

Alfabetização do Deficiente Mental Leve: Uma Reflexão Ainda que Necessária

Monografia apresentada à Coordenação
do Curso de Especialização em Educa-
ção Especial, Setor de Humanas,
Universidade Federal do Paraná.
Orientadora:
Prof^a Mestra: Rossana Maria Sade

Maria Inês Amaral Delgado

Alfabetização do Deficiente Mental Leve: Uma Reflexão Ainda que Necessária

“A MAIOR EVOLUÇÃO DA
VOSSA GERAÇÃO É A
DESCOBERTA DE QUE OS SERES
HUMANOS, AO MUDAREM AS
ATIVIDADES INTERNAS DE SUAS
MENTES, PODEM MUDAR OS
ASPECTOS EXTERNOS DE SUAS
VIDAS”.

William James

A

Deus, por me proporcionar vida e saúde para poder concluir esta monografia.

Orientadora Rossana Maria Sade, pelo apoio, incentivo e dedicação à realização deste trabalho de pesquisa.

Para minha mãe Gina, pelo contínuo apoio ao meu crescimento.

Ao meu esposo Luiz Antonio e meus filhos Luiz André e Marcela, pelas palavras de estímulo e pela compreensão no decorrer do curso.

Às amigas Alice, Marlene e Lúcia, colegas de trabalho e do curso, pelo incentivo, nos momentos de cansaço e desânimo.

À Nanci Furtado de Menezes, Coordenadora do Centro de Atendimento e Avaliação Diagnóstica (CAAD), minha admiração, por seu exemplo e dedicação.

A todas as colegas do CAAD, que de alguma forma contribuíram para a construção do meu conhecimento.

O MEU CARINHO E GRATIDÃO

Sumário

| | |
|---|----|
| Apresentação..... | 05 |
| Introdução..... | 08 |
| Formulação do Problema..... | 09 |
| Objetivo..... | 09 |
| Justificativa..... | 09 |
| Processo de Aquisição da Escrita pela Criança..... | 11 |
| A Criança e o Seu Processo de Alfabetização..... | 20 |
| Características e Desafio dos Níveis no Processo de Alfabetização..... | 26 |
| Diferentes Formas de Funcionamento da Língua..... | 34 |
| Transcrição Fonética..... | 35 |
| Uso Indevido de Letras..... | 37 |
| Hipercorreção..... | 38 |
| Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas..... | 39 |
| Acentos Gráficos..... | 39 |
| Sinais de Pontuação..... | 40 |
| Problemas Sintáticos..... | 40 |
| Modificação da Estrutura Segmental da Palavras..... | 40 |
| Juntura Intervocabular e Segmentação..... | 41 |
| Forma Morfológica Diferente..... | 42 |
| Acertos..... | 42 |

| | |
|--|----|
| Estratégias de Trabalho..... | 44 |
| Principais Pontos de Mudança e Pontos de Reflexão Sobre a Alfabetização..... | 49 |
| A Relação Educando-Educador no Processo da Alfabetização e do Ensino-Aprendizagem..... | 52 |
| Reflexões Sobre a Atividade Oral e da Escrita do Deficiente Mental Leve (DML) no Contexto Escolar... | 58 |
| A Prática Discursiva da Sala de Aula..... | 60 |
| Conclusão..... | 61 |
| Referência Bibliográficas..... | 64 |

1. Apresentação

Depois de um longo período de trabalho na Educação Especial, e a partir de minhas reflexões a respeito da alfabetização e a busca de renovação de uma prática estimulados pelos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da escrita em crianças, pesquisas essas que levam em conta os pressupostos básicos do construtivismo de Piaget e seu método de investigação de como as crianças pensam.

Nos anos 60, após dois anos trabalhando no ensino regular, e encontrando dificuldades com algumas crianças, que na época não havia programa para encaminhá-las.

Em 1968, cursei Educação Especial, sob a orientação da Prof^a. Maria de Lourdes Canziani. A partir desse momento comecei a atender crianças com necessidades educativas especiais.

As preocupações com o desenvolvimento das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, começaram a partir da reflexão de uma prática profissional que envolveram a alfabetização, com aqueles educandos que não assimilavam o mecanismo da leitura.

No ano de 1993, as contradições e questionamento que ao longo dos anos permaneceram presentes em minha prática profissional, tornaram-se insuportável: pensar de uma forma e agir de outra; eu já havia estudado muita coisa, a respeito novas tendências sobre a alfabetização e com isso comecei a chegar a um consenso que o processo de aquisição da leitura acontece de forma diferente desta.

No próximo ano, ou seja, em 1994 não consegui muitos avanços e me angustiei a ponto de colocar uma opção: em 1995 ou mudava definitivamente a minha prática de ensino

para o que o educando permanecesse menos tempo em classe especial ou abandonava o trabalho de alfabetização, enfatizando as novas tendências.

Fiquei coma primeira opção, já que nunca havia antes abandonando qualquer “empreendimento” por me julgar incapaz. Achei que o mal maior seria desistir, afinal eu teria que, a partir daí, carregar uma constatação: não tinha capacidade para ser coerente.

Iniciei o trabalho com a nova proposta em 1995, na minha classe especial, com dez alunos deficientes mentais leves.

Comecei a me questionar.

A heterogeneidade da turma era em todos os níveis ou seja: idade entre 8 e 12 anos, nível sócio-econômico baixo, crianças com 2 e 3 de classe especial. Nestas condições todas e mesmo querendo mudar tinha uma certa resistência ou medo, para conseguir transformar minha prática pedagógica.

Enfrentei muitas dificuldades: criar atividades sozinha, não ter alguém que estivesse nas mesmas condições que eu e com quem pudesse estar refletindo, discutindo ou questionando junto, planejar em função da sala de aula e não em função de um padrão ideal, dúvidas sobre a validade de algumas atividades criadas por mim, entre muitas outras.

Algo que eu já vinha utilizando em 1992 a 1994 manteve-se no início de 1995: palavras geradoras, partidas em sílabas que eram usadas para reconstrução de novas palavras... tal como Paulo Freire propõe. Já havia portanto a preocupação em isolar as dificuldades das sílabas simples e que contava realmente era a significação da palavra geradora. Mas havia nesse trabalho algo que me incomodava e eu não sabia bem o que era. Eu já vinha estudando um pouco a respeito de Emilia Ferreira, conhecia o trabalho de Ester Pillar Grossi. Pesando tudo e olhando para minha prática eu sentia que havia questões que não conseguia identificá-las.

No final de 1995, descobri, que estas questões, estavam ligadas ao tempo que os meus alunos permaneciam em classes especial e eu precisava diminuir este tempo, através de novas práticas pedagógicas.

Finalizando, uma reflexão de Emilia Ferreiro que é para mim muito significativa porque questiona integralmente a “qualidade do produto” da escola tradicional, ...”só a ação dá origem a todo conhecimento... Um sujeito intelectualmente ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, interioriza (pensamento) e em ação efetiva (segundo o seu nível de desenvolvimento). Não é aquele que faz muitas coisas nem que tem uma autoridade observável”.

2. Introdução

Em toda a história da humanidade e em todas as culturas, as crianças tem sido fonte de alegria, não é só para os pais, como também para os grupos sociais a que pertencem.

A criança que apresenta problemas na aprendizagem escolar desperta, cada vez mais, interesse por parte de psicólogos e educadores, pois esses problemas devem ser analisados e canalizados para sua solução através do auxílio de profissionais especializados.

Para que a criança atinja a aprendizagem é necessário que ela assimile e interiorize algumas funções específicas adequadamente, ou seja, a linguagem, esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralidade, etc. Entretanto, observa-se que muitas vezes estas etapas são mal trabalhadas ou até “queimadas” comprometendo assim, o aprendizado.

A aprendizagem desenvolve-se com o amadurecimento vagaroso do Sistema Nervoso Central que vai integrando e processando todas as noções adquiridas à medida que existem possibilidades internas e externas.

Então, a finalidade desta pesquisa é buscar aprimoramento teórico ao utilizar métodos e técnicas para desempenhar atividades junto ao educando deficiente mental leve que apresenta dificuldade na alfabetização.

Os métodos e técnicas abordados nesta pesquisa, apesar de suas diversidades próprias, ressaltam a importância ao se utilizar toda e qualquer situação que seja aproveitável para o treinamento para conduzir a criança ao sucesso evitando as experiências que possam levá-la à frustração e fracasso, considerando-se suas características individuais e seus limites. Mesmo existindo outras metodologias e/ou procedimentos aplicáveis, recomenda-se que o educando adquira hábitos de auto-ajuda aprendendo por si mesmo através do seu corpo.

O embasamento teórico foi fator indispensável para a comprovação e solução ao termo abordado.

2.1. Formulação do Problema:

Como melhorar o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam deficiência mental leve, tendo como subsídio as idéias apresentadas neste estudo teórico?

2.2. Objetivo

Este estudo visa aprofundar às reflexões através da revisão teórica sobre alfabetização do deficiente mental leve na prática pedagógica.

2.3. Justificativa

Tendo em vista as dificuldades encontradas na efetivação do ensino nas escolas públicas, dentro de uma perspectiva sócio-interacionista e da concepção dialética, o presente estudo refletirá sobre os problemas da alfabetização do deficiente mental leve que interferem no desenvolvimento dos trabalhos das classes especiais.

