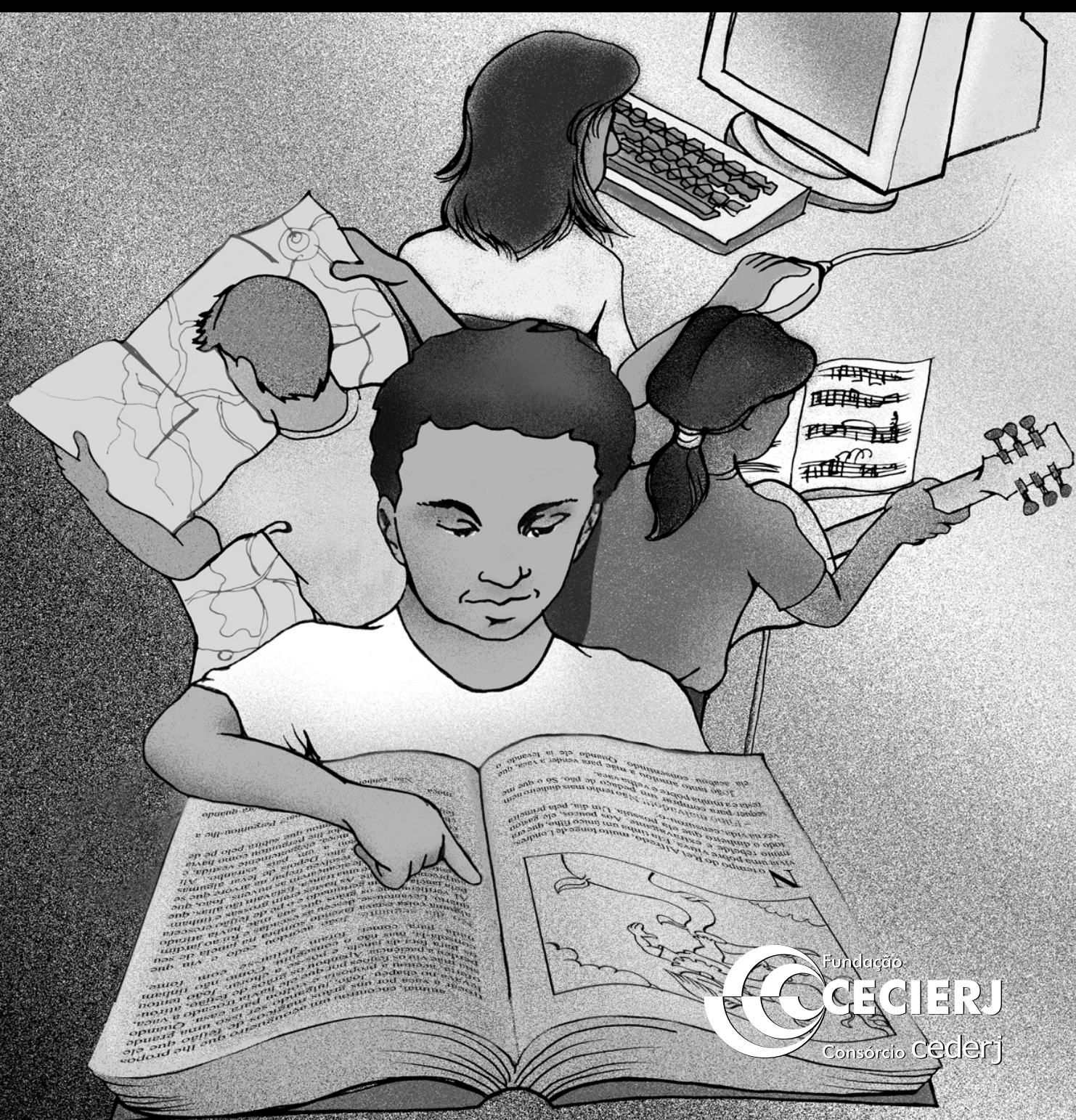


Mairce da Silva Araújo  
Marta Lima da Costa Rêgo  
Ricardo Carvalho  
Valéria Fernandes de Souza

## Alfabetização: Conteúdo e Forma 1







Fundação

**CECIERJ**

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

## Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

Volume 2 - Módulo 2

Mairce da Silva Araújo  
Marta Lima da Costa Rêgo  
Ricardo Carvalho  
Valéria Fernandes de Souza



SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério  
da Educação



Apoio:



# Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

## Presidente

Masako Oya Masuda

## Vice-presidente

Mirian Crapez

## Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

## Material Didático

### ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mairce da Silva Araújo

Marta Lima da Costa Rêgo

Ricardo Carvalho

Valéria Fernandes de Souza

### COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

### COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Cyana Leahy-Dios

### DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Ana Maria Osborne

Anna Carolina da Matta Machado

Maria Helena Hatschbach

### COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

### AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Ana Paula Abreu Fialho

Aroaldo Veneu

## Departamento de Produção

### EDITORA

Tereza Queiroz

### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

### COPIDESQUE

Nilce Rangel Del Rio

### REVISÃO TIPOGRÁFICA

Kátia Ferreira dos Santos

Patrícia Paula

### COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

### PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguilar Silva

### ILUSTRAÇÃO

Fábio Muniz

André Dahmer

### CAPA

Fábio Muniz

### PRODUÇÃO GRÁFICA

Patricia Seabra

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

A663a

Araújo, Mairce da Silva.

Alfabetização 1. v. 2 / Mairce da Silva Araújo. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

156 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-089-1

1. Alfabetização. 2. Cultura. 3. Linguagem. I. Rêgo, Marta Lima da Costa. II. Carvalho, Ricardo. III. Souza, Valéria Fernandes de. IV. Título.

CDD: 372.4



# Governo do Estado do Rio de Janeiro

**Governador**  
Sérgio Cabral Filho

**Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia**  
Alexandre Cardoso

## Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**  
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
RIO DE JANEIRO**  
Reitor: Ricardo Vieiralses

**UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO DE JANEIRO**  
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO**  
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO**  
Reitora: Malvina Tania Tuttman



# Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

Volume 2 - Módulo 2

## SUMÁRIO

<b>Aula 11</b> – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 2ª parte	<b>7</b>
<b>Aula 12</b> – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 3ª parte	<b>19</b>
<b>Aula 13</b> – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 1ª parte	<b>29</b>
<b>Aula 14</b> – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 2ª parte	<b>43</b>
<b>Aula 15</b> – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 3ª parte	<b>55</b>
<b>Aula 16</b> – Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização – práticas alfabetizadoras construtivistas	<b>65</b>
<b>Aula 17</b> – Atividades de leitura e escrita em uma perspectiva construtivista	<b>81</b>
<b>Aula 18</b> – Atividades de escrita com desafios cognitivos para as classes de alfabetização	<b>103</b>
<b>Aula 19</b> – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva sociointeracionista – 1ª parte	<b>125</b>
<b>Aula 20</b> – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva sociointeracionista – 2ª parte	<b>137</b>
<b>Referências</b>	<b>151</b>



# Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 2ª parte

## AULA 11

### Meta da aula

Analisar os métodos tradicionais de alfabetização, criados a partir da percepção mecanicista.

## objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar características da concepção mecanicista nos métodos alfabético e silábico, fundamentados na concepção mecanicista de aprendizagem da leitura e da escrita.

### Pré-requisito

Os conceitos trabalhados aqui têm estreita relação com o conteúdo das Aulas 5 e 10; portanto, sugerimos que você as reveja antes de iniciar a leitura desta aula.

## **INTRODUÇÃO**

De acordo com o que foi visto na Aula 10, a concepção mecanicista de alfabetização centra-se na questão dos métodos.

No Brasil, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela proliferação de métodos de alfabetização, criados com o objetivo de oferecer aos professores eficácia e segurança. Afinal, segundo os defensores desta concepção, bastava seguir fielmente a receita dos manuais para obter sucesso na tarefa de ensinar. Eram comuns as discussões, no âmbito das Secretarias de Educação e nas salas de professores, sobre a defesa desse ou daquele método como o melhor, o mais eficiente ou o mais atrativo. Motivação, prontidão, testagem e fixação eram palavras de ordem presentes em qualquer método. Provavelmente, você encontrará, nesta aula, referência ao método pelo qual foi alfabetizado.

Na Atividade 2 da Aula 10, pedimos que você registrasse lembranças do seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que, em seguida, concluísse se você foi, ou não, alfabetizado pelo método mecanicista. Agora, nesta aula, você poderá comparar os diferentes procedimentos e atividades apresentados no item A ciranda dos métodos, e terá a oportunidade de avaliar, mais seguramente, por qual método você foi, efetivamente, alfabetizado.

## **ALFABETIZAÇÃO MECANICISTA – 2ª PARTE**

Como você viu na Aula 10, a preocupação excessiva com o método é fruto do modelo positivista de Ciência. No entanto, não podemos desconsiderar que, na realidade brasileira, a proliferação dos métodos tradicionais de alfabetização chegou em um momento histórico no qual tanto a preocupação como o controle sobre o que acontecia na educação eram necessários e imprescindíveis. Vivíamos a realidade de uma ditadura militar que precisava produzir cidadãos cumpridores dos seus deveres, capazes de ingressar no mercado de trabalho para atendimento da demanda de mão-de-obra qualificada, principalmente na indústria, que se encontrava em crescimento. Dessa forma, estariam garantidos os princípios de ordem e progresso prezados pelo modelo positivista que nos foi imposto naquele momento.

O crescimento industrial e econômico das décadas de 1960 e de 1970 ficou conhecido como o “milagre brasileiro”, mas hoje conhecemos o custo desse crescimento voltado para o atendimento de políticas externas e dos interesses de manutenção e de controle do sistema vigente.

A criação de métodos de alfabetização, indicando ao professor o caminho a seguir, atendia à possibilidade de o poder político saber e controlar o que era feito em sala de aula. Por esse motivo, as políticas públicas incentivavam o uso de cartilhas e ofereciam cursos de diferentes métodos para serem utilizados nas escolas. Com isso, o mercado editorial de livros didáticos viveu tempos áureos, pois para cada método inventado criava-se uma nova cartilha, acompanhada de um livro do professor, de um suplemento com atividades de prontidão e de cartazes para serem usados no mural de apoio da sala de aula. O volume de compra desse material era bastante significativo, de modo que muitos cursos eram patrocinados e realizados pelas próprias editoras. Esse registro pode nos ajudar a compreender, mais adiante, a oposição ferrenha de determinados autores de cartilha e de alguns editores às mudanças nos processos de alfabetização, ocorridas nas décadas seguintes. A cartilha, como livro didático, merecerá especial atenção em outras duas aulas da nossa disciplina, pois a opção pelo seu uso, ou não, é um assunto provocador de discussões que precisam ser aprofundadas e cuidadosamente tratadas.





## **A ciranda dos métodos**

Até a década de 1980, a discussão nas secretarias e demais órgãos gestores da Educação girava em torno de qual seria o melhor método, a melhor cartilha. Cada método era lançado no mercado editorial como uma novidade, uma nova moda a ser seguida. Um modismo que congelou a discussão de problemas estruturais da educação.

A chamada “ciranda dos métodos” reduzia todos os educandos a uma única possibilidade de aprendizagem. Mas como poderiam todos caber na mesma forma? Utilizar um mesmo método para todos significava supor que todos aprendiam do mesmo jeito. E o que fazer com os que não aprendiam? As diferenças entre os educandos, suas realidades, suas necessidades não eram consideradas? O que fazer com os alunos que se desviavam do padrão esperado?

Tais questões ficaram sem resposta por muito tempo. Repetentes crônicos, alunos que recebiam rótulos por não aprenderem, eram rejeitados pela escola. A “patologização” dos problemas de aprendizagem ganhava força, pois, se as crianças não aprendiam por métodos “tão eficazes”, algum problema de ordem neurológica, motora ou emocional deveriam ter. Caso contrário, bastava realmente uma boa cartilha acompanhada de um livro do professor que explicasse o que fazer, passo a passo, para se obter sucesso na prática docente cotidiana. O professor não precisava pensar no que deveria fazer de novo ou criativo em sua sala de aula. Na outra ponta, o aluno não precisava pensar para aprender, bastava seguir o que era determinado pelo professor e pela cartilha para fazer as avaliações e conseguir boas notas, o que era considerado ter sucesso.

Para aprofundarmos a discussão sobre os métodos tradicionais de alfabetização, é aconselhável que você releia a Aula 5. Ela apresenta algumas informações que merecem atenção e reflexão acerca do fracasso escolar decorrente das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, bem como das diferentes explicações produzidas na tentativa de justificar a existência dos problemas de aprendizagem.



### ATIVIDADE 1

Leia a citação a seguir, retirada de um texto de Marlene Carvalho.

Alfabetizar uma turma de 28, 30 ou mais alunos é muito diferente de alfabetizar uma única criança, em particular. Os ritmos de aprendizagem variam, as experiências anteriores com a leitura e a escrita também.

A turma tem vida social intensa, grupos se formam e se desfazem, surgem afinidades e antipatias. Crianças pequenas devem assimilar normas e aprender a viver em grupo. Há conflitos e disputas, a professora é ao mesmo tempo mediadora, juíza, apaziguadora, estimuladora, autoridade responsável pela segurança física, animadora da aprendizagem, ombro amigo e às vezes mãe substituta. Além disso, tem que ensinar a ler e escrever (CARVALHO, 2004, p. 7).

Observe as seguintes questões:

- Nesse trecho, a autora propõe uma reflexão acerca da realidade da sala de aula, repleta de desafios e de dificuldades.
- A autora apresenta uma multiplicidade de aspectos envolvidos no trabalho do professor, para além da tarefa de ensinar a ler e a escrever.
- A citação elenca algumas dificuldades encontradas pelo professor na tarefa de alfabetizar uma turma repleta de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes graus de socialização.

Agora, reflita sobre as seguintes indagações:

- A utilização dos métodos não teria sido vista, pelos professores, como uma resposta, uma solução para a sua prática docente?
- Não seria uma expectativa dos professores, em geral, que alguém lhes fornecesse uma fórmula, ou uma receita para o “sucesso”?
- O dilema do professor estaria na opção por uma prática que considerasse as diferenças entre os alunos, ou por um método que facilitasse a sua prática em sala de aula?

Pensando nessas e em outras questões que possam surgir como produto da sua leitura, redija um texto argumentativo apresentando as vantagens e as desvantagens na utilização, em sala de aula, de um único método para ensinar as crianças a ler e escrever.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*Por um lado, os procedimentos que partem do princípio da igualdade, do padrão e da homogeneização na sala de aula, podem gerar dificuldades graves de aprendizagem. Por outro, a tentação de seguir os métodos torna-se real, pois a aplicação e a execução de tarefas preestabelecidas, nas páginas da cartilha e no manual do professor, podem facilitar o trabalho docente. O seu texto deve, a partir das idéias que você construiu após a leitura do assunto tratado até aqui, expressar:*

- *as vantagens e as desvantagens de seguir um único método para alfabetizar em sala de aula;*
- *sua opinião sobre a utilização de métodos tradicionais de alfabetização e os riscos de não considerar as diferenças individuais dos educandos;*
- *seu ponto de vista a respeito da limitação e do empobrecimento do trabalho docente, quando reduzido à mera reprodução de atitudes previstas nos manuais.*

A seguir, faremos uma breve descrição de alguns métodos utilizados no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, que ganharam força e aceitação em função do seu caráter de aplicabilidade.

### MÉTODO ALFABÉTICO

Dentro da abordagem sintética, esse método deu origem ao termo “alfabetizar”, partindo dos aspectos mais simples da língua, para os mais complexos. Para seus idealizadores, o mais simples era a unidade mínima constituinte da palavra, a letra. Universalmente aceito, tal como vimos na Aula 10, foi amplamente utilizado desde a Antigüidade até o fim da Idade Média. Em alguns países foi muito difundido, ainda no início do século XIX. A criação e difusão das cartilhas alfabéticas, principalmente na América do Norte, foi, durante um século (1783-1890), forte motivo para sua permanência no cenário educacional. Estima-se que tenham sido vendidos 80 milhões de exemplares de cartilhas (RIZZO, 1980).

Como procedimento didático, o professor ensinava primeiro o nome das letras – maiúsculas e minúsculas – na seqüência alfabética. Em seguida, as letras eram combinadas duas a duas e deviam ser pronunciadas, pelo aluno, simultaneamente ao reconhecimento de sua forma gráfica. Assim como: ab e ba; ib e bi etc. Daí para a frente as combinações eram ampliadas em grupos de 4 ou 5 letras, para só depois os alunos treinarem a pronúncia das sílabas. Por último, essas eram apresentadas formando as palavras. Considerava-se a soletração uma

peça fundamental para o ensino da língua, seguida, paralelamente, pelo ensino da escrita, enfatizando-se a caligrafia. A repetição, a fixação e a memorização das letras e das sílabas eram a base da aprendizagem nesse método. A leitura só se dava após muita soletração e repetição. No primeiro momento, o reconhecimento dos sons da palavra era mais importante que a apropriação do seu significado.

## MÉTODO SILÁBICO

Por ter a sílaba como unidade fonética inicial, esse método difere do método sintético anteriormente descrito. Ainda assim, pouca coisa muda em relação ao método alfabético, que tinha como base a soletração e a repetição. No método silábico, as sílabas são apresentadas às crianças em uma ordem estabelecida, possibilitando o maior número possível de combinações entre elas, tendo como finalidade a formação de novas palavras e, muito posteriormente, a formação de frases.

No prólogo da sua popular *Cartilha da infância*, Galhardo (1979) condenava firmemente a soletração e defendia a silabação como método eficiente, *próprio para ensinar a ler bem, no menor espaço de tempo possível*. No entanto, comparando-se a *Carta do ABC* e a *Cartilha da infância*, parece haver pouca diferença entre os dois métodos. A principal é que, na primeira, não aparecem frases, só palavras, mas o mecanismo de ensino da leitura é o mesmo (CARVALHO, 2004, p. 13).

As cartilhas do método silábico iniciam a aprendizagem pela apresentação das vogais, de seus sons e dos movimentos para a escrita de cada uma delas. Em seguida, apresentam as possibilidades de combinações entre as próprias vogais, numa artificialidade da língua que quase impossibilita a compreensão das propostas. Por exemplo: os ditongos *ai*, *ui*, *eu*, *au*, *oi* são apresentados com desenhos que induzem a uma contextualização, que força a identificação de que *ai* e *ui* expressam dor; o uso do *eu* como pronome pessoal; do *au* como o som do latido do cachorro e, finalmente *oi*, como uma saudação comum entre as pessoas. Depois são introduzidas as famílias silábicas e as combinações entre as vogais e as consoantes. Exemplo: va-ve-vi-vo-vu; as palavras seriam: vovô, vovó, uva, ave, viu, viúva, véu, viva, Ivo, Eva.

Este modelo se repete em todas as cartilhas do método silábico, variando muito pouco a ordem em que as famílias são apresentadas.

No caso da *Cartilha da infância*, que já alcançou cerca de trezentas edições, esse modelo se repete nas suas trinta e duas lições.



Marlene Carvalho apresenta, como podemos ver pelo trecho a seguir, uma preciosa análise da referida cartilha que nos possibilita ter uma idéia do que era produzido, no geral.

À época do lançamento, o autor da cartilha dava especial relevo ao fato de apresentar as sílabas salteadas. Afirmava ele: “Apresentamos salteadas todas as sílabas para evitar a decoração inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos. É a indecoração constante” (p. 8).

A ordem de apresentação dos conteúdos proposta pelo autor é ainda hoje largamente seguida em muitos manuais: primeiro, as cinco letras que representam as vogais, depois os ditongos, em seguida as sílabas formadas com as letras v, p, b, f, d, t, l, j, m, n. O autor apresenta, no primeiro momento, as letras v, p, b, f, d, t, ou seja, aquelas cujo som é sempre o mesmo, qualquer que seja a posição que ocupem na palavra. Já as três letras que se seguem – l, m, n – podem representar mais de um som, conforme estejam localizadas no início ou no fim da sílaba; quanto ao j, o som que ele representa pode em certos casos ser escrito com ge ou gi.

As chamadas *dificuldades ortográficas* aparecem do meio para o fim da cartilha, incluindo os dígrafos, as sílabas travadas (terminadas por consoantes), as letras g, c, z, s e x.

A silabação, um método sintético, ainda continua em uso em algumas escolas, tanto nas cidades quanto no interior, talvez porque do ponto de vista do adulto pareça fácil de aplicar. No entanto, nem todos os alunos, sejam jovens ou crianças, se mostram capazes de entender o mecanismo da combinatória das sílabas. A meu ver, o método tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita.

A propósito da silabação, lembro-me de uma história que ouvi em Brasília, num seminário de Educação de Jovens e Adultos. Uma professora recém-formada foi trabalhar numa escolinha rural, multisseriada, onde se misturavam alunos analfabetos e alfabetizados. Um pouco insegura, começou a trabalhar com os que sabiam ler. Uma semana depois, um dos meninos que tinham sido deixados de lado, analfabeto aos doze anos, chegou-se a ela e perguntou:

- Você não vai ensinar a ler?
- Vou, sim – disse a professora, constrangida.

- Você não sabe ensinar a ler?
- Sei, é claro! Eu sou professora, viu?

Não convencido, o menino abriu a cartilha na página da letra p e disse:  
 – Está vendo aqui o desenho do pato? Você lê: pato. Depois conta a historinha do pato ou canta a musiquinha do pato. Depois lê assim: pa, pe, pi, po, pu (apontava as sílabas); depois lê aqui: ta, te, ti, to, tu. Só isso, é fácil...

Em resumo, o garoto tantas vezes foi submetido ao mesmo (e infrutífero) método que achava que sabia ensinar a ler! (CARVALHO, 2004, pp. 13-14).



## ATIVIDADE 2

Procure em sua escola, ou com algum colega que já tenha tido a oportunidade de alfabetizar, uma cartilha para você analisar.

- Observe como a escrita é apresentada evidenciando uma estrutura da língua, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização.
- Agora, assinale, na lista a seguir, as características observadas por você em sua análise.
  - ( ) Os textos apresentados pela cartilha atraem o interesse do aluno.
  - ( ) Os textos se aproximam do uso que a criança faz da linguagem diariamente.
  - ( ) As ilustrações explicam ou completam os textos.
  - ( ) A ênfase maior dos textos recai sobre o significado.
  - ( ) A ênfase maior dos textos recai na mecânica da leitura.
  - ( ) As frases são curtas e soltas.
  - ( ) As frases são baseadas em razões de contexto lingüístico.

- Depois de ter assinalado os itens, registre, em poucas linhas, sua observação sobre o principal objetivo da cartilha que você analisou.

---



---



---



---

## COMENTÁRIO

*Se você conseguiu analisar as cartilhas com bastante atenção, deve ter percebido que os itens que poderiam ser marcados são os que se alinham com as características da Concepção Mecanicista de Alfabetização, ou seja, com ênfase em textos e atividades descontextualizadas da realidade e distantes do cotidiano da criança.*

*Leve sua análise e suas observações para uma discussão bem polêmica em seu pólo, com seus colegas de curso e seu tutor presencial.*

*Bom trabalho!*

## RESUMO

Não só com o objetivo de oferecer ao professor alfabetizador a garantia e a segurança de um trabalho bem-sucedido, como também com o de controlar o "fazer" docente, surgiram, no panorama brasileiro, vários métodos cujas palavras de ordem eram: motivação, prontidão, testagem e fixação.

Difundia-se a idéia de que se esse professor seguisse, passo a passo, um método, o aluno seria efetivamente alfabetizado e, caso não fosse, o problema residiria no próprio aluno, rotulado como portador de alguma patologia.

No método alfabético, partia-se do ensino do nome das letras para o das suas combinações duas a duas e, simultaneamente, treinava-se a pronúncia e o reconhecimento da sua grafia, até chegar à combinação de quatro ou cinco letras, ao treinamento das sílabas e à formação das palavras. Enfatizavam-se a soletração e a caligrafia. Na leitura, importava mais o reconhecimento dos sons da palavra do que a apropriação do significado.

O método silábico, também com base na soletração e na repetição, tinha na sílaba a unidade fonética inicial apresentada ao aluno em uma ordem estabelecida que possibilitasse o maior número de combinações entre elas. Tinha como objetivo a formação de palavras e só posteriormente a de frases.



## AUTO-AVALIAÇÃO

Retome a leitura dos métodos apresentados e verifique se você é capaz de estabelecer a relação entre eles e a concepção mecanicista de alfabetização. Você indentificou a intencionalidade de homogeneização da aprendizagem, desconsiderando-se as diferenças individuais?

Se as proposições anteriores não estão claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas questões.

## SUGESTÃO

Para esquentar a discussão sobre os métodos de alfabetização, sempre tão polêmicos, leve questões e dúvidas para o seu grupo de colegas na tutoria presencial.

## INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, daremos continuidade ao estudo dos métodos tradicionais de alfabetização. Serão apresentados os métodos Fônico e o da Palavração.



# Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 3ª parte

## AULA 12

### Meta da aula

Analisar os métodos tradicionais de alfabetização criados a partir da percepção mecanicista.

## objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as características do método fônico ou fonético e do método da palavração, fundamentados na concepção mecanicista de aprendizagem da leitura e da escrita.

### Pré-requisito

Os conceitos trabalhados na Aula 11, sobre os métodos fundamentados na abordagem sintética, têm estreita relação com o conteúdo das Aulas 5 e 10. Portanto, sugerimos que você as reveja antes de iniciar a leitura desta aula.

## **INTRODUÇÃO**

Nesta aula, daremos continuidade ao estudo dos métodos tradicionais de alfabetização, apresentando suas características e as bases que os sustentam.

