mento ao Direito. Acta Pediatr. Port., v. 2, n. 28, p. 87-91, 1997.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

AS TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O TRABALHO DO PROFESSOR

NÁDIA IZEPI DE SOUZA

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho é a dificuldade da criança que, aos olhos das instituições (família, escola e sociedade), fracassa na aprendizagem e, direta ou indiretamente, é excluída do sistema, embora permaneça integrando-o numericamente.

A alfabetização se apresenta desde a educação infantil. Muitas crianças sentem-se fracassadas, ou assim são classificadas desde a sua introdução na leitura e na escrita.

A diversidade de razões levantadas para justificar os fracassos na alfabetização, indica o quanto essa problemática pode ser preocupante e de extrema importância para uma análise que busca um aprendizado adequado.

É comum encontrarmos reflexões que indicam a subnutrição, a carência e a deficiência como elementos geradores das dificuldades de alfabetização – fatores que tiram da escola a responsabilidade por esse processo. Tais reflexões fazem de crianças e professores vítimas de projetos pedagógicos mal elaborados, inadequados para uma boa formação.

Os novos tempos exigem outra investigação do "como se ensina" e para o "como se aprende", além de alertar para a responsabilidade do professor em relação a essas dificuldades de aprendizado, com foco na prática pedagógica. Lembrando que o ato de aprender é uma construção.

Neste artigo, analisamos as teorias de aquisição do conhecimento, segundo estudiosos de peso como Piaget, Vygotsky, Wallon e Erikson. Em seguida, tratamos da evolução da escrita baseada na teoria de Emília Ferrero, com destaque para as reflexões sobre o dever ou não de alfabetizar na educação infantil.

Refletimos também sobre as crianças que permanecem na fase pré-silábica durante um ano letivo, apontando possíveis causas e uma proposta de trabalho. Por outro lado, optamos por avaliar a trajetória de alguns problemas encontrados pelos professores no processo da alfabetização e discutir sobre a dificuldade e a resistência dos professores em mudar suas práticas.

Por fim, discutimos a crise de mudanças na qual se insere a educação dentro de uma sociedade em mutação, bem como o papel do educador neste momento histórico. Defendemos a importância de compreender esses problemas e assim buscar, nos termos da alfabetização, tornar a vida escolar algo significativo para a criança, ou seja, para sua autoconstrução como pessoa.

A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

Muitos estudiosos e filósofos tentam provar suas teorias de que o homem adquire conhecimento através de suas experiências. Vejamos isso.

De acordo com AROEIRA et. al. (1996), a visão empirista de ensinar está centrada na palavra e nos símbolos, e não na interpretação, no raciocínio e na compreensão. O ensino se dá por meio de perguntas e respostas que devem ser aquelas que o professor espera.

A memorização, a fixação de conteúdo e o reforço na repetição são os procedimentos utilizados na concepção empirista e a consequência desses procedimentos tem sido a formação de sujeitos passivos, frente ao conhecimento e aos fatos da sociedade.

Em contraposição à teoria empirista, está a teoria racionalista que defende que só a razão é capaz de levar o conhecimento verdadeiro, que decorre de princípios a priori evidentes e irrecusáveis.

Para Aroeira et. al. (1996), conhecimentos abstratos, como os conceitos matemáticos, são baseados no raciocínio e não em informações sensoriais. A capacidade de conhecer seria inata. O conhecimento já estaria pré-formado na mente.

Um trabalho pedagógico baseado no racionalismo e no inatismo condena ao fracasso os alunos que não demonstram saber desde os primeiros dias de aula a linguagem, os valores e os conhecimentos prévios considerados corretos e adequados pela instituição escolar. Como poucos demonstram essa competência, a grande maioria enfrenta dificuldades no processo escolar, principalmente os alunos vindos das camadas mais pobres da população.

Rompendo com esses paradigmas, Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, responde às questões clássicas da filosofia naquilo que se refere ao conhecimento.

Em 1919, Piaget foi convidado para trabalhar no laboratório de Alfred Binet, para normalizar testes de raciocínio para as crianças de Paris. Tratava-se dos testes de Burt, centrados na análise de situações entre as partes e o todo, num determinado conjunto dado. Desinteressando-se pelas respostas corretas que eram sempre iguais, ele reconhece certa “lógica” existente nas respostas erradas dadas aos testes. Estes erros sugerem que as estruturas da mente da criança são essencialmente diferentes das dos adultos.

A inteligência é uma adaptação. (...) Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio. (PIAGET,1975 p.15)

Piaget (1975) trata o desenvolvimento mental do processo de construção do conhecimento e menciona os processos de adaptação, assimilação e acomodação. O processo de adaptação (mudança contínua) acontece com a interação com o meio ambiente. Assim, a adaptação é o resultado de equilíbrio, entre as ações do organismo.

O ciclo adaptativo é constituído por dois subprocessos: assimilação (aplicação dos esquemas ou experiências anteriores do indivíduo a uma nova situação) e acomodação (a reorganização e modificação

dos esquemas assimilatórios anteriores do indivíduo para ajustá-lo a cada nova experiência).

A adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e acarreta uma mudança no indivíduo. O processo de equilíbrio progressivo é o mecanismo no qual as estruturas mentais gradualmente se reorganizam e se ampliam, tendo em vista superar situações desafiadoras, atingindo níveis de maior coerência e flexibilidade, o que permite ao indivíduo uma maior compreensão da realidade.

De acordo com Piaget (1975), o desenvolvimento psíquico, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo e social, é uma marcha para o equilíbrio, pois é uma contínua passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (processo de equilibração).

Na teoria piagetiana, a inteligência, a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes. Estão vinculados aos processos de assimilação e acomodação e caminham sempre na direção de uma equilibração progressiva, isto é, tendem para um reajustamento ou reorganização o que acarreta uma mudança no indivíduo. (PIAGET, 1975).

A inteligência é uma adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade.

A aprendizagem é assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores, e a consequente reorganização ou reestruturação, tanto dos dados assimilados como também dos esquemas de assimilação anteriores, para se ajustarem aos novos dados, assim sendo a aprendizagem também exerce uma função adaptativa.

Segundo Piaget (1975), todas as crianças passam por estágios de estruturação de pensamento em crescente complexidade psicogenética. Os estágios períodos do desenvolvimento, para ele, caracterizam as formas diferentes do indivíduo interagir com a realidade de organizar seus conhecimentos, visando sua adaptação.

É o indivíduo que vai construindo o seu desenvolvimento mental. O estágio, forma de organização mental, deve ser considerado do ponto de vista motor, intelectual e afetivo. Cada estágio de desenvolvimento recebe uma nomenclatura própria e vem acompanhado de um período de idade cronológica correspondente, que parece servir apenas como referências na separação teórica de um estágio em relação ao outro.