A presente pesquisa bibliográfica deverá rever o processo construtivo dessas crianças, e se o mesmo está se revertendo em benefícios para a pedagogia na função essencial que é nortear os caminhos da educação.

3. Processo da aquisição da escrita pela criança

“Para aprender escrever a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que pode desenhar, além das coisas, também a fala”

Vygotsky

É intenção evidenciar nestes estudos teóricos o processo que a criança faz para poder compreender e constituir a língua escrita com a contribuição dos diversos autores como: Vygotsky, Cagliari, Perroni, Golbert, Silva, Smolka, Morato e Coundry.

Para VYGOTSKY (1989, pg 120-133), a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a escrita é a mediação da fala, através de signos grafados que representam os sons e as palavras da linguagem falada.

Para ele as crianças, quando desenhavam objetos complexos, indicam as qualidades gerais dos mesmos, como exemplo a impressão do redondo.

Nos primeiros desenhos que as crianças fazem, tendo por base a linguagem verbal, indicam somente aspectos essenciais dos objetos que podem ser interpretados como um estágio no desenvolvimento da linguagem escrita.

As crianças devem ser motivadas para escrever, devem sentir necessidade de ler e escrever, por isso a escrita não pode ser ensinada de forma mecânica. A escrita, portanto, deve ter sentido, significado para as crianças. Deve-se por conseguinte, explicar para as crianças como é o funcionamento da escrita, seu emprego em situações reais da vida para que as mesmas se sintam motivadas a escrever.

Para este Vygotsky (1993, pg 85), a escrita é diferente da fala tanto na sua estrutura como no funcionamento. Seus estudos demonstram que a escrita é difícil para a criança porque exige um trabalho de abstração. A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em especial – uma situação diferente para a criança. Suas pesquisas revelam que, quando se começa a ensinar a escrever a uma criança, esta não sente nenhuma necessidade da escrita e tem apenas vaga idéia de sua utilidade.

A escrita leva à criação ou representação da situação para as pessoas o que exige um distanciamento da situação real. A escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala a criança tem pouca consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que realiza.

Porém, na escrita, a criança precisa conhecer os símbolos alfabéticos, os quais deve estudar e memorizar antes para poder formar as palavras. Desta forma a escrita exige um trabalho consciente, porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral.

A fala interior é uma fala sintetizada e abreviada. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, logo após é mais completa do que a oral. A fala interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objetivo do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar perfeitamente a situação para que a mesma seja compreendida. O desenvolvimento da escrita em idade escolar fica muito além em relação à fala oral. A diferença se deve porque a criança tem mais competência na atividade espontânea e inconsciente, ao passo que a escrita exige abstração e atenção. Os estudos de Vygotsky mostram que as funções psicológicas sobre as quais se baseia a escrita nem começaram a se desenvolver, de fato, as funções necessárias estão em desenvolvimento

quando o aprendizado da escrita se inicia. O estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. A criança muito antes de entrar na escola domina a gramática da sua língua materna, mas ela não tem consciência deste domínio. A partir do aprendizado da gramática e da escrita, a criança toma consciência do que está fazendo e aprende a usá-las conscientemente. A gramática e a escrita contribuem desta forma para que a criança passe para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.

As crianças, durante a alfabetização, passam por processo que a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e podem contar uma história longa, como significação de alguns traços por elas desenhados. É importante que a professora mostre para a criança a diferença entre fala, escrita e desenho. A história da escrita pode ser caracterizada em três fases distintas: a pictória, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictória abrange a escrita através de desenhos ou pictogramas, (CAGLIARI, 1993, pg 106).

Os pictogramas representam imagens.

A fase ideográfica apresenta desenhos especiais chamados ideogramas. As letras do nosso alfabeto vieram da evolução deste tipo de escrita, o m era o desenho das ondas da água. (id ibdi, pg 108).

A fase alfabética constitui o uso de letras. Foram os gregos que criaram o sistema de escrita alfabética com o uso de consoantes e vogais, sendo este posteriormente adaptado pelos romanos, constituindo-se, desta forma, o sistema alfabético greco-latino, de onde se origina o nosso alfabeto. (CAGLIARI, pg 110).

As crianças, em fase de alfabetização devem ter um espaço livre para escrever seus textos de forma espontânea e criativa, já que neste processo as mesmas constroem hipóteses

sobre a ortografia. Por isso, não se deve dar muita atenção aos erros ortográficos, no início da alfabetização, estimulando-as posteriormente para que executem conscientemente a auto-correção dos seus textos (CAGLIARI, pg 124).

Na fase das protonarrativas, a criança precisa da ajuda do adulto para narrar, (PERRONI, 1992, pg 39). Sendo assim a criança e o adulto foram um discurso juntos, o adulto é que ajuda a criança a contar.

Das narrativas primitivas constam: as estórias, os relatos e os casos (PERRONI, pg 71).

As estórias se relacionam com fatos fictícios. Segundo APPLEBE, a criança tem que perceber que a ficção faz parte das estórias, a criança libera a fantasia, desenvolvendo desta forma a sua imaginação, criatividade, requisitos para que a criança usará quando escrever seus textos espontâneos.

Desde a fase das protonarrativas se constituem os turnos convencionais. O papel do adulto é mais ativo nesta fase, cabe a ele perguntar e à criança responder. A criança começa a ordenar-se no espaço e no tempo. Também nesta interação criança-adulto, a criança começa a desenvolver a linguagem e o pensamento. Nos relatos a criança deve narrar a verdade das experiências efetivamente vividas, a princípio vivenciadas junto com a mãe. Fazem parte dos passeios e viagens.

Nos casos, a criança pode narrar livremente. Nestes a criança não tem compromisso com o enredo fixo como nas estórias e também não tem compromisso com a verdade dos fatos que conta, como nos relatos.

Segundo ORLANDI, nos casos e nas estórias aparece o discurso lúdico. A criança, ao narrar, usa a linguagem prazerosamente.

E nos relatos verifica-se o discurso polêmico, porque o adulto passa a cobrar a verdade dos fatos que a criança conta. Há um desequilíbrio na relação criança-adulto. Nos relatos

também a criança vê-se obrigada a separar o que é produto da sua fantasia e o que pertence à realidade do fato vivenciado, experimentado por ela. Na narrativa, a medida que a criança interage com o adulto, vai usando operadores como: era uma vez (ou um verbo no imperfeito), daí, então, depois, um belo dia, acabou estória, morreu vitória, foram felizes para sempre (ORLANDI, pg 228). A criança, deste modo, vai percebendo o início, o meio e o fim da narrativa, até que chega o momento em que ela se constitui narradora, quando é capaz de fazer um contrato com o adulto acerca do que quer contar, diferenciando o momento em que usa a ficção e o momento que usa a realidade dos fatos que narra, assumindo desta forma a autoria das suas próprias narrativas.

A leitura e a escrita são difíceis para a criança porque implicam em atividade metalingüística, ou seja, a criança precisa pensar, refletir nas atividades de leitura e escrita, e para as quais terá que desenvolver a memória, a atenção e a alfabetização (GOLBERT, 1988, pg 104).

A criança, quando fala, faz hipóteses, experimenta a língua com as informações, experiências acumuladas, desenvolvendo assim a sua inteligência (GOLBERT, pg 106). A prática da escrita não lhe oferece a mesma liberdade, porque ao escrever, a criança não dispõe de espaço para expressar suas hipóteses, erros, conflitos cognitivos. A escrita portanto, caracteriza-se por um processo constituído pelo controle, sistematização, repetição e correção, não existindo interação para, através do uso da linguagem, criar significados (GOLBERT, pg 107).

Um problema relacionado à alfabetização é a falta de valorização das produções dos textos espontâneos de valorização das produções dos textos espontâneos das crianças, que são objetivos de correções sistemáticas e julgamentos negativos. Quando a criança fala, o adulto aceita aquilo que ela diz independente de ela expressar-se corretamente ou não. Justamente o

desenvolvimento da língua oral se processa mais rápido quanto mais o adulto estimula, incentiva a criança. Na escola, ao contrário, com as cartilhas apresentadas às crianças tolhem-se as iniciativas, a interação entre criança e professor e o uso da linguagem de maneira expansiva. (GOLBERT, pg 108).

A escola deve oferecer para as crianças um ambiente lingüístico favorável e estimulador. A fala do professor deve ser significativa para a criança, propiciando uma comunicação direta com a mesma, interagindo o professor verbalmente com as crianças, valorizando e incentivando o desenvolvimento da linguagem oral das mesmas (id ibdi, pg 111).

Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1979), a criança passa por diversos estágios no desenvolvimento da escrita. Num primeiro estágio a escrita apresentaria algumas características do objeto representado. Num segundo estágio, a escrita apresentaria diferenças objetivas, representando significados diferentes. Num terceiro estágio, a criança usaria para cada letra uma sílaba (recorte silábico da palavra), neste ponto a criança notaria um fato muito importante – a escrita representa partes da fala. A hipótese alfabética seria o último estágio deste caminho. A criança descobriria que cada letra de uma palavra deveria corresponder a um som da fala (fonema), portanto há valores menores que a sílaba (SILVA, 1991, pg 20).

