



FACULDADE DE PINDAMONHANGABA
Gilsemara da Costa Silva

ALFABETIZAÇÃO PELA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA

Pindamonhangaba - SP
2009



FACULDADE DE PINDAMONHANGABA
Gilsemara da Costa Silva

ALFABETIZAÇÃO PELA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de licenciatura pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Orientadora: Profa. Ms. Marina Buselli

Pindamonhangaba - SP
2009



GILSEMARA DA COSTA SILVA
ALFABETIZAÇÃO PELA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de licenciatura pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor: _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Professor: _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Professor: _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ter me dado forças para continuar nessa luta.

Ao meu falecido pai, Carlos Roberto da Costa. Se não fosse ele, jamais eu estaria concluindo este curso.

À minha mãe Irene e à minha irmã Maria Gilse, pela paciência que tiveram ao cuidarem dos meus filhos enquanto estive estudando.

Ao meu marido Marcelo. Se não fosse ele, também não teria conseguido chegar até aqui. Teve muita paciência comigo e me apoiou durante esses quatro anos, no que eu precisei.

E aos meus três lindos filhos, Carlos Gabriel, Gabrielle Eduarda e Luan Víctor, por entenderem que nos momentos de estudo, não pude dar a atenção merecida a eles. E por serem a razão da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu muita saúde, para poder concluir este trabalho.

À minha família, que me incentivou e apoiou para que pudesse alcançar a concretização deste sonho.

À Professora Ms. Marina Buselli, pela sua orientação que foi com muito interesse e preocupação em sempre me auxiliar.

E à minha tia Fabrícia, por ter me ajudado a concluir este trabalho.

Escrever é preciso...

Escrevo porque à medida que escrevo vou entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.

(Clarice Lispector)

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo buscar maior embasamento teórico quanto ao processo de alfabetização proposto pela concepção construtivista. O interesse pelo tema surgiu pelo fato de estar inserida num programa em parceria entre a Faculdade de Pindamonhangaba e o Governo do estado de São Paulo, como aluna-pesquisadora, com objetivo de acompanhar uma classe de 2º ano (antiga 1º série), a fim de possibilitar à professora titular o acompanhamento das crianças com dificuldades na alfabetização. Foi feita uma breve retrospectiva nas concepções sobre alfabetização, dando maior ênfase à proposta construtivista, que é a adotada na rede pública do estado de São Paulo. Como conclusão, pode-se afirmar que a alfabetização é um processo gradativo e desafiador, que não se resume somente na aquisição de habilidades mecânicas do ato de ler e escrever, mas sim na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento. Para que essas capacidades se desenvolvam, é importante que o professor proporcione ao aprendiz o acesso a diversos gêneros textuais.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivismo. Escrita. Leitura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DA LITERATURA	11
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS	20

1 INTRODUÇÃO

Minha preocupação atual com a alfabetização deve-se ao fato de estar inserida num programa em parceria entre a Faculdade de Pindamonhangaba e o Governo do estado de São Paulo, como aluna - pesquisadora.

Este programa tem por objetivo “organizar ações e reunir esforços para melhorar a qualidade de ensino, principalmente no que diz respeito às competências de leitura e escrita e organizar suas intervenções didáticas, avaliar o processo de aprendizagem e a produção do conhecimento dos alunos.” (SÃO PAULO, 2009, p. 3).

Minha participação como aluna-pesquisadora, consistiu em acompanhar uma classe de 2º ano (antiga 1º série), a fim de possibilitar à professora titular o acompanhamento das crianças com dificuldades na alfabetização.

Venho participando neste projeto como aluna-pesquisadora desde abril do presente ano numa escola da rede estadual de São Paulo, numa classe de segundo ano, junto com a professora titular.

Nesse período, pude observar que apesar do projeto seguir as concepções construtivistas, a professora não acredita nessa proposta, pois ainda utiliza-se muito do método tradicional. A professora justifica essa atitude, afirmando que assim a criança irá assimilar as atividades com mais facilidade.

