



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

NANA KARINI LOPES CARVALHO

**INTERVENÇÕES MEDIADORAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DOS NÍVEIS DE HIPÓTESES DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS**

Salvador

2013

NANA KARINI LOPES CARVALHO

**INTERVENÇÕES MEDIADORAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DOS NÍVEIS DE HIPÓTESES DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Kátia Alves dos Santos

Salvador

2013

NANA KARINI LOPES CARVALHO

**INTERVENÇÕES MEDIADORAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DOS NIVEIS DE HIPOTÊSES DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em _____ de abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Ana Kátia Alves dos Santos (Orientadora)
Doutora em Educação pela UFBA
Professora da UFBA

Anderson Penna
Mestre em Educação pela UNEB
Atualmente exerce atividade no MEC.

Leila da Franca Soares
Mestre em Educação pela UFBA

RESUMO

A presente pesquisa monográfica tem por objetivo discorrer sobre as intervenções mediadoras que auxiliam a alfabetização e no letramento de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Analisa também como o conhecimento acerca das concepções no processo de aquisição da linguagem escrita pode auxiliar nesse processo. As pesquisas das autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram usadas como uma das bases para nortear esse trabalho. O texto apresenta, ainda, como elemento formador, a concepção de mediação pensada, sistematizada e organizada por Vygostsky a que se objetiva contribuir para uma prática alfabética que pensa a criança como sujeito epistêmico. A monografia ainda aborda os “círculos de cultura”, metodologia de aula pensada por Paulo Freire para o processo de alfabetização, bem como e o método clínico crítico, pesquisa realizada por Piaget, como fonte de estudos. O lúdico ainda será apresentando nesse trabalho como elemento essencial na elaboração dos instrumentos que se propõem aos interessados modelos de intervenções nas aulas de alfabetização.

Palavras chaves: Alfabetização, Letramento, Intervenções – mediadoras e educação de crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aquele que sempre me iluminou e me confortou nas melhores e piores horas,

A minha queridíssima mãe, que acreditou em minhas potencialidades e aguentou firme nesse percurso.

A minha família, meus irmãos, tia e tios, sobrinha, cunhada, prima, meu obrigado carinhoso.

Para as minhas queridas amigas do CPM e por toda a vida: Ana Caroline, Cristiane Soares, Rafaela Oliveira Santos e Raiane Cirne.

Minha querida amiga de Faculdade: Ana Cristina, a que me adotou. Obrigado por me deixar chorar e por me fazer rir. Obrigado por me compreender sem julgar.

Para Carina Lomi, Eliete Farias, Erica, Flávia Nascimento, Lorena Damasceno e Romilda, meu obrigada pelas horas na biblioteca. Dignas!

A minha orientadora, Ana Kátia, pela paciência e por acredita em mim.

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.”

Chico Xavier

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cartas ABC da Infância	21
Figura 2 - Cartilha Maternal	22
Figura 3- Cartilha Analítica - Sintético.....	24
Figura 4 - Figura referente ao uma escrita de um aluno pré-silábico	28
Figura 5 - Escrita de uma criança na fase pré-silábica 2	30
Figura 6-Escrito de uma criança na fase silábica.....	31
Figura 7 - Escrito de uma criança na fase silábica-alfabética	33
Figura 8 - Escrito de uma criança na fase alfabética.....	34
Figura 9 - Crachá com o nome das crianças	65
Figura 10 - Atividades com o nome das crianças	65
Figura 11 - Alfabeto móvel.....	67
Figura 12 - Jogo aproveitando às rimas	70
Figura 13 – Modelo de cartela: no lado esquerdo e modelo da carta do lado direito. Todas as partes integrantes do Jogo Bingo de Rimass	71
Figura 15 - Modelo de tabuleiro do Jogo de Rima	71
Figura 16-Envelopes com figuras na frente e na parte de dentro as sílabas separadas.....	73
Figura 17 - Atividade de separação de sílabas associando as figuras.....	75

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A ALFABETIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	14
2.1	CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS	17
2.2	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	19
2.3	AS CARTILHAS E OS MÉTODOS DE ENSINO NO PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA	20
2.4	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	25
2.5	OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	35
3	CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	42
3.1	MÉTODO CLINICO-CRITICO	50
3.2	CÍRCULOS DE CULTURA	54
4	CONFLITOS COGNITIVOS ENTRE AS FASES DE HIPÓTESE DE ESCRITA	59
4.1	PROPOSTAS DE POSSÍVEIS INTERVENÇÕES MEDIADORAS QUE AUXILIAM O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	63
5	CONCLUSÃO	76
	REFERENCIAIS	81

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a compreender e ponderar sobre o papel e a atuação do professor, relativos à mediação do processo de transição e avanço entre os níveis de hipótese da língua escrita.

Tomando como base inicial os estudos das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), utilizados nos meus escritos como elemento norteador para explicar e conceituar como as crianças podem elaborar hipóteses no processo de aquisição da língua escrita.

As referidas autoras buscam, nos estudos, demonstrar que a aquisição da escrita corresponde por cinco níveis diferenciados e graduados até alcançar o nível alfabético. Ferreiro e Teberosky (1985) utilizaram como embasamento teórico na sua pesquisa os estudos Piaget, nos quais esclarece de forma cronológica o desenvolvimento do conhecimento nas crianças.

Na contemporaneidade, com as novas demandas sociais que são apresentadas nas escolas, os professores necessitam atuar com práxis pedagógicas cujo objetivo seria entender a complexidade de sua atribuição educativa. Nas últimas décadas, a função e prática do processo de alfabetização passaram por longas mudanças, que atingiram não só o campo conceitual como também as práticas dos docentes.

Essa transformação processual é consequência de uma longa reflexão das pesquisas que foram realizadas nos últimos anos, na qual visam demonstrar o aumento dos analfabetos funcionais no Brasil. Para exemplificar essa afirmativa, uso como dado uma das pesquisas divulgada no jornal A Tarde Online, onde apresenta que o índice de analfabetismo em Salvador, desde a infância, especialmente agravado a partir dos dez anos de idade, representa 21,3 % da população, totalizando assim uma média de 2,7 milhões de pessoas analfabetas¹.

¹ Fonte:

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gYYvhlsFAFcJ:xa.yimg.com/kq/groups/21929007/200375042/name/RELATORIO%2B2012%2BJANEIRO%2BPIBID%2BPED.doc+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj_MJPpHS26RXEiUv9KtU_x-K7c0iY5likaSRnelA-Xw4XozD-KvUr_kY0DBmliHv0HweymEaLHC-q6l6tliHkxc61ifXbZnfMxrKVHhz7jgtXRvKgr9wded-vcBfHhQMP37fSp&sig=AHIEtbSKWWB5npHnVeHECTBkZ4NSENATxA

Outra pesquisa divulgada recentemente relatada pela professora pesquisadora Marlúcia Pontes, no seu artigo Retrato do Analfabetismo no Brasil², que no ano de 2010 foram apresentados os resultados do PNAD-2009 e foi constatado explicitamente que os programas educacionais que incentivam a alfabetização trouxeram resultados muito tímidos, abaixo dos níveis esperados. Em seu artigo, a citada autora, apresenta ainda outro dado alarmante: na atualidade, existem no Brasil 14 milhões de brasileiros iletrados e analfabetos com mais de 15 anos. E ainda acrescenta que de 2003 a 2009, o percentual populacional que corresponde aos cidadãos que não sabem ler e nem escrever diminuiu menos de dois pontos percentuais: de 11,6% para 9,7%. Esses resultados colocam o Brasil em uma posição de desvantagem em relação, por exemplo, aos países da América do Sul, como Argentina, Uruguai e Chile onde as taxas variam de 2% a 4%.

Segundo a pesquisadora Maria Moreira³ (2012), professora do curso de pedagogia da Uniritter, em uma entrevista no site Terra, afirma que apesar do governo ter empreendido um aumento significativo das políticas públicas para a inclusão das crianças nas escolas, a alfabetização no Brasil ainda se configura como um desafio de muito tempo.

Nesse sentido, o INAF (Instituto Paulo Montenegro) divulgou recentemente que apenas 35% das pessoas com ensino médio completo podem ser consideradas plenamente alfabetizadas e 38% dos brasileiros com formação superior demonstra níveis insuficientes na compreensão da leitura e desenvolvimento da escrita. De acordo com esse Instituto, o índice de analfabetismo no Brasil caiu 1,1% em 2011 em relação à pesquisa anterior, feita em 2009. Em 2011, o registro da taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos ou mais de idade foi estimado em 8,6%.

No ano de 2012, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em sua pesquisa realizada em 2011, apontou que o número de analfabetos é de 12,9 milhões de brasileiros, sendo que deste total, 6,8 milhões residem atualmente na região do Nordeste.⁴

²Fonte: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/retrato-do-analfabetismo-no-brasil-4618882.html> Acesso no dia 15 de Dezembro de 2012

³ Noticia publicada no site terra.com.br. Fonte <http://noticias.terra.com.br/educacao/dia-mundial-da-alfabetizacao-no-brasil-ainda-e-desafio-diz-educadora.243c42ba7d2da310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html> Acesso no dia 18 de dezembro de 2012

⁴ Noticia publicada no site da Globo.com. Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/nordeste-concentra-mais-da-metade-dos-analfabetos-do-pais-diz-ibge.html>.

Assim sendo, essas pesquisas têm como objetivo central expor os resultados de décadas utilizando métodos diferenciados na área de alfabetização, dentre eles pode-se citar os métodos mecânicos e descontextualizados, na qual as práticas docentes se caracterizavam no ensino de conteúdos, e na solicitação da memorização dos códigos linguísticos sem enfatizar o entendimento das funções desse processo pelos educandos.

Segundo Simonetti (2007), etimologicamente, o termo alfabetização corresponde ao significado do aprendizado do código linguístico, ou seja, restringe-se a aquisição do alfabeto, se limitando ao ato de ler e escrever. Com a contemporaneidade esse conceito se expande para atender as novas necessidades sociais, na qual se espera que o sujeito não só codifique como também contextualize sua aprendizagem, criando novas formas de entender o mundo no qual faz parte.

Para Paulo Freire (2007), o ato de alfabetizar não deve ser caracterizado como a mera repetição mecânica das palavras, sílabas e letras, mas sim em um processo que desenvolva nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como também sua inserção crítica e atuante na realidade em que se encontra.

Na medida em que os alfabetizados vão se organizando com uma forma cada vez mais crítica de pensar, através da utilização da problematização do seu mundo, conseqüentemente terá ferramentas que propiciará a concretização da análise consciente de sua ação no contexto sócio-político-econômico em que se encontra, podendo assim o atuar cada vez com mais segurança e autonomia no seu mundo.

Estudos referentes a esse processo apresentam, atualmente, formas de perceber as confusões que definem dois conceitos básicos para essa área: a alfabetização e o letramento. A alfabetização em síntese consiste no processo de possibilitar ao indivíduo a aquisição do domínio de um código linguístico e suas variações. Enquanto o termo letramento, que foi socializado recentemente no Brasil, causa ainda vários debates sobre seu conceito e prática, origina-se com características de promover a ampliação da alfabetização para algo além de mecânico e técnico, trazendo-lhe nova forma de compreensão que estende esta como o domínio das propriedades da leitura e da escrita de forma crítica contribuindo para uma maior inserção como sujeito atuante no contexto que vive.

Teberosky (1991) entende e amplia nos seus estudos, que o ato de alfabetizar não deve se restringir ao ambiente escolar, mas sim a um conjunto de experiências sociais vivenciadas pelo sujeito. O desenvolvimento da alfabetização para Ferreiro (1987) ocorre com mais fluência em um ambiente social. Todavia, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças, que ao contato com estas as transformam, formando novo saberes. Utilizando como elemento norteador esses conceitos de alfabetização além de outros, que serão parcialmente descritos nesse trabalho, como também este se propõe em apresentar os conceitos de hipótese de escrita baseado nas autoras pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

As citadas autoras pesquisaram, esquematizaram e divulgaram na década de 80, o processo pelos quais as crianças adquirem a linguagem escrita, sendo que esse trabalho modificou a forma de se pensar a alfabetização. Críticas as cartilhas, que era o material didático da alfabetização desde seu início, as autoras defendem que as crianças, ainda no início do seu aprendizado, devem ter contato com diversos tipos de texto.

Os resultados obtidos com essa pesquisa foram tão satisfatórios que refletiram na concepção de alfabetização dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN), documento este produzido pelo Ministério da Educação (MEC), na qual tem orientações didáticas que serve como referência na produção dos currículos nas escolas. O PCN da Língua Portuguesa Fundamental I, ou seja, de 1º a antiga 4º série, apresenta a alfabetização da seguinte forma:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PCN, 1997, p.21)

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas fundamentais do município de Salvador usam as hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1985) para realizar as avaliações das crianças na fase de alfabetização. Portanto, faz necessárias a aquisição teórica e técnica desses estudos por parte dos docentes, pois são eles que irão mediar o referido processo. Nesta perspectiva, essa pesquisa propõe

analisar como os conceitos de mediação podem ser associados à temática alfabetizadora.

Assim sendo, o estudo referente à mediação proposto nesse trabalho é baseado no entendimento de Vygostky (1988) na qual este declara que a interação social é um dos pontos centrais na construção de uma educação que possibilite seu desenvolvimento político e social. O referido autor, ainda em suas pesquisas, estudou o desenvolvimento psíquico de crianças, organizando-os em duas etapas: o nível de desenvolvimento real, que é o momento onde a criança tem condições de realizar atividades com autonomia, e o nível de desenvolvimento proximal, consiste na fase em que o sujeito ainda não adquiriu conhecimentos necessários que possibilite a realização de determinadas tarefas, contudo, com ajuda de uma pessoa experiente ele poderá se desenvolver, para assim futuramente desempenhar sozinhas as mesmas. Portanto, para Vygostsky (1988), o auxílio de uma pessoa mais experiente na zona de desenvolvimento proximal da criança é de extrema importância para o desenvolvimento de uma boa educação.

Nesse contexto educacional, Paulo Freire (2005) em seus estudos traz o argumento similar, no qual o diálogo é compreendido como elemento essencial na relação entre o mediador e o aprendiz. O citado autor defende que sem o ato da dialogicidade não há uma verdadeira comunicação e sem esta, a educação não se qualifica.

Compreender educação como a relação entre educador-educando é constituí-la, sem impor o conteúdo programático ao aprendiz, sendo na verdade um trabalho em conjunto, no qual ambos os sujeitos irão contribuir de forma participativa para essa formulação. (FREIRE, 1976, p. 96).

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) acredita que o professor deveria coordenar as práticas educativas, contudo sem impor a sua influência.

Assim sendo, trarei nesse trabalho a proposta de relacionar esses conceitos de mediação e seus efeitos no processo de aquisição da linguagem escrita, com enfoque nas concepções de conflitos cognitivos que aparecem no decorrer desse transcurso.

Esses conflitos cognitivos para a autora Esther Grossi (1990) são denominados de nível de conflito de passagem.

Para a citada autora é esse momento que se caracteriza pelas evidências de contradições nas condutas do sujeito que aprende, as quais perdem a estabilidade do nível anterior e ainda não se organizam de acordo com o nível seguinte. É nesse momento de passagem que a criança percebe que seus esquemas são incapazes de fazer frente ao conjunto de problemas que ele é capaz de se formular nesse momento. Seria aqui que o professor precisa ter uma atenção maior com os educandos em fase de aquisição da linguagem escrita, pois estes ficam desmotivados para realizar as atividades escolares e os docentes acabam julgando que seu aluno está muito aquém de suas possibilidades.

Para o desdobramento dessa pesquisa, o instrumento empregado constitui-se no ponto de vista da pesquisa qualitativa, com enfoque na pesquisa bibliográfica.

A abordagem qualitativa, para a autora Marli André (1995), é uma pesquisa que tem aspectos naturalistas e qualitativos. Naturalista, por que ela não envolve manipulação das variáveis, nem tratamento experimental. Qualitativa, pois essa abordagem se contrapõe ao esquema quantitativo. Esse tipo de pesquisa não divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, ou seja, ela não é estudada isoladamente. Além disso, essa abordagem defende uma visão que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Além da abordagem qualitativa, o presente trabalho trará o enfoque na pesquisa bibliográfica.

Ao buscar a etimologia da palavra bibliográfica, do *biblio* = livro, *grafia* = escrita, acredito confirma as implicações do que se trata esse tipo de pesquisa, pois se entende que haverá uma análise, estudo e ponderação sobre as investigações já realizadas por outros autores. O autor Almeida Junior (1989) apresenta uma definição mais ampla, pois para ele a pesquisa bibliográfica é a procura no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse.

Batista Júnior (1989), ainda traz que esse tipo de pesquisa dividiu-se em três grandes momentos: o primeiro que é a identificação das fontes seguras, depois a localização das mesmas e finalmente a compilação das informações.