A escola tem-se preocupado em desenvolver a coordenação visual e motora, desconsiderando a linguagem oral da criança para o desenvolvimento da escrita, não permitindo que expresse suas hipóteses quando escreve, assinalando o “erro”, impedindo, assim, que a criança experimente a sua própria escrita. É passiva a participação das crianças porque a escrita se apresenta de uma maneira mecânica, já que as crianças rescrevem textos que não são elaborados especialmente por elas, porquanto as atividades pedagógicas resumem-se a cópias e ditados (SILVA, pg 23).

Deve-se estimular as crianças a produzirem seus textos de forma espontânea, já que, quando a criança escreve espontaneamente, tem condições de expressar os seus sentimentos e a sua forma própria de perceber e sentir o mundo que a rodeia. A criança, ao começar a escrever, não sabe que um único som pode ser representado por várias letras ou que a mesma letra pode representar vários sons, ela passa, então, a escrever hipóteses sobre a forma escrita de palavras desconhecidas (SILVA, pg 27).

Quando a criança inicia o processo da escrita, faz um espelhamento da fala, ou seja, escreve igual como fala segundo ABAURRE. Desconhece as convenções da ortografia, por isso os erros devem ser vistos como um processo construção da escrita (Silva, pg 28).

A alfabetização deve ser um processo de interação, da interdiscursividade propiciando a interação entre o professor e as crianças e entre as mesmas, isto é, as crianças ajudando-se mutuamente (SMOLKA, 1993, pg 63).

A escrita é um processo construtivo. Por isso a criança deve dispor de um espaço para escrever o que pensa e sente, para criar, construir as palavras do seu texto, já que, nesta prática, estará apropriando-se da escrita.

Entender a escrita como uma representação da língua em transformação, portanto uma atividade cultural complexa, é fundamental para que o ensino deixe de se fixar em seus aspectos motores e se transfira para a compreensão de seu valor e uso social (Currículo Básico, pg 47).

Para isso o professor deverá fazer um trabalho sistemático com as mais diversas formas de representação produzidas e utilizadas pelo homem.

Segundo HEREMINE (1979) a compreensão da natureza do sistema de escrita e sua função implicam uma série de questões, ao lado das quais a discriminação de formas e de seu

traçado, a capacidade de acompanhar um texto com os olhos, se revelam absolutamente secundários.

Psicólogos e educadores vêm admitindo que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode restringir-se a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras, nem à “vontade”, à “motivação” ou ao “estalo”. Antes essa aprendizagem implica uma aquisição conceitual.

Mas que classe de concietualização é essa, sem o qual o leitor iniciante não será capaz de ingressar no mundo cultural da escrita, apesar de todos os esforços realizados para incluir nele hábitos perceptivo-motores e técnicas de decifração?

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) propõe um novo enfoque ao problema da aprendizagem do sistema de escrita. As idéias vagas de seus precursores foram traduzidas em hipóteses experimentalmente tratadas, abrindo, assim, um mundo do pensamento infantil, cuja existência ignorávamos.

De acordo com as pesquisadoras FERREIRO e TEBEROSKY o trabalho sobre a leitura e escrita desta pesquisadoras, abrangendo crianças de ambos os sexos, na faixa etária de quatro a seis anos, de níveis sócio-econômicos médio e baixo, vieram, também, contribuir para nos clarear a respeito da evolução da escrita percorrida pela criança, (SABDA, 1993, pg 17) ou seja, percebendo que a principal diferença entre as crianças de nível sócio-econômico médio e baixo, na aprendizagem da escrita, baseia-se, fundamentalmente, na diferença de ritmo no desenvolvimento psicogenético da escrita e não numa inferioridade das classes sociais. A diferença entre as crianças de camadas sociais diferentes reside, apenas, no tempo em que elas permanecem em cada uma das etapas no processo evolutivo da escrita.

Referindo-se ainda ao trabalho desta pesquisadora Emilia Ferreira, podemos observar que quando na presença de um objeto (de conhecimento), não assimilável, o sujeito modifica os seus esquemas assimiladores, ou seja, realiza um esforço de acomodação, incorporando

aquilo que achava inassimilável (conflito cognitivo), levando à passagem de uma etapa à outra de construção da língua escrita pela criança.

No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser “interpretável”; além disso a contradição entre interpretação silábica e as escutas produzida pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. E isto também gera suas firmas particulares de conflito.

Podemos imaginar como fica conflitante para a criança defrontar-se com o fato de que sua escrita para, por exemplo, pato (AO) ficou igual à que ela produziu para gato.

Nos perguntamos porque isso não foi percebido, não se tornou observável antes. A resposta é que podíamos “ver” a escrita silábica pela mesma razão que a humanidade não pôde rever a idéia de uma Terra plana enquanto não admitiu que esta é que girava em torno do Sol e não o contrário. Foi necessária uma concepção didática do processo de aprendizagem, uma concepção que permitisse ver a ação do aprendiz construindo seu próprio conhecimento, onde o professor aparece não mais como o que controla a aprendizagem do aluno e sim como o mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido. Só a partir desse novo referencial é possível imaginar que a criança aprenda algo que não foi ensinado pelo professor.

3.1. A Criança e o seu Processo de Alfabetização

As pesquisas mostram que, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões:

- 1- *O que é alfabetizar?*
- 2- *O que a escrita representa?*

Quando a queixa escolar sobre dificuldade de aprendizagem ou produção escolar diz respeito a crianças em processo de alfabetização, a questão exige uma reflexão sobre aspectos teóricos do assunto. Com as pesquisas de Emilia Ferreira e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita mudou-se a concepção de alfabetização, o que acarreta o reposicionamento das patologias nessa etapa da aprendizagem. A alfabetização não é mais vista como a transmissão de um conhecimento pronto que, para recebê-lo, a criança teria que ter desenvolvido habilidades, possuir pré-requisitos, enfim, apresentar uma “prontidão”. A alfabetização é resultante da interação entre a criança sujeito construtor do conhecimento e a língua escrita, uma construção que não é literalmente cumulativa, pois se trata de um processo de objetivação no qual o sujeito continuamente constrói e enfrenta contradições que o obrigam a reformular suas hipóteses. Um processo dialético através do qual ela se apropria da escrita e de si mesma como usuário – produtor da escrita” (WEISS, 1988).

Segundo FERREIRA:

“A tão falada prontidão para a leitura e a escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator. Não tem nenhum sentido deixar a criança a margem da língua escrita, “esperando que amadureça”. Por

outro lado, os tradicionais “exercícios de preparação” não ultrapassa o nível da exercitação motora e preceptiva, quando é o nível cognitivo que está envolvido no processo e de maneira crucial”.

As crianças provenientes de um ambiente social que lhes propicia acesso a livros, revistas em quadrinhos, onde tem à sua disposição usuários sistemáticos da escrita para ler e responder suas perguntas e adultos que acham graça de seus “erros” e estimulam sua curiosidade, tem maiores possibilidades de passar por uma evolução conceitual da escrita muito antes da idade escolar, em função das inúmeras ocasiões de aprendizagem informal que lhes são oferecidas.

“As crianças não aprendem simplesmente porque vêem os outros ler e escrever e sim, porque se propõe a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. Mas, para que esse trabalho cognitivo possa ter lugar, é preciso que o meio ofereça s oportunidades necessárias. Não é, pois, o meio em si o que produz aprendizagem e sem o que o sujeito – quer dizer, a criança em desenvolvimento – é capaz de fazer com o que o meio lhe prove?” (FERREIRA, 1988, pg 26).

A livre exploração escrita é muito menos freqüente entre as crianças das camadas populares pelo fato de que, entre elas, há muito menos uso social da língua escrita.

Entre uma criança da classe média urbana e uma criança de periferia não há necessariamente uma diferença em relação aos objetos portadores de texto, uma vez que muitas estão expostas a cartazes das ruas, rótulos de propaganda, televisão, letreiros de

ônibus, etc. Entretanto, a presença e a variedade de objetos portadores de texto, em particular livros, revistas, podem variar significativamente nessas classes sociais, assim como variam também as ações sociais de produção e interpretação de textos.

Mas tudo muda se acreditarmos que nenhuma criança chega a zero à primeira ‘serie. Nem sequer os mais desfavorecido. Se compreendermos que há um conhecimento socialmente transmitido que precede a escola, mas que é muito limitado, em alguns grupos precisamente porque só os possuidores e usuários desse conhecimento podem transmiti-lo eficazmente.

Consequentemente, após as contribuições de FERREIRO (1986) a alfabetização passa a ser entendida como um processo de reinventar a escrita, sendo pois, conceitual, e não perceptivo-motor.

A aprendizagem da leitura e da escrita exige, sobretudo, que o sujeito descubra a lógica do sistema de escrita, o que só será possível reconstruindo o modo como ele foi historicamente produzido. E, ainda segundo FERREIRO, há uma nítida associação entre êxito escolar e nível inicial das representação que a criança traz acerca do sistema de escrita, ou seja, quanto mais evoluídos, maior a possibilidade de sucesso escolar.

Sem descartar as influencias sociais e metodológicas, Emilia Ferreiro certificou-se de que os caminhos para “reinventar” a escrita são os mesmos para todas as crianças, independente de classe social. A partir da teoria de Jean Piaget, que considera sujeito cognoscente todo aquele que busca adquirir conhecimento e que procura ativamente compreender o mundo à sua volta, tentando resolver as interrogações que este mundo provoca, Emilia Ferreiro também considera a criança um ser cognoscente na medida em que busca a aprendizagem dos conceitos da escrita.