Os estágios de desenvolvimento intelectual

Os estágios de desenvolvimento intelectual definidos por Piaget (1975) são três:

estágio sensório-motor (do zero aos dois anos), pré-operatório (dos dois anos aos sete anos) e operatório-concreto (de sete a onze ou doze anos).

No primeiro estágio, a criança desenvolve os reflexos inatos por meio de exercícios funcionais, que são de repetição de seus atos. Ao interagir com os objetos (o seio, a mão, a água do banho, as

roupas), o que a criança assimila é, antes de tudo, sua própria reação, e não o objeto como tal.

Por meio da percepção e dos movimentos a criança conquista o mundo que a cerca. Nesse estágio se inicia o desenvolvimento da inteligência, caracterizado por uma ampliação de esquemas..

O conhecimento então se dá pelo contato físico da criança com o objeto. Durante esse estágio, ocorre na criança uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior.

Ao final do estágio sensório-motor, a criança já parte para a solução de problemas que não havia enfrentado antes. A maturação, as ações da criança sobre o seu meio ambiente (experiência) e os processos de assimilação e acomodação estão começando a intervir, trabalhando continuamente em direção a uma organização ou equilíbrio cada vez mais eficiente.

No segundo estágio, o pré-operatório, a criança reconstrói conceitualmente tudo o que construiu como ação no período anterior. Entre cerca de um ano e meio e sete ou oito anos quando aparecem às operações concretas, a lógica prática da inteligência sensório-motora atravessa um período de internalização, ou de tomada de forma no pensamento em nível de representação ao invés de se dar somente no momento do desempenho das ações.

Os esquemas sensório-motores já não são os únicos instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento porque passa a existir também a possibilidade de representação verbal e de pensamento.

A capacidade de representação se manifesta por meio de diferentes formas de expressão: a imitação representativa, o jogo simbólico ou a brincadeira do faz-de-conta, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

Segundo Piaget (1975), o jogo simbólico é a forma mais pura do pensamento egocêntrico, em que a criança assimila o mundo que a cerca, de acordo com seus próprios interesses.

O desenho, nesse estágio, passa a ser uma representação gráfica pessoal que a criança tem do real; ele reforça a passagem da representação por meio do pensamento. A capacidade linguística da criança pré-operatória amplia-se com uso dos verbos simples, adjetivos e advérbios de tempo e de lugar.

Também a linguagem escrita deve ser considerada, pois além de fazer parte do sistema de representação, começa a ser objeto de interesse da criança. Surgem as primeiras hipóteses sobre a representação escrita e as crianças iniciam a construção do conceito de leitura, mas todas as formas de representação, inclusive a escrita, são marcadas pelo egocentrismo, com que a criança percebe o mundo como sua extensão.

De acordo com Piaget (1975), ao final do estágio pré-operatório, a criança começa a querer checar sem o simbolismo com o real, por meio de um raciocínio intuitivo que permite a transição para o pensamento operatório. Entretanto, permanecem ainda as características do egocentrismo, como o animismo, em que se atribuem ações humanas a plantas, animais e objetos; o artificialismo, em que tudo o que existe no mundo foi feito pelo

homem; e o finalismo, em que se atribui um fim a todo acontecimento.

Por volta dos sete anos de idade começa a desenvolver-se o que Piaget (1975) chama de pensamento operacional concreto. Não se consegue mais "enganar" a criança com problemas concretos como os de conservação, que envolvem um conflito entre a lógica e percepção. A criança na fase de operações concretas soluciona a maior parte dos problemas de conservação.

Nesse período a criança demonstra uma significativa diminuição do egocentrismo intelectual e uma crescente manifestação do pensamento lógico.

O exercício de operações mentais já pode ser realizado e desenvolve-se em direção a uma objetividade cada vez maior, mas ainda é limitado ao que é possível ser manipulado, às vivências e experiências diretas.

Por volta dos onze ou doze anos, o indivíduo começa a apresentar como característica essencial a distinção entre o real e o possível, tornando-se capaz de todas as relações que poderiam ser válidas e, logo, determinar, por experimentação e análise, quais dessas relações possíveis tem validez real.

Ao atingir esse estágio, conhecido como operatório formal, o sujeito passa a ter acesso amplo aos conteúdos do conhecimento e a flexibilidade do pensamento. É capaz de construir sistemas teóricos, buscando verdades mais gerais. Aprende a lidar com as incertezas e a reestruturação constante do conhecimento.

Fases da escrita

À semelhança dos estágios do desenvolvimento geral da inteligência pesquisados por Piaget, Ferreiro (1986) percebeu também que a evolução do conceito da língua escrita, nas crianças, apresenta níveis diferentes de compreensão da estrutura de representação alfabética. O primeiro deles é o nível pré-silábico.

Com relação aos aspectos construtivos da evolução da escrita, a intenção da criança ao iniciar seu contato com a escrita é atribuir um significante ao significado, e isso a criança nos mostra na fase icônica, quando acha que escreve é desenhar o objeto, as pessoas, as coisas; e a partir do momento em que há a apropriação do código escrito, surge a necessidade de diferenciar escrita do desenho e do próprio objeto, momento que exige da criança muito esforço para pensar, relacionar e recriar.

Para as crianças, pessoas, animais e coisas grandes precisam ser nomeados por palavras grandes, e o que for por palavras pequenas, isso é chamado por Ferreiro de realismo nominal.

Existem dois níveis pré-silábicos que guardam entre si semelhança fundamental. As crianças nestes dois estágios iniciais de evolução não registram traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita.

As tentativas de escrita demonstram que a criança não chegou ainda a compreender a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala, portanto, o uso da hipótese pré-silábica indica apenas a existência de uma concepção da

criança, quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada. (AZENHA, 1993).

A produção escrita da criança nessa fase, não estabelece vínculos entre a fala e a escrita; supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenhos, garatujas e rabisco para escrever, demonstram intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes.

Com o tempo, a criança passa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita; começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras; só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse em gravar. Esta estabilidade independente da estruturação do sistema de escrita conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.

É também frequente que neste nível a criança, por influência cultural, tenha se apropriado de algumas formas fixas e estáveis, particularmente a escrita de seu próprio nome, isso é mais frequente em crianças de classe média pelas maiores oportunidades de interagir com atos de leitura e de escrita criados pelo contato mais intenso com leitores, o efeito dessa aquisição pode ter resultados diversos. (AZENHA, 1993).

Na fase silábica, a criança já consegue atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada e, além disso, já supõe que a escrita representa a fala; pode ser adquirida ou não, a compreensão do valor sonoro convencional das letras.

A criança também já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba; que deve escrever tantos sinais quantos forem às vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal; e em frases, pode escrever uma letra para cada palavra.

A fase seguinte, a silábico-alfabética, conforme Azenha (1993), é um momento de transição em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética).

