

FACULDADES INTEGRADAS DE JACAREPAGUÁ – FIJ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - NEAD

ISILDINHA NATAL LOPES

**TRABALHO COM PORTADORES DE TEXTOS NO AUXÍLIO
DO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

FRANCA
2011

FACULDADES INTEGRADAS DE JACAREPAGUÁ – FIJ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - NEAD

ISILDINHA NATAL LOPES

O TRABALHO COM PORTADORES DE TEXTOS NO
AUXÍLIO DO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA
ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado às Faculdades Integradas de Jacarepaguá-FIJ, como requisito para obtenção do título no curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa.

Orientador: Profº: Igor Jakimczyk Baptista

FRANCA
2011

RESUMO

A realização desta pesquisa abarca a educação, apresentando seus aspectos legais e suas características, enfocando a criança do ensino fundamental. Enfatiza os diversos portadores de textos e atividades diferenciadas como recursos metodológicos influentes e auxiliares no processo de aprendizagem e construção da leitura e da escrita. O trabalho tem por finalidade verificar a influencia destes, no processo da construção da leitura e da escrita, envolvendo a leitura de mundo da criança e a interpretação que ela faz. Tem, ainda, por propósito instigar a imaginação, a criatividade, auxiliando na elaboração de hipóteses e avanço das mesmas, despertando a apreciação pelo mundo da leitura, auxiliando na construção e na estruturação da linguagem (oral e escrita), fazendo com que a criança se sinta segura na realização de suas próprias construções, ampliando seus conhecimentos, almejando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Vem enfatizar também, qual a postura do profissional, o seu papel e o que ele deve levar em conta antes de transmitir seus saberes.

Palavra-chaves: Educação básica; Leitura; Escrita

ABSTRACT

The accomplishment of this research accumulates of stocks the education, presenting its legal aspects and its characteristics, focusing the child of basic education. It emphasizes the diverse carriers of texts and differentiated activities as influential methodologists resources and auxiliary in the process of learning and construction of the reading and the writing. The work has for purpose influences to verify it of these, in the process of the construction of the reading and the writing, involving the reading of world of the child and the interpretation that it makes. It has, still, for intention to instigate the imagination, the creativity, assisting in the elaboration of hypotheses and advance of the same ones, despertando the appreciation for the world of the reading, assisting in the construction and the estruturação of the language (verbal and writing), making with that the child if feels insurance in the accomplishment of its proper constructions, extending its knowledge, longing for a significant and contextualized learning. It comes to also emphasize, which the position of the professional, its paper and what it must lead in account before transmitting its to know.

Keywords: Basic education; Reading; Writing

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO BÁSICA E FUNDAMENTAL.....	09
1.1 Objetivos que norteiam o trabalho do professor na educação.....	09
1.2 Aspectos legais.....	10
CAPÍTULO 2 ALFABETIZAÇÃO.....	15
2.1 Aprendendo passo a passo.....	15
2.1.1 Incorporação, retenção e repetência.....	18
2.2 Os objetivos da alfabetização inicial segundo Pellegrini.....	19
2.3 Como auxiliar alunos e professores no processo de alfabetização.....	19
CAPÍTULO 3 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA.....	24
3.1 O processo da aquisição de linguagem.....	24
3.2 A construção da leitura e da escrita.....	27
3.2.1 A construção da leitura.....	27
3.2.2 A construção da escrita.....	30
CAPÍTULO 4 O SABER DOS PROFESSORES – CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	40
4.1 Atividades específicas.....	41
4.2 Por trás do que se faz.....	42
CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

A partir do pressuposto de que um trabalho de pesquisa se justifica por uma inquietação, o interesse pelo tema surgiu da constante dificuldade e na incidência de alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da turma e apresentam dificuldades na leitura e escrita.

É importante também salientar que o fracasso escolar não se constitui em tema central deste trabalho, porém sua abordagem se torna significativa como elemento que caracteriza o processo da “não” aprendizagem da leitura e escrita, que é bastante significativa para a família, independentemente do nível social.

São problemas como a escrita e a leitura, que freqüentemente a escola tem incluído dois significados dentro de um só termo “linguagem escrita” por um lado, a manifestação gráfica da linguagem e por outro a “linguagem que se fala”.

Nessa vertente, a aprendizagem está relacionada ao nível de desenvolvimento do sujeito, uma vez que as novas aquisições necessitam de um referencial precedente. Partir da realidade cognitiva e social do aluno significa buscar suas referências, possibilitando-lhe obter êxito no ato de aprender. Por outro lado, negar seus precedentes cognitivos pode dificultar-lhe a aprendizagem. Sendo assim o professor enquanto mediador da aprendizagem precisa ter conhecimentos sobre como o sujeito aprende, quais os mecanismos desse processo e fatores que impedem ou favorecem o seu desenvolvimento.

Pode-se verificar então que a ação do professor é muito mais complexa do que se imagina e, sendo assim, o presente trabalho vem contribuir para uma reflexão mais crítica acerca da realidade de alunos que não aprendem, assim como subsidiar procedimentos pedagógicos mais adequados.

É importante ressaltar que os resultados obtidos com esse trabalho subsidiaram intervenções junto a alunos com dificuldades na leitura e escrita efetivando a intenção de contribuir para o sucesso escolar de sujeitos destinados a fracassar na escola.

Dessa forma, destaca-se a relevância da pesquisa desenvolvida, uma vez que o tema proposto é atual e importante, por estar inserido na nova proposta pedagógica sócio construtivista da educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que visam o desenvolvimento da autonomia da criança, seu senso crítico e sua relação com o meio social.

Acredita-se que a criança em contato com portadores de textos em sua diversidade e atividades diferenciadas, descobrirá os aspectos funcionais da comunicação escrita, desenvolvendo o interesse e curiosidade por esta linguagem, ampliando assim o universo de palavras para a construção da leitura e da escrita. Esta pesquisa destaca-se, portanto, por apresentar uma relevância social, pois traz um retorno para os educandos.

O tema foi escolhido com a pretensão de se conhecer e aprimorar em nossa prática pedagógica, assim como um trabalho que oferece discussões e perspectivas para outros estudantes e/ou educadores.

Foram apresentados já no primeiro capítulo Aspectos Gerais sobre a educação, no seu âmbito legal, percorrendo algumas leis que a amparam como: a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente e Constituição do Brasil e do Estado de São Paulo. Além disso, abordamos algumas características específicas dessa primeira etapa de alfabetização, que tem a função de desenvolver a crítica e a autonomia na criança. E isso só é possível se considerarmos um educador com perfil polivalente, que respeite a individualidade e o ritmo de aprendizagem do educando, envolvendo aspectos do cotidiano.

No segundo capítulo foram abordadas questões relativas à aquisição da leitura e da escrita. Essa aquisição é construída através da linguagem, que é um recurso utilizado para comunicação imediata (oral) e/ou através do tempo e do espaço (escrita), pois promove a comunicação do indivíduo com o outro. Entretanto, a leitura e a escrita são processos distintos com característica são processos distintos com características próprias, que são melhores observadas no momento em que estão sendo desenvolvidas. Ao fazer a leitura de mundo, o indivíduo arrisca-se numa pseudoleitura de todo material gráfico que permeia seu cotidiano, baseando-se no contexto, elaborando produções escritas. Escritas estas que são paulatinamente edificadas dentro de um processo construtivo, que se desenvolve separadamente do processo de leitura, apesar de estarem intimamente ligados, porém numa sequência lógica de construção significativa, influenciada pelo mundo letrado que está imersa. Entretanto essa construção depende fundamentalmente de suas construções internas e de seu próprio ritmo de aprendizagem.

Nesse sentido, a participação dos pais e educadores em atos de leitura e escrita, nos quais a criança está envolta constantemente, fica evidente nesse processo que só assim a criança vai criando hipóteses e avançando por si mesma neste processo de leitura e escrita.

O interesse pelo tema surgiu da constante dificuldade e na incidência de alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita. Para tanto, a princípio, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, contemplando a construção de leitura e da escrita.

Este trabalho é um resumo de assunto que caracteriza perspectiva contemporânea sobre o tema em questão, nas vozes de vários teóricos que contribuíram para o enriquecimento do mesmo.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO BÁSICA E FUNDAMENTAL

1.1 Objetivos que norteiam o trabalho do professor na educação

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, visa ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, psicológicas e morais da criança de até seis anos de idade. Ela complementa a ação da família e da comunidade, em busca da formação de um ser íntegro, autônomo, crítico, com fundamentos para o exercício da cidadania.

A dificuldade da escola em iniciar a criança no mundo das letras está na raiz da evasão e da repetência. Ensinar a criança a ler, escrever e a se expressar, é o grande desafio dos professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental que tem por objetivo, segundo os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, de modo a garantir progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo o propósito e intenções do autor;
- Ler textos de gêneros previstos para o ciclo combinando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- Utilizar as linguagens orais com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- Escrever textos de gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;

- Consideradas a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com a ajuda do professor.¹

Diante desses objetivos, acreditamos que ensinar criticamente é estar compartilhando ações e sentimentos junto às crianças favorecendo o seu desenvolvimento, frente a situações que desencadeiam a capacidade de, observação, indagação, raciocínio, atenção, comparação e curiosidade, estabelecendo um clima de confiança e cumplicidade.