Nesse projeto, há a proposta de leituras pela professora da classe, diariamente. Nessa classe onde eu atuo, na grande maioria das vezes, a professora apenas lê o texto. Seria importante que ela planejasse momentos para construção dos sentidos. Para isso, os alunos também deveriam ler e, a seguir, deveriam ser propostas situações que envolvessem confronto de opiniões entre o professor e os alunos e também entre aluno e aluno.

O objetivo desse projeto é que os alunos concluam o segundo ano alfabetizados. E ao término do ensino fundamental procurar fazer com que todos os alunos tornem-se bons escritores e leitores. Para concluir, o processo ler e escrever não são se encerra quando o aluno domina a escrita. Ele se prolonga por toda a vida.

Diante disso, surgiu o interesse pelo processo de desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. E como o Governo do Estado de São Paulo segue a proposta do construtivismo, minha preocupação é entender melhor essa proposta.

Portanto, esta monografia teve como objetivo buscar, por meio de revisão de literatura, maior embasamento teórico quanto ao processo de alfabetização proposto pela concepção construtivista, como forma de orientar minha prática pedagógica.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), durante a década de 1970, já se questionavam várias formas de reorientação de projetos de formação de professores, nas revisões das práticas tradicionais de alfabetização inicial de Língua Portuguesa. Pensava-se que aos alunos que fracassavam poderia estar faltando algo, então seria necessário compensar essa deficiência para que pudessem aprender. (BRASIL, 1997).

Durante muitos anos, a alfabetização era realizada com base nas cartilhas. Esse material, segundo Weisz (2003b), apresenta a língua escrita como transcrição da fala. Seus textos, normalmente, são palavras-chave e famílias silábicas usadas exaustivamente. Ou seja, trata-se de uma abordagem que vê a língua como pura fonologia, e seus textos acabam sendo apenas um amontoado de palavras desconectadas, sem sentido.

Durante a década de 1980, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas era bastante discutido quando se questionava a melhoria da qualidade da educação no nosso país. O que se discutia era o fracasso escolar, mais percebido no ensino da leitura e da escrita, geralmente nas séries iniciais, culminando no ingresso de crianças na 5ª série sem saber ler e escrever, o que repercutia num alto índice de repetência no Brasil. Conclui-se, assim, que a qualidade de ensino deveria melhorar para que as crianças pudessem ter condições de chegar ao final do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever. Assim, “Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação de ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e escrita.” (BRASIL, 1997, p. 19).

Segundo Dumont e Ferreira (2009), o grande desafio da alfabetização na década de 1980 não era mais sobre questões de mudanças de técnicas ou de métodos. Então surge uma nova perspectiva na concepção de alfabetização, que se dava partir dos processos utilizados pelo aprendiz e, assim, iniciavam-se os estudos sobre o construtivismo, baseado nos estudos de Piaget, que considera o conhecimento como um processo de organização de dados. O construtivismo, na questão da alfabetização oferece uma contribuição substancial à compreensão dos processos de leitura e escrita.

Antunes (2009) situa que Piaget sempre buscou averiguar como se constrói o pensamento e explicar o desenvolvimento da inteligência humana. Sua teoria é fundamentada na certeza de que o saber que se busca produzir nos alunos não é ensinado, não chega de fora para dentro e, portanto, não é transmitido de uma pessoa para outra, de um professor que, por exemplo, fala para que seus alunos ouçam em silêncio e apenas anotem, mas sim um saber que se estimula a partir de experiências (e não através de cópias), quando o aprendiz ouve e opina, compara o que aprende com o que já sabe e com o que faz, construindo uma representação pessoal sobre os saberes que conquista. O autor afirma que para Piaget o conhecimento não é uma cópia da realidade que se imprime na memória, nem produto de um desabrochar interno de capacidades inerentes ao ser que dispensa ajuda, mas sim o resultado da interação entre as condições disponíveis em todos os seres humanos e sua atividade transformadora do meio. As idéias de Jean Piaget floresceram em um momento em que ocorriam importantes mudanças na educação, deixando em verdadeiro “estado de choque” muitos professores habituados a passar saberes de fora para dentro, observando-o como produto de seu domínio pessoal. O construtivismo é uma corrente educacional apoiada no princípio de que o conhecimento que conquistamos não é algo que vem de fora, passado de uma pessoa para outra ou adquirido através de uma leitura, mas sim estimulado a partir de experiências quando das mesmas participamos ativamente, buscando conhecer e, assim, experimentando, pesquisando, refletindo. A idéia construtivista rejeita a apresentação de conhecimentos prontos e, portanto, não aceita que um aluno possa efetivamente aprender quando apenas ouve o professor que transmite o que sabe. Portanto, seus estudos imprimiram uma nova linha à educação infantil, afastando o preconceito de uma impossibilidade ou uma prematura tentativa de fazer da criança um adulto.

