

APRENDIZAGEM EM FOCO: COMO A CRIANÇA APRENDE

Elayne Christine Costa da Silva¹
Fernanda dos Santos da Silva²

Resumo

Este artigo faz abordagens acerca de como a criança aprende e para expressar sua relevância e imponentia no contexto educacional precisou de um detalhamento na exposição de suas normas e por este motivo o enredamento das abordagens discute acerca da necessidade de descrever as tramas que envolvem as relações da aprendizagem, destacando o transcurso da aprendizagem humana no ciclo alfabetizador à luz das teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, evidenciando as inquietações e progressões que transitam nas ações de alfabetizar e letrar, destacando o trabalho psicopedagógico como potencializador de estratégias avaliativas qualitativas. O aporte metodológico desta pesquisa foi o enfoque bibliográfico utilizando-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas, sobre o tema como a criança aprende.

Palavras Chaves: Criança. Aprende. Alfabetizar. Letrar.

Abstract

This article makes approaches about how the child learns and to express its relevance and importance in the educational context, it needed a detail in the presentation of its norms and for this reason the entanglement of the approaches discusses about the need to describe the plots that involve the relationships of the child. learning, highlighting the course of human learning in the literacy cycle in the light of the theories of Jean Piaget and Lev Vygotsky, highlighting the concerns and progressions that pass through the actions of literacy and literacy, highlighting the psychopedagogical work as a potentializer of qualitative evaluative strategies. The methodological contribution of this research was the bibliographic approach using data or theoretical categories already worked on, on the theme as the child learns.

Keywords: Child. Learn. Literacy. Letter

Introdução

Entender, aplicar e valorizar as aprendizagens construídas no ciclo alfabetizador, com um suporte dinâmico, questionador e inovador é o que sugere a leitura e reflexão desta pesquisa. A construção da aprendizagem humana para que

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luiz. Especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela SEGMENTO. Especialista em Psicopedagogia Escolar pela Faculdade Contemporânea. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Dias D'Ávila – Bahia. Coordenadora Pedagógica e Vice Gestora da rede municipal de Salvador- Bahia. Email: elayne.costta@gmail.com

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Juscelino Kubistchek. Licenciada em Normal Superior pela FTC. Docente da rede municipal de Salvador- Bahia. Email: fernanda.fesantos@gmail.com

novos olhares sejam direcionados não só as estruturas cognitivas, mas às relações que podem ser construídas enquanto estes conectores se interligam, pois

A aprendizagem será muito mais significativa na medida em que o novo material for incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquirir significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio (COLL et al., 2000, p. 232)

Repercutir sobre as questões de aprendizagem e alfabetização à luz das reflexões de Piaget, Ferreiro, Teberosky e Soares, fez sobressaltar inquietações e pequenas progressões nas ações de alfabetizar e letrar.

Existe uma grande influência entre o entendimento sobre aprendizagem humana e o modo como as crianças são alfabetizadas. Ao entender que as estruturas cognitivas construídas de forma fragmentada, sem as relações com os seus pares e com o meio, os personagens em educação estarão disseminando erroneamente os verdadeiros princípios de estar e atuar no mundo, contribuindo assim para perdurar os instrumentos avaliativos de cunho quantitativo.

A forma como o sujeito é exposto às expectativas de aprendizagem, principalmente no ciclo alfabetizador podem sim ser tradutoras de entraves que comprometem a qualidade da educação e, por conseguinte refletem na pouca habilidade destes discentes em entender e assimilar o processo de aprendizagem, ou seja, da criança aprender. Pode-se afirmar que:

[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte de zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples, portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética [...]. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 8)

Não há um manual com instruções que indiquem o sucesso deste percurso é preciso acima de tudo entender a íntima relação que existe entre aprendizagem, alfabetização e avaliação, e fazer esses três pilares caminharem rumo a qualidade da realidade.

Transcurso da Aprendizagem Humana no Ciclo Alfabetizador à Luz das Teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky

A inconsistência pedagógica detectada na educação brasileira, vem ao longo dos anos causando inúmeras reflexões acerca de assuntos referentes a organização

das estruturas cognitivas e conseqüentemente às possibilidades de construir conhecimento ressaltando o protagonismo do sujeito e as ações democráticas que priorizem o contexto social e cultural vigente. Por se tratar de uma temática bastante complexa, a construção da aprendizagem tornou-se objeto de estudo nas obras de autores renomados como Piaget (1999), Vygotsky (1984) e Freire (1996).

