

SÔNIA ANA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
Repensando o Ensino da Língua Escrita**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS
NÚCLEO DE APOIO DE CAMPINAS
JABOTICABAL – SP
2008

SÔNIA ANA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
Repensando o Ensino da Língua Escrita**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação São Luís, como exigência parcial para a conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa Compreensão e Produção de Texto.

Orientadora: Prof. Luiz Roberto Wagner.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS
NÚCLEO DE APOIO DE CAMPINAS
JABOTICABAL – SP
2008

Dedicamos

A meu marido e filhos pelo apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pela apoio.

Aos colegas pela força.

Aos professores, pelo suporte.

"O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe. Eu sou a minha linguagem; não tenho dúvida disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeito dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela lhe ensine outra forma de escrever".

(Freire, In Zaccur, 1999, p. 17)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise acerca do processo de alfabetização, mostrando porque as crianças não se alfabetizam ao mesmo tempo. A educação infantil é um espaço propício para a iniciação ao mundo letrado, devendo promover experiências significativas com a linguagem oral e a escrita, cuja função e responsabilidade é garantir a todas as crianças o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. O domínio da língua adquire importância, enquanto instrumento de comunicação e expressão de idéias, pensamentos, sentimentos, bem como de acesso às informações, construção de visões de mundo e produção de conhecimento. As consequências tem sido preocupantes, sobretudo para as crianças das camadas populares, às quais muitas vezes o acesso ao ensino fundamental é impedido por não terem atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e da escrita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ALFABETIZAÇÃO	10
1.1 Competência Linguística das Crianças	10
1.2 Definindo melhor o Sistema de Leitura e Escrita	12
1.3 O processo da Aquisição da Linguagem	16
1.4 Pesquisa	21
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REPENSANDO O ENSINO DA LINGUA ESCRITA	26
2.1 As dimensões do Aprender a Ler e a Escrever	26
2.2 O desafio de Ensinar a Ler e a Escrever	28
2.3 O significado do Aprender a Ler e a Escrever	31
2.4 O quadro da Sociedade Leitora no Brasil	32
2.5 Os motivos pelos quais tantos deixam de Aprender a ler e a Escrever	33
2.6 Perspectivas das Pesquisas sobre Letramento	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS	40

LISTA DE FIGURA

- Figura 2.1 - Típica postura de resistência ao artificialismo pedagógico em um contexto de falta de sintonia entre alunos e professores parece evidente na reivindicação da personagem Mafalda.35

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil	33
INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional	33
INEP - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação.	33

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura apresentar a importância da Alfabetização por ser um assunto bastante discutido nos dias atuais. Além de enfatizarmos a diferença entre a Alfabetização e o Letramento.

O objetivo do presente trabalho é apresentar o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras.

Para realização deste trabalho, nos basearemos em pesquisas bibliográficas através de livros, artigos de revistas, internet, procurando destacar a real importância que este assunto tem com relação ao crescimento intelectual do indivíduo.

O trabalho será estruturado da seguinte forma: no Capítulo I – Revisão literária sobre a Alfabetização redimensionando os novos conceitos da leitura e da escrita; Alfabetização: teoria e prática entre outros tópicos que poderão enriquecer e complementar este trabalho e no Capítulo II – Revisão literária sobre letramento redimensionando a compreensão que hoje temos sobre: as dimensões do aprender a ler e a escrever; o desafio de ensinar a ler e a escrever; o significado do aprender a ler e a escrever, o quadro da sociedade leitora no Brasil; os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

1 ALFABETIZAÇÃO

1.1 Competência Lingüística das Crianças

Desde muito pequenas, mesmo não falando com fluência, as crianças são capazes de utilizar a linguagem oral para diversos fins: pedir, solicitar determinadas ações ou objetos, expressar seus sentimentos, perguntar ou explorar o mundo à sua volta, da mesma forma, mesmo antes de falar, elas podem entender o que os outros falam.

Esta competência lingüística abrange tanto a capacidade da criança para compreender a língua, quanto sua capacidade para usá-la como falante e ocorre antes que a criança possa expressar-se oralmente.

A competência, enquanto falante, implica promover atividades que criem situações de fala, escuta e compreensão da língua. Isto é possível através do uso de diferentes textos e situações enunciativas, ampliando, assim, a capacidade comunicativa da criança de forma significativa, preservando a naturalidade de conversar, falar e escutar.