Uma proposta desse tipo, tanto pelo esforço que exige das crianças como pela atitude que demanda aos professores, oferece a vantagem de fazer com que, no seu papel de escritores/leitores, as crianças apresentem um cuidado especial, porque compreendem a importância daquilo que lhes disseram ou escreveram (BRASIL, 1997).

1.2 Aspectos legais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental/2001.

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais, estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. O eixo de discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita.

Essas evidências, apontam a necessidade da reestruturação do ensino, da Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato a aprendizagem da leitura e da escrita.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988)

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder Público que conduzam à:

- I Erradicação do analfabetismo;
- II Universalização do atendimento escolar;
- III Melhoria da qualidade do ensino;
- IV Formação para o trabalho;
- V Promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988)

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa 1ª à 4ª séries MEC/1997 p.103/104.

Estes artigos asseguram e garantem o direito de todos cidadãos a permanência na escola e ao desenvolvimento pessoal, mediante à qualidade e a eficácia do ensino.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações sociais e culturais (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao ensino fundamental, a duração mínima é de oito anos, obrigatório e gratuito nas escolas públicas, e terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante :

- I O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico p pleno domínio da leitura, da escrita;
- II A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996)

Nestes ficam explicitamente claro que a aprendizagem deve estar ligada à sua realidade e voltadas para atitudes de valores como: a formação do cidadão e ao desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita de forma simples e criativa, e deve ser passada e/ou transmitida de maneira eficaz e que promova melhor compreensão à todos.

Já na última década dos anos 90, iniciou-se e promulgou a Lei Federal nº 8.069/90, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”.

“É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. (BRASIL, 1990).

“O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vista à inscrição de crianças e adolescentes excluídas do ensino fundamental obrigatório”. (BRASIL, 1990)

“Respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e ao acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1999)

Nestes ficam assegurados que a família deve e tem que participar da vida escolar de seus filhos e que as propostas devem estar ligadas a realidade da criança, visando e garantindo uma didática de maior adequação ao nível de desenvolvimento de cada criança.

E que a diversidade cultural da criança deve ser respeitada mediante a qualquer assunto. Portanto o acesso à cultura é o fator de maior relevância nestes artigos, e toda sociedade tem por obrigação promover e garantir as nossas crianças um ensino de maior qualidade, respeitando suas integridades físicas, morais e culturais.

Atualmente, a educação não visa apenas resguardar a criança, mas também tem por função criar condições para seu desenvolvimento integral, envolvendo capacidades físicas, afetivas, cognitivas, éticas, de relação interpessoal e inserção social, assumindo uma dimensão voltada para autonomia e a responsabilidade.

Sabe-se que a educação não se dá de forma descontextualizada e vivendo em uma sociedade que passa por transformação, sente-se a necessidade de um trabalho intensivo que busque a consciência da importância da coletividade, considerando um dos caminhos para o exercício da cidadania.

Considerando os atuais padrões de qualidade da educação, pressupõe oferecer condições de aprendizagens adequadas ao seu nível de desenvolvimento, envolvendo diversos portadores de textos e situações pedagógicas diferenciadas, estabelecendo uma relação interpessoal, baseada na aceitação, respeito e confiança, permitindo a criança ampliar a sua realidade social e cultural.

Portanto, cabe ressaltar que cada educando tem seu histórico de vida, sua singularidade, e é precioso respeitar suas experiências passadas, desenvolvendo seu potencial dando condições de superar inevitáveis problemas. Agindo dessa forma, o educador incentiva o educando a se descobrir a cada dia, estabelecendo uma relação ética com o outro.

Para Candau (apud CANEN, 1997, p. 207), o ideal seria:

Preparar um professor criticamente apto a maximizar seus recursos pedagógicos sem, no entanto, desvincular sua ação da análise do contexto onde ela se dá e de uma perspectiva de transformação da desigualdade educacional que atinge certas camadas da população.

Construir uma ação pedagógica baseada na diversidade implica acreditar numa prática transformadora, promovendo a interação entre os educandos, e destes com outros grupos, acreditando, estar desenvolvendo alunos críticos diante de sua realidade cotidiana.

A proposta pedagógica da educação, traz a visão sócio-construtiva, que consiste em um, processo onde o conhecimento se constrói a partir da interação social; intermediando esse processo onde o conhecimento se constrói a partir da interação social; intermediando esse processo, as ações e seus procedimentos, vinculados a reflexão, compreensão, transformação da realidade, enfatizando a valorização e troca do saber e vivências que cada

um possui. Esta construção se faz num processo contínuo e dinâmico, tendo sempre o educador como mediador.

O sócio-construtivismo baseia-se na produção e pesquisa de grandes pensadores, como Piaget, Vygotsky, Freire, Freinet e Ferreiro, que partem do pressuposto que a criança já traz consigo uma bagagem de conhecimento.

Piaget e Vygotsky são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual, ou seja, sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio, ambos se opõem tanto a teoria empirista², quanto à concepção racionalista³.

A teoria Piagetiana, no que se refere ao construtivismo enfatiza a interação sujeito – objeto, através da noção de conflito e equilíbrio⁴, explica o papel do sujeito na construção do conhecimento em suas trocas com o meio, através dos conceitos de assimilação⁵ e acomodação⁶, explica as transformações do sujeito. Se é Piaget que explica o papel do sujeito na construção do conhecimento, Vygotsky, por sua vez, melhor explica o papel do meio na estruturação do conhecimento do sujeito, enfatizando as interações sociais.

Segundo Pellegrini (2001, p. 25):

O indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual, há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social [...] ninguém avança sozinho em sua aprendizagem. A cooperação é fundamental.

Em relação a isso, as relações entre os educandos e entre estes, o educador torna-se relevante no processo ensino – aprendizagem, pois assim as relações permitem uma investigação dos conhecimentos prévios dos educandos, auxiliando na elaboração da prática pedagógica do educador.

Dessa forma o educador, tem que saber qual a sua função, e esta ao que se parece, consiste em proporcionar aos educandos um ambiente de oportunidades para que

² Teoria Empirista, a mente é uma tabula rasa, até serem inscritas nela as experiências e sensações que são as únicas fontes do conhecimento.

³ Teoria Racionalista, parte do princípio de que as idéias são inatas, a única fonte do conhecimento é interna, é a razão.

⁴ Equilíbrio, processo ativo que busca respostas aos desafios, as perturbações cognitivas. O sujeito busca soluções provisórias e parciais num primeiro momento, até ir alcançando níveis mais elevados de equilíbrio, isto é atingir respostas mais completas.

⁵ Assimilação, é incorporar um novo conhecimento às estruturas já construídas, é a fusão do novo conhecimento às estruturas já existentes. O objetivo do conhecimento é modificado para ser incorporado no esquematismo do sujeito. Implica adaptação do real ao eu.

⁶ Acomodação, é a modificação interior nas estruturas já existentes para incorporar a nova estrutura. O sujeito é modificado pela ação do meio implica a adequação do eu ao real.

participem das experiências individuais, sistemáticas ou ocasionais, necessárias ao seu desenvolvimento integral.

CAPÍTULO 2 ALFABETIZAÇÃO

As formas tradicionais de tratar a alfabetização têm-se concentrado em métodos que partem do pressuposto de que a cada som corresponde uma letra. Objetivam, portanto, levar o aluno a saber qual letra representa qual som e qual som é representado por qual letra. Os pressupostos teóricos dessas opções didáticas tradicionais são os mesmos e podem se resumir em um verbo, ensinar, conceito totalmente impregnado da idéia de acumulação gradativa de fragmentos de informação, ordenados a partir de uma hipotética ordem de complexidade crescente.

Essa idéia adquire tamanha força no imaginário do professor, que ele não percebe outras possibilidades. A criança é vista como receptor passivo de informações, que pode excluir a visão do processo de aprendizagem, no qual os conflitos são necessários.

Na maior parte das vezes, os procedimentos didáticos tradicionais têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar e decodificar a recitação e a escrita de sílabas, palavras e frases que aparecem dissociados de seus significados e do contexto, retirando do ato de ler e escrever seu prazer e sua função social.

Atualmente essas práticas tradicionais estão sendo questionadas pelas investigações psicológicas e psicolinguísticas, e nesse contexto as idéias de Emilia Ferreiro representam uma das mais valiosas e recentes contribuições, numa abordagem construtivista - interacionista da aprendizagem. Uma proposta que gera revoluções, pois não dá receitas prontas.

2.1 Aprendendo passo a passo

Quando alguém se alfabetiza, percorre uma longa trajetória que marca o início e a evolução de seu contato com a língua escrita. Nesse processo, as maiores dificuldades se relacionam à compreensão da estrutura do sistema alfabético como representação da língua.

Emília Ferreiro descobriu o processo de construção conceitual com que começa com a diferença do sistema de representação do desenho. A criança percebe que, além do

desenho, existe outro modo de representar, e passa a fazer uso de marcas - letras números e figuras com as quais tem oportunidade de interagir.

Inicialmente, embora já exista a intenção de escrever, isto é, a diferenciação entre desenhos e escritas a criança não compreende que a escrita, representa o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere. Essa etapa é denominada *pré-silábica por Emilia Ferreira*.