A criança inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Por exemplo, AO para gato e sapo ou ML para mola e mula; combinam vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, “CAL” para cavalo, passa a fazer uma leitura termo a termo (não global).

Na fase alfabética, a criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação compreende também o modo de construção do código da escrita; e cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas, pode ainda não separar todas as palavras nas frases; omite letras quando mistura as hipóteses alfabéticas e sílabas; não apresenta problemas de escrita no que sem refere a conceito; não é ortográfico nem léxico, portanto neste estágio a criança já venceu

todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita.

De acordo com Azenha (1993), o que a criança alcança aqui não significa o fim de todos problemas, apesar de as produções escritas já serem legíveis, tornando-se mais fácil a sua compreensão pelos adultos.

É preciso lembrar que escola não só ensina ler e escrever, mas também uma forma de ler e uma forma de escrever. O ensino pode ser uma forma restrita, reduzida no acesso à base alfabética da escrita, ou uma forma mais ampla, que incorpora atividades e atitudes letradas ao ensino das letras.

O resultado da primeira, ainda que leve a criança à decifração de letras, não ajuda o iniciante a ser um produtor e um leitor de textos.

Vygotsky e o conhecimento.

Vygotsky (1978) destaca a importância da interação social na aprendizagem e, nesse processo de interação, a importância da linguagem. As funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro no âmbito social e só depois no individual: primeiro entre as pessoas, depois no interior da criança. Assim, o aprendizado da criança começa muito antes dela ir à escola.

Vygotsky (1978) considera os processos da conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente sócio-histórica e cultural; e diz:

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (...) e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica as funções como atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações ente indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através de signos. (VYGOTSKY, apud SMOLKA, 1988 p. 56).

Os signos: gestos, desenhos, linguagem falada, escrita, matemática etc.

constituem uns instrumentais culturais, pelo quais novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaborados.

Vygotsky (1978) considera o aluno sob a visão histórico-social do conhecimento como um sujeito determinado pelas relações sociais. É necessário levar em conta que ele também é sujeito desejante, carregado de necessidades afetivas e, portanto, de funções e significados próprios e individuais.

A complexidade dos processos que envolvem a aprendizagem faz com que nenhuma teoria se apresente pronta e acabada, o caminho da pesquisa científica é feito de mudanças, incertezas, evolução, enfim, é um caminho a ser constantemente construído.

Essa reflexão pode levar à prática pedagógica, na qual os caminhos também estão em movimento, para conhecer mais e melhor a criança, não apenas baseando-se em fundamentações teóricas, mas principalmente, pelos dados pessoais, históricos, sociais e afetivos.

Maturação versus experiência: as influências no processo ensino de aprendizagem.

A maturação é vista por alguns professores como justificativa para não colocar a criança em contato com a escrita, por entenderem que elas não estão suficientemente "maduras", a proposta é mostrar qual o papel da maturação no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Wadsworth (1987), Piaget defende que a influência da maturação ou dos fatores genéticos (versus experiência) sobre o desenvolvimento mental nas crianças normais é maior do que a experiência na época do nascimento e nos primeiros anos de vida, sendo que sua influência relativa diminui com a idade.

Tal conceituação admite que inicialmente a maturação seja o fator principal no desenvolvimento e que a idade torna-se um fator cada vez menos importante. Esta ideia também ajuda a explicar o fato de que os primeiros anos de vida há menos variabilidade no desenvolvimento do que posteriormente.

Para Piaget apud Wadsworth (1987), a maturação (ou a experiência) não garante de modo algum, por si só, o desenvolvimento; ambas são necessárias.

Observa-se na concepção de Piaget que o desenvolvimento argumenta a favor da necessidade tanto da maturação quanto da experiência no desenvolvimento. Não é correto pensar que Piaget seja somente um defensor da maturação ou da ideia da pré-formação, ele sugere que o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser afetados pela educação e por formas de experiência.

Ferreiro (1992), por outro lado, critica professores que colocam a maturação como pré-requisito para ingressar em certo nível da escola. Segundo ela, tal "maturação" é entendida, às vezes, como maturação biológica, e a referência à biologia parece dispensarem outras determinações.

Ferreiro (1992) lembra, ainda, que a questão apresenta-se mais complexa, por duas razões: a primeira, porque a maturidade pode ser proveniente tanto de um processo interno (maturativo) como a influência social (uma aprendizagem prévia), ou de ambos, o que retira do termo toda a especificidade; segundo, porque a maturidade em questão é considerada como um estado individual, em que as condições ambientais e, particularmente, as de aprendizagem escolar não representam nenhum papel.

Ferreiro (1992) questiona a noção de maturidade, indagando a sua serventia na prática escolar. A noção de maturidade, além dos "problemas de aprendizagem", pode se ocupar dos "pré-diagnósticos dos problemas de aprendizagem", e também facilitar o trabalho dos professores, através de cadernos com exercícios para serem seguidos mecanicamente.

Educação infantil ocupa-se (por definição) de crianças imaturas para a língua escrita. O que deveria ser feito para ajudar a escola primária seria contribuir para o "amadurecimento" dessas habilidades prévias que, segundo parece, "maturam" em contextos alheios à língua escrita.

Qualquer que seja o teste de maturidade que se aplique e quaisquer que sejam o critério de prontidão que se utili-

zem, os imaturos são sempre os mesmos: os filhos dos analfabetos.

Piaget e Ferreiro, no que diz respeito à maturação, concordam em que a experiência e a maturação são importantes para o processo de aprendizagem, e que a influência da maturação é maior nos primeiros anos de vida da criança, e a importância da experiência aumenta com a idade.

A importância do lúdico na alfabetização

De acordo com Lima (1999), o lúdico (jogo, brincadeira), é a característica fundamental do ser humano, só fazemos o que não gostamos devido a uma imposição do meio, a tendência geral do ser humano é fazer tudo aquilo que dá prazer. A criança, diferentemente do adulto, só deve brincar, pois seu desenvolvimento depende do lúdico, ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo. Portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de lazer para a criança.

A ludicidade propicia à criança o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a construção da personalidade, o intercâmbio do cognitivo e do afetivo, o avanço nas relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação dos mundos e desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita.

Kami (1980) acredita que o jogo deva desenvolver na criança, autonomia, habilidades, curiosidades, confiança, criatividade e iniciativa, porém a autora alerta que o valor dos jogos depende de como o professor intervém enquanto os joga com as crianças: se o objetivo for fazer as crianças jogarem "corretamente", o valor do jogo desaparecerá por completo, se, no entanto, o jogo for usado para alcançar objetivos já descritos anteriormente, podem contribuir para o desenvolvimento social, político, moral, cognitivo e emocional.