Weisz (2003) acrescenta que o conhecimento, de uma perspectiva construtivista, não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes.

Ferreiro (1993) apresenta pesquisas realizadas sob sua orientação com crianças de diferentes países, diferentes línguas, diferentes idades e classes sociais, com o objetivo de compreender a natureza e a evolução desta distinção “o que está

escrito” e “o que se pode ler”. Pelas metodologias tradicionais, preparar para a escrita é ensinar a decodificar. A autora admite que essa aprendizagem é importante, mas não deve se restringir a isso. Em sua visão, é necessário o contato constante da criança com o mundo letrado. Assim, ela ressalta que há crianças que chegam à escola com uma série de conhecimentos adquiridos em contextos sociais, por terem pais alfabetizados e terem acesso a mais informações. Porém, também as crianças cujos pais não são alfabetizados e, possuem menos informação, não chegam ignorantes à escola, apenas com menos informações e tudo que trazem para a escola é produto de suas próprias explorações sobre a língua escrita. “[...] sabem que algo é importante, mas não sabem por que é importante” (p. 72). Essas crianças não têm alguém para perguntar e que responda às suas curiosidades.

Weisz (2003a), comentando o início do processo da alfabetização, destaca que a criança, nesse período, não faz diferenciação clara entre desenho e texto escrito. O contato com esses dois sistemas é que vai possibilitar progressivamente essa diferenciação. Mas, mesmo quando a criança já tem claro que “desenha-se com figuras” e “escreve-se com letras”, a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado. Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelha formalmente à escrita adulta, buscando registrar as diferenças entre as palavras através de diferenças na quantidade, na posição e na variação e nos caracteres empregados para escrever. Enquanto não encontra resposta satisfatória para as duas perguntas fundamentais: “O que a escrita representa?” e “Qual a estrutura do modo de representação da escrita?”, a criança continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. A descoberta de que a escrita representa a fala leva a criança a formular várias hipóteses.

Uma questão interessante que Ferreiro (2001) aborda seria sair do “saber como” para o “saber sobre”, ou seja, sair do como se escreve e começar a entender o sentido de como a palavra é organizada. As teorias desenvolvidas pela autora e seus colaboradores deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização, para seguir os pressupostos construtivistas /interacionistas de Vygotsky e Piaget. Do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que

recebe e absorve o que lhe é "ensinado". Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro, os conceitos de prontidão, maturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumam ser trabalhados pelos professores. Estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos é importante, mas, vinculados ao contexto da realidade sócio-cultural dos alunos. Para a autora, "hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política, integral, para explicar a aprendizagem." (p. 2)

