

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA PREDOMINANTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Terezinha Marques Siqueira (UNIPAR)

Eliane Campus Ruiz Leite (Escola Est. Senador Souza Naves)

Terezinha de Fátima Aguiar de Lima (UNIPAR)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as tendências pedagógicas predominantes de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental através de um estudo de caso. Os dados evidenciam uma concepção de ensino atrelada à pedagogia tradicional. Para tanto, apresenta-se uma proposta de alfabetização com enfoque construtivista que, ao contrário da pedagogia tradicional que centra o ensino na codificação e decodificação de signos gráficos, contempla a dimensão discursiva da linguagem num processo de alfabetização que implica o uso e a realização efetiva da leitura e escrita em situações diversas.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências Pedagógicas, Alfabetização, Proposta Construtivista.

ABSTRACT: The present article has as objective to analyze predominant pedagogic tendencies of literacy in the begin series of the Fundamental Teaching through a case study. The data, evidence a teaching conception harnessed to the traditional pedagogy. For so much, it comes a literacy proposal with focus Constructivist that, unlike the traditional pedagogy that it centers the teaching in the code and decoding of graphic signs, it contemplates the discursive dimension of the language in a literacy process that implicates the use and the accomplishment executes of the reading and written in several situations.

KEY WORDS: Pedagogic Tendencies, Literacy, Proposed Constructivist.

INTRODUÇÃO

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados.

Segundo Ferreiro & Teberoski (1985), a discussão dessas sugestões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodológicas de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil, no entender de Evlagón (1990), deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades da história política brasileira, social e cultural, a cada período em que são consideradas. As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos, não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é analisar as tendências pedagógicas predominantes no processo de alfabetização

Tradição Pedagógica Brasileira

Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas.

A “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1995, p.18).

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa seqüência pré-determinada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimento disciplinar para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informação que são veiculadas aos alunos, muitas vezes burocratizadas e destituídas de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.

A “pedagogia renovada” é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como

se fosse livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. De acordo com Saviani (1995), em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmo.

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

A idéia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de trinta, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), até hoje influencia muitas práticas pedagógicas.

Nos anos 70, proliferou o que se chamou de "tecnicismo educacional", inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas.

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos imparciais (Saviani, 1995, p.24).

O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia: o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados se a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no

interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivas, firma-se no meio educacional a presença da "pedagogia libertadora" e da "pedagogia crítico-social dos conteúdos", assumida por educadores de orientação marxista.

A "pedagogia libertadora" tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

A "pedagogia crítico-social dos conteúdos" que surge no final dos anos 70 e início dos anos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a "pedagogia libertadora" dá ao aprendizado do chamado "saber elaborado", historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.

A "pedagogia crítico-social dos conteúdos" assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimento sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

Segundo Evlagón (1990), as tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil.

De acordo com Freire (1981), no final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80, surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo e ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética.

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às

características das atividades mentais construtivas do aluno em cada momento de sua escolaridade.

A psicologia genética, na opinião de Ferreiro & Teberoski (1985), propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecido escolarmente, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela.

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: relação do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender.

O sócio-construtivismo reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriabilidade do conhecimento, sendo questionada para a melhoria imediata da leitura e produção de textos”. Para essa autora, a gramática não deve ser abolida da escola, mas seu ensino deve ser repensado. Quando se faz análise linguística do texto do aluno deve-se visar conscientizá-lo para alguns fatos da língua, como concordância por exemplo, sem, no entanto, fazer exercícios mecânicos e listas de palavras no singular e plural.

O que o professor precisa ter claro, é que dominar a língua portuguesa tem um estatuto diferente daquele de dominar a nomenclatura gramatical dessa língua. Entende-se que a gramática é um estudo da língua que requer elaborações muito maiores do que meras classificações e listagens, as quais têm sido feitas na escola sem resultado qualificativo. O aluno fica anos fazendo de conta que está aprendendo língua, através de pontos fragmentados da gramática, e o professor, apesar das melhores intenções, engana-se de que ensina seriamente a língua portuguesa, repassando conteúdos gramaticais.

