

MARIZA CAMPOS HADLICH

# Compromisso com a Alfabetização

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Especialização em Alfabetização, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA  
1992

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA

COMPROMISSO COM A ALFABETIZAÇÃO

POR

MARIZA CAMPOS HADLICH

ORIENTAÇÃO

PROFA VERONICA BRANCO

Mestre em Educação

CURITIBA

1992

Edmundo

O esforço compartilhado contribuiu  
para que fosse realidade essa  
conquista.

Marcelo

A conquista só se torna possível a  
partir do compromisso.

## S U M A R I O

CAPITULO I	
INTRODUÇÃO.....	03
CAPITULO II	
REVISAO DA LITERATURA.....	07
CAPITULO III	
METODOLOGIA.....	30
CAPITULO IV	
CONCLUSOES E RECOMENDAÇÕES.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	46

## CAPITULO I

### INTRODUÇÃO

As condições sociais, econômicas e políticas do Brasil têm contribuído para maior urbanização da sociedade ou para que aquelas populações que ainda permanecem nas zonas rurais adotem modelos urbanos de viver.

Entre as muitas consequências desse fato, está a necessidade da democratização da escola. Entendeu-se aqui como democratização, tanto a possibilidade de acesso quanto de permanência do aluno na escola.

O quadro de analfabetismo e/ou baixa escolarização no Estado do Paraná exigiam modificações na política educacional.

Com a implantação do Ciclo Básico pretendeu-se dar atendimento a essa necessidade de maior democratização, evitando-se as indesejáveis reprovações e a evasão escolar.

A qualificação do professor alfabetizador, implícita nessa nova política supõe competência pedagógica fundamentada nos conhecimentos sobre as mais recentes teorias de aprendizagem e mais especificamente de alfabetização.

O Ciclo Básico passou a fazer parte do projeto educativo a partir de discussões e estudos envolvendo equipes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, na capital e em diversos Núcleos

Regionais do interior do Estado, sendo estes estudos repassados a professores alfabetizadores em treinamentos. Dado que estes professores iniciaram a implantação do Ciclo Básico ao mesmo tempo em que buscavam sua fundamentação teórica, as mudanças desejadas não se evidenciaram em sua totalidade.. Observações permitem a constatação de que a realidade das nossas escolas, em muitos casos, não representa os ideais do Ciclo Básico.

Os cursos de magistério como agentes formadores de novos profissionais da alfabetização têm diante de si o desafio da formação de professores capazes de serem bem sucedidos e constituírem-se em uma resposta segura às necessidades de uma educação democrática e socializadora do saber.

A eles cabe oportunizar aos futuros profissionais, mediante uma integração interdisciplinar, maiores conhecimentos sobre a realidade social, psicológica e sobre os processos de construção do conhecimento.

Uma análise preliminar dos conceitos emitidos pelos alunos, envolvendo alfabetização e Ciclo Básico, permitiu algumas inferências.

- Os seus conceitos de criança, de aprendizagem, de linguagem e de alfabetização, ainda demonstram raízes ora na escola tradicional, ora na escola nova ou na tecnicista, embora teoricamente fosse possível perceber um discurso com pretensões histórico-críticas.

- Os alunos receberam uma fundamentação teórica com vistas a posturas histórico-críticas, mas demonstram em suas manifestações sobre a prática pedagógica uma forte inclinação ao tradicionalismo.

- Uma postura imediatista demonstra que os alunos não dão o devido valor à fundamentação teórica e procuram nas soluções prontas, o encaminhamento de seu trabalho.

- No campo teórico foram apresentadas concepções progressistas de alfabetização, porém na prática foram observadas algumas escolas com posturas ainda tradicionais. Esta duplicidade de linhas, foi motivo de conflito.

O presente trabalho se propôs contribuir para o aperfeiçoamento do Currículo do Curso de Magistério mediante uma atuação interdisciplinar, priorizando os estudos de Piaget, Ferreiro e Vygotsky, buscando uma análise das teorias de aprendizagem envolvidas no processo de alfabetização.

Para que essa contribuição fosse significativa no currículo do curso, se impôs a questão:

7. - Como desenvolver mediante a atuação da supervisão escolar, um trabalho interdisciplinar que permitisse aos alunos adquirir condições para um desempenho profissional competente ?

A partir dessa questão verteram um conjunto de objetivos, tais como:

1. Proporcionar aos professores das disciplinas específicas uma fundamentação capaz de permitir a construção de novas diretrizes de trabalho.

2. Incentivar o professor para que assuma a postura de construtor permanente do seu próprio conhecimento.

3. Discutir com os professores os subsídios necessários para o desenvolvimento de um trabalho científico em alfabetização.

4. Acompanhar e apoiar professores de cada disciplina para que as informações disponíveis na comunidade educacional sejam revistas, reorganizadas e colocadas em disponibilidade para os alunos.

5. Estabelecer uma ligação entre os conhecimentos científicos oriundos da pesquisa e as situações práticas de sala de aula.

6. Oferecer oportunidades de estudo e subsídios para análises das mais recentes informações no âmbito da psicologia e da alfabetização.

7. Encorajar o professor a registrar, analisar e discutir suas experiências, refletindo sobre sua prática pedagógica.

O trabalho foi realizado sob a forma de Supervisão Escolar, no Curso de Magistério do Colégio Estadual Prof<sup>o</sup>. José Guimarães, na periferia de Curitiba, no primeiro semestre de 1992, envolvendo professores de Psicologia, Didática da Alfabetização, Coordenação Pedagógica e alunas da 2ª série.

Para a execução do trabalho propôs-se a atividade conjunta de supervisão escolar, professores e alunos do segundo ano do Curso de Magistério. As atividades desenvolvidas caracterizaram-se como uma pesquisa em ação, que partindo da realidade conhecida, procurou interpretá-la e comprometer-se com novas propostas de ação.



## CAPITULO II

### REVISAO DA LITERATURA

#### I - A Psicologia e a Aprendizagem

##### 1. A concepção construtivista interacionista

Para compreender como se dá o processo da construção do conhecimento, muitos estudos tem sido realizados no último século.

Os trabalhos de JEAN PIAGET e VYGOTSKY têm se destacado como marcos importantes que fundamentam estes estudos. PIAGET, biólogo e psicólogo, VYGOTSKY, filólogo e semiólogo, encaminharam seus estudos na direção da psicologia interacionista preenchendo duas exigências básicas:

primeira - "O estudo da contribuição do sujeito nas suas trocas com o objeto e com o meio".

segunda - "O estudo do papel do meio na estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito" (LEITE, 1978 p.25).

PIAGET iniciou seus trabalhos como biólogo tendo por premissa a vida como um sistema aberto, onde os fenômenos vitais se constituem de um conjunto de interações com o meio. No plano cognitivo, enquanto fenômeno vital, o conhecimento se constrói dinamicamente nesta relação contínua com o meio.

Contraopondo-se às diferentes formas de idealismo, que admitem o conhecimento como a "priori" no sujeito, o que determina que apenas quem conhece detém a essência de sua formação e aos empiristas que priorizam o objeto como fonte de conhecimento, cabendo ao indivíduo apreender mediante percepções sensoriais, apenas o que é oriundo deste objeto, PIAGET estuda a construção do conhecimento a partir da interdependência entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

Segundo LEITE (1978, p .26) a teoria genética de PIAGET cumpre com a primeira exigência básica da teoria interacionista, o que não é possível afirmar em relação à segunda. Pelas observações desta autora a partir dos estudos de DUCREE (1984), não há evidências de estudos entre pesquisadores da Escola de Genebra, sobre o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito. Nos estudos piagetianos encontram-se poucas referências ao objeto social.