As diferenças dialetais devem ser respeitadas, mas deve se ampliar o universo discursivo das crianças, oferecendo recursos para enfrentar as mais

variadas situações comunicativas, incluindo aquelas em que não é esperada a reprodução de formas próprias de contextos particulares ou de sua comunidade.

No período de 0-3 anos, embora a predominância seja da escuta, a criança caminha para o aumento gradativo do uso do falar, pois, para fazer-se compreender e comunicar-se, terá de aprender a substituir as coisas pelas palavras correspondentes. Ao ouvir determinada palavra para designar determinado objeto, irá registrar e buscar atributos ou formas para significar esse objeto, que pode ser entendido como a sua forma, o seu material, a sua cor, o contexto em que a palavra foi dita.

Na interação com o mundo adulto, ela vai testando esse entendimento, vai modificando-o e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Vai construindo internamente, através de nomeações diversas, o fato de que determinado objeto denomina-se de determinada forma.

De 3-6 anos, a fala irá predominar sobre os gestos, sons, berros, puxões, agressões e outros recursos comunicativos. A fala e a capacidade simbólica dotam a criança de mais recursos intelectuais, mas não permitem, ainda, a formulação de conceitos mais amplos, mais abstratos e gerais, características do pensamento adulto.

Suas falas são produto de um modo próprio de ver o mundo, e as idéias e teorias para compreender e explicar o mundo são sempre originais. À medida que crescem, são capazes de compreender e aceitar que um objeto pode ser ao mesmo tempo semelhante e diferente dos outros, que as palavras têm dois ou mais significados, como por exemplo: cesta: de feira, de basquete/sexta: dia da semana.

O trabalho com a linguagem oral deve permitir a ampliação da competência lingüística, apropriando-se dos recursos expressivos disponíveis. Para que isto

ocorra é necessário planejar situações de comunicação que exijam diferentes graus de formalidade, oferecendo assim uma diversidade de referências.

1.2 Definindo melhor o Sistema de Leitura e Escrita:

1.2.1 - Sistema de representação

A) ESCRITA:

- Sentido estrito - processo que vai das garatujas à escrita alfabética.
- Sentido lato - representação de palavras ou idéias por meio de sinais.

B) LINGUAGEM ESCRITA:

É a linguagem que se usa para escrever. Está em acordo com as normas cultas da Língua (portanto, é mais estável e resistente a mudanças), pressupõe um interlocutor distante e não se situa em um contexto imediato, precisando, assim, de maior explicitação. Embora na linguagem escrita haja elementos da linguagem oral (fonologia, morfologia, sintaxe e léxico) implícitos, há diferenças estruturais e funcionais marcantes entre elas.

a) Funções da Escrita:

- função social (a escrita como memória, comunicação à distância, comunicação com um grande número de pessoas e identificação de um objeto ou uma produção).
- expressiva (a escrita como expressão de sentimentos, emoções e visão de mundo).

b) Práticas de Produção de Texto:

Produção oral de textos com destino escrito (professor-escriba); produção de textos à maneira da criança (textos espontâneos); produção de textos a partir de modelos.

c) Estratégias de Produção de Texto:

O registro de uma história criada por si ou pelo grupo; a escrita de bilhete para os pais; a elaboração de um jornal com as notícias da sala e da escola (ainda que não convencionalmente) etc.

d) Letramento:

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, mesmo que o sujeito não domine perfeitamente o sistema da linguagem escrita. Nas nossas sociedades, não existe grau zero de letramento. O letramento envolve outros sistemas simbólicos que não só o verbal, como o visual (pintura, escultura, arquitetura, dança e outras manifestações através dos símbolos visuais passíveis de leitura e identificação, como rótulos, out-dor, placas de trânsito etc.) e musical. A pessoa letrada, ainda que não alfabetizada, é capaz de identificar uma placa de trânsito pelo desenho dos sinais e da palavra, a cor do sinal e o contexto em que se insere; é capaz de reconhecer o ônibus que a leva para casa ou trabalho pelo tipo de ônibus, suas cores, seu número e até pelo desenho das letras da palavra que indica o destino.

e) Alfabetização:

Processo de construção da escrita e da leitura.

- sentido estrito - processo inicial de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita.

- sentido lato - processo que busca o domínio da linguagem escrita e suas variações, levando à construção de um escritor e leitor dos mais variados, ricos e criativos textos.

A alfabetização, em seu sentido estrito, conta com as seguintes fases: a fase da garatuja, pré-silábica, silábica, silábica/alfabética, alfabética/ortográfica.