De acordo com a concepção construtivista da alfabetização faz-se necessário que, além do domínio de gramática, o professor saiba usar a linguagem em toda sua flexibilidade possível. Isto é importante, tanto para diagnosticar problemas de linguagem, quanto para encaminhar atividades que busquem sanar tais problemas nos textos dos alunos.

Por outro lado, o aluno deve conscientizar-se das exigências da linguagem padrão. Porém, a prática docente tem demonstrado que melhorar a leitura e a produção de texto de um aluno, alimentando-o com pontos fragmentários de gramática, tem sido um caminho demorado e inútil, até.

Portanto, o procedimento mais eficiente, pelo qual se deve optar, para garantir o domínio das atividades de linguagem escrita, tem como amparo o resultado de que ensina-se a ler lendo e ensina-se a escrever escrevendo, assim afirma Ferreiro & Teberoski (1985, p.105):

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação dos valores. Os conteúdos escolares são ensinados e devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico (Ferreiro & Teberoski, 1985, p.105).

De acordo com as autoras, isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve, necessariamente, favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como, possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

No contexto da proposta construtivista se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Condições estas, fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Assim, a prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo.

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer

seus direitos e deveres (Smolka, 1988, p.75).

Para tanto, ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, para o sucesso de uma aprendizagem significativa.

Na concepção construtivista, planejar não se trata de uma ação tecnicista, formal, burocrática, mas de uma ação consciente que, a partir das modificações da realidade concreta, se transforma buscando sempre melhores condições para seu personagem principal - o aluno. A cada progresso do aluno, deve existir uma modificação para que ele consiga avançar mais; a cada insucesso, uma mudança, para que ele se reencontre no processo e continue a avançar.

Para Almeida (1985), do planejamento fazem parte, além da análise da realidade, a definição de metas (ler e escrever, para quê e por quê?), a seleção de conteúdos (o que é necessário aprender), as opções metodológicas, os critérios de avaliação. Mas cada uma dessas ações devem ser sempre acompanhadas da reflexão, da busca, da adaptação e da mudança, a fim de provocar o aprimoramento da ação anterior e o ajustamento à realidade.

A ação planejada não é neutra - é compromissada - e torna-se concreta na medida em que atinge uma consciência coletiva, em que todos os profissionais se comprometem com a aprendizagem e com o crescimento do aluno. Para que se possa desenvolver um bom planejamento e trabalho é importante partir-se da realidade do aluno, globalizar seu crescimento e desenvolvimento. No entender de Almeida (1985, p.10) é importante observar o seguinte:

A idade, à vida, conhecimentos acumulados, experiências com brinquedos, com desenhos, com números, com letras e palavras; reações, desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, lingüístico; a familiares, nomes dos pais, profissão, condições de vida, cultura, expectativas; ao contexto, lugar onde mora, rua, bairro, cidade, sociedade; à expectativa que tem em relação à vida, à leitura e à escrita; à chegada do aluno à escola.

Para o desenvolvimento satisfatório de uma proposta pedagógica é importante considerar o compromisso do conjunto da equipe escolar; a ordenação gradativa dos conteúdos de modo que garanta a continuidade de uma série para outra; a adequação dos recursos (métodos, matérias) à realidade do aluno (contexto). O contexto (família, comunidade, escola), influi muito no processo de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva construtivista quanto mais rico e qualificado for o contexto, quanto mais estimulações oferecer à criança, tanto mais fácil será, para ela, a aprendizagem do código escrito. Para Ferreiro & Teberoski (1990) as crianças oriundas de classes de renda mais alta, por receberem estimulações no lar e por freqüentarem pré-escola, levam vantagem em relação às crianças de classes populares, não pelo fato de serem mais inteligentes, mas pelo fato de terem maior contato com elementos do código escrito, receberem maior quantidades de estimulações.

A tão famosa 'maturidade para leitura-e-escrita depende muito

mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem do que de qualquer outro fator que invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita 'esperando que amadureça (Ferreiro & Teberoski, 1985, p. 180).