Nível pré-silábico. A criança começa a se dar conta das características formais da escrita e constrói hipóteses sobre o que é preciso para que “escritos” possam ser “lidos”. Acredita que é necessária uma quantidade mínima de letras __ “Poucas letras não dão nem para ler nem para escrever” __ e que a palavra precisa ter caracteres variados __ “Letras repetidas não servem”.

O nível pré-silábico também se caracteriza pela leitura global, sem recorte silábico, e pelo fato de a escrita representar nomes e atributos dos objetos __ “Coisas grandes são escritas com muitas letras e coisas pequenas, com poucas letras” (realismo nominal).

Hipótese silábica. Nessa fase, a criança tenta várias abordagens globais numa busca consistente da lógica do sistema. com o tempo, desfrutando de um ambiente alfabetizador e deparando com a realidade que não confirma suas concepções, descobre aquilo que implica uma mudança violenta de critérios: que a escrita não representa o objeto a que se refere. Percebe que os segmentos da escrita representam os sons da fala. Nesse momento costuma aparecer uma hipótese conceitual, que atribui a cada letra uma sílaba oral. É a construção da hipótese silábica.

No processo de alfabetização, a hipótese silábica, ao mesmo tempo que é um avanço conceitual, é uma enorme fonte de conflitos para a criança quando gera contradições como o controle silábico e a quantidade mínima de letras que permite antecipar. No mesmo período, as letras podem adquirir valores sonoros relativamente estáveis: as partes sonoras semelhantes começam a se exprimir por letras semelhantes, o que também cria formas de conflito. Costuma-se interpretar a escrita silábica como um problema (“A criança come/omite letra”).

Nível silábico-alfabético. As informações que a criança continua recebendo vão desestabilizando a hipótese silábica, cujas justificativas se tornam ineficientes diante da descoberta de que as palavras têm muito mais letras que sua fala silabada. Nesse momento a criança tem coragem suficiente para se comprometer com um novo processo de construção.

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios que estão sendo abandonados e os esquemas futuros que estão sendo construídos. Esse processo de substituição é longo e depende da elaboração e reelaboração de palavras conhecidas e desconhecidas.

Nível alfabético. Ao descobrir que a representação gráfica é realizada pelos símbolos alfabéticos, em combinações predeterminadas, a criança passa dos níveis silábico e silábico-alfabético para o nível alfabético. Nessa fase, procura assegurar em sua escrita a representação de cada fonema pelo grafema correspondente.

O nível alfabético não implica necessariamente o domínio de normas. Na fase inicial, a representação escrita aproxima-se muito da transcrição fonética. A ortografia, o espaçamento e outras convenções da escrita vão sendo assimilados ao longo do processo.

Nessa fase, a criança descobre novos problemas no aspecto quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, já que as sílabas são escritas com uma, duas, três ou mais letras. No aspecto qualitativo, a criança enfrentará os problemas ortográficos, pois a identidade do som não garante a identidade da letra, nem a letra garante a identidade do som.

A criança que atingiu a base alfabética dificilmente tem problemas com palavras como pipa, dado e menina, pois não há outra possibilidade fonológica. Já na escrita da palavra criança, foram encontrados vários registros: criãça, criãsa, criãssa, criãça, ciança, criansa, etc.

Ferreiro (1992, p. 8-9) defende explicitamente o direito à alfabetização condenando as práticas discriminatórias encobertas e as concepções que perpetuam.

“Porém, inicia-se na década de 90 a alfabetização e a educação básica, mas também o Banco mundial decidiu investir na educação Básica e incidir sobre as políticas dos governos. Em março de 1990, é firmada a Declaração Mundial sobre a Educação para todos, um documento que já apresenta repercussões visíveis no desenho de políticas educacionais”.

A mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização.

2.1.1 Incorporação, retenção e repetência

O objetivo principal do projeto é: Conseguir antes de 1999, a escolarização de todas as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes uma educação geral mínima com duração de 8 a 10 anos.

Na lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 32 assegura que: “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Art. 34, ressalta que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas do ensino”.

Ainda que se possa sustentar com fundamento que a repetência é anti econômica, antipedagógica e anti psicológica, também é certo que a promoção automática, por si só, não faz senão descolar o “funil da repetência”, criando, em nível da 3ª série do 1º grau, um problema novo para se resolver.

A criação de serviços de atendimento especializado com solução alternativa gera outras dificuldades.

A primeira é no aspecto econômico; esses serviços encarecem muitíssimo o custo do atendimento educacional por aluno, portanto são impossíveis de serem incorporados ao sistema endividados, que apenas podem pensar em expandir os empobrecidos serviços educativos de caráter geral.

A segunda e talvez a mais séria, incorpora na criança titulações denominadas “educação especial”, adota-se com isso, uma atitude semelhante à que se adota frente às crianças realmente “especiais ou atípicas”. Quer dizer, trata-se a criança como se ela levasse consigo a causa de seu próprio transtorno. A instituição escolar fica livre de responsabilidades. E acarreta a criança rótulos que a leva a fracassar na escola. E como o fracasso escolar inicial não se distribui democraticamente pela população, pois se concentra em populações mais carentes, é quase que imediato passar para uma visão “patologizante”, e considerar essas crianças como portadores de uma patologia “individual” ou “social”. Por mais precauções que se refere a este assunto, não conheço casos onde o encaminhamento dessas crianças a um sistema educacional especial não cumpra uma função discriminatória.

O terceiro trata da melhor qualidade e eficácia dos sistemas educativos mediante reformas adequadas. Segundo Ferreira (1992, p. 15) “O sucesso da alfabetização, enfrenta

vários desafios”. E deixa explicitamente claro que o sucesso da alfabetização coerente, requer superar a visão da introdução à leitura e à escrita como a aprendizagem de uma técnica, e essa medida está indissoluvelmente ligada ao problema da “qualidade do ensino” Ferreiro (1992, p.17).

2.2 Os objetivos da alfabetização inicial segundo Pellegrini

Freqüentemente os objetivos se definem de forma muito geral nos programas, e de uma maneira muito contraditória na prática cotidiana e nos exercícios propostos para a aprendizagem.

Um dos objetivos ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade.

Para Pellegrini, (2001) “O professor deve estar atento tanto quanto a alfabetização, o letramento dos alunos é importantíssimo para a conquista da cidadania”.

Não basta apenas ensinar a criança os códigos da leitura e escrita, como relacionar os sons às letras. “É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-lo no dia a dia de forma a entender as exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover o letramento”. Não porque os processos de alfabetização e de letramento são diferentes que devem ser sucessivos. O ideal é “alfabetizar letrando”, diz Pellegrini. Até porque alfabetizar de verdade é bom também para o professor.

A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de prática social de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, etc. São os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever”.

2.3 Como auxiliar alunos e professores no processo de alfabetização

Pelo fato de a alfabetização ter sido sempre considerada uma especialização dentro da escola, a maior parte dos professores sente-se despreparada para alfabetizar. A alfabetização apresenta-se como um campo de conhecimento misterioso e, em geral, a única referencia que os professores têm são as lembranças do seu próprio processo de alfabetização.

O CENPEC tem proposto que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa se desenvolvam por meio de situação em que o falar, ler e escrever tenham finalidade específica, e não por exercícios mecânicos e sem sentido.

Para que se possa desenvolver um trabalho de alfabetização coerente com essa concepção, é importante ter clareza do que a diferencia de outras propostas.

Tradicionalmente o método de alfabetização é entendido como um conjunto de passos a serem seguidos numa ordem fixa e igual para todos os alfabetizandos.

Apresentamos abaixo o caminho proposto por alguns métodos, sabendo que eles assumem variações que, no entanto, não mudam sua essência:

Método silábico:

- apresenta-se uma sílaba de cada vez; esta pode ser apresentada isolada ou associada a uma palavra, por exemplo: pata – pa; barriga – ba;
- destaca-se a sílaba fazendo-se discriminação auditiva, em geral, pedindo-se aos alfabetizandos que falem outras palavras que começam como ela, e visual, registrando o que é falado na lousa ou em cartazes;
- forma-se a “família silábica”, sílabas decorrentes da junção da consoante e das vogais;
- faz-se discriminação auditiva e visual da família silábica;
- formam-se novas palavras a partir das “famílias já estudadas”;
- essas novas palavras devem ser memorizadas e vão compondo o repertório de escrita do alfabetizando.

No método fonético a ênfase é colocada no som, portanto:

- ensinam-se primeiro as vogais, em seguida, o que supostamente seria o “som” das consoantes, e nunca o seu nome, quando possível associando-as a sons da natureza, por exemplo, para o z imita-se o zumbido da abelha;

- formam-se as “famílias silábicas”, destacando-se os sons das sílabas terminadas pelas mesmas vogais;
- formam-se palavras a partir das “famílias” já estudadas;
- essas novas palavras devem ser memorizadas e vão compondo o repertório de escrita do alfabetizando.

No método global pode-se partir do conto, das sentenças ou da palavra. Em qualquer desses casos, o foco acaba recaindo em determinadas palavras, denominadas palavras-chave. Então:

- memorizam-se visualmente as palavras-chave;
- decompõem-se essas palavras;
- com as sílabas retiradas das palavras-chave, aproveitando-se todas as sílabas que as compõem, formam-se novas palavras;
- essas palavras devem ser memorizadas e passam a integrar o repertório de escrita do alfabetizando, junto com as palavras-chave e outras memorizadas a partir do conto ou das orações.