O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente o processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem: como ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la a exerce-la. A pedagogia aceita sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade”.

Segundo Freire, alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para concientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir.

Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de ministrar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda pedagogia e também toda a antropologia.

Com o método de Paulo Freire os alfabetizantes partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. Alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer sua palavra.

Aos que constróem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade e dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equívale assumir conscientemente, como trabalhador, a função do sujeito de sua história em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.

Segundo Freire (1989), numa abordagem sócio-cultural a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem.

Portanto, a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da lecto-escrita pela criança se dá a partir do contato entre esta criança e os objetos escritos.

Apesar das dificuldades individuais, ao tentar compreender o sistema de escrita e usa função, a criança em contato com o este objetivo (a escrita), formula teoria, metodologia e gramática próprias, num processo lógico e coerente que imagino ser sua língua e que executa como algo real e compreensível por todos.

Para que a aprendizagem aconteça, o domínio das habilidades percepto-motoras, anteriormente consideradas indispensáveis à alfabetização, não é um subsídio primordial, apesar de sua importância, podendo facilitar ou dificultar o processo.

Verificou-se que o mais importante é a linha de pensamento desenvolvido pela criança ao se propor ler e escrever, o que vem explicar porque existem, por um lado, crianças que tem grafia perfeita quando copiam, mas não escrevem por si só e não produzem escrita sozinhas e, por outro lado, crianças que, apesar de não terem coordenação motora fina bem desenvolvida, conseguem se comunicar através da escrita.

Segundo Emília Ferreiro (1993, pg 27) é de suma importância que o professor, principalmente o das séries iniciais, tenha maior conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita, para poder entender o processo e a forma pelos quais a criança aprende a ler e escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que encontra a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo, ou seja, forçando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um objeto de conhecimento não-assimilável.

Ao falarmos de Emília Ferreiro, observamos que muitos mitos foram criados em torno de sua pessoa e de sua proposta de trabalho, como por exemplo, o fato de não usar cartilha, não corrigir lições, não ensinar gramática ou deixar o aluno fazer tudo o que quiser.

As ponderações da pesquisadora tem fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar nossas crianças a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática pedagógica à teoria comprovada pela pesquisadora, criando situações nas quais possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita. Emilia Ferreiro não propõe práticas nem técnicas metodológicas, mas sim, uma maneira diferente de ver a criança e entender seus erros – anteriormente considerados absurdos – como uma demonstração do seu grau de conhecimento e como um pré-requisito para chegar ao acerto.

A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chega a criança.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (Russo, 193, pg 29) definiram, em sua *Psicogênese da Língua Escrita*, cinco níveis:

Nível 1 = *Hipótese pré-silábica*;

Nível 2 = *Intermediário I*;

Nível 3 = *Hipótese silábica*;

Nível 4 = *Hipótese silábico-alfabética ou Intermediário II*;

Nível 5 = *Hipótese alfabética*;

A caracterização de cada nível não é estanque, podendo a criança estar numa determinada hipótese e mesclar conceitos do nível anterior. Essa “regressão temporária” demonstra que sua hipótese ainda não está adequada a seus conceitos.

Os níveis Intermediários I e II são momentos do processo que se caracterizam pela evidência de contradições na conduta da criança e nos quais percebe-se a perda da estabilidade do nível anterior e a organização do nível seguinte, evidenciando o conflito cognitivo.

3.2. Características e Desafio dos Níveis no Processo de Alfabetização

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a mudança de um nível em que se encontra não puder explicar: ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim por diante. Podemos dizer, então, que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre níveis.

Nível 1 – Hipótese pré silábica

Neste nível, a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência entre grafias e sons. Interessam ao sujeito considerações tais como o tipo de grafismo (primitivo ou convencional) ou a quantidade de grafismos.

Todas as escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora se denominam pré-silábicas. Elas representam as escritas de um período longo do processo de alfabetização.

A criança:

Não estabelece o vínculo entre a fala e a escrita;

Supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenhos, garatujas e rabiscos para escrever;

Demonstra intenção de escrever através de trocado linear com formas diferentes;

Supõe que a escrita representa o nome dos objetos e não os objetos: coisas grandes devem ter nomes grandes, coisas pequenas devem Ter nomes pequenos;

Usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra;

Pode conhecer ou não os sons de algumas letras ou de todas elas;

Faz registros diferentes entre as palavras modificando a quantidade e a posição e fazendo variações nos caracteres;

Caracteriza uma palavra com uma letra inicial;

Tem leitura global, individual e instável do que escreve só ela sabe o que quis escrever;

Supõe que para algo poder ser lido precisa Ter no mínimo de duas quatro grafias, geralmente três (hipótese da quantidade mínima de caracteres).

Supõe que para algo poder ser lido precisa Ter grafias variadas (hipótese da variedade de caracteres).

Desafio → *Qual é o significado dos sinais escritos?*

Nível 2 – Intermediário I

A criança:

Começa a Ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita;

Começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras;

Só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar. Esta estabilidade independe da estimulação do sistema de escrita;

Conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.

Desafio → *Como resolver a hipótese de que a escrita se vincula com a pronúncia das partes da palavra?*

Nível 3 – Hipótese Silábica

Quando a criança compreende que as diferenças das representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras, ela entra no nível silábico.

Resta-lhes ainda descobrir que tipo de recorte da palavra oral corresponde aos elementos da palavra escrita. Em geral, neste nível a criança corresponde uma grafia a cada sílaba. Mas qualquer letra pode servir para qualquer som. Também acontece à criança associar o som com a letra convencional. Neste caso, ela pode optar por associar cada sílaba ou à sua vogal ou à sua consoante. Por exemplo: CAFÉ poderá ser escrito como CF ou AÉ.

A criança:

Já supõe que a escrita representa a fala;

Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras;

Pode Ter adquirido, ou não, a compreensão do valor sonoro convencional das letras;

Já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba;

Supõe que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes que mexe a boca, ou cuja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal;

Em frases, pode escrever uma letra para cada palavra;

Desafio → *Como compartilhar, na escrita ou na leitura das palavras monossílabas e*

dissílabas, a idéia de quantidade mínima e de variedade de caracteres, se ela supõe que as palavras podem ser escritas com uma ou duas letras?

Ao ler as palavras que escreveu, o que fazer com as letras que sobraram no meio das palavras (almofada) ou no final (sobrantes)?

Se as coisas diferentes devem ser escritas de maneira diferente, como organizar as letras na palavra?

Nível 4 – Hipótese silábico-alfabética

Sílaba é o som produzido por uma ó emissão de voz ou sílaba é a letra ou o conjunto de letras que se pronunciam numa só emissão de voz.

Fonemas são os elementos sonoros da linguagem que tem nas letras os seus correspondentes. O conjunto das letras é o alfabeto.

Neste nível coexistem duas formas de fazer corresponder sons e grafias: a silábica e a alfabética.

Cada grafia corresponde a um som e se inicia a análise fonética.

A criança:

Inicia a superação da hipótese silábica;

Compreende que a escrita representa o som da fala;

Combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Por exemplo. AO para gato ou sapo ou ML para mola e mula;

Pode combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável;

Por exemplo, CAL para cavalo;

Passa a fazer uma leitura termo a termo (não-global).

Desafio → *Como conciliar a hipótese silábica com a hipótese da quantidade mínima de caracteres?*

Como adequar as formas gráficas que o meio lhe propõe à leitura dessas formas?

Como separar palavras ao escrever, quando elas não são separadas na fala?

Como tornar a escrita socializável, possível de ser lida por outras pessoas?

Nível 5 – Hipótese Alfabética

Há aqui correspondência entre fonemas e grafias. As letras se diferenciam a partir da análise fonética e, por isso, compreende-se que as sílabas tenham uma, duas, três ou mais letras.

No que procede, se baseia a proposta didática para alfabetização, que está sendo construída nesta pesquisa.

Nela, as atividades didáticas são organizadas em torno de espaços de problemas, uma vez que o processo de aprendizagem não é linear e cada aluno o percorre em ritmo e forma próprias.

Em segundo lugar, são introduzidas simultaneamente letras, palavras e frases, através do enriquecimento do ambiente dos alunos com o material escrito e de atos de leitura e escrita.

Em terceiro lugar, o planejamento busca adequação aos níveis psicogenéticos e a passagem para um nível superior a partir da provocação de conflitos cognitivos que a possibilitam. O conflito é inerente à fase dialética do processo cognitivo que, por sua vez, é característica da construção de objetos conceituais.

A individualização na aprendizagem é buscada também pela diversificação das atividades na sala de aula, os alunos trabalham em tarefas diferentes se há níveis nitidamente diferentes entre eles.

A criança:

Compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação;

Compreende o modo de construção do código da escrita;

Compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba;

Conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas;

Pode ainda não separar todas as palavras nas frases;

Omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica;

Não tem problemas de escrita no que se refere a conceito;

Não é ortográfica nem léxica.

Desafio ➔ Como entender que falamos de um jeito e escrevemos de outro?

Como aprender as convenções da língua?

Como distinguir letras, sílabas e frases?