Por outro lado, segundo as autoras acima citada, os tradicionais "exercícios de prontidão" não ultrapassam o nível do treinamento preceptivo motor quando, em verdade, é o nível cognitivo que está envolvido no processo (e de modo crucial). Não se trata de manter as crianças isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar as crianças, nas classes pré-escolares, o modo de sonorizar as letras nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição coro. É necessário imaginação pedagógica, para dar às crianças, oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessário formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças, e entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação.

Há muitas causas que levam ao fracasso da alfabetização, mas não se pode deixar de considerar que muitas delas são de ordem metodológica. Quanto mais seguros estiverem os alfabetizadores para dirigir a caminhada dos alunos, quanto mais consciência tiverem da função de animador, de dinamizador, de guia, de desafiador e de criador de situações, melhores serão os resultados.

Uma alfabetização voltada para a mobilização do pensamento, como a descoberta, as formulações e as hipóteses dos conceitos, da criatividade, do raciocínio, favorece muito mais o aprendizado que ficar apenas na memorização de letras, palavras, frases e escrita soltas.

O professor deve transformar a sua sala, ou espaço, num local rico em elementos visuais: cartazes, embalagens com letreiros, placas, jornais, revistas, cartões com sílabas, livros, e fazê-los participar, olhando, falando, analisando, manipulando, dialogando, debatendo sobre mensagens e temas ali sugeridos. Textos de leitura infantil, além de estimular a imaginação, colocam a criança em contato com a linguagem escrita significativa, possibilitando a reflexão sobre o texto, as palavras e a exploração e hipóteses (interdisciplinares).

Os cartazes, letreiros, revistas, jornais velhos, embalagens com propagandas e desenhos devem formar um grande "arsenal" de material para uso diário. O contato direto com esses materiais, por meio do diálogo, da visualização, da exploração das letras, das palavras, das formas, auxilia muito a interiorização das estruturas.

O trabalho a partir de cartões com frases, palavras e sílabas auxilia o processo de formação de estruturas. O professor pode escrever nos cartões frases de um texto e solicitar às crianças que remontem o texto; da mesma forma, pode escrever palavras e sílabas em cartões para remontar palavras e frases.

Esse trabalho permite à criança, por meio de jogos, redescobrir palavras, frases, textos, enriquecer seu vocabulário e incorporar gradativamente o processo de codificação e decodificação da língua.

O professor pode fazer sempre o papel de escritor dos alunos, escrevendo no quadro-de-giz ou em cartazes. Os alunos podem inventar textos, e o professor deve registrar (história

coletiva). Assim, nesses registros pode ir mostrando ao aluno a organização estrutural do texto (parágrafos, pontuação), podendo criar, ainda, dezenas de atividades que enriquecem o trabalho do aluno. É interessante, também, que os alunos tenham cadernos para neles colar textos escritos e registrar suas produções de textos e exercícios.

Além desses materiais, o professor pode, e deve, aproveitar elementos da natureza (ambiente), o próprio corpo do aluno e materiais de sucata entre outras. O importante é que se aproveitem todas as situações, transformando-as em propostas, conceitos, hipóteses e instrumentos de leitura e escrita.

O ato educativo exige, permanentemente, reflexões, mudanças, com o intuito de fazer o aluno avançar sempre mais. A avaliação deve refletir a permanência do aluno na escola e o seu crescimento; deve-se colocar no sentido de reflexão, construção do processo, tendo em vista o ponto de chegada. A avaliação possibilita identificar as dificuldades, suas causas e o estabelecimento de estratégias de superação permitindo que a escola reflita sobre sua ação e encontre soluções para o aluno continuar avançando. Muitas vezes, a própria escola mascara a existência de diferentes classes sociais com os discursos de igualdade, a prática da homogeneização, esquecendo que as experiências vividas pelas crianças, refletidas pelo meio em que vivem, provocam o desenvolvimento de habilidades e a produção de conhecimentos diferentes e que, por isso, requerem também condições diferentes de avaliação.

No processo de alfabetização, a avaliação consciente cria condições e favorece o acesso da criança àquilo que se pode determinar como o patrimônio da humanidade, o saber escolar, que se abre através do domínio do código escrito.