No método analítico-sintético parte-se de palavras e seguem-se os mesmos passos descritos acima, método global.

Em todos esses métodos a preocupação central é com a habilidade de codificação, representação escrita de fonemas em grafemas e decodificação, representação oral de grafemas em fonemas.

O método Paulo Freire (1990, p. 12) concebido para alfabetização de adultos, inova ao conceber a alfabetização como “[...] a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 1987, p. 12).

Paulo Freire pensou um método de alfabetização construído sobre a idéia de um diálogo entre educador e educando, porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser feita nunca por um sujeito isolado (FREIRE, 1996).

O método Paulo Freire orienta-se basicamente pelos seguintes passos:

- levantamento do universo vocabular, palavra geradora, do grupo de alfabetizandos, enfoque cultural com ênfase no significado. As palavras geradoras são instrumentos que conduzem os debates nos círculos de cultura, não se fala em sala de aula ou turma de alunos, mas círculo de cultura;

- elaboração de fichas com ilustrações alusivas à palavra geradora, fichas de cultura, discussão de tema relacionado à vida dos adultos alfabetizando, enfoque político;
- apresentação da palavra geradora para leitura, agora sem apoio das ilustrações;
- decomposição da palavra em sílabas e formação das “famílias silábicas”, aproveitamento, sempre que possível, todas as sílabas da palavra;
- formação de novas palavras pelos alfabetizando, socialização das palavras formadas;
- formação de pequenos textos com as palavras aprendidas.

Como podemos pensar a alfabetização a partir das contribuições de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Frank Smith, Kenneth S. Goodman, Vygotsky, Luria, Bakhtin e seus seguidores?

Nenhum deles propôs um método de alfabetização, mas com base em suas pesquisas, reflexões e contribuições teóricas podemos vislumbrar caminhos para a aprendizagem inicial da escrita.

Na verdade, a partir das contribuições desses teóricos, o próprio conceito de método de alfabetização precisa ser revisto: em vez de um conjunto de procedimentos fixos, desenvolvidos sempre da mesma forma e na mesma ordem, independente do aluno que se quer ensinar, é possível pensar em ações pedagógicas que se apóiam em certos princípios teóricos e supõem um movimento constante do educador entre a teoria e a prática.

Se, dentro de uma visão de método como movimento entre teoria e prática, percebemos em nossos alunos a necessidade de um trabalho com palavras, frases ou textos curtos para facilitar a compreensão do sistema alfabético, podemos, sem retroceder aos métodos tradicionais, lançar mão do trabalho com:

- poemas, trovas, parlendas, trava-línguas e letras de canções;
- jogos semelhantes aos que circulam nos meios infanto-juvenis, forca, bingo, “stop”, quebra-cabeça, jogo da velha, cruzada, caça palavras, desafios, etc;
- ditados populares, adivinhas;
- frases de pára-choque de caminhões;
- anedotas;
- manchetes de jornais, classificados, propagandas;
- rótulos de produtos, etc;
- agenda de endereços.

Dessa forma, ajudaríamos os alunos não alfabetizados a se alfabetizarem, ao mesmo tempo em que estivessem envolvidos com leitura e produção significativa de textos de gêneros que propiciam, além da aprendizagem de discursos sociais, a percepção de aspectos específicos de sistema alfabético.

É necessário que o professor se pergunte: a partir desse texto, dentro desse tema ou desse conteúdo da minha área, qual trabalho é possível propor para encorajar o aluno não alfabetizado a ler e produzir textos que possam ter sentido para ele e, ao mesmo tempo, ajuda-lo a compreender a relação entre som e escrita e a forma como letras e sílabas se compõem formando palavras?

Se houver clareza teórica e criatividade, cada professor será capaz de visualizar em sua área específica o que poderia ajudar esses alunos nas aulas e no trabalho de reforço. Não há receitas. Há princípios, dentre os quais os mais importantes são: tratar a leitura e a escrita na escola tal como ela existe na sociedade e colocar os alunos no papel de leitores e produtores de textos, seja qual for seu nível de conhecimento da escrita.

CAPÍTULO 3 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

3.1 O processo de aquisição de linguagem

Ao se estudar os processos de leitura e escrita, faz-se obrigatória uma abordagem sobre a linguagem, utilizada para comunicação verbal e não-verbal, expressando nossos sentimentos, idéias e pensamentos.

Vygotsky (1993) contempla a utilização da linguagem como forma de expressão do pensamento, e a palavra é o recurso utilizado para verbalização deste, através da fala. Uma palavra sem significado tem o som vazio, tornando-se compreensível quando une pensamento e fala constituindo um conceito.

O desenvolvimento do pensamento se processa por vias diferentes ao desenvolvimento da fala, mas por uma conexão expressada pela palavra se vinculam de maneira automática e não meramente mecânica, atribuindo conceitos a objetos ou situações de vivência.

Neste sentido, Vygotsky (1993, p. 103) afirma que:

Sem dúvida também existem, no desenvolvimento da criança, um período pré-lingüístico do pensamento um período pré-intelectual da fala. O pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve.

Analisando o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social, observa-se que a linguagem é um processo que se desenvolve a partir das relações estabelecidas com ela mesma e com o outro, para facilitar a comunicação intrapessoal e interpessoal.

Dessa forma, Goodman (1987, p.13) comenta: “Ao utilizar a linguagem produtiva⁷ e receptivamente⁸ têm lugar às transações entre pensamento e linguagem. Por assim dizer, falar, escrever, escutar e ler são processos psicolingüísticos”.

“Os processos psicolingüísticos são tanto pessoais como sociais. São pessoais porque são utilizados para satisfazer necessidades pessoais. São sociais porque são utilizados para comunicação entre as pessoas”.

⁷ Produtiva – falar e escrever.

⁸ Receptiva – ler e estudar.

A linguagem oral e escrita favorece a comunicação e a expressão e a inserção ao mundo letrado. Este mundo permite o contato da criança com palavras faladas e escritas, com hábitos de leitura e situações de escritas, decorrentes do grupo social em que está inserida, de estímulos visuais de comunicação, tais como outdoors, propagandas, músicas, jornais, revistas, rádio, meios televisores, computadores, livros e outros.

O que diferencia a língua oral da língua escrita são principalmente as circunstâncias de uso. Utilizamos a língua oral sobretudo para a comunicação imediata cara a cara, e a língua escrita para comunicarmo-nos através do tempo e do espaço (GOODMAN, 1987, p. 13).

Em uma sociedade, a comunicação é uma forma que o indivíduo estabelece para interagir com o outro, seja pessoalmente, através da fala e gestos ou por registros escritos, que se perpetuam através do tempo e do espaço.

A criança, como indivíduo, é parte integrante desse contexto, e se vê totalmente envolvida com o mundo nas práticas sociais de leitura e escrita.

A interação que a criança estabelece com o seu “mundo imediato” permite que ela forme seu conceito de mundo e amplie sua visão sobre o mesmo.

Conforme Freire (1992, p.11-12), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

O processo de construção da linguagem oral se desenvolve a partir do contato com a fala do outro, e se amplia gradativamente conforme a criança participa de situações cotidianas e formais de uso da linguagem, entretanto, esta aquisição depende do ritmo e capacidade lingüística de cada criança.

Da mesma maneira que a linguagem oral se processa na criança, a linguagem escrita também depende de relações que esta estabelece com o outro e com o meio. Essa interação oportuniza o contato com diversos tipos de textos, os quais permitem a aproximação da criança com várias formas de escritas, fazendo com que esta se interesse pelo mundo da escrita, desenvolvendo progressivamente sua capacidade de ler de forma autônoma.

No que se refere à importância que a criança dá à sua relação com o outro, e reconhecendo que esta interação facilita a construção do conhecimento da escrita, Teberosky (2001, p. 125-126) afirma:

a interação social é uma situação privilegiada desde o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Nossa opinião é, em síntese, que uma situação que permita e facilite a socialização dos conhecimentos e das tarefas pode ser um bom contexto de construção da escrita.

Acrescenta-se a este pensamento a questão da escrita como função social, a qual permite o registro e a veiculação de pensamento. Nesse sentido, Luria (1988, p.99) esclarece:

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia e sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a, fazendo uma marca que, quando observada trará de volta à mente a idéia registrada.

De modo semelhante, Ferreiro (1987b) coloca as situações que envolvem a escrita das quais as crianças participam ativamente, ou seja, procura compreender as informações não intencionais que recebem dos adultos de vários textos nos seus respectivos contextos como embalagens, cartazes de rua, peças de vestuário, leitura de histórias, envolvidos no seu cotidiano. Essa participação ativa faz com que a criança perceba claramente a função social da escrita.

Nesse caso, a criança atenta que a comunicação escrita necessita da registro coerente, para expressar a idéia, pensamento ou sentimentos que se quer. Desta forma, o pensamento passará primeiro por um significado e depois chegará à palavra propriamente dita.

Geralmente para expressar de maneira mais clara o que se deseja, o texto escrito necessita de mais palavras do que se usa na fala, a fim de uma aproximação, com maior exatidão, daquilo que se quer dizer.

Geralmente para expressar de maneira mais clara o que se deseja, o texto escrito necessita de mais palavras do que se usa na fala, a fim de uma aproximação, com maior exatidão, daquilo que se quer dizer.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1993, p. 122) afirma: “A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número maior de palavras do que a fala oral, para transmitir uma mesma idéia.”