No processo de construção da escrita, o grupo tem papel fundamental - ele possibilita levantamento e verificação de hipóteses e, portanto, avanços significativos.

Na construção da base alfabética, o contato com a narrativa, por exemplo, é imprescindível. Mesmo inconscientemente, a criança interioriza os elementos da narrativa (narrador, personagem, ação - conflito e desfecho - espaço e tempo) e esta é a base para a construção de suas próprias histórias. Através desse contato constante e intenso, a criança passa a ter a chance de ser sujeito da narração, descrição e até da dissertação (se o discurso argumentativo não aparece na narrativa, pode surgir em um debate posterior sobre as atitudes das personagens, o desfecho da história). A narração, a descrição e, sobretudo, a dissertação continuam sendo objeto de estudo e aprofundamento ao longo da vida escolar.

C) LINGUAGEM ORAL:

É uma forma de linguagem mais coloquial e informal (e, nem por isso, menos importante), que supõe a presença de um interlocutor, que tem o apoio de elementos rítmicos, de entoação e expressivos (expressão facial, gestos, movimento do corpo), além de um contexto imediato.

D) LEITURA:

- Sentido estrito - processo de significação do texto verbal. Na leitura, o texto do outro é um parâmetro, um modelo para os seus.

- sentido lato - processo de significação da linguagem escrita e das demais linguagens de forma crítica e sensível.

a) Habilidades de Leitura:

- capacidade de levantar hipóteses e checá-las;
- capacidade de deduzir, inferir, concluir;
- capacidade de identificar, relacionar, comparar.

b) Práticas de Leitura:

- o adulto lê para a criança textos variados, que estimulam a fantasia e a criatividade;
- a criança lê, ainda que não convencionalmente.

c) Estratégias de Leitura:

Formas de estimular e desafiar a criança para a leitura pelo educador (a leitura pelo professor na roda e depois a discussão pelo grupo; a construção de um ambiente agradável e facilitador da leitura; a leitura de bilhete aos pais pelo educador ou de uma notícia de jornal, informando sobre algo discutido em classe; criação da hora e do espaço da leitura etc.) Como estratégia de leitura, cabe ao educador abrir em sua rotina com o grupo a hora e o espaço para as atividades de leitura.

No estímulo para a leitura pelo professor, a afetividade tem papel importantíssimo. Educador que lê, revelando o seu gosto pela leitura, facilita o laço afetivo entre o novo leitor e o texto. O contato afetivo e próximo do educador com as crianças nestes momentos de leitura também amplia a possibilidade de se vislumbrar o nascimento de um leitor sensível e apaixonado.

1.3 O Processo da Aquisição da Linguagem

O ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, hoje acontece em todos os lugares. Lê-se em casa, mas lê-se também nos bancos das praças, nas ruas, no ônibus. E além de textos nas mãos, o indivíduo recebe outras mensagens escritas: placas, avisos.

O mundo da leitura tem muitas facetas. Lê-se para ampliar os conhecimentos, para obter informações, para chegar ao "prazer do texto". Prazer que resulta um trabalho intelectual, em diferentes níveis, que se instauram entre o leitor e sua experiência de mundo. Ler é experimentar a complexidade, a multiplicidade; é avistar incontáveis paisagens secretas que se ocultam em nossa vida cotidiana.

Nos últimos dois séculos, a leitura passou a estar indissociavelmente ligada a escrita, pois a história de vida do homem, e se faz registrar por uma inumerável quantidade de letras.

Os escritos que circulam no meio social no espaço urbano e no ambiente mais fechado das próprias casas, são escritos variados, de múltiplas naturezas. E mesmo antes de ler, somos profundamente ligados à escrita, dependentes dessa escrita, quase que o tempo todo.

O professor que trabalha com leitura e escrita deve atender a uma premissa básica: ele tem que ser, antes de mais nada, um bom leitor e deve gostar de produzir escritas. Ele precisa ler textos diferentes, já que lemos para nos distrair, para ampliar o conhecimento, para sentirmos prazer com os textos literários de ficção e poemas.

É importante também que as crianças contem histórias aos colegas e ao professor. Vamos ensinando aos pequenos, através de contínuas negociações,

como se dá a complexa passagem da fala, da língua oral para a escrita. Essa passagem não é automática e exige várias operações cognitivas e lingüísticas, já que a escrita é uma representação simbólica da fala.