## **MÉTODO FÔNICO OU FONÉTICO**

O método fônico passou a ser utilizado no lugar do alfabético, na tentativa de sanar a dificuldade que reside no fato de o nome das letras não corresponder ao som que elas representam. De certo modo, esse método pode ser considerado, também, um representante da abordagem sintética.

O método fônico foi criado na tentativa de buscar a correspondência grafofônica da língua, ou seja, a correspondência entre o valor sonoro da letra tanto na fala como na escrita.

Os sons das letras são ensinados isoladamente e depois reunidos em sílabas, que deverão ser pronunciadas pelos alunos. O passo seguinte é o agrupamento dessas sílabas em conjuntos maiores, formando as palavras, que, por fim, comporão pequenas frases. O método se mostra mais eficiente quando encontra, em uma língua, correspondências exatas dos valores sonoros com a escrita, o que não acontece na Língua Portuguesa. Veja a letra S, por exemplo. Ela possui valores sonoros distintos em diferentes palavras. Dependendo da palavra, pode aparecer com o som de C ou de Z: sapo, caso.

A ordem estabelecida para o procedimento didático desse método consiste em ensinar os sons das vogais, simultaneamente ao ensino do movimento da escrita da letra e da maneira correta de pronunciá-las. O método insiste na importância da forte repetição até que o aluno estabeleça, por completo, esta associação, memorize-a e a pronuncie automaticamente. Depois das vogais, as consoantes são introduzidas em uma ordem preestabelecida, tendo, em seguida, seus sons combinados com cada uma das vogais. Logo após o treinamento ter atingido o objetivo de fazer com que o aluno reconheça, prontamente, as vogais combinadas a três ou quatro diferentes consoantes, as sílabas lhe são apresentadas, precedendo a combinação entre estas, caracterizando, assim, a formação de palavras. Na fase seguinte, treinam-se combinações de palavras já conhecidas, objetivando a construção de frases.

Por ser um método econômico e de fácil aplicação, este procedimento ainda é amplamente difundido em muitos países, apesar das contra-indicações para a sua utilização em certas línguas.

Encontramos em Rizzo (1980) uma lista de vantagens bastante esclarecedora das facilidades decorrentes do uso de metodologias prontas, sinalizando para o uso específico do método fônico.

Vantagens do uso do método fônico segundo a autora:

- uso do som da letra no reconhecimento da palavra (diferente do alfabético);
- *organização lógica muito ao gosto do adulto, pois transmite uma enorme segurança quando possibilita o controle entre o que já foi “dado” e o que não foi ainda (grifo nosso)*
  - econômico, pois exige pouco material específico;
  - facilmente graduado em etapas precisas, constantes, cada qual, de séries de exercícios preestabelecidos;
  - *fácil de ser aplicado por qualquer pessoa, mesmo leiga, pelas suas qualidades lógicas de organização (grifo nosso).*

A organização, ao gosto do adulto, deflagra o centro da atenção nos procedimentos do professor e no método, nesse processo de alfabetização? Você observou que a todo instante fala-se exclusivamente em ensino?

Cabem aqui algumas questões para você refletir:

- Como se dará o processo de aprendizagem? Como o aluno irá aprender?
- O método oferece segurança ao professor, desde que este se certifique de haver seguido as instruções. Portanto, abre a possibilidade de o trabalho ser feito por um leigo, gerando certo desconforto ao profissional que se prepara e se especializa para o exercício do magistério.

Para pôr mais lenha nessa fogueira e para ajudá-lo em suas reflexões, leia o trecho abaixo, retirado do livro *Alfabetização e letramento: um diálogo entre a teoria e a prática* de Marlene Carvalho, em que a autora oferece uma preciosa análise de duas propostas bem conhecidas e amplamente divulgadas do método fônico.

Examinemos, a seguir, as propostas de dois métodos fônicos bastante conhecidos: *A abelhinha* (SILVA et al., 19\_\_). e *A casinha feliz* (MEIRELES; MEIRELES, 1999).

## MÉTODO DA ABELHINHA

Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, educadoras com ampla experiência de ensino e de pesquisa, criaram o método que foi experimentado na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, em 1965. Essa escola, criada por Anísio Teixeira, era um centro de referência para inovações pedagógicas e recebia apoio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Na década de 1970, o método já era largamente empregado em escolas públicas do Rio de Janeiro com resultados muito satisfatórios: 80 a 95% de alunos aprovados em escolas de população desfavorecida e taxas mais elevadas em escolas de classe média (SILVA *et al.*, 19\_\_).

Nos anos 80 e 90, continuava a ser aplicado, embora por um número menor de professoras (CARVALHO, 1987, 2001).

Embora sua base seja essencialmente fonética, as autoras o apresentam como *método misto do tipo fonético*.

*O Método Misto parte do moderno conceito de leitura como atividade que visa a decodificar, isto é, aplicar um código para descobrir o sentido do que está escrito – a mensagem. A escrita corresponde a codificar, isto é, pôr uma mensagem em código. De início, procura dar à criança essas noções, bem como a compreensão do mecanismo da leitura e da escrita e da importância de buscar o sentido do que se lê (SILVA *et al.*, 19\_\_).*

O Método da Abelhinha apresenta uma série de histórias cujos personagens estão associados a letras e sons.

*Os sons são apresentados como “barulhos” que ocorrem, o mesmo acontecendo com a reunião de dois sons em sílabas. Da reunião de dois sons, a criança passa a três, e vai lendo palavras cada vez mais extensas; depois expressões, sentenças e historinhas.*

Duas recomendações das autoras: não dizer o nome das letras, “pois seria cair na soletração” e “não fazer a união dos fonemas com todas as vogais”, pois seria a silabação, prejudicando a leitura mais tarde (p. 23).

Durante a fase denominada “Início da Alfabetização”, a criança apenas “une sons”, o que corresponde à etapa de síntese. Na fase seguinte, “Completando a Alfabetização”, ela passa à análise, isto é, separa os sons nas palavras. Assim, afirmam as autoras, “as atividades conhecidas como de análise e síntese – geralmente enfrentadas juntas – no Método Misto são vencidas separadamente” (p. 7).

A personagem abelhinha, que dá nome ao método, tem o corpo em forma de um a (em letra cursiva) e apresenta o som aaaaaa (a vogal é prolongada para facilitar o reconhecimento); a letra i é representada pelo tronco de um índio, outro personagem de histórias, assim por diante. Os personagens são desenhados para sugerir ou conter as formas estilizadas das letras. Há portanto uma associação de três elementos: personagem, forma da letra, som da letra (fonema). A alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra.

A emissão correta e as habilidades para distinguir sons parecidos são preocupações das autoras. Elas recomendam:

*Use recursos para levar as crianças a distinguirem sons parecidos: observar o movimento dos lábios e da língua para pronunciar esses sons; emití-los isolados ou em palavras por eles iniciadas. Observe que o t parece estalar; o p lembra a pipa batendo na árvore (pam); o b é o barulhinho da água quando ferve (p. 33).*

Conforme relatou Alzira Brasil, em uma entrevista concedida por ocasião da escrita desse livro, a intenção das autoras era fazer um método simples, eficiente, de baixo custo, que não necessitasse de cartilha: as próprias crianças deveriam preparar parte do material didático. A primeira edição do livro com os fundamentos do método apareceu em 1969, pela Cia. Editora Nacional; mais tarde, por interesse da editora, foi lançada uma cartilha muito bem ilustrada, que acompanharia a narração da história. Esta cartilha não se revelou rentável do ponto de vista comercial e deixou de ser editada.

## A CASINHA FELIZ

Criado pela pedagoga Iracema Meireles (MEIRELES, 1984), na década de 1950, o método tem uma longa trajetória de aplicação em escolas públicas e particulares e ainda está em uso no Rio de Janeiro e em outras localidades.

Iracema Meireles acreditava na aprendizagem por meio do jogo, propondo que a sala de aula fosse um espaço para a criatividade e a livre expressão das crianças. Fundou uma escola particular que chamou Escola de Brinquedo e ali usava um teatrinho de bonecos para alfabetizar tendo como método a sentencição (ensino por meio de frases ou sentenças). Nessa época, começou a “personalizar as letras” e associá-las a figuras do universo infantil (MEIRELES; MEIRELES, 2000).

Ocorreu uma mudança importante quando Iracema Meireles,

*...observando as turmas que se alfabetizavam, notou que as crianças adoravam as histórias e as letras/personagens e esqueciam frases e palavras se ficavam alguns dias sem vê-las. Passou a contar as histórias em função de apresentar as letras. Foi uma ousadia para a época (MEIRELES; MEIRELES, 2000, p. 28).*

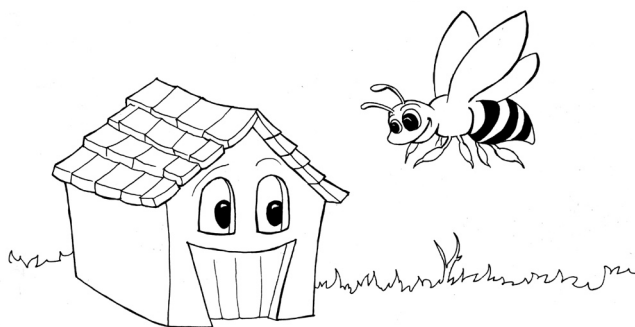
Buscava facilitar a aprendizagem de novas combinações de letras, mas recusava as estratégias de memorização próprias da soletração e silabação. Decidiu então apresentar as letras como personagens de uma história: papai (p), mamãe (m) neném (n) e ratinho (r). O recurso didático agradava mas não funcionava plenamente porque as crianças continuavam a decorar as combinações de consoantes com vogais, como se faz na soletração (Meireles, Eloísa, 2000). Apostando nos elementos lúdicos – o teatro de fantoche –, Iracema Meireles transformou as vogais (“os cinco amiguinhos”) em personagens privilegiados, fantoches que se “encostavam” nas consoantes, como se materializassem a fusão dos sons (das vogais com as consoantes), formando uma palavra monossílabo. Estava feita a opção pelo método fônico.



Segundo Iracema Meireles, a história da Casinha Feliz (1999) pode ser “modificada à vontade e até substituída”.

*O essencial é que conduza à figura-fonema capaz de fazer sempre, se for consoante, o imprescindível barulhinho. Tudo mais é jogo, é dramatização, atividade criadora* (MEIRELES; MEIRELES 2000, p. 34).

Na década de 1960, o método foi experimentado numa escola pública do Rio de Janeiro. A experiência bem-sucedida, acompanhada por uma delegação do MEC. A avaliação positiva fez com que A Casinha Feliz fosse introduzida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque da Bahia), criado por Anísio Teixeira, onde se experimentava, também, o método de contos. (ibidem, pp. 15-16)



#### ATIVIDADE 1



A Fonética, em linhas gerais, preocupa-se com a descrição dos sons da fala, e a Fonologia, com o valor funcional que os sons têm na língua (CAGLIARI, 1995, p. 87).

Cagliari também expressa, em seu livro, a importância da compreensão, por parte do professor, dos aspectos lingüísticos envolvidos no processo de alfabetização. Para ampliar seu conhecimento sobre o assunto e fundamentar sua reflexão, procure em dicionários, livros da área de Lingüística ou em livros didáticos de Língua Portuguesa, a diferença entre fonema e grafema. Registre, no espaço a seguir, o resultado de sua pesquisa.

FONEMA	
GRAFEMA	

Agora, escreva um breve texto expressando a sua compreensão sobre os motivos pelos quais o método fonético não seria o indicado para o trabalho com uma língua complexa, como a nossa.

Para redigir seu texto, considere o seguinte detalhe: nosso país possui dimensões continentais, portanto, encontramos verdadeiros dialetos e sotaques em diferentes regiões, sejam urbanas ou rurais.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**COMENTÁRIO**

*A expectativa sobre seu texto reside na possibilidade de compreensão de que a escrita não é uma transcrição exata da fala, portanto, a artificialidade da língua, presente nas cartilhas dos métodos alfabéticos, permanece presente nos métodos fônicos, pois o registro do que se fala não seria igual ao registro escrito que utilizamos formalmente.*

*Por exemplo, a frase "Eu gosto de futebol", se fosse escrita exatamente da forma como falamos, aqui na cidade do Rio de Janeiro, seria mais ou menos assim: "Eu goxto de futibou." Assim, teríamos diversas formas de registros escritos, para diferentes modos de falar.*

*A escrita não é, portanto, a representação exata dos sons da fala, mas um sistema de representação complexo que precisa ser compreendido em sua organização e funcionamento e não apenas decorado e repetido.*

**MÉTODO DA PALAVRAÇÃO**

O método da palavração surgiu a partir dos estudos da **Gestalt**, realizados pela Psicologia, já citados na Aula 10, como fundamentação das abordagens analíticas. Segundo essa perspectiva, o início do processo de alfabetização deveria partir da palavra como menor unidade significativa.

**GESTALT: A PSICOLOGIA DA FORMA**

A Psicologia da Gestalt é uma das tendências teóricas mais coerentes e coesas da história da Psicologia. Seus articuladores se preocuparam em construir não só uma teoria consistente, mas também uma base metodológica forte, que garantisse a consistência teórica. Gestalt é um termo alemão de difícil tradução. O termo mais próximo em português seria "forma" ou "configuração", que não é muito utilizado por não corresponder exatamente ao seu real significado em Psicologia.

Ernst Mach (1838-1916), físico, e Christiam von Ehrenfels (1859-1932), filósofo e psicólogo, desenvolviam uma psicofísica com estudos sobre as sensações (o dado psicológico) de espaço-forma e tempo-forma (o dado físico) e podem ser considerados como os mais diretos antecessores da Psicologia da Gestalt. Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, com base nos estudos psicofísicos que relacionaram a forma e sua percepção, construíram as bases de uma teoria eminentemente psicológica.

Eles iniciaram seus estudos pela percepção e sensação do movimento. Os gestaltistas estavam preocupados em compreender quais os processos psicológicos envolvidos na ilusão de ótica, quando o estímulo físico é percebido pelo sujeito com uma forma diferente do que ele é na realidade (BOCK, 1989, pp. 50-57).

Nesse método, a palavra é simultaneamente unidade da língua e do pensamento. Desde o princípio, o enfoque da leitura deve ser dado ao significado do que está escrito. Acredita-se que, assim, estará se desenvolvendo uma atitude inteligente de leitura e despertando o interesse do aluno por ela, que será vista como fonte de prazer e de informação. A aprendizagem das palavras como um todo, pelo seu perfil e forma visual, corresponde à maneira como adultos e crianças percebem as idéias, as formas e aprendem, segundo a Gestalt.

As palavras são apresentadas em agrupamentos (conjunto organizado por alguma associação de idéias), e os alunos aprendem a reconhecê-las pelo método “see and say” – em português, “visualização”.

Cartões com palavras-chave são colocados nos murais para a visualização e, conseqüentemente, para o reconhecimento das palavras. A escolha das palavras é feita pelos professores, de acordo com critérios estabelecidos por eles, como, por exemplo: retirá-las de uma história contada para a turma, ou, simplesmente, por julgar que elas oferecerão possibilidade de significação, em um determinado contexto.

Podemos citar, como contribuição, o trabalho que realizamos, hoje, com a leitura de rótulos, marcas conhecidas pelas crianças, desde a Educação Infantil. Mais adiante, abordaremos as atividades com rótulos, de forma mais aprofundada. São leituras que podemos chamar leitura de mundo, porque são referências que marcam o cotidiano das crianças, de forma geral.

A confecção de livros de rótulos, com rótulos retirados e recortados de diferentes embalagens, colados e identificados com seus nomes e utilidades logo abaixo, podem ser muito úteis para auxiliar esse tipo de visualização.

Mas, ainda assim, o foco recai sobre o método de ensino e sobre os procedimentos adotados pelo professor. O aluno não ocupa, nessa perspectiva, o centro do processo de aprendizagem.

**RESUMO**

O método fônico funda-se na tentativa da busca pela correspondência grafofônica da língua. Inicialmente, ensinavam-se os sons vocálicos e, simultaneamente, o movimento da escrita da letra e sua pronúncia. Enfatizava-se a importância da repetição para a memorização da pronúncia. Em seguida, as consoantes eram introduzidas em ordem preestabelecida e seus sons combinados com cada uma das vogais. Logo após, as sílabas eram apresentadas, precedendo a combinação entre estas, caracterizando, assim, a formação de palavras. Na fase seguinte, treinavam-se combinações de palavras já conhecidas, objetivando a construção de frases.

No método da palavração, a palavra é simultaneamente unidade da língua e do pensamento. As palavras são apresentadas em agrupamentos (conjunto organizado por alguma associação de idéias), e os alunos aprendem a reconhecê-las pelo método *see and say* – em português, “visualização”.

**ATIVIDADE FINAL**

As editoras costumam entregar, nas escolas, livros didáticos e cartilhas, para análise do professor. Procure em sua escola, ou com algum colega que já tenha tido a oportunidade de alfabetizar, uma cartilha para você analisar. Observe as propostas de atividades e de procedimentos didáticos apresentados e identifique sua correspondência com um dos métodos apresentados nesta aula. Faça o registro na ficha a seguir.

Nome da cartilha	
Autor	
Editora	
Método	
Comentários	

Após ter preenchido a ficha de análise da cartilha, sugerimos que você leve seus comentários para discuti-los com os colegas de turma na tutoria presencial.

### **AUTO-AVALIAÇÃO**

Retome a leitura dos métodos apresentados e verifique se você é capaz de estabelecer a relação entre eles e a concepção mecanicista de alfabetização. Você identificou a intencionalidade de padronização da aprendizagem, desconsiderando as diferenças individuais?

Se as proposições anteriores não estão claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas questões

### **SUGESTÃO**

Para esquentar a discussão sobre os métodos de alfabetização, sempre tão polêmicos, leve questões e dúvidas para seus colegas, na tutoria presencial.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

A próxima aula apresentará a concepção construtivista de alfabetização, fundamentada no trabalho de Emília Ferreiro, sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

# Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 1ª parte

## AULA 13

### Meta da aula

Apresentar a concepção construtivista de alfabetização.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Descrever os princípios nos quais se funda a concepção construtivista de alfabetização.
- Apresentar o percurso de consolidação da teoria construtivista, segundo sua autora, Emília Ferreiro.

### Pré-requisito

Para melhor compreensão de alguns aspectos desta aula, você deve reler as Aulas 8 e 9, que tratam das questões que envolvem a escrita. Aceite como sugestão rever o material sobre Jean Piaget, do curso de formação de professores, ou de outros cursos que você tenha participado.

Pode ser interessante ler com outros olhos, depois de algum tempo, os estudos que influenciaram, de forma decisiva, a educação, nas últimas décadas.

## **INTRODUÇÃO**

Nas Aulas 10, 11 e 12, você teve oportunidade de estudar a concepção mecanicista de alfabetização e a ciranda de métodos, lembra? Tradicionalmente, as discussões centravam-se na escolha do melhor método, fossem eles analíticos ou sintéticos. Na concepção mecanicista, o aluno é considerado uma “tábula rasa”, ou seja, uma folha de papel vazia, em que se inscrevem as letras e as palavras a partir de ações prescritas por um determinado método.

Agora, vamos estudar a concepção construtivista de alfabetização.

As bases da visão construtivista colocam o aluno como o centro do processo de construção do conhecimento e exigem dele uma postura participativa.

Nesse processo de alfabetização, o aluno é visto como um sujeito ativo e não mais como um receptáculo em que são depositadas letras e palavras. Ele participa do processo, questionando, e é autorizado pelo professor a perguntar “por quê” e “para quê”.

O aluno é, na concepção construtivista, o “sujeito” que constrói o seu conhecimento a partir das interações que estabelece com aquilo que vai ser aprendido (o objeto do conhecimento).

## **EMÍLIA FERREIRO E A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA**

O termo Construtivismo começou a ser ouvido, por nós educadores, há exatamente duas décadas. No ano de 1985 foi publicado, no Brasil, o livro *Psicogênese da língua escrita*, apresentando, aos interessados nos processos de alfabetização, os estudos da professora Emília Ferreiro e os de sua colaboradora, a professora Ana Teberosky.

Ferreiro é Doutora pela Universidade de Genebra, onde teve o privilégio de ser orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Realizou suas pesquisas sobre alfabetização, principalmente na Argentina, onde nasceu, e

no México, país que a recebeu e onde é, atualmente, professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional.

Ana Teberosky é licenciada em Ciências da Educação e pesquisadora do Instituto Municipal de Educação, em Barcelona, Espanha.

No trabalho de Ferreiro, identificamos claramente as marcas de sua formação piagetiana pela presença de conceitos como, por exemplo, o esquema: assimilação-acomodação-equilíbrio.



Observe, a seguir, a descrição do esquema proposto por Ferreiro sobre os estágios do processo de construção do conhecimento.

- ASSIMILAÇÃO

Quando conhecemos um objeto não nos apropriamos dele imediatamente. Assimilar, aqui, significa tomar conhecimento, perceber, registrar as propriedades do novo objeto de conhecimento e não apenas armazenar as informações sobre ele.

- ACOMODAÇÃO

Na acomodação, iniciamos um processo de exploração do novo, confrontando o objeto a ser conhecido com as estruturas da língua, que já temos internalizadas e das quais somos usuários.

- EQUILIBRAÇÃO

Após conhecermos o objeto, contextualizá-lo e significá-lo interiormente, nos apropriamos dele como algo que passa a fazer parte da nossa estrutura de pensamento. Na equilibração, lançamos mão desse objeto de conhecimento, sempre que necessário. Ele passa a nos pertencer e, conseqüentemente, a ser utilizado com naturalidade e desenvoltura.

Você percebeu a diferença entre armazenar informações que nos são apresentadas sobre o objeto e o processo de construção do conhecimento desse objeto?

Considerando o esquema “assimilação-acomodação-equilibração”, o foco do estudo, dentro da perspectiva construtivista, encontra-se na forma como a criança interpreta e compreende o objeto a ser conhecido. Essa perspectiva se diferencia da abordagem mecanicista, que centrava sua atenção na forma como ensinar a criança a conhecer o objeto sob o ponto de vista do adulto.

Nos métodos mecanicistas, apresentados nas duas aulas anteriores, foi possível comprovar que as crianças é que deveriam adequar-se ao método e não o contrário.

Sob o ponto de vista da fundamentação piagetiana, a apropriação do objeto permite uma aprendizagem a que chamamos significativa, pois a criança internaliza, interpreta e toma posse do objeto como parte de seu universo.



Leia atentamente o que Ferreiro nos fala sobre essa questão.

No que diz respeito à discussão sobre os métodos, já assinalamos que essa querela é indissolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode fazer estimular ou bloquear. Porém, certamente, essa distinção entre métodos de ensino, por um lado, e processos de aprendizagem, por outro, requer uma justificativa teórica. Num marco de referência condutista, ambos aparecem identificados, visto que um dos princípios básicos desta posição é que são os estímulos que controlam as respostas, e a aprendizagem em si nada mais é do que a substituição de uma resposta por outra. Num marco de referência piagetiano, pelo contrário, a distinção entre ambos é clara – e necessária – visto que um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (“seus esquemas de assimilação”): neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (FERREIRO, 1985, p. 27).

O marco condutista referenciado na citação é o marco que se sustenta nas proposições comportamentais de estímulo e resposta e na aprendizagem como a modificação observável de um comportamento que pode ser medido e verificado. Ou seja, é fundamentado no binômio estímulo-resposta compreendido como produto de um condicionamento.

O marco piagetiano, referido pela autora, é exatamente o da apropriação do objeto. Só após o que ela chama de interpretação do objeto, será possível observar uma modificação real na conduta do sujeito, e não apenas uma resposta a um estímulo externo que pode ser momentânea e não internalizada.

Faça uma pausa na sua leitura e dedique-se à realização da Atividade 1.

Ao concluir essa atividade, você deverá levar sua resposta ao tutor presencial, a fim de discuti-la com os colegas de turma, pois, para compreender os motivos pelos quais o trabalho de Ferreiro significa uma grande mudança na forma de conceber o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é fundamental que você tenha entendido, efetivamente, a diferença entre os dois marcos apresentados pela autora: o condutista e o piagetiano.



### ATIVIDADE 1

Escreva no quadro a relação entre as características dos métodos apresentados nas aulas sobre a Concepção mecanicista de alfabetização e o Marco condutista e entre o Marco piagetiano e a perspectiva de aprendizagem significativa. Você também estudou nas Aulas 2 e 3 de Prática de Ensino 1, o que deve ser uma aprendizagem significativa. Se achar necessário, retome a leitura desse conteúdo para realização da atividade.

a) Marco condutista e métodos tradicionais de alfabetização.	b) Marco piagetiano e aprendizagem significativa.

### COMENTÁRIO

*A relação entre os dois primeiros deve estar evidenciada na expectativa de uma resposta correspondente ao estímulo, considerada satisfatória para quem aplica o método. Essa resposta pode ser obtida por condicionamento; o objeto de conhecimento, porém; pode continuar sendo algo externo à criança; quando ele se modifica ou se apresenta em uma outra situação, a criança não o reconhece.*

*No segundo caso, a relação é expressa pela possibilidade de a criança internalizar o objeto do conhecimento, e tomá-lo como parte da sua estrutura de pensamento. Ao apropriar-se do objeto, sua funcionalidade e suas características serão reconhecidas pela criança, que irá utilizá-lo em qualquer situação, deflagrando, assim, uma aprendizagem significativa.*

## CONTINUANDO...

A alfabetização é um assunto que desperta o interesse de diferentes áreas, dentre elas a Psicologia e a Linguística. Você já deve ter ouvido falar de Psicolinguística e Sociolinguística, como teorias auxiliares para a compreensão do que acontece no processo de alfabetização. Emília Ferreiro iniciou suas investigações pelo caminho da Psicolinguística, Ciência que se ocupa dos aspectos cognitivos envolvidos nos processos de comunicação.