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é um processo gradual de domínio de um sistema de símbolo e sinais. É a sistematização da leitura e da escrita, tendo começo, mas não fim, pois o ser humano sempre estará aprendendo uma palavra nova. Há também o valor social, pois a leitura e a escrita colaboram para o resgate de direitos como dignidade, cidadania, relações sociais, liberdade e inclusão cultural. Para as autoras, a alfabetização da criança não depende do método de ensino e de manuais. Elas acreditam que as crianças desenvolvem sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando seu próprio conhecimento. Então, mais do que pensar em método, é preciso compreender os processos de aprendizagem que a criança vivencia. As autoras afirmam que as crianças, nas séries iniciais, vão construindo e evoluindo seus conhecimentos a cerca da representação da escrita, conquistando modos de representação que antecedem a representação alfabética da linguagem. Esses modos de representação são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e o alfabético; cada um deles representa a evolução no aprendizado da escrita. Segue uma breve descrição do que as pesquisadoras perceberam que ocorre em cada um desses níveis:

a) Nível Pré-Silábico: não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. Nesse nível, a criança tenta diferenciar entre desenho e escrita, utiliza no mínimo duas ou três letras para poder escrever palavras, reproduz os traços da escrita, de acordo com seu contato com as formas gráficas (impressa ou cursiva), escolhendo a que lhe é mais familiar para usar. Nas suas hipóteses de escrita, percebe que é preciso variar os caracteres para obter palavras diferentes.

b) Nível Silábico: pode ser dividido entre Silábico e Silábico Alfabético: Silábico: a criança compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o som das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatórias,

usando ora apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras.

c) Silábico-Alfabético: é quando a criança compreende que a escrita representa o som da fala, faz associação só com vogais ou só com consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Por exemplo, AO para gato ou ML para mola e mula e consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável

d) Nível Alfabético: a criança já compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação. Compreende o modo de construção do código da escrita e que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Conhece o valor sonoro de quase todas as letras.

Outro conceito relevante percebido nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky construído é o chamado de “princípio da quantidade mínima”. Ainda no nível pré-silábico, as crianças não reconhecem como sendo uma palavra se não estiver grafado um mínimo de três caracteres. Nesta fase, a criança não consegue analisar um conjunto de palavras e diferenciar seus significados. Um pouco mais adiante, elas associam a quantidade de letras ao tamanho do objeto a ser descrito, ou seja, quanto maior for o objeto, maior a quantidade de letras que a criança irá colocar (AUGUSTI et al., 2007) .

Para Teberosky e Colomer (2003), a construção do conhecimento sobre a escrita traz a questão do ponto de vista da própria criança, em relação ao que ela escreveu e assimilou. Essas informações constroem seu próprio conhecimento. Nós já sabemos que a criança, ao chegar à escola, faz suas leituras, as chamadas leitura de mundo, ou seja, ela já detém informações de que a comunicação também pode se dar por meio de palavras escritas. Mas, há um longo processo entre identificar e decodificar as letras e fazer a leitura de mundo. As autoras destacam que durante todo o processo da construção do conhecimento realizado pela criança, a partir de quando ela começa a identificar as letras, decodificar rótulos e imagens, até a etapa em que a escrita se concretiza, o professor deve procurar saber identificar como a criança realiza cada etapa, para saber conduzir esse aluno que está desenvolvendo a percepção acerca da escrita.

Segundo Solé (1998), alfabetização é o domínio dos procedimentos da leitura e da escrita, é um processo, no qual as pessoas aprendem a ler e escrever. A

autora propõe que se considere a alfabetização não somente como saber escrever, mas como a interação entre a capacidade de falar, ler e escrever. Para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código. A autora procura esclarecer que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (p. 52). Entretanto, autora se preocupa como a criança irá entender esse processo de decodificação. Ou seja, decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre sons da linguagem, e os signos ou conjuntos de signos gráficos – as letras e conjuntos de letras – que os representam.

Augusti et al. (2007) ressaltam que para compreender a evolução da escrita pelas crianças é essencial que se passe a considerar as hipóteses trazidas pelos alunos de diferente meios sociais. Para tanto, a melhor forma de se organizar os trabalhos em sala de aula seria em grupos heterogêneos, nos quais todos têm chance de testar suas hipóteses.

