

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM EM CRIANÇAS**

SARA PINHEIRO BARROSO

**FORTALEZA – CEARÁ
2005**

ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM EM CRIANÇAS

SARA PINHEIRO BARROSO

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ.

FORTALEZA – CEARÁ
2005

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Especialização em Psicopedagogia, pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta Monografia é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

SARA PINHEIRO BARROSO

MONOGRAFIA APROVADA EM ____/____/2005

PROF^a MARISA PASCARELLI AGRELLO
Orientadora

“Alfabetizar-se não é luxo. É um direito das crianças deste continente”. (Emília Ferreiro)

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todos que colaboraram para a confecção deste trabalho.

- A Deus, pelo Dom da vida;
- Aos meus pais, José e Cleide, presente de Deus para mim, que com amor insondável me ensinaram o valor da vida;
- A professora Marisa Pascarelli, pela orientação prestada.

SUMÁRIO

RESUMO.....	Vii
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 – Um saber eclético: a alfabetização.....	10
CAPÍTULO 2 – Psicogênese da leitura e da escrita numa visão construtivista.....	16
CAPÍTULO 3 – O processo de alfabetização e os métodos de leitura.....	23
CAPÍTULO 4 – Contribuição da psicopedagogia na construção da leitura e escrita.	30
CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

RESUMO

O principal propósito desta pesquisa foi compreender como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita de forma significativa para a criança da alfabetização.

Este trabalho foi pensado de forma a proporcionar uma reflexão a respeito da ação docente em relação ao ensino da linguagem, já que, atualmente, é notado uma distorção entre o papel da escola e do professor e a prática que conduz a criança ao processo de construção da linguagem e seu desenvolvimento cognitivo. Também teve como objetivo descrever como ocorrem “os processos de construção da escrita e da leitura” pela criança.

O mesmo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, fundamentada principalmente nos pressupostos defendidos por Ferreiro, bem como de outros autores que tratam do assunto em foco.

O conceito de alfabetização, assim como qualquer representação da realidade, relaciona-se com o momento histórico que é produzido e fornece, em cada época, a base das propostas governamentais para alfabetização. Ao fazer uma retrospectiva histórica do conceito de alfabetização, Ferreiro (1998), fundamentados na Psicologia Genética de Jean Piaget, resgataram o alfabetizando como sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem. Nesses estudos o aluno não é mais concebido como um indivíduo que recebe passivamente os estímulos externos, passa a ser sujeito porque “pensa sobre as questões e situações com as quais se depara, reorganizando sua estrutura cognitiva”. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e das escritas passa a ser entendida como uma “atividade cognitiva de um sujeito ativo, que, agindo sobre o objeto e apropriando-se dele, constrói seu conhecimento”.

Por este trabalho ter sido concretizado apenas por meio de pesquisa bibliográfica, as considerações apresentadas no mesmo, estão baseadas nas leituras realizadas. Dentre elas são destacadas: Ferreiro, Piaget, Freire, Pillar, Scoz, Barbosa, Sargo e Fagali.

Na concretização do mesmo, pode-se verificar que somente quando o professor se conscientizar e assumir o papel de mediador do processo de compreensão e construção do sistema simbólico da escrita, redimensionando suas ações para o objetivo de conhecimento, a língua escrita e para o agente em questão, ou seja, a criança, é que vai ser possível a formação de cidadãos leitores do mundo, isto é, críticos.

INTRODUÇÃO

A necessidade de desenvolver uma prática mais consciente na área da leitura e da escrita conduziu à escolha desse tema, com esses autores, dando suporte ao estudo dentro da linha construtivista, com as crianças da classe de alfabetização.

A alfabetização tem sido objeto de muita preocupação e questionamento por parte dos profissionais de ensino.

O processo da leitura e da escrita na classe de alfabetização é considerado por vários professores uma etapa difícil do currículo escolar. A classe de alfabetização é a base da aprendizagem escolar; e existe, portanto uma preocupação muito grande por parte dos educadores, uma vez que o número de reprovação e abandono na alfabetização é bastante elevado. Levando assim aqueles que o sistema considera como “fracassados”.

Dentro dos problemas no nosso sistema educacional, o fracasso escolar tem sido visto e estudado com muita atenção e ênfase. Para muitos estudiosos, esta concepção do fracasso escolar aparece como sendo causada por vários fatores educacionais.

As pesquisadoras Pillar (1990), Teberosky (1991) e outros partem do princípio de “que temos que considerar um elemento fundamental que precisa ser repensado”: a construção do conhecimento pela criança.

A construção do conhecimento não se reduz apenas em cópias, mas o resultado da experiência do sujeito em interação com o objeto do conhecimento. É através da confrontação com esse objeto cultural que a criança constrói a escrita. Conforme Ferreiro (1991, p. 31), “A escrita é um objeto cultural por excelência e sua apropriação, pela criança, se dá através de um longo período, que começa muito antes de sua entrada na escola”.

Sendo a criança responsável pela construção do seu conhecimento, em interação com o meio, cabe à escola criar situações favoráveis em recursos materiais, que oportunize a criança a construir o seu próprio conhecimento sobre leitura e a escrita.

Percebe-se, por meio da revisão da literatura sobre o assunto, que a construção do conhecimento na área da leitura e da escrita, como as demais áreas estão intrinsecamente relacionadas com a interação entre o sujeito e o objeto, pois esse conhecimento não é algo que possa ser doado de uma pessoa para outra. Por maior que seja o nosso interesse em ensinar alguma coisa a criança não espera passivamente para aprender. Ela interage ativamente no seu meio e trata de conhecer o universo ao seu redor, construindo suas próprias “categorias” de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o mundo.

Piaget (1970) descobriu a possibilidade de trabalhar a partir do erro. Todo conhecimento é construído através de um processo contínuo de fazer, respeitando a produção do aluno.

Para Freire (1984), ao fazer uma leitura permanente do mundo, o indivíduo torna-se capaz de captar seu espaço para nele interferir e atuar; sentir-se motivado para a leitura da palavra.

A proposta de Ferreiro (1991) e Pillar (1990) vem demonstrar a nova concepção da evolução dos níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita, implicando a necessidade de que os educadores façam uma revisão constante e profunda do trabalho pedagógico neste campo.

A partir do que foi mencionado anteriormente, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo trata de fundamentar o estudo, descrevendo as bases teóricas de um saber eclético na alfabetização que é formado por elementos escolhidos em diferentes gêneros ou opiniões. Tendo como referencial teórico as contribuições dos gêneros de Ferreiro, Piaget, Pillar, Silva, Amaral e Barbosa, buscando os aspectos da construção da leitura e da escrita.

O segundo capítulo discorre sobre a psicogênese da leitura e da escrita numa visão construtivista. O construtivismo inaugura a valorização do agir de quem aprende como elemento central para se compreender algo. Todavia o construtivismo pode ser considerado mais lento devido ao processo que conduz a criança a conhecer as funções da escrita, além de levá-la a ler e escrever de forma satisfatória, respeitando sempre seu processo de maturação.

Já no terceiro capítulo é analisado o processo de alfabetização e os métodos de leitura. Pode-se afirmar que a leitura envolve, primeiramente, a identificação dos símbolos impressos como letras, as palavras e os sons que elas representam. No início do processo da aprendizagem da leitura, as crianças têm que diferenciar cada letra que está sendo impressa e, perceber que cada símbolo que está sendo mostrado tem uma correspondência com os sons da fala. Se não houver essa correspondência, as crianças não poderão ler. Os métodos de leitura a serem desenvolvidos são: sentençação, palavração, fônico e silábico.

O quarto capítulo analisa a contribuição da Psicopedagogia na construção da leitura e escrita. A ação psicopedagógica busca salvaguardar a identidade do ser em desenvolvimento, investigando as suas possibilidades reais para que o mesmo tenha consciência de suas verdadeiras condições de crescimento, ajudando-o no desenvolvimento global.

Finalmente, após todas as considerações realizadas, segue a conclusão final sobre o trabalho.

CAPÍTULO I

UM SABER ECLÉTICO: A ALFABETIZAÇÃO

Diante das transformações radicais na realidade em que está situada, a escola questiona, buscando superar práticas cristalizadas pelo tempo, redimensionando a sua função social.

Nessa trajetória, a Pedagogia vem tentando articular contribuições, muitas vezes contraditórias, da Psicologia, Lingüística, Sócio-Lingüística, Filosofia da Visão e, mais recentemente, da Psicolingüística. Essas contribuições visam influenciar a Pedagogia na formulação de uma nova teoria de ensino apropriada à questão da leitura. Mas, além delas é preciso acrescentar, ainda, questões de natureza política, econômica, social e cultural, que orientam e condicionam o domínio de um saber numa dada sociedade, e que se revela nos pressupostos dos métodos.

Como diz Fowcambert (1990, p.32), “a política da leitura ultrapassa a Pedagogia, mas é sempre a Pedagogia que é um instrumento dessa política”.

Um saber eclético é formado por elementos colhidos em diferentes gêneros ou opiniões. Tendo como referencial teórico as contribuições dos gêneros de Ferreiro, Piaget, Pillar, Silva, Amaral, Barbosa, buscando os aspectos da construção da leitura e da escrita.

O conceito de alfabetização, assim como qualquer representação da realidade, relaciona-se com o momento histórico que é produzido e fornece, em cada época, a base das propostas governamentais para a alfabetização. Ao fazer uma retrospectiva histórica do conceito de alfabetização, Amaral (1994, p.23), demonstra que ele corresponde aos diferentes modos encontrados ao longo do tempo para encarar o analfabetismo e se relaciona com as concepções filosóficas sobre o homem, a sociedade e a educação, e ainda com as questões práticas das transformações sociais e técnicas ocorridas no mundo, o que parece provar a “transitoriedade e o caráter histórico do conhecimento”.

Segundo Amaral (1994, p.15), estas concepções possuem principalmente duas formas de encarar a questão. A primeira define a alfabetização como um processo mecânico: “a codificação da linguagem oral (fala) na linguagem de signos (escrita) e a decodificação da linguagem escrita em linguagem oral (leitura)”. Uma segunda visão, da mesma autora, do processo de alfabetização o entende como “apreensão e compreensão de significados”, ou seja, o principal neste processo é a compreensão do mundo.