Esmiuçando essas etapas, temos no primeiro momento o estágio onde os pesquisadores precisam identificar fontes seguras para consultar, uma delas são as suas próprias anotações, que Batista Júnior (1989) definiu como própria biblioteca pessoal, que são comentários de aulas, fichamentos de livros, apostilas, dentre outros. A procura dessas fontes de pesquisa é o segundo momento da pesquisa bibliográfica, sendo que para esse referido autor, a biblioteca é o local mais adequado para esse fim. E concluindo, na terceira fase desse processo, tem a compilação das informações, nomeada como documentação.

Com base nessas exposições, está pesquisa se propõe a esboçar uma análise sobre os estudos na área de alfabetização, de mediação, formação de professores alfabetizadores e conflitos cognitivos na aquisição da língua escrita.

2 A ALFABETIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção
ou a sua construção.
(FREIRE, 2003, p 47)*

A fim de entender como a pesquisa das autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) foram de extrema importância para a alfabetização, iremos recorrer a uma análise do sistema educativo na América Latina antes da década de oitenta.

Segundo Barbosa (1990), em 1946 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, incorpora um plano internacional de luta contra o analfabetismo. A partir desse ano, os órgãos internacionais pesquisam e divulgam através da Organização dados alarmantes do analfabetismo no mundo.

Em 1965 é realizado um Congresso Mundial de Ministros da educação na qual a UNESCO lança um programa experimental em prol da alfabetização em massa. São implantados onze projetos em todos os continentes de 1966 a 1973.

No ano de 1974, a Organização das Nações Unidas apresenta alguns resultados da situação educacional na América Latina, na qual do total de população compreendida entre os sete e doze anos, 20% encontravam-se fora do sistema educacional.

Nos anos seguintes, a agência das nações unidas publicou novas orientações de propostas e objetivos, e adotou uma estratégia de se trabalhar projetos nacionais e regionais, assim desistindo de um plano em escala mundial. Nas estatísticas oficiais desse órgão estimava-se que existissem aproximadamente 800 milhões de analfabetos adultos no mundo.

Na década de oitenta é aprovado o projeto principal da educação para a América Latina e Caribe. Este projeto foi estabelecido com o objetivo de assegurar que todas as crianças em idade escolar deveriam ter uma educação geral mínima de 8 a 10 anos, além do compromisso, assegurado pelos governos, de realizar uma

reforma educativa, se necessário, para melhorar a qualidade e eficiência do sistema educativo. É certo que a partir dessa década os governos, grupos dirigentes, meios de comunicação, juntamente com as organizações internacionais, como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, começaram a identificar a educação como o principal instrumento para o desenvolvimento dos países, o crescimento das economias, o aumento da produtividade e um meio para superar ou pelo menos, estreitar o abismo interno da pobreza e o externo do conhecimento e da tecnologia.

Neste contexto, as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), trazem uma análise dos fatos apontados na época para as causas desse fracasso. Segundo elas, os principais fatores são as faltas escolares, as repetências e as deserções escolares.

Ao decompor as estatísticas, elas perceberam que os problemas se acumulavam em determinados setores, como no caso da falta escolar. As referidas autoras apresentam que uma das causas dessa evasão é que as maiorias das crianças residiam em zonas rurais, onde as condições climáticas ou à distância impediam o trajeto para a escola. Ou em outros casos para ajudar a família em atividades produtivas.

Já a repetência, para Ferreiro e Teberosky (1985), é uma forma da escola repetir o fracasso dos alunos. Elas se questionaram que repetir a mesma coisa é uma forma correta de lidar com essa situação. E finalmente, o último fator citada por elas, seria a deserção escolar, na qual consiste em o abandono do sujeito.

Na década de 80 a solução encontrada pelos órgãos governamentais para se resolver esses problemas foi à promoção automática e ampliação dos serviços especializados de apoio.

A promoção automática foi o fator que gerou controvérsias, pois não se sabe até que ponto propicia o sucesso da alfabetização. Atualmente ainda existem docentes que não validam essa solução, por que eles acreditam que apesar desse processo está sendo realizado em ciclo, sendo esse formado por fases, que se completam e ao mesmo tempo possui uma distinção, a promoção automática em alguns casos não possibilita o desenvolvimento de habilidades de forma gradativa

na criança, nas quais essas serão necessárias no decorrer do processo de aprendizagem. Já outros docentes não veem nessa promoção um empecilho para o sucesso da alfabetização dos alunos.

Já os serviços especializados, se pautavam em um atendimento diferenciado para crianças com déficit, entre outros casos, sendo que foi recebido com adesão por parte dos professores, uma vez que vislumbram nesses serviços uma oportunidade de aliviar classes superlotadas ou livrar-se dos alunos ditos difíceis. Essa ação foi oportuna também para os psicólogos e terapeutas, possibilitando uma oportunidade diferenciada de ingresso no mercado de trabalho. Contudo, surgiram algumas dificuldades para a implantação dessa alternativa. Uma delas foi o aspecto econômico, sendo que esses serviços elevaram o custo do atendimento educacional por aluno, pois nos países endividados houve uma dificuldade para expandir os serviços educativos no geral, tornando essa solução como uma opção quase impraticável. Outra dificuldade relatada foi à omissão por parte da escola em avaliar seu processo de ensino, colocando assim o problema apenas no aprendiz. Ao redirecionar esses serviços as instituições adotaram uma atitude semelhante ao atendimento que era oferecido as crianças que tinham dificuldades do tipo motor ou cognitivo.

Apesar dos esforços reformistas das duas últimas décadas e um aumento de 22% de pessoas alfabetizadas entre 1990 e 1996, a educação da América Latina manteve uma defasagem em níveis regionais e com subdesenvolvimento diferenciados.

Entre fatores que dificultam uma melhoria da educação básica podemos citar: números de vagas nas instituições insuficientes, conservando ainda altos níveis de exclusão, uma insuficiente capacidade de compensar déficits de capital cultural das crianças e jovens provenientes de lares mais pobres, altas taxas de repetência e evasão escolar.

Além disso, os recursos humanos e materiais limitados e habitualmente mal geridos e/ou utilizados dentro do sistema educacional, fraca articulação entre os níveis do sistema e deste com o entorno, particularmente com o mercado de trabalho, nos mostra que 14% da população estar inseridas no analfabetismo. (UNESCO, 2002, p.16).

2.1 CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Aqui no Brasil, segundo Barbosa (1990), foi em 1946 que se inicia o período de expansão da educação básica. A sociedade até então vigente era predominantemente rural pelo fato da economia brasileira na década de 40 ser essencialmente agrária exportadora. Entretanto, com a instalação do estado nacional desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político nacional, na qual o Estado começa a investir em uma sociedade urbana e industrial. Conseqüentemente, as indústrias precisavam de uma mão de obra de qualificada e alfabetizada, exigindo assim uma melhoria na educação básica.

Assim sendo, o governo Federal lançou algumas medidas para melhorar a qualidade do sistema educativo, como o aumento do número de vagas nas escolas, entretanto essas ofertas não conseguiram responder a demanda, em contínuo crescimento. Os grupos sociais que tinham maior poder de pressão e que vivam em regiões geograficamente dentro da esfera dos novos centros econômicos foram beneficiados, marginalizado os que não estavam em uma posição favorável. Além disso, esses grupos receberam os graus mais elevados de instruções, enquanto os de menor poder de pressão tinham um ensino básico de leitura, escrita e aritmética.

Segundo Otaiza Rommelli (1978), as pressões populares de início foram sendo atendidas de forma bastante precária e contraditória. As camadas médias conseguiram uma educação básica de qualidade, pois eles tinham condições de encontrar canais adequados para expressar suas aspirações e revoltas. Assim, como dito anteriormente, as oportunidade das vagas foram distribuídas de forma totalmente desigual.

Campos (1982) afirma que os trabalhadores rurais, na qual migravam para as cidades, foram os mais marginalizados da população naquela época,.

Outras características que chamaram atenção dessas medidas trazem o relato quanto à improvisação das escolas, estas foram instaladas em barracões e galpões. Além disso, os programas e o planejamento das práticas dos docentes eram desarticulados com o contexto geográfico e cultural, e com uma precária formação dos mesmos.

Em 1945, com a promulgação da Constituição, há uma consagração do ensino básico primário e gratuito. O documento estipulava o mínimo de recurso que cada esfera do governo deveria destinar a educação. Entretanto, apesar do aumento da arrecadação municipal, as verbas não chegavam a serem empenhadas.

O Ministério da Educação, já em 1947, promove a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, com o ato predominantemente rural. Essa campanha foi promovida pelo Ministério da Educação e Saúde e tinha como objetivo levar educação de base para os brasileiros iletrados das áreas urbanas e rurais:

Para a campanha foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar nos estados da federação recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários. A União teve um forte papel indutor, cabendo às unidades federadas a contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas. (COSTA; ARAUJO, 2011, p.1).

Na década de 50, no II Congresso de Educação de Adultos, surgem os primeiros questionamentos em relação às campanhas lançadas pelo MEC. Para os participantes desse Congresso a educação estava limitada apenas a técnica de ensinar a escrita do nome dos educandos. Os estudiosos como Gouveia (1966) e Rosamilho (1965), apontam que houve uma alta taxa de retenção e exclusão, principalmente entre as classes mais pobres, naquela época.

Já década de 60, o Estado associa-se a Igreja, e há um novo impulso para as campanhas de alfabetização de adultos, através de uma série de movimentos caracterizados pelo forte conteúdo político.

Com a ditadura militar, em 64, as camadas populares, que na época anterior tinha uma participação política, por conta do populismo, sofreram com a política de contenção salarial e do fechamento de suas oportunidades de expressão e reivindicação.

Em 1971, após o período militar, há uma reformulação administrativa e legal, porém persistem as tradicionais desigualdades. Segundo Campos (1982), um nítido indicador dessa persistência é encontrado nos dados do Censo de 1978. Na

pesquisa realizada, foi divulgado que a proporção de crianças, na faixa etária entre sete a quatorze anos, que não frequentavam as escolas manteve-se inalterada durante dez anos. É nesta década também que se iniciaram as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização, na qual atingiu 30 milhões de jovens e adultos nos 3953 municípios em que visitaram. O MOBRAL foi extinto em 85, dando a origem a Fundação Educar.

Outras Campanhas e projetos foram lançados, entretanto essas iniciativas não resolveram o problema do analfabetismo no Brasil. Segundo Barbosa (1990), talvez faltasse um projeto de democratização social efetiva em prol da alfabetização.

2.2 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) descrevem em seus estudos que tradicionalmente a causa do problema da alfabetização se caracteriza pela ausência do objetivo norteador desta, que é a assimilação da escrita e leitura, se restringindo á uma questão da escolha de um método que supra todas as suas especificidades criando na maioria dos educadores uma busca pela técnica mais eficaz.

Com o surgimento da escrita, foi criado o primeiro método da história da alfabetização, o método sintético ou de soletração. Segundo Barbosa (1990) esse procedimento tem 2000 anos de existência e a instrução começa do simples para o complexo. Assim, o aprendiz vai primeiro estudar as letras, depois a sílaba, as palavras, frases e por fim o texto completo. Ferreiro (1985), afirma que esse método consiste na correspondência entre o oral e escrito, entre o som e a grafia, uma vez que a criança aprende repetindo em coro e soletrando o alfabeto. Esse modelo atravessou toda a antiguidade e a Idade Média.

Contudo, no século XVI, segundo Barbosa (1990), surgem os métodos fônico e silábico para atender as necessidades de reformulação dos métodos vigentes. Apesar de ter sido considerado um grande avanço na pedagogia da leitura, o método fônico, que se baseava no som das letras, suprimiu a soletração e assim economizou o esforço das crianças e dos professores. No entanto não obteve êxito

por conta do exagero na pronúncia dos sons das consoantes isoladamente, os que resultaram na geração de sons de outras consoantes. Além disso, esse método não conseguia representar plenamente a linguagem oral. Para preencher essa lacuna, surge o método silábico, que é a combinação de sílabas para formar palavras (é comum haver confusão entre esses dois métodos). A principal característica do silábico é que os sons das sílabas são prontos, suprimindo o exagero das articulações das consoantes com vogais, como ocorre no método fônico.

Contrapondo os métodos tradicionais que estão totalmente desintegrados do meio social, segundo Barbosa (1990), Nicolas Adams (1787) lança as bases de um novo método, denominado Analítico. Para Adams, o processo de alfabetização ou ensino da leitura deve partir do todo, para posteriormente passar para decomposição, sendo que para esse autor o “todo” é a palavra.

Em 1818, através de Jacotot, a ideia de globalização é ampliada, deixando de limitar a palavra e afirmando que a alfabetização deve partir de uma frase. Lança-se a frase, (pois é ela quem dá o verdadeiro sentido da ideia) a qual é analisada junto com a criança, destacando os elementos mais importantes e assim, passando da análise para a síntese. Esses métodos foram instalados aqui no Brasil de forma gradativa e com o apoio do material didático, as cartilhas.

2.3 AS CARTILHAS E OS MÉTODOS DE ENSINO NO PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

Com os métodos de alfabetização aparecem os primeiros materiais didáticos para se alfabetizar, denomina de cartilhas. Segundo Barbosa (1990), as escolas tinham uma ausência de livros que dificultava o trabalho de ensinar as primeiras letras para as crianças.

Para o referido autor, as cartilhas têm um caráter transitório, limitando-se ao uso na etapa em que a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base para a aprendizagem de leitura e escrita. As primeiras cartilhas foram criadas em Portugal, e denominavam-se “cartenha”.

Segundo Cagliari (2009), um dos primeiros materiais escritos foi a *Cartinha*, do autor João de Barro. Nela, era exibido o alfabeto, depois às tabelas, com todas as combinações possíveis das letras para serem usadas na escrita das sílabas. Logo a seguir, era apresentada uma lista de palavras, cada uma começando por uma letra diferente do alfabeto e contendo ilustrações do mesmo. E por fim, essa cartilha ainda citava orações e mandamentos da Igreja.

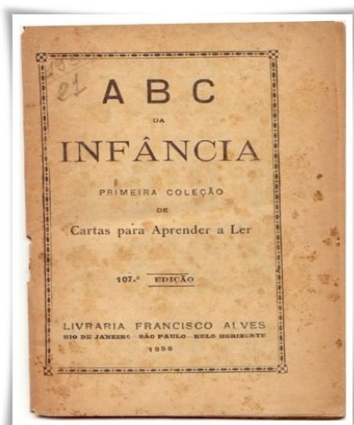
Cagliari (2009, p.24) afirma que:

A cartinha de João de Barro não era um livro para ser usado na escola, uma vez que a escola naquela época não alfabetizava. O livro servia igualmente para adultos e crianças. Para se alfabetizar, a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava a palavras-chave, para pôr em prática o próprio alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando nas "taboas" (ou tabuadas), as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita.

O autor relata ainda que a alfabetização, daquela época, não trabalhava a ortografia, e as aulas eram exclusivamente voltadas para a decifração da escrita.

Aqui no Brasil, com o final do Império, as escolas eram salas adaptadas para este fim, que abrigavam educados de todas as séries. Denominada de aulas régias, essas dependiam muito do desempenho do professor. O material didático, as "cartenhas", eram de difícil acesso para os docentes brasileiros. Assim, no meados do século XIX, eles começaram a confeccionar seus próprios materiais para alfabetizar, as cartilhas.

Figura 1-Cartas ABC da Infância



As primeiras cartilhas foram denominadas de Cartas do ABC, e traziam o alfabeto de várias formas, valorizando a grafia. A denominação desse método era alfabética, no qual se tomava como unidade de análise o nome de cada letra, e se usava a soletração para decifrar a palavra.

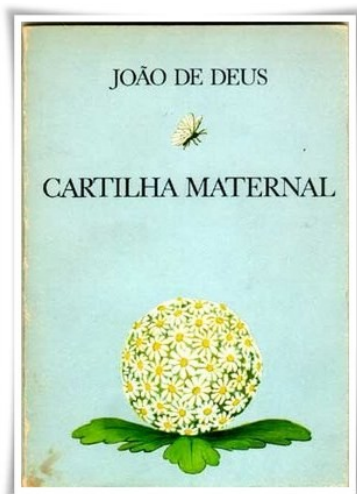
Segundo Mortatti (2004), o ensino de leitura utilizado na época era dos métodos da macha sintética. Desta maneira, as escolas usavam a soletração (que utilizavam

os nomes das letras como ponto de partida), o método fônico e da silabação (emissão de sons). A citada autora apresentar nos seus estudos que:

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas às letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas às famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2004, p. 7)

A escrita nas escolas brasileiras no Império era basicamente caligrafia, com muitas cópias ditadas de palavras e formação de frases. A ênfase dada na aprendizagem da escrita era essencialmente no desenho dessas.

Figura 2 - Cartilha Maternal



Em Portugal, em 1876, é publicada a cartilha do autor João de Deus, denominada de *Cartilha Maternal*. Nesse material, o método utilizado era da palavração, na qual se baseava no princípio de ensinar a leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Segundo Cagliari (2009), essa cartilha tinha uma tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura, sendo que serviu de modelo para as outras cartilhas que foram escritas posteriormente.