A avaliação, na fase da alfabetização, deve auxiliar o aluno a superar as dificuldades, que se caracterizam como aprimoramento da leitura silenciosa, da leitura oral, do vocabulário, do entendimento do texto, da produção do texto, e quanto à forma gráfica (a grafia) das palavras. As correções devem ser feitas sim, mas sem destruir ou romper a criatividade, a vontade e o prazer de ler e escrever. Por exemplo: no caso de a criança escrever uma palavra de forma incorreta (caza), registrar apenas a forma correta sobre ela (casa), e debater o registro com os alunos para que eles possam interiorizar gradativamente esse tipo de dificuldade.

É interessante que o professor elabore uma ficha para cada aluno e vá registrando dados sobre cada um deles a fim de poder melhor conhecê-los e orientá-lo. Enfim é no jogo das relações sociais que a linguagem ganha significado. Ao ser posta em "uso", tendo um interlocutor "vivo" em uma situação determinada, num tempo e espaço históricos, é que a linguagem se realiza enquanto discurso.

Por isso, a linguagem deve ser praticada socialmente, numa atividade da qual participam alunos e professores. Esta prática com a linguagem não pode se restringir a exercícios repetitivos e classificatórios, nem a listagens e nomenclaturas. A dimensão discursiva da linguagem deve envolver a interação, do ponto de partida ao ponto de chegada (que é a produção do aluno), em toda a prática escolar. Desse modo o domínio da linguagem será tecido nas relações humanas: a linguagem usada se torna viva, se constrói na interlocução entre professor e alunos, numa verdadeira convivência social. É num sentido exatamente ético que a relação professor-aluno precisa ser

estabelecida. A figura do professor deverá ser de orientador, mediador, parceiro ou cúmplice dos trabalhos escolares e não mais a figura distante e autoritária que detém um saber a ser repassado unilateralmente.

A concepção construtivista de alfabetização não se restringe ao reconhecimento e utilização de letras, como simples tarefa de condição e decodificação. Entende-se que este é um conhecimento necessário, mas constitui, apenas, pré-requisito de um processo maior que deve, desde o início, ser permeado do significado da linguagem que se tece na trama das relações sociais. Portanto, contemplar a dimensão discursiva da linguagem, um processo de alfabetização, implica o uso e realização efetiva da linguagem em situações diversas.

Nessa perspectiva, a linguagem não serve apenas para transmitir informações, mas é capaz de organizar e revelar a consciência e o pensamento e, devido ao seu caráter simbólico, a linguagem é capaz de representar o real.

A linguagem escrita, por ser representação de outra representação, que é a linguagem falada, demanda um plano mais elevado de abstração, pois passa pela elaboração das representações dos fonemas e, conseqüentemente, por um sistema complexo de correspondência grafema-fonema.

Assim é que, no processo de alfabetização, a criança precisa fazer representação de símbolos sonoros. Nesse sentido, a linguagem escrita, simbolismo de outro simbolismo que é a linguagem falada, está também sujeita a fatores sociais e históricos: é produto de relações sociais e deve se adequar a cada situação de produção.

Mas, enquanto a linguagem oral é precedida sempre de um motivo, de uma pergunta, de uma provocação ou mesmo de um comentário do interlocutor, na linguagem escrita o interlocutor precisa ser criado, imaginado ou representado. Por isso a linguagem escrita necessita de planificação maior e o professor precisa criar motivos para a realização dessa linguagem, a fim de que a criança encontre razões para escrever do mesmo modo que encontra razões para falar. E é através do próprio uso que a linguagem escrita se interioriza e aos poucos se estabiliza.

No que se refere a esse desenvolvimento gradativo do domínio da linguagem escrita, a perspectiva construtivista de alfabetização supõe que a origem de funções mentais superiores (tais como memória, atenção, percepção e linguagem) se dá do nível entre pessoas (interpsicológico) para, depois, passar pelo nível intrapsicológico, o que supõe a internalização de forma dinâmica.