Com as brincadeiras e jogos, estamos usando o esquema próprio de assimilação infantil. Isto quer dizer: em cada etapa do seu desenvolvimento, a criança tem esquemas específicos para assimilar o meio (abordagem da realidade). Entre os dois e os cinco anos, aproximadamente, a criança usa o esquema de jogo simbólico, relacionando com o mundo eminentemente através da fantasia, do "faz de conta". (LIMA, 1990 p .33).

O papel das artes na alfabetização.

Para comunicar ideias visualmente é necessário usar materiais que permitam a elaboração de imagens. As crianças, desde muito pequenas, registram suas marcas utilizando imagens e materiais diversos.

Estas ações, estes movimentos, vão tornando cada vez mais intencionais, o que é prazer torna-se prazer visual e daí a criança está a um passo de encontrar uma linguagem visual, uma boa via de comunicação e expressão de ideias.

Se os alunos conhecem diferentes linguagens (como as plásticas), se apropriem dos procedimentos necessários e adequados a elas e ainda que pesquisem e descubram suas habilidades.

Desta forma garante-se uma produ-

ção cada vez mais intencional favorecendo uma ligação entre fazer e pensar, ideia e produto que se quer realizar. Nesse caso, aas artes plásticas podem ser um recurso de grande utilidade no processo de alfabetização, já que promove pelas suas possibilidades, um grande movimento de busca desenvolvendo a sensibilidade e outras habilidades.

Como as crianças aprendem sem ajuda escolar.

Segundo Calkis (1985), engana-se quem acredita que a aprendizagem da leitura e da escrita são atividades quem têm lugar só na escola e que são ensinadas pelo professor. Não se tem dado a devida importância ao que as crianças fazem antes de aprender a escrever na escola.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1988, grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, etc.; iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressar na instituição educativa, desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos.

Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbio sociais e das próprias ações, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catalogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias, etc..

A partir desses intensos contatos, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê, podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente.

De acordo com Ferreiro (1992), isso permite compreender porque crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante, apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil.

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidade relacionada à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É antes um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética representa a linguagem e, assim, escrever a ler por si mesmas.

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que

elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la, amplia as possibilidades da instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade ao processo.

Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e escrever faz parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Se dermos um lápis para uma criança de três anos e pedirmos para que ela escreva algo, que lhe seja comum, teremos um material interessante sobre as hipóteses da escrita que a criança tem, muitas vezes antes de entrar na escola.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado. Aprender a lê-las, isto é, a interpretá-las, é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. (FERREIRO, 1985 p. 16).

REPENSANDO NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Ao iniciar esta reflexão sobre alfabetização, é pertinente o questionamento sobre um problema que aflige muitos professores alfabetizadores o qual diz respeito ao entendimento do porque de algumas crianças permanecerem pré-silábicas durante um ano letivo, podendo continuar assim até o final do primeiro ciclo, mesmo tendo participado de um processo de intervenção pedagógica.

Geralmente os professores, no primeiro dia de aula aplicam uma avaliação diagnóstica na qual a criança escreve e posteriormente faz a leitura de um monossílabo, um dissílabo, um trissílabo e uma frase. Essa atividade é feita individualmente e observada pelo professor para saber em que nível da "psicogênese da língua escrita" a criança se encontra. Depois de feito o teste, o professor começa seu trabalho de alfabetização e observa que algumas crianças por mais estimuladas que sejam não conseguem avançar.

Para as crianças que ainda não conhecem o alfabeto, inicia-se com jogos que tenham letras móveis, maiúscula e minúscula em quantidades suficientes para que possam escrever com elas. Jogos com palavras para serem encaixadas nas respectivas figuras garantem uma evolução no reconhecimento da palavra e suas letras. A escrita inicia-se sempre com a ajuda de uma pessoa que possa escrever o que a criança ditar. Fazendo isto estará relacionando a fala com a escrita.

A escolaridade prévia não pode ser considerada uma explicação satisfatória visto que o importante para o destino escolar de uma criança não é a mera presença ou ausência de uma experiência pré-escolar, mas sim a qualidade dessa experiência; as características psicológicas das crianças, sua relação com o grupo classe e o que sabiam sobre a escrita quando entraram na escola não são suficientes para determinar se elas já tinham algum problema antes da escolarização ou se estes iniciaram dentro da escola.

Finalmente, os conhecimentos culturais e pessoais diferenciam as crianças, pois as que vêm de uma família alfabetizada estão com maior frequência expostas

ao convívio das letras, podendo assim facilitar essa alfabetização.

Em uma sociedade letrada, as atividades de leitura e escrita estão na base de quase todas as outras atividades. Crianças pequenas que vivem em uma sociedade letrada passam a decodificar e ler palavras que acham interessantes e necessárias para suas vidas.

Saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes porque possibilitam o poder da abstração e esta é uma verdadeira arma simbólica porque, ao adquirir conhecimento, as pessoas podem ficar menos vulneráveis a qualquer forma de manipulação. A escola precisa de uma reflexão muito séria para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada.

Os transtornos da estrutura familiar, transtornos da estrutura escolar, transtornos psico-afetivos da criança, transtornos da aprendizagem e transtornos das habilidades motoras, causam comprometimentos no aprendizado. (CATURANI E WANSZTEIN, 1998 p. 93).

Esses transtornos de aprendizagem não estão relacionados com outros transtornos como retardo mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais e auditivos não corrigidos, perturbações emocionais e estrutura pedagógica, mas ocorrem frequentemente em associação com outras síndromes como transtornos de conduta ou transtornos de desenvolvimento da função motora, da fala e da linguagem.

Boa parte da infância brasileira não é alfabética, mesmo pertencendo a um sistema escolar, porque passa pela escola sem aprender. O processo de alfabetização desenvolve uma das possibilidades de acessar o sistema de escrita e é para esta finalidade que surge a escola. Sabe-se que ainda existem escolas que dificultam a alfabetização da criança.

Muitos pesquisadores vêm se preocupando com o analfabetismo de crianças e adolescentes. A teoria construtivista-interacionista representou uma verdadeira revolução na área da alfabetização escolar. Porque o educando passa da concepção de um ser passivo que aprende por associações viso-áudio-motoras para um ser ativo, que pensa e constrói hipóteses sobre a escrita, em interação com outros indivíduos.

A prática pedagógica de alfabetização baseada na abordagem construtivistainteracionista permite a tarefa de aprendizagem em um desafio intelectual sempre significativo e emocionante, no qual as crianças sentem prazer em aprender e espera-se que o resultado final seja que todas cheguem ao domínio da hipótese alfabética.

Quebra-se o mito de que as crianças apenas aprendem com o seu professor, que ele é o único detentor do conhecimento e que a língua escrita é um objeto escolar e não uma pratica social.

Na década de 1970 houve uma escola chamada de tecnicista pela função do antigo mestre transformar a educação em uma linha de montagem, na qual os alunos entravam ignorantes e saíam formados.