Nos trabalhos de VYGOTSKY encontra-se o sócio-interacionismo, isto é, um interacionismo que valorizando a interação sujeito-objeto se coloca ao longo do desenvolvimento ontogenético. A evolução filogenética e cultural herdada não é suficiente para promover o desenvolvimento que se dá em função do meio social (LEITE, 1978 p. 27).

Os estudos desenvolvidos pelo filólogo VYGOTSKY buscam a origem das funções mentais superiores geradas pela interação homem-natureza-cultura na mediação dos signos e ferramentas, isto é, nos meios de ação mediante os quais o homem modifica a atividade ou a realidade. Segundo esse pesquisador essas funções mentais superiores podem ser identificadas a nível social, sendo in-

terpsicológicas e depois intrapsicológicas quando a nível individual (VYGOTSKY, 1984 p. 64).

A teoria sócio-interacionista enfoca o sujeito como um ser ativo, desempenhando um papel relevante na interação.

## 2. Piaget e a teoria da construção do conhecimento

Segundo PIAGET, citado por MORO (1987 p. 19), a inteligência é uma forma de adaptação do indivíduo ao meio e implica na organização das diferentes formas de conhecer. Vista como forma cada vez mais organizada de conhecer o mundo, tem por funções a adaptação e a organização.

A interação do indivíduo com o objeto visando cumprir essas funções se faz via mecanismos de assimilação e acomodação que opostos, ocorrem tanto no plano biológico como no psicológico. A assimilação leva o sujeito a ativar ações sobre o objeto incorporando-o a estruturas já existentes, e a acomodação consiste na transformação das estruturas do sujeito obrigando-o a uma reestruturação (MORO, 1987 p. 19).

É necessário conhecer o objeto para assimilá-lo e incorporá-lo a novas formas de conhecer. A existência de obstáculos da ação do objeto sobre o sujeito dificulta a compreensão o que exige a ativação de esquemas de transformação para que haja assimilação.

A assimilação e a acomodação ocorrem em níveis diferentes - são dois polos de uma mesma dinâmica. No inter-jogo entre esses dois polos se situa a evolução da inteligência resultando uma forma de equilíbrio entre os dois mecanismos com momentos de sucessivas adaptações cada vez mais amplas.

Essas formas de equilíbrio dinâmico resultam na construção das estruturas da inteligência (MORO, 1987 p. 20).

As estruturas são formas de organização dos sistemas de ação. Segundo PIAGET, citado por BRINGUIER (1978 p. 56) "as estruturas se constroem por interação entre as atividades do indivíduo e as reações do objeto". Há uma programação hereditária na construção dessas estruturas, porém também são importantes as intervenções crescentes do meio que impedem uma pré-determinação completa (PIAGET in: BRINGUIER, 1978 p. 57).

Para MORO (1987 p. 20) "o desenvolvimento é visto como gênese de estruturas resultantes do funcionamento cognitivo, extensão mais ampla do funcionamento biológico, tendo em vista um equilíbrio mais estável e móvel entre as ações do sujeito e as influências do objeto".

PIAGET (1964, p. 176-86) definiu quatro fatores que são fundamentais para que ocorra o processo de construção de estruturas:

- o crescimento orgânico, especialmente a maturação tratada como continuação da embriogênese;
- as experiências com o meio físico através da interação sujeito objeto;
- a transmissão social, em sentido amplo, sistemática ou assistemática;
- a equilibração, que é um processo ativo, autoregulador responsável pelo desenvolvimento.

Segundo esse pesquisador "o processo de equilibração toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio". Essa sucessão de níveis se dá com certa probabilidade, chamada

probabilidade sequencial. Embora não haja uma sequência pré-estabelecida, os níveis obedecem a uma sequência relacionada a graus de dificuldade, não sendo possível passar a um segundo nível sem que haja domínio do primeiro. O desenvolvimento da inteligência se dá de forma evolutiva, indo de um nível menos sofisticado para outro mais complexo e supõem um sistema de transformações regidas por leis lógico-matemáticas em movimentos inversos.

Para PIAGET as estruturas operacionais são a base do conhecimento, daí a importância de se conhecer como elas se formam, se organizam e como funcionam. No decurso das pesquisas foram caracterizados tipos qualitativos de inteligência geradas por tipos diferentes de estruturas: as estruturas sensório- motoras que se dão a partir das estruturas genéticas; as operatório-concretas e as operatório-formais (MORO, 1987 p. 20).

PIAGET em seu texto "Desenvolvimento e Aprendizagem" (1964), distingue quatro estádios principais no desenvolvimento das estruturas:

- o sensório-motor , como um estádio pré-verbal, onde se desenvolve o conhecimento prático e tem a duração de aproximadamente 18 meses;

- o pré operacional ou do pensamento intuitivo, onde há o início da linguagem e da função simbólica. Nesse estádio a criança é capaz de representar um significado, isto é, um objeto. É próprio deste estádio a utilização de linguagem egocêntrica que posteriormente será substituída pela linguagem comunicativa. O pensamento é intuitivo, pré-lógico, não há a noção de conservação de substância ou da ação, o que faz com que não ocorra a

reversibilidade;

- o operatório-concreto onde é possível passar da ação para a operação. O pensamento se liga à ação, as operações são concretas porque se dão sobre objetos e não sobre hipóteses;

- o das operações formais ou das hipóteses-dedutivas onde já é possível raciocinar sobre hipóteses. Há o domínio das categorias do pensamento abstrato e formal.

### 3. A Teoria Genética e a Aprendizagem

Na perspectiva da psicologia epistemológica a aprendizagem no sentido estrito, é um processo de aquisição em função da experiência física e lógico-matemática e no sentido amplo, é definida como a aquisição do conhecimento pelo processo de equilíbrio (CASTRO 1986 p.25).

A aprendizagem exige a interferência provocada intencionalmente por outro sujeito ou por situações externas. Ocorre em diferentes graus de intencionalidade, se refere a objeto específico, sendo portanto limitada. Segundo as conclusões de PIAGET, ela é subordinada ao desenvolvimento, embora nele interfira. É uma condição necessária porém não suficiente, sendo ao mesmo tempo determinante e determinada em relação ao desenvolvimento. Quanto maior a qualidade de aprendizagem, mais qualidades se observará no desenvolvimento.

Estando inserida no desenvolvimento pode ser explicada a partir dos mesmos fatores que lhes são fundamentais: a maturação, o exercício com as experiências com o meio físico, destacando-se

dois tipos de experiências, a física que se refere à ação sobre o objeto através da abstração simples e a experiência lógico-matemática que ocorre pela abstração refletidora; as interações e as transmissões sociais e a equilibração (MORO 1987 p.20).

Estudos sobre a aprendizagem, que foram realizados a partir de 1959 por GRECO e PIAGET permitem destacar alguns aspectos fundamentais como a diferença entre a experiência física e a experiência lógico-matemática, e a importância "da condição de que a estrutura a ser aprendida encontre no sujeito, suporte em outras mais elementares (MORO 1987 p.25). Ainda nestes estudos PIAGET concluiu que o indivíduo constrói novas noções tendo por base do aprendido uma estrutura simples, em uma relação natural e não um simples reforço externo (PIAGET 1964 p.176-86).