No quadro a seguir, apresentamos um resumo dos principais pontos abordados pela Psicolinguística e pela Sociolinguística.

Psicolinguística	Sociolinguística
<ul style="list-style-type: none"><li>• ocupa-se dos aspectos psíquicos relacionados à linguagem;</li><li>• está ligada diretamente ao processo de comunicação e às operações mentais envolvidas nas atividades comunicativo-verbais: fala, audição, leitura e escrita;</li><li>• aprendizagem como processo interno, disparado pela interação, não apenas com o objeto, mas também com os demais sujeitos envolvidos no processo comunicativo;</li><li>• analisa a língua em situações comunicativas concretas, no contexto social em que se encontra.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• atribui à linguagem uma função essencialmente social;</li><li>• os principais aspectos da relação entre linguagem e sociedade se referem a variedades linguísticas, norma padrão e erro;</li><li>• tem a língua como objeto externo de estudo;</li><li>• centra-se na análise do discurso;</li><li>• organização social do comportamento linguístico, que inclui o uso da língua, as atitudes e o comportamento das pessoas em relação à língua e a seus usuários.</li></ul>

No prefácio de um dos livros de Ferreiro (2001), editado no Brasil (FERREIRO, 2001), a professora Delia Lerner, da Universidade de Buenos Aires, diz:

Este é um livro sobre alfabetização que contrariando hábitos e expectativas, não traz para o leitor nem um novo método, nem novos testes, nem nada que se pareça com uma solução pronta.

O que a autora nos oferece são idéias a partir das quais torna-se possível o que já era necessário: repensar a prática escolar da alfabetização. São reflexões – às vezes apaixonadas – sobre os resultados de suas pesquisas científicas (p. 7).

A afirmação de Lerner nos oferece algumas pistas na direção da compreensão do trabalho de Ferreiro como uma contribuição para a busca de novas alternativas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, sem que se tenha a pretensão de oferecer resposta única,

uma solução mágica para a pergunta muito conhecida dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental seria: como devemos ensinar as nossas crianças a ler e a escrever?

A concepção construtivista, ou o Construtivismo, como normalmente é conhecido esse estudo, é comumente utilizado no Brasil de maneira equivocada, ou até mesmo maliciosa. Somente como forma de propaganda, não é difícil encontrar faixas nas portas de escolas com os dizeres “Trabalhamos com o método construtivista”. A pesquisadora afirma, veementemente, sempre que lhe é perguntado como aplicar o Construtivismo, que nunca desejou criar um método.

Alguns educadores, adeptos de modismos e que não aprofundam, suficientemente, seus estudos na área da educação, preferindo repetir o que escutam de outros colegas, ou o que lêem em pequenas reportagens ou entrevistas, apressam-se em apresentar pontos de vista sobre a proposta construtivista, sem uma criteriosa avaliação do que é, efetivamente, o Construtivismo.

As escolas que, levemente, buscam promoção comercial no termo "Construtivismo" acabam por cometer verdadeiras barbáries com procedimentos didáticos, muitas vezes, prejudiciais às crianças. Pela irresponsabilidade de ações mal compreendidas e mal planejadas, os defensores dos métodos tradicionais, resistentes às mudanças que ameacem o próprio “poder”, optam pelo comodismo de fazer tudo igual, com menos custo e com menos trabalho, encontrando brechas para tentar retroceder um processo de mudança já iniciado e tão duramente defendido por educadores conscientes de sua tarefa.

Outro ponto de resistência às mudanças propostas pela concepção construtivista é a pressão do mercado editorial que, pressionado pela queda nas vendas de sua “mina de ouro” – as cartilhas com muitas páginas de exercícios de repetição e manuais de instrução – investe, de diferentes formas, na volta dos métodos que tanto lhes renderam dinheiro. A prova disso é o trecho de uma entrevista concedida por Ferreira à revista *Nova Escola*, edição 143, junho/julho de 2001.

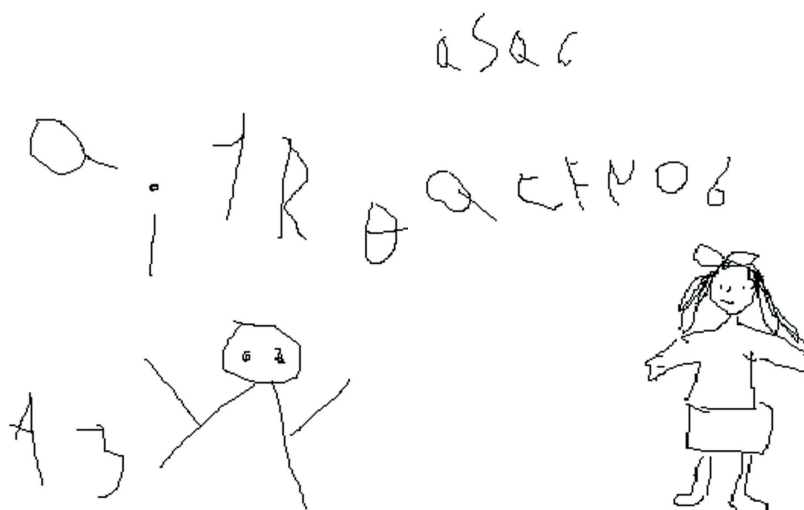
Esse aluno de 6 ou 7 anos vai presenciar um ato quase mágico. Vai escutar um idioma conhecido e ao mesmo tempo desconhecido, porque a língua quando escrita é diferente. Essa é a melhor maneira de trabalhar, é muito melhor do que usar as cartilhas e as famílias silábicas.

Certa vez um editor brasileiro me acusou de estar arruinando o negócio de cartilhas, e parece que ele tinha razão. Se tenho mesmo relação com a queda na produção desses livros, estou muito orgulhosa. Eles eram de péssima qualidade, horríveis, alguns assustadores. Eram pura bobagem. Apesar disso, há vinte anos parecia um sacrilégio, no Brasil, dizer que a família silábica não era a melhor maneira de trabalhar. Tenho a impressão de que isso mudou e de que esse é um caminho sem volta. Para ensinar a ler e escrever é necessário utilizar diferentes materiais. Um livro só não basta. É preciso utilizar livro, revista, jornal, calendário, agenda, caderno, um conjunto de superfícies sobre as quais se escreve (p.17).



Você pode encontrar esta entrevista na íntegra, concedida pela autora em 2003, no *site* da revista *Nova Escola*, onde é possível ouvir trechos, na voz de Emília Ferreiro. O endereço na internet é: [www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br)  
Caso você não tenha acesso à internet em sua casa, poderá usar os computadores do seu pólo. Não perca esta oportunidade!

## COMO ENSINAR PELA VISÃO CONSTRUTIVISTA?



Lucas, 4 anos 6 meses

Juliana, 5 anos e 3 meses

As Aulas 8 e 9 apresentaram a história e a evolução da escrita, no caminho percorrido pela humanidade, até os dias atuais. Foi possível

compreender que a escrita é um sistema de representação da linguagem. No entanto, sabemos que a natureza do signo lingüístico (a palavra) é complexa. Afinal o que a escrita realmente representa?

- Representa diferenças nos significados?
- Representa a diferença entre as propriedades de um objeto e as de um outro?

Para ajudar nessa reflexão, podemos pensar em um signo lingüístico qualquer, por exemplo: lata. O signo nos possibilita pensar nas propriedades desse objeto, mas ele não representa o objeto em si, pois cada um de nós, leitores, podemos pensar em uma lata diferente: lata de leite em pó, de refrigerante, de lixo, tantas latas quantas cada um puder buscar em seu universo de imagens mentais formadas sobre o significante lata. Por esse motivo, quando lemos ou ouvimos a palavra lata, não pensamos em garrafa, sabemos que não é disso que se trata.

Quando pensamos sobre essas questões nos damos conta da complexidade que envolve o processo de construção do conhecimento. Como não considerar as hipóteses que as crianças possuem a respeito da representação da escrita? Como não ouvir o que elas têm a nos dizer sobre a forma como pensam as coisas que estão no mundo, a sua volta, o tempo todo?

A partir da conscientização de que é necessário conhecer como ocorre o processo de aprendizagem da criança, precisamos, a seguir, buscar pistas dos indicadores que nos permitirão ter acesso a esse conhecimento.

Por onde começar?

É preciso que se valorizem as produções espontâneas realizadas pela criança, pois são elas os indicadores mais claros das explorações realizadas para compreender a natureza da escrita. Não se trata dos resultados de uma cópia, nem da solicitação pré-determinada de um adulto.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado e avaliado (FERREIRO, 2001, p. 17).

Desde muito cedo, a criança, ainda que em contato mínimo, com registros de escrita, sejam eles de jornais, placas, avisos ou anúncios e, independentemente da sua condição socioeconômica, ela é capaz de levantar hipóteses sobre esses registros. Cabe ao educador entender

que saber algo sobre alguma coisa não significa expressá-lo de forma socialmente esperada, ou escolarmente reconhecida.



A forma tradicional de se olhar para a evolução da escrita da criança fixava-se nos aspectos gráficos dessa produção; ou seja, naqueles que têm relação com a qualidade do traço, com a distribuição espacial das formas, com a orientação da escrita da esquerda para a direita, com o movimento da escrita das letras e suas posições corretas, sem espelhamento, por exemplo. Já os aspectos construtivistas têm o olhar voltado para a intenção, para o que se desejou representar e os meios utilizados pelas crianças para criar diferenciações entre suas produções.

No ponto de vista da teoria construtivista, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, mesmo que em meios culturais diferentes, em diversas situações educativas e em línguas distintas. As pesquisas realizadas em grupos variados de crianças, em diferentes países, revelaram que elas passam pelas mesmas etapas na evolução do pensamento e das hipóteses, para a construção da escrita. Não foram encontradas, nesses estudos, mudanças na lógica do percurso em si; quer dizer, o percurso é o mesmo, independente do local em que a criança esteja ou do grupo social ao qual pertença. A partir disso foi possível chegar a três grandes etapas pelas quais as crianças passam.

Veja no quadro, a seguir, como Ferreiro apresenta essas etapas.

Aí podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo;
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2001, p. 19).



## ATIVIDADE 2

A partir da perspectiva apresentada sobre os estudos de Emília Ferreiro, assinale com um X a alternativa que apresenta uma afirmação incorreta sobre a concepção construtivista.

- a) A concepção construtivista coloca no foco principal de sua teoria a construção do processo de leitura e escrita, pelo ponto de vista do pensamento da criança, e as etapas pelas quais ela passa para apropriar-se desse sistema de representação. O construtivismo não é, nem nunca pretendeu ser, um método para ser aplicado em sala de aula. Trata-se de um estudo sobre o percurso do pensamento da criança, na evolução da escrita.
- b) A principal contribuição do construtivismo para a prática do professor é a possibilidade de criar alternativas de intervenção, procedimentos didáticos que permitam à criança avançar em seu processo de construção do pensamento. A ação pedagógica passa a ser na direção do oferecimento de atividades que permitam o desequilíbrio da etapa em que a criança se encontra para a etapa posterior.
- c) O construtivismo nos permite compreender as etapas pelas quais as crianças passam na aprendizagem da escrita, possibilitando, assim, a criação de novos métodos que nos permitam oferecer à criança exercícios que desenvolvam habilidades perceptivas e motoras. Pela concepção construtivista, cada criança tem seu momento de aprender e isso se dará independentemente da ação pedagógica. Portanto trabalhar com o construtivismo é deixar que a criança construa por si mesma, sem a necessidade de nenhuma sistematização do processo de aprendizagem, por parte do professor.

### RESPOSTA

*A alternativa incorreta é a letra C. A criança tem um percurso de aprendizagem; porém, a intervenção do professor é determinante na forma como ela vai caminhar. O compromisso da prática em sala de aula deve ser o de oferecer situações em que a criança sinta-se desafiada a resolver problemas e buscar diferentes formas de construir e reconstruir suas hipóteses sobre o sistema de representação da escrita. Ao contrário dos freqüentes equívocos a que assistimos, o construtivismo não propõe que o professor assista, passivamente, ao processo de aprendizagem.*



## RESUMO

A concepção construtivista de Emília Ferreiro fundamenta-se na teoria de Jean Piaget, no que diz respeito ao estudo da forma como a criança pensa e constrói seu percurso de aprendizagem da escrita. A principal contribuição para a prática é a possibilidade de compreender o processo da criança e partir de suas hipóteses para planejar as atividades e as intervenções pedagógicas. Dessa forma, o centro do processo possa a ser, de fato, o aluno. O professor deixa de nortear sua ação pela sua concepção do que seja melhor ou mais fácil para a criança, para ter como ponto de partida o modo como a criança organiza o seu pensamento para expressar o mundo que a rodeia.

## ATIVIDADE FINAL

Retome a leitura das alternativas da Atividade 2 e identifique, na afirmação da letra C, a passagem que a torna incorreta. Sublinhe o trecho que identifica o erro e reescreva a frase, transformando-a em correta. Caso você sinta dificuldade em fazê-lo, procure a tutoria, a distância ou presencial, para discutir a questão.

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*A alternativa deve ficar mais ou menos assim:*

*O construtivismo nos permite compreender as etapas pelas quais as crianças passam na aprendizagem da escrita, possibilitando, assim, a criação de novas alternativas de intervenção pedagógica, de acordo com a etapa do pensamento em que a criança se encontra. Pela concepção construtivista, cada criança tem um ritmo para aprender, dentro das etapas propostas, e o avanço se dará a partir da ação pedagógica. Portanto, trabalhar com o construtivismo é deixar que a criança construa por si mesma, porém com a intervenção sistemática do professor, durante o processo de aprendizagem.*

## **AUTO-AVALIAÇÃO**

Caso você tenha conseguido realizar as atividades propostas sem nenhuma dificuldade, muito bom! Siga em frente com seus estudos. No entanto, se você não conseguiu completar as atividades, ou percebeu alguma dificuldade para concluí-las, releia a aula e procure a tutoria. As Aulas 14 e 15 são a continuação da concepção construtivista de alfabetização; por esse motivo, você não pode prosseguir com dúvidas ou dificuldades. Fique atento!

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Nas próximas aulas estudaremos os diferentes níveis de evolução da escrita pelos quais passam as crianças, segundo a concepção construtivista.



# Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 2ª parte

## AULA 14

### Meta da aula

Apresentar as etapas de construção do pensamento da criança, para a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Emília Ferreiro.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Descrever os níveis pré-silábico e intermediário I, pelos quais a criança passa, na construção da aprendizagem da escrita, segundo a Psicogênese da Língua Escrita.
- Apresentar o percurso de consolidação da teoria construtivista, segundo sua autora, Emília Ferreiro.

### Pré-requisitos

Esta aula é uma continuação da Aula 13, que, portanto, deve ser relida. Se você tiver alguma dificuldade em relação aos conceitos trabalhados na Aula 13, procure a tutoria. Não prossiga com dúvidas, pois elas podem comprometer a sua compreensão da Aula 14.

## **INTRODUÇÃO**

Buscando a consolidação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, as práticas pedagógicas de Alfabetização vêm dirigindo sua atenção para os estudos da Linguagem e da Cognição, fundamentando-se no Construtivismo, no Socioconstrutivismo, na Psicogênese da Língua Escrita, na Análise do Discurso e na Lingüística.

Na Aula 13 falamos sobre o Construtivismo, fundamentado em estudos de Jean Piaget. Daremos continuidade, nesta aula, apresentando os níveis, ou etapas de desenvolvimento da escrita, segundo Emília Ferreiro.

A abordagem apresentada por Emília Ferreiro evidencia que a aprendizagem da escrita ocorre em etapas, da mesma forma que Piaget apresentava, em seus estudos, o desenvolvimento da criança.



## **O PERCURSO DE APRENDIZAGEM**

As crianças costumam apresentar logo cedo, salvo algum problema de natureza física ou neurológica, um relativo domínio das estruturas da fala. Próximo aos quatro anos, uma criança que conviva com adultos falantes da língua materna consegue expressar pensamentos, sentimentos e emoções por meio da fala. Aos cinco, a estrutura lógica do pensamento lhe permite enunciar períodos completos, com absoluta coerência e organização. Independentemente da classe social, a criança fala de acordo com a lógica da seqüência. Por exemplo: por mais que a criança esteja em um ambiente desfavorecido, onde o vocabulário e o repertório de palavras sejam restritos, ela não fala "Janela a aberta estava", mas

sim "A janela estava aberta". Por mais simples que seja a frase, a ordem lógica está garantida. A escola não precisa ensiná-la a falar, do ponto de vista da construção do pensamento. Na educação infantil, a escola ocupa-se de ampliar as possibilidades e as habilidades necessárias para o desenvolvimento da linguagem.

Apresentamos, a seguir, um quadro dos níveis de desenvolvimento do pensamento da criança na aprendizagem da escrita, segundo Emília Ferreiro.

Níveis de desenvolvimento
Nível 1 – pré-silábico
Nível 2 – intermediário I
Nível 3 – silábico
Nível 4 – intermediário II ou silábico-alfabético
Nível 5 – alfabético

Iniciaremos o estudo de cada um dos níveis descrevendo as características principais, reveladas pelo comportamento das crianças, quando estimuladas a expressar suas hipóteses sobre o sistema de representação, a partir de atividades que permitam a escrita espontânea.

## NÍVEL 1 – PRÉ-SILÁBICO

Quando a criança possui acesso aos meios que permitam seu desenvolvimento, seja em casa, seja na escola, normalmente o desenho torna-se uma atividade da qual ela se ocupa, por bastante tempo, desde cedo (aproximadamente 2 anos).

**Fase pictórica:** De início, a criança desenha simplesmente pelo prazer do movimento e da atividade em si. Durante seu desenvolvimento, ela percebe, em determinado momento, que alguns traços podem representar ou significar alguma coisa; começa, então, a desenhar objetos e formas que conhece, que fazem parte de seu mundo. Para desenhar, a criança não necessita ter o objeto diante de si, faz de memória, representa-o pelo que conhece dele, pela representação que faz mentalmente.

**Fase gráfica primitiva:** Os desenhos vão se tornando linguagem escrita, de fato, pois a criança começa a inventar "sua própria escrita". Ela utiliza símbolos que conhece, pseudolettras, misturadas, às vezes, com letras e números que visualiza em seu ambiente ou, ainda, bolinhas, riscos, linhas tortas. Muitas vezes já aparecem, em seus ensaios, noções de linearidade, presentes na escrita.

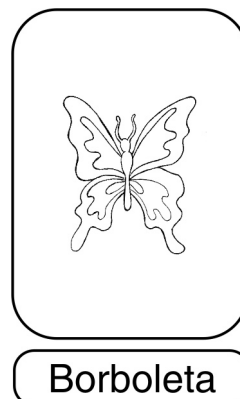
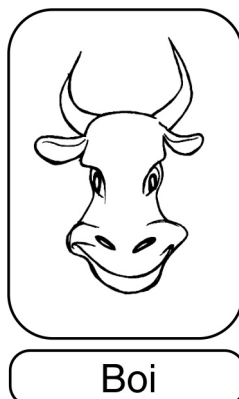


### FASE PRÉ-SILÁBICA

Na fase pré-silábica propriamente dita, a criança percebe a diferença entre letra, número e desenho. Ela reconhece o papel das letras na escrita, tem a idéia de que essas servem para escrever, mas não sabe bem como isso acontece. A impressão que a criança tem é de que a ordem das letras não faz diferença em seus "escritos". Ela mistura as letras que conhece para escrever qualquer coisa, pois para ela a escrita não é estável.

No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e a outra palavra no outro caso) (FERREIRO, 1995, p. 183).

Nesse ponto, a criança espera que a escrita dos nomes das pessoas seja correspondente ao seu tamanho ou à sua idade. Da mesma forma acontece com os objetos e sua representação. Veja os exemplos a seguir:



Ao mostrarmos as duas etiquetas para as crianças com os nomes dos desenhos – BOI e BORBOLETA – pedindo que coloquem o nome abaixo do desenho correspondente, a probabilidade de colocarem a etiqueta boi em borboleta e vice-versa, nessa etapa do desenvolvimento da escrita, é muito grande. Muitas se surpreendem quando mostramos que estão enganadas e que a palavra boi é a pequena. A pergunta que se segue, quase inevitavelmente, é : "Como pode estar escrito boi aí, nessa palavra tão pequena, se o boi é tão grande?"

Para você compreender a surpresa da criança diante do registro escrito de nomes próprios, transcrevemos, a seguir, um diálogo de Bernardo, de 4 anos e 2 meses, com sua professora.

– Meu nome é Bernardo, e se escreve assim : Bernardo. Eu não sei escrever Davi, o nome do meu pai. Só sei que começa com esta letra (escreve a letra D no mesmo papel). Você escreve o nome dele pra mim?

A professora escreve Davi bem abaixo do nome do menino. Quando termina, ele, espantado, diz:

– Acho que está errado, porque ele é maior do que eu, então, o nome dele tem de ser maior do que o meu.



Também podemos apresentar como características deste nível:

- a impressão de que só existe a possibilidade de escrita de substantivos;
- dificuldade das crianças para escrever artigos ou verbos;
- ausência de preocupação ou de percepção da correspondência entre fonema e grafema;



- não-reconhecimento do valor sonoro convencional, ou seja, não existe, para a criança, a correspondência entre a letra « a » e o som /a/.

Pode-se, então, imaginar o que se passa pela cabeça da criança pré-silábica quando iniciado seu processo de alfabetização pelo A, E, I, O, U, simplesmente pela tentativa de percepção dos sons e da visualização das letras e das sílabas dobradas, Lalá, Mimi, Fafá etc.

A dificuldade surge em função da inadequação da atividade frente à etapa do pensamento em que a criança se encontra. A escolha se dava, até então, nos métodos tradicionais, pela perspectiva do que era fácil para o adulto. A partir dessa compreensão, o que se oferece para a criança vai se modificando, de acordo com a etapa da construção do pensamento em que ela se encontra. Mais adiante, após o estudo teórico dos diferentes níveis, veremos como fazer isso na prática.

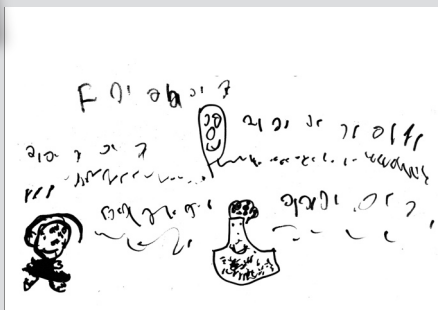
Vamos refletir sobre o que foi lido e organizar as idéias?

Agora, que tal um pouquinho de ação?

#### ATIVIDADE 1



Observe os desenhos abaixo e escreva a provável etapa do pensamento em que a criança se encontra, em cada um deles, a partir das características descritas até aqui, no nível 1.



(a)

---

---

---

---

---

---

---



(b)

---

---

---

---

---

---

---

**COMENTÁRIO**

O **desenho (a)** é de uma criança que está no início do processo de diferenciação do desenho e da escrita. Começa a perceber que os traços diferem e que as funções também não são as mesmas.

No **desenho (b)** já se pode perceber a presença de letras. A criança utiliza um repertório conhecido de letras do seu nome, dos nomes de colegas e de pessoas da família, para escrever as coisas que deseja.

Pode-se perceber, também, a preocupação em escrever com muitas letras diferentes e organizadas de diversas maneiras, tal como descrito na primeira parte de nossa aula.

**Atenção! Cuidado!**

Não se trata de, a partir do que a criança faz, estabelecer um diagnóstico preciso da etapa em que ela se encontra na construção do pensamento. Não podemos usar o reconhecimento das etapas como se fosse um diagnóstico de alguma patologia, buscando assim, o melhor « remédio » ao perceber os sintomas.

A identificação do nível de pensamento da criança deve permitir ao professor a criação de atividades que ofereçam a possibilidade do surgimento de conflitos cognitivos. A função dos conflitos consiste na desestabilização das hipóteses formuladas pela criança para prosseguir na construção de seu processo de aprendizagem da escrita.

**NÍVEL 2 – INTERMEDIÁRIO I**

A fase intermediária I caracteriza-se por um conflito. A criança foi provocada a repensar sobre a certeza do nível pré-silábico e fica sem saída, pois ainda não consegue entender a organização do sistema lingüístico. Geralmente há a negação da escrita, pois o aluno diz que "não sabe escrever".

As características gerais dessa etapa são:

- Início de uma busca de correspondência entre a letra e seu valor sonoro. A criança usa e já conhece alguns valores sonoros

convencionais, além de trechos de palavras. Ao pedir que ela escreva abacaxi, por exemplo, ela escreve AMERAI. Justifica sua escrita dizendo que começa com A e termina com I.

- Percepção de uma certa estabilidade exterior das palavras (a criança percebe que são necessárias formas fixas e estáveis), sabe que o nome MARINA tem duas letras A, mas confunde-se na hora de colocá-las.

Sobre a questão dos nomes próprios, Ferreiro nos mostra o quanto eles são importantes na construção desse percurso:

No curso deste desenvolvimento a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. Destas formas fixas, o nome próprio é uma das mais importantes (se não for a mais importante). Falamos de formas fixas porque, como veremos, a criança deste nível tende a rejeitar outras possíveis escritas de seu nome que apresentem as mesmas letras, mas em outra ordem. Porém, a correspondência entre a escrita e o nome é ainda global e não-analisável: a totalidade que constitui esta escrita faz-se corresponder outra totalidade (o nome correspondente), mas as partes da escrita ainda não correspondem a partes do nome. Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma. (Isto se verá mais claramente quando analisarmos em detalhe as condutas relativas ao nome próprio.) (1995, p.190).

Algumas vezes, não se perceberá, de imediato, essa transição, pois a desestabilização, apesar de importante para que se alcance a etapa seguinte, pode aparentar uma regressão, a criança poderá sentir-se insegura.