Tais pesquisas viabilizaram debates incessantes sobre a significação da aprendizagem humana apoiada em fatores orgânicos, psíquicos e sociais. Piaget (1999, p.16), afirma que “a ação humana realiza um movimento contínuo e perpétuo de reajustamento”, frente as diferentes transformações intra e interpessoais que se desdobram como novas perspectivas organizadas de aprender. Seguindo esta abordagem, Piaget (1999) enfoca ainda que em linhas gerais, instigar o sujeito a questionar ações, permite de modo elementar que seu organismo se modifique e conquiste níveis práticos que suscitarão em patamares cognitivos progressivos.

Partindo desta conjectura cabe salientar que o conceito de aprendizagem torna-se amplo à medida que não se restringe a assimilação de conteúdos e/ou conceitos, aprender transcende o campo da compreensão imediata e do experimento momentâneo, pois o deslocamento que as estruturas cognitivas estabelecem para fomentar trajetórias que resultem em aprendizagem necessitam também da maturação do indivíduo diante da organização de informações prévias e das ações de acomodação e adaptação de experiências que fujam do campo meramente intuitivo.

A relação mútua entre o equilíbrio (momento que é resultado de uma adaptação ao objeto pesquisado) e desequilíbrio (momento em que esse estudo precisa ser modificado, pois surgiram novas informações sobre o objeto ou uma situação inusitada que demande uma reformulação), manifestam o viés cíclico que define o aprender como algo inacabado. Afinado com este pensamento Freire (1996, p.50) destaca que “Na verdade o inacabado do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Embora as linhas de abordagem de Piaget (1999) estejam direcionadas ao estudo da aprendizagem considerando o universo infantil, e as pesquisas de Freire (1996) estejam direcionadas a reflexões destinadas as aprendizagens de jovens e adultos, ambos convergem harmonicamente ao correlacionarem a visão de indissociabilidade entre os atos de questionar e a consciência do inacabado durante as tentativas de solidificar a construção do conhecimento. Somos sujeitos ativos no

caminhar cognitivo e desta forma as indagações sugerem que atitudes e ideias podem ser (re) significadas sobressaltando o diálogo como eixo mobilizador de referências práticas e teóricas, pois, o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua 'incompetência' para explicar os fatos (FREIRE, 1996).

Os diálogos que enfocam a emancipação de saberes estão ligados intrinsecamente com a plasticidade da construção do conhecimento. Analisar uma mesma temática partindo de concepções diferenciadas sugere que as divergências encontrem um ponto de equilíbrio e estabeleçam conexões sólidas capazes de justificar a superação das fragilidades que inviabilizam uma tomada de decisão. Este movimento dialógico de interação com os nossos pares pode ser traduzido como uma aproximação pensante dos discursos emancipatórios que precisam de um impulso para serem reestruturados e validar novas estratégias que expliquem como a situação problema podem ser solucionadas.

Considerando a perspectiva piagetiana (1999) relacionada à aprendizagem, as situações problema surgem como molas propulsoras que alavancam as estruturas transitórias no processo de aprender, partindo dos mecanismos de assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio Piaget (1999). Nesta conjuntura o indivíduo conhece o objeto, apropria-se das informações e assimila tudo que for pertinente a sua pesquisa teórica e/ou prática, feito isto os dados coletados serão reunidos e acomodados sem desprezar as influências exteriores.

Posterior a este fluxo existe a adaptação das informações e uma nova equilibração das conexões cognitivas. Vale ressaltar que a qualquer momento esta última etapa pode ser reorganizada de modo a validar uma necessidade mais representativa à realidade. Em consonância com essa sequência, ressalta-se que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. * Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 28).

Mas, para que esta dinâmica aconteça respeitando a proficiência de cada sujeito, Piaget organizou as atividades intelectuais a partir dos aspectos motor e afetivo, contemplando as dimensões individual e social. Os chamados estágios do desenvolvimento podem ser definidos como um conjunto de etapas intelectivas que

analisadas de forma sucessiva alimentam o crescimento ou o ordenamento das disposições cognitivas que subsidiarão a legitimidade de uma aprendizagem que transite da hereditariedade às operações abstrata (PIAGET, 1999).

Com isso a formação da personalidade e a inserção afetiva e intelectual deste adulto na sociedade terão fortes elementos para torná-lo ator ativo dos acontecimentos temporais e espaciais que surjam em sua vida, pois:

Isto significa que podemos aprender Conhecimentos sistematizados (fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimentos etc.); *habilidades e hábitos intelectuais e sensorimotores* (observar um fato e extrair conclusões, destacar prioridades e relações das coisas, dominar procedimentos para resolver exercícios, escrever e ler, uso adequado dos sentidos, manipulação de objetos e instrumentos etc.); *atitudes e valores* (por exemplo, perseverança e responsabilidade no estudo, modo científico de resolver problemas humanos, senso crítico frente aos objetos de estudo e à realidade espírito de camaradagem e solidariedade, convicções, valores humanos e sociais, interesse pelo conhecimento, modos de convivência social etc.) (LIBANÊO, 1994, p.83).