E é a escrita o produto mais desenvolvido da abstração da linguagem, pois não conta com quase nenhum elemento extra-verbal (gestos, mímicas, etc...). Surge a partir do momento em que as relações sociais de trabalho se tornam mais complexa.

No momento em que a criança entra em contato com a escrita, através da interação com as pessoas que lêem e escrevem, começa a elaborar noções básicas da função social da escrita, tais como: organização, comunicação, registro e lazer.

Isto significa que a escola deve intensificar, no interior da sala de aula, a interação com as diversas produções gráficas utilizadas no meio cultural da criança. Produções que possuam funções específicas conforme o contexto social em que foram produzidas - função de registro, divulgação de informações e conhecimentos e vivência. A interação com tais produções permite que a criança perceba a importância da escrita na relação com os outros, tornando-a necessária.

Analisando o processo histórico da escrita, podemos dizer que ela inicia na pré-história da escrita na criança.

É interagindo socialmente com a fala, gesto, brinquedos de faz-de-conta, jogos imitativos, desenhos, sons, que a criança avança no processo de apropriação da escrita, tendo a fala como principal instrumento mediador.

Segundo Cagliari (1988, p.33),

Além da escrita, deve-se investigar as expectativas dos alunos com relação aos diferentes modos de fala, a leitura, à educação e à moral, à filosofia de vida que cada um espera ter para si, o que pretendem fazer quando crescerem e o que pretendem fazer na escola.

Assim, é necessário entender a alfabetização também como um processo de apropriação do conhecimento da língua escrita, em que o aluno, gradativamente, irá ampliar e rever suas formas de ler o mundo e representá-lo. Com o domínio de um sistema de código, a criança ampliará indefinidamente sua possibilidade de cognição.

A alfabetização, anteriormente tomada pela teoria associacionista como mera atividade mecânica, individualista e desvinculada de outros conhecimentos, priorizava apenas a percepção auditiva e visual. Atualmente está assumindo um sentido mais amplo, alfabetizar é interagir com o mundo por intermédio da língua escrita.

Ao olharmos a escrita como um processo que da continuidade à aprendizagem/desenvolvimento da linguagem das crianças, não podemos mais aceitar que na prática pedagógica ocorra uma ruptura entre o que as crianças são capazes de fazer ao ingressar na escola e os objetivos que esta se propõe a trabalhar no ensino da língua.

Segundo Sabino (1985, p.134) a produção e reprodução de textos de diferentes atividades objetivando:

- reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e de seu prestígio social e relativo;
- levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independente de suas regras são regidas por certas convenções;
- caracterizar adequadamente o dialeto padrão como variação socialmente prestigiada, mas valorizando o dialeto da criança;

- caracterizar adequadamente o dialeto padrão como variação socialmente prestigiada, mas valorizando o dialeto da criança;

- levar a criança a observar a oposição entre padrão culto e popular e a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em demanda.

Diante disso, deve-se trabalhar na escola diferentes tipos de textos, pois cada um tem uma função específica e é escrito de forma diferenciada: "A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização, de idéias e escolha de palavras, do objetivo e do destinatário do texto, etc." (CAGLIARI, 1988, p.140).

O trabalho com o texto é realizado visando à compreensão da função da escrita enquanto representação de palavras, para a sistematização necessária ao domínio do código escrito.

É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem histórias como quiserem. É neste tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

Então não precisamos corrigir demais as crianças, precisamos dar um tempo para que elas aprendam e incentivem a auto-correção e a auto-crítica. Quanto mais queremos corrigi-las e orientá-las menos elas refletiram sobre sua ação.

Precisamos motivá-las para que estas se sintam desafiadas a fazer suas tarefas. É claro que isto é um processo muito trabalhoso, mas é necessário. Este tempo será compensado adquirindo de uma maneira conhecimentos mais consistentes pela criança, que organizará sua atuação nos demais anos escolares.

Uma outra atividade possível com a leitura de textos é a discussão do assunto com os alunos, não só do conteúdo, mas até mesmo da forma. Pedindo aos alunos

que contem a mesma história com as próprias palavras. Isto é fazer uma interpretação criativa, não repetitiva, do texto.

Às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado. Esse é outro erro que se vê eventualmente em livros didáticos. A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar.

Portanto de tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor a grande herança da educação. Deveria se dar ênfase absoluta à leitura no ensino de português, desde a alfabetização.

Pois quanto mais oportunidades o educando tiver de ler e discutir, maior será o seu referencial para realizar uma produção escrita e oral própria; assim ele não será um mero reproduzidor das idéias dos outros.