Vamos fazer uma pausa na leitura e realizar mais uma atividade que permita organizar suas idéias, para depois seguir adiante com a descrição dos próximos níveis.



## ATIVIDADE 2

Procure uma professora responsável por turma de Educação Infantil (crianças de mais ou menos 5 ou 6 anos de idade) e solicite-lhe dois trabalhos de alunos para que você possa verificar e registrar:

1. o tipo de metodologia utilizada pela professora;
2. se os trabalhos permitem a identificação da etapa da construção do pensamento em que a criança se encontra e, em caso afirmativo, registre-a;
3. se a professora, em sua prática docente, faz uso do conhecimento sobre os níveis propostos por Emília Ferreiro.

### COMENTÁRIO

*Essa é uma atividade diagnóstica com o objetivo de verificar se você é capaz de identificar se o professor observado conhece e utiliza os estudos de Emília Ferreiro na prática docente.*

## RESUMO

Ainda muito cedo, a criança que não apresenta qualquer problema de natureza física ou neurológica costuma ter um relativo domínio da estrutura da fala. Ainda que oriunda de camadas sociais usuárias de um repertório restrito de palavras, a criança, desde muito pequena, já é capaz de construir frases com uma certa lógica. Este fato revela, portanto, que, do ponto de vista da construção do pensamento, não cabe à escola ensinar essa criança a falar, mas ocupar-se de ampliar as possibilidades e as habilidades necessárias para o desenvolvimento da linguagem.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento da criança na aprendizagem da escrita, Emília Ferreiro apresenta cinco níveis: o pré-silábico, o intermediário I, o silábico, o intermediário II ou silábico-alfabético e o alfabético.

No nível pré-silábico, por volta dos dois anos de idade, é comum a criança gastar um bom tempo desenhando e, em certo momento, perceber que alguns traços podem representar ou significar alguma coisa, começando, então, a desenhar a partir da representação mental que possui de formas e de objetos conhecidos. Ela mistura as letras que conhece para escrever qualquer coisa, e, nesse ponto, a criança espera que a escrita dos nomes das pessoas e dos objetos sejam correspondentes à sua idade e ao seu tamanho.

O nível intermediário I é marcado pelo conflito de transição entre os níveis pré-silábico e silábico. Nesse momento, a criança busca a correspondência entre a letra e seu valor sonoro, percebendo que há uma certa estabilidade exterior nas palavras, como, por exemplo, a repetição de uma determinada letra em uma mesma palavra.

## ATIVIDADE FINAL

O texto que você vai ler agora é um trecho da entrevista de Emília Ferreiro concedida à revista *Nova Escola*, edição nº 143, da Editora Abril, de junho/julho de 2001. Você teve a oportunidade de ler outra parte desta entrevista na Aula 13.

**NE: Com relação às etapas de desenvolvimento, você crê que sua importância já foi assimilada?**

*Emília:* Num primeiro momento, houve apenas a troca de rótulos. Os fracos passaram a ser chamados de pré-silábicos. Os que estavam no meio do processo eram os silábicos, e os que eram fortes foram classificados como alfabéticos. Alguns anos depois ficou mais claro que os rótulos novos permitiam ver, de outra maneira, o progresso das crianças, eles mostravam que elas estavam aprendendo. É desesperador estar diante de um aluno e dizer “ele não sabe”, “ele ainda não sabe”. Quando se pode visualizar as mudanças como um progresso na aprendizagem, tudo muda. Primeiro porque o esforço de aprender é reconhecido; segundo, porque há a satisfação de ver avanços onde antes não se enxergava nada.

A partir da leitura do trecho da entrevista de Emília Ferreiro, utilize os quadros da direita para completar as afirmações expressas nos quadros da esquerda, de forma que as frases se tornem coerentes com o que foi estudado nesta aula.

### Quadro 1

O professor precisa compreender as etapas do desenvolvimento do pensamento da criança porque...



### Quadro 2

As hipóteses que as crianças expressam na escrita espontânea são o ponto de partida para...



**COMENTÁRIO****Quadro 1**

*A importância do professor possuir o conhecimento dos níveis de pensamento da criança reside no fato de que o planejamento das atividades e das estratégias de intervenção poderá ser articulado a partir do que a criança expressa e não do que o professor supõe que seja necessário por seu próprio julgamento.*

**Quadro 2**

*Definir o tipo de atividade que será oferecida ao aluno com o objetivo de desestabilizar as hipóteses com conflitos cognitivos que permitam à criança prosseguir em seu processo de aprendizagem.*

**AUTO-AVALIAÇÃO**

Monte um resumo em tópicos, ou seja, coloque em frases, com suas palavras, as características principais dos níveis de desenvolvimento apresentados, de forma que elas permitam expressar o que você compreendeu sobre cada um deles.

Caso você encontre alguma dificuldade, procure a tutoria e discuta suas questões.

**INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA**

A Aula 15 apresentará os próximos níveis de desenvolvimento da construção da escrita. Vamos caminhando com calma para você ter a oportunidade de rever as informações e os conceitos, e compreendê-los.



# Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 3ª parte

## AULA 15

### Meta da aula

Apresentar as etapas de construção do pensamento da criança, para a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Emília Ferreiro.

## objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Descrever os níveis silábico, intermediário II (ou silábico-alfabético) e alfabético, pelos quais a criança passa na construção da aprendizagem da escrita, segundo a Psicogênese da Língua Escrita.

### Pré-requisitos

Estamos quase chegando ao final do percurso de apresentação dos estudos de Emília Ferreiro. Respire fundo, faça uma breve revisão no conteúdo das Aulas 13 e 14, e siga em frente!



## INTRODUÇÃO



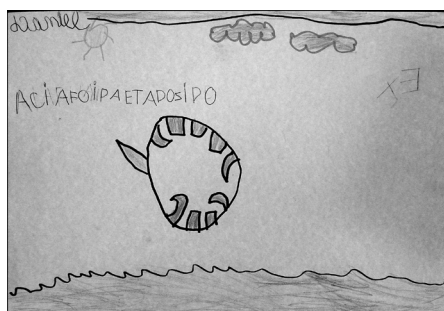
Na Aula 14, estudamos os primeiros níveis de desenvolvimento do pensamento da criança na construção da escrita. Agora, para concluir o nosso estudo sobre a Concepção Construtivista de Alfabetização, vamos conhecer outros três níveis considerados por Ferreiro: o nível 3, chamado nível silábico, o nível 4, intermediário II ou silábico-alfabético, e o nível 5, alfabético.

### NÍVEL 3 – SILÁBICO

Ao chegar a este nível do desenvolvimento de seu pensamento, o silábico, a criança sente-se bastante confiante, pois acredita ter descoberto uma lógica estável para a escrita. Ela conta os « pedaços » das palavras de acordo com a correspondência sonora, ou seja, para cada sílaba ela coloca no papel uma letra correspondente. A noção de que cada sílaba corresponde a uma letra pode acontecer com ou sem o valor sonoro convencional, isto é, a criança pode, por exemplo, escrever CAMELO das seguintes maneiras: AEO; ou não seguir o valor convencional e escrever: LXO. Nesta etapa, a criança acredita que resolveu o problema da escrita, mas percebe que os adultos não conseguem ler o que ela escreveu.

As características gerais do nível silábico são:

- aceitação das palavras com uma ou duas letras, mas ainda apresentando uma certa hesitação. Algumas vezes, depois de escrever a palavra, a criança coloca mais letras para tentar compensar a falta de algumas delas, segundo suas hipóteses;
- possibilidade de convivência com a hipótese de quantidade mínima de letras;
- falta de definição das categorias lingüísticas (artigo, substantivo, adjetivo etc.);
- sonorização ou fonetização da escrita, o que não aparecia nos níveis anteriores.



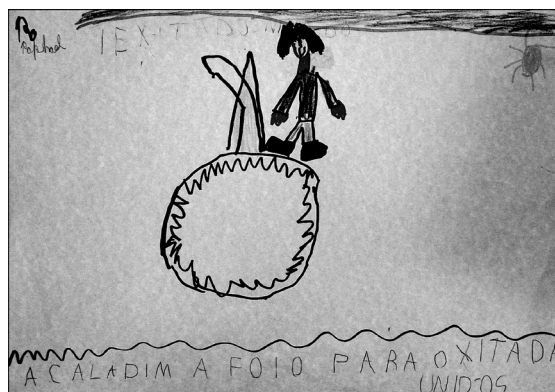
**Figura 15.1:** A Claudinha foi para os Estados Unidos.

#### NÍVEL 4 – INTERMEDIÁRIO II OU SILÁBICO-ALFABÉTICO

Por se tratar de um nível que marca a transição entre o esquema silábico – a ser abandonado – e o esquema alfabético – a ser construído o nível intermediário II (ou silábico-alfabético) é mais um momento de conflito. A criança se vê diante da necessidade de negação das suas hipóteses de escrita, não tendo, efetivamente, construído o conhecimento do sistema lingüístico.

A criança, ao perceber que nenhuma das suas hipóteses de escrita pode ser lida pelo adulto e, conseqüentemente, concluindo que não sabe nada, divide sua angústia com o professor, que, por sua vez, frustra-se em seus esforços para alfabetizar o aluno.

O momento em que a criança percebe que usa as mesmas combinações, constituídas apenas por vogais, para representar palavras diferentes e, ainda, que ninguém consegue ler o que ela escreve, deve ser tomado como indicativo para que o professor proponha atividades individuais ou em grupo que a levem a observar as diferenças entre a sua escrita e a escrita alfabética. A título de ilustração, apresentamos, ao lado, um quadro comparativo da escrita infantil e da escrita adulta.



**Figura 15.2:** A Claudinha foi para os Estados Unidos.

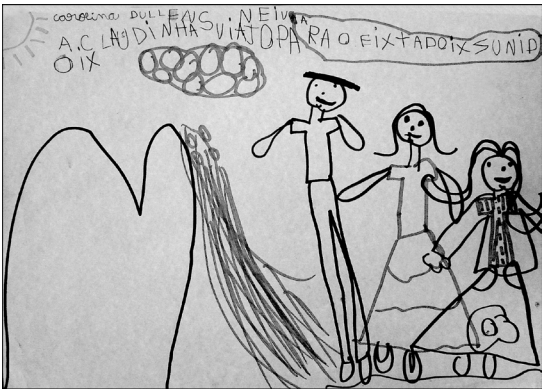


Figura 15.3: A Claudinha viajou para os Estados Unidos.

O valor sonoro ganha relevância, e a criança passa a acrescentar outras letras às palavras, principalmente ao iniciá-las. Observe o exemplo ao lado.

Vamos fazer uma pausa para organizar nossos conceitos e ver como estamos caminhando?

### ATIVIDADE 1



Releia a Aula 14 e a 15 até aqui. Deixe o livro perto de você, mas fechado. Escreva no quadro abaixo, com suas palavras, como você compreendeu cada nível. Como se estivesse fazendo um resumo do estudo de Emília Ferreiro, para entregar a uma colega que ainda não conhece bem essa teoria e deseja ler um breve texto (sério e correto) sobre o assunto. Experimente!

Nível	Resumo
1.	
2.	
3.	
5.	

### COMENTÁRIO

*Esteja atento ! Resumir não é copiar o texto. Observe se o seu resumo contempla as principais características dos diferentes níveis.*

## NÍVEL 5 – ALFABÉTICO

No nível alfabético, a escrita infantil é reveladora de duas características: a primeira, que a criança já se apropriou do conhecimento da correspondência grafofonêmica; e a segunda, que ela já reconhece valores sonoros menores do que a sílaba.

Embora a criança já seja capaz de reconstruir o sistema lingüístico e de compreender sua organização, conseguindo ler e representar graficamente o seu pensamento, sua escrita é fonética e, portanto, há dificuldades a serem superadas na direção de uma escrita ortográfica.

Reconhecendo a distinção entre letra, palavra e frase, pode ocorrer que a criança ainda não divida, a última, gramaticalmente, ou seja, que proceda à divisão de acordo com o ritmo frasal. Tomemos como exemplo desta hipótese o seguinte modelo de frase: «ogarotu comprum gatu.

As características gerais do nível alfabético são:

- compreensão da lógica da base alfabética da escrita;
- conhecimento da correspondência grafofonêmica;
- reconhecimento do fonema como unidade mínima;
- capacidade de distinguir letra, palavra e frase.



Consideramos muito importante contar para vocês como foi realizada a atividade que permitiu às crianças a produção dos trabalhos mostrados nas **Figuras 15.1, 15.2 e 15.3**. Acreditamos que esse breve relato ajudará a compreender a necessidade da contextualização do trabalho e não apenas pedir que escrevam com palavras sem significado real e concreto. Vale a pena ler! Nós aprendemos muito e sempre com a prática dos colegas. Essa experiência confirma a importância atribuída ao hábito de registrar o que fazemos, nas quinze aulas de Prática de Ensino 1.

Lá vai!

A professora de uma determinada turma de crianças com idade entre 5 e 6 anos costuma levar o jornal, diariamente, para a sala de aula. Sempre que pode, apresenta para eles as manchetes e títulos de matérias, sobre assuntos diversos, e pede que eles escolham a notícia que querem ouvir. Algumas vezes organiza a turma em grupos e pede que eles leiam uma notícia. As notícias entregues aos grupos devem ser sempre acompanhadas de fotos para que eles tenham apoio para realizar inferências e antecipações.

Em uma dessas ocasiões, a turma inteira se interessou por notícias sobre os acontecimentos recentes nos Estados Unidos e sobre a guerra com o Iraque e demonstraram muita curiosidade para saber informações sobre os EUA. A professora recolheu material em revistas e jornais, e levou a turma até a biblioteca. As crianças, em duplas ou em grupos, foram registrando os dados que conseguiram coletar. Em um determinado momento, surgiu o assunto sobre a Disneylândia, e as crianças ficaram ainda mais curiosas.

A professora lembrou-se de uma amiga, professora de inglês, que havia feito uma excursão para Disney há alguns anos. Não teve dúvidas e pediu que a amiga fosse até sua sala com as fotos para ser entrevistada pela turma. A partir desse momento, a professora organizou com a turma os passos para receber a visita. Eles listaram o que queriam perguntar, escreveram, selecionaram e corrigiram as perguntas que seriam lidas no dia da visita e prepararam a sala com todos os registros das informações que tinham conseguido com suas pesquisas, ilustrações e figuras.

No dia da entrevista foi um alvoroço. Qual é a criança que não gosta de movimento? A turma fez bonito. A entrevista foi conduzida pelas crianças, registrada em vídeo e gravador. Os alunos se deliciaram com as fotos, tiveram cuidado com elas porque isso havia sido combinado como regra com a professora. A professora apenas mediu e organizou o trabalho.

Depois dessa vivência, as crianças queriam muito escrever e registrar aquele momento. A professora alimentou o ânimo da turma pedindo que escrevessem, individualmente, uma frase sobre o que ouviram.

Os trabalhos que estão nesta aula, nas referidas figuras, são de três crianças dessa mesma turma em momentos diferentes da construção do pensamento para a escrita.

A frase representada é: A Claudinha foi para os Estados Unidos.

Claudinha, é a forma como chamaram carinhosamente a entrevistada, prof<sup>a</sup> Claudia, e na última frase, da **Figura 15.3**, a criança substitui a palavra *foi* pela palavra *viajou*.

As hipóteses apresentadas dizem respeito a três níveis diferentes. Por esse motivo a interação entre as crianças é fundamental no processo de aprendizagem, porque um desequilibra a hipótese do outro.

Depois de todas essas atividades, a professora da turma deu continuidade ao trabalho recolhendo e apresentando anúncios, rótulos e cardápios, repletos do que chamamos “americanismos”, ou seja, palavras da língua inglesa já incorporadas ao nosso idioma e ao nosso cotidiano, como, por exemplo: *hot-dog*, *cheeseburger* (escrito das mais diversas maneiras), *milkshake* e tantos outros que podem ser colhidos no vocabulário cotidiano das próprias crianças. Em seguida, abriu caminho para o questionamento da dominação cultural e da desvalorização dos elementos da nossa cultura. Outras pesquisas, outros registros seriam iniciados, desenvolvendo de fato o espírito crítico e as habilidades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto.

Para nos deixar ainda mais estimulados a acreditar que fazer diferente é possível, a professora já estava preparando um projeto subsequente sobre **cultura popular**, para dar seguimento ao assunto, pois tinha certeza de que, a partir dos questionamentos feitos às crianças, seria ressaltada a necessidade de valorização da nossa cultura, frente à pressão dos americanismos.

Faz-se necessário explicar o motivo dessa expressão para que nós, educadores, possamos ser os primeiros a favorecer a transformação dos valores da nossa sociedade.

CULTURA POPULAR – até poucos anos atrás, chamávamos as manifestações populares da nossa cultura de Folclore, palavra oriunda da expressão, em uma forma antiga do inglês, *Folk lore*: *folk* (povo) e *lore* (saber). Criada por William John Thoms – arqueólogo inglês –, quando, no dia 22 de agosto de 1846, publicou uma carta no jornal *O Ateneu*, de Londres, mostrando a necessidade da existência de um vocábulo destinado a denominar o estudo das tradições populares inglesas. Desde a data da publicação da carta, o dia 22 de agosto passou a ser comemorado no mundo inteiro como o Dia do folclore.

O termo “folclore” vem sendo substituído pela expressão “cultura popular” com o objetivo de valorização desse saber do povo, desconstruindo preconceitos antigos de que as manifestações de folclore seriam sempre de menor valor, ou inferiores as manifestações culturais consideradas de elite ou de qualidade superior.

Dessa forma, estaríamos possibilitando com o termo “cultura popular” a possibilidade de percepção de que não se trata de atribuir valores às diversas manifestações culturais, mas de reconhecer sua legitimidade, apesar das diferenças.

## RESUMO

O nível silábico se caracteriza pela descoberta, por parte da criança, da correspondência grafofônica presente na escrita e pela atribuição de um valor sonoro a cada sílaba.

O intermediário II ou silábico-alfabético é o nível marcado pelo conflito cognitivo vivido pela criança na transição do nível silábico para o alfabético.

O nível alfabético é caracterizado pela apropriação do conhecimento do sistema lingüístico e de sua organização e, ainda, pelo reconhecimento da distinção entre letra, palavra e frase.



Lembre-se sempre de que a Concepção Construtivista NÃO É UM MÉTODO nem pressupõe a criação de atividades com palavras que não façam parte do contexto com o qual o professor está trabalhando, apenas para verificar em que nível a criança está ou para provocar, artificialmente, uma possível transição de um nível para outro.

Não planeje atividades fechadas com respostas definidas como certas ou erradas. Proponha atividades que tenham sempre sentido, significado dentro de um contexto, como no caso da experiência relatada. É a partir desse tipo de envolvimento, e da interação entre as crianças, que as hipóteses serão desequilibradas e reequilibradas em um verdadeiro processo de construção.

Não use palavras com sílabas repetidas, que não foram anteriormente vistas pelas crianças em histórias, jogos, notícias lidas em algum momento da atividade cotidiana, apenas com o objetivo que ela perceba a correspondência silábica e passe, por exemplo, do nível pré-silábico para o silábico. Ao fazer isso, você estará reduzindo a riqueza das informações que a criança poderia descobrir à mera técnica, da mesma forma que os métodos mecanicistas.

ESTEJA ATENTO E ABERTO AO NOVO. CONFIE E APOSTE SEMPRE NA CRIATIVIDADE QUE VOCÊ JÁ TEM. BASTA TER CORAGEM DE ORGANIZAR, PLANEJAR E OUSAR PARA FAZER FUNCIONAR!

## ATIVIDADE FINAL

Essa atividade não é exatamente a continuação da Atividade 1, pois lá foi pedido que você fizesse um resumo em forma de texto. Desta vez você deverá fazer uma síntese em tópicos.

Construa, agora, um quadro completo, com uma síntese, em tópicos, que lhe permita definir e pontuar as principais características dos cinco níveis de desenvolvimento do pensamento da criança na construção da escrita, apresentados nas Aulas 14 e 15.

### COMENTÁRIO

*O seu quadro deve apresentar uma síntese da definição e eleger, pelo menos, duas características marcantes de cada um dos cinco níveis de desenvolvimento do pensamento da criança na construção da escrita.*

## **AUTO-AVALIAÇÃO**

Se você conseguiu construir o quadro, definindo e resumindo, com suas palavras, e sem qualquer dificuldade, prossiga com a leitura da próxima aula. Caso tenha encontrado dificuldades na realização da Atividade Final, não prossiga sem antes procurar a tutoria e levar suas questões para discussão. É muito importante que você esteja seguro de sua compreensão da Concepção Construtivista de Alfabetização, pois a consideramos fundamental no percurso desta disciplina.

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

A Aula 16 apresentará a relação da Concepção Construtivista de Alfabetização com a prática docente do alfabetizador. Mesmo não se constituindo um método, o estudo de Emília Ferreiro apresenta princípios que permitem a elaboração de intervenções pedagógicas. Atividades adequadamente planejadas pelo professor passam a favorecer o desenvolvimento do pensamento da criança na construção de um processo de aprendizagem, na perspectiva da apropriação do sistema lingüístico e não apenas na do domínio mecânico de seu funcionamento.





# Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização – práticas alfabetizadoras construtivistas

## AULA 16

### Meta da aula

Propor uma reflexão sobre a relação entre o construto teórico, desenvolvido pelos pesquisadores construtivistas, com a organização de procedimentos didáticos orientados a partir desse paradigma.

## objetivos

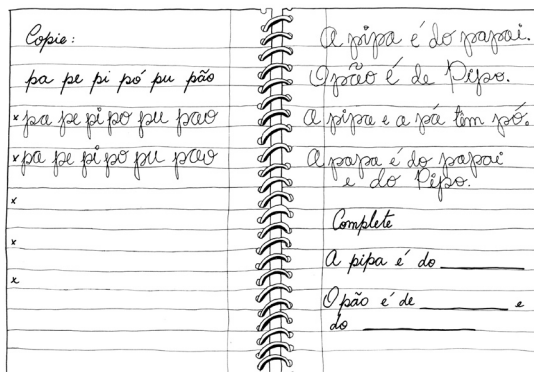
Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Estabelecer relações entre a proposta teórica psicogenética, desenvolvida por Piaget e Emília Ferreiro, e os estudos voltados para a prática de ensino em uma abordagem construtivista.
- Analisar a proposta construtivista a partir da relação ensino-aprendizagem demonstrada por meio da experiência pós-piagetina do GEEMPA (Grupo de Estudos Sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação).
- Apresentar uma visão crítica da prática construtivista no contexto educacional.

### Pré-requisito

Você poderá relembrar alguns conceitos sobre o processo de produção de conhecimento nas aulas de Fundamentos e Didática. Lá você encontrará diversas considerações a respeito de como o homem vai construindo relações e produzindo novos saberes. Aproveite para refletir um pouco mais sobre os postulados de Piaget e Emília Ferreiro que você leu nas Aulas 13 e 14.

## INTRODUÇÃO



Toda prática social está relacionada com uma visão de mundo e uma concepção de homem construídas pelos sujeitos que vivem em determinado momento da história. Como vimos, durante muito tempo acreditou-se que o processo de ensino-aprendizagem estava calcado na cópia e na assimilação de conteúdos a partir da gradação do mais simples para o mais complexo, sob a ótica do adulto. Nessa perspectiva, as atividades voltadas para o ensino da leitura e escrita centravam-se em exercícios de repetição e na memorização de fragmentos silábicos apresentados em uma dada sequência. Vendo o sujeito aprendiz como uma “tábula rasa”, a ação pedagógica centrou-se na concepção de ensino ditada pelo método e no uso eficiente das cartilhas que guiavam os passos do professor.

## ALFABETIZAÇÃO EM UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA: NÃO TEM MÉTODO, MAS TEM PRINCÍPIOS

A concepção de sujeito ativo, proposta na teoria piagetiana, abriu espaço para discutir os processos cognitivos em uma abordagem construtivista. Tal concepção modifica o olhar de como o sujeito aprende, proporcionando uma série de questionamentos sobre as práticas desenvolvidas no interior da escola. Colocando o sujeito como centro do processo de ensino-aprendizagem, cria-se uma filosofia construtivista geradora de novos princípios metodológicos. Sob esta perspectiva, é possível pensar que:

- Para aprender é preciso agir sobre o objeto de conhecimento.
- Os mecanismos cognitivos estão em constantes reestruturações e têm forte relação com os estágios de desenvolvimento.
- Para compreender a lógica do aluno, é preciso deixar que esse exponha suas hipóteses sobre o objeto de conhecimento. Na maioria das vezes, o erro não é sinal de distração do aluno, mas fonte e matriz de uma lógica concebida.

- O sujeito aprende quando é estimulado a pensar sobre as suas formulações cognitivas, superando-as e colocando-as em patamares cada vez mais elaborados.

- O aluno se sente estimulado a aprender quando a proposta de trabalho é desafiante e estabelece conflitos cognitivos.

Apesar de Emília Ferreiro não ter desenvolvido uma didática voltada para a aquisição da escrita, a pesquisadora explicitou um conjunto de princípios que mobilizam a interação do sujeito com a escrita, de forma significativa. Vale a pena lembrar alguns postulados da teoria desta autora que têm provocado mudanças sobre as práticas alfabetizadoras.

- A escrita não é simplesmente um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas uma linguagem que promove interação entre os sujeitos, por meio de representações simbólicas. Para entender o funcionamento da linguagem escrita, é preciso que esta seja vista no local em que suas propriedades se põem em evidência: nos textos.

- A criança aprende a falar falando. Seu desempenho oral evolui na medida em que interage em situações comunicativas reais e significativas. Do mesmo modo acontece com a escrita. A criança aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Cabe à escola criar contextos significativos de uso da escrita.