No artigo já citado PIAGET sugere como critérios para avaliar o quanto a aprendizagem tem de significativa que se responda a questões como: "A aprendizagem é duradoura? Quanta generalização é possível a partir dela? Qual o nível operacional do sujeito antes da experiência? Quais estruturas mais complexas esse aprendizado foi bem sucedido em acrescentar?" (PIAGET 1964 p.176-86).

Segundo MORO (1964 p.25 ) a aprendizagem se efetiva a partir da "assimilação ativa por um sujeito ativo". Assimilação para PIAGET (1964) não se identifica com associação, mas com a integração da realidade dentro de uma estrutura.

#### 4. A Teoria da Epistemologia Genética e a Aprendizagem Escolar

A teoria da epistemologia genética entende a aprendizagem como um processo ligado à compreensão e não à simples reprodução. A atividade do sujeito que aprende é o eixo do trabalho. Essa postura sugere uma revisão nas práticas do professor e a necessidade de novas propostas de intervenções pedagógicas.

COLL (1980) propõe que essa revisão incida sobre os objetivos, os conteúdos, a avaliação, os métodos de ensino, considerando essas categorias como as de maior interesse pedagógico ( COLL in: LEITE 1987 p.176).

Do ponto de vista dos objetivos educacionais, COLL fundamenta seus argumentos na afirmação de que "o desenvolvimento consiste na construção de estruturas intelectuais progressivamente mais equilibradas (COLL in: LEITE 1987 p. 176).

Segundo este pesquisador o desenvolvimento deve ser o objetivo fundamental de qualquer prática pedagógica, para tanto, é indispensável considerar que a construção das estruturas tem uma base biológica de caráter universal que sugere objetivos gerais para a educação, independentemente da interferência do meio. Os "objetivos educacionais particulares" devem amarrar-se a determinados níveis de ensino e aspectos de desenvolvimento que se considere importantes, devendo os conteúdos, os métodos, as atividades, serem determinados em função destes objetivos.

Considerando-se que a aprendizagem se efetiva quando as novas estruturas a serem provocadas se fundamentam em outras mais simples, o trabalho envolvendo conteúdos deve basear-se no real, que é o ponto de partida para novas abstrações. Definir



rigidamente conteúdos, contradiz a teoria da epistemologia genética.

Se a idéia básica do construtivismo é a apropriação progressiva do objeto pelo sujeito, o conhecimento surge da interação entre os esquemas de assimilação do sujeito e as propriedades do objeto. É um processo ativo que estimula o aluno a construir seu próprio conhecimento.

Nesta teoria a atividade do aluno é fundamental. Cabe ao professor interferir para que o aluno possa construir compreendendo a produção intelectual já existente. A metodologia que oferece ao aluno oportunidades de vivenciar experiências, ativa processos de equilibração e propicia a tomada de consciência. Essas atividades devem ser auto-dirigidas, auto-estruturantes tendo o aluno participação na sua organização e planificação.

A aplicação da teoria genética leva a entender a avaliação como uma constatação, um acompanhamento necessário para a realimentação ou continuidade do processo. O erro é visto como um demonstrativo do grau de conhecimento que a criança já dispõe.

Uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada na teoria da epistemologia genética deve considerar importante que:

- o procedimento do professor seja compatível com os procedimentos da criança;

- os níveis de organização que servem de ponto de partida facilitem para que a criança avance no processo de construção do conhecimento;

- a intervenção do professor seja vinculada às hipóteses da criança;

- as outras experiências significativas vivenciadas pela criança fora da escola sejam valorizadas;
- as intervenções sejam flexíveis, se dêem a partir de situações problemas e permitam à criança identificar as melhores estratégias de trabalho.
- o professor respeite as soluções dos alunos não pretendendo respostas imediatas;
- a atividade tenha o sentido do desafio.

## II- O Construtivismo Interacionista e a Alfabetização

### 1. A linguagem e a alfabetização

Nas investigações de PIAGET não são identificadas preocupações específicas com a lecto-escrita, porém reflexões sobre sua teoria permitem revisões sobre processos de aquisição do conhecimento.

As várias teorias de aprendizagem privilegiam ora a metodologia ideal para ensinar, ora as habilidades necessárias para aprender. A teoria de PIAGET enfoca o sujeito cognoscente, que aprende a partir da sua ação sobre o objeto, que constrói suas próprias categorias de pensamento e organiza seu mundo (FERREIRO 1991 p 26-30).

Tratar a alfabetização como um processo de construção de conhecimento no âmbito da lecto-escrita supõe que a ação do sujeito não caminha no sentido da cópia, da memorização ou da repetição, mas busca a construção de estruturas de pensamento capazes de abstração cada vez mais elaboradas. Essa direção implica na revisão das diversas dimensões dadas à linguagem oral e escrita.

No mundo animal a comunicação se dá a nível de evolução biológica, entre os homens esta comunicação é além de biológica, também social e tem a linguagem como condição fundamental.

Segundo SAPIR (1929 p. 8) "a linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem idéias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos". HALL (1968 p. 158) define linguagem como uma instituição que permite aos humanos a comunicação e a interação por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados.

HALLIDAY citado por BRANCO (1991 p 60 ) esclarece que "aprender a linguagem é aprender a dizer o que se quer, é aprender a expressar a outros os significados próprios e compreender os significados dos outros."

Relacionar a linguagem com a necessidade de dizer alguma coisa a alguém supõe atribuir-lhe uma função social.

Foi mediante a linguagem que todos os indivíduos e as sociedades lograram o seu desenvolvimento.

Segundo BRANCO (1991 p.60) "a capacidade de aprender e utilizar a linguagem é uma característica humana que distingue o homem das outras espécies animais".

Essa capacidade se realiza de forma universal nas relações sociais, por interação entre os indivíduos, já que entre os homens a apreensão do conhecimento se dá pela comunicação entre eles e tem a linguagem como canal de acesso.

Apenas entre os homens encontra-se a possibilidade de produzir linguagem acompanhada de formas simbólicas, de representações significativas, que permitem os registros garantindo-se assim, a própria história da humanidade.

Segundo BAKHTIN (1986 p. 99) "a linguagem é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade".

Compreender a linguagem nessa perspectiva interacionista é considerá-la não como um código, parte de uma realidade individual, mas como uma atividade interacional. Quando se entende a linguagem como um bem individual não se considera que ela é produto da construção da humanidade ao longo da história. A postura pedagógica consequente é aquela que leva à apropriação do conhecimento, estando este pronto, já elaborado.

Do ponto de vista do interacionismo a prática pedagógica revela o redimensionamento de conceitos de leitura e escrita, valorizando a sua função social de comunicação e de interação.

Nesses conceitos observa-se a importância da comunicação e da interação, supondo-se um elemento falante e outro ouvinte, isto é, um emissor e um receptor.

## 2. Concepção de Alfabetização

A partir das pesquisas no campo da alfabetização, inspiradas pela epistemologia genética, esta não pode ser entendida como o domínio de mecanismos necessários para codificar e decodificar a língua.

Para FERREIRO & TEBEROSKI (1991 p. 25) a alfabetização é "a apropriação do objeto conceitual". Esse conceito caracteriza a lecto-escrita como um objeto de conhecimento, implica em uma ação

participativa do sujeito que aprende, buscando a partir das suas experiências e das suas hipóteses, soluções aos seus problemas.

A escrita é considerada como um objeto cultural com função social.