A proposta construtivista, propõe que a partir da relação dialógica, o professor pode conduzir o aluno a construir e a reconstruir com ele o saber, intervindo no momento certo, num trabalho de trocas recíprocas, onde as relações interpessoais e de interlocução são muito mais do que fazer tarefas escolares, chegando a ser um emaranhado da própria vida de cada um.

Para que a linguagem possa ser posta em atividade, é preciso a elaboração de um contexto, criando situações em que os sujeitos se integrem e a linguagem se realize e seja usada. É preciso criar um lugar, um ambiente para o acontecimento discursivo, evitando que as atividades de linguagem na escola continuem sendo simuladas e artificiais.

Quando as condições de produção da linguagem se estabelecem, isto é, quando o aluno sabe para quem ele fala e escreve, num lugar e momento determinados, por que ele fala

e escreve, o significado da linguagem emerge desta contextualização.

Para que a interação, a prática discursiva e a contextualização se garantam, é necessária uma reflexão por parte do professor alfabetizador sobre a concepção de linguagem na dimensão construtivista. Nesta perspectiva, deve-se deslocar a ênfase do gráfico para a dimensão significativa do texto, em todo o processo de alfabetização.

Tal postura teórica implica decisões metodológicas diferentes das tradicionais, e o papel do professor nas séries iniciais é de maior amplitude. É ele o adulto experiente responsável pela mediação, interação e interlocução. É ele que deve propor atividades para possibilitar a apropriação do conhecimento, do saber sistematizado.

Não é suficiente deixar o aluno, apenas, em contato com o material escrito para que ele o assimile por si só. Auxiliado pelo professor, é que o alfabetizando mergulha no mundo da escrita, através do processo dialógico.

Para isto a linguagem não pode ser apresentada ao aluno de forma fragmentada. Deve-se criar o contexto favorável para a alfabetização e, portanto, para as atividades com a língua, permitindo que o educando aprenda a linguagem falada e escrita, conscientizando-se do seu poder e função.

Na concepção construtivista de alfabetização articulada à uma concepção corrente de linguagem, espera-se que após alguns anos de escolaridade, a criança domine efetivamente a linguagem falada e escrita, o que culmina na produção de textos significativos, orais e escritos, e na compreensão de textos escritos do presente e do passado.

É preciso que o professor tenha a compreensão de que existe uma variedade de possibilidades para que a criança encontre o seu lugar no mundo da escrita, não somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras.

Em razão da linguagem ser veiculada na escola, significa que deve dizer alguma coisa a alguém, deve também ser efetivamente usada com alguma finalidade, e em situação específica. Tendo em vista ser o professor o responsável pelos eventos em sala de aula, deve portanto, proporcionar as condições para que o aluno possa mergulhar no mundo da leitura e da escrita, possibilitando a aquisição de uma linguagem a ser usada significativamente nas diversas situações da vida.

Para formar o cidadão que se quer, um cidadão capaz de discernir e decidir sobre a realidade, é necessário assumir uma concepção de alfabetização atrelada à uma concepção de linguagem, que leve em conta não apenas o aspecto material da linguagem mas, também, toda uma gama de significados resultantes do "uso" da linguagem nas interações sociais.

A escola tem como uma de suas funções a transição sistemática do ambiente familiar (isto é, da vida privada, habitada por parentes) para o convívio social (ou seja, da vida pública, habitada por cidadãos). Ela tem por tarefa traduzir, para a criança, as normas gerais que regem o convívio humano e a bagagem cultural acumulada ao longo das relações, de modo que a criança possa compreendê-las e utilizá-las.

No que se refere à relação professor-aluno na instituição infantil, nota-se que o primeiro passo para mudar o quadro dessa violência sub-reptícia é ter clareza de suas opções e das implicações que elas geram. Para superar os próprios preconceitos, é imperioso conhecê-los. Colocar-se no lugar de

seus alunos e conversar com outros professores, buscando ajuda para suas dificuldades, são caminhos importantes em direção a uma relação mais justa. Este é um momento crucial para instalar a tolerância ou a intolerância, o preconceito ou a solidariedade. Sabe-se que não existe no repertório humano contatos neutros, nem inócuos. Toda relação entre pessoas, especialmente entre um adulto e uma criança, implica troca de afeto e transmissão de valores.