O que a teoria nos mostra é que a linguagem está classificada em duas modalidades: a da fala e da escrita e que ambas são processos que se desenvolvem separadamente apesar de estarem intimamente ligadas, é um recurso utilizado para a comunicação imediata ou através do tempo e do espaço.

São processos psicolingüísticos produtivos (falar e escrever) e receptivos (ler e escutar) e satisfazem as necessidades pessoais e sociais.

A comunicação que o indivíduo estabelece com o outro permite que ele faça uma leitura do seu mundo, levando-o reflexões sobre o mesmo, ampliando sua compreensão sobre si e sobre o outro.

3.2 Construção da leitura e da escrita

Aparentemente, ler e escrever se fundem num só processo, pois são processos que estão intimamente ligados e a compreensão de um depende fundamentalmente do conhecimento que se tem do outro. Entretanto, são distintos, com singularidades específicas, que são melhores observadas no início do processo de alfabetização.

É possível notar que são dois processos diferentes nas produções das crianças.

Diferem quanto aos processos cognitivos que envolvem, às atitudes que exigem; ao avanço que provocam quando trabalhadas simultaneamente. Diante disso, é necessário pedir para que as crianças leiam o que escreveram.

Assim Lima (1986, p.73) constata:

Aprender a ler é independente a escrever, assim como ler é independente de falar. Podemos ler sem saber escrever, assim como uma criança pode falar muito antes de poder ler. Portanto, uma criança pode ler e organizar idéias independente de saber representa-las graficamente (escrita).

Por considerar a leitura um processo de construção independente da escrita, cabe ressaltar o motivo pelo qual este trabalho de pesquisa abordará com relevância e de maneira distinta a construção dos processos de leitura e de escrita.

3.2.1 A construção da leitura

O ato de ler implica dar significado ao texto escrito e interpreta-lo atribuindo posicionamento em relação a ele, refletindo, concordando, contestando, de maneira que não seja um ato impositivo, mas sim que se transforme em um ato livre, de escolhas, estimulando a criticidade do leitor.

Nesse sentido, Silva (1998, p. 10) diz que: “[...] ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, trocar opinião, posicionar-se: enfim, exercer, desde sempre, a cidadania.”

Neste ato de ler, mesmo ainda sem saber ler convencionalmente, as crianças são levadas a questionarem sobre o que tentam ler e sobre suas próprias produções (quando são

solicitadas a escreverem algo), revendo os caminhos que utilizaram avançando em sua concepção sobre a escrita.

No momento em que o leitor procede uma leitura, este utiliza-se de sua experiência (conhecimento de mundo) e seus conhecimentos prévios, seus interesses e sua disposição emocional, dando significado e compreensão ao que foi lido.

É por essa razão que Freire (1992) afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e é esse movimento, do mundo à palavra e da palavra ao mundo, que torna a leitura significativa, levando a uma leitura crítica compreendendo as relações entre o texto e o contexto.

Lima (1986) compartilha esta concepção, e sustenta:

Pode-se dizer que todas as atividades da criança são ‘leituras da experiência’, ou seja quando ela leva um objeto à boca, quando agarra, puxa e encaixa objetos, quando ouve e imita sons, etc, ela está ‘*lendo*’ o mundo que a cerca.

Desta forma, a criança faz sua leitura de mundo, lendo também gestos, desenhos, gráficos, obras de arte e, quando participa de situações partindo do seu conhecimento prévio, quando mais relações ela fizer com o novo, mais esquemas ela irá construir, pois é capaz de estabelecer uma relação entre o que já sabe e o novo objeto de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Kleiman (1989, p. 22) considera que: “[...] o conhecimento de mundo é geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívios numa sociedade.”

Cabe, neste momento, esclarecer que conhecimento prévio é tudo que o indivíduo já sabe, ou seja, conceitos⁹, fatos¹⁰, procedimentos¹¹ e atitudes¹² que permeiam sua vida. E, no ato de ler, sem saber ler convencionalmente, utiliza-se de todos esses conhecimentos adquiridos antes da leitura, para torná-las significativa.

Em relação à utilização de todo o seu conhecimento no ato da leitura para melhor interpreta-la Goodman (1987, p.15) é enfático ao afirmar que:

toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura.

⁹ Conceito: atividade cognitiva implicada em experiência e situações.

¹⁰ Fatos: são objetos, acontecimentos, símbolos (ou conjuntos) de que se encontram relacionados através de conceitos.

¹¹ Procedimentos: implica fazer compreensivo e repetições não mecânicas.

¹² Atitudes: traduzem o maior ou menor respeito a valores e normas.

É de grande importância, no processo da construção da leitura, o acesso a diversos tipos de materiais escritos, pois estes permitem colocar a criança como pseudoleitora, relacionando a linguagem com os textos, e seus respectivos portadores.

Em relação a esses diversos tipos de materiais escritos, o RCN (Conhecimento de Mundo, 1998, p. 156) por sua vez, traz:

Esse acervo deve conter textos dos mais variados gêneros oferecidos em seus portadores de origem livros de contos, poesias, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas), almanaques, etc. Também aqueles que são produzidos pelas crianças podem compor o acervo: coletâneas de contos, de trava-línguas, de adivinhas, brincadeiras e jogos infantis, livros e narrativas, revistas, jornais, etc.

Com acesso a estes portadores, a criança amplia seu conhecimento quanto à leitura, permitindo uma aproximação com a decodificação de letras, possibilitando a ela maior contato com o mundo letrado, ampliando também seu universo cultural.

Portanto, a leitura permite que o leitor utilize sua capacidade de estabelecer objetos e interpretações.

A leitura é um processo só, e constitui-se a partir do uso combinado de diversas estratégias que permitem seu crescente domínio em busca de compreensão, reflexão sobre o que se está lendo. O indivíduo pode aprender a ler à medida que é capaz de utilizar integralmente diversas estratégias e também por estímulos recebidos do seu meio social, onde pode observar outras pessoas lendo, tentando ler, experimentando e errando, aproximando-se da leitura convencional.

“Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado ou compreendê-lo.” (GOODMAN, 1987, p. 17).

De acordo com autores diversos, como será possível verificar no texto que se segue, utilizamos estratégias para proceder a leitura e estas são modificadas e desenvolvidas. Podem ser classificadas em: seleção, antecipação, inferência e verificação. O leitor utiliza-se de todas essas estratégias durante uma leitura, mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso.

Por este estudo relevar a leitura, torna-se essencial esclarecer cada uma dessas estratégias:

- Estratégia de seleção:

“O texto fornece índices redundantes que não são igualmente úteis. O leitor deve selecionar destes índices somente aqueles que são mais úteis”. (GOODMAN, 1987, p.17).

Ao ler, o leitor utilize-se desta estratégia o tempo todo, implica considerar apenas índices úteis, desprezando os irrelevantes;

o Estratégias de antecipação:

O leitor usa esta estratégia para prever o que virá no texto, a partir das informações no momento recebidas, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Neste sentido, Kleiman (1989) define estratégia de antecipação;

o Estratégia de inferência:

Consiste na dedução da leitura pelo raciocínio, utilizando o conhecimento sobre o assunto, algumas informações que podem aparecer implícita ou explicitamente no texto tornando-o compreensível;

o Estratégia de verificação:

Goodman (1987) faz abordagem semelhante a de Kleiman (1989) quando esclarece que, para o leitor assegurar o sentido da leitura confirmando ou não suas hipóteses iniciais, utiliza-se da estratégia de verificação, com o intuito de obter informações complementares para dar significado ao texto, conferindo, confrontando, comparando, aprimorando e aperfeiçoando. Preocupado com a compreensão íntegra do mesmo.

Portanto, diante das considerações levantadas sobre a leitura, fica claro que, na etapa da educação fundamental, a leitura ocupa um lugar muito definido e, ao mesmo tempo, muito amplo e aproximá-la da criança pressupõe, antes, aproximar a criança de algo que ela já conhece, que coexiste com ela, que lhe interessa, que se encontra presente em sua vida e que lhe proporciona, em geral, experiências divertidas e gratificantes, e, desse modo, não tem sentido algum ignorar.

3.2.2 A construção da escrita

Da mesma forma que a leitura, a escrita é um processo utilizado para comunicação através do tempo e do espaço, como registros de construções feitas no plano do pensamento.

O contato com o material gráfico e o meio externo faz com que a criança tenha condições de processar a pseudoleitura, reestruturar informações, elaborando hipóteses de

construção da escrita, permitindo que ela faça registros espontâneos sobre isso, dentro do conhecimento que tem sobre o mesmo, ou seja, o contato com a diversidade de textos que o seu meio lhe oferece.

Desse modo, Seber (1997, p. 12-13) comenta:

Para entender como a criança vai construindo suas idéias a respeito da escrita, devemos partir de algumas situações do cotidiano. É difícil imaginar um meio social onde não haja placas de trânsito, cartazes, jornais, revistas, rótulos de produtos, televisão. Dependendo das condições sociais, a criança também participa de experiência nas quais observa o adulto escrevendo recados, cartas, listas de compra ou, então, lendo livros, jornais, revistas, folhetos... Embora a quantidade de informação disponível difira de um meio social para outro, o material gráfico desperta a curiosidade infantil, à semelhança de tantas outras situações, como quando ela nota a barriga da mãe crescer durante a gestação, ou que os dias são claros e as noites escuras, etc. Ao atribuir um significado a tudo aquilo que vê, cedo ou tarde a criança termina por construir idéias próprias a respeito, inclusive da escrita.