É sempre um trabalho de conscientização que o professor deve fazer no sentido de que a criança melhore sempre sua produção, tanto no aspecto gráfico, como no de estruturação de textos, seqüência lógica das narrativas orais e escritas.

O trabalho com o texto é sempre norteador de todo trabalho com a alfabetização e a língua. Desde os textos orais que a criança produz e que o professor transcreve para mostrar até a direção da escrita e as correspondências da oralidade, até os textos autônomos nos quais, há criança deve fazer presente sua própria voz, seus pontos de vista, suas opiniões, enfim, a linguagem na sua dimensão discursiva.

É preciso que os cientistas, sobretudo os lingüistas, dediquem-se a um trabalho sério, de análise do que ocorre na alfabetização. Também os órgãos responsáveis pela educação tenham assessorias técnicas lingüísticas para auxiliar os professores, dando-lhe todo apoio técnico-científico que as escolas de formação

abandonaram ou substituíram por conteúdos vazios. O professor que vai ensinar a ler e escrever estuda tudo nessas escolas, exceto o português que deveria ensinar. É preciso dizer que não basta "reformular" os professores de alfabetização, é preciso, antes de tudo, reformar os órgãos encarregados da Educação no País.

1.4 Pesquisa

Como educadores temos que ter em mente que as crianças não se alfabetizam ao mesmo tempo e isto se deve a uma série de fatores, como por exemplo, maturação cognitiva e interação com o meio.

Cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, ritmo este que pode ser aperfeiçoado e trabalhado através das interações com o meio ambiente.

As crianças que possuem acesso a livros, revistas, vídeos e vivem em um ambiente "Letrado", se alfabetizarão mais rapidamente do que aquelas que não têm acesso a materiais estimuladores.

Segundo a Epistemologia Genética, o homem ao nascer, apesar de trazer uma bagagem hereditária, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. O sujeito humano e o objeto são projetos a serem construídos, portanto sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação, eles se constroem. O conhecimento, portanto, não procede apenas da experiência única do sujeito sobre o objeto e nem de uma programação inata do sujeito, mas é resultado tanto da relação recíproca do sujeito com seu meio, quanto das articulações e desarticulações do sujeito com seu objeto. Dessas interações surgem construções cognitivas

sucessivas, capazes de produzir novas estruturas em um processo contínuo e incessante.

Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre quando a informação é processada pelos esquemas mentais e agregadas a esses esquemas. Assim o conhecimento construído vai sendo incorporado aos esquemas mentais que são colocados para funcionar diante de situações desafiadoras e problematizadoras.

Segundo Carvalho (1996, p.124):

Piaget aborda a inteligência como algo dinâmico, decorrente da construção de estruturas de conhecimento que, à medida que vão sendo construídas, vão se alojando no cérebro. A inteligência, portanto, não aumenta por acréscimo, e sim, por organização. O desenvolvimento da inteligência humana se processa para que o sujeito consiga manter o equilíbrio com o meio ambiente. Quando este se rompe o indivíduo atua sobre o que lhe afetou e busca o equilíbrio através da adaptação e organização.

Essa construção tem uma base biológica, mas vai se dando à medida em que ocorre a interação, troca recíprocas de ação com o objeto do conhecimento, onde a ação intelectual sobre esse objeto refere-se em retirar dele qualidades que a ação e a coordenação das ações do sujeito colocaram neles.

Os fatores de desenvolvimento, segundo Piaget (1991), são a maturação biológica e hereditariedade, a experiência física com objetos, a interação social e a equilibração.

Piaget é convicto de que a hereditariedade desempenha um papel no desenvolvimento cognitivo, embora ela sozinha não possa responder pelo desenvolvimento intelectual. Ele afirmou que a hereditariedade impõe limites amplos para o desenvolvimento, em qualquer momento. Os limites são estabelecidos através do mecanismo de maturação.

A realização do potencial subentendido pelas restrições colocadas pela maturação (fatores herdados), a qualquer ponto do desenvolvimento, depende das ações do sujeito sobre o seu meio.

Qualquer tipo de conhecimento que o sujeito constrói durante sua vida – físico, lógico-matemático e social – requer sua interação com os objetos ou com as pessoas. Essas ações podem ser manipulações físicas ou manipulações mentais (pensar) de objetos ou eventos. Experiências ativas são aquelas que provocam assimilação e acomodação resultando em mudança cognitiva (mudança nas estruturas ou esquemas).

