outras representarem fonemas, não se considerando este caso, como omissão, mas de construção com dois tipos de correspondência. Trata-se de um passo intermediário entre os dois sistemas de escrita.

IV – NÍVEL ALFABÉTICO – É aquele que possibilita a construção com base na correspondência entre fonemas e letras, não excluindo a possibilidade de erros ocasionais. Incluem-se neste nível as sub-categorias:

- Escritas alfabéticas, sem predomínio do valor sonoro convencional.
- Escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional.
- Escritas alfabéticas, com valor sonoro convencional.

Para esclarecer a distinção entre correspondência sonora e valor sonoro convencional, pode-se dizer que como correspondência sonora entende-se o controle feito pela criança, relacionando a quantidade de letras de uma palavra à quantidade de sílabas ou fonemas que identifica nela; fala-se em valor sonoro convencional quando a criança utiliza para as sílabas ou fonemas as letras que equivalem à escrita de sua língua.

Não se deve pensar que se possa “ensinar” as crianças a vencerem cada um desses níveis. Elas são capazes de, formulando suas hipóteses gradativamente, ultrapassarem todas as etapas, chegando a ler e a escrever, bastando que lhes sejam oferecidas oportunidades de contatos com o objeto da escrita e da leitura, deixando-as refletirem e descobrirem sua funcionalidade. Apesar da espontaneidade existente na criança no processo de leitura/escrita, é preciso haver estímulo, incentivo, criatividade e desafios por parte do educador.

Conclui-se, então, que o processo de aprendizagem não pode ser dirigido pelo professor e sim pelo aluno. Cabe ao professor orientar o aluno nesse processo, abrindo-lhe caminhos e possibilidades para se alcançar o objetivo.

Vale dizer que esses quatro níveis foram elaborados a partir de estudos e pesquisas sobre o processo de alfabetização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Meu Referencial Teórico está embasado nos conhecimentos bibliográficos em educação, mas precisamente, em alfabetização.

Para a construção desse trabalho, tenho estudado um conjunto de teorias, leituras de educadores, pensadores, sociólogos que têm as preocupações e interesse em alfabetização. Questões como, o currículo em educação infantil; as propostas pedagógicas que têm a sua própria história; o ensinar a ler e a escrever para as crianças de hoje, no mundo contemporâneo; e também o valor da educação infantil como auxiliador no processo de aprendizagem e social, estão presentes neste trabalho.

Os teóricos na qual eu estou me baseando seguem “uma linha de pensamento em comum”, as aprendizagens pelo caminho do construtivismo, foram: L. C. Vygótsky, J. Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, José Juvêncio Barbosa, Magda Soares, Sônia Kramer, Regina Leite Garcia, entre outros autores que serviram para uma maior reflexão em diversos aspectos e que se complementam em suas análises e pesquisas.

A partir dessas leituras, estou criando as minhas próprias conclusões e fundamentando a minha prática como professora de alfabetização.

METODOLOGIA

A minha metodologia de trabalho consiste nos trabalhos bibliográficos dos autores que embasaram o meu Referencial Teórico e aproveitar meu material de trabalho adquirido (produções de crianças), após quatro anos como professora de alfabetização, para fazer a relação entre a teoria e a prática.

Pretendo, através dos trabalhos bibliográficos, comprovar teoricamente como a proposta pedagógica construtivista pode ser um caminho para se alfabetizar as crianças de hoje. A partir da análise desses estudos bibliográficos poderei respaldar com a teoria a prática de uma educação produtiva, que abrange desde a qualidade de ensino como também o aspecto cognitivo e social da criança. E também de quem está envolvido nesse processo, como o professor.

O meu enfoque nesta monografia é obter um embasamento teórico, para proporcionar a meus alunos uma aprendizagem saudável – onde as crianças aprendam e se desenvolvam sem sofrimento – e felizes.

As experiências vividas na sala de aula são riquíssimas a ponto de se conhecer a criança tanto no seu processo individual como social. Através das atividades realizadas, como desenhos, pinturas, construções de texto, trabalho com o corpo, ... evidenciam a estrutura emocional e racional da criança. São nesses momentos que o professor deve atuar como orientador do processo e mas também ter o olhar atento para a criança e observar como elas recebem as informações externas e cada uma as internalizam de formas diferentes.

Durante este processo de alfabetização, se torna visível, os caminhos e descaminhos que as crianças fazem para chegar a pequenas ou grandes conclusões enriquecendo seus mundos e evoluindo na construção de seus saberes.

CONCLUSÃO

Esta monografia objetivou discutir o processo de alfabetização e sua representação na voz da criança. A criança que reconhece e manifesta seu poder de imaginação, fantasia e criação. A alfabetização vem se tornando nos últimos anos, uma preocupação por parte dos educadores, possivelmente provocada pelo fracasso de muitas crianças e adultos na sua relação com a leitura e escrita. Como primeiro passo deste estudo, foi proposta uma reflexão mais específica sobre a construção do conhecimento, o lúdico e a linguagem, no processo de alfabetização.

Através de Kramer, pode-se compreender um pouco sobre o sentimento que afeta a todos durante o processo de alfabetização, o encantamento de saber ler e escrever e a construção de suas próprias histórias.

E é paixão o que tento passar para o papel. Paixão transformada em palavras, textos, significados. Como pode alguém ler sem ser tomado por essa energia? Como pode ler e compreender aquilo lê a não ser apossando do autor e com ele penetrando nos escritos que produziu? Ou dele discordando e com ele discutindo? Pois confesso que percorrendo as trilhas do meu trabalho, vivi um reencontro: o amor aos livros. A redescoberta dessa paixão primeira traz o entendimento de que a vida precisa ser lida como um livro que se abre nos seus vários sentidos, e faz compreender também que, cada livro, cada fala, cada texto, precisa ser guardado e apreciado, provado e adivinhado, como própria vida, nos seus significados (1993, p. 13).

BIBLIOGRAFIA

1. BARBOSA, J. Juvêncio. *Alfabetização e leitura*, São Paulo: Cortez, 1994
2. FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986
3. _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985
4. _____. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. Cad. Pesq. São Paulo (52): 7-17, fev. 1985
5. _____. e PALACIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
6. _____. e TEBOROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
7. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1995. 30 ed.
8. _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970
9. _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
10. _____. *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1995
11. KRAMER, Sônia. *Infância e educação infantil: reflexões e lições*. PUC/RIO. Departamento de Educação, 1998. nº.34.

12. _____. *Por entre as pedras: armas e sonhos na escola*. Rio de Janeiro: Ática, 1993
13. _____ e LEITE, Maria Isabel. *Infância, fios e desafios de pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996
14. PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
15. OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995. 3ª edição
16. OSWALDO, M.L. in Kramer & Leite. *Infância: fios e desafios de pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996
17. PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970
18. _____, J. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972
19. SOAREZ, Magda B. *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Educação – ANPED, 1995
20. VYGOTSKY, L.C. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições antídoto, 1979
21. YUMES & KOHL. *Jornal do alfabetizador. nº 5*. Porto Alegre: Kuruap Ltda, 1989
22. ZIRALDO. *Menino Marron*. São Paulo: Melhoramentos, 1986