- O processo de ensino da leitura e da escrita, em termos individuais, deve partir da lógica que a criança concebe em seu nível psicogenético. É a partir da concepção de escrita postulada pela criança que o professor poderá propor situações de conflito cognitivo, levando-a ao domínio da escrita alfabética.

### ATIVIDADE 1



Você acabou de ler um conjunto de princípios que subsidiam uma prática de ensino na abordagem construtivista. A partir desta leitura e a das aulas anteriores, estabeleça a relação entre os dois enunciados a seguir:

O construtivismo não é uma prática ou um método, não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas... (BECKER, 1993, p. 89).

A ação pedagógica envolve dois pólos: o ensino e a aprendizagem, representados respectivamente pelo professor e pelo aluno.

Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o pólo do “ensino” e, sim, o pólo da “aprendizagem”. De modo mais preciso, não estão voltados à questão do como “ensinar”, mas como o indivíduo aprende (ROSA, 1994, p. 4).

#### RESPOSTA COMENTADA

*Você leu, nas Aulas 13 e 14, a proposta teórica construtivista desenvolvida por Piaget e Emília Ferreiro. Viu que essa visão trouxe uma nova maneira de enxergar o processo de aprendizagem. A partir dos pressupostos apresentados por esses dois pesquisadores, a escola redimensionou sua prática consolidando princípios que levam em consideração as formas de raciocínio elaboradas pelo sujeito para aprender um determinado conteúdo. (É interessante observar que não se pode confundir a concepção construtivista organizada no campo da teoria com a organização de uma proposta didático-metodológica construtivista.) A teoria funciona como um subsídio que permite maior reflexão sobre a forma que o aprendiz compreende a realidade que o cerca. Cabe à prática de ensino, em conjunto com a didática, refletir sobre as maneiras mais adequadas de orientar o processo de ensino-aprendizagem.*

## A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DO CONSTRUTIVISMO

As premissas de Piaget e o impacto das investigações de Emília Ferreiro mobilizaram diversos grupos de educadores dispostos a modificar as práticas de alfabetização. No Brasil, criaram-se diferentes vertentes voltadas para a produção de conhecimento sob o viés de uma abordagem construtivista. Muitos grupos de pesquisas e Secretarias de Educação redimensionaram as propostas teóricas de base cognitivista, trazendo para o campo da reflexão outros pesquisadores que enfatizam os aspectos socioculturais, tais como Paulo Freire, Vygotsky e Wallon.

Podemos dizer que a abordagem construtivista não é homogênea, nem é domínio de um único campo teórico, visto que é tomada como ponto de reflexão das práticas escolares sob diferentes matizes e perspectivas. Algumas vertentes enfatizam mais os aspectos cognitivos do aluno como chave do processo de produção de conhecimento; outras abordagens

apontam o processo interacional, mediado por fatores socioculturais como determinantes na elaboração de novos conhecimentos por aquele que aprende.

Reafirmamos que a realização de uma proposta pedagógica sempre está fundamentada em uma concepção teórica que dinamiza a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. O binômio *ação-reflexão* age como desencadeador de novas práticas e, por que não dizer, novas descobertas teóricas, já que as práticas exercidas no interior das escolas atuam como instâncias produtoras de novos conhecimentos que trazem novos dados para o campo teórico. Sendo assim, existe dimensão dialética entre o campo da prática e o da teoria, produzindo avanços nas duas margens quando essas interagem.

TEORIA → PRÁTICA  
PRÁTICA → TEORIA

Você vai observar que o aprofundamento da proposta construtivista no universo escolar suscitou uma série de mudanças em relação às estratégias de ensino-aprendizagem. A preocupação com a inclusão de um ambiente alfabetizador trouxe para a cena novos materiais pedagógicos e procedimentos didáticos distintos das antigas propostas. Como fonte de mudança, você pode observar:

- Estímulo e valorização da escrita espontânea, antes do domínio do código alfabético, como elemento estruturador da aprendizagem. Tal processo está vinculado ao conjunto de hipóteses estabelecidas pelo aluno nos níveis postulados na psicogênese da escrita.

- No lugar dos textos artificiais encontrados nas cartilhas privilegiavam-se, como material de leitura os textos que circulam na vida social. A lista de palavras do mesmo campo semântico, a leitura de crachá, propagandas, bilhetes, rótulos, quadrinhas, parlendas etc. passam a fazer parte deste universo.

- Sugere-se que a apropriação da escrita seja iniciada com a letra de imprensa em caixa-alta, visto que esta é mais fácil para escrever e se encontra presente nos materiais impressos que o aluno tem contato no seu dia-a-dia.

Apesar de a inclusão de novos materiais pedagógicos e a inserção de novos procedimentos fornecerem elementos para uma alfabetização de

abordagem construtivista, muitos equívocos foram cometidos. Acreditou-se, por exemplo, que a simples exposição de rótulos e outros materiais escritos nas paredes das salas de aula poderia consagrar os alunos em exímios leitores e escritores. A valorização da escrita espontânea, sem a ênfase no trabalho de intervenção do professor, em alguns casos acabou por gerar ações pedagógicas infrutíferas.



O trabalho de alfabetização em uma abordagem construtivista pressupõe intervenção constante sobre as respostas que os alunos apresentam durante o processo. É a partir das hipóteses explicitadas pelo aprendiz que o professor organiza as atividades e propostas de intervenção coletiva. Isso quer dizer que o alfabetizador, além de ter um saber teórico a respeito das hipóteses vivenciadas pelas crianças no processo de construção da escrita, deve ter clareza das ações que levam o domínio da escrita a patamares cada vez mais elevados. Essa compreensão passa pela consciência de como organizar os conteúdos, as atividades e os procedimentos didáticos a serem encaminhados na sala de aula.

Podemos pensar, juntamente com Oliveira (1993), que a realização de uma proposta pedagógica dessa envergadura vincula-se à construção de uma nova didática. Para redimensionar o campo da prática é preciso estar pautado em três grandes áreas de saber, organizadas no interior da Pedagogia: (a) a teoria da prática pedagógica; (b) a prática de ensino; (c) a prática de pesquisa. Estas disciplinas apontam para uma nova organização sobre o pensar e o fazer educacional. A ação pedagógica deixa de limitar-se aos aspectos do como fazer, dentro de uma perspectiva mecanicista, para desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento, analisando o

“por que fazer” e o “para que fazer”. Nessa perspectiva, a Didática passa a assumir uma função epistemológica no campo das interações promovidas no espaço escolar.

### ATIVIDADE 2



Os antigos métodos de alfabetização previam, em seu arcabouço metodológico, a inserção de uma didática prescritiva que ditava seqüência de ações a serem desenvolvidas. A maneira de fazer era indicada nos manuais de instrução do método referido, independentemente da reação dos alunos. Se pensarmos no papel da Didática sob a ótica construtivista, esses procedimentos não têm a mesma validade.

Relacione o conceito de Didática proposto por Libâneo com o fazer pedagógico à luz do construtivismo.

“...a Didática é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Para isso investiga as leis e os princípios gerais do ensino e da aprendizagem, conforme as condições concretas em que se desenvolvem” (LIBÂNEO, 1994, p. 71).

---



---



---

### RESPOSTA COMENTADA

*A Didática, em uma abordagem construtivista, pode subsidiar a ação pedagógica na medida em que ajuda a refletir sobre o fenômeno educativo de maneira ampla, enfocando de forma mais nítida o campo da aprendizagem. Considera-se, nesse contexto, a inter-relação dos diversos elementos envolvidos no ato de ensinar: as teorias que subsidiam a prática, os objetivos na ação pedagógica, a forma como os alunos aprendem, a maneira como os conteúdos são tratados, a finalidade das atividades propostas e as leis que coordenam o processo ensino-aprendizagem. A Didática, mais do que o conjunto de prescrições de como fazer, é a área de conhecimento e foco de realização das práticas de ensino.*

## A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA FUNDAMENTADA NA PESQUISA

Vimos que a construção de uma proposta pedagógica envolve tanto saberes do universo teórico quanto saberes da prática docente na sala de aula. O saber prático é fruto de muitas experiências, investigações



que demonstram ações frutíferas e equivocadas no percurso de uma ação educativa. É por meio de um conjunto de procedimentos refletidos, aliados a um arcabouço teórico consistente, que se inicia a formulação de uma proposta científico-metodológica.

A dinamização de uma didática inspirada nos postulados da psicogenética de Emília Ferreiro implica um redimensionamento da via teórica no campo da prática. Quando se está no terreno das ações concretas, alguns pressupostos desta abordagem ganham novas dimensões e se configuram em contextos mais amplos onde fatores sociais, culturais e afetivos participam dessa dinâmica. Por isso, qualquer relato de experiência pedagógica ou qualquer proposta didática bem fundamentada devem ser relativizados por quem se apropria de seus princípios, tendo em vista o movimento singular que cada grupo estabelece quando está envolvido em uma determinada prática social.

### **Aprofundando conhecimentos sobre a arte de alfabetizar**

Para refletir um pouco melhor sobre a construção de uma proposta didática embasada em princípios científico-metodológicos, vamos apresentar experiência do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação). Esta organização não-governamental é composta por profissionais de diversas áreas de conhecimento que trabalham de forma interdisciplinar com a colaboração de professores que atuam nas séries iniciais e em diversos níveis. Visando à construção de uma metodologia de ensino que atenda às necessidades das classes populares, este grupo engajou-se na ativação de procedimentos promotores da aprendizagem sob a ótica da psicogênese da escrita. Tal atividade, coordenada pela professora doutora Esther Pillar Grossi, resultou na publicação da trilogia Didática do nível pré-silábico, Didática do nível silábico e Didática do nível alfabético.

O primeiro ponto que o GEEMPA levou em conta foi a decisão de não ver a produção de conhecimento determinada somente por uma inteligência cognitiva, como se fosse uma instância supracorporal, distante dos aspectos orgânicos, afetivos e culturais. O processo de aquisição da escrita, em termos individuais, é determinado por diferentes dimensões humanas que estão em constante interação. Sendo assim, todo o processo de aprendizagem passa a ser visto através da conjunção de quatro instâncias: lógica, dramática, corporal e orgânica.

Você poderá aprofundar esses conhecimentos no livro *Didática do nível do pré-silábico*, de Esther Pillar Grossi, no capítulo “Bases Teóricas da Proposta de Alfabetização do GEEMPA”.



Para o aluno aprender é preciso ter desejo, é preciso estar envolvido naquilo que faz. As atividades propostas devem ser compatíveis com o campo de percepção do aluno, de maneira que sua realização seja viável. As tarefas pouco desafiantes ou extremamente difíceis geram frustração no aluno, afastando-o do desejo de aprender. Para ensinar a ler e a escrever, é preciso partir daquilo que faz sentido para o aluno. Vamos ler o relato de **ESTHER PILLAR GROSSI**.

Esther: “...Nós fazíamos, em Porto Alegre, um trabalho com professores de Matemática e uma de nossas alunas trabalhava com uma classe especial, de crianças de 9 anos, na Vila Santa Luzia, periferia da cidade. Um dia, fui até a classe levando aquelas barrinhas de cores e os quatro grupos de quatro crianças da sala de aula adoraram o material e brincaram, durante meia hora, com ele. Eu, louca pra entrar na Matemática, querendo ver se elas distinguem o tamanho das barrinhas. Comecei a fazer perguntas sobre isso e elas não sabiam nada, não acertavam uma. Mudei de estratégia e pedi que me mostrassem as barras de cores iguais, para ver se conseguiam classificar. Novo desastre: eu



**ESTHER PILLAR GROSSI**

Vem atuando como coordenadora de pesquisas e presidente do GEEMPA desde sua fundação, em 1970. É professora de Matemática, Psicopedagoga, mestre em Matemática e doutora em Psicologia Cognitiva. Foi secretária municipal de Educação de Porto Alegre (1989-1992) e deputada federal pelo Rio Grande do Sul desde 1995. Implantou, no governo Fernando Henrique Cardoso, o projeto “Analfabetismo Zero”.

mostrava uma barra amarela e elas me apontavam uma preta, mostrava uma azul e vinha uma vermelha. Fiquei desesperada, e era pra ficar, pois se crianças de 2, 3 anos já distinguem cores, como aquelas não faziam uma relação sequer? Voltando para o curso, perguntamos a algumas colegas que trabalhavam no Instituto de Educação, escola do centro da cidade, como elas ensinavam cores no jardim-de-infância. O método pareceu-nos fantástico: cada semana para uma cor, num mergulho total em cada uma delas. Primeiro as cores primárias, depois as secundárias e, no final, todas misturadas. Preparamos um material imenso para levar à classe, com muito painéis e todo tipo de objetos. A professora fez o trabalho igualzinho ao de suas colegas do Instituto e, dois meses depois, voltei à sala de aula com blocos, feliz, pensando que estava tudo aprendido. Pois as crianças continuavam não reconhecendo cor nenhuma, na maior confusão.

P: Qual a saída que vocês deram ao problema?

Esther: Uma das crianças nos ajudou. A mãe tinha ganhado neném e ela me convidou para visitá-la. Fui e comecei a olhar aquela vila. As casas eram construídas com caixotes de papelão e madeira, as crianças nunca tinham ido ao centro da cidade, ali não havia árvores e as roupas eram todas cor-de-burro-quando foge, desbotadas. Os moradores tinham, quando muito, o azul do céu, o branco das nuvens e a cor da terra do chão. Me dei conta de que aquelas crianças nunca tinham tido a experiência do mergulho num mundo colorido. Ao contrário das crianças do Instituto de Educação, que, em casa e na própria escola, tinham feito esse mergulho. Vocês acham que uma criança do nosso meio vê primeiro o amarelo, para depois ver o azul? Não, ela mergulha no caos colorido e, depois, começa a sistematizar. Foi o que fizemos com as crianças da vila. Demos a elas a chance de manusear muitos painéis multicoloridos. Não levou 20 dias para que todas estivessem discriminando, com segurança, as cores.” revista *Nova Escola* – maio de 1992, pp. 22/23



### ATIVIDADE 3

Você acabou de ler o relato de uma experiência de **ESTHER PILLAR GROSSI** com uma turma de alunos de classe popular. A tentativa de ensinar as cores separadamente, de acordo com a proposta do Instituto de Educação, não foi bem-sucedida. Refletindo sobre isto, responda:

a) A que fatores você atribui o insucesso da atividade proposta no primeiro momento para ensinar as cores?

---

---

---

---

---

---

b) Que relação você estabelece entre o ensino das cores e o ensino das letras na alfabetização.

---

---

---

---

---

---

### RESPOSTA COMENTADA

a) Diremos que o insucesso da proposta decorreu de uma série de fatores. Podemos observar que a vivência da clientela dos alunos do Instituto de Educação era diferente da vivência dos alunos da Vila de Santa Luzia, portanto os conhecimentos que os dois grupos apresentavam não eram os mesmos. Qualquer tentativa de transposição de uma prática para um outro espaço, sem levar em conta as diferenças, pode gerar desajuste, não produzindo a ação desejada. Outro fator foi o ensino das cores de forma isolada, sem um vínculo motivacional que fizesse a atividade ter sentido para os alunos da vila. Se quiséssemos aprofundar mais essa questão, poderíamos indagar sobre o tipo de trabalho realizado pela professora que levou os alunos a não aprender as cores. Para isso, precisaríamos ter informações detalhadas sobre: como as cores foram apresentadas, como as crianças foram convidadas a investigá-las e que tipo de relação a professora estabelecia com os alunos.

b) Todo conteúdo apresentado de forma fragmentada e descontextualizada fica sem sentido. A apresentação de elementos isolados, sem relação com um todo, descaracteriza as propriedades do objeto de estudo, portanto, dificulta a aprendizagem. Para conhecer bem as cores, é preciso colocá-las em confronto em um determinado contexto. O mesmo acontece com as letras. Elas precisam ser observadas e analisadas a partir da leitura de um texto.

## ALFABETIZAÇÃO SOB UM OLHAR PÓS-PIAGETIANO

Vocês acham que uma criança do nosso meio vê primeiro o amarelo, para depois ver o azul? Não, ela mergulha no caos colorido e, depois, começa a sistematizar. Foi o que fizemos com as crianças da vila. *Esther Pillar Grossi*

O olhar sobre a realidade concreta possibilitou o redimensionamento das teorias de Piaget e de Emília Ferreiro, por isso o GEEMPA vem se denominando pós-piagetiano. Em suas pesquisas foram incluídos outros pensadores que ajudam compreender os motivos que levam uma determinada prática a não derivar aprendizagens frutíferas. Inclui-se nesta proposta a visão antropológica de Paulo Freire, que vê o aluno, antes de tudo, como ser social que, antes de ler a palavra, tem como subsídio para suas respostas a leitura do mundo.

O aprofundamento das pesquisas do GEEMPA sobre as práticas alfabetizadoras com as classes populares trouxe para a cena a visão dialética de Wallon. De acordo com este autor, a aprendizagem se dá através da luta de contrários (elementos distintos), em meio a um processo de análise e síntese constante. Esse processo se dá num primeiro momento de forma emaranhada. Todos os elementos se encontram amalgamados. Aos poucos o aluno aprendiz vai fazendo distinção dos elementos e construindo categorias distintas dos elementos que compõem o objeto de ensino.

Trabalhando com todos os elementos que envolvem a escrita de forma simultânea (letras, sílabas, palavras, textos), estimulamos a percepção de diversos elementos que constituem seu funcionamento. É operando no conjunto que muitas descobertas são realizadas.

Veremos essa proposta com mais profundidade na próxima unidade.

## CONCLUSÃO

Toda prática que leva o sujeito a construir conhecimento, e não simplesmente a assimilar conteúdos de forma passiva e mecânica, pode ser considerada uma prática construtivista. Entretanto, existem vários caminhos que conduzem o sujeito à produção de novos conhecimentos. O campo da prática é extremamente rico e conduz a variados exercícios; cabe ao professor refletir sobre as ações que, de fato, conduzem à

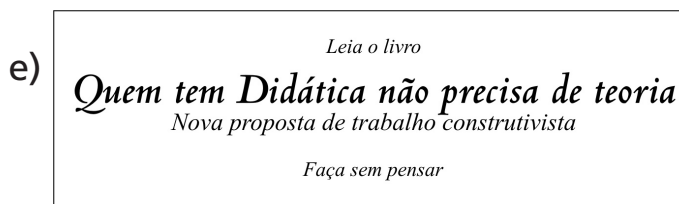
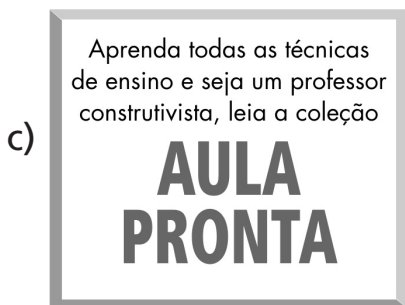
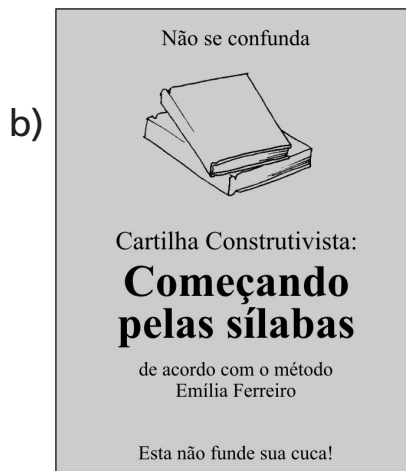
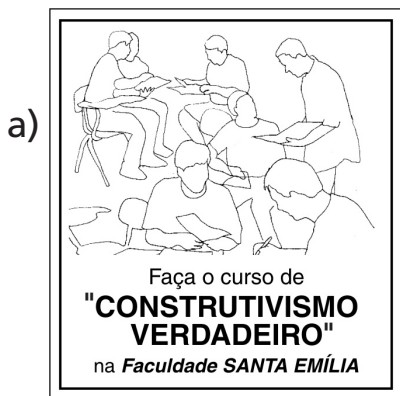
aprendizagem de forma reflexiva. Os teóricos oferecem pistas de como desenvolver uma proposta didática nesse sentido, mas cabe ao professor, em conjunto com os alunos, a dinamização desse processo.

## RESUMO

Observamos a importância de uma didática reflexiva que atenda aos princípios construtivistas. O construtivismo desloca o eixo da didática que se concentrava no campo de ensino para o campo da aprendizagem. Tal abordagem exige que o professor entenda mais como o aluno constrói seus conhecimentos. Além das teorias voltadas para a maneira como os sujeitos aprendem, encontramos estudos que refletem sobre as práticas desenvolvidas a partir desse olhar, como o caso do GEEMPA. Tais estudos colocam a produção teórica em confronto com as práticas desenvolvidas no interior da sala de aula. Observa-se que, quando se leva uma proposta teórica para a realidade concreta, novos elementos são deflagrados, obrigando o professor a pensar sobre a relação prática-teoria de uma forma dinâmica. Isto foi exemplificado com a experiência do ensino das cores realizada por Grossi. Observou-se que o aluno aprende quando está diante da multiplicidade de estímulos que são apresentados com, o um todo. Antes de ver a árvore, o sujeito vê a floresta. Aos poucos ele passa a sistematizar os conhecimentos, percebendo suas partes. É no processo de fazer e pensar a prática pedagógica que se torna possível a construção de uma proposta científico-metodológica sob os princípios do construtivismo.

## ATIVIDADE FINAL

Os anúncios a seguir apresentam alguns equívocos a respeito da proposta didática construtivista. De acordo com as leituras que você já fez a respeito do assunto, comente as inadequações conceituais neles presentes.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RESPOSTA**

a) *Construtivismo é uma concepção, uma abordagem teórica que concebe o aluno como produtor de conhecimento. Não existe uma única maneira de pensar o processo de construção de conhecimento, portanto não se pode falar em construtivismo único e original.*

b) *Emília Ferreiro é contra o uso de cartilha. Ela não criou um método, e muito menos uma didática voltada para alfabetização. Além disso, a autora não sugere o ensino da escrita por meio de famílias silábicas.*

c) *Não existe um conjunto de passos definidos para desenvolver uma alfabetização em uma abordagem construtivista. O ponto de referência para a estruturação das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula é o aluno, sujeito da aprendizagem. Portanto, nessa abordagem é incompatível a idéia de aula pronta.*

d) *A proposta didática de Esther Pillar Grossi, baseada nos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro, visa a uma reflexão sobre as práticas e a organização de procedimentos para o ensino, e não a classificação em níveis para aprovar ou reprovar alunos.*

e) *A teoria, na proposta construtivista, atua como subsídio para pensar as práticas e compreender aspectos de como o sujeito aprende. Sem reflexão sobre as ações desenvolvidas no espaço escolar, as atividades tornam-se pouco promissoras.*

**AUTO-AVALIAÇÃO**

Você refletiu sobre os pressupostos teóricos do construtivismo relacionando com os procedimentos didáticos desenvolvidos na prática alfabetizadora. Se você fez estas vinculações, você está apto a acompanhar as próximas aulas.





# Atividades de leitura e escrita em uma perspectiva construtivista

## AULA 17

### Meta da aula

Referendar uma proposta didático-metodológica de ensino da leitura e da escrita fundamentada na concepção construtivista.

## objetivos

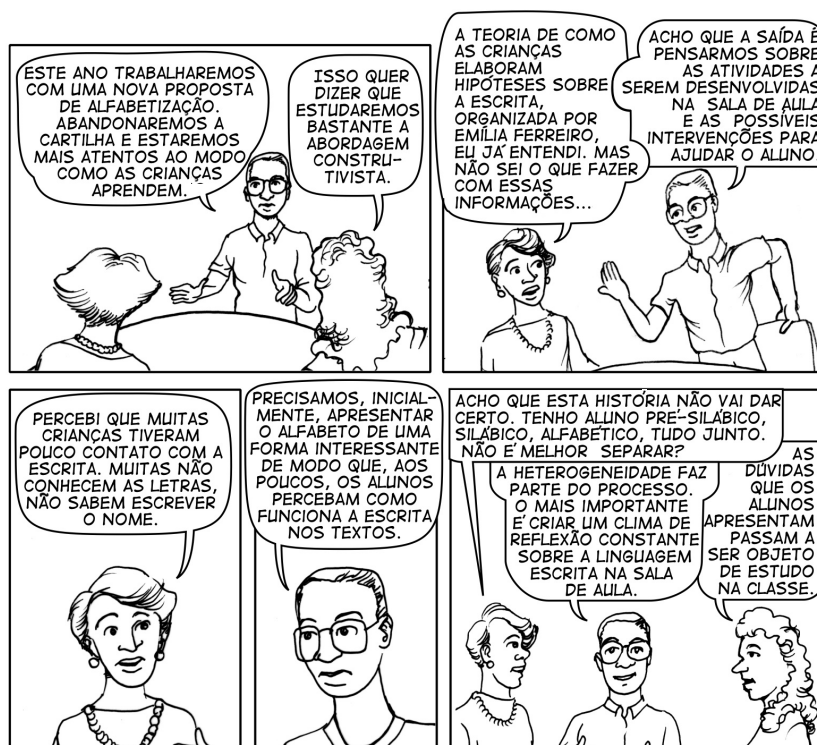
Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Descrever recursos didático-metodológicos voltados para o ensino da leitura e da escrita sob a perspectiva construtivista.
- Reconhecer procedimentos metodológicos a serem aplicados no ensino da leitura e da escrita dentro da visão construtivista.
- Identificar propósitos específicos das atividades de leitura e escrita apresentadas no texto.

### Pré-requisito

Para melhor aproveitamento desta aula, é importante que você tenha compreendido os pressupostos que conduzem as práticas mecanicistas de alfabetização em confronto com o domínio dos postulados que geram a proposta de construção da escrita desenvolvida pelo Construtivismo.