É de fundamental importância que o professor alfabetizador respeite os níveis e não imponha modelos rígidos. Este deve ser o mediador neste processo, deixando com que as crianças apresentem o mesmo comportamento que tiveram em relação à língua oral que lhes deu liberdade de formular hipóteses, de tentar generalizar, também de errar. Dessa forma, estará propiciando um espaço para que as crianças experimentem a língua escrita fazendo tentativas e descobertas (CAGLIARI, 1993, pg 100).

É preciso relegar a um plano secundário a ortografia durante o primeiro ano escolar, porque o mais importante é as crianças conseguirem escrever seus textos de maneira espontânea. (CAGLIARI, pg 96).

É melhor adotar a escrita de forma maiúscula, já que esta é mais fácil de aprender e reproduzir do que a cursiva, porque esta exige maior domínio dos movimentos; além disso, se

percebe com mais clareza o traçado da letra maiúscula. Mais tarde a criança aprenderá a letra cursiva (Cagliari, pg 98). É necessário explicar para as pessoas de uma sociedade se comuniquem. Por isso é que se estabeleceu um código, se convencionou um desenho para letras.

É importante mostrar para as crianças as diferenças entre fala e escrita e desenho. Também é importante demonstrar que a escrita é completamente diferente da fala, pelo fato de aquela não ser o espelho desta (Cagliari, pg 106).

4. Diferentes Formas de Funcionamento da Língua

É necessário que o professor alfabetizador mostre para as crianças como a língua escrita funciona.

- a) Um som, por exemplo, pode Ter ou não um valor diferente. Se substitui o (p) de pato por um (b), tem-se um novo significado e uma nova palavra, que é bato. Então (p) e (b) têm valores distintivos nessas palavras, porque trocando-se um pelo outro ocorre mudança de significado (CAGLIARI, pg 87).
- b) Ao trocar um som por outro num determinado contexto, os significados das palavras se modificam. Por exemplo, na palavra casa (kaza) podemos separar o contexto (Ka-a) e testamos o (z) trocando-o por (s). Há mudança de significado, aparecendo então a palavra (Kasa) caça (CAGLIARI, pg 88).

O professor alfabetizador deve estar atento aos casos de erros que aparecem no processo de alfabetização das crianças deficientes mentais leves, os quais são agrupados em categorias como:

Transcrição fonética;

Uso indevido de letras;

Hipercorreção;

Uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas;

Acentos gráficos;

Sinais de pontuação;

Problemas sintáticos;

Modificação da estrutura segmental das palavras;

Juntura e segmentação

Forma morfológica diferente.

4.1. Transcrição Fonética

É interessante notar que esta categoria apresenta o maior número de casos, pois o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala (CAGLIARI, pg 183), ou seja, a criança passa a escrever espelhando a fala.

A criança escreve i em vez de e, porque fala (i) e não (e);

Por exemplo:

dici (disse)

qui (que)

tristi (triste)

Escreve u em vez de o, pois fala (u) e não (o);

Por exemplo:

tudu (tudo)

curraiva (com raiva)

Duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo;

Por exemplo:

rapaiz (rapaz)

feiz (fez)

Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo;

Por exemplo:

mato (matou)

pergunto (perguntou)

Não escreve o r, por não haver som correspondente na sua fala;

Por exemplo:

mulhe (mulher)

lava (lavar)

Escrever r em vez de l, pois faz essa troca quando fala:

Por exemplo:

praneta (planeta)

Não escreve g, por não haver som correspondente na sua fala;

Por exemplo:

vamu (vamos)

Escreve u em lugar de l;

Por exemplo:

sou (sol)

sauva (salvar)

Transcreve sua pronúncia da junção intervocabular;

Por exemplo:

“vaibora” (“vai embora”)

“ainsima” (“aí em cima”)

Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante **m** e **n**, que não pronuncia;

Por exemplo:

curraiva (com raiva)

ode (onde)

Pela razão anterior, não usam o til;

Por exemplo:

eita (então)

voca (vulcão)

4.2. Uso Indevido de Letras

O uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de a criança escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Quando a criança em vez de escrever *disse* com **ss**, escreve com um só, faz um uso indevido de letras (CAGLIARI, pg 140). Nos textos apresentados, e de modo geral, esses usos indevidos ocorrem de preferência para certas letras;

Por exemplo:

susego (sossego)

dici (disse)

caro (carro)

licho (lixo)

comeco (começo)

cei (sei)

aseito (aceito)

felis (feliz)

xata (chata)

coando (quando)

fogete (foginete)

Não se considera troca de vogais como uso indevido, porque quase sempre representam transcrições fonéticas.

4.3. Hipercorreção

A hipercorreção é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever, por exemplo, como muitas palavras que terminam em e são pronunciadas com i, escreve todas as palavras com o som ɣ e no final com a letra g. Exemplo:

dece (disse)

jogol (jogou)

sootou (soltou)

4.4. Uso indevido de letras maiúscula e minúsculas

Aprendendo que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, alguns passam a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas,

Por exemplo:

EU. (Normalmente as letras minúsculas são mais utilizadas).

4.5. Acentos Gráficos

Alguns erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento, como é o caso típico de se escrever e com acento e é sem acento. O til também ocorre muito raramente. Exemplos:

vó (vou)

voce (você)

não (não)

leao (leão)

4.6. Sinais de Pontuação

Às vezes alguns alunos usam sinais como ponto ou travessão para isolar palavras: “Era uma vez” ou “Era-uma-vez” (CAGLIARI, pg 144).

4.7. Problemas Sintáticos

Alguns erros de escrita que aparecem nos textos revelam problemas de natureza sintática, isto é, de concordância, de regência, mas que na verdade, indicam modos de falar diferente do dialeto privilegiado pela ortografia. Aparecem construções estranhas que refletem estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem.

“Eles viu outro urubu” (“Eles viram outro urubu”)

“Dois coelio” (“Dois coelhos”)

4.8. Modificação da Estrutura Segmental das Palavras

Alguns erros ortográficos não se refletem a uma tradição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. O aluno apresenta dificuldades porque ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de m e n, v e f nas palavras. Normalmente a escola considera esses erros graves indícios de falta de discriminação auditiva (o que é falso), quando deveria entender que

a criança faz uma aproximação muito grande da letra certa, não escolhendo uma letra que nada tem a ver com o som que quer representar;

Por exemplo:

a) Troca de letras:

voi (foi)

bida (vida)

save (salve)

anigo (amigo)

b) Supressão e acréscimo de letras:

macao (macaco)

sosato (susto)

4.9. Juntura Intervocabular e Segmentação

Quando a criança começa a escrever textos espontâneos, verifica-se que costuma juntar todas as palavras, porque usa como critério a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.

“eucazeicoéla” (“eu casei com ela”)

“mimatou” (“me matou”) (CAGLIARI, pg 142).

Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita ortograficamente está incorreta;

Por exemplo:

a gora (agora)

a fundou (afundou)

4.10. Forma Morfológica Diferente

Ocorre porque a variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica:

adepois (depois)

ni um (em um ou num)

paciá (passear)

ta (está) (CAGLIARI, pg 143)

4.11. Acertos

É fácil ver que há muito mais acertos do que erros. Fica claro que os erros não são dificuldades insuperáveis. Tudo faz parte de um processo de aprendizagem da escrita e indica a reflexão que o aluno faz na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda.

Certos textos, aparentemente “horíveis”, contém uma quantidade de acertos superior à de erros e que, portanto, não seria justo atribuir zero ao seu autor, reprovando-o (CAGLIARI, pg 145).

Também é importante que o professor alfabetizador preste muita atenção aos casos de hipo e hipersegmentação.

Exemplos:

(3)

O rato caio na meia io gato caio no bodidi agua.

O rato vio gato io gato faca vozo.

O gato fico e sapato iorato fico nameia.

Fabiano

(4)

Sabe po que a gata é boa para caça rata.

A gata fica a traze da rata.

A gata jaestacomeno a rata

A gata ainda esta cofome

A gata a ca bou ca rata.

O gato ama agata.

Marcelo

5. Estratégias de trabalho

Os exemplos de Cagliari, evidenciam dois tipos de ocorrência frequentes. Resolveu-se chamar ao grupo com junção de duas ou mais palavras de – casos de hiposegmentação e ao grupo com separação além da prevista pela ortografia – casos de hipersegmentação.

Acredita-se que muitas das propostas de segmentação, em questão, resultam da tentativa de se representar graficamente a expressividade discursiva, através de estratégias de segmentação baseadas na fala (SILVA, 1991, pg 33).

O professor alfabetizador deve:

- a) Proporcionar um ambiente de liberdade para que as crianças tenham espaço para experimentar, errar, criar hipóteses e construir a linguagem escrita através da produção dos seus textos espontâneos, despreocupando-se com o controle e a correção rígidas para não inibir a iniciativa e a curiosidade das crianças (GOLBERT, 1988, pg 107).

- b) Evitar o uso rígido de metodologias mecanicistas como o uso das cartilhas pré-elaboradas, que constituem uma prática que tolhe a iniciativa das crianças na comunicação, não permitindo que a criança expresse as experiências que tem em relação ao mundo que a cerca e à própria escrita. Limita também a interação entre o professor e as crianças, já que a interação estimuladora do professor é que faz com que a criança avance na construção do processo de aquisição da escrita (GOLBERT, pg 108).