Segundo KRAMER citada por SOARES (1985 p. 21) a alfabetização significa "a apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita ou expressão de significados por meio da língua escrita". A alfabetização é considerada por essa autora como um processo de compreensão e expressão de significados através do código escrito.

Esta autora entende a alfabetização como um processo que se inicia na própria expressão, quando a criança lê sua realidade e fala sobre ela. Trata-se de um processo de representação que encaminha para sucessivas substituições, sendo priorizadas a apreensão e a compreensão do mundo, visando a comunicação, a construção do conhecimento ( KRAMER, 1986, p.11 ).

A partir deste enfoque a aquisição da lecto-escrita não se apresenta sob a forma ritualizada, repetitiva e mecânica. Serão as atividades enriquecedoras das experiências já existentes que vão favorecer o processo da aquisição gradativa de novas formas de representação do mundo. Essas formas de representação inicialmente são motoras e sensoriais, evoluindo para terem uma conotação simbólica, através da dramatização, do reconhecimento de figuras , símbolos e desenhos que serão posteriormente codificadas.

Nessas abordagens a alfabetização é tratada como um processo individual. Também LEMLE (1984 p. 41) a entende dessa forma quando considera que na alfabetização o sujeito deve construir uma teoria própria sobre a relação entre sons e letras na língua.

A posição de LEMLE permite inferir que a alfabetização é um processo de construção de conhecimento, onde o indivíduo progressivamente cria e modifica suas formas de ler e escrever até que possa compreender e utilizar o código convencional da escrita.

Complementando essa posição individualista os sócio-linguistas entendem que a alfabetização é um processo relacionado com os usos sociais da língua, sendo dependente das diferenças dialetais, das características do grupo social, etc. Por ser um meio de comunicação não é um elemento neutro ou descontextualizado dentro da sociedade. Nessa perspectiva a alfabetização é um instrumento capaz de trabalhar também valores culturais.

Do ponto de vista linguístico, a alfabetização é uma transferência da fala para a escrita, da forma sonora para a forma gráfica. "É um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos ou entre fonemas e grafemas" SOARES (1975 p. 22).

### 3. A Leitura e a Escrita

A leitura é um importante instrumento para que a sociedade possa conhecer e usufruir de todas as conquistas e conhecimentos construídos e transmitidos pelos homens de todos os tempos (LUCKESI et alii, 1986 p. 121).

Ler segundo esses autores não é um ato mecânico de decodificação de signos, mas um ato inteligente e reflexivo de compreensão do mundo, da realidade e do meio. A leitura é um processo de dupla dimensão - a de ler a realidade, as circunstâncias, os valores e a de decodificação da palavra escrita que é a comu-

nicação da leitura da realidade.

Do ponto de vista cognitivo, a criança faz "leituras de experiências" (LIMA, 1987 p. 63). Afirma a autora que os esquemas de assimilação que evoluem de acordo com os estádios de desenvolvimento determinam as diferentes formas de leitura. No estágio sensório-motor a leitura se dá mediante a percepção do meio. Ler os signos gráficos exige esquemas de assimilação operatória.

Na teoria piagetiana a leitura deve ter um valor adaptativo. Ler deve ser visto como um elemento problema. A busca da solução mediante assimilação e a acomodação constituem a motivação da aprendizagem. Nessa perspectiva a motivação deve ser proveniente de interesses espontâneos.

Para que a criança domine a leitura ela precisa decodificá-la. Será mediante sua própria organização que ela irá construir suas regras para a compreensão da escrita. A repetição mecânica, a memorização e a assimilação de estruturas externas não auxiliam esse processo.

WADSWORTH sugere que a leitura envolva processos cognitivos, motivação e significação e obedeça aos mesmos princípios envolvidos na aprendizagem de um modo geral. Assim, aprender a ler a partir de princípios coerentes com PIAGET, deve ser uma tentativa de aprender a prever e a antecipar as regras dos aspectos escritos da linguagem. O conteúdo da leitura deve ser significativo, estar apoiado em estruturas já constituídas e o empenho espontâneo da criança deve ser fundamental tal qual o respeito à sua individualidade.

A pedagogia fundamentada em PIAGET permite que cada criança descubra o que representa o ato de ler, que ela construa

estruturas para determinar inicialmente as suas regras de escrita e delas partir para o entendimento das regras socialmente aceitas.

#### 4. A Criança e a Lecto-escrita

##### 4.1. Abordagem histórica da construção da escrita

A escrita usada como uma forma de representar a fala teve sua origem no desenho. Foi através das pinturas Rupestres, isto é, das pinturas feitas nas cavernas que o homem iniciou um longo processo para registrar as suas idéias.

Mediante desenhos de animais e de alguns instrumentos o homem buscou uma forma mais definitiva para se comunicar. Segundo BRANCO (1991, p.62 ) as primeiras manifestações escritas referiam-se a quantidades sendo estes registros necessários para viabilizar a produção e o comércio.

Com o objetivo de encontrar formas duradouras de comunicação o homem utilizou-se de tipos diferentes de escrita:

- A Pictográfica, que tem base no significado, sendo uma forma gráfica não diretamente ligada à linguagem oral. É constituída por desenhos figurativos que são utilizados com a função de representar coisas da natureza de forma simplificada. Para BRANCO (1991, p 62) é uma forma restrita de comunicação, já que se dirige a uma grupo pequeno, familiar, que pode interpretar as imagens que lhes são comuns. Esse tipo de escrita só permitia a representação de objetos conhecidos e passíveis de serem desenhados.



- A Ideográfica que se utilizou de ideogramas, isto é, sinais que representam graficamente os objetos. Era o início da representação das idéias. Os ideogramas dão a idéia do objeto a ser representado. Inicialmente representavam figuras concretas passando posteriormente a representar palavras que se relacionavam inicialmente a esses objetos (BRANCO 1991, p.62). Nesta etapa inicia-se a representação arbitrária e representa-se graficamente substantivos abstratos. Os representantes mais conhecidos desta fase são os hieróglifos, a escrita chinesa e os caracteres cuneiformes. Para serem lidos, os ideogramas precisam ser aprendidos anteriormente.

- A Logográfica, que embora ainda construída com desenhos, não mais os utiliza para representar os objetos, mas os seus sons. Surgiu da dificuldade da representação dos nomes próprios e deu origem à fonetização. A logografia representa um avanço quando permite a representação dos aspectos sonoros da palavra. Baseia-se na associação de palavras difíceis de serem representadas através da escrita com signos que se assemelham a estas palavras, a sons que são passíveis de serem desenhados (BRANCO 1991, p.93).

- A Fonética, que a partir da introdução da fonetização permite maiores horizontes para os registros escritos. Torna-se possível expressar as mais abstratas formas linguísticas a partir do silabário, oriundo da escrita egípcia. Esse silabário era constituído de 24 símbolos representando as consoantes sendo as vogais representadas por semiconsoantes. Foram os gregos os responsáveis por desenvolver um sistema de vogais que unidas aos signos silábicos, tornaram as sílabas simples, signos consonânticos, fi-

cando assim constituído o alfabeto com vinte e sete letras. O alfabeto latino teve sua origem no alfabeto grego, assim como todos os demais alfabetos existentes. Nesta etapa fonética, inicialmente a escrita tinha a característica silábica. A partir da tomada de consciência das propriedades da linguagem, evoluiu para a escrita alfabética onde existe a correspondência grafema- fonema.