## INTRODUÇÃO



Você se lembra dos exercícios que fazia quando estava na alfabetização?

Apesar de muitas escolas tentarem repetir o antigo ritual de juntar as letras para alfabetizar, muitas coisas mudaram. As crianças, as atividades e a forma de ensinar já não são mais as mesmas. Hoje vamos falar de uma proposta construtivista de ensino que apresenta uma nova maneira de organizar o trabalho da alfabetização na escola. Que diferenças existem em relação à maneira pela qual aprendemos a ler e escrever e os novos procedimentos de ensino-aprendizagem? Como será ensinar em uma nova abordagem? (Quais as atividades propostas atualmente que oportunizam a construção da leitura, da escrita, que as diferenciam das aplicadas em abordagens tradicionais?) Nesta aula, veremos um conjunto de atividades destinadas à alfabetização em uma abordagem construtivista. Aproveite para refletir sobre as indagações das crianças a respeito da escrita e como torná-las mais curiosas diante do fascinante mundo letrado.

## A LEITURA DE TEXTOS NA SALA DE AULA



O primeiro princípio da proposta construtivista é que o aluno aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Mesmo que ainda não conheça as letras e a escrita das palavras, a criança já tem uma série de conhecimentos a respeito de representações gráficas, que observa nas propagandas de televisão, nos letreiros dos *outdoors*, nas revistas em quadrinhos, nos jornais etc. Aproveitar este conhecimento na sala de aula é fundamental para que o aluno construa sua imagem de leitor, potencialmente capaz de representar suas idéias através de símbolos gráficos.

A vivência de atos de leitura e escrita na classe ajuda o aluno a perceber o funcionamento da linguagem escrita. Nesse sentido, o papel do professor na escola é o de atuar como modelo de leitor e produtor de textos que, aos poucos, vai chamando a atenção das crianças para as propriedades que estruturam um texto. Quanto mais diversificados os tipos de texto e a organização de atividades de leitura e escrita, mais rico e fecundo será o processo de alfabetização dos alunos.

Diferente das cartilhas que primam pela apresentação de frases soltas com a repetição de fonemas, a proposta construtivista aposta na leitura de textos variados que encontramos no dia-a-dia. Nessa

abordagem, a apropriação do código escrito se dá através do confronto entre as palavras no texto, e não simplesmente da repetição de vocábulos que não constituem uma unidade de sentido voltada para a comunicação. O ato da leitura, desde o primeiro instante na escola, está voltado para o prazer de produzir significação diante dos saberes que encontramos no mundo. Isto quer dizer que o ato de ler não depende, unicamente, do domínio do código escrito, visto que a competência leitora é muito mais ampla que o ato de decodificar sons a partir da combinação de símbolos gráficos (letras).

Para alfabetizar na abordagem construtivista, é preciso levar em conta vários procedimentos didáticos. Apresentamos a seguir um esquema que demonstra, de forma sintética, a ação pedagógica voltada para o ensino da leitura e da escrita.



No processo de seleção dos textos a serem trabalhados na sala de aula, o professor deve levar em consideração que cada tipo de texto deve receber um modo de tratamento diferente, visto que cada gênero textual (fábula, quadrinhas, trava-língua, poema, propaganda, tiras em quadrinhos) apresenta uma forma de organização distinta para produzir significação. O aluno, quando aprende a ler, além de apropriar-se do código escrito, se apropria de formas e conteúdos simbólicos presentes em sua cultura.

Sabendo que os textos apresentam propriedades distintas, é importante trabalhar com os alunos as diferentes estratégias que permitam a produção de sentido dos diferentes gêneros textuais. Como o aluno no início do processo ainda não estabelece relação entre a oralidade e a escrita de forma nítida, é interessante que o professor promova dois tipos de experiência de leitura que apoiem o aluno na descoberta do código escrito e sua relação com a oralidade. Sugerimos a utilização de duas modalidades de texto que ajudam na vinculação entre a fala e a escrita, demonstradas no quadro a seguir.

Textos para ler de cor	Textos com apoio de imagens
Quadrinhas, parlendas trava-língua, cantiga de roda, poema, provérbios	Propaganda, rótulos, manchetes, história em quadrinhos, anúncio de tv, livro de histórias infantis

Os **textos de cor** ajudarão o aluno a perceber que tudo aquilo que ele expressa oralmente tem relação com o que é falado. É importante que o professor leia com a turma, apontando com o dedo as palavras que são oralizadas no ato da leitura do texto. Mesmo que o aluno ainda não domine o código, acaba por compreender a movimentação da escrita (da esquerda para a direita) e a memorizar um grupo de palavras que se encontram nestes textos. Tais conhecimentos servirão com a fonte de reflexão, em um momento posterior, de comparação e análise entre as palavras aprendidas de memória.

Diferente da primeira modalidade, os **textos com apoio de imagens**, referem-se àqueles textos em que o aluno consegue deduzir o que está escrito por meio das pistas que se encontram no nível extralingüístico. As ilustrações apresentadas nesses textos oferecem subsídios que permitem ao aluno indagar e descobrir as palavras que estão escritas nos enunciados. (Dependendo do nível de escrita em que o aluno se encontra, diferentes estratégias serão colocadas em jogos para ler os enunciados que constituem o texto.) Para os alunos silábicos, esse tipo de texto é bastante fecundo, pois eles podem unir o conhecimento que já adquiriram do código escrito com as imagens que auxiliam no ato da leitura.

Veja algumas atividades de leitura que dão continuidade ao ensino da escrita nesta abordagem:

O aluno poderá:

- Acompanhar a leitura com o dedo, estabelecendo relação da pronúncia com o que está escrito.
- Recontar o que estava escrito no texto com as suas palavras.
- Apontar palavras que reconhece no texto grafado.
- Reproduzir, em forma de desenho, o trecho do texto que mais gostou.
- Remontar o texto colocando as frases na ordem encontrada.
- Completar as palavras que foram retiradas do texto.
- Identificar palavras que iniciam da mesma forma que o nome do aluno.
- Fazer antecipação do desenvolvimento do texto a partir da leitura do título.
- Observar a distribuição das palavras de acordo com o gênero textual apresentado (carta, poema, fábula).
- Relacionar o conteúdo do texto com outros textos lidos.

A abordagem da leitura e escrita de palavras isoladas pode permitir às crianças começarem a ter contato com um aspecto mais preciso do vínculo entre a fala e a escrita. Uma criança a quem se explica “Aqui está escrito boneca”; “Aqui está escrito brincando”, ou a quem se escrevem palavras isoladas, recebe a informação de que essa parte do discurso oral – a palavra – é associada a uma escrita específica. Este recorte interessa muito no processo de alfabetização para que o aluno chegue a análises silábicas indispensáveis à compreensão do nosso sistema escrito, desde que ele esteja associado a experiências da criança com a leitura de textos... (GROSSI, 1990, p. 97 v. 2).



### ATIVIDADE

1. Observe os textos que os alunos aprendem de cor e diga se os procedimentos didáticos apontados a seguir estão de acordo com a proposta apresentada. Assinale (A) se a atitude didática for adequada ou (I) se a atitude for incompatível com a abordagem construtivista. Aproveite para justificar sua resposta.

Larga a tia, lagartixa!  
Lagartixa, larga a tia!  
Só no dia em que  
sua tia chamar  
lagartixa de  
lagartixa!!

TRAVA-LÍNGUA:  
texto rimado com  
dificuldade para  
pronunciá-lo.

Sururu  
Menino mandu  
Carinho de gato  
Narizinho de peru.

PARLENDIA: texto  
rimado, para divertir  
ou acompanhar  
jogos cantados.

a. ( ) O professor poderá pedir para circular a palavra lagartixa encontrada no trava-língua.

---

---

---

b. ( ) O professor pedirá que o aluno separe as sílabas das palavras lagartixa, carinho e narizinho, identificando os dígrafos existentes.

---

---

---

c. ( ) Interpretar a parlenda e o trava-língua, demonstrando o que entendeu dos dois textos através de desenho.

---

---

---

### RESPOSTA

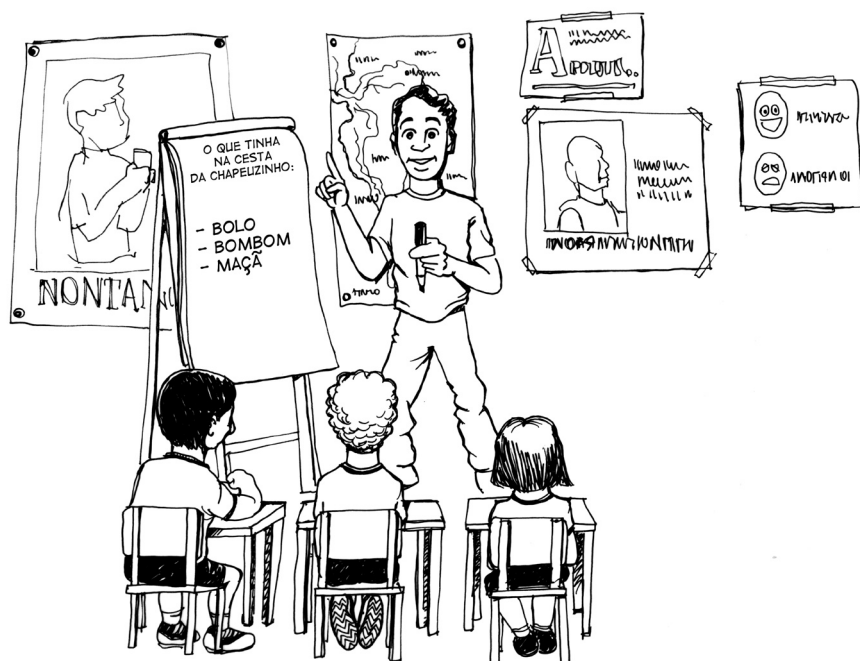
(A) Esta atividade é favorável ao ensino porque o aluno identifica globalmente palavras que estão presentes no texto. Ajuda, de certa forma, a memorizar palavras que servirão como fonte de reflexão sobre a escrita.

(I) Esta atividade é inadequada, visto que a alfabetização construtivista não tem o objetivo de trabalhar, no início do processo, com separação de sílabas nem, muito menos, com a classificação de palavras para ensinar a ler e a escrever.

(A) Esta atividade é favorável, pois o aluno desde o início do processo alfabetizador é considerado um leitor que produz significado aos textos que lê.



## A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO



A escrita é um recurso gráfico que nos ajuda a lembrar de algo, a marcar um espaço que reconhecemos como nosso, a dizer coisas que consideramos importantes e desejamos emitir para o outro. É possível que a criança se expresse graficamente em uma classe de alfabetização desde o início do processo, se a escrita for considerada uma atividade de exploração de recursos para se comunicar. Respeitando as concepções de símbolos gráficos que estão sendo apropriadas pelo aprendiz, e permitindo que o aluno se expresse de acordo com as suas possibilidades, o professor, a todo instante, estimula a reestruturação das hipóteses gráficas do aprendiz, levando-o a aprimorar seus registros pela via do código escrito.

Sobre a apropriação do sistema notacional alfabético, podemos perceber, de acordo com Ferreiro, que inicialmente a criança, em seu processo de construção de escrita, vê o desenho como código capaz de registrar tudo o que lhe vem à cabeça. Entretanto, essas hipóteses, em convivência com outras experiências de escrita, vão fazendo com que a

criança perceba a existência de um código diferente do qual se utiliza para expressar suas idéias. A estimulação desse processo deve-se, em muito, ao trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula. Sugere-se que, durante todo o processo de alfabetização, haja a **produção de textos espontâneos**, em que a criança coloque em jogo todas as suas hipóteses de como se organiza um texto e de como as letras são utilizadas para escrever ortograficamente.

É conveniente que o aluno inicie a produção de escrita espontânea com textos mais simples, do tipo:

- lista de nome dos alunos presentes na sala de aula;
- lista de guloseimas para fazer um piquenique;
- títulos de histórias de que mais gostou;
- reescrita de pequenos textos que o aluno sabe de cor;
- pequenos comentários a respeito de uma história ou ilustração.

Alguns alunos, inicialmente, irão escrever misturando uma série de símbolos gráficos: desenhos, números, ícones, sinais aritméticos e letras, visto que ainda não faz distinção entre os diversos elementos gráficos. Cabe ao professor elaborar atividades concomitantes, que permitam às crianças analisar as propriedades distintas dos diferentes recursos gráficos presentes em nossa cultura letrada. Veremos algumas atividades no decorrer deste bloco, quando apresentarmos propostas específicas de trabalho com as crianças em seus diferentes níveis de construção da escrita.

Outra atividade bastante importante no início do processo de alfabetização é a realização de **cópias** que tenham um significado para a classe. Por exemplo, se a turma deseja convidar os pais para uma festa que será realizada na escola, os alunos, em conjunto com a professora, poderão elaborar um bilhete que será copiado e entregue aos pais. Esse tipo de atividade ajuda na compreensão funcional da escrita no cotidiano das pessoas. Além disso, o aprendiz começa a observar que cada gênero textual apresenta uma forma de estruturação com determinados usos lingüísticos. As atividades de cópia são importantes quando o aluno sabe sobre o que está escrevendo e para quê está escrevendo.

## ATIVIDADES



2. Experimente observar o que uma criança, no início de sua alfabetização, escreve a respeito do desenho que apresentamos a seguir. Faça alguns comentários e troque idéias com o seu tutor e seus colegas.




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## RESPOSTA

*O aluno se sente bastante estimulado a produzir uma escrita espontânea quando tem o apoio de ilustrações orientando do que escrever. A produção de texto a partir de uma imagem encoraja o aluno a escrever palavras (pseudo-escritas) mesmo que ainda não domine o código. Aproveite para comentar com o tutor sobre a produção escrita da criança que você propôs na atividade.*

3. Estamos enfocando, nesta aula, a importância de se trabalhar atividades de leitura e a produção escrita a partir de aulas que utilizem enunciados, frases e letras, de forma contextualizada, desde o início do processo da alfabetização. Leia, a seguir, a proposta dos PCNs de Língua Portuguesa (que diz respeito ao processo de aquisição da escrita) e relacione com a proposta de ensino de leitura escrita, apresentada nesta aula.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender

e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, esses dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, MEC, 1997, p. 27).

---



---



---



---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Observamos que os PCNs compartilham dos princípios que orientam a proposta de alfabetização construtivista, vendo o texto como unidade de trabalho. A promoção de atividades de leitura e escrita com textos significativos para a criança, desde o início do processo alfabetizador, é questão primordial para se pensar a formação de alunos leitores e produtores de textos competentes. Observa-se, nas duas propostas, que o domínio do sistema notacional alfabético e a linguagem para elaboração de textos escritos são aprendidos concomitantemente, diferentes das cartilhas que ensinam o funcionamento do código escrito para depois apresentar os textos de leitura encontrados no mundo letrado.*

## APRENDENDO A ESCREVER A PALAVRA MAIS IMPORTANTE DO MUNDO



As cenas que acabamos de observar nos quadrinhos retratam diversas situações que dizem respeito ao nome como fator de reconhecimento de uma individualidade. Podemos dizer que o nome é a marca registrada que permite a identificação do sujeito no mundo social. Do ponto de vista antropológico, todo nome tem uma história que acompanha o indivíduo no percurso de sua vida. É através dele que se pode ser reconhecido como autor de um feito, ser localizado para receber um prêmio ou um convite, garantir os direitos de cidadania, assinando e se responsabilizando por atitudes frente às comunidades nas quais está inscrito. O ato de nomear e ser nomeado é um ato que permite a relação de trocas simbólicas, evidenciando a existência e criando histórias sobre tudo que pode ser descrito no âmbito social.

Do ponto de vista da aprendizagem da escrita, o registro do próprio nome é algo bastante frutífero, visto que a lógica da criança, no início do processo alfabetizador, apresenta dificuldades de registrar

graficamente idéias abstratas como: “saudade”, “amor”, ou mesmo elementos lingüísticos que compõem uma frase: isto, porém, agora, tudo, ali, mais etc. Os substantivos concretos e, principalmente, o nome próprio são vistos como entidades corpóreas que apresentam um referente real e singular compreensível para o aprendiz. Surge daí a sugestão de iniciar o processo de alfabetização com aquilo que tem mais significado para o sujeito, isto é, o próprio nome. Sendo trabalhadas, concomitantemente, com o nome dos colegas de classe, as atividades de escrita podem suscitar uma série de desafios para quem está aprendendo a escrever.

Será através do confronto entre os diferentes nomes da classe que cada aluno irá percebendo as propriedades das letras que constituem seu nome, bem como as possibilidades de combinações gráficas que reproduzem os segmentos sonoros dos diferentes nomes e palavras que encontramos na língua portuguesa. Inicialmente, deseja-se que o aluno faça apenas a identificação global de seu nome, sendo capaz de perceber a distribuição dos sinais gráficos nos textos, a letra inicial e a letra final das palavras. Aos poucos, o aluno vai construindo a noção de sílabas (pedacinhos das palavras), estabelecendo a relação fonema/grafema e aprofundando conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabético.

Ao trabalhar palavras isoladas, os alunos **memorizam a escrita, globalmente**, de muitas delas, e isto é **didaticamente desejável** como suporte para reflexões a respeito da escrita. Essas reflexões **conduzem os pré-silábicos à estabilidade da escrita das palavras ao constatar a constância da qualidade** e da ordem das letras nos vocábulos que eles memorizam, mesmo sem compreender o modo como elas se articulam. Frequentemente é possível observar que alguns alunos, quando **no nível pré-silábico, são capazes de reconhecer e até soletrar diversas palavras**. Eles colocam por **terra algumas memorizações globais quando se tornam silábicos**. Passam então a associar uma letra a cada sílaba, **negando seu prévio conhecimento global da palavra** (GROSSI, 1990, p. 98, v. 2).

Sugere-se que a lista de nomes dos alunos seja colocada em um cartaz fixado na parede da sala de aula de acordo com a ordem alfabética, já que os nomes encontrados nas listas telefônicas, nas agendas, entre outros tipos de textos, costumam ter como critério de organização dos nomes a ordem das letras apresentada no alfabeto.

A	J	S
B	K	T
C Carmem	L	U
D	M Mairce Marta	V Valéria
E	N	W
F	O	X
G	P	Y
H	Q	Z
I	R Ricardo	

Vejamos outras atividades que o professor pode trabalhar com o nome, ajudando o aluno a refletir sobre a escrita.

### CAÇA-PALAVRAS

Encontre e envolva os nomes que estão referendados acima do quadro.

CARMEM – MAIRCE – MARTA – RICARDO – VALÉRIA

D	P	J	M	A	C	C	D	O	F	T
B	C	D	N	J	A	R	M	Q	P	V
P	R	I	C	A	R	D	O	G	O	B
R	E	D	O	B	M	S	R	R	Ç	H
O	V	E	Z	C	E	P	A	T	Ã	D
N	F	S	L	M	M	A	I	R	C	E
C	G	V	K	B	N	B	O	V	X	F
V	A	L	É	R	I	A	H	Z	W	G
P	I	R	I	U	P	E	C	Y	Z	H
E	J	O	M	A	R	T	A	H	E	R
Z	L	P	G	A	M	E	D	V	G	O

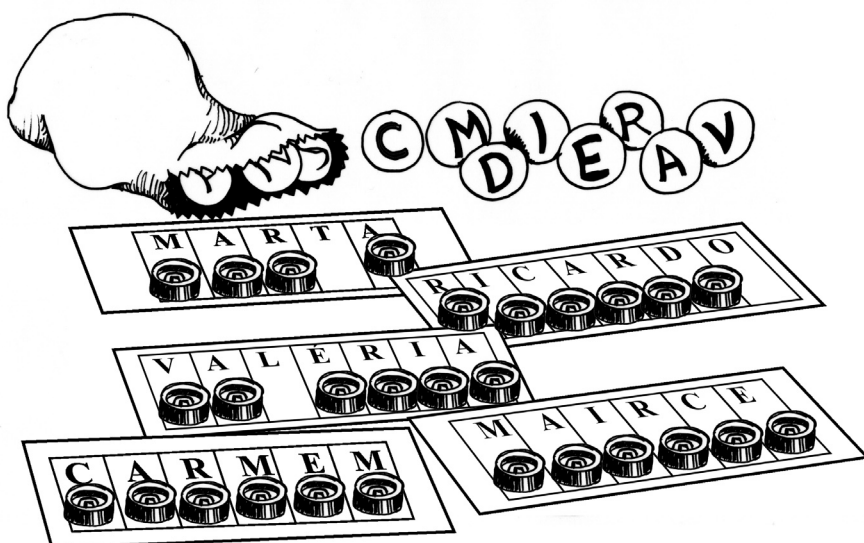
O caça-palavras ajuda a criança a ter uma percepção global de seu nome e de seus colegas. Identificando os nomes que são destacados e lidos pelo professor no momento da realização do jogo, o aluno vai adquirindo discriminação gráfica, observando a diferença entre as letras de uma maneira global, bem como o seu modo de combinação.

### BINGO DE NOMBES

Para que o aluno reconheça as letras do alfabeto, é interessante que o professor entregue uma cartela com o nome de cada um. Em seguida, o professor divulga uma letra retirada do saco de sorteio, que contém todas as letras do alfabeto (incluindo Y, W e K, já que o nome de alguns alunos e algumas palavras de origem estrangeira possuem essas letras). Cada aluno deverá observar se a letra sorteada encontra-se no seu nome. Aquele que tiver todas as letras do seu nome sorteadas ganha o bingo, gritando BINGO!



## VEJA QUEM GANHOU O BINGO PELAS LETRAS QUE FORAM SORTEADAS



### DESCOBRINDO QUAL É O NOME

Para que o aluno reflita mais sobre as letras utilizadas em um dado nome e a ordem das letras utilizadas, o professor pode escrever o nome dos alunos com as letras embaralhadas e pedir para que ligue o nome escrito à sua forma correta.

Ligue

AMRTA

MRECAM

IMRAEC

RICARDO  
VALÉRIA  
CARMEM  
MAIRCE  
MARTA

EMRCAI

CRARODI

LEVRAIA

### CRACHÁS

O crachá, além de ser um documento de identificação, é um excelente recurso para refletir sobre a escrita dos nomes. Vejamos algumas atividades que estimulam a identificação dos nomes dos colegas e ajudam o aluno a se apropriar do código escrito. O professor poderá:

– Pedir para que um aluno distribua os crachás para a turma de acordo com o nome escrito. Se o aluno apresentar dificuldades, o professor pode dar pistas, comentando sobre a letra inicial da palavra, dizendo se é de um menino ou de uma menina etc.

– Entregar os crachás para os alunos com nomes trocados. Cada aluno deverá dizer a quem pertence o crachá que lhe foi entregue.

– Fazer classificação dos nomes com os crachás, separando-os pelos que começam com a mesma letra, pelos que terminam com a mesma letra, pelos que têm a mesma quantidade de letras etc.

## MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

As diversas atividades de leitura e escrita com nomes podem estar sendo constantemente avaliadas pelo professor. A partir das respostas que os alunos emitem, o professor poderá estar pensando formas de intervenção de acordo com as concepções de escrita que o aluno vem apresentado em seu processo de construção da língua escrita. Apresentamos, a seguir, uma ficha que permite acompanhar o desempenho dos alunos, identificando em que momento a criança se encontra em seu processo alfabetizador. Tal ficha funciona como instrumento que poderá ajudar o professor a ter uma visão global da turma, identificando os aspectos que precisam ser trabalhados com os diferentes grupos existentes na sala de aula.

ALUNOS	ESCRITA DO NOME				NOME DOS COLEGAS			
	Utiliza letras convencionais?	Precisa de modelo para escrever o nome?	Reconhece o nome das letras?	Estabelece valor sonoro para as letras	Identifica o nome de seus colegas?	Consegue escrevê-los sem uso de modelo	Estabelece relação gráfica/fonêmica entre um nome e outro	Comentários
ANA MARIA								
CLAUDIA								
FÁBIO								
GISELE								
JOSINALDO								
MARINA								

## CONCLUSÃO

As propostas de atividades aqui apresentadas não devem ser encaradas como um conjunto de propostas estanques que resultem, elas mesmas em uma ação efetiva alfabetizadora. Todo trabalho de alfabetização em uma abordagem construtivista é decorrente das respostas e dos conflitos que os aprendizes apresentam no percurso da alfabetização. Não existe uma receita de bolo para ensinar a alfabetizar com passos predefinidos. O que existe é um conjunto de procedimentos que ajudam o professor a intervir e a favorecer na construção do conhecimento da leitura e da escrita, pelo aprendiz.

### RESUMO

A organização de procedimentos alfabetizadores, em uma abordagem construtivista, pressupõe o trabalho simultâneo de leitura, produção de texto e análise dos elementos que organizam um texto escrito. Trabalhando com textos significativos ao universo da criança, o professor investe em atividades de leitura e escrita, antes mesmo de a criança dominar o código escrito. Atividades com textos de cor, ou textos que oferecem pistas (através de imagens) sobre o que está grafado, são um excelente recurso para se trabalhar a relação entre a oralidade e a escrita. A proposta aqui defendida é a de que o professor trabalhe com textos realmente significativos para o aluno. Demonstramos que a escrita do nome próprio e o dos colegas é uma das atividades mais fecundas na alfabetização, devido ao interesse que os alunos apresentam. Desenvolvendo jogos e atividades reflexivas com o nome dos alunos da classe, o professor pode desencadear uma série de conhecimentos que aprofundam a relação da criança com a leitura e a escrita.

## ATIVIDADES FINAIS

1. Relacione as propostas de atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita, da primeira coluna, com as suas propriedades, que estão na segunda coluna.