E com esse sentimento de continuidade que a marcha para o equilíbrio acontece e nutre a combinação entre hereditariedade, maturação neurofisiológica e orgânica, utilizando as contribuições exteriores para termos respostas plausíveis relacionadas as nossas inquietações. Ao ordenar os estágios do desenvolvimento como sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal Piaget (1973) propõe que haja um olhar diferenciado sobre a aprendizagem da criança, chamando atenção inicialmente para o período sensório-motor, onde são conquistadas as primeiras percepções e movimentos, os sistemas muscular e neurológico agem como verdadeiro sol dados cujo intuito é promover um domínio maior do seu corpo e do ambiente.

As interações e a comunicação são etapas subjacentes percebidas no período pré-operatório, onde a criança transforma o real em função de suas fantasias retirando toda objetividade deste cenário. Ao concluir este estágio por volta dos 7 anos, a criança começa a construir um pensamento mais lógico, coordena diferentes pontos de vista e ajusta-os de forma coerente ao plano intelectual, é o chamado de período das operações concretas, que é assim chamado porque é neste instante que a criança consegue realizar atividades físicas ou mentais respeitando consignas que direcionem ao alcance do objetivo.

Os mecanismos de avaliação são muito fortes, pois durante a realização de jogos fica evidente a sua capacidade de observar o próprio erro, corrigi-lo e reiniciar

a atividade. Por último, destaca-se o período das operações formais, a partir dos 12 anos, o adolescente executa operações de forma abstrata, tendo a capacidade também para lidar com situações que envolvam justiça e liberdade. A reformulação de conceitos pré-existentes é também uma característica muito marcante neste período.

Apesar de Piaget (1973) e Libâneo (1994), apresentarem propostas educacionais diferenciadas, apresentam pensamentos bem parecidos ao explicitarem habilidades e competências que o sujeito pode conquistar ao longo de sua vida, essas demonstrações sugerem uma aprendizagem sistematizada que precisa seguir parâmetros (estágios) para ser validada. Libâneo (1994), faz uma referência bem parecida com o que Piaget destaca, mas deixa transparecer que a influência social é elemento imprescindível no desenho das aprendizagens, não se trata da análise fria e rápida de um objeto, o que Libâneo propõe é que as relações de diálogo permeiem e embasem a tomada de decisões.

. Ao afirmar que as estruturas cognitivas estão em constante ascensão, desbravamos um leque de possibilidades para que pesquisas sejam realizadas e promovam ações modernas acerca da equilíbrio intelectual, ou seja, as adaptações ocorridas durante as abordagens citadas por Piaget (1999), não permaneceram estáticas, ao contrário, despertaram curiosidade e incertezas, aguçando uma leitura diferenciada da situação problema.

Este aprofundamento descortinou a real necessidade de incorporar elementos históricos, sociais e culturais na configuração bilateral que a aprendizagem se propõe, de um lado a identidade intrapessoal provocando inquietações e curiosidade e na outra vertente as relações interpessoais ancoradas nas iniciativas de atribuir um significado coletivo, desafiador e efetivo na solução de situações que exijam um conhecimento científico apurado.

Pensando nesta curiosidade faz-se necessário lembrar-se das interações entre a aprendizagem da criança e como essas proficiências podem ser ressignificadas de forma gradativa sem que seja feita uma segregação no campo das conquistas. O melhoramento progressivo das funções intelectuais não deve ser pautado na significância quantitativa do que se “aprende” e sim na qualidade e intensidade que se vive e aplica o que fora aprendido. A sapiência da qual falamos busca na relevância de situações sociais elementos que sinalizem a necessidade de

mudança ou reformulações que gerem conexões espiralizadas de atuar no mundo, uma vez que:

A construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.85)

O aporte teórico que Freire nos oferta sinalizar que ser curioso, indagador e investigador da própria aprendizagem, gera um conflito que coloca o sujeito em uma situação de reavivamento social. Esta condição inusitada conduz esse ser a buscar no âmbito social também as respostas que reestabeleçam seu equilíbrio cognitivo. Esta percepção coesa entre sujeito, sociedade e aprendizagem é um dos fios que ajudam a tecer a teoria do desenvolvimento considerando a essência das percepções de Vygotsky.