Na sua opinião, no entanto, os dois são apenas parcialmente verdadeiros e, ainda que unidos “formando uma concepção em que a alfabetização seja considerada um processo de decodificação de fonemas e grafemas e de compreensão e expressão dos significados”, eles estariam incompletos na medida em que a “escrita deve ser encarada com uma forma de linguagem específica diferente da linguagem oral”. Amaral (1994, p.17)

Ferreiro (1998, p.32), por sua vez, opina que esta discussão, que contrapõe decodificação e compreensão, deve ser superada, na medida em que “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar é impossível”.

Barbosa (1994, p.27) analisando, a partir de uma base psicológica, estas duas formas diferentes de conceber o processo de alfabetização admite que o primeiro conceito “reflete uma visão mecânica da alfabetização baseada na decodificação da combinação som-grafia e vice-versa”. Para o mesmo autor, este conceito está relacionado com a “psicologia associacionista”, que “identifica o processo de decodificação com a resposta”, dada pelo aluno, “a um estímulo” oferecido pelo professor.

A partir do final dos anos 1970, os estudos de Ferreiro (1998), fundamentados na Psicologia Genética de Jean Piaget, resgataram o alfabetizando como sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem. Nesses estudos o aluno não é mais concebido como um indivíduo que recebe passivamente os estímulos externos, passa a ser sujeito porque “pensa sobre as questões e situações com as quais se depara, reorganizando sua estrutura cognitiva”. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita passa a ser entendida como “uma atividade cognitiva de um sujeito ativo, que, agindo sobre o objeto e apropriando-se dele, constrói seu conhecimento”.

Entretanto, o conceito, de alfabetização não pode ser explicado só em função de seus aspectos psicológicos. Amaral (1994, p.25) explicita a fundamental abordagem dos aspectos sociais deste conceito, uma vez que o sucesso ou o fracasso das iniciativas nessa área estão intimamente ligados a questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Neste sentido, pode-se dizer que Freire (1982, p. 15), exerceu papel determinante na ampliação do conceito de alfabetização no Brasil e no mundo. Na sua concepção a alfabetização é:

“...um meio para a conscientização do homem como criador de cultura, para a abertura de horizontes e o abandono de uma posição passiva diante da sociedade a partir do momento em que se apodera da escrita e a utiliza como um meio de expressão e libertação”.

Foi também Freire (1982) quem introduziu na literatura sobre alfabetização a noção de que “ler palavras é ler o mundo”. Para ele é através do contato com o mundo escrito que o sujeito “aprende” mais a sua cultura e nela se insere com maior poder de atuação.

Portanto, atualmente, ler o escrito não basta. Para ler o mundo é também necessário ler as mensagens e interpretá-las segundo as suas interferências nas formas de organização de nossa sociedade e nossa cultura.

Uma concepção mais ampla de alfabetização que vem dominando cada vez mais a produção teórica e as práticas pedagógicas nesse campo supõe a alfabetização como letramento, ou seja, como o desenvolvimento das capacidades diversas aliadas à produção de conhecimento que possibilitem à criança expressar-se e ter acesso a outras expressões.

Os estudos de Ferreiro e outros pesquisadores contemporâneos contribuíram para a prática pedagógica testando e organizando as concepções da criança sobre a linguagem, mostrando que a alfabetização é um longo processo, em que o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, até chegar ao código alfabético usado pelo adulto. Da mesma forma que o ser humano nasce, passa pela infância e adolescência, até atingir a idade adulta, a criança apresenta “fases” e “níveis” de desenvolvimento quanto à construção do pensamento em relação à linguagem escrita.

Segundo Pillar (1990, p.24) o nível alfabético e o reconhecimento do som de letras é importantíssimo salientar que ter compreendido a formação alfabética das sílabas não tem veiculação expressa com o reconhecimento do valor convencional do som das letras escritas. Um aluno pode estar alfabético conhecendo pequeno ou grande número de letras. Por isso continuar trabalhando este reconhecimento pode ser necessário mesmo para alunos alfabéticos.

Também é importante assinalar que somente no nível alfabético uma vinculação mais coerente consegue ser estabelecida entre leitura e escrita que, até então, tinham laço esporádico, flutuante, gratuito e tênue.

“Se estivéssemos dispostos a perder um pouco mais de tempo e deixássemos a criança trabalhar usando ‘ensaio e erro’, em diferentes problemas, as crianças desenvolveriam métodos gerais que poderiam aplicar-se em outras situações.

O tempo aparentemente perdido seria, então, amplamente compensando...”(Piaget, 1990, p. 26)

Alfabetização é quando a criança reconstrói o sistema lingüístico e compreende a sua organização, ela transpõe a porta do mundo e das coisas escritas, conseguindo ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. Ela apresenta as seguintes características.

- Compreensão da logicidade da busca alfabética da escrita. Exemplo: a criança sabe que os sons G e A são grafados “ga” e que T e O são grafados “to”, juntos, significando “gato”.
- Conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras, juntando-as para que formem sílabas e palavras.

- Distinção de letra, sílaba, palavra e frase. Às vezes, contudo, a criança ainda não divide a frase convencionalmente (gramaticalmente), e sim, de acordo com o ritmo frasal. Exemplo: “Omininu comeum dici”.

É importante destacar que nesse momento a criança escreve foneticamente (faz a relação entre som e letra), mas não ortograficamente. O desafio agora é caminhar em direção à convencionalidade, em direção à correção ortográfica e gramatical.

No Brasil, há inúmeros estudos e pesquisas no âmbito da leitura, por ser um tema de grande preocupação para psicólogos e educadores. As investigações não são tão recentes, porém nos últimos anos tem sido a grande preocupação nos meios educacionais, numa busca obsessiva dos educadores por métodos de alfabetização, para que a escola possa atingir seus objetivos mínimos que são: leitura e escrita.

Segundo Silva (1988, p.20), a persistência do problema e as ações paliativas – que suscitou ao longo de quase um século de experiência Republicana – explicam a permanência em vigor do tema da leitura mas também denunciam sua natureza social.

A leitura enquanto ação, não se resolve apenas no individual, depende também da organização da sociedade e do Estado que ajuda a mantê-la e a reproduzi-la. Sociedade e Estado podem estar ou não interessados no repasse, já que o conhecimento cria maior mobilização dos grupos humanos, assim como um aumento qualitativo da capacidade crítica dos indivíduos.

“O exercício da difusão da leitura que se mostra simultaneamente cultural e política é delegada à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado”.(Zimberman,1991, p.16)

Conhecimento e ação são fatores contínuos e o elo de transição é o livro, e a sociedade autoritária veta o acesso ou dificulta, daí a responsabilidade de diferentes segmentos sociais possibilitar a popularização do livro e sua circulação, para que a prática da leitura e o estudo sobre a leitura ocorram de uma forma crítica, séria e consistente.

Numa sociedade onde estão presentes, a injustiça, a desigualdade, a miséria, a fome, a falta de liberdade e democracia é fácil encontrar pessoas que não têm acesso à informação. O educador Paulo Freire (1967), estruturou uma proposta para facilitar a leitura crítica, conscientizadora e transformadora, e sua utilização foi, e sempre será um referencial quanto à alfabetização de jovens e adultos.

Para ocorrer o desenvolvimento da leitura é necessária a formação de leitores que se dá através do processo de alfabetização.

Um aspecto verificado em nossa escola é a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento da leitura. O insucesso escolar é avaliado principalmente em termos do desempenho da criança na produção da escrita.

O que se chama atualmente processo de alfabetização, comporta a aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita. A história da escola e a história da alfabetização são quase independentes, onde na maior parte das vezes, ensinar a ler competia aos pais, pois não se sonhava com a educação do povo.

“Com a escola Republicana enquanto as crianças são transformadas em alunos, aprender se sobrepõe, a aprender a ler, ler a partir de agora se aprende escrevendo”.(Barbosa,1990, p.16)

Houve um longo período em que essas duas aprendizagens eram concebidas de modo distinto, separados e os métodos existentes eram aplicados à educação privada individual pelo receptor, precursor do pedagogo. As crianças eram divididas por grupos de estágio: alguns aprendiam a ler outros a escrever e outros a contar. O custo era diferenciado para cada aprendizagem. Escrever era uma atividade complicada, a escrita era considerada uma arte.

Com a revolução Francesa a escola se torna universal e gratuita e está sob o controle do poder público, através da legislação centralizada e unitária, “massificar para uniformizar”.

Tendo a ajuda de monitores, o professor passa então a se dirigir à classe instruindo o coletivo; o monitor é sempre o melhor da classe. Alguns mestres permanecem convictos de que ler e escrever são aprendizagens distintas.

Aumenta a demanda pela educação que passa a ser vista pelos pais como ascensão social, assim nasce o mito da alfabetização.

O que atualmente chama-se de processo de alfabetização comporta então, a aprendizagem coletiva e simultânea dos rendimentos da escrita e da leitura.

A partir do século XIX, essas duas atividades passam a ser vistas de modo unificado, a escrita deixa de ser arte e passa a ser um trabalho manual. Nessa época, vem a questão de ensinar às crianças a letra manuscrita, a de imprensa ou as duas ao mesmo tempo.

Scholz, discípulo de Graser, passa a combinar o método Graser (escrita antes da leitura - letras, sílabas, palavras), com o método fonético (traçar letras e pronunciar o som das mesmas).

Com base no método analítico-sintético, combinado com a lição de coisas (gravuras), a Pedagogia alcança, segundo Buissom, em 1911, o maior aperfeiçoamento técnico para o ensino das primeiras letras. Através dessa concepção, a alfabetização pôde ser estendida às crianças do povo.

O analfabetismo vem sempre acompanhado do subdesenvolvimento e, portanto, da pobreza, da doença, da fome, da marginalização social. A escola se torna seletiva.

Na década de 60, surgem vários movimentos com conteúdos políticos. Em 64, todos esses movimentos de cultura popular são reprimidos. A década de 70 marca o início das ações do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL) que

atingiu 30 milhões de jovens e adultos nos 3.953 municípios em que penetrou. Nos anos 80, surgem programas sócio-educativos, porém não solucionam o problema.

Os novos tempos anunciavam a necessidade de democratizar um dispositivo técnico de uso da escrita: aquele denominado pelo leitor já que a alfabetização foi instituída como única via de promoção escolar. A Pedagogia talvez não tenha percebido que o mundo entrava na área da leiturização.