( 1 ) leitura de textos que o aluno sabe de cor;

( 2 ) escrita de textos espontâneos;

( 3 ) cópia de textos;

( 4 ) produção de uma lista;

( 5 ) bingo de letras do nome;

( 6 ) caça-palavras de nome.

a. ( ) Esta atividade ajuda o aluno a reconhecer as letras com as quais escreve o seu nome e o dos colegas da classe, ajudando na memorização do alfabeto.

b. ( ) Atividade indicada para alunos que estão começando a escrever. Permite que eles exponham suas hipóteses de como se escreve e se organizam as palavras em um texto. Cabe a intervenção do professor no primeiro momento, se o aluno solicitar.

c. ( ) Este exercício ajuda o aluno a pensar sobre o modo de organização de um determinado tipo de texto a partir de um modelo textual. Tal atividade só tem valor se o aluno souber o que está escrevendo, vinculando a escrita a uma função comunicativa. Ex.: escrita de bilhetes, avisos, comunicados etc.

d. ( ) Utilizam-se textos pequenos como: parlendas, trava-línguas, provérbios, para que o aluno estabeleça relação da fala com o texto escrito. Geralmente, o aluno acompanha a leitura com o dedo nas palavras, para localizá-las.

e. ( ) Permite que o aluno faça discriminação gráfica, distinguindo um grupo de letras, em uma determinada ordem, como uma palavra. Ajuda o aluno a reconhecer as palavras de uma forma global.

f. ( ) É indicado que as primeiras produções sejam pequenas, relacionadas a um texto trabalhado na sala de aula. O aluno escreve um grupo de palavras que tem relação com as questões discutidas na sala de aula. Excelente momento para exercitar a escrita espontânea.

**RESPOSTA**

a- 5; b- 2; c-3, d-1; e-6; f- 4.

**COMENTÁRIO**

*Dependendo dos recursos disponíveis e das expectativas que você tem em relação à turma, existem várias atividades que podem ser aplicadas para desenvolver a leitura e a escrita.*



2. Visite uma escola construtivista (ou assista ao vídeo *Por trás das letras*, parte I) e observe as atividades propostas, analisando os seus fundamentos. Selecione duas de que você mais gostou e converse com seu tutor sobre suas propriedades, como fizemos no exercício anterior.

---

---

---

**RESPOSTA**

*Depois da visita (ou de ter assistido ao vídeo indicado), o aluno irá comentar a proposta de trabalho com o tutor. Esperamos que o aluno perceba outras possibilidades de trabalho que não foram apresentadas nesta aula. Cabe também comentário sobre a reação das crianças diante da realização das atividades observadas.*

## AUTO-AVALIAÇÃO

Esperamos que você tenha reconhecido algumas estratégias voltadas para o ensino da leitura e da escrita em uma abordagem construtivista. Se você não conseguiu estabelecer diferenças entre as práticas construtivistas e as práticas ditadas pelos métodos de alfabetização tradicional, cuidado, sinal vermelho! Retome a leitura ou então converse com seu tutor para esclarecer dúvidas.



# Atividades de escrita com desafios cognitivos para as classes de alfabetização

## AULA 18

### Meta da aula

Apresentar um conjunto de atividades geradoras de desafios cognitivos para o domínio do sistema notacional alfabético, em correspondência ao nível conceitual de escrita que o demonstra.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Relacionar estratégias de ensino voltadas para o ensino do sistema de notação alfabético de acordo, com as concepções de escrita que a criança apresenta.
- Identificar procedimentos metodológicos que promovam a reflexão sobre a escrita.

### Pré-requisitos

Reveja nas Aulas 14 e 15 as hipóteses (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) que as crianças elaboram quando estão escrevendo. Se você ainda não viu, aproveite para assistir ao vídeo *A construção da escrita*. Nele podemos ver mais concretamente as elaborações que a criança faz para representar graficamente as palavras que são ditadas pelos adultos.



## INTRODUÇÃO



Podemos dizer que a pergunta é a mãe do conhecimento. Quanto mais nos questionamos sobre os fenômenos presentes no mundo, mais aprendemos. Desenvolver uma pedagogia que estimule indagações pode ajudar o aprendiz a sofisticar suas percepções e sua maneira de lidar com os saberes na vida social. Sendo assim, para estabelecer uma pedagogia investigativa é preciso saber problematizar e formular questões que alimentem novas descobertas. Sabemos que, no campo do ensino, não basta fazer qualquer pergunta para se gerar um novo conhecimento. Toda pergunta surge de uma necessidade e de um interesse. Portanto, mais do que saber perguntar é preciso saber criar situações que gerem curiosidade e novas elaborações sobre o saber já conquistado.

No plano da alfabetização, muitos conceitos precisam ser elaborados pelos alunos para se chegar ao domínio da leitura e da produção de textos nos moldes das convenções estabelecidas pelo mundo letrado. Na aula anterior, vimos uma série de atividades que suscitam o desejo de uma classe querer saber mais sobre os diferentes tipos de textos que circulam na vida social. Além da reflexão sobre o conteúdo dos textos, a todo instante os alunos estão refletindo, também, sobre como as palavras são grafadas, investigando os princípios que levam um determinado vocábulo a ser escrito de uma maneira e não de outra. Criar situações didáticas que aprofundem essas relações ajuda o aluno a refinar seus saberes a respeito do código escrito, avançando no processo de sua prática alfabetizadora.

Acentuando a vinculação de uma didática reflexiva, preocupada com as concepções de como o aprendiz constrói a noção do sistema de notação alfabético, iremos aprofundar a organização de uma proposta didática fundamentada no nível

conceitual de escrita em que o aprendiz se encontra. Tomaremos como apoio os três volumes de *Didática da alfabetização*, de Esther Pillar Grossi. A partir de suas considerações, faremos algumas reflexões a respeito dos desafios cognitivos, considerando os níveis: a) *pré-silábico*; b) *silábico* e c) *alfabético* e os *intermediários* pela autora demonstrados.

*Emília Ferreira* define quatro níveis na psicogênese da alfabetização, a saber: *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. Com base em nossa prática, preferimos considerar três níveis principais e dois níveis intermediários, entendendo por nível intermediário certos momentos precisos do processo que se caracterizam pela evidência de contradição de condutas do sujeito, as quais perdem a estabilidade do nível anterior e ainda não se organizam de acordo com o nível seguinte. São os momentos privilegiados, mas difíceis, de desequilíbrios e conflito, que só são superados por uma nova organização dos elementos em jogo, numa estrutura qualitativamente superior à anterior. *Didaticamente*, os níveis intermediários constituem momentos-chave do processo de aprendizagem. É quando o aluno percebe que seus esquemas são incapazes de fazer frente ao conjunto de problemas que ele é capaz de se formular nesse momento. Via de regra, os alunos têm tendência a abandonar a arena do seu conflito por um certo tempo, porque lhes é penoso dar-se conta dessa lacuna cognitiva (GROSSI, 1990, pp. 55-56, v. 1).

O professor, de posse dos conhecimentos a serem apresentados nesta aula, poderá pensar em uma série de alternativas de ações pedagógicas que colaboram com essa perspectiva didático-metodológica, podendo aprofundar a experiência no espaço da prática de ensino.

## DESAFIOS PARA A CRIANÇA PRÉ-SILÁBICA



Como vimos na Aula 14, na fase 1 do nível pré-silábico as crianças não fazem distinção entre desenho, letra e número em seu processo de expressão gráfica. Suas elaborações voltam-se para o prazer de representar objetos por meio de desenhos. Quando utiliza letras, na maioria das vezes, é a cópia do nome ou símbolos inventados, “pseudolettras” que imitam a escrita observada em rótulos e em outros suportes textuais com os quais têm contato.

Para os pré-silábicos, palavras escritas não se vinculam com a fala e têm, portanto, somente um interesse gráfico. O principal objetivo didático neste período é o de ajudar a compreender a diferença entre o *grafismo figurativo* expresso por meio do desenho e o *grafismo simbólico* expresso por meio da escrita (GROSSI, 1990, p. 98, v. 2).

A estimulação do professor na sala de aula pode estar favorecendo avanços significativos sobre as hipóteses de representação gráfica que as crianças elaboram. A promoção de reflexão sobre a escrita, fazendo uso de debates ou de jogos, estimula as crianças a evidenciarem suas concepções e ampliarem seus conhecimentos de representação gráfica. Vejamos algumas atividades desafiadoras que podem produzir novos conhecimentos a respeito da escrita, com crianças pré-silábicas.

#### **a) Ligue o desenho à palavra.**



CÃO





GATO



GATO

Aproveite para discutir sobre suas hipóteses. O professor pode estar perguntando aos alunos se os desenhos são iguais ou diferentes? Se as palavras são grafadas do mesmo modo, ou apresentam diferenças? Como descobrir onde está escrito gato e onde está escrito cão?

b) Risque os quadrinhos que possuem escrita de palavras. Explique por quê.

leão	[] ] / "#*"	formiga	↔
		vaca	234 + 214

Esta atividade pode levar o aluno pré-silábico a refletir sobre os diferentes símbolos existentes em nossa sociedade, estabelecendo diferenças entre os mesmos.

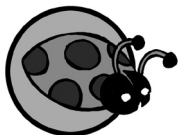
c) Os animais que estamos vendo acabaram de sair da arca de Noé. Relacione o nome com a escrita do animal em cada coluna.



FORMIGA



URSO



TIGRE



JOANINHA

Esta atividade ajuda o aluno perceber que o tamanho do animal não tem a ver com a quantidade de letras que ele deve utilizar para escrever seu nome. Dessa forma o professor estará ajudando o aluno a superar a fase do realismo nominal, fase na qual o aluno relaciona o tamanho das palavras com o tamanho dos objetos a que se referem.

### ATIVIDADE 1



Depois de analisar as propostas de trabalho que acabamos de apresentar, aplique-as em uma criança de cinco anos e veja o que ela responde em cada uma das atividades. Ofereça pistas fazendo perguntas e observe se ela realiza a atividade com facilidade ou não. Aproveite para fazer algumas intervenções, observando outras respostas que a criança lhe dá. Comente com o tutor e com seus colegas o resultado desta experiência.

#### RESPOSTA COMENTADA

*A observação do que as crianças pensam diante das atividades propostas ajuda a compreender a lógica do aprendiz. Podemos observar que a lógica concebida pela criança a respeito da escrita é diferente da lógica apresentada pelas cartilhas. Para as crianças, não existe uma vinculação nítida da fala com a escrita no início do processo alfabetizador. Diante das interações da criança com as propostas de trabalho, o cursista deve perceber a importância das pistas oferecidas à criança como um recurso imprescindível na construção de novos conhecimentos.*

*As discussões sobre as hipóteses que as crianças elaboram (realismo nominal – palavras grandes para objetos grandes) podem estar sendo refletidas na rodinha. Muitos alunos dirão que a escrita formiga refere-se à imagem do urso, visto que a sua extensão é equivalente ao tamanho do urso em relação à formiga.*

*No nível pré-silábico, as categorias lingüísticas (letras, palavra, frase, texto) não são claramente definidas. Seus significados são amalgamados e, por isso, é necessário trabalhá-los todos simultaneamente, para que o aluno se familiarize com eles e comece a esboçar a sua distinção. Uma criança, no nível pré-silábico, não pode ser conduzida a análises silábicas, porque sendo incapaz de compreendê-las, perde a lógica do ensino, julgando que na escola não se trata de compreender as lições, mas de adivinhar o que o professor quer ensinar. Isto poderá ser desastroso para o resto de sua vida escolar (GROSSI, 1990, p. 45, v. 1).*

Não poderíamos esgotar o número de atividades desafiantes destinadas a esse nível. Dessa forma, apresentamos, a seguir, um conjunto de propostas de trabalho que podem ser desenvolvidas com crianças que se encontram no nível pré-silábico.

- Atividades com o nome (bingo de nomes, jogos com crachás, listagem).
- Relacionar o desenho com a escrita.
- Bingo de letras.
- Escrita espontânea.
- Jogo da memória (figura-escrita).
- Jogos de encaixe (figura associada à escrita).
- Dominó de letras.
- Atividades de distinção entre sinais, números e letras.
- Classificação de palavras de acordo com o número de letras, com a letra inicial e com a letra final.
- Atividades que estimulem a memorização global de palavras apresentadas em contextos significativos de uso da escrita.
- Atividades que explorem a vinculação do discurso oral com o texto escrito.
- Identificação da mesma palavra escrita com diferentes tipos de letras (caixa alta, imprensa, script).

Obs.: Muitas destas atividades foram apresentadas na aula anterior. Outras serão abordadas, de forma mais aprofundada, no decorrer desta disciplina, em outras aulas.

## Sobre o período intermediário I

Observamos que algumas crianças, na fase intermediária, começam a perceber que não se escreve com qualquer letra. Para escrever é preciso fazer uma escolha adequada de letras. Como se sente impotente para fazer essa escolha, ela, em muitos momentos, se nega a escrever. Nessa fase, o professor deve ter paciência, pois corresponde a um momento de conflito que a criança irá superar com o estímulo do professor.

## DESAFIOS NA FASE SILÁBICA

A descoberta de que sinais gráficos são capazes de representar sons da fala representa, para a criança, uma nova possibilidade de exprimir suas idéias pela via do simbolismo gráfico. Esse é um período bastante fértil para o professor propor uma série de atividades a respeito das letras. De acordo com Grossi (1990), o trabalho com letras, neste nível, tem três objetivos fundamentais:

- 1 – Identificá-las como um conjunto de entidades específicas.
- 2 – Reconhecer e reproduzir as suas formas, nas posições arbitrárias adequadas.
- 3 – Associar-lhes os sons correspondentes (p. 46, v. 2).

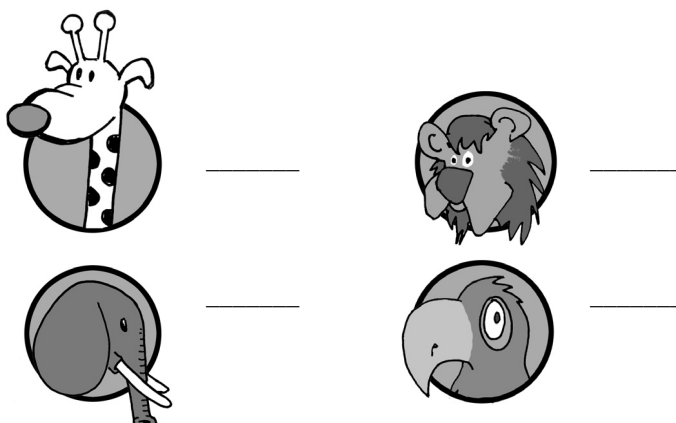
O trabalho com letras em primeiro lugar aborda a idéia de que elas são entidades em si mesmas e não meramente partes constituintes de outras entidades. Isto é, o trabalho com letras não consiste somente em vê-las

inseridas em palavras ou textos, mas precisa considerá-la em si mesmo, como entes particulares. Estes entes particulares têm um nome que os identifica e que é importante conhecer. Só neste espírito pode adquirir sentido memorizar o alfabeto na sua seriação arbitrária das letras, porque nele se usam os nomes das letras e numa ordem socialmente significativa (nos dicionários, nas listas telefônicas e em outras listas de nomes etc.) (*ibid*, p. 46, v. 2).



Para aprimorar a noção de uso das letras, podemos propor tarefas que elevem a percepção do alfabeto com atividades que busquem a relação entre a letra e o nome que se deseja escrever, por exemplo: o “a” de alegria, o “b” de baixinho, o “c” de coração”. Vejamos algumas propostas de trabalho que cumprem esse objetivo, a partir da discussão sobre os animais que estavam na arca de Noé.

**d) Ditado ilustrado da primeira letra.**



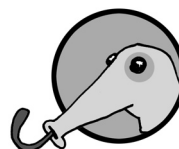
Obs.: O professor poderá fornecer pistas, apresentando as letras iniciais logo a seguir. G, E, L, P. Neste caso, o aluno decide apenas que letra usar diante das opções oferecidas.

e) Ligue o nome do animal ao desenho.

TAMANDUÁ



URSO



GORILA



MACACO



Obs.: O professor poderá enfocar a primeira letra ou chamar atenção para outras letras que compõem cada palavra.





Partindo do pressuposto que as crianças já conhecem as letras e que já utilizam uma letra para representar cada sílaba (pedacinhos das palavras), podemos estar propondo um conjunto de atividades que ajudem o aluno a ajustar a quantidade de letras rumo à descoberta do sistema de escrita alfabético. Vejamos, a seguir, algumas propostas alfabetizadoras.

**f) Coloque o número de letras que cada palavra apresenta, depois organize os animais de acordo com o número de letras.**

GATO \_\_\_\_\_

FORMIGA \_\_\_\_\_

CANGURU \_\_\_\_\_

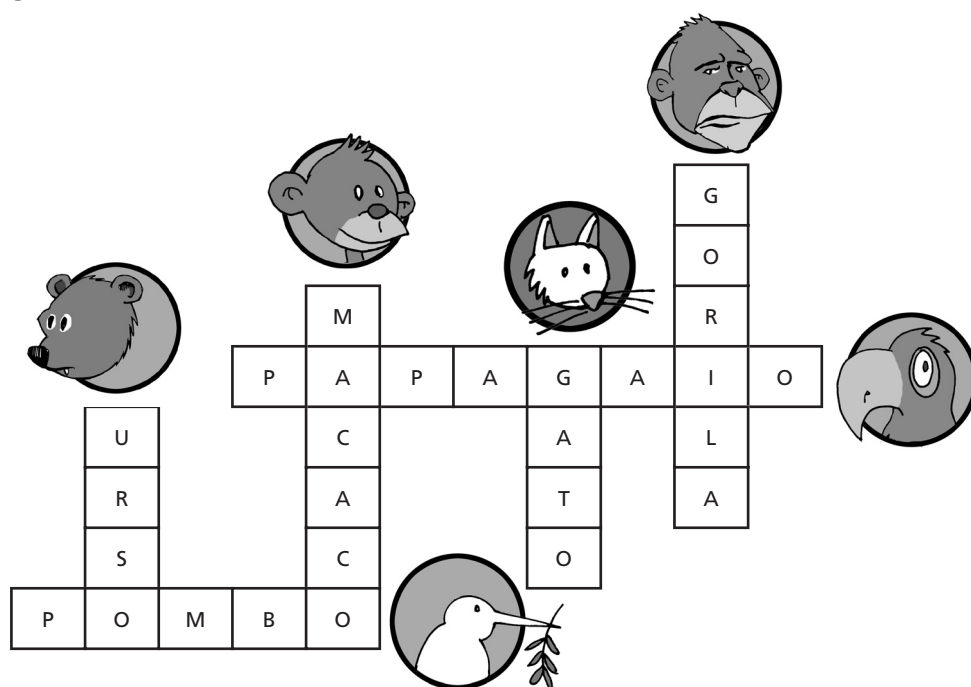
URUBU \_\_\_\_\_

RATO \_\_\_\_\_

4 LETRAS	5 LETRAS	7 LETRAS


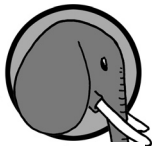
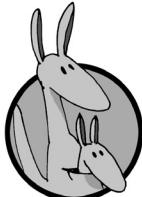
Obs.: Esta atividade ajuda o aluno a perceber que a quantidade de letras para escrever as palavras é muito maior que a que ele utiliza quando escreve de forma espontânea. Tal processo ajuda a refletir sobre o número de letras necessário para escrever alfabeticamente, aproximando mais o aluno a esse tipo de escrita.

## g) Cruzadinha ilustrada dos bichos da arca de Noé.



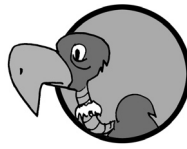
Obs.: Esta atividade obriga o aluno a ajustar a quantidade de letras a serem utilizadas, já que o número de quadrinhos oferece pistas para escrever alfabeticamente as palavras indicadas na ilustração.

## h) Na hora de registrar os bichos que estavam na arca de Noé, as letras foram embaralhadas. Coloque-as na ordem correta.

CAMOCA	
LEFENAET	
UCNAGUR	

Obs.: Esta atividade ajuda a refletir sobre a qualidade das letras e suas combinações.

i) Completar as letras que faltam para escrever o nome do animal.



\_R \_B \_



C \_ \_ G U \_ U

As duas atividades que apresentamos a seguir dizem respeito à discriminação auditiva que ajuda na análise do número de sílabas e na percepção de suas qualidades.

j) **LÁ VAI A ARCA DE NÓE, CARREGADA DE... boné, bola, bota, boneca...**

(Os alunos deverão acrescentar uma palavra que não foi dita que começa com o mesmo som das anteriores.)

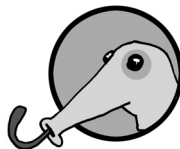
l) **Os pedacinhos das palavras foram invertidos. Escreva o nome do animal na sua ordem correta.**

MANDUÁTA – TUTA – MIFORGA

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## DESAFIOS PARA ALUNOS SILÁBICOS QUE UTILIZAM PREDOMINANTEMENTE CONSOANTES OU VOGAIS

Pudemos observar, na Aula 15, que os alunos, na hipótese silábica, podem escrever predominantemente com vogais ou com consoantes. Para escrever BOLA, alunos silábicos utilizam BL, enquanto alguns grupos de alunos silábicos anotam AO.

Existe uma série de atividades que mobiliza os alunos silábicos a refletirem sobre seu modo de escrever. A criação de situações que coloquem em confronto a hipótese do aprendiz com outras condições que obriguem a pensar sua conduta de representação gráfica pode elevar sua escrita a patamares cada vez mais elaborados.

O ditado é uma excelente atividade para estabelecer conflitos cognitivos, levando o aluno a reconstruir suas hipóteses. Para que isso aconteça o professor deve estar atento à seleção de palavras que irá compor. Os desafios de escrita para o aluno silábico que utiliza predominantemente consoante não mobilizam, da mesma maneira, o aluno silábico que utiliza predominantemente vogal em sua escrita.

### ATIVIDADE 2



Observe as duas listas de palavras a serem ditadas pelo professor e responda as questões a seguir.

Ditado A	Ditado B
1 – BOLA	1 – MODA
2 – BELA	2 – TOLA
3 – BULE	3 – SOPA
4 – BALA	4 – COLA
5 – BELO	5 – RODA

a) Escreva a lista de palavras do ditado A como se fosse um aluno silábico que utilizasse predominantemente consoante.

- 1 –
- 2 –
- 3 –
- 4 –
- 5 –

b) Observando a possível resposta do aluno silábico consonantal, que conflito o aprendiz terá quando escrever as palavras do ditado A?

---



---



---

c) Agora escreva a lista de palavras do ditado B como se estivesse na fase silábica e utilizasse predominantemente vogal.

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

d) Que conflito ocorreria neste caso?

---

---

---

e) Que conclusões você pode estabelecer analisando os dois ditados apresentados para os grupos de alunos silábicos? Que procedimentos o professor deve utilizar quando elaborar atividades para crianças silábicas?

---

---

---

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*Podemos observar que no ditado A o aluno silábico que utiliza predominantemente consoante irá grafar todos os vocábulos com BL, visto que todas as palavras da lista são constituídas destas duas consoantes em uma mesma ordem. Isso representará um conflito cognitivo para o aluno, na medida em que diferentes palavras devem ser escritas com diferentes letras ou, pelo menos, em uma ordem diferente. O mesmo ocorre com os silábicos vocálicos que fizeram o ditado B. Eles escreverão todas as palavras com OA. O conflito vivenciado é que todas as palavras do ditado não podem ser grafadas da mesma forma, exigindo que o aluno pense em uma nova forma de escrevê-las. O que difere o primeiro grupo do segundo é o uso das letras para escrever as sílabas das palavras. Enquanto o primeiro utiliza consoantes o segundo grafa com vogais.*

*Concluímos que os alunos silábicos precisam, em muitos casos, de desafios diferentes. A seleção de palavras em um ditado não deve ser aleatória, mas objeto de reflexão e intervenção do professor nos diferentes momentos de elaboração e reelaboração da escrita. É bastante produtiva a organização de atividades que possibilitem o confronto de hipóteses de alunos que utilizam diferentes letras para escrever a mesma palavra. A organização de ditado com dupla de alunos que apresentam diferentes hipóteses de escrita é um momento rico para troca e superação dos conflitos.*

## Sobre o nível intermediário II

Se, de início, o aluno utilizava uma letra para representar cada sílaba, agora ele ganha consciência de que é preciso mais letras para compor uma palavra. No sentido de ajustar sua hipótese silábica, o aluno complementa com letras aleatórias no final das frases ou, então, salpica algumas letras no meio das palavras que escreve. Aparentemente, esse tipo de escrita nos dá idéia de que o aluno regrediu. Entretanto, este é um momento em que aluno está tentando ultrapassar seus limites. O professor apoiará o aluno se souber que essa é uma fase passageira. Entendendo que o aluno não regrediu, mas que está reorganizando seus conhecimentos a respeito da escrita, o professor pode ajudá-lo, perguntando sobre o que escreveu, dando pistas de como se escrevem as palavras de acordo com a lógica da escrita alfabética.

### DESAFIOS NA FASE ALFABÉTICA

Apesar de o aluno ter compreendido como funciona o sistema de notação alfabética, ainda não domina as normas ortográficas que regularizam nosso sistema de escrita. Por isso, o trabalho no campo do sistema de notação de forma convencional precisa ser



pensado e refletido. A criança alfabética precisa trilhar o caminho ditado pela norma ortográfica. Ela ainda precisa pensar sobre a segmentação das palavras, haja vista que não tem muita clareza de como artigos, conjunções e preposições funcionam no nível da escrita. Outro ponto a ser pensado no campo da linguagem escrita é a pontuação dos textos. Diferentemente da fala, em que utilizamos uma série de recursos (pausas, gestos) para dividir os assuntos, no texto escrito é preciso utilizar sinais que o pontuam. Tal atividade ainda precisa ser exercitada pelo aluno, para que seus textos estejam organizados de acordo com as convenções do mundo letrado. Veja, a seguir, algumas atividades que poderão estar contribuindo para a evolução dos alunos alfabéticos.