As práticas de alfabetização constituem-se a partir das concepções educativas e metodológicas de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Vale frisar toda educação, verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação e ao exercício da reflexão.

CONCLUSÃO

Concluiu-se através da metodologia utilizada que a tendência pedagógica predominante é a tradicional. Os dados demonstram que a língua é trabalhada como código. Um exemplo desta prática é o trabalho fundamentado em sentenças isoladas e sem significado, cuja finalidade é apenas o de um exercício escolar; dominando o aspecto mecânico da escrita. Os textos dos livros didáticos trabalhados pelos professores são vazios de significados, não se apresentam de forma contextualizada, não permitindo mencionar em que condições históricas foram produzidas e com que finalidade.

A linguagem utilizada pelos professores é artificial, por não ser dirigida a um interlocutor determinado.

Há uma convicção generalizada de que as metodologias tradicionais alfabetizam. Essa convicção parece estar correta quando se examina dados estatísticos de evolução da população alfabetizada no mundo. Todavia, essa concepção de ensino não concebe a leitura e a escrita como um processo contínuo, desenvolvido por um sujeito ativo e interativo, ao longo de toda sua vida escolar.

Os professores parecem não conhecer nem levar em conta as características específicas de cada grupo a que está dirigindo o programa educativo, tanto em relação à faixa etária, quanto as suas formas de indução na sociedade. Estes aspectos são relevantes no sentido de contextualizar a proposta educativa, evitando que se considere o aluno de forma abstrata e genérica, deixando de propiciar-lhes a produção de conhecimentos verdadeiramente úteis para a sua vida. Pode-se dizer que a proposta apresentada deve ser assumidas pelos professores das séries iniciais, valorizando a ação pedagógicas enquanto instrumento para servir aos interesses populares, isto é, professores comprometidos com um ensino construtivista, que propicie a apropriação de conteúdos relevantes à vida dos alunos.

O construtivismo é a teoria que conhece o conhecimento como um processo construído pelo educando, em integração com o meio, ao longo de toda a sua vida. Portanto, ao contrário

da pedagogia tradicional que considera o aluno como um sujeito passivo, a pedagogia construtivista apresenta uma visão ativa do sujeito que, agindo sobre os objetos, vai interiorizando os conhecimentos a partir deles. Ao mesmo tempo sofre influências do meio em que está inserido e interage com o grupo social em que vive. Isso significa que existe uma relação ativa (ação) da pessoa que aprende com o mundo.

Pode-se concluir parcialmente, através dessa experiência, que é possível favorecer a aprendizagem significativa, a partir de um trabalho, cujo eixo central seja deslocado do indivíduo para o sujeito e principalmente cujo professor, tido em situação de sala de aula como sujeito suposto saber, reformule radicalmente a compreensão que tem acerca das bases teóricas da aprendizagem.

Para tanto, surge a necessidade imperiosa de possibilitar aos professores um processo constante de reflexão sobre a visão de mundo, que está embasando sua prática. O que, por que, para quem e para que se está trabalhando, são questões que precisam estar muito claras, para que o professor deixe de ser aquela figura que, arbitrariamente, detém o conhecimento e que portanto pode fornecê-lo, a quem supostamente não tem, para se tornar aquele suporte indispensável, a todo aquele que quer aprender, ou seja, a todo aquele que se coloca um problema, sobre o que está sendo estudado. Que apresente uma falta, uma lacuna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. de. **A ciência e a arte da alfabetização**. São Paulo: Saraiva, 1985.
- EVLAGÓN, M.C.N. **Considerações sobre o Processo de Alfabetização: uma perspectiva sócio-interacionista**. Curitiba: 1990. Tese Mestrado.
- FERREIRO, E & TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____, E.. **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- RICHARDSON; R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- SAVIANI, D. **A função docente e a produção de conhecimentos**. Uberlândia: EDUFU, 1997.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: à alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- YIN; R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.