Segundo Zimberman (1991, p.26), é a mudança de indivíduo em leitor que, oferece o requisito primeiro para a atuação política numa sociedade democrática. Em vista disso, uma prática de leitura não autoritária, nem automatizada relaciona-se fundamentalmente ao conteúdo da opção política que a orienta – a leitura e o livro serve de suporte e motivação para a mudança na sociedade.

Em muitas escolas, denunciam diversos autores, a prática alfabetizadora continua se pautando pelas antigas concepções de alfabetização, podendo ser chamada de tradicional. Concepções estas baseadas numa visão mais restrita e mecânica do processo de alfabetização. E isto continua ocorrendo atualmente, a discussão a respeito de alfabetização, em termos teóricos, seja quase unânime em encará-la como um processo mais amplo, muito mais do que simplesmente decodificar a língua, concebendo-a principalmente como um caminho para estar inserido no mundo. Para ler, a criança interage com o texto, troca com ele informações que possui, forma uma concepção própria do que leu, e com isso vai formando também sua própria concepção do mundo.

CAPÍTULO II

A PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA VISÃO CONSTRUTIVISTA

Pillar (1992), em suas pesquisas, define o que significa o construtivismo, para que se possa analisar o que está acontecendo também de forma adequada.

O construtivismo, sozinho, não revoluciona e não produz efeitos surpreendentes nos resultados escolares do alunado. Porque ele é apenas uma das muitas facetas deste campo amplo. O construtivismo diz respeito especialmente aos aspectos lógicos das aprendizagens. Mas cada aprendizagem comporta, pelo menos, mais três outros aspectos básicos. São eles: o aspecto desejante, o social e o das linguagens.

No tocante aos aspectos lógicos, o construtivismo surgiu neste século, com pensadores tais como Baldwin, Piaget, Vygotsky e Wallon, contrapondo-se ao inatismo e ao empirismo, que dominaram a cena das explicações cognitivas desde mais de 2000 anos.

O inatismo explica os conhecimentos por meio de sua existência já pré-formada na mente humana, como lembrança de outras encarnações. Toda a compreensão da realidade já estaria inscrita no ser humano ao nascer.

O empirismo, ao contrário, é caracterizado por Aristóteles como tendo na experiência a modalidade e o veículo de toda a aquisição de conhecimentos. É dele a afirmação de que “nada está na inteligência que não tenha passado pelos sentidos”.

Nem no inatismo, nem no empirismo há lugar para o papel da ação do sujeito no conhecimento do mundo.

Justamente o construtivismo inaugura a valorização do agir de quem aprende como elemento central para se compreender algo. O sentido deste agir vem se burilando gradualmente e, hoje se sabe que a ação que produz conhecimento é a ação de resolver problemas. Sabe-se, portanto, que para aprender se necessita possibilitar que a inteligência do aprendente aja sobre o que se quer explicar, isto é, a aprendizagem, resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o meio que necessita ser compreendido.

Porém no âmbito só do construtivismo, há exigências bem claras e definidas para que se possa afirmar se está ou não o adotando. Uma delas é o respeito à psicogênese do qual pode ser definido como, estudo das causas de ordem psíquica susceptíveis de explicar um comportamento, uma modificação orgânica ou um distúrbio mental, que o caracteriza. Piaget, Ferreiro entre outros mostraram como a caminhada para o domínio de um tema passa por etapas crescentes de organização dos elementos que o constituem. Caracterizar estas etapas e planejar as atividades em sala de aula para que o aluno as ultrapasse é uma dessas exigências para que torne-se construtivista.

É importante, entretanto, constatar que as teorias construtivistas se afirmam cada vez mais ao nosso ensino pela consistência e pela eficácia dos seus resultados na aprendizagem, sobretudo se estiverem embebidos na interação social e na sua expressão mais alta que é a da consciência de cidadania.

Ferreiro (1991), em suas pesquisas, procura mostrar uma nova maneira de considerar a aprendizagem da leitura, entendida sobre o aspecto de natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, e que começa muito antes da criança entrar para a escola.

Questionar a escola sobre qual prática a criança é “iniciada” na língua escrita é uma tarefa útil e necessária para um educador, é preciso que ele conheça o posicionamento da escola sobre esse objeto no contexto escolar.

Existem práticas pedagógicas que induzem na mente da criança a convicção de que precisam aprender algo que só os outros sabem, que o conhecimento é algo estabelecido pelo meio e que cabe a elas o esforço de compreender esse saber, fechado e imutável, como se fossem receptores mecânicos.

Essas práticas concebem a escrita como um fenômeno técnico de transcrição da linguagem sonora, dão ao educador o poder de ser o único ser “informante” autorizado. Nessas concepções, a escrita tem uma imagem empobrecida, pois não é considerada como a representação da linguagem e, ainda, desconsidera a criança, que ao contrário de ser um sujeito passivo é, sim, um sujeito cognoscente, um ser que elabora pensamentos, interpretações e que transforma a realidade para apropriar-se dela.

Buscar compreender os problemas da leitura e da escrita sob o ponto de vista da criança e conhecer as seqüências de soluções aceitáveis por elas, que originarão outros problemas, são medidas imprescindíveis para se ter idéia de que tipo de intervenção é adequada à natureza do processo real da aprendizagem pelo qual passa o educando.

Para tal, é necessário reanalisar as práticas que “introduzem” a criança na língua escrita, buscando enxergar os pressupostos subjacentes a elas e questionar a funcionalidade das mesmas numa seleção para uma proposta inovadora.

“No caso do desenvolvimento da leitura e escrita, a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema da escrita: as produções escritas das próprias crianças”.

“Sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza do nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo se caracteriza por esquemas conceituais específicos cujo desenvolvimento e

transformação constituem nosso principal objeto de estudo". (Ferreiro, 1991, p. 68-69)

Esses esquemas conceituais não se dão num processo desordenado, ao acaso, possuem uma direção mesmo não sendo puramente maturacionais. A interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento gera seu passo a passo, que favorece a assimilação.

Em suas investigações Ferreiro (1990), evidencia a existência de mecanismos do sujeito usados na interação com a escrita. Esses mecanismos fazem interpretações do ensino recebido adaptando a escrita convencional dos adultos em construções próprias das crianças. Segundo a autora, a criança adquire o conhecimento da língua escrita à medida que vai fazendo inferências num grau de complexificação cada vez maior, que se dá em virtude de seu desenvolvimento cognitivo.

Para uma melhor compreensão desse processo, Ferreiro destacou a existência de diferentes momentos que estruturam o desenvolvimento dessa aquisição separando-os em níveis sucessivos. Durante a construção da leitura e da escrita existe uma variedade na representação da linguagem antes que se chegue à alfabética.

O caminhar da aprendizagem da lecto-escrita segue um passo a passo que se divide em quatro grandes níveis, nos quais há outros sub-níveis. São eles denominados de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, e, por fim, alfabético.

Todo educador que se prontifica a "conduzir" a criança à construção do sistema de representação da linguagem deve estudar e conhecer as fases e níveis pelos quais a criança passa no intuito de essa aprendizagem ser algo natural e prazeroso, livre de paradigmas elaborados preconceituosamente sob o ponto de vista do adulto.

Ferreiro (1991), considerou que desde os 2 anos e meio ou 3 anos de idade, a criança faz suas primeiras tentativas de escritas onduladas e contínuas (cursiva) ou uma série de pequenos círculos e riscos verticais descontínuos (escrita de imprensa) diferentes da ação de desenhar, desde que seja habituada a fazer uso dos lápis e papéis.

O primeiro nível é o da hipótese pré-silábica, aparece por volta dos dois anos. A criança reproduz os traços típicos que identifica como escrita, de forma bem básica. Quando o seu modelo se baseia em modelos de letra cursiva suas atividades de rabiscação evidenciam grafismos interligados com linhas onduladas ora abertas, ora fechadas.

Na escrita pré-silábica não há correspondência entre grafias e sons, a criança usa um mesmo símbolo gráfico, de forma aleatória, para escrever tudo o que deseja sem se importar com o eixo qualitativo. Antes que compreenda a escrita sua capacidade de representar se dá por desenhos, gravuras e fotos, ela é capaz de "ler" esses ícones. Dentro do período pré-silábico, essa é a primeira fase, denominada icônica, em que a linguagem se dá por meio de desenhos.

Na medida em que se desenvolve, vai distinguindo os atos de desenhar e escrever, concluindo que ao se escrever não se reproduz a forma do objeto. Começa um conflito com o seu conceito antes icônico e, na busca de uma solução, descobrirá outras características que gradativamente a farão evoluir em conceitos, de nível em nível.

Com os seus constantes e próprios exercícios de leitura e escrita, a criança chegará a conclusão de que o nome de seus objetos (pessoas, animais, coisa, seres em geral) deve se relacionar com características deles com tamanho e idade.

Se for solicitado a uma criança nesse período que escreva o nome de duas coisas, como por exemplo, no tradicional caso de “casa” e “casinha”, para a primeira ela deverá fazer uma rabiscação (ondulada ou de traços retos – se o seu modelo de escritas for letras de imprensa) maior que a da segunda; e se já domina algumas letras, mesmo que de forma fortuita, escreverá no mínimo uma letra a mais para “casa” do que as que tenha usado para “casinha”.

Essa lógica na atividade das crianças indica que estão no realismo nominal lógico, fase em que a criança não separa o nome dos objetos que representam, acham que o nome se relaciona com a realidade. Com o desenvolvimento das sub-fases, a criança descobre que os objetos diferentes devem ser escritos de forma diferentes por terem nomes diferentes.

Com essa descoberta tem-se um avanço no eixo qualitativo do processo de construção da lecto-escrita. Quantitativamente já passa a exigir a presença de no mínimo três símbolos gráficos para que conceba algo como legível, entretanto, aceita letra e números para esse ato já que tem os dois caracteres como semelhantes espacialmente.

Dentro do eixo qualitativo passa a considerar a variedade de caracteres gráficos para que se tenha uma representação escrita e, assim, possa ser lido - seqüências iguais já não representam a linguagem.

Cada vez mais trabalhando com os critérios dos eixos qualitativo e quantitativo, a criança se defrontará com conflitos necessários ao desenvolvimento considerando que lhe forçarão à busca de novas interpretações e de novos esquemas assimilatórios.