A escrita que pode ser considerada como um dos fatores que marcou a passagem da pré-história para a história, surgiu em um momento histórico de grande desenvolvimento da civilização. E por meio da escrita que o homem pode expressar seus pensamentos, torná-los compreensíveis para os outros. E ela um agente conservador que permite ao homem maior e mais rápida evolução.

Pode-se observar na linha da história que a escrita venceu etapas distintas até adquirir as características atuais.

A criança em seu processo de construção da escrita atravessa etapas muito semelhantes. Inicialmente a sua construção gráfica se dá pelo desenho e a leitura é apenas de imagens, não sendo estabelecidas a diferença entre desenho e escrita. Em uma etapa posterior já é possível perceber a tentativa de escrever letras mediante a construção de diferentes formas arbitrárias para as várias representações. A criança percebe que a escrita representa algo e que pode ser lida, descobre que a escrita é o desenho do som. Evolui para a etapa da hipótese silábica percebendo a correspondência entre som e o sinal gráfico, atingindo o nível alfabético quando percebe as diferentes combinações da escrita.

Pode-se aqui inferir que embora a criança não reinvente a escrita, ela formula as mesmas hipóteses e atravessa as mesmas

etapas do processo histórico da construção da escrita.

Segundo FERREIRO citada por PIMENTEL (1986 p. 40) três grandes períodos caracterizam o processo de aprendizagem da lecto-escrita:

- distinção entre representação icônica e não icônica;
- construção de formas qualitativa e quantitativamente diferentes;
- fonetização da escrita.

Inicialmente a escrita é percebida como *etiqueta* do desenho, o que sugere a necessidade dele para que se possa ler.

Nas primeiras tentativas de leitura o texto passa a conter apenas o nome o objeto. A hipótese das quantidades mínimas e da variabilidade de caracteres demonstra o início da atividade cognitiva.

É importante perceber a distinção que a criança faz entre o que está escrito e o que dá para ler.

O período de fonetização da escrita é mais amplo e se caracteriza por níveis distintos.

Segundo KATO ( 1988 p.32 ) a criança descobre a escrita seguindo percurso semelhante ao desenvolvido pela humanidade. Sugere essa autora que a escola respeite os estágios de desenvolvimento citados por PIAGET a fim de promover um trabalho compatível com os estágios de desenvolvimento da capacidade de ler e escrever.

#### 4.2. Hipóteses de leitura e escrita

FERREIRO (1985 p 55) demonstrou em seus estudos que as crianças formulam hipóteses a respeito da leitura e da escrita.

Todas as crianças no início do processo da alfabetização já tiveram contacto com o material escrito o que lhes permite formular hipóteses.

Vários pesquisadores em regiões com diferentes condições sociais desenvolveram trabalhos sobre estas hipóteses. Concluíram que na maioria dos casos os conceitos das crianças são diferentes e até contrários aos dos adultos, como por exemplo - *pedrinha* é uma palavra pequena enquanto que *boi* é uma palavra grande. já que há a associação entre o tamanho da palavra e o objeto que ela representa.

Segundo SABINSON (1986 p.15- 20) a escrita não é um fato novo para a criança, mas o modo como ela é pensada pelos adultos é uma novidade.

Dentre as divergências encontradas observa-se que a criança supõe que não podem ser lidas palavras curtas como *ovo*, *uva* ou com letras repetidas como *DIDI*, *TATA*, *MMMM*, mas palavras compostas por letras e números como *M2TRO5*, *BHT46T*, são possíveis de serem lidas.

Encontrou-se crianças que na frase " *Seis crianças brincam* " supõem que existem seis palavras. Para as crianças pequenas não está claro que as frases são formadas por palavras separadas.

#### 4.3. Níveis de desenvolvimento

Pesquisas de FERREIRO e colaboradores, sobre como a criança elabora o conhecimento do mundo gráfico permitem concluir que existem estágios, semelhantes para todas as crianças, no processo de fonetização da escrita. Esses estágios são basicamente quatro, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

O nível pré-silábico se caracteriza pela ausência de vínculo entre o som e a palavra escrita e as hipóteses para a leitura são de caráter qualitativo e quantitativo. Em um nível intermediário I entre o pré silábico e o silábico inicia-se a percepção, embora difusa, da relação entre som e palavra escrita.

Neste nível a construção da escrita está determinada da mesma forma que nas escritas Pictográficas e Ideográficas. Estudos têm dado subsídios para que se possa categorizar as manifestações escritas da criança no período pré-silábico em :

- escritas unigráficas, com ou sem controle de quantidade de caracteres, quando a criança escreve utilizando-se de grafias compostas de alguns elementos convencionais ou não, repetindo-os de forma aleatória, limitada apenas pelas condições materiais, como o tamanho do papel. É a fase do grafismo primitivo onde se encontram garatujas e pseudo-letras;

- escritas fixas, quando a criança se utiliza de grafias de sinais convencionais, porém ainda não demonstra a necessidade da variação de caracteres para representar diferentes nomes, a mesma sequência de letras representa objetos diferentes;

- escritas diferenciadas que são as manifestações escritas onde a criança utilizando-se de grafias convencionais já demonstra a exigência da variedade e da quantidade mínima de caracteres embora não se possa perceber a correspondência sonora;

- escritas diferenciadas com valor sonoro inicial, em que a criança as utilizam atribuindo-lhes um valor sonoro correspondente, geralmente à primeira letra da palavra. Esta é a categoria de transição para o nível silábico.

No nível silábico percebe-se as tentativas de relacionar um valor sonoro a cada letra que compõe a palavra escrita. A criança formula a hipótese silábica de que a cada som falado corresponde uma letra. Qualquer letra indica qualquer sílaba. Nesta fase a criança compreende que existem diferenças para a representação escrita dos vários sons. Das frequentes tentativas de corresponder uma grafia a uma sílaba, podem ocorrer situações de conflito com a exigência da quantidade mínima de caracteres. Em função dessa exigência as escritas dos monossílabos ou dos dissílabos são as que apresentam maiores dificuldades. Este nível representa um salto qualitativo, com avanços conceituais, porque a criança descobre que a escrita representa os sons da fala. Emerge a necessidade da correspondência dos fragmentos da fala aos fragmentos da escrita. É uma hipótese da escrita necessária para que a criança se encaminhe à hipótese posterior, sendo que as suas manifestações escritas incompletas devem ser entendidas não como falhas, mas como etapas de construção da sua linguagem escrita. São os *erros construtivos* utilizados para atingir o sistema alfabético. As escritas silábicas e silábicas alfabéticas têm portanto, um caráter evolutivo.

Silábico-alfabético é o nível em que a criança percebe que pode ler o que escreve. Aparecem também conflitos quando as palavras têm mais letras do que os sons emitidos.

Evoluindo para o nível alfabético a criança compreende que a cada sinal gráfico corresponde um valor sonoro menor que a sílaba. Inicia-se a construção das palavras, a leitura do que se escreve e a escrita do que se lê.

Neste nível encontram-se algumas sub-categorais como:

- escritas alfabéticas onde o valor sonoro convencional não corresponde à sua forma gráfica. É a fase em que qualquer fonema corresponde a qualquer grafema;

- escritas alfabéticas com algumas deficiências havendo a correspondência entre grafemas e fonemas com predominância dos valores sonoros convencionais;

- escritas alfabéticas onde há a correspondência integral ao sistema de escrita convencional.

## CAPITULO III

### METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho foi necessário considerar o contexto em que o mesmo se realizaria, dando-se atenção aos objetivos propostos, à população alvo, aos recursos disponíveis e às limitações que se apresentaram.