Fonte: <http://espacoeducarliza.blogspot.com.br>

Com a publicação dessa Cartilha e o método da mesma, segundo Mortatti (2004), a educação brasileira básica estendeu uma disputa entre os defensores do método João de Deus com os que defendiam os métodos sintéticos. Esta disputa perpetuou até a década de 1890.

A citada autora afirma que:

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada as questões de ordem linguística (da época). (MORTATTI, 2004, p. 6)

Em 1880 é lançada a *Cartilha da Infância* de autoria de Thomaz Galhardo, na qual tinha como base a metodologia silábica. Esse material tem uma peculiaridade significativa, já que a mesma foi utilizada até 1980.

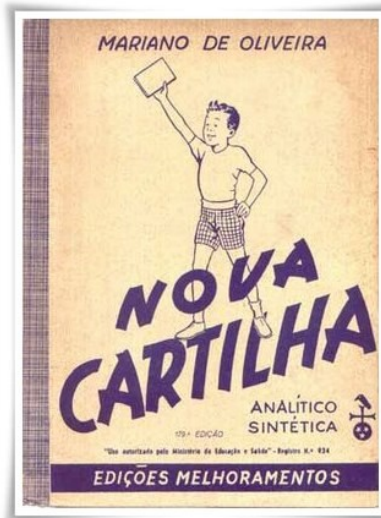
A utilização das cartilhas tinha por finalidade levar o aluno a aprender a decodificar os símbolos, mas não o capacitava a entender o sentido real da representação desses, o que impossibilitava a efetivação completa de suas necessidades intelectuais. A metodologia era baseada no rigor, sendo até uma experiência traumatizante, em que era utilizado não só castigo como também o uso de atividades desenvolvidas com ênfase na repetição, priorizando as sílaba e palavras soltas. Não despertava no aluno o interesse em aprender, apesar do enfoque informativo da cartilha.

No ano de 1890, foi colocada em prática uma reforma pública na educação em São Paulo e essa acabou servindo como modelo para os outros estados, sendo que elas foram percussoras da divulgação do método analítico e do instrumento de apoio deste método aqui no Brasil, denominada de *Cartilha Analytica*, escrita por Arnaldo Barreto.

Assim sendo, as cartilhas produzidas a partir de início do século XX eram ou partidárias da abordagem sintética ou da abordagem da analítica.

Buscando atender as demandas geradas pelos defensores desses dois procedimentos vigentes até o momento no Brasil, a partir da primeira metade do século XX, são elaboradas modelos de material didático, cujo objetivo é de integrar esses dois métodos de ensino. Entre eles podemos citar a “Nova Cartilha”, do autor Mariano de Oliveira.

Figura 3- Cartilha Analítica - Sintético



Fonte: <http://espacoeducarliza.blogspot.com.br>

Ainda citado Motartti (2004), percebe-se que a partir dessa época, aproximadamente, os materiais didáticos trabalham agora com os dois métodos mesclados. Além disso, surge também um manual complementar para o professor.

Finalmente, é lançada em 1988 a cartilha *Casinha Feliz*, de Iracema e Eloísa Meireles. Essa é um marco da ascensão do método fônico no Brasil.

Apesar de na época existir uma grande variedade de métodos de alfabetização, estes não conseguiram alcançar grandes êxitos, pois se baseavam em perspectivas reducionistas, tendo como metodologia a condução do aluno, limitando o processo de aprendizagem a algo mecânico, priorizando habilidades a serem ensinadas e não incentivando a descoberta de novos caminhos. Isso repercutiu na má qualidade da educação do país, tornando a alfabetização alvo de discussões políticas.

As cartilhas, segundo Tasca (1986), prejudicam as crianças das classes desfavorecidas, já que elas valorizam a norma culta padrão e a escola ignora o fato de que a aprendizagem da língua se realiza num contexto social que determina a variedade a ser aprendida.

A autora expõe ainda que a escola não criava condições que permitissem emergir o texto espontâneo, nem se discutia os usos e as funções da leitura e escrita. A criança passava anos fazendo exercício de preparação para escrever e quando ela estava “pronta” é por que sabia escrever as frases da cartilha. As

características da cartilha são retratadas como um processo repetitivo, com textos improváveis e uma ausência de contexto.

A década de 80 foi marcante para o processo de alfabetização, principalmente pela divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que analisaram o processo de escrita das crianças, com base nas teorias de Piaget sobre o sujeito epistêmico. Críticas desses materiais didáticos, a referidas autoras acreditam em uma alfabetização nas quais as crianças descubram que a escrita é um objeto interessante na qual merece ser conhecido. O tópico a seguir será exclusivamente para falar sobre esse estudo.

2.4 PSICOGÊNESES DA LÍNGUA ESCRITA

Apresentaremos nesses escritos uma análise sobre a psicogênese da língua escrita e a suas implicações para a área da alfabetização.

Segundo Matui (1995), a psicogênese é o estudo da origem da mente, como também a maneira como desenvolve o conhecimento no ser humano. De um lado, a gênese da psique humana – das representações mentais, da memória e do pensamento – e, do outro a gênese dos conhecimentos – de todo e qualquer conhecimento. Há vários estudos da psicogênese, como a psicogênese da matemática, das ciências, do afeto, da alfabetização, dentre outras.

Porém, é a psicogênese da alfabetização a mais difundida por conta da pesquisa das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A investigação dessas autoras tinha como objetivo explicar, utilizando exemplos concretos, o que possibilitou uma melhor compreensão destes, como as crianças aprendem a ler e escrever, os processos sequenciais dessa aquisição, sendo engrandecedor, pois utilizou o ponto de vista da criança como elemento norteador. As autoras se basearam nos estudos Piagetianos na qual afirma que criança é um sujeito epistêmico, ou seja, é aquele que procura ativamente compreender o mundo em que o rodeia de forma crítica. É um sujeito que aprende através de suas próprias ações, mesmo de forma inconsciente.

Outro postulado que Ferreiro e Teberosky apresentam de Piaget é a explicação que esse autor traz sobre o mecanismo que permite ao indivíduo avançar de um estágio para o outro. O sujeito atravessa conflitos cognitivos, no qual há um desequilíbrio dos esquemas assimilados que posteriormente acarretará em reordenação deste em um nível mais elevado. Piaget descreve que essa reorganização das estruturas cognitivas é uma necessidade de coerência interna do indivíduo.

Sendo assim, as autoras adaptaram estes postulados de Piaget, justificando assim esse trabalho como “teoria piagetiana de leitura e escrita”, já que esse autor nunca utilizou a linguagem escrita como objeto de estudo.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), é considerado uma tentativa de escrever quando a criança desde pequena faz uso do lápis e do papel. Elas classificam essa tentativa em dois tipos: os traços ondulados contínuos (uma série de pequenos círculos) ou linhas verticais.

As referidas autoras argumentam ainda que a escrita pode ser vista de duas maneiras distintas. A primeira forma é como representação e a segunda seria vista como código de transcrição gráfica de unidade sonora.

Assim sendo, elas definem que na escrita entendida como sistema de representação, há um processo de diferenciação por parte do sujeito dos elementos e das relações a serem retidos nas representações. Já a escrita tratada como código, verifica-se uma assimilação deste princípio, previamente elaborado. Geralmente é o último conceito adotado por parte das escolas.

A visão que as autoras defendem é de uma escrita como um sistema de representação, na qual a uma ordem que se sucedem os modos das mesmas.

Neste sentido, as referidas autoras elaboraram hipóteses a respeito desse processo de aquisição da escrita, que percorre do pré-silábico ao alfabético. Teberosky e Ferreiro (1985) afirmam que essas hipóteses se desenvolvem quando as crianças interagem com o material escrito, com leitores e escritores que dão informação e interpretam com material escrito.

Além disso, as hipóteses ocorrem por reconstrução de conhecimentos anteriores, dando lugar às novas construções. Esses conceitos foram elaborados em uma investigação, baseado no método de indagação⁵, na qual elas solicitaram que as crianças escrevessem os nomes delas, nome de algum amigo ou membro da família, palavras com as quais começam a aprendizagem escolar (exemplo de mamãe, papai, pato, etc.), palavras que elas não tinham contato e uma oração.

A averiguação foi realizada com crianças de quatro a seis anos de idade. Os resultados obtidos foram resumidos em cinco níveis:

Nível Um ou Pré-silábico: neste nível escrever é reproduzir os traços típicos da escrita.

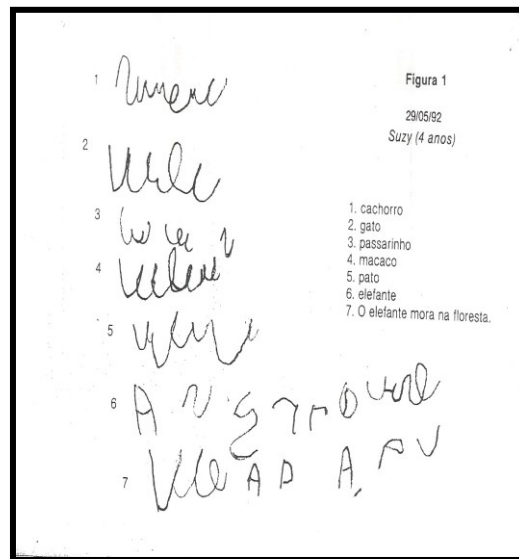
Ferreiro e Teberosky (1985) caracterizam a escrita da criança que está nesse nível de duas maneiras: se o sujeito tem uma escrita de imprensa, teremos grafismo separado entre si, composto de linhas curvas e retas ou de combinação de ambas. Já se a forma de escrever for cursiva, teremos grafismos ligados entre si, com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semi fechadas.

Além disso, segundo Azenha (1997), a escrita pertencente a esse nível tem uma baixa diferenciação existente entre a grafia de uma palavra à outra.

Nesse nível a intenção subjetiva do escritor conta mais que o resultado. Para a criança, cada um escreve o que quer, e essa escrita não funciona como veículo de informação, pois cada um interpreta sua própria escrita, porém não a dos outros. Portanto, a explicação dessa só pode ser realizada pelo autor. A leitura das palavras desses escritos é instável, ou seja, se tempos depois for solicitado uma nova realização dessa leitura, o autor poderá atribuir novo significado a mesma.

⁵ Adaptação pelas autoras, Ferreiro e Teberosky. do método clínico crítico de Piaget.

Figura 4 - Figura referente ao uma escrita de um aluno pré-silábico



Fonte: Azenha (1997, p.70)

Podem aparecer também nessa fase tentativa de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. É quando o alfabetizando acredita que a palavra deve ser do tamanho da figura, ou seja, por exemplo, o urso será escrito com mais traços do que pato, pois para criança como o urso é um animal de maior porte, este precisa ser escrito com mais traços.

Além disso, o alfabetizando espera que a escrita dos nomes das pessoas seja proporcional ao tamanho do sujeito, e não ao comprimento do nome correspondente. Como para exemplificar, as autoras apresentam o caso de David. Para ele, “papai” deve ser escrito “mais comprido” que David Bernardo Mendez, seu nome completo.

Em resumo, o escrito das crianças em que se encontra nesse momento busca a correspondência entre os aspectos quantificáveis do objeto e os aspectos quantificáveis da escrita. A leitura desses escritos é sempre global e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisados, desta forma cada letra vale pelo todo.

No nível dois ou Nível pré-silábico 2 , para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas.

Nesse nível o grafismo fica mais próximo de representar letras. Porém, a criança segue trabalhando com a hipótese de que faz falta certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo.

As autoras acreditam que durante o desenvolvimento da escrita nessa etapa, o aprendiz começa a ter oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, o que elas denominam de formas fixas. Essas são importantes para o processo de alfabetização, pois estas serão utilizadas como referência, caso tenha ausência de um modelo.

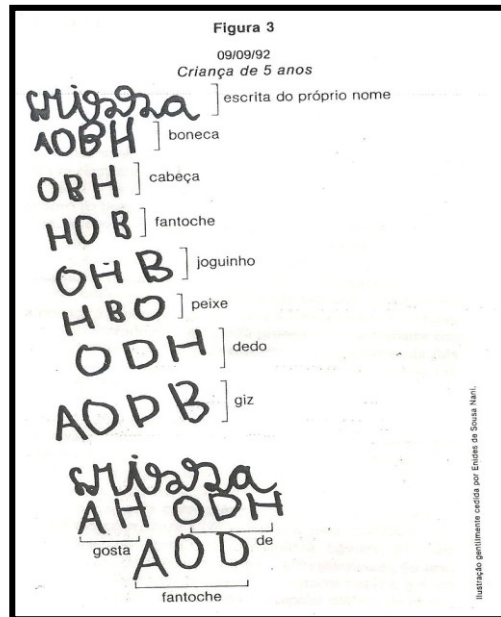
Geralmente, a primeira forma fixa que as crianças memorizam é o nome próprio. As citadas autoras afirmam que há uma tendência, por parte do sujeito, de rejeitar outras possíveis escritas de seu nome que apresentam as mesmas letras, mas em outra ordem. A correspondência entre a escrita e o nome ainda é global sem uma análise das partes. Cada letra vale como pedaço de um todo e não tem valor em si mesmo.

Teberosky e Ferreiro (1985) ressaltam que a aquisição das formas fixas depende do local e da cultura a qual está inserida essa criança, ou seja, em um ambiente que a família oferece com frequência situações de incentivo para escrever seu nome, esse sujeito conseguirá assimilar melhor essa forma fixa. A partir dessa aquisição, o educando amplia as possibilidades de reproduzir certo número de formas gráficas fixas e estáveis.

Nesse sentido, todavia, podem surgir dois tipos de reações opostas, que é o bloqueio e a utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas.

O bloqueio, segundo Ferreiro e colaboradores (1985), pode ser do tipo profundo quando a criança acredita que só aprende a escrever copiando, podendo ser consequência de uma alta dependência do adulto e uma concomitante insegurança a respeito de suas próprias possibilidades. Porém, o bloqueio poderá ser momentâneo, com efeito positivo, pois os sujeitos criam a capacidade de prever outros escritos, e aproveitado essas palavras como modelos para produções futuras.

Figura 5 - Escrita de uma criança na fase pré-silábica 2



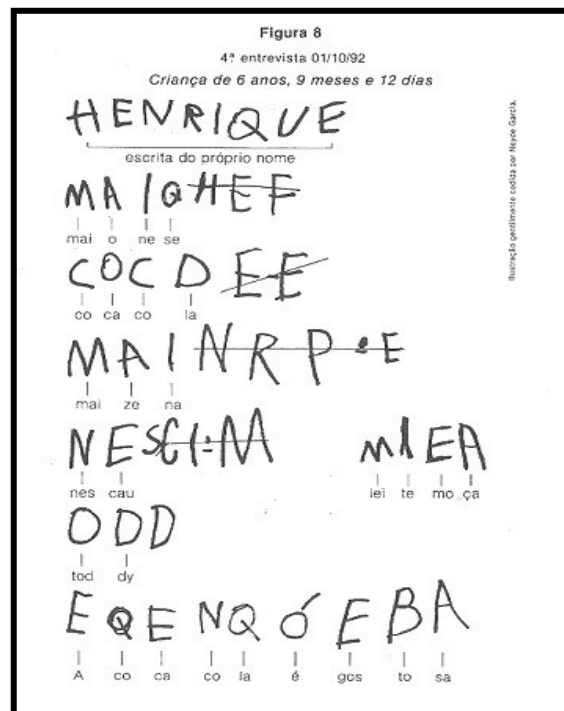
Fonte: Azenha (1997 p 68.)

A utilização, pelos aprendizes, dos modelos assimilados propicia novas escritas, pois compartilha as características das escritas de nível precedente: quantidade fixa de grafias e variedades das mesmas, ou seja, habitualmente mantém-se a mesma quantidade de grafias para diversas palavras e a variação ocorre predominantemente com as letras.

Assim sendo, nesse nível as crianças já construiu condições de respeitar duas exigências, que é quantidade de grafias para representar a palavra (nunca menor que três) e a variedade da mesma.

Nível três ou Silábico: há uma tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita, sendo que a criança passa por um período da maior importância evolutiva, pois consegue correlaciona uma letra por sílaba. Para Ferreiro e Teberosky (1985), o aprendiz dar um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. As autoras chegaram à conclusão que essa mudança qualitativa consiste na superação, por parte do aprendiz, da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome). Além disso, a criança trabalha pela primeira vez com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Figura 6-Escrito de uma criança na fase silábica



Fonte: Azenha (1997 p.73)

Segundo Azenha (1997), há um equívoco por parte dos professores quando interpretam esse nível, pois geralmente, os docentes, só consideram que seu aluno está na hipótese silábica, quando este demonstra conhecer e empregar o valor sonoro convencional das letras.

Porém, Azenha (1997, p.72) diz que:

O emprego de letras sem a consideração de seu valor sonoro convencional ou a qualidade da grafia não é condição para identificação do emprego da hipótese silábica. O fator crucial que evidencia a sua utilização pela criança é atribuição de um valor silábico a cada marca produzida como parte de uma totalidade registrada.