Em todo esse nível a criança trabalha com a chamada “correspondência global”, na qual a criança não identifica as partes correlacionando fala e escrita. Quando percebe a necessidade dessa correspondência entre sonorização da palavra e escrita ela chega ao segundo nível de desenvolvimento.

Superado o nível chega-se ao segundo conhecido como hipóteses silábicas. Evidencia, num âmbito geral, a ligação das linguagens escritas e faladas. O seu surgimento proporciona, pela primeira vez, à criança a idéia de que a quantidade de letras de uma palavra escrita se relaciona com a quantidade de partes emitidas oralmente. Trabalha com a hipótese de que cada letra corresponde a uma sílaba da palavra.

Os conflitos que surgirão nesse período serão decorrentes dos critérios formulados no anterior em que se defendia a quantidade mínima e a variedade de caracteres. Centrada na produção do recorte silábico da palavra, ela só conflitará

e refletirá sobre as exigências de que tem conhecimento quando se defrontar com situações em que se for solicitada a escrever palavras monossílabas ou dissílabas que se utilizem das mesmas vogais como “pão-mão”, gato-pato”, entre outros.

De acordo com o seu novo conceito silábico, no caso “gato” e “pato” ela escreverá as vogais e conflitará ao perceber que não há a quantidade mínima e nem a variedade de caracteres que julga serem necessários. Qualitativamente, as palavras deveriam ter, pelo menos, mais uma letra e quantitativamente deveriam possuir caracteres gráficos diferentes por serem representações de objetos diferentes.

Para solucionar essa situação-problema, a criança costuma acrescentar outras letras de forma que a palavra, mantida sua estrutura fixa, passe a possuir as características concebidas como necessárias a sua leitura e escrita. Gradativamente vai incorporando a escrita e leitura outras vogais identificadas na palavra e até consoantes para que distinga o que deseja escrever.

Numa alfabetização em que o desenvolvimento psicogênico não é considerado, essa construção evidenciaria para o adulto uma “desatenção” por parte do educando e que “por isso não saberia ler”. Essa postura estigmatiza a criança como “incapaz” podendo até afetar a sua auto-estima, gerando uma não-aceitação de suas potencialidades dando origem aos tão conhecidos, infelizmente, “eu não sei”, “eu não consigo”, “faz pra mim”.

É necessário que o educador saiba interpretar a produção escrita da criança e considerar o seu processo de construção pela sua própria ótica, já que ela é o sujeito da ação. Com essa postura, o educador compreenderá a mente da criança, entendendo o seu raciocínio e justificativas, e, assim, será capaz de detectar o nível em que a criança está e poderá estimulá-la para o avanço pela construção de novos esquemas.

Os esquemas que se adquire com a fase silábica vão originar um outro nível, conhecido como de transição, é o nível das hipóteses silábico-alfabéticas. Sua característica geral está em exigir uma estabilidade interna. As construções escritas passam a ser compostas de letras que representam sílabas e outros fonemas. Novamente a criança entra em conflito, pois a sua concepção de escrita se choca com a sociedade.

Ela descobre que é preciso usar as outras letras que o meio oferece e não só as vogais. Com um penoso esforço interno começa a produzir palavras com sílabas completas sem, contudo, abandonar a representação das sílabas por uma única letra.

Alfabetizadores que trabalham com métodos tradicionais como o analítico e o sintético entendem, equivocadamente, esse período como omissão de letras, todavia, de acordo com as inferências realizadas pela criança, estão sendo acrescentadas letras à sua produção anterior. Para os que não conhecem a psicogênese essa fase é vista como um retrocesso, mas na verdade é um avanço cognitivo.

Cabe ao educador e à escola, nesse período principalmente, oferecer recursos visuais gráficos para que todas as crianças, tanto as de classe social alta como as de baixa renda, tenham possibilidade de fazer reformulações internas. O

meio é fator decisivo nesse estágio para que a criança reflita sobre a sua produção, compare com a do meio, perceba as diferenças e busque a solução.

Como as classes sociais populares são menos favorecidas no acesso ao material gráfico, para elas esse nível se torna mais demorado de ser assimilado daí surge uma falsa idéia de que essas crianças são “menos inteligentes” que as outras.

Ferreiro (1993), diz que a criança constrói sistemas interpretativos, raciocina e elabora hipóteses na busca de compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita. Essa tentativa de compreensão da escrita pela criança, é fruto do esforço individual de cada uma independente da classe social e de freqüentar ou não a escola.

A criança, em geral, vive em um meio “letrado” e desde cedo recebe informações a respeito da leitura e da escrita. Isto ocorre em contato com as mais variadas procedências, por meio de embalagens e produtos, cartazes, revistas, jornais, cartas, livros, placas de ruas, de ônibus, listas de compras, entre outras.

Embora estas informações não correspondam diretamente à intenção de informar à criança sobre o sistema convencional da leitura e da escrita, são importantes oportunidades de aprendizagem, procurando adquirir conhecimentos a sua maneira, de acordo com as necessidades de vida dentro do seu meio social.

Em suas pesquisas realizadas Ferreiro revela-nos os caminhos que a criança percorre para apropriar-se dos objetos do conhecimento – leitura e escrita. A criança é capaz de estabelecer relações e compreender o processo de construção de reinvenção da escrita.

Por fim, vencida a hipótese silábico-alfabética, chega-se à hipótese alfabética que se constitui o final dessa evolução. Está vencida e superada o que Ferreiro (1990) denomina de “barreira do código”. Nesse nível a criança já compreende que os caracteres escritos correspondem a valores sonoros menores que a escrita.

Joga, sistematicamente, com as palavras e seus sons reformulando, desta maneira, os conceitos de fonemas e assimilando cada vez mais esse nível. À proporção que vai construindo suas frases se defronta com novos problemas, mas que não são de leitura e escrita em sentido estrito, como explica Ferreiro:

“A partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer essa distinção já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema da escrita”. (Ferreiro, 1991, p. 213)

Ao assimilar esse nível a criança não pára seu desenvolvimento, ocorrerá que suas capacidades cognitivas trabalharão com outras perspectivas para a

inteligência, descobrirá novas possibilidades de se expressar através de recursos que a psicolingüística oferece. Num âmbito geral desenvolverá outras habilidades até que atinja o nível formal das operações.

A concepção teórica de Piaget considera que desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimentos na busca de compreensão do mundo que as rodeia; formulam hipóteses a respeito de situações novas e procuram solucioná-las à sua maneira, onde ocorre um processo de construção no domínio do conhecimento da leitura e da escrita.

A visão de leitura do mundo no processo de alfabetização, com as classes populares para Freire (1986), parte do princípio de que as crianças das classes populares têm toda capacidade sobre o que tem significado para elas. A escola é quem descobre essa realidade, desconsiderando as diferenças de classes sociais e sua realidade. Atribui a culpa à criança que está despreparada para a escola, quando, ao contrário, essa mesma escola passa a trabalhar um conteúdo fora da realidade, mostrando algo que a criança não vive.

A importância do meio familiar é também confirmada por Barbosa (1990) quando afirma que ao iniciar o processo de leitura, a criança contará com um grande aliado: as condições favoráveis do meio em que está inserida. Quando a criança tem oportunidade de viver num meio letrado, onde a ação de ler e escrever fazem parte do seu cotidiano familiar, ela chega à escola em melhores condições de aprendizagem.

Assim sendo, “a escola deve se organizar em função do novo conceito de leitura, que supõe a adoção de um novo processo de aprendizagem”. (Barbosa, 1990, p.141)

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE LEITURA

Atualmente existe uma preocupação maior sobre a importância do processo de alfabetização inicial como uma solução viável para os problemas da aprendizagem na leitura.

Segundo Ferreiro (1993, p.09), em sua abordagem sobre o ensino tradicional, “alfabetização inicial era considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade” ou de “prontidão” da criança. Com esta visão o processo de aprendizagem passa apenas pelo professor que ensina e a criança que aprende, neutralizando o elemento fundamental nesta relação: a natureza do objeto de conhecimento que envolve esta aprendizagem. É importante que se conheça de que maneira este objeto de conhecimento influi no processo como um elo de interação entre o sistema de representação alfabética da linguagem que tem características próprias e as concepções da criança que aprendem, bem como os conceitos que têm aqueles que ensinam este objeto. Pesquisas feitas com alunos de classes populares tem como eixo fundamental o processo vivido pela criança para aprender a ler e escrever. Trata-se, pois, de construir com cada classe de alunos uma experiência única e original baseada nos níveis em que se encontram estes alunos a cada momento do ano letivo, assim como nas circunstâncias especiais de vida deles e na história própria que esta professora, com estas crianças, podem construir como um grupo humano bem caracterizado, em busca de um certo saber, no âmbito de uma escola concreta. A professora deve determinar em primeiro lugar como cada um dos seus alunos encara o mundo da escrita, que conhecimentos eles têm do traçado e do som das letras, que significado eles atribuem a estes sinais, enfim, que hipóteses se fazem a respeito do que se escreve e do que se lê.

O conhecimento das circunstâncias específicas de vida dos alunos, dos valores culturais do seu meio, das condições de relacionamento entre professores e alunos, da organização temporal e espacial em aula, enfim, de todo o contexto didático onde se insere a alfabetização é extremamente importante.

De acordo com Ferreiro (1993, p.42):

“A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas com objeto de uma instrução sistemática, como algo que se deve ser “ensinado” e cuja “aprendizagem” superaria o exercício de uma série de habilidades específicas”.

Com esta postura, leva-se em consideração de que o ato de aprender era feito pelo professor com a utilização de métodos que ensinavam a criança a ler e a escrever, desconhecendo a capacidade que a mesma teria em construir o seu aprendizado.

A leitura envolve, primeiramente, a identificação dos símbolos impressos como letras, as palavras e os sons que elas representam. No início do processo da aprendizagem da leitura, as crianças têm que diferenciar cada letra que está sendo impressa e, perceber que cada símbolo que está sendo mostrado tem uma correspondência com os sons da fala. Se não houver essa correspondência, as crianças não poderão ler.

Amaral (1994, p.45) afirma que “a alfabetização constitui-se num conjunto de conhecimentos complexos e multifacetado, portanto é um conceito de dimensões sociais e assim deve ser entendido”.