As pesquisas realizadas por Vygotsky (1984) buscavam elementos que justificassem a emancipação cognitiva da criança, considerando também a sua trajetória social. Neste contexto as vivências e experiências coletivas desempenhariam o papel de unificar vozes, saberes e fazeres cujo propósito era o amadurecimento do mecanismo de internalização. As funções mentais superiores teorizadas por Vygotsky, sinalizavam que o ambiente e as relações entre os pares ofereciam uma gama de informações que precisavam ser internalizadas e filtradas, esse movimento entre organismo e meio intermediariam o planejamento de ações, a tomada de discussões e acima de tudo permitiria que as consequências de determinados atos fossem antecipadas antes mesmo da sua execução.

Na representação Vygotskyana, o contato direto com o objeto a ser pesquisado não define se houve aprendizagem, esse processo deriva também da prática contínua e mediadora dos esquemas motivadores incutidos nas relações sociais cotidianas. A delicadeza usada por Vygotsky para sinalizar as peculiaridades que a interação social pode desencadear nas orientações de aprendizagem, nos permite fazer um recorte que mantenha confluências específicas com historicidade e a identidade deste sujeito contemporâneo.

Não é cabível neste processo atribuir um valor quantitativo à aprendizagem, tampouco mensurar instantaneamente a significância do que é aprendido, na verdade aprender considerando a sociabilidade é pesquisa, confronto, construção,

desequilíbrio, problematização, engajamento, responsabilidade, equidade, sobre tudo, pois:

A sólida aprendizagem decorre da consolidação de conhecimentos e métodos de pensamento, sua aplicação em situações de aula ou dia-a-dia e, principalmente, da capacidade de o aluno lidar de modo independente e criativo com os conhecimentos que assimilou (LIBÂNIO, 1994, p.87).

Entrelaçado com o nível de reflexão sugerida por Vygotsky (1984), Libâneo (1994) acrescenta que a independência e a criatividade do indivíduo nas relações sociais podem potencializar uma dinâmica diferenciada de operar mentalmente atividades que exijam um nível de compreensão mais elevado. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1999, p. 69). A culminância ativa desta compreensão reforça a importância da equidade no fortalecimento das aprendizagens conquistadas pressupondo que “[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido [...]”. (PIAGET, 1999, p. 14)

Alfabetizar e Letrar: Emancipação de Saberes

O ciclo alfabetizador traz na sua essência uma inquietude encorajadora e destemida de observar o desconhecido, partindo da celeridade dos conhecimentos prévios e da disposição de fazer inquirições que só o conhecimento refinado e articulado com a coletividade pode ajudar a responder. Corroborando com estas reflexões ressalta-se que o trajeto inicial da fomentação de novos conhecimentos deve sempre considerar “[...] o que o aluno já sabe, ou seja, os seus conhecimentos prévios relativos ao objeto de conhecimento do qual se espera a aprendizagem do aluno” (MORETTO, 2011, p. 50).

Antes de tecer reflexões acerca das relações que tornam o ciclo alfabetizador propenso à construção de aprendizagens progressivas e elementares à permanência e atuação crítica e reflexiva destes sujeitos na sociedade contemporânea, faz-se necessário saber que o processo de alfabetização no Brasil foi envolto por momentos em que o acesso à escola era ofertado apenas às crianças provenientes das camadas sociais mais privilegiadas, tal ação se perpetuou durante décadas. A partir 1950 o movimento de democratização da educação ampliou esse acesso e crianças oriundas das classes populares puderam frequentar as instituições de ensino.

Com essa decisão, um descontrole quantitativo e qualitativo atingiu as escolas públicas brasileiras e as conexões de ensino e aprendizagem foram fortemente abaladas, aumentando os índices de fracasso escolar. Concebida de forma isolada e sem o apoio de uma política pública que oferecesse um suporte físico e pedagógico, a dinâmica alfabetizadora utilizada no país há 60 anos atrás, preocupava-se apenas com a aquisição da escrita e da leitura.

Naturalmente, esta perspectiva alfabetizadora começou a apresentar alguns entraves que dificultavam a progressão acadêmica, com isto os anos iniciais do ensino fundamental passou a ser objeto de estudo, englobando não só a área de pedagogia, mas também psicologia e sociologia, que juntas buscavam um ponto de equilíbrio na definição do termo alfabetização e, por conseguinte uma justificativa para o declive sofrido na qualidade da educação. Ao apropriar-se da complexidade deste declara-se que:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria 'alfabetizada' uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, 'lendo', por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerariam 'alfabetizada' uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2010, p. 16).