Neste contexto, a citada autora afirma que a marca gráfica pode ser letra, pseudolettra, número, letra com valor sonoro convencional ou não, sendo importante considerar que quando o aprendiz está nesse nível, ele já relaciona a grafia ao segmento oral.

Neste nível, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), o educando poderá entrar em conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica, pois eles começam a perceber que as palavras como “carro”, “peixe” e “barco”, devem ser escrito com duas marcas, já as escritas das monossílabas apenas com uma marca. Entretanto, para uma parte das crianças nesse nível, a leitura só pode ser feita com um mínimo de letras (no caso três), ou seja, palavras dissílabas ou monossílabas não podem ser lidas. Desta forma, Azenha (1997), exemplifica que “a escrita de palavras dissílabas ou monossílabas costuma ser particularmente perturbadora para a criança que ingressa nesse nível”. (AZENHA, 1997, p. 74)

Em razão deste desequilíbrio, as crianças geralmente abrem mão da hipótese silábica para atender a exigência da quantidade mínima de letras. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a solução encontrado por elas é colocar mais letras nessas palavras, como representado no exemplo do livro *Psicogênese da língua escrita*:

Uma criança desenha automóvel e ao ser solicitado de como se escreve esse desenho, ela registra assim: A E I O.

Quando se solicita a leitura da palavra, ela lê: CA/RRO e aponta apenas para o AE. Ao ser questionado pelo investigador sobre o IO, o educado afirma que essas marcas se referem ao motor do automóvel.

Assim sendo, Ferreiro e Teberosky (1985), concluíram que as crianças colocam excedente nas palavras para adotar a quantidade mínima de letras (nunca menor que três) e associam essas sobras a pertencente dos objetos que elas estão representando.

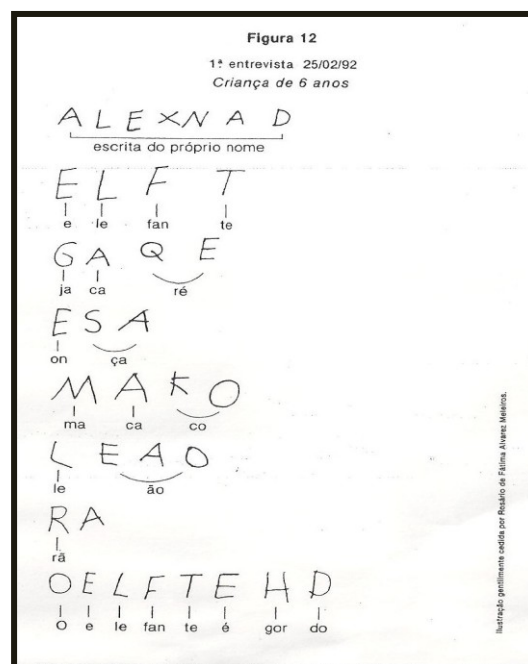
Azenha (1997) concluiu que a inclusão desses excedentes é um conflito gerado pela aplicação de uma exigência interna do sujeito (suas concepções sobre o objeto) a realidade exterior a ele (a escrita convencional da qual se apropriou).

Nível Quatro ou Silábico alfabético: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de realizar uma análise que possa ir mais além da sílaba. Além disso, há um conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábicas. O alfabetizando começa a realizar uma leitura não global, ou seja, termo a termo, além de começar a combinarem vogais e consoantes numa mesma palavra.

Para Azenha (1997) é o momento de transição em que o educando, sem desprender a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos à análise da escrita em termo de fonema. O aprendiz nesse momento agrega mais letras a seus escritos, tentando aproximar-se do princípio alfabético.

A referida autora defende que as informações fornecidas pelo meio, permitem a memorização de formas fixas, já ditas anteriormente, que possibilitará o educando a ter oportunidade de comparar sua escrita com essas formas.

Figura 7 - Escrito de uma criança na fase silábica-alfabética

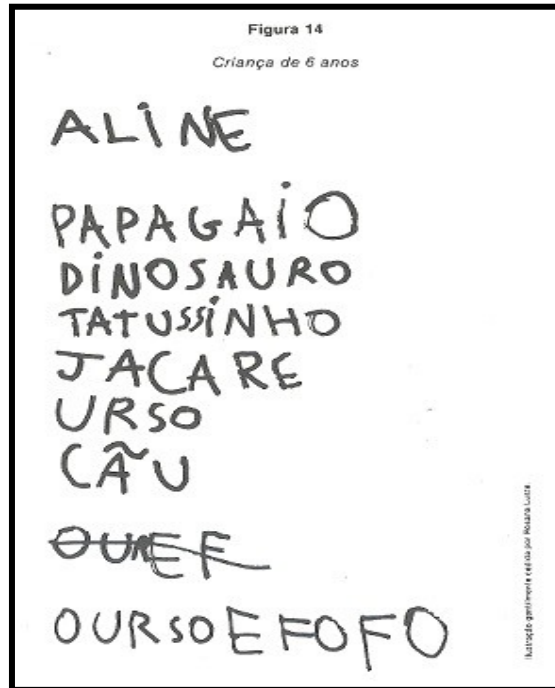


Fonte: Azenha (1997, p. 83)

Nível Cinco ou Alfabética: ao alcançar este nível a criança já distinguiu a barreira do código. E compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando assim análises sonoras dos fonemas das palavras que irá escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas, pois a partir desse momento o alfabetizado se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido da compreensão da mesma. Para Azenha (1997) o que é curioso nessa produção é que geralmente, os mesmos não deixam de escrever por medo de cometer erros, como ocorre na maioria das crianças que iniciam a escolaridade. A presença, para essa autora, dos erros ortográficos é um indicador da forma como

elas chegaram a descobrir as funções da escrita, a sua representação e organização.

Figura 8 - Escrito de uma criança na fase alfabética



Fonte: Azenha (1997, p.86)

Essa pesquisa foi dividida em dois grupos, um de crianças que já tinham contato com a leitura e escrita, antes de ingressar na alfabetização, e o segundo eram participantes de classes populares, que não tinha acesso a materiais escritos antes de ingressar no ambiente escolar. As autoras concluíram que as crianças oriundas de classes populares são perfeitamente capazes de serem alfabetizados, porém a bagagem que elas trazem de seus domicílios, sobre o sistema de escrita, é muito menor do que os educandos de classes altas e médias. Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciaram uma grande defasagem nos sujeitos que não foram submetidos ao contato das experiências com livros e materiais escritos, pois estes entram nas turmas de alfabetização geralmente no nível pré-silábico, enquanto as crianças oriundas de lugares de classe média e alta chegam aos locais de ensino em um nível de fonetização, compreendendo a segmentação da palavra escrita e relacionando-a com a pronúncia. Portanto, as citadas autoras afirmam que a escola ideal seria aquela que proporcionasse um ambiente alfabetizador, para que essa defasagem não seja tão acentuada.

2.5 OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Com resultados significativos da pesquisa de Emilia Ferreiro e colaboradores, novas ideias conceituais na área de alfabetização surgiram a partir da década de 90.

Assim sendo, uma das pesquisadoras mais conhecida na área da alfabetização e a percussora do letramento no Brasil, Magda Soares (2004), acredita que para se alfabetizar com qualidade faz necessário que a criança seja alfabetizada e letrada.

O letramento não pode ser confundido com alfabetização, pois elas se distinguem. Soares (2004) define o ato de alfabetizar como processo de aquisição da tecnologia da escrita. Para ela, uma criança alfabetizada é aquela que já consegue utilizar conjunto de procedimentos ou habilidades necessárias para a prática de leitura e de escrita. Habilidades estas como: codificar fonemas em grafemas, decodificar grafemas em fonemas, ou seja, domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras para a manipulação da forma de escrever e do modo de ler, aprendizagem de certa postura corporal adequada para ler ou para escrever, dentre outros.

Já o letramento, para essa autora, é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, o que implica em várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, com informar ou informa-se para interagir com outras pessoas, habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita.

Para autora Simonetti (2007), a alfabetização, na perspectiva do letramento, significa a vivência com as crianças de práticas de leitura e escrita com objetivo de instrumentá-las para que estejam aptas ao uso das múltiplas linguagens em situações diversas.

[...] criança aprende a ler e escrever com melhor qualidade letrando-se e alfabetizando-se num ambiente, “vivo” que lhe permita ler o mundo com sentimento, com criação, tendo como mediadora uma

professora que compreende a indissociabilidade e a especificidade da alfabetização e dos letramentos. (SIMONETTI, 2007 p.26)

Albuquerque (2007) afirma que apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que a criança reflita sobre as características do nosso sistema de escrita. Ela sustenta a distinção que Soares (1998) faz entre alfabetização e letramento, como citado acima.

Já Cagliari (1998) acredita que as aulas de alfabetização tradicionais dão ênfase no processo de ensino e acaba relegado para segundo plano o processo de aprendizagem. Para esse autor, o ato de ensinar pode ser feito pelo professor diante de um grupo de alunos, porém a aprendizagem é um ato individual, na qual o sujeito aprende por si, de acordo com as suas características pessoais ou segundo seu “metabolismo”. O referido autor defende a importância do conhecimento que cada criança tem construído pela influência da cultura onde esta inserida. A escola precisa se preocupar com as chances dessas vivenciarem o que precisam aprender: sentirem que fazem é significativo e vale a pena ser feito.

Para Colomer e Terberosky (2003), a alfabetização inicial não é um processo abstrato, mas que ocorre em contextos culturais e sociais determinados. Elas relatam nos seus estudos que uma criança no contexto familiar que interage com materiais de leitura e escrita muito cedo serão influenciadas na aprendizagem de forma significativa posteriormente, como dito no tópico sobre a pesquisa da Psicogênese.

Elas denominam de compartilhada essa prática de leitura, que proporciona um bom contexto para aprender a linguagem e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Assim, para as referidas autoras, é importante haver um ambiente alfabetizador, pois cria possibilidades de um maior intercâmbio entre a criança e os sistemas de escrita e leitura. As interações com matérias impressos do cotidiano, como exemplo os alimentos adquiridos no supermercado ou quando se prepara uma refeição, podem ser uma oportunidade de aprender outras formas de classificar e interagir com o texto escrito.

Kato (1985) reforça o pensamento de Teberosky e Colomer (2003) ao afirmar que o aprendiz com privilégio de ter contato com a língua escrita antes de ir para a escola, através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já tem consciência dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita. É importante que o professor alfabetizador leve em consideração esses conhecimentos adquiridos pela criança antes de entrar em sua classe de alfabetização.

Outro importante pesquisador na área de educação e alfabetização foi o brasileiro Paulo Freire. Sua linha de pesquisa tinha como base a formação do sujeito político, pois para esse autor, alfabetização deve propiciar autonomia, sendo a leitura a base do processo de aprendizagem do aluno, possibilitando sua formação crítica em perceber o mundo, fazer parte deste e o transformá-lo. Na filosofia freiriana, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. O alfabetizando deve ser estimulado e conscientizado de sua capacidade de interagir, entender e transformar as coisas.

O educador desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que passaram a ser conhecidos como “método” ou proposta que leva seu nome. Esta é subdividida em várias etapas, entretanto algumas se destacam e ficam evidentes, como por exemplo, o alfabetizador precisa averiguar a realidade existencial do grupo, trabalhando em “círculos de cultura”, que é um levantamento vocabular do público. Essas palavras sondadas pelo docente serão usadas para se trabalhar em sala de aula, pois o referido autor defende uma alfabetização dentro do contexto do sujeito.

Paulo Freire inovou quando propôs alfabetizar adultos partindo de palavras que estivessem fortemente ligadas à sua realidade. Um dos seus méritos está em reconhecer que a relação afetiva com as palavras impulsiona a aprendizagem

Já para Lemle (2005), autora do livro *Guia teórico da alfabetização*, os educandos precisam passar por cinco caminhos de organização e sistematização para começar a serem alfabetizados.

As etapas são:

- a) Ideia de símbolo - Para Lemle (2005), é essencial que a criança compreenda que a escrita é uma representação simbólica. Essa compreensão é complicada de se entender, por que uma coisa é um

símbolo de outra sem que nenhuma característica da coisa simbolizada. “Cor vermelha, no sinal de trânsito, simboliza pare. A cor verde ande. A bandeira branca na praia simboliza mar calmo” (LEMLE, 2005, p. 8) Esses e outros exemplos que a autora citar é para ilustrar que os símbolos de uso comum nas nossas vidas foram escolhidos de forma arbitrária, ou seja, a forma de um símbolo não é característica da coisa simbolizada. Lemle (2005) ainda apresenta algumas atividades que os docentes podem realizar na sala de aula que auxilia na compreensão dos educados sobre essa questão, como trazer exemplos de símbolos como bandeiras de clube, sinais de trânsito, emblemas, amuletos, dentre outros.

- b) Discriminação de formas das letras: Lemle (2005) acredita que é importante que a criança saiba como discriminar as formas das letras, pois para a referida autora, é comum ver pessoas que não consegue segurar o lápis direito, ou que não conseguem discriminar as formas das letras.

As letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes, e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção. [...] a letra *p* e a letra *b* diferem apenas direção da haste vertical, colocada abaixo da linha de apoio ou acima dela. O *b* e o *d* diferem apenas na posição da barriguinha em relação à haste. [...] Uma escova de dente é sempre uma escova de dente, esteja virada para cima ou para baixo. [...] mas um *b* com haste para baixo vira *p*, e um *p* virado para o outro lado vira *q*. (LEMLE, 2005, p.8)

A autora sugere exercícios de círculos, traços, cruces, quadrados, dentre outros. Porém, ela faz uma ressalta sobre essas atividades, pois antigamente as escolas exageravam nessa parte. Um retorno à cultura da boa técnica escrita é algo a se pensar na alfabetização contemporânea.

- c) Discriminação dos sons da fala: Segundo Lemle (2005), o alfabetizando precisará compreender o valor sonoro das letras para assim fazer uma distinção entre delas.

A proposta da autora para essa problemática é que o professor crie listas de palavras que comecem com o mesmo som, apresentar canções com repetições de sílabas, brincar de telefone sem fio, imitar sotaques, enfim, enriquecer a prática com jogos que a criança possa identificar e discriminar os sons.

- d) Captar o conceito de palavra: esse problema refere-se à necessidade de que a criança precisa isolar na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois é assim que elas vão perceber que na escrita necessita haver um espaço entre uma palavra e outra.

O homem captar a ideia panela representa essa ideia pronunciando a palavra [panela] e representa os sons da panela pronunciada por meio da sequência de letras p a n e l a. Há uma primeira ligação simbólica entre o sentido de panela e os sons componentes da palavra falada [panela], e uma segunda ligação simbólica entre os sons dessa palavra falada e as letras com que a palavra é escrita. (LEMLE, 2005 p.11)

Essa tomada de consciência não necessita ser colocada logo de início, para a criança, pois elas podem aprender no decorrer das suas primeiras leituras. Lemle (2005) propõe que o docente que leve para sua prática escolar atividades como aprender palavras novas, como partes do corpo, frutas, plantas, animais e outras. Além disso, localizar a mesma palavra em posições diferentes e em sentenças diferentes.

- e) Organização da própria escrita: Lemle (2005) assegura que os alfabetizando têm que compreender que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo.

Note que isso precisa ser ensinado, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia. (LEMLE, 2005 p.12)

Nesse item, ela indica atividades como brincar de ler, ou seja, colocar pequenos textos no quadro aponta palavras correspondentes à medida que vão recitando. Os textos podem ser criados pelos alunos, dentre outras propostas.

Para Miriam Lemle (2005) essas sugestões são apenas o início dos trabalhos para alfabetizar as crianças. Para ela, a alfabetização ocorre quando há um estalo e o aprendiz capta a ideia de que cada letra é um símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez que fica entendida essa questão, fica fácil para o aluno corresponder à letra ao tipo de som. Porém, para ela, nosso sistema de escrita tem muitas irregularidades, nas quais o professor precisa mediar para que a criança as entenda, para que a mesma não fique confusa.

Já Azenha (1997) acredita que a necessidade de ambientes alfabetizadores é inegável, pois é importante a convivência e a interação com práticas de leitura e alfabetizadora, porém a autora ressalta para a maneira como é colocado em prática essa recomendação. Para ela, só a construção do cenário para o ensino da escrita como se a exposição de elementos escritos na sala de aula resolvesse “por si” a questão das interações da criança, é um equívoco, pois faz necessário que haja uma natureza de mediação para essa aprendizagem. A interação com a linguagem escrita poderá também ser mediada por alfabetizados que dêem sentido ao uso da escrita e da leitura, pois já são usuários desse sistema.

Escrever seus próprios nomes, confeccionar listas de nomes dos colegas, amigos ou da família, são conteúdos altamente significativos para a criança. [...] escrever o próprio nome de forma convencional é um dos primeiros conteúdos presentes na pré-história da escrita e oferece um rico material de confronto entre a escrita espontânea e a convencional. (AZENHA, 1997 p. 93)

Nesta perspectiva, para Galvão e Leal (2005), o processo de alfabetização é uma construção, pela criança, de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Assim, para aprender a ler e a escrever, é de suma importância que o alfabetizando participe de situações que o levem a desafiar e refletir sobre a língua, para assim promover uma transformação dos conhecimentos recebidos.