No entanto, pergunta-se porque será que a alfabetização é tão negligenciada pelo poder público, como denunciam vários estudos, apesar de em seu discurso ela ser prioritária. De acordo com Silva (1994, p.24):

“(...) talvez porque um processo de alfabetização plenamente desenvolvido leva ao domínio de um código necessário ao entendimento e à inserção no mundo e, ao mesmo tempo, leva ao desenvolvimento de capacidades psicológicas, políticas e sociais necessárias à participação na produção de representações e à capacidade de uma visão abrangente, interpretativa e crítica da realidade que estão fora dos interesses da classe dominante”.

Assim se “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como diz Freire (2001, p.11), a leitura da palavra implica a continuidade e o aprofundamento da leitura do mundo, uma vez que o alfabetizado passa a dominar um código fundamental para a estruturação e compreensão da sociedade letrada, aumentando, assim as possibilidades e a qualidade de sua inserção e participação nessa sociedade.

Além disso, sabe-se que o processo de alfabetização não objetiva apenas formar leitores, mas também produtores de textos, sujeitos que sejam autores de palavras e se tornem também agentes no processo de transformação social.

Toda importância dada ao processo de alfabetização não significa que se considere o indivíduo não alfabetizado um cidadão inferior, mas torna claro que, em um mundo onde o registro escrito é uma ferramenta que contribui para a organização da sociedade, aqueles que não a dominam provavelmente terão dificuldades em participar plenamente da construção desta realidade.

Segundo Morais (1997, p.20), esse processo no qual as crianças passam inicialmente na aprendizagem da leitura e da escrita e que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre a palavra

impressa e o som, é chamado de decodificação e é essencial para que as aprendam a ler.

Mas para ler, se faz necessário que exista uma compreensão e toda uma análise do material que está sendo lido. “Só se pode considerar que uma criança sabe ler quando existe a compreensão. Quando a criança decodifica e não compreende, não se pode dizer que ela esteja lendo”. Moraes (1997, p.20)

A leitura é uma atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para o ensino da leitura, por se tratar de uma extensão na vida das crianças.

Sabe-se que muitos professores ainda têm uma proposta fundamentada nos métodos tradicionais de alfabetização usando meios mecanicistas e associativistas. Daí ser tão limitada tal abordagem, não conseguindo despertar o interesse nas crianças pela leitura e pela escrita. O alfabetizador que se propõe a esses tipos de métodos, não considera válida a idéia de aproveitar a vivência e o universo vocabular da criança no processo de sua aprendizagem.

O ensino tradicional está sempre direcionado para as tarefas de repetir, copiar, decorar, obedecendo a uma seqüência de acordo com uma cartilha adotada. A autora da cartilha “Caminho Suave” reconhece a complexidade desse aprendizado. Por isto, divide o conteúdo em três momentos: “reconhecimento dos símbolos gráficos, domínio do sentido e da interpretação” (NOVA ESCOLA, nº 41). Aqui está bem clara a idéia da autora de que fazendo este trajeto a criança vai “aprender”, esquecendo completamente que essa criança é capaz de redescobrir a sua forma de aprendizagem, sendo necessário que se crie um ambiente alfabetizador, rico de materiais letrados, como: rótulos de embalagem, revistas, fichas com letras e nomes dos colegas, objetos, avisos, convites, tudo que faz parte do seu mundo.

Ao contrário do que muitos pensam sobre a leitura, esta não requer nenhum talento especial por parte da criança. “Podemos dizer que toda criança que aprendeu a falar tem, também, desenvolvida a capacidade para aprender a ler”. Barbosa (1994, p.54)

Muitas vezes, as próprias crianças, devido a tantas dificuldades para aprenderem a ler e a escrever acabam decidindo que não vale a pena o esforço para esta aprendizagem. Para intervir neste processo tão freqüente nas escolas por todo país, os professores devem estar atentos para os esforços feitos pelos alunos em suas leituras, dando confiança, criando um ambiente propício para sua interação com o texto. Todo material deve ser bem selecionado e variado, de preferência com leituras que agradem as crianças e as estimulem a gostarem de ler.

As dificuldades apresentadas no decorrer do processo não é, na maioria das vezes, devido a problemas de difusão orgânica. Uma criança não aprenderá a ler se ela não sentir algum significado no ato da leitura, se criou hostilidade pelo professor, pela escola ou pelo grupo social que ambos representam, se acreditam que seja muito difícil aprender. Muitas vezes, as crianças acham que a leitura não tem muito sentido, é algo maçante e só serve para ganhar boas notas.

Visto por este ângulo, na grande maioria dos casos de dificuldades na aprendizagem da leitura, é possível uma intervenção educativa sem recorrer a especialistas. O desafio do professor não precisa de testes ou provas para avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos. Ele sabe (ou deveria saber) se uma criança faz progressos na leitura, simplesmente observando-o em sala de aula.

Se o professor mantém uma boa relação com as crianças, encara a aprendizagem da leitura como um processo natural e contínuo, acreditando que os erros cometidos por elas se constituem num fator positivo para o avanço do processo, ele está criando condições favoráveis à aprendizagem.

Os métodos e teorias para a aprendizagem da leitura não são os responsáveis pela mudança do sistema de ensino. Apesar de inúmeras pesquisas, e inúmeros trabalhos publicados na área da leitura, várias crianças ainda continuam com muitas dificuldades em aprender a ler, sendo que muitos professores acreditam que isso é inevitável, que nada podem fazer. Para melhorar as dificuldades na leitura, o professor poderá desempenhar um bom trabalho se compreender o que é a leitura e como as crianças aprendem a ler.

“O que realmente importa é que a criança progrida na leitura e que encontre prazer e sentido nos múltiplos contatos com a língua escrita. Professores e crianças, nesse sentido, podem ser verdadeiros parceiros para compreender o que é o ato de ler”. Barbosa (1994, p.142)

Por intermédio da alfabetização, o homem torna-se um ser participativo, político, com responsabilidades de transformar e construir meios para se desenvolver cada vez mais. Sendo este processo de alfabetização mal elaborado, as crianças continuarão com dificuldades no decorrer do mesmo e ficará cada vez mais difícil superar os erros cometidos pelas crianças no ato da leitura e da escrita.

“O professor-alfabetizador deve ter presente que, nesse momento ele está no exercício de uma função política, pois leva o educando a penetrar no universo do construído, do civilizado, das coisas feitas pelo homem, da literatura, da ciência e das artes. Com o processo de alfabetização, altera-se o perfil social do homem, pois ele se vê transformado pelo homem político e participativo”. Rodrigues (1995, p. 98)

O processo de alfabetização não é tão simples como parece. Deve-se ter o cuidado de acreditar no potencial das crianças, pois através desse processo se pode compreender melhor o que está acontecendo em sua volta e reconstruir um mundo novo.

Neste processo de alfabetização, exige-se certas habilidades que deverão ser levadas em conta. A atividade de se alfabetizar uma criança tem que ser bem elaborada e importante dentro da escola para que garanta uma boa eficiência e desempenho das crianças, pois a criança está sendo apresentada ao mundo novo, até então desconhecido por ela, ou pelo menos para a grande maioria que não têm contato com pessoas que lêem ou escrevem para ela e, ao mesmo tempo, está tendo a oportunidade de ingressar no universo que será necessário para seu desenvolvimento futuro.

• MÉTODOS DE LEITURA

Barbosa (1980) afirma que a leitura é um processo mental muito complexo, que do ponto de vista tradicional teria que ser aprendido por meio dos métodos, das técnicas e do material. A utilização desses recursos é considerada como elemento necessário para o desenvolvimento de atitudes, hábitos e habilidades gerais ou específicos exigidas para um bom aprendizado de leitura.

Todo trabalho do alfabetizador visa obter as melhores condições necessárias à aprendizagem da leitura desde o início, para que possam ser atingidos os objetivos específicos, relacionados à atividade de leitura e à formação de hábitos e habilidades fundamentais ao processo de ler.

Na fase preparatória, a criança recebe orientação para adquirir todas as condições de maturidade física, emocional, social, mental e o desenvolvimento da linguagem oral. O propósito de aprender a ler seria iniciado através de leitura de histórias feitas pelo professor, nesta primeira fase, que seriam requisitos necessários para um bom resultado no período seguinte.

O professor, na segunda fase, encontrará outros problemas que estão relacionados ao processo de ensinar a ler.

A idéia de que o ensino consiste em repassar o conhecimento para a criança, leva o professor a se preocupar com a escolha de um bom método, a técnica que vai empregar e o material a ser usado.

Numa visão tradicional de alfabetização, ensinar a ler, seja qual for o método tinha sempre que se optar por uma direção a seguir que pudesse ser centrado nos métodos analíticos ou sintéticos.

O método analítico, que é iniciado com um conto, pequenos textos, frases, terá que chegar ao estudo da palavra, sílaba e letra. É o caminho direcionado do texto para o particular; o sintético segue a direção inversa, tendo como elemento base a letra, o som da letra, a sílaba, a palavra, a frase para chegar ao conto, à unidade de estudo (Barbosa, p.1980).

A sentença e a palavra eram bastante usados em nossas escolas no passado, como ainda o são nos dias atuais.

- **MÉTODO DE SENTENÇIAÇÃO**

Visto por vários educadores como processo que melhor convém à formação das atividades, hábitos e habilidades do ato de ler.

Nesse processo a frase é a unidade de pensamento. Os adeptos deste método acham que o material de leitura deveria estar de acordo com as experiências infantis, mas em sua maioria, os textos das cartilhas despertam pouco ou nenhum interesse, por não utilizarem vocabulário adequado às crianças de 06 à 07 anos.

Nas frases, as palavras são empregadas unicamente pelas dificuldades fonéticas. As primeiras palavras de frase não têm sentido definido, a compreensão vai crescendo à medida que a leitura avança, isto dependendo muito da habilidade do leitor.

- **MÉTODO DE PALAVRAÇÃO**

A aprendizagem de palavras como unidade básica do pensamento como um todo, dispensa a soletração. Corresponde a maneira pela qual se aprende muitos dos esquemas e formas visuais. Sendo um processo no reconhecimento de cada palavra, impede o desenvolvimento mais amplo do leitor, tornando uma leitura cheia de pausa e de difícil compreensão.

O material usado neste processo não desperta nenhum interesse da criança e exige grande número de repetições de palavras soltas, sem sentido completo.