O meio social onde a criança está inserida oferece informações sobre o conhecimento gráfico, e este oportuniza uma ampliação do conhecimento que já possui, para posteriormente auxiliar na construção da escrita, mesmo que este meio social não ofereça condições de contato assíduo com o mundo letrado, daí a relevância do contexto e suas interações.

Devido à importância atribuída ao contexto e às interações, o que a teoria nos mostra é que vários autores são unânimes ao elaborar enfaticamente determinado assunto.

Diante disto, cabe, neste trabalho de pesquisa apresentar algumas abordagens:

- Para Smolka (1988, p.45):

A escrita não é apenas um 'objeto de conhecimento' na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento de interação. Não se trata, então, apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocuções na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

- Ferreira (1987, p.102) elabora uma abordagem semelhante ao afirmar:

Antes de que a escrita apareça como uma tarefa escolar iniludível, antes de que a criança seja iniciada nos rituais da alfabetização, a escrita existe. Historicamente falando, não restam dúvidas de que a escrita tem uma origem extra-escolar; que o início de sua organização enquanto objeto de conhecimento precede às práticas escolares.

A escrita existe inserida em múltiplos objetos físicos do ambiente que rodeia uma criança do meio urbano (inclusive quando esta criança pertence aos meios mais marginalizados da sociedade urbana). A escrita existe inserida numa complexa rede de

relações sociais. À sua maneira e de acordo com suas possibilidades, a criança tenta compreender que classe os objetos são essas marcar gráficas, que classe de atos são aqueles em que os usuários as utilizam.

Também nesta perspectiva, Teberosky (2001, p.125-126) acrescenta:

[...] interação social é uma situação privilegiada desde o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Nossa opinião é, em síntese, que uma situação que permita e facilite a socialização dos conhecimentos e das tarefas pode ser um bom contexto de construção da escrita.

Ferreira (1987, p.167), por sua vez, acredita que para aprenderem a ler e a escrever:

[...] as crianças levarão consigo diferentes experiências com textos, diferentes contextos internos, dadas as diferenças na qualidade das situações particulares de usos da língua escrita nas quais participaram fora da escola.

Ferreiro (1996, p.24) acrescenta dizendo que:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas as transformam.

Nesse mesmo entendimento e, em outra obra, Ferreiro (1987) acredita que desde muito cedo, as crianças estão em contato permanente com situações de leitura e escrita. Estas situações são apresentadas nos mais variados contextos como letreiros, embalagens, cartazes de rua, roupas, assim como em livros jornais, ou quando os adultos lêem cartas, procuram número de telefone ou fazem anotações, que se traduzem em informações que auxiliam diretamente no processo da construção da escrita.

E é através de uma participação ampla e firme que a criança compreenderá a escrita como função social.

Ainda sobre o tema, Teberosky (1989) afirma que a língua escrita faz parte do cotidiano das crianças (mundo). Estas têm curiosidades em saber em que se baseia o código de escrita e como funciona. Construindo e reconstruindo hipóteses sobre o como se escreve, e, neste sentido, deve-se oportunizar as crianças de leitura e escritas das mais diversas formas para ajudá-las a construir esse conhecimento.

Diante de todas essas considerações sobre o texto, o contexto e as interações que permeiam o processo de construção da escrita, verifica-se que esse processo é melhor desenvolvido quando a criança participa ativamente, até mesmo através de observações, de situações sociais que incitam suas produções espontâneas, até o momento em que poderá ser feita com relativa autonomia, aproximando-se da escrita convencional.

Imersa num ambiente alfabetizador, a criança está exposta a seus portadores, considerados como encorajadores na construção da escrita, desta maneira, as crianças poderão tirar suas próprias conclusões, dando significado ao objeto observado, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e das informações novas recebidas, transformando e ampliando seus conhecimentos.

Assim, a participação do adulto pode ser considerada apenas como auxílio no processo de construção de hipóteses sobre a escrita, pois esse processo depende mais das construções internas da criança do que das condições externas.

Partindo dessa premissa, pode-se considerar que a maturidade e a prontidão que são construções internas da criança, aliadas ao ambiente alfabetizador, facilita a sua entrada no mundo da linguagem. Um aspecto relevante a considerar é que cada criança tem seu ritmo nesse processo de aprendizagem.

No processo de aquisição da escrita, as palavras de seu convívio, com significado, permitem que a criança considere a escrita como representação da fala, relacionando este significado com os conceitos designados a objetos e pessoas determinados pelo meio sócio-cultural em que está inserida.

A partir do conhecimento de textos, palavras, letras adquiridas no convívio com este mundo letrado, a criança se sente segura para fazer suas próprias produções escritas, designadas escritas espontâneas.

Aprende-se a escrever, escrevendo e enquanto se escreve aprende-se sobre a escrita. Dessa forma, torna-se evidente que a escrita espontânea assume um papel essencial no processo da construção da escrita

Essa importância é citada por Ferreiro (1987, p.16), quando considera:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediata ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

O contato e o incentivo com usuários da escrita, com objeto escrito, ou seja, numa ação interativa com o mundo, promove às crianças o conhecimento dos elementos (objetos) no processo de construção do conhecimento em relação à escrita e, este conhecimento exige das crianças uma coerência rigorosa consigo mesma, relacionadas a estes elementos.

Outro aspecto relevante é considerar o *ERRO* como momento evolutivo no processo de aprendizagem. Assim confirma Smolka (1988, p. 50), quando considera:

[...] a importância do erro como fundamentalmente construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levam sobre a escrita.

O amadurecimento das crianças quanto à escrita é evidenciado por Teberosky (1993, p. 128):

[...] as crianças pré-escolares são capazes de estabelecer conversações coletivas e fazer discursos coerentes, quando apenas em situações de jogo livre, como também em tarefas mais orientadas e reflexivas (Dore, 1979). Até a idade de 5-6 anos, esta capacidade encontra-se suficientemente desenvolvida, a tal ponto de poder ser aplicada a uma tarefa com um objetivo bem claro: a construção de escritas. A escrita, desde logo, não depende dos atos de conversação. Mais propriamente, estes podem ser usados como meio de intercambiar informação, estabelecer acordos, colaborações, etc. acerca do escrito. Os intercâmbios podem ser tanto verbais como não verbais, pode haver solicitação de informações espontâneas. Os destinatários dos pedidos de informação podem ter ou não competência para fornecer uma resposta satisfatória. Aquele que pergunta, às vezes, espera uma resposta verbal, outras vezes, necessita uma ação específica (em nossa situação, uma ação gráfica).

Ao considerar a escrita, entre outras, como uma função social para transmitir idéias e conceitos, perpetuados através do tempo e do espaço, utilizando-se de linhas pontos e outros, Luria (1988) oferece uma visão clara do ponto de chegada que as crianças almejam, ao passar por fases distintas, seqüenciadas, significativas e necessárias, até chegarem e no momento em que poderão escrever de maneira autônoma e mais próxima da escrita convencional. Neste momento, cabe evidenciar características gerais de cada fase.

Essas fases foram assim denominadas por Ferreiro e Teberosky a partir de pesquisas diversas realizadas após experiências feitas com criança de vários países, para distinguir características próprias de cada fase do processo de construção da escrita constatando a existência de cinco níveis sucessivos: hipótese pré-silábica (nível I – Escrita Indiferenciada e nível 2 – Diferenciação da Escrita), hipótese silábica, hipótese silábica-alfabética e hipótese alfabética (neste trabalho já citado).

Estas fases são evidentes na síntese de Goodman (1995, p. 120-121):

As crianças começam, inicialmente, a entender que a escrita é um sistema representacional que é diferente do desenho. Num primeiro momento, elas parecem considerar o sistema de escrita como sendo logográfico posteriormente, as crianças que vivem num ambiente, ou seja, cada símbolo, como definido pela criança, representa alguma idéia ou conceito, ao mesmo tempo, significativo e familiar para a criança.

Posteriormente, as crianças que vivem num ambiente alfabetizado e alfabético começam a emitir a hipótese de que existem relações entre a linguagem oral e a escrita. Especulam que existem relação entre certos aspectos da segmentação oral e certos segmentos do sistema escrito, utilizando suas próprias categorias, baseadas nos esquemas que desenvolvem sobre as unidades lingüísticas. Isso representa, inicialmente, a visão silábica da linguagem. Mais tarde, as crianças desenvolvem uma percepção da natureza alfabética da linguagem. Aprendem que existe uma complexa representação entre o sistema sonoro da linguagem e o sistema gráfico. Estão preocupadas com a maneira com que algo soa em relação com sua aparência. Embora o que as crianças chegam a saber sobre o sistema de

escrita no qual a criança está mergulhada, existem regras universais que todas as crianças parecem conceptualizar em maneiras semelhantes, em certos momentos de sua história pessoal.

É importante estimular a criança a folhear revistas, jornais, fotos, livros, levando-a a interpretar gravuras e colocar à sua disposição lápis, giz de cera, canetinha e folhas brancas, para representar graficamente seu pensamento.