A função do antigo mestre-escola se transformou, então, na de um aperta-

dor de parafusos: alguém que, com um mínimo de formação e apoiado em material previamente preparado para dar aula, efetuasse a transmissão do conhecimento sem custar muito para o Estado. A verdade é que era muito difícil transformar alunos de magistério naqueles antigos seres com o gosto pela difusão do conhecimento, pois isso exigia uma formação mais acadêmica e, portanto, mais cara. Mobilizar pessoas que soubessem apenas um pouco mais do que tinham de ensinar certamente era bem mais viável. (WEISZ, 2000 p. 53).

Não é esse o perfil do professor construtivista. Este precisa estar comprometido com a formação de leitores que sentem o prazer da leitura, desenvolvem o hábito de ler e tornam-se leitores críticos e não apenas ledores meros decifradores de textos.

Existem grandes diferenças entre os ledores e os leitores. O ledor é um alfabetizado que decodifica a escrita e abstrai com dificuldade e demoradamente as informações básicas, não entendendo o sentido todo do que leu; tem o ouvido atento, mas não sabe procurar o que ler; preocupa-se em entender o rumor da língua e aprende como se realiza o ato de ler. Já o leitor tem os olhos em movimento, prevê sempre o que vai ler, contempla o silêncio do texto escrito e constrói estratégias de leitura. A leitura faz a pessoa viajar intelectualmente. O leitor é fabricante do sentindo.

É oportuno discutir os benefícios e os malefícios que a escrita traz. As modalidades escritas e orais da língua são decorrentes de séculos e sempre foram motivos de discussões, debates, questionamentos, elogios e acusações. A escrita é mais perfeita criação humana e é a partir do seu aparecimento que a história do homem pode começar a ser contada.

Algumas sociedades encaram a escrita com desconfiança e preferem métodos orais para a comunicação por acreditarem que assim manterão intactas as relações políticas e intelectuais de seu povo. Isto acontece geralmente onde à desigualdade é grande e uma classe tente impor-se sobre a outra escrita passa a representar uma ameaça. Constatamos, então, o poder que a escrita tem. Não é a escrita em si, mas nas condições em que esta foi feita, lida e nos efeitos que ela produzirá.

No Brasil grande parte da população não é alfabetizada, portanto não ledora e muito menos leitora. Mas este quadro deve agradar muita gente porque ainda temos pessoas que frequentam a escola e apenas são decodificadores de texto.

Somente aprende-se a ler na prática da leitura adequada. No Brasil esta função de leitura cabe quase exclusivamente à escola. Este pode ser um espaço fundamental, mas não o único. A transformação radical da escola não acontece por ela mesma e nem pelos professores, que são recrutados, formados e regidos por outro projeto. A transformação da escola somente virá quando a sociedade tiver outras expectativas e passar a exigir novas redefinições.

Os problemas de alfabetização são atribuídos aos professores porque se julga que eles não são qualificados colocando-os, assim, no banco dos réus. Não existe problema algum em uma boa capacitação,

certamente só ajudará. Mas é ingênuo supor que o professor sozinho e bem formado conseguirá alfabetizar uma classe de quarenta crianças.

Na LDB (Lei 9394/96), a qualidade de ensino está atrelada a algumas condições o aluno precisa ter no mínimo quatro horas de aula por dia, as salas de mais de vinte e cinco alunos nas classes de alfabetização, não mais de cinquenta por cento do tempo do trabalho do professor dentro da sala de aula e que também são necessárias atividades de apoio à ação do professor sem contar que na escola deva basicamente existir um laboratório e uma biblioteca.

Uma ideia importante do século XX foi a de que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas. Em experiências no primeiro mundo já foram demonstrados que mesmo onde a formação dos professores é muito boa e a condição de trabalho adequada ainda existe um resíduo de possíveis casos de crianças que não são alfabetizadas e exigem atenção especial.

No ideário construtivista, as atividades de leitura partem a princípio de uma leitura feita para a criança, depois com a criança utilizando-se de livros escolhidos por ela. Por fim, conversar sobre a leitura, propor a criança que identifique e elabore as suas próprias vivências e signifique os conflitos. Colocá-la na situação de juiz que avalia e julga os personagens e o autor. Com este trabalho as crianças poderão se tornar críticas e cada vez mais autônomas na defesa de suas ideias.

Sabe-se que o caminho da alfabetização é árduo e longo, mas o professor tendo clara sua função; tendo interesse em sempre pesquisar; lendo vários autores - pois sem teorias não existe prática -, trabalhando junto aos alunos, criará uma relação de cumplicidade satisfatória para ambos.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A maioria dos professores alfabetizadores reclama de seus alunos pelas dificuldades de aprendizagem, dizendo que eles são lentos, não seguem o ritmo da classe, não têm raciocínio lógico, e por consequência, apresentam dificuldades de elaboração, ficando claro que eles somente conhecem as suas dificuldades e quase nada de suas características, maneiras de pensar, sentir e agir.

As crianças possuem uma percepção de mundo diferente do que a escola quer passar para elas. Ela marca uma sensação de fracasso pessoal, fazendo o indivíduo acreditar que sem condições intelectuais não conseguirá sair da miséria e, assim, conforma-se com seu fracasso financeiro não lutando por nada que seja melhor para sua vida. Cria-se então um abismo fora da escola entre o que se pretende ensinar e aquilo que a vida exige.

O professor precisa ser um conhecedor das teorias educacionais para compreender quais dificuldades o aluno enfrenta e poder definir o que é mais fácil e quais os caminhos que ele deve percorrer para realizar as aprendizagens, pois todo aprendiz sempre sabe alguma coisa e é o professor que necessita usar o seu conhecimento para conduzir a aprendizagem e fazer o aluno avançar.

E o professor intervém porque conhece as letras, sabe o que se esconde por trás delas e, com sua ação (aquele que planeja, atua, avalia e reorienta), abre para as crianças os vários caminhos possíveis para a conquista deste instrumento de comunicação e ação que lhes permite expressar sua cultura e modificá-la.

(WEISZ, 1994 p. 9).

Para o professor interpretar adequadamente o que está acontecendo com a aprendizagem de seu aluno precisa de um conhecimento na área da ciência, porque cada concepção de aprendizagem produz sua própria linha de investigação.

Na concepção construtivista o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz. O aluno depara-se com problemas e tenta superá-los. É um desafio aos professores que por meio de leituras e pesquisas tiveram que passar a compreender que se, por exemplo, um aluno usa as letras FC ou AA para escrever FACA ela já está expressando um conhecimento que tem sobre o funcionamento do sistema alfabético.

o momento em que a criança escreve dessa maneira, ela já sabe que a escrita representa as pautas sonoras, que para escrever usamos letras, que não é qualquer letra que serve para escrever. (WEIS, 2000 p. 24).