Segundo o Projeto Ler Escrever, por muito tempo entendia-se que aprender ler e escrever era memorizar as letras, agrupar sílabas para formar palavras, assim até chegar ao texto. Portanto, achava-se que a ortografia deveria ser correta para se ter a escrita perfeita, pois com esses conhecimentos poder-se-ia escrever bem. Ao dominar o sistema escrito, o aprendiz está apto a sonorizar um texto, decodificar as letras e sons, mas isso não é a mesma coisa que compreender um texto, é bem diferente de saber o que está escrito ou de saber se comunicar por escrito. Novos estudos indicam que saber grafar, dominar as convenções da escrita e seus aspectos notacionais, sem conhecer a linguagem escrita, não habilita uma pessoa a ler notícias de jornal, poemas, romances, receitas, bilhetes e cartas. Assim, é importante que a escola disponibilize aos alunos textos que façam sentido, pois a leitura faz com que a criança abra-se para o mundo. (SÃO PAULO, 2009).

Para Cruz (2007), ler é uma atividade comum na vida profissional ou não profissional, pois a leitura que se aprende na escola, leva-se para a vida. O conhecimento lingüístico abrange o conhecimento da pronúncia, vocabulário e regras da língua, chegando até sobre o uso da língua. A autora afirma que sem o conhecimento lingüístico do texto não há compreensão. Para muitos professores, a criança que faz a leitura de um texto em voz alta sabe ler. Entretanto, para a autora, “ser capaz de decodificar não significa ser capaz de entender e, por isso, uma questão fundamental para o ensino nas séries iniciais é tratar do processo de interação entre leitura e construção do sentido” (p. 2).

Becker (1994) defende a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e que especialmente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constrói pela interação do indivíduo com o meio físico e social, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. O autor entende construtivismo na educação como a forma teórica ampla que reúne as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional, que teima em continuar essa forma particular de transmissão que é a escola, que consiste em fazer, repetir, recitar, aprender e ensinar o que já está pronto, em vez de fazer, agir, operar, criar e construir a partir da realidade do aluno e de professores, isto é, pela sociedade. O autor acrescenta que a base do construtivismo está pautada nas teorias de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), quanto às teorias norteadoras do processo ensino-aprendizagem. O construtivismo constitui-se numa posição epistemológica que se refere a como se processa o conhecimento, estabelecendo que o sujeito é quem constrói o conhecimento. Sua tarefa é explicar como ocorre o conhecimento no interior do sujeito. Na proposta construtivista, a produção do conhecimento compreende uma posição interacionista em que o conhecimento é o resultado da ação do sujeito sobre a realidade. Com isso, o construtivismo enfatiza o conhecimento que a criança já tem antes de ingressar na escola e está focado na língua escrita. Existem distorções na aplicação do conceito, sendo que uma delas é a de que não se devem corrigir os erros dos alunos.

Ferreiro e Teberosky (1999) apoiaram suas pesquisas sobre ensino e aprendizagem nas teorias de Piaget, para quem a criança é um sujeito cognoscente, que busca compreender o mundo que a rodeia e busca respostas ao que este mundo provoca. Porém, não espera que alguém lhe dê as respostas, ao contrário, aprende com suas próprias ações sobre os objetos que o mundo oferece e é através dessas ações que ela constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Ou seja, a criança adquire seus conhecimentos de fora para dentro. As autoras acreditam na

[...] pertinência da teoria psicogenética de Piaget das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando sobre as disputas dos

métodos de ensino, mas tendo como fim de contribuir na solução dos problemas da aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos. (p. 35).

Conforme Teberosky e Colomer (2003), a melhor idade para a criança começar a ter conhecimento da escrita é aos seis anos de idade, porque ela já alcançou o nível de desenvolvimento desejado. Antes, a criança era preparada para a aprendizagem, exercitando-se em habilidades que não eram verdadeiras aprendizagens, mas pré-requisitos para as aprendizagens posteriores. Mantinham-se esses critérios devido a uma assimilação entre o processo de aprendizagem e o processo de instrução: A aprendizagem era vista como um subproduto ou um resultado do método instrucional. A partir do construtivismo, a diferença fundamental já não se situava entre aprendizagens prévias ou pré requisitos que davam lugar à aprendizagens convencionais ou não normativas. Sendo capazes de aceitar como aprendizagens as respostas não normativas das crianças, então podíamos ver quais os antecedentes que faziam parte da construção do conhecimento. Essa perspectiva trouxe uma nova visão da aprendizagem, entendendo-a como processo contínuo de desenvolvimento, distinguindo não apenas entre aprendizagem e ensino, mas enfatizando, também, que a teoria da aprendizagem proposta pelo condutismo não constituía uma teoria do desenvolvimento e da aquisição do conhecimento. o construtivismo