A utilização de textos que fazem parte do contexto cultural dessa criança, como as listas, bilhetes, receitas, contos, piadas, dentre outros, podem auxiliar o entendimento da funcionalidade da escrita. Desta maneira, para que o processo de alfabetização tenha um significado positivo na formação social dos educando, faz necessário trabalhar com diferentes tipos e gêneros textuais presentes em seu cotidiano, a fim de que possam perceber a relação entre dois mundos: o do cotidiano da escola e o social.

3 CONCEITOS DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Ninguém começa a ser professor numa certa
terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor
ou marcado para ser professor.
A gente se forma educador permanentemente na prática
e na reflexão sobre a prática
(Freire, 1991, p. 58).*

Antes de tudo, busco na etimologia da palavra MEDIAÇÃO, facilitar o dialogo entre o meu escrito e o leitor. A palavra Mediação origina-se do latim, “Mediator” (mediador) o que significa intervir, colocar-se entre duas partes, ou seja, atuar no meio destas.

O homem é um ser essencialmente modificador da natureza, isso se deve pela necessidade intrínseca de melhorar o ambiente em que habita e conseqüentemente a si próprio. Junto com a evolução humana, nasce nesse homem à necessidade da elaboração e especialização de conhecimentos específicos em determinadas áreas para garantir a sua sobrevivência. Esses novos conhecimentos formulados, acrescido de todos os objetos produzidos, são transmitidos de uma geração para outra, já que o homem é o único animal que produz acumulação de cultura. A transmissão só se torna possível com a criação de objetos externos e internos, ou seja, instrumentos de trabalho, como as máquinas e a arte.

Ao se falar de confecção de objetos, torna-se necessário que os homens criem também aptidões e habilidades necessárias para utilizá-la. Portanto, quando uma criança nasce, ela irá adquirir aptidões, habilidades e capacidades que foram criadas ao longo da sua história e que são acrescidas de novas especificidades a cada nova geração, pois estas aperfeiçoam os instrumentos já existentes, propiciando a criação de novos. Para Freire, (2008) a cultura é resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

Assim, os seres humanos não nascem para repetir as aptidões da espécie e sim para aprender às aptidões necessárias e utilizações da cultura do mundo e no momento histórico em que vive.

Segundo Mello (2004), à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e com o meio, construindo e aprimorando sua inteligência e sua personalidade. Deste modo, para essa autora, a educação é uma das “portas” que possibilita o acesso do indivíduo das novas gerações a cultura historicamente acumulada.

Além disso, faz necessário um ambiente onde haja a garantia de criação de aptidões que se apresentam inicialmente de forma externa aos indivíduos, para assim permitir seu contato com o saber. A citada autora ainda ressalta que os adultos ao assumirem o papel de educador se tornam essenciais nesse processo, pois as crianças geralmente não têm condições sozinhas de conquistar a cultura humana, assim sendo, faz-se necessário as orientações constantes dos parceiros mais experientes. Nesse sentido, é no educador que a criança encontrará a possibilidade, com ação mediadora, de fomentar a relação desta com o mundo, no qual ela irá conhecer e atuar, pois os objetos de cultura só fazem sentidos quando aprendem o seu uso social, além disso, essas especificidades só podem ser ensinadas por aqueles que já a compreende.

Conforme Vygotsky (1988), as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória e a língua escrita, dentre outros, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre pessoas, pois estas não se desenvolvem espontaneamente, não existindo no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa).

Para Mello (2004), a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Portanto as apropriações dessas funções psíquicas resultam de um processo de internalização dos processos externos, sendo que, para facilitar essa ação, o educador precisa conhecer essa especificidade para assim utilizar de forma intencional no processo educativo.

Como garantia da apropriação dessas qualidades inerentes a condição psíquica, faz-se pertinente que os educadores identifiquem aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança, para que assim ela desenvolva ao máximo suas aptidões, capacidades e habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes.

Vygotsky (apud Mello 2004) em seus estudos acredita que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, sendo nessas atuações do indivíduo com o ambiente e com os sujeitos que fazem deste, consiste a condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que apesar de estarem inativas, representam uma parte do indivíduo. Assim sendo, para Mello (2004), a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Para Vygotsky (1988), a criança que não tem o contato com os adultos, com crianças mais velhas ou educadores de forma geral, ficará impossibilitada de se desenvolver, pois faltará ocorrer situações que permitam o aprendizado.

Mello (2004, p.144) traz que:

Por isso, para Vygotsky, o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades pela e nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança.

A criança ao realizar, com o auxílio de um educador, as tarefas cujo objetivo é extrapolar o seu nível de desenvolvimento, ela cria ferramentas que possibilitará com o tempo a realização das mesmas sozinhas, pois assim o aprendizado cria e especializa os processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

Assim, para Mello (2004, p.144):

O papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança, ou seja, o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança e de seu desenvolvimento consolidado.

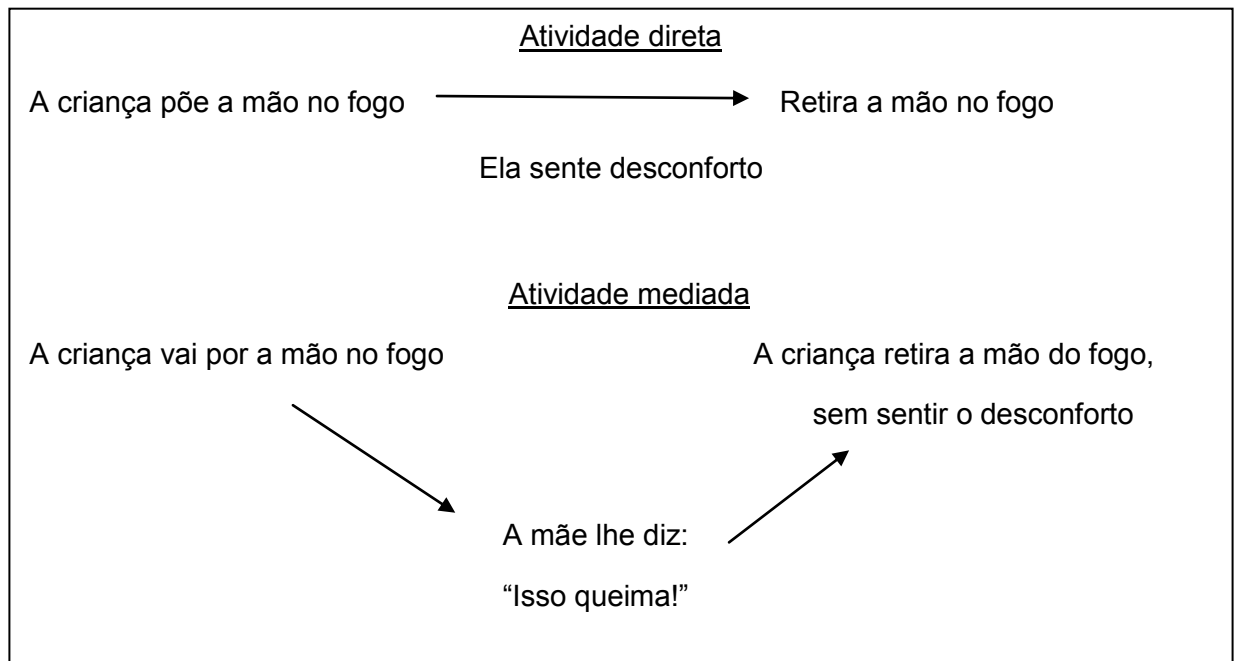
Conforme Vygotsky(apud Mello 2004), o modelo de um ensino de qualidade não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe fazer e sim o que faz a criança avançar naquilo que já sabe, e que a desafia para o que ela ainda não sabe. Desta forma, o educador deve, portanto, conhecer os estágios de conhecimento que a criança se encontra, para assim pode intervir de forma específica e conseguir assim provocar os avanços que de forma espontânea não ocorreria.

Já para Cagliari (1999), ser mediador não pode ser entendido apenas como sendo aplicador de pacotes educacionais ou um mero avaliado de forma quantitativa do que o aluno faz ou deixar de fazer. O professor mediador é aquele que está entre o conhecimento e o aprendiz e que sabe estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos.

É na mediação pedagógica que ocorre o favorecimento no modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito. Dessa forma, os indivíduos constroem ferramentas que contribuir para o desenvolvimento e ampliação de suas capacidades.

O professor-mediador será parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois caberá a ele a formulação de atividades que abrangam diferentes instrumentos metodológicos, saberes culturais e ambientes diferenciados, assim propiciando um maior gama de possibilidades no desenvolvimento desses indivíduos. Ao docente em atuação é dada a tarefa, por meio da conexão em sala de aula, incentivar na criança a necessidade de resolver os desafios de cada nova etapa de seu aprendizado e para assim alcançar paulatinamente níveis mais elevados de desenvolvimento. Deste modo, Vygotsky (1988) afirma para definir que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (REGO, 1999, p. 74).

Segundo Matui (1995), a ação mediadora pode ser definida da seguinte maneira:



Fonte: Matui (1995, p.66)

O citado autor define ainda nos seus estudos que a mediação é o elo entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, pois é um processo que possibilita a assimilação, acomodação e organização do pensamento do sujeito⁶. "A mediação não funciona com autoritarismo, ou seja, com imposição de conhecimentos. Ela precisa ser participativa, na qual há uma relação de dialogicidade" (MATUI, 1995 p. 187).

Matui (1995, p.188) apresenta mais adiante no seu escrito:

A mediação funciona como um catalisador químico que, presente numa reação facilita ou acelera e ate mesmo possibilita essa reação. [...] Como mediador, o professor não se perde no processo, mas acelera e ate possibilita a aprendizagem, respeitando a natureza do sujeito e do objeto e, principalmente, do processo de construção de conhecimentos.

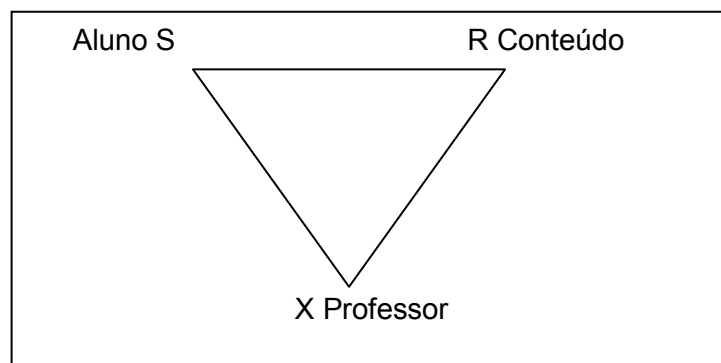
⁶ Acomodação, assimilação e organização aqui citados é abordagem dos conceitos Piagetiano.

Acomodação: processo de adaptação dos significados do indivíduo (estrutura cognitiva) para ajusta-se a formas que a realidade lhe apresenta. Implica, pois, alterações nos significados já existentes no indivíduo (sua estrutura cognitiva) para compreender objetos que não podem ser compreendidos sem esta ampliação.

Assimilação: interpretação de algo da realidade externa por algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo. Portanto, todo encontro cognitivo com algum objeto da realidade implica uma estruturação ou reestruturação deste objeto de acordo com um conjunto de significados próprios da organização dos conhecimentos de um indivíduo. (AZENHA, 1997, p.100-101)

O autor acredita que há muitas possibilidades do professor mediar à construção dos conhecimentos dos alunos, sendo uma delas a possibilidade de mediar o movimento de passagem do plano A — de ação sobre o objeto — para o plano B — de reflexionamento e de reflexão sobre os fatos tomados dos planos anteriores. “A mediação do professor se faz justamente no intervalo entre a etapa de construção de conhecimento pelo aluno (conhecimento físico) e etapa de possível produção de um saber enriquecido [...]” (MATUI, 1995 p. 188).

Exemplificando o conceito de mediação no ambiente escolar, segundo Matui (1995):



Fonte: Matui (1995, p.189)

O autor classifica a mediação em dois tipos:

- Instrumentais: que é aquela mediação que exerce o controle sobre o meio; instrumentos e técnicas de trabalho para transformar a natureza ou sociedade, bem como técnicas de estudos e amplificadores culturais para dominar o conhecimento;
- Signos e palavras: lembranças ou memórias, palavras e valores simbólicos que atuam internamente no sujeito.

A mediação se constitui de atos e palavras e não só dos objetos da cultura. Matui (1995) acredita que a linguagem tem dois usos importantes para entender a teoria da mediação, pois ela serve tanto para indicar o objeto (dita função indexical), como também serve para representa o objeto, ou seja, na ausência do mesmo a palavra é seu representante.

A grandeza da ideia de mediação somente poderá ser avaliada ou compreendida quando consideramos que é justamente a invenção dos instrumentos e dos signos (palavras), os dois aspectos da

mediação, que fez toda a diferença entre o homem e os outros animais. (MATUI, 1995, p. 69)

Ao trazer para o contexto da alfabetização, a ação mediadora se faz de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da língua oral e escrita, pois para a autora Telma Weisz (apud Matui, 1995 p.186), “(...) a mediação nada mais é do que uma intervenção planejada para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto de escrita, ação esta que se encontra na origem da aprendizagem (...)”.

Para Cagliari (1999), o alfabetizador deve estar sempre em busca de novas metodologias, que facilitem sua atuação cotidiana, como também precisa estar acessível na relação com seu aluno, além de objetivar o desenvolvimento da sensibilidade e da atenção das crianças para o material de fato relevante para o processo de alfabetização, entendendo a importância do preparo das situações para que elas possam participar ativamente desse trabalho e assim construir suas hipóteses da linguagem oral e escrita.

Um das características que o professor alfabetizador mediador necessita compreender é que a alfabetização é um processo que inclui muitos fatores, como o nível em que se encontra a criança em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que esta acontecendo à alfabetização. Ao conhecer esses fatores, o docente mediador terá mais condições de guiar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Deste modo, Cagliari (1999, p.9) apresenta que:

O professor deve entender e dominar as metodologias e as técnicas e lhe trará mais liberdade para quando conduzir os rumos e os ritmos que considerar mais adequados a sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido.

É na formação do professor que o fazer pedagógico se concretiza. Entendendo que a tarefa de alfabetizar utilizando a mediação com qualidade não é

tarefa para qualquer docente, mas somente para aqueles que têm conhecimentos específicos que devem ser claros, seguros e completos a respeito de situações em que permeiam o ambiente no processo de alfabetização. Ou seja, somente professores capacitados conseguem conduzir com tranquilidade e segurança o progresso de crianças que avançam gradativamente e como também daquelas que necessita de uma atenção diferenciada.

Complementado assim Cagliari (1999, p.225):

Saber fazer e saber explicar como se faz e como não deve ser feito é a melhor forma de conhecimento, é saber as causas e os efeitos e suas razões. Negar a transmissão do conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de ensinar do professor é um grande equívoco educacional.

Ao pensar no professor mediador e alfabetizador podemos relacionar essa temática a Teberosky, (2003) na qual afirma acreditar que os educadores têm diversos papéis viáveis, mas um tem destaque, que é o papel de escriba. Para ela, esta atuação é um ponto bastante importante no processo de alfabetização, pois quando a criança dita para o professor, ela já ouviu ou leu o texto, memorizou as principais informações que ele contém e com isso consegue elaborar uma linha de raciocínio. Ao ver o que disse escrito no quadro-negro, ela diferencia a linguagem escrita da falada, seleciona as melhores palavras e expressões, percebe a organização da escrita em linhas, a separação das palavras, o uso de outros símbolos, como os de pontuação. Desta maneira, o sujeito vê o seu texto se concretizar na escrita do educador. Teberosky (2003) cita ainda que o docente precisa acreditar na potencialidade do seu aluno e que ele é capaz de aprender.

Já Ângela Franco (1997), em sua obra *Metodologia de Ensino*, afirma que um bom alfabetizador, teoricamente, é aquele que estimula à escrita, conhece, localiza e atua na zona proximal de cada estágio. Além disso, esse profissional precisa saber provocar conflitos cognitivos, para leva assim o aprendiz a pensar, selecionar e conferir suas escolhas, refazendo-as se necessário. Franco (1997) defende que

esse alfabetizador necessita pensar em uma prática na qual as atividades envolvam o educando como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Esse último item poderá ser realizado pelo professor através de metodologias dialógicas, como o método clínico-crítico, (teoria de Piaget), e os círculos de cultura (filosofia pensada e estruturada por Paulo Freire) na qual leva o aprendiz a ser questionado pelo docente e este direciona ideias para promoção da reflexão por parte das crianças de suas hipóteses.

Nesta perspectiva, faz-se necessário o aprofundamento nos estudos sobre alfabetização na contemporaneidade, sobre a defesa de uma nova maneira de se pensar o processo de produção de conhecimento, especificidades que se tornam acentuadas nas aulas de alfabetização, tendo em vista que alfabetizar é facilitar a produção de conhecimento para todos.