A interação social é um outro fator de desenvolvimento cognitivo. Por interação, Piaget quer dizer o intercâmbio de idéias entre as pessoas, fator muito importante para o desenvolvimento social. Os conceitos ou esquemas que as pessoas desenvolvem podem ser classificados: aqueles que sensorialmente têm referentes físicos acessíveis, por exemplo, mesa; aqueles que não têm referentes físicos, como por exemplo, o conceito de honestidade.

Os sujeitos podem desenvolver um conceito socialmente aceitável de mesa (conhecimento físico), independente dos outros, mas não pode desenvolver um conceito aceitável de honestidade (conhecimento social) independente dos outros. Na medida em que os conhecimentos são socialmente definidos, o sujeito depende da interação social para construção e validação dos conceitos.

A equilibração contrabalança os três primeiros fatores, ou seja, equilibra uma nova descoberta com todo o conhecimento até então construído pelo sujeito. Os mecanismos de equilíbrio são a assimilação e a acomodação.

Todas as idéias tendem a ser assimiladas às possibilidades de entendimento até então construídas pelo sujeito. Se ele possui as estruturas necessárias, a aprendizagem tem o significado real a que se propôs. Se, ao contrário, ele não possui essa estrutura, a assimilação resulta no erro construtivo. Diante disso, havendo o desafio, o sujeito faz um esforço contrário ao da assimilação. É o que

Piaget chama de acomodação: o sujeito age no sentido de transforma-se em função das resistências impostas pelo objeto.

O desequilíbrio é fundamental para que haja falha, a fim de que o sujeito sinta a necessidade de buscar reequilíbrio, o que se dará a partir da ação intelectual desencadeada diante do obstáculo: A abstração reflexiva. É na abstração reflexiva que, se dá a construção do conhecimento lógico-matemático (conhecimento construído a partir do pensar sobre as experiências com objetos e eventos) resultando num equilíbrio superior e na conseqüente satisfação da necessidade.

A organização estabelece um equilíbrio entre as estruturas existentes e as novas, ou seja, reorganiza todo o conjunto, construindo e reconstruindo as estruturas num processo contínuo.

Portanto, para a Epistemologia Genética, conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo. O conhecimento não nasce com o indivíduo e nem é transferido do meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com seu meio físico e social. Essa construção depende, pois, das condições do sujeito e das condições do meio.

Numa abordagem construtivista, o conhecimento é experimentado por meio de uma atividade cognitiva de criação de sentido pelo aprendiz, o papel assumido por ele é primordial, a aprendizagem acontece pela interação que o aprendiz estabelece entre os diversos componentes do seu meio ambiente que inclui as informações disponíveis (saberes científicos e saberes práticos). A natureza e o tipo de interações agilizadas que dependem da percepção que o indivíduo tem dos diversos componentes.

As representações são estruturas externas observáveis no discurso ou no comportamento que são abertas, para debater, a negociações e à reinterpretação e

não simples estruturas criadas na cabeça dos indivíduos. As representações são criadas pelas ações do sujeito sobre o objeto, o que faz com que qualquer conhecimento esteja em constante construção conforme o ambiente que ela ocorre. Portanto a memória, não é o lugar onde as representações estão armazenadas, mas uma capacidade de criar ou de juntar frases, comportamentos.

Segundo Ferreira (1991, p.79), “diante de uma determinada situação, o indivíduo resgata na memória, certo número de elementos permitindo-lhe constituir uma representação daquela situação, para que ele possa gravá-la cognitivamente, novamente, em sua memória.”

Essas representações, dos modelos mentais ou de situações, poderão ser utilizadas para inferir aspectos de novas situações encontradas ou simular situações. Assim pode-se concluir que a aprendizagem realiza-se pela construção de modelos mentais e pela negociação na qual suas propriedades estão verificadas e corrigidas pelo meio de simulações ou pela interação social com os indivíduos.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REPENSANDO O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

2.1 As dimensões do Aprender a Ler e a Escrever

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir palavras/frases curtas que pareciam ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fizeram surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Sabemos que são fortes os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura, seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. E foram neste contexto

das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. (SOARES, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica.

Segundo Tfouni (1995, p. 20), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”.

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman (1995, p. 19), apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares (2003, p. 91) valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita, quando diz que:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Segundo Soares (1998), ao permitir que o sujeito procure interpretar, informar, orientar e garantir a sua memória, o real uso da escrita que lhe garante uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de associá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Em função disso, para Leite, (2001, p. 25),

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva.