A linha de pensamento referendada no discurso de Soares dispõe a necessidade de nos desvencilharmos das abordagens alfabetizadoras cujos modelos pedagógicos primam pela mecanização de habilidades e competências.

É no descortinar desta reflexão que as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) ganham destaque, ao indicar que as crianças na fase de alfabetização precisam refletir, repensar, ponderar, traçar estratégias e escolher caminhos alternativos para solidificar o que as pesquisadoras nomearam de processo evolutivo e construtivo de aprender a ler e escrever. Sabiamente sustenta-se este posicionamento de construção das hipóteses alfabéticas ao enfatizar que:

Piaget o usou quando falou da construção do real na criança, ou seja: o real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É precisamente isso o que temos descoberto que as crianças fazem com a língua escrita: têm que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela (FERREIRO, 1996, p. 78).

No discorrer da obra *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1986) demonstram que cada uma das hipóteses construídas pela criança durante sua interação com o objeto de estudo, se encaixa perfeitamente com os níveis de apropriação linguística. Estes níveis foram descritos pelas autoras como hipóteses importantes no processo do desenvolvimento cognitivo.

O primeiro percurso elencado pelas autoras refere-se a fase pré-silábica, momento em que a criança representa a escrita utilizando um conjunto de formas aleatórias. Avançando mais um pouco a criança já elabora representações gráficas, tentando associar grafia e som, constrói-se então a hipótese silábica. Na fase subsequente, hipótese silábica-alfabética, começam os conflitos entre sons e números de sílabas. Linguagens oral e escrita estreitam suas relações para manter uma relação dialógica. O avanço desta fase é caracterizado como hipótese alfabética, ao chegar neste nível a criança já é capaz de compreender a formação e a organizacionalidade que letras, sílabas e palavras no universo linguístico.

A disposição dos níveis de hipóteses linguísticas caracterizado anteriormente não exclui a individualidade da criança, ao contrário, esta série ordenada serve de marco geral para que o professor alfabetizador possa compreender e estimular esta criança a avançar em suas conquistas alfabéticas, pois:

O mais importante é não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente (FERREIRO, 1996, p. 86).

Conceber a alfabetização como um processo cognitivo é também uma perspectiva defendida cabendo principalmente ao educador dos anos iniciais ter:

Maior conhecimento desse trabalho para entender o processo e a forma pelos quais a criança aprende a ler e escrever, para detectar e entender os erros construtivos das fases em que ela se encontra e para saber desafiar os alunos, levando-os ao conflito cognitivo, ou seja, incentivando-os a modificar seus esquemas assimiladores diante de um objeto de conhecimento aparentemente não assimilável (RUSSO, 2012, p.31)

As nuances que tramitam na esfera alfabetizadora não podem ficar condicionadas a mera decodificação de códigos e signos, há uma necessidade imponente de transpor vitalidade para esse momento, a contextualização proposta para este desenvolvimento requer uma reformulação conceitual, procedimental e

atitudinal sobre estas aprendizagens, cortando os privilégios de um ou outro elemento (social, escolar, familiar, cultural, linguístico ...) que o compõe.

O que sugere é um engajamento coletivo que reúna suas bases teóricas entorno da tessitura interativa que sustente uma política educacional sensata, onde as línguas escrita e falada sejam legitimadas no território das proficiências individuais e coletivas, e isto significa alfabetizar considerando o enfoque do letramento. Afinada com este discurso ressalta-se que “letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita” (CARVALHO, 2015, p.65).

Embora os termos alfabetizar e letrar coexistam de forma intrínseca, cada um possui ações distintas, mas não inseparáveis, a dimensão e qualidade destinada às linguagens oral e escrita balizarão as expectativas de desenvolvimento cognitivo que ampliarão e fortalecerão as formas de atuação contexto pessoal e social (SOARES, 2005). Mesmo existindo linhas convergentes nos discursos emancipatórios sobre modelo de alfabetização que ultrapasse as bases técnicas de ler e escrever, a operacionalização pedagógica instituída nas escolas públicas do Brasil, continua produzindo um ciclo vicioso que erroneamente define a terminalidade das aprendizagens iniciais no momento em que a criança apenas lê e escreve pequenos textos.

Esta ação deplorável acaba distanciando o jovem aprendiz da progressão sensível das proficiências cognitivas e, por conseguinte nos leva a triste constatação de que as maiores partes das crianças inseridas no ciclo de alfabetização não leem, e se realizam esta tarefa não compreendem a leitura feita.