São utilizados jogos, como: dominó de palavras, quebra-cabeça, loto de palavras e outras, visando a fixação das palavras usadas e como uma maneira de tornar o processo mais agradável e fácil.

Esse processo retarda a leitura, independente, dificulta a análise fonética das palavras lidas e torna a criança dependente do professor por mais tempo para ler qualquer palavra nova que encontre.

O processo fônico e silábico são exemplos de como se processa a alfabetização usando-se uma abordagem sintética.

- **MÉTODO FÔNICO**

O processo de ensinar a ler e escrever é feito através da formação do ensino do som dos fonemas (letras: vogais e consoantes), implicando numa série de exercícios repetitivos os quais levam a criança a condicionar e memorizar. Exemplo desse processo é o que é usado pela autora da cartilha “Casinha Feliz”.

- **MÉTODO SILÁBICO**

O processo silábico tem a pretensão de ensinar a ler sílaba por sílaba. O princípio básico desse processo é de que as sílabas constituem as unidades sonoras que são facilmente percebidas pelo ouvido com acentuada discriminação. Este argumento não tem muita consistência na formação dos hábitos fundamentais de ler, pois acentua apenas o aspecto mecânico do mesmo (Barbosa, 1980).

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Inicialmente o termo “problema de aprendizagem” foi substituído por “dificuldade de aprendizagem”. Pretendia-se evitar a utilização daquele termo por sua conotação muito viciada nos meios educacionais, que poderia levar as entrevistadas ao campo das patologias. Entretanto, percebe-se que, dessa maneira, as professoras mencionavam apenas algumas dificuldades muito específicas, na maioria das vezes, inerentes ao processo de desenvolvimento natural do indivíduo. Isso dificultava que fossem levantadas outras causas de desequilíbrio no processo de aprendizagem como um todo e que poderiam caracterizar-se como um problema de aprendizagem.

A Psicopedagogia está na confluência entre a Pedagogia e a Psicologia, sendo uma área de “estudo diretamente relacionada com a aprendizagem humana”, numa perspectiva terapêutica ou preventiva.

Aprende-se com a Psicopedagogia o “ser e fazer”, partindo-se da história de vida do sujeito, da história familiar, social, cultural, entre outras.

O “sujeito aprendente” e também “ensinante” é contextualizado numa família que tem um modelo, que transmite significados que se movimentam, construindo, transformando e sendo construído pela troca nas relações, vivências possibilitando desta forma a evolução de potencialidades.

A Psicopedagogia está contextualizada na vida do ser humano e numa dialética possibilita que ele se permita ser o produtor de seu conhecimento através da autorização do saber, do acreditar do “outro” no seu potencial.

A ação psicopedagógica busca salvaguardar a identidade do ser em desenvolvimento investigando-se as suas possibilidades reais, para que o sujeito tenha consciência de suas verdadeiras condições de crescimento, ajudando-o no desenvolvimento global.

A Psicopedagogia oferece aos profissionais a possibilidade de analisar o processo do ponto de vista do sujeito que aprende e da instituição que ensina. Busca saber como o aluno constrói seu conhecimento, compreender as dimensões das relações com a escola, como superar as dificuldades quanto ao rendimento escolar. Este último influenciado por uma multiplicidade de variáveis, dentre elas aspectos afetivos e cognitivos dos alunos e aspectos relacionados à instituição escolar. (Desadaptação, dificuldades na relação com o professor ou com a metodologia utilizada para ensinar).

Os inúmeros desafios do final deste século, entre eles, o caos em que se encontra a educação, tornam urgente recolocar a Psicopedagogia numa dimensão mais abrangente do que o atendimento apenas a uma reduzida parcela da população ou um trabalho cujo objetivo seja apenas o desaparecimento dos sintomas.

Ela precisa estar comprometida com os movimentos irreversíveis de mudanças desta nova era e, conseqüentemente, com as expectativas da sociedade na busca de novos conhecimentos.

No mundo atual, as mudanças se sucedem aceleradamente, numa sociedade com muitas estruturas simultâneas e colocam os indivíduos diante de duas alternativas possíveis: o caos ou a oportunidade de desenvolvimento.

Ao adotar-se uma atitude imobilista, certamente os indivíduos serão absorvidos por situações difíceis que os levarão ao caos. Se, ao invés disso, forem considerados como participantes ativos da criação de seu próprio futuro, centrando esforços na busca de novos conhecimentos, poderão administrar as forças de mudanças e direcioná-las para levá-los ao desenvolvimento e, conseqüentemente, a uma melhor qualidade de vida.

Tal movimento social demonstra mais do que nunca, ser necessário repensar o papel da educação e dos sistemas de ensino. Para isso é preciso uma atuação em nível mais amplo e em nível mais restrito, compreendendo a realidade enquanto processo contraditório e dialético em que o todo não se explica fora de suas partes e estas não podem ser compreendidas fora desse todo. Qualquer um desses níveis de atuação implica uma profunda reorganização social, política e administrativa dos sistemas de ensino.

No momento social complexo e confuso em que vivemos, de despersonalização individual e coletiva, de relações humanas caracterizadas pelo poder de uns sobre os outros e de uma percepção da realidade muitas vezes falseada ideologicamente, os valores individuais foram se perdendo. Pleiteando atenuar essas dificuldades surge a Psicopedagogia que tem importante papel a desempenhar ante a uma concepção de conhecimento que atenda aos desafios do final deste século.

Numa visão atualizada, a Psicopedagogia integra várias áreas do conhecimento e cobre um vasto campo de atuação. Seu enfoque multidimensional e histórico permite-lhe ultrapassar o pensamento racional, fragmentado e casualista de alguns anos atrás e assumir o compromisso muito mais abrangente de interferir não só nas defasagens, mas também num modelo de conhecimento compatível com as características da pós-modernidade, numa perspectiva de crescimento.

A aquisição do conhecimento precisa inserir-se numa dimensão que implica um compromisso ativo entre o mundo e o indivíduo, capaz de identificá-lo com a sua maneira de ver e de sentir.

A escola deverá maximizar as potencialidades dos alunos, aproveitando os inúmeros conhecimentos de que eles podem dispor, por exemplo, aproveitando seus pontos fortes para realçar os fracos lembrando-se de que, além do conhecimento intelectual, do raciocínio lógico e verbal, também o potencial intuitivo pode ser desenvolvido.

Para Eloisa Quadros Fagali e Zélia Del Rio do Vale a Psicopedagogia surgiu como uma necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitos nas situações de aprendizagem.

Ela enfatiza que atualmente as construções psicopedagógicas extrapolam as questões relacionadas apenas aos “problemas” suas pesquisas, e se dirigem para duas vertentes: a Psicopedagogia curativa ou terapêutica e a Psicopedagogia preventiva. A Psicopedagogia terapêutica objetiva reintegrar ao processo de construção de conhecimento as aprendentes que apresentam problemas de aprendizagem. A Segunda tem como meta refletir e desenvolver projetos pedagógicos-educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática.

Considerando o trabalho na instituição escolar, identifica-se duas naturezas de trabalhos psicopedagógicos, são eles:

O que se refere à Psicopedagogia curativa com grupos de alunos que apresentam dificuldades na escola, o seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às suas necessidades e ritmos numa perspectiva de desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos, conforme os objetivos da aprendizagem formal. Esse processo, na instituição escolar, possibilita uma leitura mais próxima da realidade escolar da criança, identificando os mecanismos presentes no aprender com o outro e desenvolvendo dinâmicas mais próximas da situação da sala de aula.

O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores, busca trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas de conhecimentos.

Também foi necessário introduzir questões relacionadas aos recursos utilizados pelas professoras e coordenadoras para trabalhar com os alunos portadores de problemas de aprendizagem.

Visca (1994) classifica os estados patológicos da aprendizagem e três níveis complementares: o *semiológico* (caracteriza os sintomas), o *patogênico* (caracteriza as estruturas e os mecanismos intrapsíquicos que provocam e mantêm os sintomas) e o *etiológico* (analisa gênese e evolução das causas mais profundas dos problemas de aprendizagem). No nível semiológico, incluem-se duas dimensões: a das aprendizagens assistemáticas, produzidos sem a intervenção das instituições educativas, e a das aprendizagens sistemáticas, produzidas no contato institucional. Incluem-se, neste último caso, sintomas mais genéricos, tais como parada geral e lentidão na aprendizagem, especialmente na área da leitura, da escrita, do cálculo nas suas várias combinações.

Nesta proposição, os sintomas (nível semiológico) devem ser entendidos como produtos emergentes de uma pluricausalidade estruturada gestalticamente, ou como diria Bleger (1984, p.42), como “produtos emergentes e uma estrutura global”. Rejeita-se, pois, a existência de uma causa única e determinante de problemas de aprendizagem.

O nível patogênico representa uma constelação de elementos estruturais, energéticos e funcionais (obstáculos à aprendizagem), constituindo-se nos extratos mais recentes da evolução da causa do problema de aprendizagem. Já o

nível etiológico abrange a causa primeira e suas transformações, desde a sua origem até o momento presente.

Tomando por base esses pressupostos, e tendo em vista os dados levantados na realidade em que se deu a coleta dos dados, optou-se pelo seguinte agrupamento:

- No nível de sintomas:

Convém observar que o significado dos sintomas não pode ser dissociado nem da dinâmica familiar, nem do papel desempenhado pela própria escola. Nem sempre as professoras se expressam com clareza a respeito do que entendem por problema de aprendizagem, em parte por desconhecimento, em parte pela complexidade dessa questão. Assim, eventualmente, houve necessidade de uma análise cuidadosa para que fosse possível “ler” nas entrelinhas o que exatamente elas queriam expressar. Para as professoras a alfabetização de algumas crianças que têm problemas para aprender a escrever, devia-se ao fato de que suas famílias não lhes ofereciam a oportunidade de entrar em contato com o símbolo escrito. De fato, esse contato é importante, mas não decisivo. É fundamentalmente na interação com pessoas capazes de ajudar a criança a atribuir significado ao símbolo escrito, compreendendo seu valor social, que a aprendizagem se realiza. Se isso não fosse verdade, o simples contato com materiais gráficos produzidos nas sociedades industrializadas, embalagens, *out-doors*, placas de ruas, letreiros de ônibus, bastaria para promover aprendizagem da escrita na criança.