- c) Encorajar as crianças a experimentar significativamente a escrita, estimulando-as a construir seus próprios textos de maneira espontânea, levando-as a refletir e perceber sobre a importância e a necessidade da escrita na sociedade em que vivem, modificando-as assim a escrever (SILVA, 1991, pg 27).
- d) Fazer com que as crianças sintam que a escrita tem uma função de comunicação, e que, através dela, também registram-se idéias, fatos. Deste modo levar as mesmas a perceber o funcionamento social da escrita; (para que, para quem, onde, como, por quê) escrever (SMOLKA, 1993, pg 63).
- e) Estar atento para que a escrita esteja relacionada com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Por isso é que na alfabetização parte-se do próprio nome da criança e de textos elaborados por elas mesmas, os quais se tornam muito significativos. Sendo assim, a alfabetização não será um processo mecânico, por conseguinte a escrita será uma atitude motivadora (SMOLKA, pg 49).
- f) Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1979): ver os erros como, fundamentalmente construtivos, que fazem parte do processo de aquisição da escrita, através dos quais a criança supera as suas contradições e conflitos cognitivos. A criança, quando escreve faz hipóteses em relação à escrita (pg 50).

- g) Considerar que a escrita é um processo de construção através do qual a criança passa por diversas fases em relação à emissão de suas hipóteses. Fases como a pré-silábica, silábico-alfabéticos e alfabéticas (pg 53).
- h) Mostrar para a criança como a escrita funciona, informando sobre o valor das letras nas palavras (dependendo da posição, o valor de r muda, por exemplo); interagindo com a criança, aprendendo a ouvi-la e a entender o que ela tem a dizer quando rabisca, desenha, escreve (FERREIRO, pg 43).
- i) Fazer com que as crianças brinquem, experimentem, criem, construam as palavras dos seus textos, quando escrevem, através da interação e interlocução na sala de aula (pg 45).
- j) Usar a cartilha como um dos recursos do processo de alfabetização e não como um método único, rígido.
- k) Levar as crianças a perceber a função comunicativa da escrita, que quando se escreve, tem que se escrever de maneira clara e objetiva para que outras pessoas possam entender, o que implica mais profundamente uma forma de interação com o outro: para quem se escreve, o que se escreve e por quê? Sendo que a escrita pressupõe sempre um interlocutor. Desta forma, as crianças estão dialogando consigo mesmo e com o outro quando escrevem. Por isso que o professor alfabetizador deve dialogar com as crianças sobre aquilo que elas escrevem nos seus textos, tentando entender a mensagem das mesmas.

- l) Utilizar a literatura infantil e também o teatro com a dramatização. A literatura, porque inclui outros interlocutores, de outros lugares, de outros tempos, novas trocas de saberes, aparecendo outras vozes com os quais a criança vai Ter que dialogar, desenvolve a imaginação e contribui também para a aquisição da leitura e autoria do texto escrito por parte da criança. O teatro com a dramatização é importante porque, através dele, a criança perceberá a fala dos personagens, o momento oportuno que cada um tem para expressar-se.
- m) Ajudar às crianças a assumir os diversos papéis de leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... a escrita dos seus textos de forma espontânea e criativa (FERREIRO, pg 112), de tal modo que as crianças consigam perceber as idéias que são do autor e as idéias que pertencem a elas. Estes princípios do ensino regular também se aplicam ao ensino das crianças portadoras de deficiência mental leve. O professor alfabetizador tem que interagir o tempo todo com as crianças, sendo o mediador da apropriação da escrita e leitura. Em primeiro lugar, deve fazer com que as crianças conheçam todas as letras do alfabeto; manuseando-as; brincando com elas na construção de palavras; despertando nas crianças uma necessidade para a escrita; levando-as a perceber que a escrita tem uma função social e comunicativa que, através dela, se expressam idéias, pensamentos, sentimentos; permitindo que as crianças escrevam o que pensam, sentem, na produção dos seus textos de maneira espontânea. O professor alfabetizador terá de fazer com as crianças a reestruturação dos textos, mostrando para elas o funcionamento da língua, a diferença entre a fala e a escrita; a forma correta de escrever as palavras, as convenções da ortografia e, assim sucessivamente, todos os requisitos necessários para a estruturação de um texto.

n) Também deve incentivar as crianças a sentirem que o erro é construtivo, que, através dele, elas podem construir, criar, experimentar, aprender, crescer apropriando-se, assim, da escrita e leitura.

Num segundo momento deve dar maior ênfase à ortografia com o apoio da leitura de livros infantis, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, atenção) e também da imaginação, criatividade.

Desse modo, estará auxiliando as crianças a apropriar-se do padrão culto da língua, ensinando estratégias para que as crianças aprendam a se autocorriger, adquiram consciência da língua escrita, tornando-se desta forma fundamentalmente necessária a modificação do professor alfabetizador com as crianças.

6. Principais pontos da mudança e pontos de reflexão sobre a alfabetização

| ANTES | AGORA |
|--|--|
| Ao receber nossos alunos, pensávamos naquele “aluno imaginário” que gostaríamos de ter. | Ao receber nossos alunos, devemos pensar no “aluno real”, aquele que temos. |
| Nosso ponto de partida era a resposta à pergunta: Como devemos ensinar os alunos a ler e escrever? | Hoje, a questão que nos colocamos é: Como cada aluno aprende a ler e escrever? |
| A aprendizagem da leitura e da escrita era um processo que começava a partir da escolarização. | A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que começa muito antes da escolarização. |
| Esperávamos que a criança pudesse ler antes de saber escrever sozinha, sem copiar. | Ao incentivar a escrita individual, estamos introduzindo, em conjunto, as práticas da leitura e da escrita (lecto-escrita) |
| Considerávamos a escrita em relação aos aspectos gráficos. | Consideramos a escrita em relação aos aspectos construtivos. |
| A escrita era considerada como a <u>transcrição</u> da fala. | Hoje consideramos a escrita como a <u>representação</u> de aspectos da fala. |
| Nosso planejamento era “diário” ou “semanário”, com atividades criadas e definidas somente pelo professor. | Planejamos os objetivos que queremos atingir, criamos e definimos atividades de acordo com o interesse e a necessidade das crianças e registramos essas atividades posteriormente. |
| O centro da prática alfabetizadora era baseado nos métodos utilizados. | O centro da Prática alfabetizadora está nas práticas utilizadas, tornando-se por base o conhecimento do aluno e da psicogênese da língua escrita. |
| Iniciávamos o nosso trabalho como se nossos alunos chegassem à sala de aula no nível alfabético. | Devemos iniciar nosso trabalho considerando, como ponto de partida, o nível pré-silábico, que é o da maioria dos nossos alunos. |

| | |
|--|---|
| As garatujas iniciais das crianças eram consideradas <u>tentativas</u> de escrever ou rabiscar. | As garatujas iniciais das crianças são consideradas escritas <u>reais</u> . |
| O “fácil” e o “difícil” eram definidos a partir da perspectiva do adulto, dentro do contexto do professor. | O “fácil” e o “difícil” devem ser definidos a partir de quem aprende, dentro do contexto do aluno.. |
| Procuramos “facilitar” as atividades, pois achamos que o “erro” era negativo e deveria ser evitado. Assim, por não errar, a criança fixaria o “certo”. | O “erro” é considerado construtivo e um novo ponto de partida. |
| O trabalho em classe era individual. | Estimula-se o trabalho em grupo. |
| Nem professor nem aluno eram sujeitos. O professor “transmitia” e o aluno “recebia”. A aprendizagem era mecânica: estímulo → resposta. Assim, por não errar, a criança fixaria o “certo”. | Hoje, todos são sujeitos, numa relação interacionista. O professor constrói sua dinâmica e o aluno, ao receber, constrói sua dinâmica e o aluno, ao receber, constrói a sua. A aprendizagem é sistemática: estímulo → transformação da idéia → resposta. A criança era para escrever sempre mais e de sua maneira. |
| Fazíamos avaliações que apenas constatavam respostas e simplesmente registrávamos os resultados, transformando os conceitos e classificando o aluno, num trabalho apenas de “verificação” O objetivo da avaliação era “aprovar” ou “reprovar”. | Devemos avaliar continuamente o aluno, como indivíduo, dentro do processo, num trabalho dinâmico de construção, reformulando nossa prática e conhecimento com o objetivo de “ensinar” e “aprender”. |
| O principal referencial orientador do professor sempre foi o ditado. | O principal referencial orientador do professor é a produção do texto individual e a leitura que o aluno fez desse texto. |
| Existia ensino apenas quando alguém ensinava. | Existe ensino apenas quando alguém aprende. |

| | |
|--|---|
| <p>Os professores de segundo ano delimitavam os requisitos mínimos para os alunos de primeiro ano serem aprovados.</p> | <p>Os professores de primeiro ano informam aos de segundo ano em que nível a criança se encontra ao terminar o primeiro ano.</p> |
| <p>Havia a necessidade da retenção do aluno em função de conteúdos não atingidos durante o ano.</p> | <p>Não há mais a necessidade desse tipo de retenção porque não existe retorno dentro de um nível já superado no processo de aprendizagem. Cada novo ano deve ser iniciado com base no que o aluno já conseguiu elaborar.</p> <p>Á retenção sé deve existir quando, em situações normais. O aluno não manifestou progresso em seu nível, sendo a série seguinte extremamente inadequada para motivar seu avanço.</p> |

7. A Relação Educando-Educador no Processo da Alfabetização e do Ensino-Aprendizagem

A relação do educador alfabetizador deverá:

- a) Ser uma relação da interação, da interdiscursividade, da interação entre o professor e as crianças fazendo com que a alfabetização seja uma atividade discursiva através da qual as crianças raciocinem, pensem quando escrevem e lêem, desenvolvendo, desta forma, a reflexão e a consciência crítica (SMOLKA, 1993, pg 63).