Após a fase das garatujas, a criança entra na Fase Icônica, a qual implica a representação da escrita pela criança através do desenho.

Esse é o início da próxima fase, denominada pré-silábica que subdivide-se em dois níveis: nível I – escrita indiferenciada e nível 2 – diferenciação da escrita.

No nível I da escrita indiferenciada as crianças já produzem riscos e/ou rabiscos típicos da escrita que têm como forma básica (modelo de letra cursiva ou de imprensa).

Nessa fase, a criança usa sempre os mesmos sinais gráficos, que podem ser letras convencionais ou outros símbolos quaisquer.

As crianças pré-silábicas acham que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com alguns de seus atributos, o seu tamanho, idade, comprimento ou forma.

A essa relação dá-se o nome Realismo Nominal¹³, coisas grandes, escreve grande, coisas pequenas, escreve pequeno.

Também não separam os elementos das palavras, fazem sempre uma leitura global do que está escrito, ou seja, cada letra, ou sinal vale pelo todo.

Desta forma, Azenha (1995, p.63,66) deixa claro que:

Uma das principais características da escrita pertence a este nível é a baixa diferenciação existente entre a grafia de uma palavra e outra. Os traços são bastante semelhantes entre si e, dependendo do tipo de escrita com a qual a criança teve maior interação, os grafismos podem ser constituídos de traços descontínuos (cujo modelo é o traçado da letra de imprensa) ou com maior continuidade (inspirados pelo traçado em letra cursiva)... Neste nível, a característica mais importante é a maneira como as crianças procedem à interpretação: a leitura é global, não se fazendo análise entre as partes componentes e o todo, inexistindo, portanto, tentativas de fragmentação do texto escrito durante o ato de leitura.

As características deste nível vão evoluindo e se aprimorando gradativamente até atingir o Nível 2 – Diferenciação da escrita, no qual a criança descobre que coisas diferentes têm nomes diferentes. Dessa forma, ela imprime diferença nas grafias das palavras, às vezes, mudando apenas a ordem das letras (Diferenciação Qualitativa), pois

¹³ Realismo Nominal: a crença de que os nomes estão nos objetos e vice-versa, de acordo com Jean Piaget.

considera que se o escrito tem o tempo todo, as mesmas letras, não pode ser lido ou interpretado.

Nessa fase, as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas.

Dessa maneira, palavras formadas por menos de três sinais ou letras não servem para ler, por isso não escrevem com menos de três letras ou sinais (Hipótese Quantitativa), pois considera que toda escrita tem que ter no mínimo três letras para que diga algo.

As crianças, então, exploram critérios que lhes permitem variações sobre o eixo qualitativo, no qual possibilita variar o repertório das letras que se utilizam de uma escrita para outra e variar também a posição das mesmas sem modificar a quantidade.

Nesse sentido, Azenha (1995, p. 66-67) vem completar o raciocínio, quando ratifica que:

A característica principal das escritas categorizadas como pertencentes a este nível é a tentativa sistemática de criar diferenciações entre os grafismos produzidos. A necessidade de diferenciar a intenção do produtor é objetivada pela criação de totalidades gráficas distintas.

A hipótese da quantidade mínima de caracteres que deve compor uma escrita e a necessidade de variá-los continuam como exigências são agora acrescidas da intenção de objetivar as diferenças do significado das palavras. Quando a disponibilidade de letras conhecidas é pequena, a confluência dessas exigências a serem cumpridas acaba por criar a necessidade de gerar totalidades novas pela alteração à ordem linear das letras. Em outras palavras, utilizando-se de um mesmo repertório, a ordem das letras deve variar de uma escrita para outra, de forma a garantir a criação de um conjunto que se diferencie do outro.

Nesta fase, é muito importante o contato com as letras convencionais, a partir do próprio nome e do alfabeto móvel, sendo alguns dos recursos para que a criança adquira elementos para a próxima fase.

Nesses dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

Nessa evolução permanente, a criança passará para fase silábica que se distingue da anterior na atenção que a criança dá às atividades sonoras do significante que marca neste período a Fonetização da Escrita – descoberta dos sons da fala.

A criança chega à hipótese de que a escrita representa a fala, é o momento em que esta faz a correspondência da escrita com a fala, sendo a fase mais importante nesse processo de alfabetização.

A criança descobre que as letras podem corresponder às sílabas, partes da palavra escrita. Formula a hipótese de que cada letra ou sinal vale por uma sílaba. Num primeiro momento, as grafias são diferenciadas sem que as letras tenham seu valor sonoro

convencional, mas, num grau de evolução maior, as crianças empregam nas suas grafias, vogais e até consoantes tendo já o seu valor convencional.

Esta etapa é claramente definida por Ferreiro (1987 b, p. 24-25) que ainda atribui duas razões importantes à fase:

A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas ‘partes’ da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se, assim, o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras.

O nível silábico não significa capacidade da criança para compreender e assimilar sílabas. Ela percebe sílabas (pedacinhos da palavra) no oral e não na escrita.

Paulatinamente, a criança vai edificando a escrita dentro de um processo construtivo, transcorrendo da fase silábica para a fase silábico-alfabética.

Este período marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados (hipótese silábica) e dos esquemas futuros em vias de serem construídos. A criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, composta de elementos menores.

Nessa fase, a criança, enfrentará novos conflitos ao constatar que não basta uma letra por sílaba, mas também não se pode estabelecer nenhuma regularidade, duplicando a quantidade de letras por sílabas, já que há sílabas com uma, duas ou mais letras (Quantitativo). Enfrentará os problemas ortográficos, a identidade do som não garante a identidade das letras, a de som (Qualitativo).

Ao descobrir que o esquema de uma letra por sílaba não funciona, a criança procura acrescentar à escrita da fase anterior. Começa então, grafar algumas sílabas completas e outras incompletas (ainda representadas por uma letra só). Geralmente, as sílabas completas são a primeira ou a última da palavra. Nesse momento, entra em conflito duas concepções, a silábica e a silábico-alfabética.

Essa fase pode caracterizar a omissão de letras pela criança, mas, na verdade, ela está acrescentando letras à sua escrita da fase anterior. Trata-se de uma *progressão* e não *retrocesso*.

Goodman (1995, p. 32) sustenta esse raciocínio ao dizer que:

Embora satisfatória desde o ponto de vista da criança, a hipótese silábica será repetidamente infirmada, externamente, pelos escritos ambientais e por

produções de adultos. Sem abandonarem essa hipótese: as crianças passam a experimentar uma nova hipótese, a silábica-alfabética, na qual algumas letras ainda podem passar por sílabas, enquanto outras representam unidades sonoras menores (fonemas). Essa é uma típica solução instável que chama um novo processo de construção.

Perpassando pelas fases anteriores, pode-se considerar que o educando atingiu a compreensão do sistema de representação da linguagem escrita, percebe que a palavra escrita é constituída de subconjunto de letras que são as sílabas.

Apesar de estar escrevendo com ‘erros’ ortográficos, a criança não perde a coragem de escrever, buscando uma legibilidade da sua escrita, permitindo que outros possam lê-la.

Sobre a fase alfabética, Azenha (1995, p.85) declara com firmeza:

Neste estágio a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita – cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Acrescenta-se a esse pensamento, a afirmação de Seber (1997, p. 197) que também generaliza, para outros processos de aprendizagem, essa maturidade de raciocínio que adquire:

São as ações de ordenar, de fazer correspondência um a um, de relacionar, de generalizar, de classificar, de refazer tudo isso de formas diferentes, enfim, existe todo um conjunto de ações que, por serem especiais, favorecem os progressos de todos os processos de aprendizagem. Dito de outro modo, as ações mencionadas intervêm na conquista da língua escrita assim como interferem nas demais áreas de conhecimento, permitindo à criança raciocinar acerca do que faz ou diz. É por isso que, ao atingir a base alfabética da escrita, ela avançou também no entendimento de tudo o que lhe é proposto, como, por exemplo, resolver as operações elementares de soma, subtração, etc. O raciocínio é essencial qualquer que seja o processo de aprendizagem que se considere.

Isso, porém, não significa que todas as dificuldades estejam vencidas. A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia que serão trabalhados e tratados no período pós-alfabetização, quando será enfatizada a construção da base ortográfica. Este momento marca o fim de um processo e ao mesmo tempo o início de uma nova etapa.

Neste sentido, Goodman (1995, p. 32) enfatiza:

É claro que isso não é o fim da alfabetização. Assim como qualquer outro nível, o nível alfabético é o ponto final da evolução anterior e, ao mesmo tempo, o ponto de partida de novos desenvolvimentos. Nesse ponto, foram solucionados muitos problemas cognitivos. Novos problemas surgirão.

Da mesma forma que a leitura, a escrita é uma forma de comunicação e representa a inserção do indivíduo no mundo letrado, tornando-o capaz de pensar e agir, de forma autônoma, e expressar seus pensamentos e atos através da escrita, recursos no qual perpetua suas idéias através do tempo e do espaço.

Quando a criança participa ativamente e observa diversos textos nos seus respectivos portadores, interagindo com o meio sócio-cultural em que está inserida, é capaz de realizar suas produções escritas, elaborando hipóteses de construção da mesma nesse processo, a criança é auxiliada pelo meio externo, mas depende fundamentalmente de suas construções internas e seu próprio ritmo de aprendizagem.