3.1 MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO

A dialogicidade é um dos fatores essenciais que propicia a qualidade no processo mediação dos sujeitos envolvidos em uma educação democrática.

Para Matui (1995), a criança é geralmente apresentada ao mundo através da linguagem, tomando como ponto de partida o diálogo desta com a sua genitora, quando ela passa a questioná-la sobre o que é determinada coisa. Entretanto, esse diálogo não é de qualquer tipo, pois ele apresenta características que o define.

Assim sendo, para Matui(1995), a primeira condição existencial da dialogicidade se caracteriza pela relação dialógica do sujeito com o mundo. A criança é um ser ativo, que interage com o espaço onde convive e quando toma a iniciativa de entendê-lo, ela começa a se questionar.

A segunda condição para que haja interlocução é que esta precisa ocorrer na situação de mediação social e simbólica, ou seja, ela se faz presente nas relações pessoais, como exemplo acima citado da criança com sua mãe.

E a terceira condição é que esse processo se concretiza em um clima de liberdade e cooperação, ou seja, para que a dialogicidade ocorra no ambiente

escolar, o professor precisar trazer para esse espaço o ato do diálogo com respeito e autonomia.

Para os filósofos construtivistas, a dialogicidade se situa no centro da organização das relações sociais como processo de geração de conhecimento. Para eles, a grande novidade do construtivismo pós-piagetiano é que a construção do conhecimento se faz necessário ser numa situação de relações de trocas de informações e que esta geralmente deverá ocorrer na convivência entre os sujeitos da educação.

Piaget (apud Mauti 1995) em suas pesquisas associou esse processo ao seu método de trabalho, denominado de método clínico-crítico. O método clínico⁷ era muito utilizado pelos psicoterapeutas, e o referido autor percebeu que poderia empregar essa metodologia nas suas investigações sobre a psicologia infantil.

Segundo Barros (1996), Piaget criava hipóteses para explicar os fatos que observava, e então, desenvolveu meios para testar essas hipóteses: experimentos não verbais para bebês e experimentos do tipo verbais, para observar crianças maiores. Além disso, ele percebeu nas suas observações que o funcionamento do pensamento infantil ficava mais evidente quando elas se interagem socialmente.

O método se subdivide da seguinte maneira:

1- conversar com o sujeito (no caso aqui a criança ou adolescente), seguindo-o em suas respostas, identificando o pensamento e acompanhando no seu percurso onde as respostas do sujeito são fundamentais;

2-conduzir a criança suavemente a zonas críticas (conflitos cognitivos, idéias próprias do sujeito, reflexão ou ação sobre ação) sem ela saber naturalmente onde afluirá a ideia própria do sujeito (ou seja, resposta espontânea), porém mantendo a conversa no terreno fértil, questionando o sujeito e solicitando-lhes que justifique suas respostas.

⁷ Método de observação que consiste em deixar a criança falar, anotando-se a maneira pela qual ela desenvolve o seu pensamento. A novidade consiste em deixar a criança falar, seguindo suas respostas: guiada por elas a criança é encorajada a falar cada vez mais livremente. Desta forma, é possível obter em cada domínio da inteligência um procedimento clínico de exame que é análogo ao que os psiquiatras adotaram como meio para elaboração do diagnóstico. É a resposta da criança que determina parcialmente próximo passo do experimentador. Fonte: AZENHA, 1997, p.104

Nessa perspectiva, o experimentador precisa deixar a criança falar, sem desviar o raciocínio dela e observar para saber buscar algo de preciso, além de ter a cada instante uma hipótese de trabalho, ou uma teoria.

Segundo Piaget (1982), seu estudo é baseado em um método misto, já que ele pesquisou e agregou elementos da observação, experimentação e de testes ou questionários abertos:

[...] consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais (PIAGET, 1982 p. 176).

O procedimento piagetiano é compreendido como clínico, pois ele busca uma análise do ponto de vista do sujeito e como ele resolve os problemas apresentados, procurando também perceber a coerência em suas falas, e as contradições em que se manifesta. Esse procedimento tenta também entender o que há de criatividade nas respostas das crianças, sem perder de vista o caráter epistemológico do sujeito.

O autor Matui (1995) apresenta ainda que existem alguns perigos que o professor pode cometer ao aplicar esse procedimento. Tais como: cansar o aluno, ao realizar muitas perguntas, e o que conseqüentemente ele deixará de responder, o docente poderá falar demais e acaba inibindo o aprendiz ao não lhe dá tempo o suficiente para pensar, além de que este poderá aceitar toda e qualquer resposta, atribuindo o máximo valor ou não aceitar nada do que o aluno responde.

Piaget (1982), afirma que a essência do método é situar cada resposta dentro do contexto mental. No quadro abaixo é apresentando as características, os limites e os critérios de diagnóstico de cada um dos tipos de resposta.

Tipos de resposta (Segundo Piaget)			
Tipos	Características	Limites	Crítérios de diagnóstico
Não importaquismo	Repostas sem esforço de adaptação "a criança responde qualquer coisa, de qualquer maneira, sem preocupar divertí-se ou construir um mito".	Nasce de aborrecimento	Ponto morto, desprovido de ramificação.
Fabulação	Resposta na qual o aluno inventa uma historia em que não acredita. Não é uma crença. É quando o aluno faz troca do professor e do interrogatório e inventa uma solução agradável e divertida.	Três soluções: A) o aluno não quer pensar porque a pergunta aborrece e cansa. b) mitomania ou contar papo c) resíduo de crenças anteriores ou tentativas de crenças futuras.	Repetida e uniforme, tende ao artificialismo. Colocada no contexto de desenvolvimento para identificar respostas regulares. Pode ser resposta correta dentro de um estagio de desenvolvimento.
Resposta Sugerida	Sugerida pela pergunta. É induzida	Sugestão pela palavra e pela perseverarão.	É momentânea. Basta uma contra sugestão ou interrogar de outra maneira a resposta sugerida se desfaz. Há crianças muito sugestionáveis.
Resposta Desencadeada	Quando uma pergunta força a criança a raciocinar em certa direção e a sistematizar o seu conhecimento de certa forma. É produto original do aluno, que recorre a materiais e instrumentos lógicos originais, próprias do seu nível de desenvolvimento.	É mais uniforme do que a resposta espontânea. A resposta é desencadeada e não fabulada.	Resistem à sugestão Tem raízes profundas no pensamento do aluno. Persistem durante anos e decrescem gradualmente. Entram em fusão com as primeiras respostas genuínas.
Resposta Espontânea	Construída pelo próprio aluno. Contem pensamentos autentico e verdadeiro. É a resposta daquilo que o aluno vem pensando.	Menos sujeita a limites.	Apresentam certa generalidade entre os alunos da mesma idade.

O interrogatório, segundo Matui (1995), deve ser feito sobre algo que já foi realizado. Para ele, o professor, para começa essa prática dialética, precisa sugerir atividades desafiadora, pois esta desequilibra a criança e o pensamento surge para buscar um novo equilíbrio. A conversa aparece no curso em que a tarefa está sendo realizada.

É certo que a aula comece com a prática social do aluno e ate mesmo do professor e que a conversação verse sobre essa pratica. Mas apenas em pouquíssimas oportunidades o professor pode trazer para dentro da sala de aula a pratica social como ela ocorre na realidade. Quase sempre ele precisa fazer a “transposição didática” dessa pratica para atividades pedagógicas. (MATUI, 1995, p.179)

Assim, para o autor, o educador precisa criar e montar situações de aprendizagem. Com problemas e desafios, o aluno, mediante seu nível de desenvolvimento real, faz uma leitura da situação e projeta um procedimento de solução.

3.2 CÍRCULOS DE CULTURA

No contexto de prática dialógica, em sua obra *Conscientização: teoria e prática e liberdade*, Paulo Freire desenvolveu pensamentos e idéias em relação a essa abordagem associada à alfabetização.

Para esse autor, a alfabetização como ato de conhecimento deve acima de tudo passa por uma relação de diálogo entre o educando e o educador. Para ele: “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado de linguagem”. (Freire, 2007)

Assim sendo, o autor defende que o sujeito precisa ser desafiado a entender a significação profunda da linguagem e da palavra.

O escritor traz no seu livro *Pedagogia do oprimido* que:

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizando. [...] Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizando necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não ser possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 2007 p.19).

Assim, o educador sistematiza reflexões acerca da importância da cultura do sujeito no processo de alfabetização. Ele criou um “método” denominado de círculo de cultura, com a configuração de trazer o diálogo, a participação, o respeito ao colega e o trabalho em grupo para sala de aula.

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (WEFFORT, 1967 p.7)

Para Freire (1976), o diálogo é essencial na relação entre o mediador e o aprendiz. Ele apresenta ainda nos seus escritos que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 1976, p. 44)

A interlocução é uma exigência existencial, pois ele é encontro entre o refleti e o agir dos sujeitos. Para Freire (1976), o processo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. O diálogo precisa ser feito em um

ambiente na quais os homens se respeitem e amem o mundo e ao próximo. Na educação, esse processo entra em sala de aula como ato de confiança.

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 1976, p.46)

O autor ainda defende que sem o ato de conversar não há uma verdadeira comunicação e sem essa comunicação, a educação não se qualifica. Compreender educação como a relação entre educador-educando é constituí-la, sem impor o conteúdo programático ao aprendiz, sendo na verdade um trabalho em conjunto, no qual ambos os sujeitos irão contribuir de forma participativa para essa formulação.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implícitos temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1976, p. 48)

Desta maneira, Freire (1976) acredita que é necessário por parte do educador ter uma escuta sensível e um diálogo democrático com os educandos, onde o objetivo é propiciar sua maturidade para assim possibilitar a percepção do seu mundo e que suas ações reflitem no contexto econômico e social em que ele está inserido. Na realidade mediatizadora o professor buscará o conteúdo programático da educação nos temas geradores. O autor propõe que o docente investigue, com essa metodologia, como é o pensamento-linguagem referido à realidade do seu

aluno, os níveis de sua percepção desta realidade, e a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

(...) O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça” — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. (FREIRE e BETTO, 1985, p.14-15)

Assim sendo, Freire (1976) organizava seu espaço de sala de aula em formato de círculo, este se configura sem pontas, propiciando que cada sujeito olhe e dialogue com o outro, sem barreiras. O coordenador apresentar algumas imagens antes dar início a o trabalho de alfabetização. Geralmente essas imagens precisam está de acordo com o contexto cultural dos sujeitos envolvidos no círculo. Essas ilustrações têm como objetivo de começar um debate sobre noções da cultura do educando.

O que importa nessas figuras é que o aluno se veja como participante e modificador do espaço em que está inserido. A seguir, o coordenador do círculo irá questionar aos participantes do mesmo as palavras mais usadas por eles, que seriam as palavras geradoras. O professor Fiori (1976), defende essas palavras geradoras façam parte do contexto cultural do aprendiz:

Uma pesquisa previa investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídas os vocábulos de

mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica — os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como também, o eficaz engajamento de quem pronuncia [...] (FIORI, 1976, p. 6)

A palavra é denominada de geradora por que, através dela, haverá outras combinações que irão gerar outras palavras.

Neste sentido, o educador propõe aos alfabetizando que eles visualizem a palavra geradora, sem memorizá-la. Logo depois, o professor apresenta a mesma palavra separada em sílabas, que o aprendiz geralmente identifica como partes. Reconhecidas às partes, na etapa de análise, passa-se a valorização das famílias silábicas que compõem as palavras em estudo. Essas palavras, estudadas primeiro de forma isolada, são examinadas depois em seu conjunto o que conduz a identificação das vogais.

A seguir nesse esquema, Freire (2001) traz que o educado pode apresentar uma ficha, denominada de “ficha de descoberta”. Nela, são sistematizadas as combinações fonéticas. “Assumindo estes mecanismos de maneira crítica e não pela memorização - o que não seria uma apropriação - o analfabeto começa a estabelecer por si mesmo seu sistema de sinais gráficos”. (FREIRE, 2001 p.52). Logo após os exercícios orais, os aprendizes irão trabalhar a escrita dessas palavras.

Assim sendo, no círculo a aprendizagem de cada indivíduo não se restringe ao ato de saber ler e escrever que, inicialmente, pôde produzir, pois primeiro faz-se a leitura do mundo – as suas normas, as suas concretudes e os seus afetos.

Essa metodologia tem como objetivo também incentivar o debate sobre questões centrais do coletivo dos participantes desse círculo, como cidadania, alimentação, saúde, felicidade, política, religião, valores éticos, direitos sociais, dentre outros. Portanto, esse ambiente é riquíssimo para o exercício dialógico, sendo muito útil para iniciar os trabalhos no processo de alfabetização.

4 CONFLITOS COGNITIVOS ENTRE AS FASES DE HIPÓTESE DE ESCRITA

Após a explanação do conceito do que é mediação, apresentaremos a relação desta com o objetivo de possibilitar a compreensão de forma que auxilie o educador a utilizá-la nas suas práticas pedagógicas de alfabetização.

Como dito no primeiro capítulo, as crianças no processo de alfabetização passam por etapas de hipóteses de escrita. Esse estudo foi formulado pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Nessa pesquisa foi possível detectar que o processo de aquisição da escrita pelas crianças é formado por cinco estágios, nos quais a maioria dos educandos passam por todos estes, sendo que o tempo em cada etapa varia de uma criança para outra. Todavia, mesmo que algumas delas demorem a avançar em algumas fases, geralmente o sucesso é alcançado.

Além das etapas psicogenéticas, há duas fases dita intermediária que autora Grossi (1990) denominou de conflitos de passagem.

Assim, para a referida autora (1990, p.53):

Os conflitos de passagem são momentos preciosos do processo que se caracterizam pela evidencia de contradições nas condutas do sujeito que aprende, as quais perdem a estabilidade do nível anterior e ainda não se organizam de acordo com o nível seguinte.

Esses conflitos não são de origem psicogenética, pois eles apresentam uma ausência de estrutura organizativa. Didaticamente, esses - conflitos de passagem - constituem momentos-chaves do processo de aprendizagem, pois são nesses estágios que a criança percebe que seus esquemas mentais não conseguem solucionar o conjunto de problemas atuais, mas inconscientemente ele é capaz de perceber que sua escrita está incorreta, mesmo não conseguindo identificar o erro.

Nesse momento, segundo Grossi (1990), seria importante que o professor dominasse as características de cada etapa da psicogênese da língua escrita de

forma ampla, para assim ter condições de perceber as etapas diferenciadas em que se encontra cada aluno, intervindo e auxiliando o educado a transpor esse momento.

É importante, ainda segundo a autora, que o docente crie um olhar sensível que possibilite a percepção, do momento em que seu educando não se engaja mais para realizar as atividades com a mesma intensidade de antes desse conflito.

Como o aluno está em fase de transição, a falta do apoio didático metodológico do docente pode fazê-lo regredir para a etapa anterior, já que o mesmo se encontra em um estágio de desestabilização.

Os conflitos [...] são momentos fecundos caracterizados pelo sentimento de falta de idéias. São tomadas de consciência da ignorância que era o nível anterior. Ignorância que segundo a autora Sara Pain é a presença de inteligência, porém incompleta ou equivocada. (GROSSI, 1990, p.54)

Neste contexto, o professor não consegue compreender a “regressão” do educando, uma vez que o mesmo não consegue avançar qualitativamente, fazendo com que o educador fique inseguro quanto ao resultado do seu diagnóstico do processo aquisição da escrita.

Nos relatos de Grossi (1990), o docente apesar de perceber esse descompasso no processo de aquisição do conhecimento do seu aluno jamais deve expressar essas impressões, pois este fato poderá desencorajar a criança, acentuando sua regressão.

Uma das causas da invisibilidade desse momento é que este não foi estudado na formação acadêmica dos docentes, além de ser um tema pouco debatido. Nessa perspectiva, Vieira (2010) e Campos (2012) revelaram nas suas pesquisas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental que a psicogênese da língua escrita apesar de ser apontada como imprescindível no trabalho docente, tem sido prejudicada por lacunas no entendimento dos conceitos pertencentes à mesma.

Assim sendo, o primeiro conflito de passagem que o aluno atravessa é aquele em que ele se encontra na fase pré-silábica e precisa avançar para a silábica.

Grossi (1990) argumenta que a criança nesse momento deverá compreender que a escrita se vincula a pronúncia de partes que compõe a palavra. A autora apresenta como exemplo o relato de um ditado constituído de quatro palavras dissílabas e de uma frase, onde os alunos repetiram a escrita das palavras dissílabas e ao escreverem a frase, conservaram a grafia anterior, ou seja, se ele usou duas imagens para grafar a palavra, essas duas imagens vão se manter na escrita da frase. Assim, cada letra lida pela criança explicita toda a frase. Enquanto estiverem inteiramente pré-silábicos dois, o educando compreende que a palavra não tem necessidade de possuir estabilidade, pois ela pode variar dadas as circunstâncias, já que a mesma pode receber grafias diferenciadas. Isso só diz respeito à grafia das palavras que não foram memorizadas globalmente pela criança. Assim, as letras do seu nome próprio ou de outras palavras que ela já teve oportunidade de visualizar e fixar, são escritas de forma pertinente.