Uma análise do ensino de primeiro grau de Curitiba, mais especificamente da efetivação do Ciclo Básico demonstrou a necessidade da qualificação do professor responsável pelas primeiras séries, de maneira que, a partir de uma formação teórico-prática, pudesse apresentar um desempenho de boa qualidade.

Três reuniões com professores de Psicologia, Didática da Alfabetização e a Coordenadora Pedagógica da Escola, deram início ao trabalho, sendo divulgados os seus objetivos, suas bases psicopedagógicas e seus referenciais teóricos. Foi possível observar pelas atitudes de aprovação dos professores, que há entre eles a consciência da necessidade de desempenhar seu papel com compromisso e competência.

Ao aceitar participar do trabalho, os professores demonstraram suas expectativas e deixaram claras algumas indagações que apontavam na direção da melhoria da qualidade do processo de formação do futuro professor. A reduzida carga horária das disci-



plinas de didática e psicologia, para contatos com os alunos (são apenas duas aulas semanais de 50 minutos cada), foi a dificuldade colocada, mas que deu ao trabalho um cunho de desafio.

Considerando-se que: apenas a apresentação da proposta de trabalho seria insuficiente para envolver os professores de forma que pudessem assimilá-la e desenvolvê-la bem; que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná sugere um rol de conteúdos a serem trabalhados e que as necessidades, expectativas e experiências dos envolvidos devem ser levadas em conta para que os resultados sejam significativos, os professores foram chamados a participar de forma ativa, iniciando-se o trabalho com a organização do planejamento anual.

Nesta etapa os professores promoveram com os alunos discussões e questionamentos, de forma a buscar subsídios para a avaliação diagnóstica. Essa avaliação indicou a necessidade de retomada de alguns conceitos, delimitou prioridades, considerando-se o tempo disponível e os objetivos propostos.

Nos encontros com os professores, estes solicitaram que não fossem apenas propostas mudanças, mas que houvesse um acompanhamento com referências teóricas.

Definidos os planejamentos anuais, para que pudessem ser implementados foram necessárias reuniões semanais de estudos, de planejamento de atividades e de avaliação.

Optou-se pelo método científico para a realização do trabalho. Partindo-se da proposição de problemas, encaminhou-se para o levantamento de hipóteses, para questionamentos e para estudos de textos científicos, seguidos de discussões e reflexões.

Fez-se necessária a análise da realidade, a divulgação e o estudo de conhecimentos gerados pela pesquisa como suporte para a prática escolar. Não se pretendeu apenas resultados acadêmicos dos alunos, nem a simples formação de técnicos eficientes no desenvolvimento de programas de alfabetização. As atividades propostas tiveram por objetivo favorecer a discussão de boa qualidade, a análise crítica e as reflexões amadurecidas. Pretendeu-se criar pensamentos e atitudes próprias mesmo que divergentes, a partir do estudo de textos, de acordo com os conteúdos já dominados por cada um.

Ao desenvolver o trabalho a nível de supervisão era preciso que se tivesse clara a importância da criação de um ambiente cultural que estimulasse a capacidade criadora e despertasse e/ou ampliasse o interesse dos professores.

Não se tratou a supervisão como um setor responsável apenas pela produção ou apresentação de textos, filmes ou outros conjuntos de materiais. Os professores, que são os mediadores diretos em suas salas de aula, foram envolvidos em sessões de estudos, em discussões. Isto porque entendemos que, para que os alunos pudessem ter acesso aos subsídios necessários, cabia à supervisão criar situações para que os professores ampliassem seus conteúdos em relação ao conhecimento contemporâneo sobre alfabetização e outros afins.

Nas reuniões de estudo buscou-se o enfoque do Construtivismo Interacionista, dando-se ao objeto de conhecimento, aos conteúdos, às estratégias e mesmo à avaliação, uma nova dimensão. Pretendeu-se que os profissionais envolvidos também construíssem novos conceitos a partir de novas perspectivas.

O conhecimento prévio sobre as informações e interpretações dos alunos, obtidos pela avaliação diagnóstica, as observações da realidade escolar de Curitiba e o contato com a literatura foram elementos mobilizadores da ação pedagógica.

Esta ação pedagógica, planejada em conjunto pela supervisão e professores foi organizada em forma de protocolos de intervenção e executada em atividades de sondagem, de discussão, de leituras e pesquisas, em seminários.

#### ATIVIDADE 1

Aos alunos foi proposta uma atividade em que, em pequenos grupos deveriam escrever sobre alguns conceitos que estão diretamente envolvidos com a alfabetização. Questionava-se os conceitos de criança, aprendizagem, linguagem e alfabetização. Na apresentação dos relatórios dos trabalhos, em grande grupo, foi possível detectar conceitos que chamaram a atenção, tais como:

##### 1 - Criança:

- um elemento que como uma massa passiva deve ser modelado a partir dos valores de quem educa;
- um ser que precisa da intervenção do adulto para que lhes sejam impostas normas e modelos vigentes;
- alguém que por ser inexperiente deve aceitar e assimilar os conhecimentos que a escola transmite;
- um receptor de informações.

##### 2 - Aprendizagem:

- é a assimilação, a memorização e a reprodução do conhecimento transmitido pelo professor;
- é a aquisição de novos comportamentos;

- um processo de aquisição de conhecimentos subordinado a um programa pré-estabelecido;

- é a apreensão de novos conhecimentos.

### 3 - Linguagem:

- a linguagem da escola é a correta, logo a única que pode ser aceita;

- as formas de expressão dos alunos precisam ser substituídas pela linguagem culta, pois as usualmente empregadas são erradas.

### 4- Alfabetização:

- é o treinamento da habilidade de codificar e decodificar símbolos;

- um processo de representação de sons;

- é o domínio da leitura e da escrita;

- é a aprendizagem das letras que se juntam em sílabas, palavras e frases;

- é o domínio do alfabeto.

Essas observações permitiram constatar que embora muitos conceitos que envolvem a alfabetização, já tivessem sido trabalhados anteriormente, a nível científico, ainda haviam distorções que justificavam a necessidade de revisá-los. Como esses conceitos implicam em um entendimento mais elaborado de conceitos de educação, estes caracterizaram o início do trabalho.

Entender a educação como uma atividade humana, concreta, consequência das necessidades em cada momento histórico, caracterizá-la como uma atividade mediadora da prática social e responsável por mudanças na sociedade, envolve mais que facilitar aos alunos o domínio de conhecimentos científicos de forma teórica. E

necessária a informação sobre esses conhecimentos e a formação de um modo de pensar dinâmico e renovador sobre a educação e a alfabetização. Para tanto esse trabalho se propôs a criar situações em que os alunos deixassem a atitude passiva de simples receptores e repetidores para passar à atividade em relação ao conhecimento de forma que, ao contato com o saber científico contemporâneo, soubessem organizá-lo associando-os às suas experiências e empregando-os em situações práticas. Isso implicou em trabalho que facilitasse a reflexão, a compreensão, a construção e fosse produzido a partir do esforço, do estudo, do raciocínio e da experiência.

Na busca de entendimento sobre o objeto de estudo - a criança na fase de alfabetização - propôs-se a segunda atividade.

## ATIVIDADE 2

Nesta atividade foram propostas as questões:

- Quem é essa criança que chega na escola ?

Os alunos foram levados a observar, entrevistar crianças e adultos, a questionamentos, a leituras e a discussões. Foi possível que a partir desta etapa os alunos percebessem a criança que chega à escola como alguém que já traz muitos conteúdos e a partir deles é capaz de levantar suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita. Esse entendimento sugeriu a segunda questão.