Portanto, se a criança escreve FC ou AA para representar a palavra FACA não se pode dizer que ela não saiba nada ou que não está aprendendo porque a sua escrita ainda não está da maneira convencional, mas sem dúvida, essa escrita já possui lógica.

No ideário construtivista o aluno constrói o seu próprio conhecimento e o seu erro demonstra para o professor o que ele sabe ou ainda precisa aprender. Alguns educadores têm medo de que o aluno, ao ter contato com o erro possa fixá-lo em sua memória, e assim permitem de maneira alguma que ele erre.

Quando se propõe à criança que escreva do seu jeito, o professor está usando a brincadeira do faz de conta. Esta brincadeira é muito importante para a criança porque a ajuda entender melhor o mundo que a rodeia. Eles não terão medo de escrever se forem respeitados e estimulados.

No momento da brincadeira do faz de conta o professor observa, organiza as atividades e apoia a construção do aprendiz. Para obter resultados mais satisfatórios o professor deve valorizar os conhecimentos adquiridos fora da escola, falar sobre os assuntos que as crianças já dominem e ir intensificando estes conhecimentos.

Então, o que será que a criança ainda não sabe? A criança não sabe que necessita diferenciar letras. É muito comum a criança neste momento da aprendizagem escrever, por exemplo, as palavras CASA ou BALA usando apenas as vogais AA. Se, em seguida, pede-se para que leia, não conseguirá por estarem escritas igualmente. Ela própria não aceita a escrita, pois, ela sabe que coisas diferentes devem ser escritas de maneiras diferentes.

Esse é um conflito cognitivo que será solucionado com interferências e propostas pedagógicas feitas pelo professor.

As situações didáticas que foi propondo aos alunos possibilitaram que cada um fosse de deparando com os limites de suas teorias explicativas. Essas teorias são formas de interpretação não necessariamente conscientes, mas que orientam a ação de quem está aprendendo. Elas vão sendo modificadas nesse embate com a realidade com a qual o aluno se depara a todo instante, especialmente quando o professor sabe como criar contextos adequados para que isso aconteça. (WEISZ, 2000 p. 27).

As crianças em fase de aprendizagem passam por um processo que não tem lógica do conhecimento final, como já acontece com o adulto. Elas estão construindo o seu próprio conhecimento.

Entender como constrói o próprio conhecimento não é tarefa fácil, este entender percorre uma grande jornada. Na década de 1920, os educadores já olhavam a criança como um ser ativo. São as ideias da Escola Nova que tinham como princípio a valorização do indivíduo como um ser livre. Na Escola Nova as crianças eram estimuladas a resolverem situações por si mesmas. No Brasil, especialmente na década de 1970, a Escola Nova foi muito criticada pois as crianças pobres não eram valorizadas na escola por possuírem bagagem cultural diferente das crianças ricas e a escola não oferecia as mesmas oportunidades.

Enfim, as ideias da Escola Nova eram estimular a curiosidade mas, na prática, era bem diferente, pois “o discurso era construtivista, e a prática era – às claras ou disfarçadamente – empirista”. (WEISZ, 2000 p.57).

Sabe-se que a construção da língua escrita é muito complexa, mas é preciso oferecê-la por inteiro aos alunos e não somente aos pedaços como era oferecida nas cartilhas.

Diante desse conflito é fácil entender porque a educação ainda vive este dilema que ala em práticas construtivistas, mas, realizam-se práticas tradicionais que estão enraizadas.

Atualmente preconiza-se o modelo de ensino chamado “aprendizagem pela resolução de problemas”. (WEISZ, 2000 p.35). São situações em que o aluno precisa realizar a tarefa e para esta solução relembrar conhecimentos anteriores e passar a usar novos conceitos.

Para que o professor possa fazer o seu aluno avançar, ele precisa reconhecer que, mesmo se o seu aluno ainda não escrever alfabeticamente ou ainda não utilizar o total de letras necessárias para representar uma sílaba, ele está tentando representar um segmento sonoro.

O professor, para motivar seus alunos, tanto o mais avançado como os com mais dificuldade, não deve menosprezar as suas inteligências, pois não é porque ainda não leem nem escrevem que o professor precise tratá-los diferente. Uma boa motivação é a leitura (contos, notícias, reportagens, ou qualquer outro gênero) feita pelo professor todos os dias, com possibilidades de discussões a seguir. Neste momento até os alunos não alfabetizados farão uma viagem nas áreas do conhecimento.

BUSCANDO SOLUÇÕES PARA AS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalhar com o universo sociocultural é valorizar o que o indivíduo consegue fazer de melhor em sua vida. O homem primitivo já vivia em interação com a natureza e possuía uma atitude ecológica.

Este conceito de natureza foi esquecido quando surgiu o universo regido pelas máquinas. Com um mundo mecanizado o homem começa a separar tudo em sua vida.

Separamos tudo e separamos maquinalmente em dois: corpo e mente, espírito e matéria, trabalho manual e trabalho mental, escola e família: conteúdos escolares e conteúdos não-escolares, saber e não saber, sucesso e fracasso, e assim indefinidamente. (SILVA, 1991 p.96).

Esta maneira de tudo ser separado afeta a educação, pois as soluções para os problemas de aprendizagem são meras projeções de concepção de mundo que vigora no momento, assim, vincula-se a atenção para os problemas secundários.

Os professores sofrem acusações pelo fracasso escolar dos alunos e são acusados de incompetência e de não assumirem o papel de educar para transformar tal situação. Os fatores que os condenam são o alto índice de evasão escolar e as várias crianças que saem do 1º ciclo sem estarem alfabetizadas.

Estudos mostram que crianças aparecem nessas situações geralmente são as de baixa renda, das zonas rurais e lugares menos desenvolvidos. Os alunos presentes nas escolas públicas geralmente são filhos de trabalhadores assalariados ou precários e moram em vilas pobres, favelas ou mesmo na roça. Os currículos precisam ser reestruturados para atender as expectativas, anseios e solucionar os problemas dessa realidade.

A participação ativa dos alunos nas aulas, assim como seu interesse e seu envolvimento nas atividades, vem apenas demonstrar que o aluno da escola pública não é apático e desinteressado como afirmam alguns. É necessário que descubramos formas de trabalhar com eles. (ANDRÉ, 1995 p.72).

Sobre o fracasso da escola, pode-se dizer que ela sozinha não é capaz de transformar a sociedade, mas precisa ao menos assegurar o acesso das crianças a ela e esforçar-se para desenvolver bem a parte pedagógica, unindo a teoria à prática.

Em alfabetização a preocupação está em torno dos métodos utilizados. A educação segue modismo como na década de 1970 seguia as tendências estruturalistas que buscavam entender como acontecia a aprendizagem construtivista, que entende que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo em interações dele como meio que o rodeia.