– *Interferências na leitura / escrita*

Quanto mais as crianças ficam expostas, como observadoras ou agentes às interações que lhes possibilitem a inteligibilidade do símbolo escrito, tanto mais precocemente compreendem as práticas sociais relacionadas à escrita e, conseqüentemente, tanto melhor dominam esse instrumento. As professoras apontaram alguns problemas na aprendizagem da leitura.

“É a leitura, porque eles vêem *out-doors*, embalagens, etc. Mas não conseguem entender aqueles sinais (...) eles não conseguem fazer a transferência do sinal gráfico para o significado”. (Suzana *apud* Scoz, 1994, p.50)

Em outro momento da entrevista, a mesma professora mostrou-se preocupada com a dificuldade de alguns alunos para descobrir o “segredo” da alfabetização, entendendo por “segredo” a relação entre significante e significado, o que denota uma concepção de leitura enquanto exercício de decifração e não

enquanto processo que depende, basicamente, da capacidade do sujeito de dar sentido aos sinais, de compreendê-los.

Esta postura ecoa uma concepção de ensino tradicional, que atribui à escola a função de promover o ensino inicial da leitura, tendo por base o desenvolvimento das habilidades dos alunos para o reconhecimento de palavras.

Havia uma crença generalizada de que a compreensão só era alcançada depois de conseguido o domínio de habilidades para decodificar símbolos escritos, sendo a leitura de palavras, uma das primeiras manifestações. A mesma crença permitia supor que a compreensão surgia quase como conseqüência da habilidade para decodificar. Por isso, a escola enfatizou especialmente o ensino da decodificação, e não a compreensão, já que o primeiro conduziria automaticamente à segunda, ou seja, a leitura das palavras asseguraria a compreensão do texto.

Uma das conseqüências nefastas dessa visão é o mau aproveitamento da fase do processo de alfabetização, em que ocorre a conquista da base alfabética, quando é comum a criança abandonar a atribuição de significado, passando a decodificar o símbolo escrito. Algumas professoras por terem uma crença muito arraigada numa concepção de ensino tradicional, não conseguem perceber a transitoriedade desta fase, é reforçando insistentemente esse tipo de comportamento.

Além disso, em alguns casos, a tendência da escola é abstrair uma leitura do mundo que rodeia o aluno, convertendo-a em uma coleção de sons e palavras por vezes sem sentido.

Contudo, concebendo-se a aprendizagem a partir de um enfoque sócio-construtivista, percebe-se que a leitura resulta de um processo de interação. Por isso, todas as pessoas com que a criança convive passam a ter papel fundamental em seu desempenho de leitor. À professora, particularmente, cabe descobrir e orientar os interesses da criança, oferecendo-lhe textos significativos que favoreçam a aprendizagem.

Outro problema comum entre os alunos é a troca de letras e a junção indevida de palavras quando produzem textos.

“Na hora que ele vai escrever (...) aí ele coloca no papel tudo o que ele não aprendeu, ou que aprendeu da forma que eu não queria que aprendesse...”

E você fica desanimada, porque pensa que ele já está num outro nível(...)”.(Suzana Apud Scoz, 1994, p.52)

No caso, o desconhecimento do processo de aquisição da língua escrita acaba gerando nas professoras certas expectativas às quais os alunos dificilmente poderão corresponder.

De acordo com a psicogênese da língua escrita proposta por Emília Ferreiro, o processo de aquisição da escrita deve ser construído pela criança.

Assim, é imprescindível que ela tenha a oportunidade de colocar no papel não apenas o que a professora espera dela, mas também suas hipóteses de trabalho.

O papel da escola é estar atenta à construção desse processo, afim de que não se criem expectativas infundadas, exigindo da criança aquilo que ela não pode dar, apenas provocando sentimentos de incapacidade e baixa estima que, certamente, conduzirão ao fracasso. Não se quer dizer com isso que a escola não deva colocar desafios necessários para que o aluno avance em seus conhecimentos. No entanto, é preciso lembrar que esses desafios precisam ser dosados de acordo com a evolução e a produção de cada aluno, sem perder de vista que a construção do conhecimento implica não apenas em conflitos (com avanços e recuos), mas também em acomodação e equilíbrio. Assim, as professoras devem contribuir para que a criança passe tranquilamente por esse processo, percebendo os momentos adequados para a introdução de novos desafios e de acomodação dos conhecimentos adquiridos.

– *Lentidão na aprendizagem*

Observam-se queixas referentes à lentidão generalizada na aprendizagem. As crianças, além de serem lentas para aprender, também produzem muito pouco.

“Tem crianças que têm dificuldade mesmo(...) Ela leva mais tempo que o outro para entender o que está sendo tratado. É uma criança de aprendizagem mais lenta. Ela demora mais para aprender(...)” (Dalva *apud* Scoz, 1994, p.65)

É difícil para a escola compreender a natureza desses problemas, pois além de estarem relacionados a uma pluricausalidade de fatores, na maioria das vezes, também estão presentes em todos os conteúdos escolares.

O risco mais sério que ocorre diante da lentidão e dos problemas de aprendizagem generalizados é rotular os alunos portadores desses problemas como sujeitos desgastantes e cansativos, levando-os, com o passar do tempo, a criar vínculos tão inadequados com a aprendizagem, que dificilmente a instituição escolar, por si só, será capaz de ajuda-los.

No espaço escolar também pode existir um trabalho que possibilite o entendimento do papel do vínculo na aprendizagem, para que as professoras levem os alunos à criação de uma relação positiva com o objeto do conhecimento, evitando-se, assim, o surgimento ou o agravamento de problemas de aprendizagem.

– *Parada na aprendizagem*

A parada na aprendizagem é outro sintoma bastante apontado.

“A queixa mais freqüente das professoras é exatamente parar mesmo (...) Eles ficam alheios, parece que o pensamento fica muito longe e eles não conseguem se concentrar (...)”
“Tem alunos que não superam. Você faz malabarismos, mas a criança, não sei o que acontece (...) Esses alunos param, eles param, dá um branco e eles estacionam (...)” (Dalva *apud* Scoz, 1994, p.67)

Assim como nos casos de lentidão generalizada, a escola parece não estar conseguindo lidar com os casos de parada na aprendizagem.

São inúmeros os fatores que podem levar uma criança a apresentar esse tipo de sintoma. Quando por exemplo, uma situação traumática (separação dos pais, fracasso escolar e outros) é de tal natureza ou intensidade que ultrapassa a capacidade adaptativa, a energia psíquica poderá romper-se, deixando-a sem recursos para a aprendizagem.

Para Pain *apud* Scoz (1985, p. 67), a parada na aprendizagem pode ainda surgir como uma reação neurótica à interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade, seja pela excessiva satisfação na fantasia, seja ainda, pela fixação com a própria parada de crescimento.

Assim, sem um diagnóstico mais profundo e um atendimento individualizado, dificilmente a escola levará os alunos a vencerem esse problema.

- No nível dos obstáculos

– *Interferências funcionais*

A ausência de noções de orientação espacial e temporal bem como a falta de coordenação motora foram apontadas pelas professoras como obstáculos na aprendizagem em geral.

“Há crianças que têm pré-requisitos. Há outras, que não têm experiência nenhuma de uma situação de aprendizagem. Elas vêm sem ter passado pelas experiências de antes. Elas não manipulam material escolar. Então, tudo é novidade para essa criança: usar o lápis, usar o caderno (...) não sabe usar a linha, nem virar a página (...)” (Dalva *apud* Scoz, 1994, p.68)

Não podemos negar que a ação da criança sobre o seu corpo e sobre os objetos que a rodeiam é fundamental tanto para o desenvolvimento da motricidade e da percepção, quanto para o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

No entanto, é imprescindível observar que muitas crianças não deixam de aprender simplesmente por não terem lápis à disposição ou por não saberem como utilizá-lo, mas por não compreenderem a função desse instrumento. A recíproca é verdadeira: aqueles que têm sucesso o fazem não porque seguram o lápis corretamente, e escrevem nas linhas dentro da margem do caderno, mas porque vêem e escutam, porque elaboram e transformam as informações que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferecem. Ou como diz Ferreiro (1985), porque alcançam certo nível de conceituação sobre a escrita e podem explorar um conjunto de hipóteses que levam à compreensão desse objeto.

Portanto, segundo a autora, no tocante às possibilidades de investimento na aprendizagem da leitura e da escrita, é inócuo apenas estabelecer uma lista de habilidades e aptidões, ou partir de conceitos de maturação. A construção da leitura e da escrita depende das ocasiões sociais que aproximam a criança da linguagem. Sendo assim, a presença do meio e o contato da criança com materiais de leitura e escrita são indispensáveis para a construção de um conhecimento, cujo valor social e cultural não se pode esquecer.

– Interferências sócio-afetivas

As professoras dão grande ênfase aos obstáculos sócio-afetivos, vinculando-os frequentemente às relações familiares.

Algumas professoras apontam a indiferença, a agressividade e a superproteção dos pais, a falta de padrões e normas de comportamento e de contato com materiais gráficos, a falta de estímulo, as perdas e a pobreza familiares, como responsáveis pelo mau rendimento. Estas interferências nos remetem não só à nação de obstáculos que ocorrem no momento presente, impedindo que a aprendizagem se desenvolva, mas também às nações de causas psicológicas que acarretam no familiar e que também poderão interferir na aprendizagem.

- No nível das causas

– Orgânicas

Algumas vezes são apontadas causas de origem orgânica para os problemas de aprendizagem: verminose, disfunção neurológica, “nervosismo”, problemas de visão e audição.

A origem de toda a aprendizagem está nos esquemas de ação que o indivíduo desenvolve e que dependem, por sua vez, da integridade orgânica e corporal. Por isso, é importante investigar a integridade física do aluno. A criança

com perda sensorial, por exemplo, pode, ou isolar-se, negando-se a aprender, ou apresentar outros tipos de comportamentos que, se não forem atendidos a tempo, podem prejudicar na sua aprendizagem. Outro exemplo são as deficiências do funcionamento glandular. Se não forem sanadas, podem acarretar sonolência, falta de concentração, “lacunas”, ou outras descompensações que também comprometem a aprendizagem. A própria verminose pode desencadear apatia ou desinteresse pela aprendizagem.