Diante destas informações é possível detectar um esfacelamento nas propostas de emancipação do ciclo alfabetizador, a ideia era estabelecer um elo entre as esferas da alfabetização e do letramento. Mas a superficialidade das ações realizadas nos espaços educacionais brasileiro deixa à mecanização das linguagens e sobrepõem a afirmação de que “para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação” (CARVALHO, 2015, p.69). A rigorosidade deste diálogo sugere que ampliemos as conexões espiralizadas nos primeiros anos do ensino fundamental, utilizando a diversidade tecnológica da escrita nas convenções de práticas sociais.

O trabalho colaborativo na promoção da qualidade da educação se faz necessário e encontra respaldo a partir do momento em que há discussões

significativas sobre a maturidade cognitiva da criança relacionada não só a escrita e leitura, mas também ao uso, valores e funções atribuídos a este caminhar. Uma das mais conceituadas pesquisadoras na área de alfabetização Magda Soares, explicita em sua obra 'Alfabetização: a questão dos métodos' um verdadeiro entrosamento entre as possibilidades de alfabetizar letrando, mas ressalta que para firmar esta perspectiva é importante respeitar o exercício diferenciado e articulado na concepção de novas competências. A ampla sintonia com Carvalho (2015), conduz até a constatação de que:

A aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (SOARES, 2017, p.35).

A natureza perpendicular representada na progressão das aprendizagens, enaltecidas por Carvalho (2015) e Soares (2017) supõem que essas relações devem começar a ganhar estruturas mais sólidas ainda nos primeiros anos de escolarização, não queremos com isso dizer que apenas as crianças que encontram-se no ciclo alfabetizador vão conseguir alcançar as proeminências citadas pelas referidas autoras, o que se discute aqui é a plasticidade que esse público apresenta ao ser desafiado na conquista de progressões cognitivas mais refinadas. Esta forma emancipada de catalisar saberes e reestrutura-los à luz das configurações e discussões sociais torna-se um potencializador incondicional ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Neste contexto a idade cronológica não pode definir o fim do processo de alfabetização, este critério deverá servir como balizador das proficiências conquistadas ao longo de um período de estudos. Sobre isso esclarece que o processo de alfabetização não pode fundamentar-se:

Na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e, mais que isso, na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita. Imprescindível, na obtenção desse direito fundamental para exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2017, p.344).

Mesmo existindo esse entendimento sobre a inexatidão da terminalidade do processo de alfabetização, a BNCC (2019) determina que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o foco das ações pedagógicas seja realizado no sentido de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita e leitura, associando-as às práticas de letramento.

Delimitar quando ocorrerá esta conclusão acaba ferindo a capacidade diferenciada de apropriar-se dos elementos fomentadores do conhecimento, abrindo uma grande lacuna que será nutrida pela padronização do que é ensinado e do que deve ser aprendido, pois:

Não há nenhuma teoria psicológica e/ou linguística que em suas abordagens sustentem o início e o fim da alfabetização considerando principalmente a idade cronológica da criança e o ano de escolarização, o que é preconizado neste panorama é o nível mínimo de domínio das linguagens para prosseguir no universo letrado (SOARES, 2017, p.354).

A inserção no âmbito escolar marca o início de um movimento alfabetizador sistematizado e articulado capaz de propiciar a construção de proficiências elementares que considere interesses e expectativas deste público, gerando autonomia e engajamento nas normas de cunho social.

Dificuldades de Aprendizagem: Uma Abordagem Psicopedagógica no Ato de Avaliar

A visão horizontalizada e interdisciplinar a que se propõe o trabalho psicopedagógico cria fios que se entrelaçam com a trajetória do ciclo alfabetizador tornando o objeto de estudo parte intrínseca do sujeito, é seguindo esta performance que esse ser cognoscente vai conquistando a autonomia necessária para construir um repertório cognitivo que favoreça a construção de sua identidade, sem atropelos e obscurantismo.

É importante termos um olhar diferenciado às crianças na etapa alfabetizadora, pois neste momento podem ser ofertadas pistas relacionadas a escrita, leitura e raciocínio lógico, que podem compor o plano de trabalho do psicopedagogo, seja ele preventivo, interventivo ou assistencial (SCICCHITANO, 2013).

Compreender o sistema educacional brasileiro não é fácil, mas, difícil mesmo é tentar solucionar o grande nó que se forma entre a aplicabilidade de atividades alfabetizadoras que não respeitam os princípios pedagógicos e geram as chamadas

limitações de aprendizagem, que velozmente se reflete nos altos índices de repetência e conseqüentemente no fracasso escolar.