Da passagem do nível pré-silábico dois para o nível silábico a escrita começa a se desvincular da imagem e os números podem se distinguir das letras, isto é, as concepções do nível pré-silábico dois vão sendo questionadas pela criança que começa a vincular a pronúncia com a escrita.

Já no avanço do nível silábico para o alfabético, o educando precisa compreender que cada sílaba oral corresponde a um sinal grafado. Um dos fatores que pode auxiliar na organização e fixação desse pensamento na criança é a impossibilidade de ler aquilo que ela produziu com a escrita silábica ou com a impossibilidade de leitura de seus escritos por outras pessoas.

Grossi (1990) acredita que nesse momento faz-se necessário que a criança conheça a escrita adequada de algumas palavras, pois assim ela pode confrontar com as suas grafias. De tal modo, o aprendiz nessa transição, geralmente, acrescenta letras desnecessárias na grafia das palavras, e conseqüentemente pode haver um retorno para o nível anterior - pré-silábico - uma vez que a criança volta a escrever quaisquer letras ou continuam escrevendo silabicamente, mas acrescentado no final letras aleatoriamente.

Segundo a autora citada, essas atitudes podem confundir novamente o professor.

As professoras pensam que estas crianças desaprenderam tudo, que não valeu a pena tanto tempo de esforço, que tudo terá de recomeçado. [...] Esta passagem se caracteriza pela eclosão de um conflito que mais de aproxima de uma ruptura do que uma mera passagem de um estágio para o outro. (GROSSI, 1990, p.42)

Neste contexto, o aprendiz inconscientemente se reorganiza mentalmente em busca de uma nova solução para o problema. Piaget (1978) em seus estudos trata essa reorganização mental como um conflito cognitivo. Emilia Ferreiro, discípula desse pesquisador, baseia-se nele quando apresenta em seu livro — psicogênese da língua escrita — que a criança passa por um estágio de desequilíbrio dos esquemas assimilados, para conseqüentemente reordenar em um esquema de nível mais elevado. O citado autor ainda afirma que essa reorganização das estruturas cognitivas se constitui em uma resposta para a necessidade de coerência interna que está ausente no sujeito. Assim, Piaget (1978) descreve que a ausência é equivalente ao mecanismo de auto-regulação utilizado pelos organismos em sua adaptação no nível biológico.

Azenha (1997) traz que o conflito cognitivo é a consciência da existência de um desequilíbrio ou perturbação decorrente da contradição interna entre esquema de assimilação do sujeito e a aplicação de um esquema de interpretação que não aprende as características do objeto.

Concluindo, citamos Grossi (1990), para nos apresenta que a entrada em um dos níveis principais de aprendizagem de qualquer campo conceitual significa uma recente passagem por uma fase dialética de estruturação do pensamento, isso é o sujeito acabou de sair da catástrofe da desorganização global das relações entre os elementos disponíveis sobre o assunto em questão e começa a reorganizá-las. Ultrapassou-se o conflito de não saber que resposta dar aos problemas, vislumbrando-se um rumo para o equacionamento de suas soluções.

No caso da entrada no nível silábico, o sujeito deixou de ser apoiar-se em ideias de vinculação dos aspectos figurativos do referente à palavra que o representa, ou seja, superou a visão global da palavra como um todo, para considerá-la formada por segmentos.

Esses conflitos cognitivos não são realizados de uma forma aleatória, pois Piaget (1978) combate a hipótese do caráter inato das estruturas do pensamento, já que o mesmo aponta que o sujeito se desenvolve através da experiência.

4.1 PROPOSTAS DE POSSÍVEIS INTERVENÇÕES MEDIADORAS QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

No texto *Por que trabalhar com jogos?* (BRANDÃO et al., 2009) compreende-se que o jogo, é uma ferramenta metodológica rica em possibilidades de fomentar a expressão e socialização das práticas culturais da humanidade, como também sua interação com o mundo, além de possuir características lúdicas. Essas atividades exercem nas crianças condições de se engajar num mundo imaginário, conduzido por regras elaboradas a partir das suas vivências sociais.

Nos conflitos cognitivos, eles podem ser importantes aliados para que os educandos tenham condições de refletir sobre o sistema de escrita, sem necessariamente, serem obrigados a realizar treinos tediosos e ausentes de significado. No ato de jogar, as crianças movimentam conhecimentos sobre a coerência do funcionamento do sistema de escrita, estabilizam as aprendizagens já assimiladas e, se apropriam de novos conhecimentos. O brincar também proporciona condições de sociabilizar seus saberes com os colegas.

Ainda citando Brandão (et al., 2009) a promoção do jogo para essa finalidade poderá não suprir todas as especificidade da alfabetização. O educador deve levar em conta que nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira, fazendo-se necessário a criação de situações em que os aprendizes possam sistematizar as informações adquiridas.

Kishimoto (apud POR..., 2009, p. 14) apresenta que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Nesse sentido, uma das prerrogativas da prática docente é que este atue como mediador das relações sociais e da construção dos conhecimentos. Portanto, faz necessário que este profissional tenha o hábito de selecionar criticamente os recursos didáticos, visando alcançar os objetivos propostos, avaliando a consistência dos mesmos e organizando ações sistemáticas para que os educandos possam aprender de forma eficaz.

Nesta perspectiva, Grossi (1990) no livro *Didática do nível alfabético*, sugere atividades viáveis, que os docentes terão condições de realizar em sua prática diária, objetivando auxiliar a criança a avançar com mais segurança nas hipóteses de língua escrita.

Uma das condições possíveis para superar as dificuldades de conflito nos momentos de transição, que se caracterizam pela passagem do pré-silábico dois para o silábico, tem como pré-requisito a compreensão da estabilidade da escrita das palavras, isto é, a conquista de que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, mantendo letras e ordem organizadas numa estrutura invariável. Compreender que as palavras são estavelmente constituídas caracteriza a culminância do nível pré-silábico dois. Essa especialização é alcançada através da experiência de reconhecimento da escrita global de certo número de palavras, sendo indispensável que os alfabetizandos tenham palavras fixas para guardar na memória, pois estas irão propiciar a ideia de estabilidade na escrita.

Conforme Grossi (1990), o que leva um aluno a alcançar a estabilidade da escrita é o seu enfrentamento em um espaço de problemas referentes à mesma, possibilitando que eles sejam capazes de trabalhar tais dificuldades, isto é, que estejam à altura de sua capacidade de compreendê-los. A autora prossegue afirmando ainda que a criança precisa superar a concepção de que a letra inicial do seu nome é sua letra, fazendo com que ela compreenda que o uso da mesma não é de sua exclusividade, já que a criança não aceita que outras pessoas possam utilizar a mesma letra na escrita do seu nome. Quando ela descobre a existência de dois nomes iguais, embora de pessoas diferentes, e que se escrevem da mesma maneira, os aprendizes começam a procura pela explicação do por que a sua letra inicial é também utilizada no começo de outros nomes. A curiosidade instalada nesse contexto desperta a necessidade de uma análise sonora, tanto sobre as

iniciais, como sobre o desmembramento oral das palavras em sílabas e assim sendo, constituirão posteriormente a porta de entrada para a vinculação pronúncia-escrita.

Neste contexto, a autora sugere como uma das atividades possíveis que o professor traga crachás com o nome das crianças para assim viabilizar a superação desse conflito. A questão de trabalhar a partir da visualização do nome é considerada de extrema importância no processo de alfabetização, levando em conta que esse nome é composto por letras, e o mesmo faz parte da construção social do aluno, dando assim singularidade e confiança ao mesmo.

Figura 9 - Crachá com o nome das crianças



Fonte: <http://diariodaprofaglauce.blogspot.com.br/>

Figura 10 - Atividades com o nome das crianças



Fonte: <http://tialucimar.blogspot.com.br/>

Os nomes dos alunos podem dar suporte a muitas outras atividades didáticas prazerosas, como bingo de letras, bingo das letras iniciais, formação de conjunto através das letras do nome próprio e quebra cabeça com nomes.

No jogo de quebra-cabeça dos nomes próprios, a criança tem a possibilidade de formar figuras geométricas, como retângulo, um quadrado, um triângulo, dentre outras. Ao formar a figura geométrica, o nome da criança aparecerá grafado. Na elaboração dessa atividade, o educador não necessariamente deverá levar em conta a ortografia, e sim a formação da palavra. O interessante dessa atividade é trabalhar de forma que a partir do momento que o mesmo já tenha adquirido habilidade de completar figura com seu nome possa formar outros nomes. Nessa atividade, o educador atuará como mediador ao propor à troca dos instrumentos, objetivando a promoção da socialização dos nomes de outros participantes. A utilização do nome dos colegas é importante, pois no caminhar do processo o alfabetizando terá

ferramentas que propiciará além da memorização, a compreensão de outras formas fixas.

Segundo Grossi (1990), a associação do som a letra passa pela dimensão sócio-afetiva das iniciais dos nomes que sejam significativos para as crianças. Neste sentido, a autora propõe o *Tesouro*. Nele serão escritos para os alunos os nomes das coisas, pessoas ou animais de que eles mais gostam. Após a construção do *tesouro individual*, será proposto o *tesouro da classe*, composto com as palavras dos *tesouros individuais*. Muitas atividades podem ser realizadas a partir da linha de análise das palavras, como exemplo a seguir:

Alfa Beto... Alfa Bia

O professor irá expor para o grupo um mural alfabético. Cada criança recebe a ficha do seu nome com a letra inicial em destaque. O docente chama as letras iniciais dos nomes de cada criança perguntando: quem tem o nome começando com a letra A? B? e assim por diante, e convida a criança para colocar a ficha do seu nome no local correspondente a letra do mural alfabético.

Sugestão: Se alguma letra do mural alfabético ficar sem um nome correspondente, serão colocados nomes de amigos, mães, pais, irmãos, etc. Em seguida, explorar com as crianças a primeira e a última letra do seu nome, a letra do meio, a quinta letra ou ainda pergunta: que nomes começam com a mesma letra? Quais terminam com a mesma letra? Quais têm o mesmo número de letras?

Exemplo do mural:

A	B	C
Ana	Bianca	Caio

Caça nomes é um jogo, onde a criança recebe uma cartela com duas colunas, uma preenchida com 4 letras e a outra em branco. A professora começa o jogo sorteando os nomes das crianças. Quem tiver na sua cartela a letra inicial do nome sorteado, escreve-o na coluna correspondente.

Outra intervenção muito difundida nas práticas alfabetizadoras, e que auxiliam nessas passagens de conflitos, é a utilização dos alfabetos móvel, que se caracteriza por apresentar as letras do alfabeto, que podem ser elaborados com diversos tipos de materiais, como plástico, madeira, papelão, dentre outros.

Figura 11 - Alfabeto móvel



Fonte: <http://www.painelcriativo.com.br/>

Os mesmo podem ser apresentados em tamanhos e formas diferentes e ampliando as oportunidades para que os alunos, em posse desses, realizem montagens de palavras ou de frases, nas quais, o professor mediará à promoção dos desafios ao aprendiz. Essa proposta é recomendada no intuito de possibilitar na criança a segurança pela visualização da forma dos grafemas.

Outra atividade, que podem ser utilizadas nas intervenções dos docentes são as contações de história. Estas, em formato de rodas de leitura, possibilitam uma maior ampliação dos vocábulos presentes na linguagem ou não do educandos, propiciando também a oportunidade que eles criem outras histórias. Ainda podemos citar que a realização de lista de nomes dos colegas, de alimentos, de animais, dentre outros, também poderá auxiliar para superar esse bloqueio cognitivo.

Além dessas, as atividades abaixo têm por objetivo servir para fomentar a consciência das palavras e frases, contribuindo assim para que a criança transponha o conflito, pois estas o ajudaram no entendimento de que a fala consiste em palavras de diferentes tamanhos, além de auxiliar na compreensão de que elas têm uma forma fixa. A atividade pelos professores pode realizar consiste em trazer cartões com palavras variadas. A metodologia sugerida é a seguinte: no quadro

negro, o docente em posse de alguns desses cartões (contendo palavras com tamanhos diferenciados) com o objetivo de exemplificar, irá demonstrar uma frase formada por duas palavras curtas. Logo depois, o mesmo irá explicar as crianças que a frase é constituída de duas palavras, ou seja, duas partes. Podendo também representar as palavras concretamente, com desenhos no quadro. Depois desse momento, ele deverá construir uma nova frase com três palavras curtas. Essa atividade necessita ser discutida entre o professor e o educando, quando o primeiro questionará a turma sobre o número de palavras e comparar o tamanho das duas frases. Na proposta dessa atividade, o docente tem que ter em mente a necessidade de argumentação, pois geralmente nesse tipo de dinâmica, as crianças exigem um maior número de explicação, para assim concretizar o conhecimento.

Nessa atividade, é importante o mediador desafie o aluno a lhe dizer quantas palavras há em cada frase, antes de mostrá-las visualmente. Além disso, pode-se também mostrar as crianças que, na escrita, as palavras são separadas uma das outras por pequenos espaços vazios, além disso, à medida que o ano avança, elas conseguiram apontar com o dedo, nos textos, palavras conhecidas enquanto o docente as lê. Esse cartão propicia ainda que o professor demonstre, para o aprendiz a possibilidade de se reorganizar as palavras em uma frase diferentes podendo assim essas mudar o sentido antes utilizado.

A variedade das fontes de intervenções mediadoras dificulta a recomendação das mesmas, iremos citar exemplos dessas intervenções onde podem ocorrer o uso de conjuntos de rimas, poesias ou parlendas conhecido pelas crianças, compreendendo que estas encontraram um terreno fértil que se configura no conhecimento já nestas construído.

Bingo de iniciais de palavras

Sua utilização promove o reconhecimento das letras, em diferentes palavras. As letras selecionadas precisam ser correspondentes a partir de pesquisa, em rodas dialógicas. Após, o preparo dos cartões, este serão distribuído individualmente ou por grupo de alunos, junto com objetos que sirvam para fazê-la a marcação das letras nas cartelas. Explicam-se aos aprendizes que devem considerar a inicial das palavras como os elementos de marcação nesta modalidade de bingo.

Em vez de oralizar as palavras, os educadores também podem usar objetos, os quais serão mostrados sucessivamente.

O professor mediador deve levar em conta a fase em que está o aprendiz, e como o erro deve ser utilizado, possibilitando a reflexão positiva. Exemplo de possíveis erros, quando mostrado “macaco”, alguns alunos podem assinar a letra A como sendo a inicial desta palavra. No momento posterior a realização do bingo, se dará uma correção dialogada, no qual essas marcações serão debatidas pelo grupo de forma linear e positiva. Varias atividades podem ser propostas com essa temática dinâmica, dentre elas: completar palavras quando lhes falta a primeira letra, escrever as palavras a partir das primeiras letras, ligar o desenho à primeira letra de seu nome, dentre outros.

Coleção de palavras

Esse jogo consiste em fazer fichas com nomes de frutas, animais, pessoas, cidades etc. coloca-se três coleções de fichas em caixas. Cada grupo recebe uma caixa e classifica as fichas pela categoria. Em seguida, escreve os nomes de cada coleção.

Palavra geradora

As crianças procuraram no dicionário o significado de uma palavra sugerida pela professora e escrevem no caderno. O docente pergunta:

1. O que faz lembrar esta palavra?
2. Quais palavras podem escrever a partir desta?
3. Esta palavra rima com o que?

Fazenda		
O que lembra?	Novas palavras	Rimas

Caixa de palavras

Com a divisão da turma em pequenos grupos, que receberão uma caixa vazia, será distribuindo fichas de palavras, com a solicitação da leitura. Em seguida, com o sorteio das letras, as crianças irão separar as palavras de acordo com a letra sorteada para seu grupo. Depois de colocar as palavras na caixa, cada grupo irá apresentar as lendo e dizendo o número de letras e de sílabas.

Jogos com a utilização de rimas

Segundo Adams (2006) os jogo com rima, por direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado, mas também uma forma. Primariamente podem ser usadas imagens cujos nomes se assemelham sonoramente, promovendo assim a construção internalizada por parte do aprendiz dessa especificidade da linguagem, que é a rima.

Figura 12 - Jogo aproveitando às rimas



Fonte: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com.br/>

Uma proposta de intervenção com essa abordagem, é que durante a execução do jogo, o professor deverá entregar para cada aluno uma palavra de rima conhecida. Ao colocar em ordem e anunciar as palavras em sequência, a rima toda pode ser apresentada, possibilitando a construção do conhecimento de que se as palavras forem recitadas em qualquer outra ordem, a frase muda e perde seu sentido inicial. O professor precisará recitar a primeira linha das parlendas e na sequência solicitar que as crianças o ajudem a descobrir quantas palavras tem. Esse

jogo reforça a ideia de que uma palavra é uma palavra, seja ela isolada do contexto ou não.