- Quais são as hipóteses da criança em relação à lecto-escrita ?

Para buscar as respostas foram utilizados os testes de hipóteses de PIMENTEL , com suporte nas pesquisas de FERREIRO .

Foram analisadas cada uma das provas, seus objetivos, seus materiais, sua forma de aplicação e de avaliação para que o

aluno pudesse dispor de recursos para pesquisar as hipóteses de cinco crianças em fase pré-escolar ou em início de alfabetização. As dificuldades mais frequentes encontradas pelos alunos, foram quanto à forma de aplicação. Ao invés da pergunta *o que pode ser lido por quem já sabe ler, ou o que dá para eu ou sua professora ler*, foi solicitado que a criança separasse as fichas que ela poderia ler, supondo que seriam as que elas soubessem ler; o mesmo ocorreu com as fichas usadas para identificar se a criança lê textos ou imagens.

Essas dificuldades apresentadas por alguns alunos, exigiram uma retomada da análise teórica do teste e a reaplicação do mesmo, sendo testadas outras crianças.

Foram trabalhadas em discussões e comparações, as hipóteses anteriormente construídas pelos alunos mediante a observação empírica da realidade e as hipóteses apresentadas pelas crianças nas testagens.

Essa atividade originou impasses e suscitou a busca de referenciais teóricos embasados nas pesquisas de FERREIRO.

Foi também a partir desses referenciais que os alunos puderam identificar os níveis de desenvolvimento da escrita, nas crianças testadas e reformular seus próprios conceitos.

Foram observados entre esses conceitos:

- a criança é um ser ativo, criativo, responsável pela construção do próprio conhecimento a partir de sua própria vivência;
- a criança é o agente de sua aprendizagem;
- é crítica, pensante, capaz de analisar a realidade em que vive e criar seus próprios conceitos, suas próprias hipó-

teses;

- tem que ser entendida em função das suas próprias condições e das hipóteses que já levantou;

- tem hipóteses pessoais que devem ser o ponto de partida da alfabetização.

Estes conceitos elaborados pelos alunos comprovam que o seu processo de construção se efetivou de modo progressivo, atingindo níveis cada vez mais elaborados e significativos, os quais respondem às reais necessidades e compreensões deles.

Foi também um processo ativo, de reconstrução, visto que existiu uma interação do leitor com os textos estudados e a mediação por parte da professora, que intervindo, considerou os conhecimentos e experiências já adquiridas pelos alunos.

Neste sentido, o que se verifica é uma grande similaridade entre o processo de construção de conceitos da criança e do adulto, que se realiza a partir de níveis sequenciais, do conhecido para o desconhecido, em etapas sucessivas.

### ATIVIDADE 3 - Seminário

Nesta atividade, buscou-se a construção de conceitos básicos envolvendo a aprendizagem e mais especificamente a alfabetização.

Para tanto, foi proposto um seminário onde estes conceitos foram enfocados.

Os alunos divididos em equipes, foram chamados a fazer reflexões, análises e a levantar suas hipóteses.

Para que houvesse sustentação teórica fez-se necessária a divulgação de conhecimentos científicos, gerados pela pesquisa.

Cada equipe recebeu orientações para leituras diferentes e teve por tarefa analisá-las em pequenos grupos de discussão, preparando uma apresentação.

Após sessões de estudos os pequenos grupos apresentaram suas conclusões em grande grupo para que fosse aberta uma discussão ampla sobre cada texto estudado.

A amplitude desse trabalho determinou a necessidade de que os esforços fossem coordenados de forma que não se perdesse sua qualidade. Por se tratar de uma forma de abordagem não muito usual, os alunos demonstraram um nível de ansiedade muito alto, questionando a metodologia utilizada.

Como os alunos dispunham de informações anteriores, informações essas equivocadas sobre a alfabetização, pelo fato de estarem iniciando as atividades de estágio supervisionado, onde muitas vezes são chamados a substituir professoras (embora este não seja o objetivo do estágio), seu foco de interesse estava muito mais voltado para as soluções prontas do que para a fundamentação teórica.

Comprovou-se isso pelas frequentes perguntas, tais como:

- "Quando vamos aprender técnicas de alfabetização?" ou

- "Quando teremos modelos de atividades para usarmos nas aulas de alfabetização?"

Para que o estudo não se afastasse da realidade os alunos foram levados a entrevistas e análises dos trabalhos realizados pelas escolas de primeiro grau. As informações assim obtidas forneceram subsídios que confrontados com aquelas colocações teóricas permitiram que as reflexões fossem ampliadas com vistas a maiores avanços.



A partir destas atividades foi possível levantar alguns conceitos reelaborados.

**Aprendizagem:**

- se dá a partir da atividade que permite a cada um construir seu próprio conhecimento pela exploração do mundo que o cerca, formulando hipóteses sobre os fenômenos que observa;

- a aprendizagem está condicionada a fatores como a maturação biológica, experiências vividas, informações recebidas do meio;

- é um processo dinâmico, agradável, sem traumas, onde são valorizados os conhecimentos assistemáticos.

O que se verifica nestes textos é uma nova elaboração de conceitos sobre a aprendizagem, os quais surgiram não desprovidos de conteúdos e de significação. Estes foram objetos de estudos, a leitura e a reflexão foram atividades fundamentais na construção destes conceitos.

Somente a partir de situação significativa e dos conhecimentos e informações sobre a realidade concreta em que se encontravam é que estabeleceram os objetivos e a metodologia que levou os *alunos* à aprendizagem.

**ATIVIDADE 4 - O Estudo da linguagem**

Sendo a linguagem a área de conhecimento que trata do processo da aquisição da lecto-escrita, o seu estudo se tornou imprescindível. Seus conceitos foram questionados e relacionados aos diferentes modos de se trabalhar a alfabetização.

Embora tenham sido feitas colocações a partir das idéias de SAPIR e HALL, maior ênfase foi dada a BAKHTIN e HALLIDAY. Tra-

balhando-se a linguagem como produto das necessidades humanas de dizer alguma coisa a alguém, portanto, com uma função social de comunicação e como um fator de desenvolvimento do homem na sociedade, questionou-se a postura do professor alfabetizador.

Novamente procurou-se na observação da realidade os subsídios para as primeiras hipóteses.

Nas observações iniciais os alunos perceberam que a escola ignora as variações linguísticas, discriminando as crianças que não utilizam a linguagem padrão; que a linguagem é tratada como um meio artificial utilizado para a transmissão de conhecimentos e para a preparação da criança para testes de avaliação; que há maior preocupação com o ensino sobre a língua do que propriamente com a língua. Puderam observar exercícios repetitivos, cópias, decodificação mecânica de sinais, etc.

Essas constatações suscitaram a necessidade de estudos sobre a linguagem com um enfoque construtivista-interacionista.

A partir de análises de situações reais de comunicação como a interpretação da expressão "Bicho do Paraná" foi desenvolvido um trabalho que permitisse aos alunos perceber a dimensão social, comunicativa e interacionista da língua. Com a interpretação desta e de outras expressões foi possível caracterizar que a linguagem não é um código individual, mas é um produto social, fruto da interação; que é um recurso utilizado pelo grupo social para que se dê a integração de seus membros e para que haja a transmissão da herança cultural.