Para Lerner (2002), ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. Esse desafio hoje é de incorporar todos os alunos e ex-alunos à cultura escrita. A autora afirma que participar da cultura escrita é apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, pois é assumir uma herança cultural. Assim, para que todos os alunos sejam praticantes dessa cultura, é preciso reciclar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais da leitura e escrita. Então, a escola precisa funcionar como uma comunidade de leitores e escritores. A autora afirma que

[...] o necessário é fazer da escola âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumirem. (p. 18).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa revisão bibliográfica, percebo que a alfabetização é um processo gradativo e desafiador, que não se resume somente na aquisição de habilidades mecânicas do ato de ler e escrever, mas sim na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento. Todas essas capacidades só serão concretizadas se o aprendiz tiver acesso a diversos gêneros textuais.

Entendo que no processo de alfabetização, independente de classe social e até mesmo da proposta de ensino, o aprendiz formula hipóteses de leitura e escrita, de acordo com o meio em que está inserido, de acordo com a sua realidade.

As crianças que estão entrando nas escolas hoje são, muitas vezes, filhas de pais que não tiveram acesso à cultura escrita. Por isso, a escola não deve ser um lugar apenas para ensinar a ler e escrever, mas sim, ser um espaço social, que pode promover a cidadania. É preciso que os professores criem situações de escrita como prática social, onde as crianças possam ter acesso a textos de variados gêneros, para identificar, refletir, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar de situações sociais pautadas pela cultura escrita.

Durante este processo de estudo, juntamente com a experiência vivenciada no Projeto Bolsa Alfabetização, pude perceber que muitos professores ainda não se adaptaram às propostas pedagógicas baseadas na concepção construtivista, deixando claro que lhes falta flexibilidade, pesquisas e planejamento. Por outro lado, sei que há professores que se adaptam a mudanças e levam os alunos a descobrirem o verdadeiro e fascinante mundo da leitura e da escrita, propondo uma aprendizagem de forma prazerosa e natural. Buscam propor atividades diversificadas, onde o aluno coloca em jogo suas habilidades e conhecimentos adquiridos. Para concluir, esta monografia pode me ajudar a ter uma visão melhor sobre essa concepção construtivista, como é necessário trabalhar com as crianças essa proposta e pode me orientar na minha prática pedagógica, onde levarei por toda minha vida profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. [on line]. Disponível em: <<http://artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc>>. Acesso em: 27 set. 2009.

AUGUSTI, Débora Toniolo et al. Mediações pedagógicas no processo de construção da leitura e da escrita: as atividades em circuito. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: UFSM, 2007. cap. 2, p. 31-41.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CRUZ, Cecília Penha Dall' Orto. A leitura e a construção do sentido: questão fundamental para o ensino nas séries iniciais. [on line]. Disponível em: <http://artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1152734700_98.doc>. Acesso em: 16 dez. 2007.

DUMONT, Juliana Aparecida Pereira; FERREIRA, Maria Helena. Construtivismo: (des) metodotização do processo de alfabetização. Disponível em: <www.unipam.googleacademic.com.br>. Acesso em: 27 set. 2009.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado) **Programa Ler e Escrever**: Secretaria da Educação. 2. ed. São Paulo. Editorial FDE, 2009. v. 1-2

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Letra e Vida**: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2003. Módulo 1, Unidade 3, Texto 5, p. 1-11.

_____. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Letra e Vida**: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2003. Módulo 1, Unidade 2, Texto 5, p. 1-5.