Romper com o paradigma do ensino fragmentado e mecanizado, seria o primeiro passo, mas ainda é muito pouco se considerar as mazelas adquiridas há décadas atrás, por esse motivo faz-se necessário obter aliados que ajudem a estruturar e disseminar estratégias alfabetizadoras que respeitem inclusive aqueles discentes que tenham dificuldade de aprendizagem. Para entender essas questões, alguns estudos revelam que um sujeito com dificuldades de aprendizagem tem suas estruturas e esquemas cerebrais pouco articulados e isto pode afetar a capacidade cerebral para entender, recordar, posicionar-se e comunicar informações, então:

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de um handicap causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou conduta (KIRK; GALLAGHER, 1997, p.263)

Entender as causas do não aprender não é tarefa fácil, as dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem podem aparecer em qualquer momento na vida do sujeito, referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança e/ou adolescente normal e por aqueles que apresentam um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo. Atualmente, na prática escolar detectamos crianças que encontram dificuldade na tarefa de aprender e este bloqueio vem desencadeando sentimentos de incapacidade, sensação de angústia e baixa autoestima, que podem marcar de forma negativa não só a vida escolar do indivíduo, como todo seu desenvolvimento e inserção na sociedade.

Neste contexto as atividades avaliativas (alfabetizadoras) realizadas na rede pública de ensino (internas) e as avaliações nacionais (externas), acabam pressionando ainda mais estes educandos a produzirem resultados que não estão preparados para demonstrar, pois em nosso país não existe um currículo que possa subsidiar uma forma diferenciada de elaboração e aplicabilidade de atividades avaliativas que contemplem a análise dos resultados considerando os discentes que tem dificuldade em desenvolver habilidades e competências de modo convencional, apontando sugestões para superar estes entraves.

Na tentativa de entender e lidar com o processo da aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, levando em consideração a influência do meio em seu desenvolvimento. Estudiosos como Bossa (2011), e Sampaio (2014),

buscaram por meio da psicopedagogia, apontar caminhos que possibilitassem entender as interferências na aprendizagem, suas causas, como tratá-las e preveni-las. Percebe-se, portanto que:

A psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produz as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 2011, p.33)

Apresenta-se nesse momento a aprendizagem humana como objeto de estudo da psicopedagogia e as indagações que devem permear a conduta de qualquer profissional nesta área. Nesta dinâmica cabe também ao psicopedagogo, “saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende” (Ibid., p.36)

Por estes motivos e com a perspectiva de mudar as práticas avaliativas atuais o psicopedagogo, apresenta-se como um parceiro no processo ensino aprendizagem capaz de investigar e intervir nas dificuldades de aprendizagem provenientes da supervalorização das apreciações quantitativas. Ao fundamentar-se teoricamente e remeter um olhar minucioso às vertentes que comprometem o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o profissional em psicopedagogia consegue traçar um plano de ação inicialmente investigativo e, por conseguinte interventivo oferecendo-lhe uma gama de possibilidades para aproximar-se do conhecimento e produzir saber com competência. Vale salientar que:

O conhecimento psicopedagógico não se cristaliza em uma delimitação fixa nem nos déficits e nas alterações subjetivas do aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito, a disponibilidade afetiva de saber e de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito (BOSSA, 2011, p.46).

Tratar da aprendizagem e relacionar sua não progressão às situações afetivas, orgânicas, atividades avaliativas inadequadas, supervalorização quantitativa, inadequação do currículo escolar, repetência, evasão e fracasso escolar configuram-se em uma demanda muito grande para responsabilidade apenas do psicopedagogo neste momento, estabelecer parcerias com profissionais de outras áreas (psicólogo, fonoaudiólogo, pediatra, neurologista, pedagogo) torna-se fator primordial, pois ajudará na análise, prevenção, diagnóstico e tratamento das queixas. Este intercâmbio entre os diferentes especialistas diminui a angústia do psicopedagogo,

ajuda a estabelecer prioridades, debater riscos e tomar decisões sobre o futuro do paciente.

Pode-se confirmar a cautela e a especificidade do psicopedagogo e seus parceiros na condução de táticas que demonstrem sua competência na prevenção e tratamento de situações ou métodos que possam contribuir para o não aprender, principalmente aqueles relacionados a avaliações quantitativas. Ao articular teoria e prática o psicopedagogo tem a oportunidade de permitir à criança o contato com sua dificuldade, analisando-a em diferentes situações (livre ou dirigida), construindo assim um plano de ação que possa ajudar o discente a organizar suas estruturas cognitivas e assim conciliá-las com os conteúdos curriculares.