A linguagem entendida como um meio de comunicação foi abordada como uma forma humana, não instintiva, voluntariamente produzida, supondo um falante e um ouvinte, sendo construída a

partir da necessidade de expressão do pensamento de uns para os outros.

Os alunos buscaram em HALLIDAY (1975) citado por BRANCO (1991 p 91) o conceito de que "aprender a linguagem é aprender a dizer o que se quer, é aprender a expressar a outros os significados próprios e compreender os significados dos outros".

Para que os alunos entendessem a alfabetização como um processo envolvido nas relações entre significantes e significados foram trabalhados os conceitos de *Índice*, *Sinal*, *Símbolo* e *Signos*, buscando-se na Semiótica subsídios para o trabalho sobre linguagem escrita.

O estudo da linguagem pretendeu criar situações para que o aluno percebesse as características do processo de alfabetização pela cartilha - mecânico, descontextualizado, repetitivo - e sentisse a importância de encaminhar o seu trabalho quando alfabetizador, a partir das hipóteses da criança, da língua vivenciada, dos textos orais ou escritos, sejam eles tanto produzidos pelo adulto (literatura) como pela própria criança.

Após estes estudos foi proposto que os alunos, em grupos, na sala de aula, estabelecessem um paralelo entre a forma tradicional de alfabetizar e a proposta baseada nas novas pesquisas no campo da psicologia e da sociolinguística.

Entre outras, destacaram-se as seguintes colocações:

- a linguagem deve ser entendida como um meio de comunicação, um recurso para a criança ser inserida na sociedade. É aprendida na convivência através de trocas nos encontros reais e práticos;

- na alfabetização deve se valorizar a linguagem oral da criança;

- é através do que a criança fala ou escreve que ela conta sua história de vida e reafirma seus conceitos de mundo;

- a linguagem deve ser apresentada na sua totalidade...

- alfabetizar usando as próprias palavras das crianças permitirá a aprendizagem como um todo, pois trabalhará com todas as palavras em uma aprendizagem mais ativa e menos mecânica;

- a alfabetização através de textos proporciona à criança construir um conhecimento amplo, sem que ela decore fragmentos, desperta a curiosidade e o gosto pela própria produção;

- sem o uso da cartilha, a criança terá oportunidade de criar seus próprios textos colocando suas vivências e verdades, buscando recursos de acordo com suas necessidades.

Estas considerações comprovam mais uma vez a construção do conhecimento relacionado com a linguagem e a alfabetização, que se efetivou a partir de reflexões reais e de boa qualidade.

A idéia produzida inicialmente se alterou durante o processo de estudo, mas tanto no primeiro momento como no atual os alunos demonstraram como pensam e seus novos conceitos justificam a prática e a metodologia utilizadas.

Do ponto de vista dos conhecimentos na área de Psicologia foi possível constatar a necessidade de aprofundamento sobre a epistemologia genética a partir de questionamentos feitos no início das atividades quando os alunos demonstraram interesse fazendo perguntas sobre a relação entre a Psicologia e a "Teoria de Emilia Ferreiro".

No primeiro momento era imperativo clarear para os alunos que não trataríamos da "Teoria" questionada, já que o que FERREIRO apresenta são resultados de pesquisas.

Foi considerado importante tratar aspectos que se constituíssem em referenciais teóricos necessários para o entendimento do processo de aprendizagem enfatizando-se a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

As atividades desenvolveram-se no sentido de permitir avanços na compreensão da teoria da construção do conhecimento, fazendo-se uma ponte entre ela e a aprendizagem e mais especificamente a alfabetização.

Os estudos que mais foram aprofundados disseram respeito aos fatores fundamentais para que ocorra a construção de estruturas. Esse estudo, ensejou questionamentos envolvendo as estruturas biológicas e os aspectos sociais.

Discussões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem encaminharam estudos sobre os estádios de desenvolvimento apresentados por Piaget.

## CAPITULO IV

### CONCLUSOES E RECOMENDAÇÕES:

O desenvolvimento do presente trabalho nos permite concluir que:

- uma constante retomada de valores e de conteúdos é fundamental para que se proponham objetivos claros;

- é importante que os professores envolvidos percebam o seu papel de criadores de consciências críticas, de formadores de profissionais responsáveis pela renovação da prática educativa;

- usar a realidade vivida como ponto de partida criou a necessidade do saber fazer científico - de tratar a educação como uma ciência.

A nível de sala de aula, foi possível concluir que os alunos entendem que:

- o planejamento das atividades pedagógicas para ser frutífero deverá estar vinculado à realidade.

- uma nova concepção de criança, como ser cognoscente, que formula hipóteses a partir dos seus contatos anteriores com a língua - falada ou escrita - exige a reformulação dos encaminhamentos metodológicos da alfabetização;

- a memorização e os processos mecânicos utilizados na alfabetização pela via da cartilha, estão ligados às concepções tradicionais de educação;

- as cartilhas devem ser substituídas por conteúdos e formas de comunicação advindos da vida da criança;

- é necessário o conhecimento teórico que fundamenta o conhecimento do objeto de trabalho - a criança como um ser social em desenvolvimento;

- no processo de alfabetização a língua deve ser entendida e trabalhada na sua função social;

- é necessário reformular a postura do professor alfabetizador para que se trabalhe a alfabetização no enfoque construtivista-interacionista.

Este trabalho demonstrou que será assegurada a boa qualidade do ensino nas classes de alfabetização a partir da adequada formação do professor mediante intervenção nos cursos de magistério.

Recomenda-se que esta intervenção se dê a partir da grade curricular, aumentando-se a carga horária das disciplinas de alfabetização e de psicologia e vinculando-se à alfabetização a disciplina de literatura infantil, devendo as duas disciplinas desenvolverem-se paralelamente no mesmo período letivo.

Também recomenda-se um maior aprofundamento em sócio-psicolinguística na disciplina de português, envolvendo-a mais diretamente no processo da alfabetização.

Qualquer intervenção nos cursos de magistério implica na competência do professor.

Essa competência passa necessariamente pela formação e atualização do professor, na ação - em um trabalho contínuo, bem planejado, devendo nele estar envolvidos não só os professores, mas todo o corpo técnico da escola.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ASSIS, R. Com a pré-escola nas mãos - alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Atica, 1989.
- BRAGGIO, S. L. B. A abordagem sociopsicolinguística da alfabetização. Aracaju, Universidade Federal de Sergipe. 1986.
- CADERNOS DO CED. Florianópolis, 6 (14):29-44, 1989.
- CADERNOS CEDES. Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo, Cortez Ed. 14, 1987.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo, Scipione. 1981. s.d.
- CASTRO, A. D. Piaget e a pré-escola. São Paulo, Pioneira, 1986.
- CURITIBA, PREFEITURA MUNICIPAL. Currículo Básico - Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 1988.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKI, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização em processo. São Paulo, Cortez Ed. & Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Caderno de Pesquisas*, 52:7-17, 1985.
- GOULART, I. B. Piaget - Experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis, Vozes, 1985.
- KAMII, C. A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Lisboa, Instituto Piaget sd.
- LEITE, S. A. S. Alfabetização - Uma proposta para a escola pública. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, 52:25-33, 1985.
- LEITE, L. B. & MEDEIROS, S. Piaget e a escola de Genebra. São Paulo, Cortez, 1987.
- LIMA, A. F. S. O. Pré-Escola e Alfabetização. Petrópolis, Vozes, 1975.
- MORO, M. L. F. Aprendizagem operatória - A integração social da criança. São Paulo, Cortez & Ed. Autores Associados,