Embora tais perturbações possam acarretar problemas de aprendizagem, não configuram, isoladamente problemas de aprender. Quando, apesar dessas perturbações, o organismo apresenta-se equilibrado, a aprendizagem nem sempre será afetada.

– *Psicológicas*

De acordo como o modelo nossográfico proposto por Visca, as causas psicológicas englobam fenômenos como a psicose, os núcleos psicóticos e a neurose. Tais fenômenos não foram citados pelas professoras, embora, como foi anteriormente mencionado, alguns obstáculos sócio-afetivos levantados por elas possam ter sido deflagrados por causas psicológicas.

Segundo a autora Fagali (1993), o professor deve possibilitar ao aluno espaço para que ele possa participar e construir o conhecimento, pois não há limites para a aprendizagem, e tornar-se construtor do seu processo de aprendizagem. Assim ultrapassa as posturas tradicionais permitindo que as propostas psicopedagógicas partam do autoconhecimento e desenvolvimento emocional do educando, conhecimento do mundo, das relações interpessoais, integrando-as ao cognitivo na situação de aprendizagem e, conseqüentemente, à aquisição dos conteúdos. O trabalho Psicopedagógico deve se desenvolver não somente no interior do aluno ao sensibilizá-lo para a construção do conhecimento, mas requer que o professor se torne um elemento facilitador que leve o educando ao desenvolvimento da auto-percepção do mundo e do outro, integrando essas três dimensões, e deve saber lidar com as questões referentes ao respeito mútuo, relações de poder, limites e autoridade.

Os fundamentos psicopedagógicos da abordagem integrativa interdisciplinar segundo o enfoque de (Pichon apud Sargo – A Práxis Psicopedagógica Brasileira) ressaltando o construtivismo. O construtivismo enfatiza a construção do pensamento, valorizando no aprendiz o ser ativo que usa as operações do pensamento e a criatividade no contato com as informações. O conhecimento é esta construção ativa do pensar, e não a assimilação passiva da informação, a mera reprodução.

Na abordagem o autor dá ênfase à problematização que gera novas hipóteses, interpretações, novas sínteses que se abrem a novos confrontos.

Evidencia que o construtivismo vem valorizar a relativização no ato de interpretar, desenvolvendo as diferentes formas de olhar o fenômeno, e de outro lado enfatizar o interacionismo, quando afirma que o fato dos alunos isolados não

expressam o aprender. A aprendizagem é o resultado da complementaridade aluno-professor-conteúdo, fato-contexto ou mundo.

Em relação ao aspecto social do aprender enfatizado por (Pichon *apud* Sargo – A Práxis Psicopedagógica Brasileira) o conceito de aprender implica numa relação dinâmica e dialética do homem no contexto social, considera o homem como um ser de necessidades que só se satisfaz socialmente. E nas relações de produção, o ser humano emerge como sujeito, com uma forma de pensamento, sentimento e ação. Numa sociedade capitalista, o homem sente e pensa com esquemas fragmentados, e este sujeito mantém o sistema, a ideologia, adaptando-se passivamente, alienando-se ou através de uma participação ativa pode reverter esse quadro construindo novos vínculos, novas formas de relação. É nesta proposta de “não reproduzir” as matrizes anteriores que impedem a transformação que Pichon (Pichon *apud* Sargo, 1994, p.19) resgata a aprendizagem como transformação: “tenho que agir, refletir, incorporando teorias que expliquem a minha ação e aí posso transformar”.

O autor salienta que o grupo é o espaço onde se aprende a pensar com novas matrizes, explicitando os medos para as mudanças, aprendendo a pensar criticamente, operando numa dada realidade, tomando consciência das resistências para poder superá-las.

Nesse enfoque ele enfatiza necessidade da valorização da exploração da percepção e sensibilização sobre todos os ângulos possíveis e ampliação das expressões do não verbal ao verbal.

Assim, é necessária uma atuação em âmbito mais amplo, no nível político mais geral, oferecendo melhores condições de existência para a sociedade, e em seu cotidiano, no dia-a-dia, seja modificando a estrutura das instituições educativas, seja criando espaços de trabalho que comportem, por exemplo, as contribuições como as da Psicopedagogia, de modo que tenha-se a chance de presenciar uma verdadeira transformação.

Para que ocorra uma ação verdadeiramente transformadora, é necessário ainda abrir mão de posturas educacionais radicais, e abraçar propostas nas quais as denúncias e críticas ao sistema educacional brasileiro cedam lugar a um trabalho consistente e articulado, que defina o papel das diferentes ciências em relação à educação e considere o ser humano em toda a sua amplitude, em toda a sua dimensão.

CONCLUSÃO

Após o estudo realizado sobre a temática deste trabalho, os objetivos foram atingidos na medida em que possibilitou um estudo sobre a construção da leitura e da escrita nas crianças da alfabetização favorecendo uma reestruturação da fundamentação teórico-metodológica para os educadores infantis.

Partindo do pressuposto que o objetivo da alfabetização é o de favorecer o desenvolvimento da comunicação e expressão com ênfase na produção do conhecimento, considerando, também, que a apropriação do saber é instrumento indispensável para o exercício da cidadania, fica claro que é necessário, portanto, iniciar o processo de alfabetização o mais cedo possível.

Percebe-se que o conhecimento é uma das alavancas que imprime aos conhecimentos, a força segura que leva o mundo ao desenvolvimento e a descoberta de mais e mais formas de satisfação pessoal e coletiva.

No momento atual presencia-se as intensas transformações tecnológicas radicais do mundo globalizado, o mundo histórico tornou-se um mundo tecnológico. E como o homem pode tornar-se sujeito da educação? Conseqüentemente como acompanhar a nova forma acelerada de produção que requer: aprendizagem cognitiva?

Observa-se que a rapidez da evolução científica e tecnológica do mundo é aprendida pelas crianças, direta ou indiretamente, através dos meios de comunicação, independente de sua classe social ou situação socio-cultural. Tal fato faz com que algumas vezes a escola pareça parada no tempo ou voltada para o passado, enquanto seus alunos vivem intensamente o presente e o futuro com novos critérios de valor no contexto cultural.

Diante deste descompasso, pode-se refletir que isto abre um espaço para fortalecer as dificuldades de aprendizagem dos sujeitos não permitindo um nível satisfatório de sua aprendizagem.

Sabe-se que a promoção do potencial cognitivo é um direito humano inalienável a que se tem de dar substância pedagógica no contexto de uma verdadeira e sistêmica reforma educativa, mesmo que seja uma idéia pouco aceitável por alguns agentes de ensino e formação.

A educação precisa repensar caminhos para atingir sua construção pessoal. Criar caminhos para ser um instrumento eficaz à restauração de uma nova hegemonia e de novo bloco histórico. Urge que seja desenvolvido um trabalho voltado para o questionamento, a crítica o desenvolvimento da verdade histórica, da transformação social.

Para isso se faz necessário uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade de formação, uma prática educativa e adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e motivações dos alunos e garanta aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participantes capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso dessa aprendizagem é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre educadores, especialistas, professor e aluno, do trabalho educacional. Deve-se incluir as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

A preocupação se acentua quando se identifica fracasso escolar como sendo originalmente o fracasso da alfabetização.

Já que a escola brasileira chama para si a responsabilidade de alfabetizar, é preciso que haja uma vontade política por parte do poder competente, no sentido da criação de oferta de vagas na educação infantil e ampliação desta oferta no Ensino Fundamental.

Para que o processo de apropriação do saber se efetive não basta a ampliação de salas de aula, é preciso sim, as condições objetivas para que o aprendizado se efetive.

Mesmo que alguns casos excepcionais mostrem que a criança aprende, apesar da escola, as condições objetivas a que se referem incluem fatores tanto de ordem política, como econômica, pedagógica e teórica. A título de exemplo, assinalam-se alguns pontos que se consideram relevantes.

Os profissionais responsáveis pela Educação Infantil precisam ter claro qual o papel dessa modalidade de ensino, se a escola decidir alfabetizar, deverá definir o que é ser alfabetizador, ponto este, que parece um tanto controvertido entre os estudiosos do assunto.

O que é alfabetizar, a polêmica sobre os métodos utilizados nesse processo, bem como as concepções das crianças sobre o sistema de leitura são aspectos que Ferreiro (1993) considera fundamentais para que a prática alfabetizadora seja colocada sobre novas bases.

Não basta que o professor se diga construtivista ou adepto da Pedagogia de Freinet, é preciso considerar a criança como dotada de potencial para aprender e é “construtora de conhecimentos”. Para que ela venha dominar o código escrito, se faz necessário que o professor considere o grau de familiaridade da criança com material escrito.

O professor deverá atuar como mediador desse processo de conhecimento e acreditar que a criança é capaz de alfabetizar-se independentemente da classe social a que pertence.

Cabe aqui chamar atenção aos menos avisados que a escolha ou definição de uma postura teórica na prática educativa, não se reduz a mera seleção de atividades e confecção de material didático. Nela deverá estar embutida a concepção do homem que se pretende formar, no caso da Educação Infantil, a quem se destina essa escola, quais os objetivos dessa formação, ou seja, de qual sociedade faz parte essa clientela.

Além da necessidade do domínio dos pressupostos da teoria a que pretende se pautar. A teoria construtivista é uma opção que deve ser analisada e posta em prática. Sua adoção transforma as tarefas escolares em “momentos de

prazer”, e, sobretudo, torna o aluno uma pessoa ativa, autônoma e capaz de construir sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Mariza Narcizo e LEITE, Lígia Silva. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis, Rj: Vozes, 1999.
- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor, 1994, v.16)
- FAGALI, Quadros Eloisa e DO VALE, Del Rios. Psicopedagogia Institucional Aplicada. Petrópolis, Editora Vozes, 1993.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médica, 1991.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 41ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Ed.Civilização Brasileira, Cortez, 1967.
- FREIRE, Paulo. Leitura: teoria e prática. 18ª edição, São Paulo: Cortez, 1982.
- PIAGET, Jean. A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PILLAR, Esther Grossi. Didática do nível alfabético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- PILLAR, Esther Grossi. Paixão de aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- SARGO, Claudete e outros. A Práxis Psicopedagógica Brasileira. São Paulo: Editora ABPP, 1994.
- SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar . Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- SILVA, T. Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Arte Médica, 1992.