- b) Se uma relação de troca com as crianças, de convivência, interação, diálogo com as mesmas, dando espaço para que expressem seus pensamentos, sentimentos, sem impor seu discurso, tendo consciência de que não é dono do conhecimento, tendo uma postura reflexiva e crítica em relação ao seu papel e à função como professor (SMOLKA, pg 32). Por isto a alfabetização é, também, uma atitude educativa, através da qual o professor aprenderá junto com a criança.

- c) Ter uma postura compreensiva e flexível em relação aos erros que a criança apresenta quando escreve, já que estes são hipóteses que ela faz em relação à escrita, ajudando-a a superar os seus conflitos cognitivos, estimulando-a a escrever seus textos de forma espontânea e criativa, contribuindo para que a criança se aproprie da escrita com maturidade (SMOLKA, pg 50).

d) Usar a linguagem nas suas varias possibilidades, fazendo com que as crianças brinquem, criem, construam as palavras dos seus textos na interação e interlocução da sala de aula, usando a troca para construir o conhecimento. Desta forma, através da interlocução professor e criança e as crianças interagindo mutuamente usando a linguagem, construirão o conhecimento (SMOLKA, pg 45). Desse modo, na interação o professor alfabetizador deverá mostrar interesse pela mensagem da criança, puxando um canal de comunicação com a mesma, explorando aquilo que a criança está transmitindo.

O educador é aquele que, por ser mais experiente da cultura, por possuir maiores conhecimentos e experiência, dá direção ao ensino e a aprendizagem.

Cabe ao educador fazer a mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual do aluno, ou seja, o educador é que ajudará o educando a apropriar-se da cultura elaborada (LUCKESI, 1992, pg 115). Para exercer o papel de educador, é preciso ter compromisso político e competência técnica.

Deve ter uma perspectiva de mudança na sociedade, tendo que trabalhar com seus educandos, desenvolvendo neles um espírito crítico, ajudando-os a se apropriarem da cultura elaborada e junto com ele encontrarem cominhos que permitiam uma justiça social e um convívio democrático e fraterno dentro da sociedade na qual estão inseridos.

Para isto o educador necessita conhecer e dominar bem o conteúdo científico com o qual trabalha. De tal modo deverá ensinar com prazer e entusiasmo, tendo também um desenvolvimento afetivo com seus educandos, auxiliando-os a superarem suas contradições e dificuldades, contribuindo para que consigam uma elevação cultural e humana, tornando-os cidadãos responsáveis, humanos e lutadores das injustiças sociais (LUCKESI, pg116).

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos atribui ao educador o papel de mediador no processo educativo através da interação, da toca com o educando a confrontar a realidade, orientando e abrindo perspectivas a partir dos conteúdos (LUCKESI, pg 71).

O novo educador é aquele que visa à transformação da sociedade através da conscientização dos seus educandos para que se tornem sujeitos que assumam um compromisso histórico, melhorando a sua própria existência (CANDAUI, pg 89).

O processo de aprendizagem não é conduzido pelo educador, mas pelo educando. Por isso é que se deve partir da realidade do educando daquilo que sabe, conhece. Além disso, passa por um processo de construção assimilando a informação que recebe.

Deste modo, o educador precisa entender e compreender o conhecimento que o educando apresenta para poder incentivá-lo e ajudá-lo a avançar na apropriação do mesmo (SMOLKA, 1993, pg 50).

No que diz respeito à Escola e à Variação Lingüística, às línguas se modificam om o tempo e vão adquirindo formas próprias em função do seu uso em relação ao meio no qual estão inseridas, o que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade. Deste modo, um baiano falará como baiano e não como falará como um gaúcho, uma pessoa de classe social alta não falará como uma de classe baixa, e assim por diante. Não existe o certo e o errado lingüísticamente (CAGLIARI, 1993, pg 81), mas o que se tem ; é o diferente.

A sociedade é que rotula as pessoas pelo modo de falar, sendo que os que usam o dialeto padrão são os mais aceitos, e os outros que não usam este dialeto são marginalizados.

Por isso o professor alfabetizador deve respeitar esses dialetos, não discriminado os alunos que não usam o dialeto padrão, e mostrando para os seus alunos como a sociedade estigmatiza as pessoas que não usam o dialeto culto. Deve levá-los também a compreender que, sem este, ao aspirar um emprego em que tenham que lidar com o público, sobretudo com

classes sociais mais altas, só terão sucesso se forem falantes da dialeto dessas mesmas classes (CAGLIARI, pg 83).

O professor, na sua relação educativa com os alunos, que também faz parte deste dialeto, deverá adotar uma postura crítica e democrática, procurando fazer da escola um ambiente de respeito e solidariedade, contribuindo para que os educandos se apropriem do conhecimento elaborado, tornando-se, assim cidadãos questionadores e lutadores das injustiças sociais.

Na sociedade primitiva, as novas gerações aprendiam naturalmente os valores rituais, sociais e religiosos, pela convivência diária com os mais velhos. À medida que a organização da sociedade foi se tornando mais complexa, fez-se necessário uma educação mais estruturada, institucionalizada.

Dessa forma, apareceu um segmento dominante da sociedade que foi incorporado a cultura acumulada como propriedade sua, saber que constitui o seu segredo, estabelecendo um meio de transmitir esses conhecimentos aos seus descendentes, surgindo assim a institucionalização da educação que, na moderna sociedade moderna, denomina-se escola.

“Na sociedade de classes o conhecimento foi se tornando exclusivo para aqueles que faziam parte do grupo dominante” (LUCKESI, 1992, pg 79). Foi a humanidade através de sua caminhada na história que descobriu a importância da transmissão e assimilação dos conhecimentos, sendo o segmento dominante que se apropriou dessa prática, justamente por ela contribuir para a sobrevivência e progresso da sociedade.

Do Brasil-Colônia até nossos dias, a escola foi privilégio da classe dominante.

Atualmente as classes dominantes que possuem melhores condições econômicas, são as que freqüentam as escolas de melhor qualidade. As camadas mais pobres perceberam a necessidade do saber, porém o ensino que lhes é oferecido é de má qualidade, sendo por esta

razão relegadas até que a sociedade brasileira se modifique em sua base econômica e em sua estrutura social e política.

A desvalorização do saber acontece para dificultar a apropriação do saber por parte do segmento dominado da sociedade. Observa-se isto na escola pública limitada em qualidade.

A escola tem uma importância fundamental na História, porque constitui-se um espaço para a prática de uma concepção pedagógica, que, por sua vez, é explicação de uma concepção filosófica do mundo.

A escola deve contribuir primordialmente na aquisição do conhecimento elaborado, produzido nos discentes modificações da sua compreensão da realidade e do mundo, por isso a escola desempenha um papel decisivo na elevação cultural dos mesmos.

É também preocupação da escola a formação da personalidade dos educandos, fazendo com que eles integrem um espírito de solidariedade e respeito para o ser humano.

E, por último, a escola deve enfatizar os aspectos afetivos dos seus educandos para que a aprendizagem seja bem motivada a fim de que os alunos possam participar prazerosamente do processo educativo, havendo intercâmbio entre professor e alunos, permitindo, deste modo, que os educandos ultrapassem a sua visão de mundo e da realidade em que estão inseridos.

Como historicamente as classes dominantes da sociedade tiveram maior acesso à escola, apossando-se do conhecimento elaborado, a linguagem das mesmas sempre prevaleceu. Mas, devido ao espaço que a escola pública foi conquistando, esta foi abrangendo maior número de alunos produzindo-se assim um conflito das classes dominantes e das classes dominadas. Problema atual que a escola tem para resolver.

A escola transformadora aceita o dialeto das camadas pobres valorizando-o. Considera que o segmento das classes populares deve acreditar à sua cultura o dialeto de prestígio das classes dominantes adquirindo o domínio do mesmo. Desta forma poderão Ter maior

participação política na conquista dos seus direitos, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade.

Em uma escola transformadora, as relações entre linguagem e classes sociais tornam-se prioritárias no ensino da língua portuguesa e de todas as atividades escolares, nunca subestimando o dialeto e a cultura das camadas pobres.

É preciso que os professores entendam que ensinar por meio da língua é, em primeiro lugar, ensinar a língua e incluir uma competência técnica e política.

Competência política que faz com que o professor assuma o compromisso de luta pela transformação da estrutura sócio-econômica injusta, e se empenhe para que os educandos lutem contra as dificuldades e discriminações sociais.

Verifica-se através desta pesquisa, que a escola, para exercer um papel de transformação na sociedade, deve estar muito atenta às relações existentes entre escola e sociedade, assim com às relações de linguagem que ocorrem entre a classe dominante e a classe dominada.

É importante que a escola assuma seu papel transformador na sociedade.

7.1. Reflexões Sobre a Atividade Oral e Escrita do Deficiente Mental Leve no Contexto Escolar

“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”

Vygotsky

O ensino das crianças deficiente mental leve deve centrar-se também em atividades que desenvolvam o pensamento abstrato, porque, se fixarem somente em atividades concretas, se estabelecerá impedindo o desenvolvimento cognitivo das mesmas.