2.2 O desafio de Ensinar a Ler e a Escrever

Para Geraldi (1993), partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação.

Como conciliar essas duas vertentes da língua em um único sistema de ensino? Na análise dessa questão, dois embates merecem destaque: o conceitual e o ideológico.

1) O embate conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Ferreiro (2003, p.30), explicita assim a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica.

Note-se, contudo, que a oposição de Emilia Ferreiro circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho desta autora, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 1998, p. 90).

Assim como a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformados em modismos banais e mal assimilados), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

2) O embate ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre os dois modelos descritos por Street (1984) representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas quanto no que tange à prática pedagógica por elas sustentadas.

O “Modelo Autônomo”, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”.

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento lingüístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés lingüístico e autoritária pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Em oposição, o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Rompendo definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos lingüísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre “descobrir a escrita”, “aprender à escrita” e “usar a escrita”.

2.3 O significado do Aprender a Ler e a Escrever

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.

Retomando a tese defendida por Freire, os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização - que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

2.4 O Quadro da Sociedade Leitora no Brasil

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionou as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações (COLELLO & SILVA, 2003).

Dados do (INEP) - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita (COLELLO; SILVA, 2003). Que escola é essa que não ensina a escrever?

Ainda segundo os autores, independentemente do vínculo escolar, essa mesma tendência parece confirmar-se pelo (INAF) - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, uma pesquisa realizada por amostragem representativa da

população brasileira de jovens e adultos (de 15 a 64 anos de idade): entre os 2000 entrevistados, 1475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para ler ou escrever, e apenas 525 puderam ser considerados efetivos usuários da língua escrita. Indiscutivelmente, uma triste realidade!

2.5 Os motivos pelos quais tantos deixam de Aprender a Ler e a Escrever

Iniciamos com duas perguntas importantes a ser indagada: Por que será que tantas crianças e jovens deixam de aprender a ler e a escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Nesse sentido, os estudos sobre o letramento se prestam à fundamentação de pelo menos três hipóteses não excludentes para explicar o fracasso no ensino da língua escrita. Na mesma linha de argumentação dos educadores que evidenciaram os efeitos do “currículo oculto” nos resultados escolares de diferentes segmentos sociais, é preciso considerar, como ponto de partida, que as práticas letradas de

diferentes comunidades (e, portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar). Lidar com essa diferença (as formas diversas de conceber e valorar a escrita, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação) significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

E em segundo lugar, é preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever (CARRAHER, CARRAHER E SCHLEIMANN, 1989).



Fonte: Colello; Silva, 2003.

Com ironia e bom humor, o exemplo acima explica o caso bastante freqüente de jovens inteligentes que aprenderam a lidar com tantas situações complexas da vida (aquisição da linguagem, transações de dinheiro, jogos de computador, atividades profissionais, regras e práticas esportivas entre outras), mas que não

conseguem disponibilizar esse reconhecido potencial para superar a condição de analfabetismo e baixo letramento.

Por último, ao considerar os princípios do alfabetizar letrando (ou do Modelo Ideológico de letramento), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita esteja fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural. Paradoxalmente, a assimilação desse *status* (justamente aquilo que os educadores esperam de seus alunos como evidência de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito) pode se configurar, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência ao aprendizado: a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes (sua história e referencial); o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão), o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade (como “aluno bem-sucedido” ou como “sujeito alfabetizado” em uma cultura grafocêntrica altamente competitiva).

[...] há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos -, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo (KLEIMAN, 2001, p. 271).

Como exemplo de um mecanismo de resistência ao mundo letrado construído por práticas pedagógicas (ainda que involuntariamente ideologizantes) no cotidiano da sala de aula, Kleiman (2001) expõe o caso de um grupo de jovens que se rebelaram ante a proposta da professora de examinar bulas de remédio. Como recurso didático até bem intencionado, o objetivo da tarefa era o de aproximar os alunos da escrita, favorecendo a compreensão de seus usos, nesse caso,

chamando a sua atenção para os perigos da auto-medicação e para a importância de se informar antes de tomar uma medicação (posologia, reações adversas, efeitos colaterais). Do ponto de vista dos alunos, o repúdio à tarefa, à escola e muito provavelmente à escrita foi uma reação contra a implícita proposta de fazer parte de um mundo ao qual nem todos podem ter livre acesso: o mundo da medicina, da possibilidade de ser acompanhado por um médico e da compra de remédios.

Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização - o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado - acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

2.6 Perspectivas das Pesquisas sobre Letramento

Embora o termo “letramento” remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir à referência no plural “letramentos”.

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos à possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como por exemplo, o “letramento social”

com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo, o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”. Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentidos a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (SOARES, 2003). A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valoração da escrita), como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas conseqüências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman (2001, 269):

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas.

Sem a pretensão de esgotar o tema, a breve análise do impacto e contribuição dos estudos sobre letramento aqui desenvolvida aponta para a necessidade de aproximar, no campo da educação, teoria e prática. Na sutura entre concepções, implicações pedagógicas, reconfiguração de metas e quadros de referência, hipóteses explicativas e perspectivas de investigação, talvez possamos encontrar subsídios e alternativas para a transformação da sociedade leitora no Brasil, uma realidade politicamente inaceitável e, pedagogicamente, aquém de nossos ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muitos séculos, o processo de alfabetização baseou-se em ensinar a decodificação do sistema lingüístico a alguém que nada sabe sobre o mesmo, ou seja, tornar a pessoa capaz de lê-lo e, conseqüentemente, reduzi-lo através da escrita. Ler e escrever, pois, eram conquistas que se realizavam na medida em que o aluno alcançava a capacidade de decodificação e cópia do sistema que lhe era apresentado.

Essa convicção, aliás, estendia-se a todo o processo ensino-aprendizagem. O sujeito (aluno) era apresentado ao objeto (conteúdo), como se fossem estranhos um ao outro, sendo que aquele tinha como tarefa a apropriação deste, de modo a ser capaz de produzi-lo exemplarmente sempre que solicitado.

Ler e escrever não são apenas apropriar-se convencionalmente do código lingüístico pátrio. Para nós, uma vez que a linguagem é - como já foi dito - o mais importante instrumento na relação homem/sociedade, ler e escrever são aptidões essenciais para que o homem se aproprie do saber e do conhecimento já produzido pela humanidade, compreenda e se comunique com o meio em que vive, para então intervir nesse meio. Resumindo, leitura e escrita são as ferramentas primeiras e indispensáveis à inserção, intervenção e transformação do meio pelo homem.

O processo de alfabetização é provavelmente a etapa mais decisiva e determinante da vida de um indivíduo. Por tudo isso, não podemos considerar o ato mecânico de ler e escrever a tarefa maior do processo alfabetizador, embora seja um dos objetivos a serem alcançados, interessa principalmente que a aprendizagem da leitura e da escrita seja a compreensão das diversas linguagens, o domínio delas e sua utilização pelo sujeito para compreender e intervir no mundo que o rodeia. Assim, o aluno precisa ter claro a utilidade e as funções daquele aprendizado para sua vida.

Para facilitar ainda todo esse processo de decodificação-compreensão do código lingüístico é essencial que a criança seja parte integrante e indispensável dele, partindo-se do pressuposto de que a língua não é estranha para a criança, pois ela já possui idéias e conhecimentos prévios à respeito do seu código, uma vez que, de uma forma ou de outra, convive com ele desde que foi concebida.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1988. 303 p.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989. 205 p.

CARVALHO, Mauro Giffoni. Piaget e Vygotsky: as contribuições do Interacionismo. **Dois Pontos**, Belo Horizonte, n. 24, p. 26-27, 1996.

COLELLO, S. M. G. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto, n. 23, p. 27-24, 2003. Disponível em: <www.hottopos.com>. Acesso em: 3 abr. 2008.

COLELLO, S. M. G.; SILVA, N. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. **VIDETUR**, Porto, n. 21, p. 21-34, 2003. Disponível em: <www.hottopos.com>. Acesso em: 3 abr. 2008.

FERREIRA, Luís de França. **Ambiente de aprendizagem construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 289 p.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**, São Paulo, n. 56, p. 27-30, maio 2003.

_____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 354 p.

GERALDI, W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras/ABL, 1996. 278 p.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. 245 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico:** Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2003. 220 p.

KLEIMAN, A. B. Programa de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267–281, 2001.

_____. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 365 p.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001;. 298 p.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento das crianças.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 460 p.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003. 320 p.

SABINO, Fernando. **A linguagem e o homem.** Curitiba: SECE/Biblioteca Pública do Paraná, 1985. 136 p.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 180 p.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 5-16, 1995.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: University Press, 1984. 469 p.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995. 257 p.