Sobre isto se enfatiza que a psicopedagogia é agregadora pois articula o significado dos conteúdos com o sujeito que aprende. Acompanhar a construção de hipóteses que o sujeito vem formulando ao longo da vida, atribuindo-lhe significado de forma contextualizada é o fio condutor que o sistema de ensino público brasileiro precisa valorizar nas suas estratégias avaliativas internas e externas (BOSSA, 2011).

Esta integração entre o objeto de estudo, a metodologia utilizada e capacitação profissional permite que o psicopedagogo utilize elementos como entrevistas, observações, jogos, músicas, conto de histórias, caixa piagentiana, caixa de areia e outros, aplicando-lhe um caráter quantitativo, para que o sujeito possa refletir e construir possibilidades de interação com as áreas de conhecimento.

Pode-se afirmar que a interlocução entre o psicopedagogo e o coordenador pedagógico pode subsidiar um suporte teórico metodológico que apoiará o professor na condução das tarefas realizadas em sala de aula. A parceria estabelecida entre professor, coordenador pedagógico e psicopedagogo pode atingir de modo incisivo a elaboração e aplicabilidade de um currículo escolar interdisciplinar, pois o caráter assistencial desta junção provocará diálogos entre e com as diferentes linguagens sociais. Efetivar a presença do psicopedagogo na equipe pedagógica de uma instituição de ensino pode ser uma proposta de política pública cujos frutos podem ser colhidos também além dos muros da escola.

Considerações

A vivacidade das reflexões propostas enaltecem os campos cognitivos e a solidificação da aprendizagem, a partir da validação de concepções teóricas que apontam as fortes influências dos aspectos orgânicos, afetivos, culturais e sociais na estruturação da identidade do aluno. As formas progressivas de efetivar uma aprendizagem organizada na escola devem ser estimuladas desde muito cedo, preferencialmente antes do término do ciclo alfabetizador, para tanto um forte aparato precisa ser criado no sentido de assegurar a estruturação de um currículo aberto e tradutor da identidade pessoal e local, validando ações planejadas a partir da prática e análise de pesquisas.

As proficiências podem partir do viés alfabetizador (faceta linguística) e propagar-se de modo denotativo nas facetas da interatividade e da socioculturalidade defendidas por Soares (2017), essas relações se entrelaçam e provocam uma fluência cognitiva que auxilia o desenvolvimento das estruturas linguísticas partindo das suas funções, valores e formas coerentes de uso.

A própria natureza infantil dispõe desta singularidade que consiste em acomodar informações, matura-las e ao mesmo tempo expandir suas inquições acerca do objeto de estudo, buscando com seus pares subsídios nos eixos culturais, tecnológicos, ambientais, históricos para justificar e/ou redimensionar sua pesquisa.

Se as relações de intercâmbio linguístico e letrado não estiverem presentes nesta etapa da educação básica as possibilidades de ampliar as estruturas cognitivas ficarão aprisionadas e refletirão negativamente na vida destes discentes. Construir, interagir, reorganizar e (re) significar são algumas das características imprescindíveis no âmbito educacional e na atuação do psicopedagogo, merecendo um olhar criterioso, principalmente no que tange a efetivação de políticas públicas voltadas para inserção de estratégias avaliativas qualitativas.

Comprometer-se com tal dinâmica significa assumir um compromisso com a construção de um novo modelo de educação em que as dificuldades de aprendizagem sejam discutidas e tratadas sob uma perspectiva psicopedagógica, com o apoio das instâncias familiar, escolar, comunitária e governamental.

Não é possível mais compreender ou tentar efetivar a construção do conhecimento de forma isolada. Sua validação e aplicabilidade consciente dependem fundamentalmente dos princípios e condições disponibilizadas para que

cada sujeito agregue aspectos intra e interpessoais nas suas tentativas de consolidar habilidades e competências também em uma perspectiva psicopedagógica.

Referências

- BOSSA, N.A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre artes medicas 1986.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KIRK, S.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. Tradução: Marília Zanela Sanvicente. 3 ed. São Paulo: Edicion, 1997
- LIBÂNEO, J. C **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORETTO, V.P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Florence, 1973.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.
- SCICCHITANO, R. M. J. Avaliação psicopedagógica da leitura e da escrita na etapa inicial da alfabetização. In: SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (org.). **Avaliação psicopedagógica: recursos para a prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, M. **Alfabetização e Linguísticas: da teoria à prática**. Belo horizonte: Dimensão, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Cortez, 1984. .
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.