É importante conhecer as teorias para relacioná-las às práticas, mas as experiências que muitos educadores possuem quando estão alfabetizados, deixariam muitos teóricos espantados. Essa experiência precisa ser valorizada e reconhecida, pois o professor tem um papel importantíssimo na vida do educando.

As leituras disponíveis no momento criticam os métodos tradicionais e elevam os métodos interacionistas. Os professores necessitam ter conhecimento das

temáticas atuais, como relações entre disciplinas (interdisciplinaridade), construção do conhecimento, autonomia e cidadania, ecologia e outros temas, para assim discutir com outros educadores e buscar superar os problemas que acontecem na prática pedagógica.

Com a proposta construtivista, a educação segue um novo rumo, pois até rótulo de embalagens servem para alfabetizar. Não é porque se usa qualquer material escrito para a alfabetização que esta não tenha significado; pelo contrário, para poder desenvolver um trabalho desta ordem é preciso conhecer bem a teoria para relacioná-la à prática.

A preocupação é sempre partir de situações reais que expressem o dia-a-dia e a forma de viver do alfabetizando. Para a escolha das palavras geradoras do processo de alfabetização, os professores primeiro conhecem a comunidade, discutem os problemas enfrentados, e assim fazem o levantamento do universo vocabular.

No século XX os educadores começaram a criar caminhos alternativos para a escola e o ensino. Ouvem-se falar em Construtivismo, Inteligência Múltiplas, Pedagogia Freinet, Teorias da Aprendizagem. Todas são maneiras de proceder criticando o Sistema Pedagógico Tradicional, autoritário, reducionista e baseado na memorização de conteúdos e concorda que a escola precisa mudar o quanto antes.

Na Pedagogia Freinet o professor é um orientador, pois sabe mais que seus alunos, mas tem de usar seu conhecimento como instrumento de mediação. É amigo, age e aprende com os alunos.

As Inteligências Múltiplas vêm valorizar todos os tipos de inteligência e o professor passa a ser como um "fisioterapeuta da inteligência" e um estimulador de talentos.

Gardner (1997), de forma crítica, observa que dispomos de uma escola adaptada para trabalhar apenas duas inteligências a linguística ou verbal e a lógica matemática negligenciando o fantástico espectro de muitas outras.

Para Gardner, essas não são necessariamente as duas inteligências "mais importantes"; entretanto, são as que possuem maior prestígio, modelam os falibilíssimos testes de Q.I, emolduram nossos exames vestibulares e, consequentemente, estão presentes nas provas de nossas escolas, desde o ensino fundamental.

São as inteligências de grande prestígio e os que não as desenvolveram, ficam culturalmente à margem dos "valores intelectuais", mesmo que tenham outras línguas de grande expressividade para se comunicar com o mundo.

Mas e as outras inteligências? Por que negligenciá-las?

A Inteligência Espacial, por exemplo, é a capacidade de formar, manobrar e operar um modelo do mundo no espaço. Presentes em engenheiros, marinheiros, geógrafos e cirurgiões, também se manifestam em pintores ou escritores geniais como Clarice Lispector, Graciliano Ramos e muitos outros.

Na criança, a Inteligência Espacial aparece nas fantasias dos amigos invisíveis "revelando um mundo de sonhos, rapidamente reprimidas por pais ou professores obcecadamente preocupados com essas crianças mentirosas".

A Inteligência Musical é outra competência presente em qualquer ser humano, mas permanece oculta pelo preconceito de que nem todos podem ter esse dom. Felizmente, casos como os de Mozart e outros grandes mestres, começam ser respeitados e no Japão as pré-escolas passaram a oferecer a oportunidade de toda criança também se expressar por instrumentos musicais.

A inteligência Corporal-Cinestésica é a impressionante capacidade de resolver problemas ou elaborar formas de comunicação utilizando o corpo. Presente em atletas e dançarinos, manifesta-se também em cirurgiões e artistas. Pelé, Sócrates, Muhamad Ali, "Magic" Johnson e outros esportistas geniais não eram apenas mitos, mas pessoas com capacidade de solucionar problemas de forma alucinante, usando a magia de seus movimentos.

Em estudos mais recentes, Gardner fala-nos também da Inteligência Naturalista, de como operar o mundo natural, tornando-nos capazes de compreender tipos encontrados na flora e na fauna, "conversando" com esses tipos de vida, conseguindo resolver seus problemas e sua adaptação.

Ainda que não citada por Gardner, parece ser unânime a aceitação de que existe uma Inteligência Pictográfica em pessoas que se expressam admiravelmente bem através do desenho ou de imagens gráficas de maneira geral. Marcante em desenhistas, artistas gráficos e pintores, não seria difícil imaginar a reação de um professor brasileiro que, ao invés de uma redação como pedisse a seus alunos, recebesse um magnífico desenho sobre o tema proposto. O espanto!

Deixemos para o final desta síntese a Inteligência Interpessoal (capacidade de compreender outras pessoas e o que as motiva) e a Intrapessoal (capacidade da autoestima e de formar um modelo coerente e verídico de si mesmo, usando esse modelo para operacionalizar a felicidade).

A abordagem Construtivista ou Cognitivista empenha-se em estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou fatores que são externos ao aluno.

Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno integrar informações e processá-las.

Toda atividade do ser humano implica duas variáveis: inteligência e afetividade. Elas são interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra.

O objetivo da educação não consiste na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda por si próprio, a conquistar essas verdades realizando situações desafiadoras, tais como jogos, leituras, visitas, excursões, trabalho em grupos, arte. Oficinas, teatro, etc.

Outra teoria de aprendizagem muito enfocada é a abordagem sociocultural. Nesta abordagem a relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador.

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará

desmistificar e questionar, com o aluno, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura.

Mesmo com tantos enfoques teóricos, os educadores vêm tentando criar caminhos alternativos para a escola e o ensino, contrapondo-se ao modelo tradicional.

Diante de tantas teorias de aprendizagem e métodos pedagógicos, o professor necessita primeiramente, refletir sobre a possibilidade de fazer parte, sem ansiedade ou angústia de um processo de conscientização em si mesmo como pessoa em mudança e crescimento contínuo, porque dele é cobrado quase tudo no que se refere ao sucesso dos alunos, mas a ele próprio é oferecido muito pouco para que se sinta motivado a continuar nesta caminhada.

Um professor consciente de suas possibilidades transformadoras é a chave que a sociedade precisa para acionar o processo de mudanças nas novas gerações. Para isso, é necessário que cada professor tenha oportunidade de fazê-lo, sinta prazer e receba o devido crédito pelo que faz e pelos resultados que obtém. Para que isso seja possível é preciso:

Tomar contato com novas possibilidades e potencialidades como pessoas e como educadores; dar-se conta do potencial realizador de nossa personalidade, apenas pelo fato de sermos pessoas; elevar a auto-estima e não colocar limites a nossas possibilidades de aprendizagem e conhecimento, já que contínuos.