Entretanto, a escrita, como todo processo de aprendizagem passa gradativamente por fases diferenciadas, porém numa sequência lógica de construção significativa e que culmina em determinado ponto, no qual aproxima-se da escrita convencional e que ao mesmo tempo inicia uma nova etapa.

Objetivando verificar o processo de evolução e construção da escrita a partir de diversos portadores de textos, observa-se que também se dá no contato do indivíduo com o meio externo, vinculado a suas evoluções internas. Esse contato é relevante no que diz respeito a estímulos que o contexto lhe oferece. Despertando a curiosidade, a imaginação, o interesse, permitindo formar conceitos sobre o que vê, o que sente, utilizando-se do conhecimento prévio que tem sobre a escrita, procurando realizar uma *leitura significativa*.

CAPÍTULO 4 O SABER DOS PROFESSORES - CONSIDERAÇÕES GERAIS

Em inúmeras ocasiões além do que pudesse ser previsto, as atividades surgiram espontaneamente como propostas das crianças ou como um passo inevitável no encadeamento de interesses que se haviam manifestado no decorrer do trabalho.

Isto não significa que somente faça aquilo que as crianças querem, o professor com seus próprios interesses faz parte do grupo, participa com propostas e orienta as discussões e os acordos. Portanto, embora possa parecer paradoxal, além de uma grande flexibilidade, amplidão e respeito pela criança, deve existir no professor clareza conceitual e de objetivos, pois é sua responsabilidade saber onde se quer chegar com esse grupo em geral e com cada criança em particular.

É a clareza em relação aos objetivos que nos permite escolher diferentes caminhos ou encontrar atalhos e saber aproveitá-los, podemos surpreender-nos com algo inesperado e tornar observável o que não estava previsto.

O professor deve selecionar atividades que melhor se encaixar ou se adequar às necessidades particulares de sua turma. Devemos também salientar que uma mesma atividade pode nos apresentar diferentes modalidades de resultados, pois, cada grupo imprime um estilo próprio.

Algumas atividades mostram-se especialmente apropriadas para suscitar discussões do grupo, nas quais se manifestam mais claramente as hipóteses das crianças sobre aspectos particulares. Merece também destaque pelo papel que desempenham atividades que permitem alcançar nosso objetivo principal que se torna fundamental no âmbito da educação: que as crianças deixem de desconsiderar a leitura e a escrita, como objetivo principal para sua atuação na sociedade.

Sendo assim pode-se chegar a fazer com que a experiência escolar desperte um interesse real nas crianças e cumpra com o objetivo que a sociedade reserva à escola: dar a todos possibilidades de crescimento intelectual e acesso à cultura.

4.1 Atividades específicas

Tomando como ponto de partida os princípios que orientam a nossa ação pedagógica e algumas idéias surgidas durante as discussões das próprias situações experimentais da pesquisa.

No decorrer da mesma elas passavam a moldar-se aos interesses das crianças e aquelas necessidades que havíamos detectado nos seus processos de avanços na construção da linguagem escrita passou a fazer parte concreta do universo da construção da escrita e da leitura:

a) ATIVIDADES DE LEITURA:

- Listas, de animais, frutas, cores, brinquedos, títulos de livros, nomes, etc...;
- Receitas;
- Histórias em quadrinhos;
- Regras de jogos conhecidos;
- Bilhetes;
- Jornais;
- Revistas;
- Musicas;
- Quadrinhas;
- Parlendas;
- Adivinhas;
- Cantigas de roda e canções populares;
- Diálogos canônicos.

b) ATIVIDADES DA ESCRITA:

- Seqüênciação de histórias conhecidas;
- Bilhetes;
- Cartas;
- Jornal;
- Notícias.

Nas atividades de “leitura” o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para desenvolver o significado da escrita e poder realizar a “leitura” de duas formas:

- Pelo ajuste da ‘leitura’ do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos;

- Pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados a correspondência fonográfica.

Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apóiam a análise e oferecer informações específica sempre que necessário.

4.2 Por traz do que se faz

Difícilmente não pensamos em tudo o que há por trás de cada atividade que propomos aos alunos, cada uma delas está integrada ao sistema currículo escolar.

Para compreender melhor o que existe por trás das atividades escolares, tomemos um exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cita uma recomendação para que os professores trabalhem com a diversidade de textos.

Os Parâmetros Curriculares, após analisar os atuais desafios presentes na sociedade, buscou-se identificar quais deles seriam de responsabilidade da escola, de forma completa ou parcial.

A recomendação que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de trabalhar com a diversidade de texto é justificada pela análise do papel da escola na promoção do desenvolvimento das capacidades dos alunos de:

[...] utilizar diferentes linguagens como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura e [...] utilizar a Língua Portuguesa para compreender e produzir mensagens orais e escritas, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Esses objetivos amplos determinam os conteúdos que devem ser trabalhados. Se, na escola, o aluno deve aprender a utilizar linguagens variadas em distintos contextos, é preciso desenvolver um intenso trabalho com os diferentes gêneros (aqui, o termo ‘gênero’ coincide com ‘tipo de texto’), tanto para a compreensão como para a produção de textos.

Garantir a diversidade de textos não significa propor aos alunos que desenvolvem todos os tipos de atividades com todos os tipos de texto.

É preciso ter critérios de seleção, considerando, por exemplo:

- a complexidade do gênero;
- o nível de dificuldade nas atividades em relação ao gênero;
- a familiaridade dos alunos com o gênero;
- a adequação do conteúdo do texto a faixa etária;
- a importância do gênero em função de determinados projetos de trabalho.

CONCLUSÃO

Diante de vários problemas, com alunos que não conseguiam ler e escrever, (alunos estes freqüentadores da 3ª série do ensino fundamental), resolvemos direcionar nossa pesquisa a esta situação. Levantamos hipóteses e dados, nos quais fomos orientando e constatando, que no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, os portadores de textos, têm um espaço notável na construção e desenvolvimento da educação tanto básica, quanto fundamental. Pois são recursos que incitam a construção da leitura e da escrita, considerando que o contexto social em que a criança está inserida e permeada por eles.

A eficácia dos portadores de textos tem sido comprovada por ser um material disponível no dia a dia da criança, trazendo informações visuais e gráficas relevantes para desenvolver um trabalho em sala de aula, permitindo que a realidade extra – escolar adentre o contexto escolar.

Com o trabalho realizado, hoje mais do que nunca, temos a certeza que o professor no seu papel de mediador do conhecimento, influência muito na formação do educando. Cabe a ele apresentar o mundo a seus alunos, através do interesse e da observação, propondo sempre atividades de interpretação dos variados tipos de portadores de textos. Através do contexto em que está inserido, elaborando produções escritas que vão sendo gradativamente enriquecidas à medida que vão construindo, interna e externamente, conceitos relacionados à leitura e a escrita.

Propiciar ao educando uma visão do mundo que o cerca, orientar e ajudar os mesmos na construção de hipóteses textuais diferentes, permitindo o desenvolvimento da leitura e escrita ‘convencionais’, além de ampliar estes conceitos e promover interação do educando com o texto e com outros interlocutores na troca de idéias e experiências, deve ser o objetivo principal do professor que tem como meta, o desenvolvimento da criança quanto a cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e direitos.

Confirmando a veracidade das hipóteses inicialmente levantadas no ápice desta pesquisa, pôde-se constatar a importância dos diversos portadores de textos no processo da construção da leitura e da escrita.

Conclui-se, então, que o trabalho desenvolvido a partir dos diversos portadores de textos, promove-se uma interação entre os envolvidos num clima de cooperação, confronto de idéias, respeito mútuo, despertando a autonomia, o espírito crítico, reflexivo e, assume um caráter social, envolvendo o meio sócio-cultural em que a criança está inserida.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional**: Alfabetização. Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares, Nacional**: Língua Portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Constituição**: República Federativa do Brasil Brasília: Saraiva, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. 2. ed. São Paulo: Peres, 1992.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Lei n. 9394/96**. MEC. Brasília, Secretaria de Educação do Estado: Associação Brasileira dos editores de livros: ABRELIVROS, 1996.

BRANDÃO C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 2. ed. Tradução de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes: São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATE, Jean Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Tradução de Maria Helena Ortega Orliz Assumpção. Educação Complementar/INEP, 2001.

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Tradução de Bruno Chalés Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODMAN, K. S. O Processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e a alfabetização**: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MACHADO, Ana Maria. A literatura deve dar prazer. **Nova Escola**. São Paulo, n. 45, p. 21-24, set. 2001.

PELLEGRINI, Denise. Aprenda com eles e ensine melhor. **Nova Escola**. São Paulo, n. 139, p. 18-25, jan./fev. 2001.

_____. Ler e escrever de verdade. **Nova Escola**. São Paulo, n. 145, p. 12-19, set. 2001.

_____. Mais que alfabetizar – Tanto quanto a alfabetização o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania. **Nova Escola**, São Paulo, n. 145, p. 12-13, set. 2001

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Adriana Vera. A viagem da leitura. **Nova Escola**, São Paulo, n. 112, p. 10-19, maio 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamanto. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. São Paulo, Trajetória Cultural, 1989.

_____. **Aprendendo a escrever**. 3. ed. São Paulo. Ática, 2001.

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 5. ed. Tradução de Beatriz Cardoso. Campinas SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.