Essa atividade ainda pode ser associada a histórias infantis. No *bingo de rimas*, um livro que pode ser utilizado é *O que tem nesta venda*, escrito por Elias José. Logo em seguida da realização da leitura, o professor trará um kit composto de 15 cartelas de bingo com figuras representando os pares de rimas do livro, distribuída de modo a não serem repetidas na mesma cartela (ex. sabonete e rabanetes não podem aparecer na mesma cartela). O professor lerá os trechos do livro pausadamente, indagando aos educandos quais palavras constam na sua cartela rimam com as palavras lidas.

Figura 13 – Modelo de cartela: no lado esquerdo e modelo da carta do lado direito. Todas as partes integrantes do Jogo Bingo de Rimam



Fonte: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com.br/>

Outra opção de jogo que se pode realizar com esse livro é o lince, na qual o professor confeccionará cartões com indagações sobre palavras que rima. E as crianças irão procurar a figura no tabuleiro que rima com essa pergunta do docente.

Figura 14 - Modelo de tabuleiro do Jogo de Rima



Fonte: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com.br/>

É grande o universo de atividades, na qual outras propostas sugeridas são pertinentes, porém o professor precisará planejar essas atividades com antecedência, pensando em alternativas para futuras ampliações e a sequência da utilização das mesmas.

Retomado ainda o tema discutido, os conflitos de passagem, outro bloqueio na qual o aprendiz atravessa durante o processo de alfabetização, é quando ele está no nível silábico-alfabético. Nesta fase de transição da escrita silábica para a alfabética, a criança fica confusa acerca da maneira como escreve, já que ela percebe que um adulto ou uma criança alfabetizada não está compreendendo seu texto. Assim sendo, uma das soluções elaboradas pelos aprendizes caracteriza-se por colocar mais letras nas palavras para que fiquem com uma quantidade estipulada de letras, já que eles acreditam na impossibilidade de ler palavras dissílabas ou monossílabas.

Grossi (1990) descreve que a constituição alfabética das sílabas é o marco inicial de ingresso no sistema de escrita alfabética. Portanto, o impasse só desaparece quando o aluno começa a fonetizar as sílabas.

Os jogos de consciência silábica, segundo Adams (2006), podem facilitar a compreensão da fonetização da mesma, visto que, diferentemente das palavras, as sílabas não tem significados quando escrita de forma isolada, o que ocasiona a ausência de reflexão e visibilidade pelas que as crianças das mesmas.

Complementando o referido autor, afirma que as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas, já que elas correspondem às pulsações do som da voz, além de serem atreladas aos ciclos de abertura e de fechamento da boca. Por essas razões, a maioria dos aprendizes considera os jogos com as sílabas uma novidade. Prossegue afirmando que a consciência silábica é um passo importante para se desenvolver a consciência fonêmica, assim sendo, o educador precisará observar com cautela seus alunos que tenham dificuldade nesta etapa, proporciona-lhes auxílio quando necessário.

Antes de por em prática as atividades de consciência silábica faz-se necessário que o docente selecione as palavras conhecidas pelas crianças, pois é

muito difícil lembrar-se dos sons de uma palavra desconhecida, além disso, as sílabas devem ser pronunciadas de forma clara e distinta.

Na atividade *Batendo palmas para os nomes*, o professor introduzirá com essa dinâmica a pronúncia do primeiro nome de uma das crianças na sala de aula, sílaba por sílaba, enquanto bate palmas.

Por exemplo: A (bate palmas) Na (bate palma). O docente prosseguirá a atividade convidando os educados a experimentar a mesma, com o nome de todos os presentes.

Variações para essa atividade:

- Pode solicitar que os aprendizes batam palmas e contem as sílabas de seu sobrenome também.
- Como demonstrado a seguir, esta atividade pode ser feita com um canto rítmico, como “tome, tome, tome. Diga-me qual é o seu nome?” O docente apontará para a criança, e ela responderá dizendo seu nome pausadamente.

Uma intervenção proposta que possibilita a ajudar a criança a entender o que é sílaba, é o professor trazer envelopes com a figura na frente e dentro a palavra que a representa em pedaços, solicitando assim que o aprendiz forme a palavra a partir daqueles fragmentos e leiam a mesma.

Figura 15-Envelopes com figuras na frente e na parte de dentro as sílabas separadas



Fonte: <http://tialucimar.blogspot.com.br/>

Outras sugestões de jogos sobre consciência silábica:

Bingo de sílabas

A professora distribui cartelas de bingo contendo sílabas, vai pronunciando cada sílaba e a criança vai marcando a cartela com tampinhas ou botões. Depois a professora pode pedir a criança para fazer um passeio pela escola e registrar no caderno palavras vistas que se iniciem com as sílabas sorteadas. As palavras poderão estar em cartazes, comunicados ou objetos encontrados.

Bingo de sílabas cursivas

A professora espalha varia sílabas móveis, em letra cursiva, numa mesa. Cada criança escolhe suas sílabas para montar sua cartela de bingo. Depois irá escrever palavras com sílabas escolhidas.

Ex: Cartela em branco

Ex: Sílabas móveis

SI	BO
TA	LE

Sílabas de frutas

O docente dividirá a turma em duplas, sendo que cada uma receberá gravuras de frutas e uma quantidade de sílabas para que formem nomes de frutas e coloquem nas gravuras ao lado. No final, o professor irá expor os resultados num mural da sala.

Silabário

O silabário auxilia na visualização das partes que forma a palavra. Nessa atividade o educado irá separar as sílabas, de acordo com a figura em que ele escolher, em um suporte como a caixa de ovos.

Figura 16 - Atividade de separação de sílabas associando as figuras



Fonte: Biblioteca pessoal da autora.

Todas essas sugestões devem ser levadas em conta o contexto em que as atividades estão sendo realizadas, e os sujeitos envolvidos nesse processo.

O professor, na sua prática mediadora, quando o visa o sucesso da mesma, deve ser crítico ao analisar todos os elementos que as envolvem, pois isso é uma forma de possibilitar uma adequação das atividades de acordo com a turma atual e as subsequentes. Um olhar e uma escuta sensível se fazem necessários nas elaborações dessas propostas. Levando em consideração a individualidade dos sujeitos que formam esse processo e que os mesmos estão em estágio de construção.

5 CONCLUSÃO

Vimos ao longo dessa explanação que a proposta de mediação fornecida pelos citados autores interacionistas, Piaget (1982) e Vygotsky (1988), como também pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2001), foi utilizada como elemento que tende a contribuir para uma maior qualificação do profissional que atua na alfabetização.

Fez-se necessário, para auxiliar a nossa compreensão, a ação de vasculhar o processo histórico, socioeconômico e cultural dos caminhos da alfabetização na América Latina e mais especificamente no Brasil, fato que nos direcionou para a análise cujo objetivo foi o de reconstruir os meios utilizados para o ensino do alfabeto e dos métodos que os orientaram.

A ajuda do contexto histórico se caracterizou como imprescindível para promover a ampliação dos conhecimentos realizados pelo alfabetizador para a prática docente, já que estes elementos são de suma importância para se apropriar do conhecimento metodológico e processual da alfabetização, o que incluiu conhecer as técnicas de leitura e escrita que servem como base elementar para a apreciação mais crítica desses processos na contemporaneidade.

Portanto, estudiosos ampliam o sentido de alfabetização como algo mais complexo e abarcando várias práticas que ora se complementam, ora se diverge, pois não existe nenhuma plena que propicie sucesso para todos os sujeitos envolvidos. Como afirma Paulo Freire (2007), na obra *Pedagogia do Oprimido* o professor nunca deve se afastar da concepção de incompletude do ser, fator que possibilita um olhar e também uma escuta mais sensível na sua interação com os educandos. Compreendendo que a prática deve se pautar em atender às necessidades de cada educando em momentos diferenciados, levando em conta seu histórico socioeconômico, cultural e emocional.

Na apreciação mais detalhada dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) consegui compreender que o objetivo desta pesquisa foi o de ilustrar, propiciando uma forma de análise detalhada e metódica, cujo resultado foi possibilitar o diagnóstico de hipóteses de escrita de forma homogênea, no qual a apesar de

separarem as amostragens em dois grupos, um em que as crianças não tinham acesso a textos antes de frequentar a escola, e o outro grupo composto por mesmos sujeitos que eram rodeados por diversos tipos de escritos, fator que confirma a facilidade ou dificuldade destes na construção de seus escritos, possibilitando a produção de interferências diversas no processo como as crianças adquirem e formulam suas hipóteses de escrita. Ainda foi possível diagnosticar que esse estudo não se propõe ser uma metodologia, apesar de ter sido compreendido e inserido nas escolas desta maneira, além de ser concebido e utilizado como método denominado construtivista ainda na atualidade.

Essa análise histórica e metodológica da alfabetização, conclui-se que falta um equilíbrio entre o processo de ensino e aprendizagem. Antes da década de 90, todo o trabalho central da alfabetização era focado na escolha das melhores práticas, ou seja, como o professor deveria ensinar e qual era a metodologia mais “eficaz” (método silábico, método global ou método misto). Com a divulgação da psicogênese da língua escrita, na qual as citadas autoras encontram em Piaget a confirmação das crianças como sujeito epistêmico, ou seja, aqueles que constroem seus conhecimentos ativamente, além disso, concluíram que o educando é capaz de assimilar a linguagem escrita, independentemente dos fatores sociais. Assim sendo, muitas escolas afirmam, erroneamente, que a alfabetização deveria ser apenas um processo em que a criança aprende por ela mesma.

A compreensão construída a partir dessa pesquisa traz a necessidade de existir um equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem. O professor deve buscar facilitar o acesso ao conhecimento para que seu aluno tenha condições de transpor pelos processos cognitivos de escrita com facilidade e criticidade pelo que está sendo oferecido.

Confirmando assim, que a articulação entre alfabetização e letramento na prática docente é uma necessidade concreta e essencial, uma vez que quando os alfabetizadores estão atuando no ensino e nas técnicas de ler e escrever sem utilizar o contexto, esta prática perde seu significado, causando dificuldades na criança para desenvolver de forma eficaz as habilidades que se requer no meio social. Atestando ainda especificidade da relação elementar desses dois termos trago a seguinte citação: “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado

deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivido pelo aluno” (Freire, 2008, p.59).

Além disso, complementado essa perspectiva, a autora Grossi (1990) contribui com o entendimento da singularidade presente deste percurso, que são os conflitos de passagem, momentos constitutivos e concretos da especialização do processo de aprendizagem, são nesses estágios que a criança percebe que seus esquemas mentais não conseguem solucionar o conjunto de problemas atuais vivenciados por elas, contudo inconscientemente já é capaz de perceber que sua escrita está incorreta, mesmo não conseguindo identificar onde se encontra o erro.

Nesse momento, foi possível perceber a importância da necessidade do docente dominar as características de cada etapa da psicogênese da língua escrita de forma ampla, adquirindo condições de perceber as etapas diferenciadas em que se encontra cada aluno e assim intervir, auxiliando de modo mais eficaz esse sujeito a transpor esse momento. Faz-se importante e necessário, ainda que o agente educador tenha em comum com sua prática um olhar sensível, que possibilita a percepção que seu educando encontra-se em dificuldades, mesmo que momentaneamente, para realizar as atividades com a mesma intensidade e eficácia de antes desse conflito. Como a criança está em uma etapa de passagem, a atuação do mediador do docente se faz necessário, para inibir sua regressão a etapa anterior, já que o mesmo se encontra em um estágio de desestabilização, onde o conhecimento ainda não se encontra fixado.

Neste contexto, Vygotsky (1988) e Cagliari (2009), contribuíram também para a compreensão da importância do professor possuir característica metodológica de mediação, já que este atributo coloca o docente na posição daquele que está entre o conhecimento e o aprendiz e que pode estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos. As interações entre o professor e aluno se configuram como um dos pontos importantes na educação. A proposta dessa pesquisa foi de demonstrar como a concepção de mediação pensada por Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, pode ser relacionada com a alfabetização, proporcionando um maior êxito desse processo.

É no momento de conversa, mediado pelo professor, onde o docente se põe no papel de escutar e intervém quando necessário, as crianças conseguem aprender e perceber como agir em diversas situações, expressando suas ideias, os sentimentos, pensamentos, dentre outros. Conseqüentemente, ao falar, elas se sentem um ser detentor de conhecimento, se tornando aprendizes confiantes. Elas conseguem ainda comunicar suas próprias necessidades e opiniões, ao mesmo tempo reconhecem e aceitam as necessidades, os direitos e os pensamentos de outras pessoas que participam daquele momento.

O reconhecimento da criança como sujeito que tem voz e que necessita ser considerada como um interlocutor leva a indicar as rodas de conversação ou rodas de diálogo ou círculos de cultura, como atividade permanente da organização do cotidiano das instituições. A criança reflete sua cultura no modo como conversa, alimentando assuntos com ideias originais e explicações singulares sobre os eventos que presencia ou conhece.

Esta dinâmica auxilia também na construção das suas identidades. Para que isso seja possível, é imprescindível que o professor abandone a visão de que os sujeitos que compõem sua sala de aula são homogêneos nas suas necessidades, fato que acaba abafando as diferenças. O respeito e o conhecimento acerca das características do pensamento das crianças é um ponto importante para o salto qualificativo da educação voltada para a formação de cidadãos críticos, participativos e modificadores do contexto social em que estão inseridos.

É presente na maioria dos docentes em atuação a ausência da prática com olhar diferenciado, esse entrave é ocasionado, muitas vezes, pela formação acadêmica, já que esta tradicionalmente definiu a criança como ser passivo. Fazendo com que os educadores apliquem os métodos que assimilaram na sua formação, não levando em conta a velocidade da variação social em que os mesmo estão inclusos tendo dificuldade de ver à mudança e quando as visualiza, as delimita como prerrogativa só do seu ser não causando interferência na suas práticas.

Para Cagliari (2009), o que falta para promover a melhoria da educação desse país é a identidade da figura do professor, principalmente mediadores de conhecimentos, pois para esse autor, tem muitos profissionais e professores da educação, mas poucos são de fatos professores-educadores. “Falta o professor

educador que em primeiro lugar se preocupa em conhecer seus alunos e só depois diz a eles, de maneira clara, honesta e adequada, aquilo que os educa, de fato, para a vida” (CAGLIARI, 2009 p.40).

Esse profissional carece de compreender que a educação é um processo político, desde sua gênese até as essas novas demandas sociais. Citando Cagliari, a educação não conhece a si mesma, pois os órgãos públicos tomam decisões obrigando todos os professores a agir de determinada maneira, sem respeitar a individualidade e a cultura regional em que o contexto educacional em que está inserido.

A qualificação da educação exige que o docente tenha uma postura política, crítica e sensível, desde momento da escolha de seus métodos até o desenvolvimento dos mesmos. Essa concepção é complexa, todavia, é possível com uma formação acadêmica que contemple também estes aspectos. Assim, acredito que a alfabetização brasileira de crianças no início do ensino fundamental não dará um salto qualitativo se esses ajustes curriculares não forem contemplados, inserido neles a necessidade da promoção do professor como sujeito mediador.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonologia em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para que?**. Cuiabá: EDUFMT, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994- (Coleção magistério 2º grau. Serie formação de professor; v.16).
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- BOGDAN, Roberto C; BUKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Ed. Porto, c1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2009
- _____. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: ROXO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectiva linguística**. SP: Mercado de Letras, 1988.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.
- COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. Disponível em

:<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>>.

EDUCAÇÃO, América Latina. Brasília, DF: UNESCO, OREALC, 2002.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. 4. ed. Ijuí, RGS: Vozes, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**; Tradução de Diana Myruam Lichtenstein, Liana De Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCA, Ângela. **Metodologia de ensino: língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Lê, 1997.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização da oralidade a escrita**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____ **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____ **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p.213

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed, São Paulo: Atlas, 1999.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1990.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Letramento, Educação e Sociedade)

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MADEIRA, Felicia Reicher; MELO, Guiomar Namó de. **Educação na América Latina: teoria e realidade.** São Paulo: Cortez, 1985.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

MELLO, Suely Amaral. **A escola de Vygotsky.** In: CARRARA, Kester (org) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013

OLIVEIRA, Silvo Luiz de. **Tratado da metodologia científica: projeto de pesquisa, TCC, monografia, dissertações e teses.** Revisão Maria Aparecida Bessama, São Paulo: Pioneira, 1997.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Difel, 1982.

_____. **O juízo moral na criança.** 4 ed. São Paulo: Summus, 1994

POR que trabalhar com jogos? In: BRANDÃO, Ana Carolina P. A. et al. (Org.). **Jogos de alfabetização: manual didático.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Estudos de Educação e Linguagem, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/> Acesso em: 1 mar. 2013

RIBEIRA, Vera Massagão. **Ensinar ou aprender? Emilia Ferreiro e alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Letramento no Brasil: reflexão a partir do INAF 2001.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1988.

SANTOS, Jandira Maria Ribeiro. **Alfabetização: uma questão epistemológica?** . São Paulo, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SIMONETTI, Amália et al. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Editora IMPEH, 2007.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Natal, RN, 2010.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.