(VOLI, 1998 p. 11).

O professor, desde a educação infantil até a universidade, representa um dos elementos-chaves na formação e no desenvolvimento de gerações, portanto, ele intervém de forma direta e determinante na formação do caráter e da personalidade da criança e, consequentemente, do futuro adulto.

É necessário que volte a formação de professores ao processo construtivo do conhecimento, que reflita sobre o ensino de 1º grau regular, para que se detenha a produção de analfabetos, e que a prioridade atribuída transcenda as intenções dos discursos políticos e se efetive na valorização do educador e do educando.

(COLLARES, 1991, p. 240).

Na solução das dificuldades de alfabetização, o professor não pode dar as coisas prontas aos alunos, mas solicitar sua participação na descoberta, na crítica construtiva, na curiosidade e na busca de soluções alternativas, estimulando o senso de cooperação, competência, motivação e autoconceito de cada um.

O ensino multidisciplinar permite diversas abordagens para a compreensão dos temas, fixando a atenção, participação e interesse de alunos e professores. Existem várias formas de aplicá-lo, e é importante que o professor tenha acesso às respectivas informações.

O professor que sabe resolver seus problemas e, ao mesmo tempo, é capaz de pedir e utilizar o apoio dos alunos com esta finalidade é um modelo para estimular a autoconfiança dos alunos em si mesmos e nos outros.

O aluno tem de ser motivado e ajudado a compreender desde o início de sua escolarização o significado do que estuda. Se não o consegue, é tarefa do professor encontrar meios e formas para que o faça, evitando assim o fracasso, pois, o educando precisa construir uma visão geral da educação como processo de aprendizagem para a vida, e não somente preparação acadêmica e cultural.

O professor para fazer um bom trabalho respeitando as individualidades, precisa dispor de um tempo necessário para as interações com cada um. Apreciar as diferenças pessoais ajuda a promover a autorreflexão, motivação e autoconhecimento, em outras palavras, auxilia o crescimento.

Dessa maneira, as crianças aprendem como assumir compromissos e defender seus pontos de vista dentro de limites aceitáveis para cada um e pelo grupo como tal, sentindo-se seguras. Isso proporciona a professores e alunos maior segurança no valor da própria atuação e dos demais. Desse modo, as aulas estarão cada vez mais assentadas na autodisciplina e na responsabilidade de cada um.

Por outro lado, a interação escola família é fundamental. Trata-se de colaborar para compreender melhor a criança e dar-lhes, simultaneamente, em casa e na escola, a atenção, a motivação e os reforços necessários para conseguir maturidade, aprendizagem, compreensão e carinho.

As parcerias entre escolas/comunidade precisam estar fortalecidas, há necessidade de outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, orientadores pedagógicos, médicos, dentistas, enfim, toda assistência que as crianças precisam para seu pleno desenvolvimento.

Para que a educação tenha uma melhora significativa seria necessário unir as forças do poder do Estado, com o poder técnico-administrativo, com professores, pais e alunos, e, assim, esta união em umas sociedades transformadas, conscientes e críticas.

Cabe ao professor uma reflexão constante sobre quem determina a ele “o que fazer” e “o que ser” para não estar prestando obediência a um dominador, porque se ele estiver sendo manipulado, passará esta mesma condição ao aluno que por sua vez também se alienará e se submeterá.

O caminho da alfabetização é difícil, mas fascinante. Entender como acontece a construção do conhecimento junto com outros docentes e também os discentes, dialogando sobre os problemas e soluções possíveis, realizando este trabalho com confiança e prazer, fará com que descubramos novos horizontes e com coragem, determinação, senso crítico e motivação isto torna possível.

CONCLUSÃO

Este trabalho não vem finalizar os problemas encontrados na alfabetização, mas suscitar polêmicas, debates, alimentando o saudável hábito da discussão inteligente, crítica e comprometida, considerando os aspectos atuais do mundo da alfabetização escolar, levando-se em conta a importância que se tem no mundo de hoje a leitura e a escrita.

Embasando-se na fundamentação teórica apresentada, pôde-se constatar que é possível transformar a educação por meio de uma abordagem pedagógica construtivista interacionistas, que é a aplicação dos estudos de Piaget e Vygotsky ao perceber as práticas de alfabetizar. Assim, o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz, pois é ele próprio que, em interações com o mundo externo, vai construindo o seu conhecimento e suas hipóteses, internalizando-os.

O papel do professor é o de conhecedor das teorias educacionais para compreender quais as dificuldades que os alunos enfrentam e assim definir quais os caminhos que deverão ser percorridos para realizar as aprendizagens, trazendo diversidades pedagógicas para sala de aula, tais como foram trabalhadas no campo de pesquisa.

Para que haja um mundo melhor, precisamos de educadores que sejam capazes de se relacionar entre si, compreender suas diferenças e que tenham uma visão positiva da vida e das relações humanas. O professor com autoestima elevada projeta em seus alunos um modelo de adulto que os motiva e os ajuda a conseguir uma formação pessoal similar.

Somente com a educação teremos a mudança na sociedade. É necessário haver, em todas as escolas, um espaço para a discussão e o debate de questões educacionais, onde todo o pessoal envolvido com o processo ensino-aprendizagem possa refletir sobre os objetivos, questionar programas, metodologias, formas de avaliações e a própria atuação como profissional. Esta conscientização é uma importante medida para que possa existir mudança das práxis existentes, criando para professores e alunos uma dinâmica de trabalho e de relações mais efetivas e de caráter autorrealizador e de crescimento.

Tanto no presente como no futuro, o professor terá a possibilidade de provocar transformações como nenhuma outra categoria profissional. Portanto, para a transformação da educação a conscientização prioritária dos professores, o apoio da comunidade e a participação de todo envolvida no processo ensino-aprendizagem são fatores importantíssimos para alcançar o sucesso, pois esta é uma meta ambiciosa e, como toda mudança, é preciso tempo e dedicação. Espera-se como resultado a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROEIRA, M. L. B. “Didática da pré-escola”. São Paulo: FTD, 1996.

AZENHA, M. G. “Construtivo de Piaget e Emilia Ferreiro”. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CATURANI, Alessandra Bernardes e WAJNSZTEIN, Rubens. Transtornos de escolaridade. In: “Neurologia: Uma visão interdisciplinar na aprendizagem”. Editora O lar-obras, 1ª ed., 1998.

COLLARES, Darli. Alfabetização de adolescentes e adultos; A reflexão de uma experiência. In: “Para uma política educacional da alfabetização”. São Paulo: Papirus, 1991.

DESCARTES, R., Leibniz, G. W. Enciclopédia Barsa, (p. 118-119) Rio de Janeiro, São Paulo, 1995.