As atividades pedagógicas devem ter a interação, o diálogo entre as crianças e o professor, sendo que o professor deverá induzir as crianças a pensarem, a raciocinarem sobre os conceitos que lhes são apresentados na sala de aula, contribuindo esta forma para que as mesmas tenham possibilidades de construir significados.

A escola não tem dado a devida importância a essa troca, já que, nas primeiras séries de vida escolar, tem-se preocupado apenas com atividades metalingüísticas (conceitos, regras, exceções, etc.).

Por isso a escola deverá fazer uso da linguagem nas suas atividades educativas: (MORATO; COUDRY, 1989, pg 55).

Através destes estudos teórico, verifica-se que a criança percorre um caminho para poder apropriar-se da leitura e escrita.

A criança antes mesmo de ingressar na escola, desenvolve certo número de comportamentos que a preparam para o caminho da escrita.

Temos que num primeiro momento, quando a criança escreve, espelha a fala, ou seja, ela escreve transcrevendo a sua fala porque desconhece o uso da ortografia e também porque, quando aprende a falar, experimenta a língua oral.

Para o domínio da escrita, o professor teria que interagir com a criança o tempo todo, estimulando-a a produzir seus textos de maneira espontânea e criativa, construindo junto com ela os seus textos com muita naturalidade, encorajando-a a desenvolver segurança e autoconfiança para que cada vez produza mais.

Na realidade, o que se observa em sala de aula de modo geral, citado por SILVA, é o desenvolvimento de um processo controlado pelo professor, em que não é permitido à criança experimentar, criar, expressar seus conflitos cognitivos, já que os métodos adotados são mecânicos e rígidos como as cartilhas, não havendo a valorização da mediação do professor.

Outro ponto importante é o incentivo à leitura como função, com o apoio da literatura infantil, o que vai ajudar a criança no enriquecimento do vocabulário, na incorporação da ortografia e na criação de suas narrativas.

A criança apropria-se da escrita utilizando sua experiência de mundo, sua experiência de língua oral e fazendo o mesmo que fez com esta, isto é, criando, experimentando, hipotetizando, compreendendo a língua escrita. Isso implica a interação verbal estimuladora do adulto em relação à criança que é fundamental no processo da escrita: Por isso também evidenciou-se, através destes estudos, a importância e a necessidade de a escola trabalhar o nível lingüístico oral.

7.2. A Prática Discursiva na sala de Aula

Pela pesquisa realizada por SMOLKA (1991, pg 64), em sala de aula (1º série), de uma escola pública da periferia da cidade de Campinas, SP, verificou-se que ocorreram a interlocução, a dialogia, a atividade mental (inter) intra-discursiva, a prática pedagógica / discursiva (a relação com o outro, com a palavra). A professora interagia com as crianças, com a linguagem, com o ato de aprender das crianças.

8. Conclusão

Conclui-se com este trabalho de revisão bibliográfica que o processo de alfabetização do deficiente mental leve (DML), que falta conhecimento no processo da aquisição da escrita pela criança, pelo professor para que o mesma possa entender mais a criança e para que haja uma interação mais eficaz entre os mesmos.

De acordo com Vygotsky (1989), as crianças devem ser motivadas para escrever, devem sentir necessidades de ler e escreve, por isso a escrita não pode ser ensinada de forma mecânica e o professor deve entender a escrita como uma representação da linguagem em transformação, ou seja, o ensino deve deixar de se fixar em seus aspectos motores e se transfira para a compreensão de seu valor e uso social. O professor deverá mostrar-lhe o funcionamento da língua oral e escrita, incentivando-a a construir seus textos espontâneos e também ajudando-a a superar seus conflitos cognitivos, estará contribuindo, assim, para que a mesma tenha avanço nas construções das suas hipóteses.

Segundo Emília Ferreiro (1993), para que a criança construa suas hipóteses é necessário que o professor tenha maior conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita, para poder entender o processo e a forma pelos quais a criança, aprende a ler e escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos dos níveis em que encontra a criança.

Portanto é de fundamental importância que o professor alfabetizador respeite os níveis e não imponha modelos rígidos. Para Cagliari, 1993, deve-se deixar que as crianças tenham o mesmo comportamento que tiveram em relação à língua oral que lhes deu liberdade de formular hipóteses, de tentar generalizar, e também de errar.

É necessário que o professor alfabetizador fique atento aos casos de erros que aparecem no processo de alfabetização das crianças deficientes mentais leves, pois as mesmas

são agrupadas por categorias, para que possa classifica-los, ficando claro que os erros não são dificuldades insuperáveis, pois tudo faz parte de um processo de aprendizagem da escrita e indica uma reflexão que o aluno faz sua própria tarefa.

Através destes estudos teóricos a criança deverá dispor na escrita da mesma liberdade que teve para expressar suas hipóteses no início da fala, porque para a escrita é um processo de construção através da qual a criança emite suas hipóteses pelo desenvolvimento da ortografia. Processo que será aprimorado com a mediação do professor alfabetizador.

A partir desses estudos teóricos, abre-se para a educação perspectivas de ser a transformadora da sociedade, ao propiciar um espaço para que o educador, na mediação da aprendizagem, contribua para a formação da reflexão, criatividade e da consciência crítica por parte de seus educandos.

Portanto como o aprofundamento teórico, a reformulação da prática e a dedicação constante do professor mediador são partes fundamentais na realização deste trabalho.

E foi baseado nessas teorias, em que fundamentei meu estudo de pesquisa bibliográfica, procurando atualizar e entender o processo de alfabetização ou seja a construção das estruturas do pensamento, mas novas concepções – quer tradicional, quer estruturalista – nesse sentido a alfabetização assume, na escolarização um papel fundamental: ela é resultante da interação entre a criança, sujeito construtor do conhecimento e a língua escrita, onde terá que enfrentar contradições que a obrigarão a reformular hipóteses.

Em síntese, é preciso percebermos a educação como um processo no qual se trocam experiências e informações, respeitando-se a realidade do aluno, as diferenças individuais, o ritmo de cada um, seu momento evolutivo, seu desenvolvimento e crescimento pessoal.

É necessário considerarmos o desafio da alfabetização da criança, jovens e adultos, deficientes e os não deficientes, como pré-condição de igualdade, desenvolvimento e democracia.

É fundamental que os educadores de crianças portadoras de necessidades educativas especiais com deficiência mental leve (DML), no processo da alfabetização estejam atentos às potencialidades dos seus educandos, para que assim, através da mediação da aprendizagem consigam desenvolver as suas capacidades ajudando-as a ultrapassar as suas dificuldades numa interação afetiva de respeito e diálogo mútuo.

Referências Bibliográficas

CADERNO ADES, **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço da análise**. n° 24, . São Paulo: ed. Cortez.. 1991.

CADERNO CEDES, n° 23, **Educação Especial**. São Paulo: ed. Cortez., 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos; **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: 6° edição, ed. Scipione, 1993.

CANDAU, Vera Maria; **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: 4°edição, ed. Vozes 1991.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**.
Coleção Magistério 2° Grau Série Formação Professor.
São Paulo: ed. Cortez, 1991..

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 20° edição, Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**, 3º edição. Rio de Janeiro:

ed. Paz e Terra, 1981.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 4º edição.

São Paulo: ed. Cortez, 1985.

FAGUNDES, Liliana Maria Rosa. **Uma Reflexão Sobre Classes**

Especiais, Para uma Política Educacional da Alfabetização.

São Paulo: ed. Papirus, 1991.

GEEMPA, **Alfabetização em Classes Populares**, Porto Alegre:

Editora Kuarup, 1986.

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução Psicolinguística e suas**

implicações na alfabetização. Porto Alegre: ed. Artes

Médicas, 1988.

GROSSI, Ester Pillar. **Construtivismo pós Piagetiano**, Petrópolis:

6º edição. ed. Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo:

Cortez, 1992.

MORATO, Edwiges; COUDRY, Maria Irma Hadler. **Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficiente, no contexto escolar.**

Caderno Ades, nº 23, pg 46, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento.**

Um processo sócio-histórico. São Paulo: ed. Scipione, 1993.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo.**

São Paulo: ed. Martim Fontes, 1992.

PIAGET, Jean. **O Raciocínio na Criança.** Rio de Janeiro:

ed. Record, 1967.

RUSSO, Maria de Fátima e Maria Inês. **Alfabetização, um processo**

em construção. São Paulo: ed. Artes Médicas, 1995.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea.** São Paulo:

ed. Contexto, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita.**

A alfabetização como processo discursivo. São Paulo:

5º edição. ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **A alfabetização como processo discursivo.** São Paulo:
5º edição. ed. da Universidade Estadual Campinas, 1993.

_____. _____. **O trabalho pedagógico na diversidade
(adversidade) da sala de aula.** Caderno Ades, nº 23, pg 46,
1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola, uma perspectiva social.**
São Paulo: 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central.
Normas para apresentação de trabalhos. Vol. 1 a 8. 4º ed.
Curitiba: Editora UFPR, 1994.

VYGOTSKY, R. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo:
ed. Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo:
ed. Martins Fontes, 1989.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica: Uma visão
diagnóstica.** Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1994.