**m) Separe as palavras que iniciam a história de Mulambinho.**

ERAUMA VEZUMAMENINAMUITOBONITAQUEVIVIAEMUMAFAZENDA.

**n) Pontuar o texto.**

A donzela disse eu vou à procura do príncipe não faça isso pois ele não te quer riu a irmã invejosa de Mulambinho o príncipe estava preso em uma torre...

**o) Depois de pontuar a história, dê um desfecho para Mulambinho e o príncipe.**

---



---



---



---

**p) Veja quantas palavras você consegue formar com as letras que vêm a seguir, depois monte uma história bem bonita, com o máximo de palavras que você puder utilizar em seu texto.**

n		a		
m			d	r
	i		o	
	l		u	
n	c			

Existe uma série de atividades destinadas ao aluno alfabético que irão ajudá-lo a escrever de acordo com a norma ortográfica e de forma adequada ao gênero textual que pretende se comunicar. Tais aspectos serão abordados em outras aulas das disciplinas Alfabetização 1 e 2. Aproveite para pesquisar mais sobre o assunto, pois você encontrará novidades a respeito das práticas destinadas ao ensino da leitura e da escrita, em uma abordagem construtivista, em diversos livros que versam sobre o tema alfabetização.

## CONCLUSÃO

Os métodos tradicionais exploram as famílias silábicas para desenvolver o ensino da escrita. Tais métodos apostam na memorização das sílabas como recurso de compreensão do sistema de notação alfabético. De acordo com pesquisas de Grossi (1990), esse procedimento, tal como é posto nos métodos tradicionais, não é eficaz na proposta construtivista:

(...) não é a introdução sistemática das famílias silábicas o modo mais indicativo para ajudar os alunos a evoluírem em suas concepções sobre a escrita. Em vez de fazer isto, tem sido muito mais válido



encorajar os alunos a refletirem sobre a pronúncia para pensar a escrita. Com isto, não estamos querendo afirmar que da percepção auditiva se pode passar diretamente para a escrita. A percepção entra como matéria-prima em todo trabalho de inteligência, e o fato de que nossa língua não é inteiramente fonética implica subsidiariamente a escrita uma elaboração mental dos elementos ouvidos (p. 80, v. 3).

## RESUMO

De acordo com o paradigma construtivista, as crianças que refletem sobre o modo de organização do sistema de escrita apresentam menos dificuldades no campo da ortografia. A aprendizagem ocorre a partir de situações que obrigam o aluno a estruturar uma lógica em resposta aos desafios, produzindo assim generalizações que permitem a construção de novos conhecimentos. O modelo de resolução está fundamentado na exploração do objeto e na valorização da via intuitiva do raciocínio. O aluno é encorajado a expor seu ponto de vista e ultrapassar seus limites na interação com o objeto de estudo. Nesse sentido, o aluno aguça sua visão sobre o funcionamento da escrita, internalizando regras presentes em nosso sistema ortográfico pela via da reflexão das palavras em contextos de uso da escrita.

## ATIVIDADES FINAIS

I. Nesta aula apresentamos diferentes atividades alfabetizadoras, de acordo com o nível conceitual de escrita em que a criança se encontra. Estabeleça relação entre os níveis destacados com as orientações didático-metodológicas observadas nesta aula.

A – nível pré-silábico

B – nível intermediário I

C – nível silábico

D – nível intermediário II

E – nível alfabético

1 – ( ) Apesar de dominar o sistema alfabético, o aluno ainda precisa compreender as normas ortográficas. O professor pode investir em uma série de atividades que ajudem a segmentar as palavras adequadamente, bem como refinar sua escrita com atividades que gerem reflexão sobre o código escrito.

2 – ( ) O professor pode promover atividades para que o aluno possa distinguir desenho de letra.

3 – ( ) A criança se nega a escrever, pois descobre que desenho não é escrita. O professor deve compreender que esse é um período de conflito que logo será superado.

4 – ( ) Para ajudar o aluno que completa a escrita das palavras com letras aleatórias, o professor poderá estar acompanhando-o em seu processo de escrita e oferecendo pistas necessárias para que ele supere essa fase de transição.

5 – ( ) O professor poderá propor atividades que ajudem a ajustar a quantidade e a qualidade de letras para escrever alfabeticamente, já que grafa uma letra para cada pedacinho da palavra.

#### RESPOSTA

(1- E ; 2- A; 3- B; 4 -D ; 5-C )

#### COMENTÁRIO

*Esperamos que o professor perceba que os diferentes níveis de escrita que a criança apresenta exigem formas distintas de intervenção do professor sobre o trabalho de construção da escrita.*

II. Assinale, com (f) para falso e (v) para verdadeiro de acordo com as afirmações do texto, os itens a seguir. Justifique sua resposta.

A – ( ) A alfabetização, em um processo construtivista, deve iniciar com a apresentação das sílabas. Isto faz com que o aluno pré-silábico aprenda mais rápido a escrever.

B – ( ) A memorização de palavras na fase pré-silábica é bastante fecunda no processo de alfabetização, visto que essas palavras servirão como fonte de reflexão em momento posterior.

C – ( ) As classes são heterogêneas. É importante que o professor promova atividades diversificadas, pensando em propostas de trabalhos que provoquem

diferentes desafios. Algumas propostas irão instigar mais um grupo, enquanto outras atenderão às necessidades de um outro grupo. Quanto mais variadas as atividades, mais rico o processo alfabetizador.

a – \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b – \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c – \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **RESPOSTAS COMENTADAS**

*(a – F ; b – V ; c – V)*

*a – Vimos que, no início do processo alfabetizador, a criança pré-silábica não faz nenhuma relação da fala com a escrita. Portanto, a apresentação de sílabas nesse momento não se apresenta como uma atividade produtiva.*

*b – É favorável que as crianças memorizem palavras no início do processo alfabetizador, para que criem um repertório de palavras que serve como fonte de reflexão sobre a escrita. Atenção! Nenhuma criança deve ser forçada a memorizar palavras. A memorização das palavras vem em consequência dos textos que são lidos e dos jogos que são feitos com as palavras que se encontram nos textos trabalhados na sala de aula.*

*c – É importante que as atividades sejam diversificadas, visto que os alunos apresentam diferentes saberes a respeito da escrita. Algumas atividades devem ser pensadas para grupos específicos, mas todos os exercícios devem ser comentados no grupo. A troca de informação entre os próprios alunos é algo bastante rico no processo alfabetizador.*

## AUTO-AVALIAÇÃO

Nesta aula, pudemos observar diversas estratégias voltadas para o domínio do código escrito através de jogos. Se você conseguiu identificar o propósito das atividades, considerando os níveis de construção da escrita proposto nos estudos psicogenéticos, você foi muito bem. Alcançou nossos objetivos. Mas se você ainda tem alguma dúvida, recorra ao pólo e aprofunde mais seus conhecimentos a respeito do assunto.



# Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva sociointeracionista – 1ª parte

## AULA 19

### Meta da aula

Enfocar as bases epistemológicas das concepções de alfabetização mecanicista, construtivista e sociointeracionista.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as abordagens explicativas sobre a constituição do psiquismo humano e a sua forma de aprender: o inatismo, o ambientalismo e o interacionismo.
- Relacionar bases epistemológicas, concepções de alfabetização e práticas alfabetizadoras.

### Pré-requisito

Para que você possa aproveitar bem esta aula, é importante que tenha se apropriado das discussões anteriores sobre as concepções mecanicista e construtivista da alfabetização.

## INTRODUÇÃO

Desde a Aula 10, você vem estudando as concepções epistemológicas da alfabetização: a mecanicista e a construtivista. Nas próximas aulas – 20, 21 e 22 –, estudará a concepção sociointeracionista.

Estamos estudando as concepções epistemológicas. Porém, você sabe o que é epistemologia?

### ATIVIDADE 1

Procure no dicionário qual é o objeto de estudo deste campo do conhecimento que se chama epistemologia.



### COMENTÁRIO

Como você percebeu, a grande questão da **epistemologia** é discutir sobre a origem do conhecimento. Como é que o homem, ao longo de sua vida, vai elaborando conceitos, valores, idéias e julgamentos. Para a reflexão sobre o processo de alfabetização que estamos fazendo aqui, esta é uma questão fundamental, pois nos ajuda a compreender como a criança, o jovem e o adulto aprendem. A epistemologia nos ajuda também a organizar melhor o ensino. Em outras palavras, estamos dizendo que toda concepção de alfabetização está fundamentada numa compreensão sobre a forma como o sujeito aprende. Daí a importância de estudarmos as bases epistemológicas das concepções de alfabetização mecanicista, construtivista e sociointeracionista. Vamos começar nosso estudo trazendo uma situação concreta vivida por uma criança em processo de alfabetização.



Após a reflexão das aulas anteriores sobre os processos mecanicista e construtivista da aprendizagem da língua escrita, como você compreende “a rebeldia” de Pedro, a criança que se recusa a fazer o dever dos quadrinhos anteriores? Será mesmo uma “rebeldia gratuita”? Ou Pedro mais uma vez denuncia a pobreza do processo alfabetizador vivido por tantas e tantas crianças?

### ATIVIDADE 2



Dê sua opinião sobre isso.

---



---



---



---

### RESPOSTA

*Esperamos que você tenha concordado com Pedro que a repetição mecânica e a cópia de palavras são atividades desmotivadoras e não acrescentam muito ao processo de domínio da leitura e da escrita.*

Fazendo novos questionamentos à denúncia de Pedro, podemos revelar as bases epistemológicas da metodologia de alfabetização (que acreditamos já ter sido identificada por você como mecanicista) utilizada pela professora.

Na situação antes descrita, será que Pedro estava, de fato, escrevendo? Escrevia o quê? Para quem? Até que ponto copiar palavras soltas, mesmo que representativas da realidade da criança, garante o desenvolvimento da capacidade de se expressar por escrito do sujeito aprendente? Pedro não escrevia para comunicar uma idéia, para registrar um fato ou simplesmente pelo prazer de colocar suas idéias no papel. Pedro escrevia para fazer o dever.

Como você estudou na Aula 10, Pedro primeiramente era treinado no uso das letras, sílabas, palavras e frases para, posteriormente, ser apresentado ao texto. A ênfase na semelhança gráfico-sonora é a referência central na metodologia usada pela professora, por isso a repetição é o carro chefe de seu trabalho.

Copiar, repetir, memorizar são atividades que representam, nesse sentido, o caminho pelo qual as crianças aprendem, na perspectiva mecanicista.



## Como a criança aprende?

O que nos dizem as teorias psicológicas sobre as formas pelas quais os sujeitos aprendem e se desenvolvem?

Essas teorias apresentam três abordagens explicativas sobre a constituição do psiquismo humano e a sua forma de aprender: o inatismo, o ambientalismo e o interacionismo. Ao estudá-las, você vai compreender a relação que existe entre bases epistemológicas e práticas alfabetizadoras.

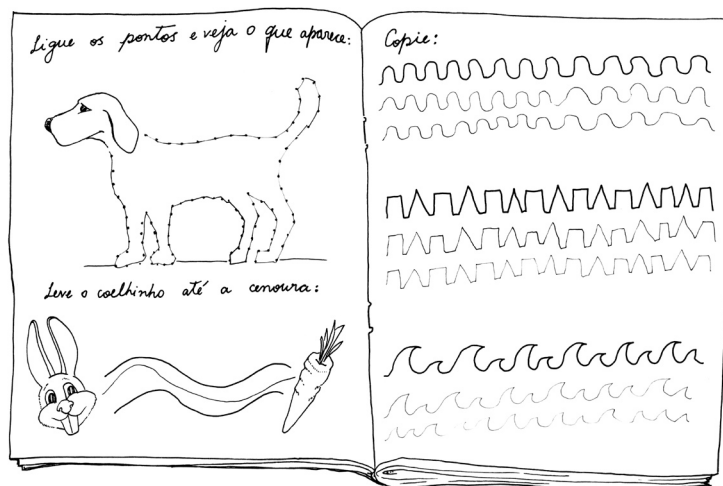
## A explicação inatista

A abordagem inatista se fundamenta na crença de que as capacidades básicas do homem (valores, personalidade, formas de pensar e conhecer) são inatas, isto é, nascem com o sujeito, sendo potencialmente determinadas e dependentes do amadurecimento para aflorar. Para esta abordagem, os fatores hereditários e maturacionais são os determinantes do processo de conhecimento do sujeito. Como decorrência disso, as determinações socioculturais nas estruturas comportamentais e cognitivas da criança são desconsideradas. Poderíamos representar a relação entre o homem e o meio em que vive a partir do seguinte esquema:

**Homem → Meio**

Os postulados inatistas orientam que a alfabetização só pode acontecer quando a criança estiver “pronta” ou “madura” para aprender. Daí a ênfase dada pela metodologia mecanicista em exercícios que “estimulem” a prontidão da criança. Por conseguinte, a perspectiva inatista atribui às características individuais (talento, aptidão, maturidade) da criança o seu sucesso ou fracasso na alfabetização. Essa abordagem coloca pouca expectativa no papel da escola e da educação em relação ao desenvolvimento da criança, já que esse desenvolvimento está atrelado às capacidades inatas do indivíduo, e a aprendizagem depende desse desenvolvimento.

Voltando à história de Pedro, provavelmente antes de copiar tantas vezes a palavra boi nosso amigo tenha passado por uma “fase preparatória” para a alfabetização que incluiu uma série de atividades com o objetivo de verificar se ele estava “pronto” para se alfabetizar, e outras atividades cujo objetivo seria estimular essa “prontidão”.



O objetivo de atividades como essa é promover o desenvolvimento da coordenação motora fina que possibilita à criança realizar movimentos tais como manejar o lápis, usar a borracha, desenhar, entre outros. Reduzindo todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a um conjunto de provas e exercícios de prontidão, espera-se que em determinado momento essa prontidão “aflore”, tornando a criança apta para tal aprendizagem.

No boxe explicativo apresentamos um exemplo dos “testes de prontidão” que, durante muito tempo, prevaleceram nas escolas para predefinir o desempenho a ser esperado das crianças no processo de alfabetização.

Ao final do jardim de infância, as crianças eram submetidas a um “teste de prontidão” com o objetivo de definir se estavam “prontas” para se alfabetizar. Um dos testes constava de uma folha branca de papel ofício na qual as crianças que até então não tinham sido estimuladas a escrever, ou colocar suas hipóteses sobre escrita no papel, deveriam copiar a frase “A mamãe é boa”, escrita em letra cursiva. Para avaliar a “prontidão” da criança, eram computados pontos referentes à correção da cópia. Quanto mais próximos cópia e original, maior o indicativo da “prontidão” da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita.

## A explicação ambientalista

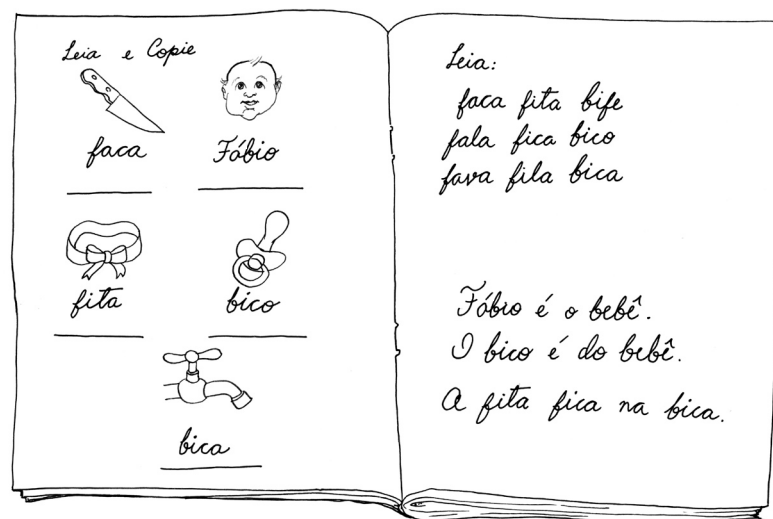
A segunda perspectiva sobre como acontece o processo de conhecimento da criança é oposta à inatista. Trata-se da abordagem ambientalista (também chamada de empirista, comportamentalista, associacionista ou behaviorista). Inspirada na filosofia positivista, esta abordagem se fundamenta na crença de que a criança nasce como uma tábula rasa; em decorrência disso, atribui exclusivamente ao meio ambiente sociocultural o papel de formar essa criança – Sendo assim, as características individuais

das crianças – seus comportamentos, valores, conhecimentos – são determinadas pelos fatores externos. Nosso esquema para representar essa concepção seria:

### Meio → Homem

O papel da escola e do ensino é superdimensionado nesta perspectiva. A criança não participa diretamente do seu processo de aprendizagem. Ela “recebe” o ensino.

O ensino nessa perspectiva é centrado no professor. A aprendizagem é confundida com memorização. Os procedimentos didáticos se baseiam na cópia, na repetição, na reprodução de modelos. De forma geral, as cartilhas de alfabetização representam um bom exemplo da concepção ambientalista.



O objetivo do exercício acima proposto aos alunos é ler e copiar palavras com a letra f e copiá-las com letra cursiva. Pelos pressupostos básicos do ambientalismo ou empirismo, o sujeito é estimulado mecanicamente pelo meio. Dessa forma, a criança aprende:

- por esquemas estímulo-resposta;
- por imitação;

– indo do mais simples ao mais complexo. Nos métodos sintéticos: a letra ou o fonema antes da sílaba, a sílaba antes da palavra, a palavra antes da frase e, finalmente, a cópia do texto.

A essa altura da aula, você já deve ter identificado que a concepção mecanicista da alfabetização, da qual tratamos nas aulas anteriores, tanto trabalha com os pressupostos ambientalistas, quanto com os pressupostos inatistas. Na ênfase em exercícios que se baseiam na memorização, na cópia, na repetição, encontramos as bases ambientalistas. Na elaboração de atividades, cujo objetivo é estimular a “prontidão” para aprendizagem da leitura e da escrita, temos a base inatista.

Você pode estar se questionando, neste momento, como a concepção mecanicista da alfabetização pode se fundamentar, ao mesmo tempo, em pressupostos epistemológicos tão distintos. Esta identificação é possível na medida em que ambas as abordagens, inatista e ambientalista, reforçam a idéia de um determinismo prévio, por razões inatas (herança genética) ou razões adquiridas do meio (pobreza do contexto cultural), para justificar o sucesso ou o fracasso da criança, isentando, dessa forma, o sistema educacional de sua responsabilidade nesse processo.

### **A explicação interacionista**

Finalmente, chegamos à terceira abordagem, a interacionista, que traz outras explicações sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dela fazem parte a perspectiva construtivista, estudada por você nas Aulas 13, 14 e 15, que se inspira em Piaget e tendo Emília Ferreiro como expoente na discussão sobre alfabetização; e a perspectiva sociointeracionista, inspirada em Vygotsky, que estudaremos nas Aulas 20, 21 e 22.

O ponto central da abordagem interacionista se firma na convicção do papel ativo do sujeito em seu processo de produção de conhecimento. Refutando tanto as teses inatistas (que supervalorizam os fatores biológicos e desprezam os sociais), quanto as teses ambientalistas (que supervalorizam os fatores sociais e desprezam os biológicos), o interacionismo coloca o motor de seu desenvolvimento e da sua aprendizagem na interação do indivíduo com o meio. O esquema que pode representar a concepção interacionista é:

<p><b>Homem ↔ Meio</b></p>
----------------------------

Não se trata de um somatório de fatores inatos e fatores adquiridos, mas sim de trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio, cada um exercendo influência sobre o outro.

#### **Exemplo de Atividade**

*o meu nome*

Você já sabe escrever seu nome sem olhar o modelo?

Então escreva-o:

\_\_\_\_\_

O seu nome tem \_\_\_\_ letras.

Agora escreva também o nome de um colega da sua turma.

\_\_\_\_\_

O nome de seu amigo tem \_\_\_\_ letras.

\_\_\_\_\_

Os dois nomes juntos têm \_\_\_\_ letras.

Fonte: GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA DE PROGRAMAS ESPECIAIS. Ler, escrever e contar 1. Rio de Janeiro, 1992.

Na atividade anterior a criança é estimulada a refletir sobre a utilização das letras na escrita das palavras. Promovendo atividades a partir dos nomes das crianças, a professora favorece a aprendizagem significativa.

Sendo o objetivo de nossa aula apresentar a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, podemos afirmar, como você estudou na disciplina Fundamentos da Educação 1 que, inspirado no materialismo dialético, o pesquisador russo “considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural” (FREITAS, 1999). Para Vygotsky, organismo e meio exercem influência recíproca um sobre o outro, por conseguinte, o biológico e o social não estão dissociados. O homem se constitui como homem através das interações sociais. Nestas interações ele transforma e é transformado. Daí a referência sociointeracionista identificada ao seu pensamento.

Mais uma vez, Pedro – a criança que não agüentava copiar a palavra boi – pode nos ajudar a compreender melhor as bases epistemológicas do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Através de sua recusa em tornar-se um mero copista ou fazedor de deveres que não questiona,

Pedro nos revela como as crianças refletem sobre o processo vivido e dele participam ativamente: ele não quer continuar copiando por copiar, ele quer escrever e quer ler, e desconfia que pelo caminho da cópia isto não parece possível, ou, pelo menos, fica bem mais difícil.

## RESUMO

Toda concepção de alfabetização está fundamentada numa compreensão sobre a forma como o sujeito aprende. As teorias psicológicas apresentam três abordagens explicativas sobre a constituição do psiquismo humano e a sua forma de aprender: o inatismo, o ambientalismo e o interacionismo. Para a abordagem inatista as capacidades básicas do homem (valores, personalidade, formas de pensar e conhecer) são inatas, isto é, nascem com o sujeito, sendo potencialmente determinadas e dependentes do amadurecimento para aflorar. Os fatores hereditários e maturacionais são os determinantes do processo de conhecimento do sujeito. Para a abordagem ambientalista a criança nasce como uma tábula rasa cabendo ao meio ambiente sociocultural o papel de formar essa criança. As características individuais das crianças, seus comportamentos, valores, conhecimentos são determinados pelos fatores externos. A abordagem interacionista refuta tanto as teses inatistas (que supervalorizam os fatores biológicos e desprezam os sociais), quanto as teses ambientalistas (que supervalorizam os fatores sociais e desprezam os biológicos). Na visão interacionista, organismo e meio exercem influência recíproca um sobre o outro. Biológico e social não estão dissociados. Para Vygotsky, o homem se constitui como homem através das interações sociais. Nestas interações o homem transforma e é transformado. Daí a referência sociointeracionista identificada ao seu pensamento.

## ATIVIDADE FINAL

É hora de dar uma paradinha, respirar fundo e fazer um balanço do que você entendeu sobre as bases epistemológicas da alfabetização. Completando o quadro abaixo, você não só terá oportunidade de avaliar o que aprendeu, como também de esclarecer as possíveis dúvidas:

Bases epistemológicas da alfabetização			
	Inatismo	Ambientalismo	Interacionismo
Esquema da relação homem e meio			
Para aprender é preciso			
Alunos e professores			
Concepção de alfabetização			
Procedimentos didáticos			

- A)  $H \rightarrow M$  ( )  
 B) Ter maturidade e prontidão ( )  
 C) Aluno é quem aprende, professor é quem ensina ( )  
 D) Exercícios que estimulem a prontidão ( )  
 E) Relação mútua de ensinar-aprender ( )  
 F) Construtivista e sociointeracionista ( )  
 G) Exercícios de treinamento, cópia e repetição ( )  
 H)  $M \rightarrow H$  ( )  
 I) A atuação direta do meio sobre o indivíduo ( )  
 J) Atividades que estimulem a troca e a descoberta entre as crianças ( )  
 L) Mecanicista ( )  
 M)  $H \leftrightarrow M$  ( )  
 N) O professor só ensina se o aluno estiver pronto ( )  
 O) Mecanicista ( )  
 P) A interação do sujeito com os outros sujeitos ( )

### RESPOSTA

A (1) B (1a) C (2b) D (1d) E (3b) F (3c) G (2d) H (2) I (2a) J (3d) L (1c)  
 M (3) N (1b) O (2c) P (3a)

### COMENTÁRIO

Ao completar o quadro, lembre-se de que a concepção interacionista pressupõe uma relação de troca entre o sujeito e o meio. Já as concepções inatista e ambientalista contemplam apenas um dos termos dessa relação. Ora o sujeito-aluno é o preponderante, pois nasce pronto, ora o meio é o preponderante, já que o indivíduo nasce como tábula rasa e é o meio que forma o indivíduo. se a dúvida persistir, vá ao pólo e converse com o tutor.

## AUTO-AVALIAÇÃO

Esta aula permitiu a você fazer a relação entre as diferentes concepções sobre as formas de como as crianças aprendem e as metodologias de alfabetização? Você seria capaz de relacionar uma prática alfabetizadora construtivista com sua base epistemológica? Se você ainda tem dúvidas, retome a aula, dê um pulinho no pólo e converse com o tutor. Caso você responda que sim, vá em frente e aproveite a próxima aula.

## INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos aprofundar a discussão sobre a concepção sociointeracionista de alfabetização. Partindo de situações do cotidiano escolar, vamos analisar as contribuições que tal perspectiva oferece para a construção de uma prática alfabetizadora mais favorável à alfabetização das crianças das classes populares.





# Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva sociointeracionista – 2ª parte

## AULA 20

### Meta da aula

Discutir a perspectiva sociointeracionista da alfabetização e as suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

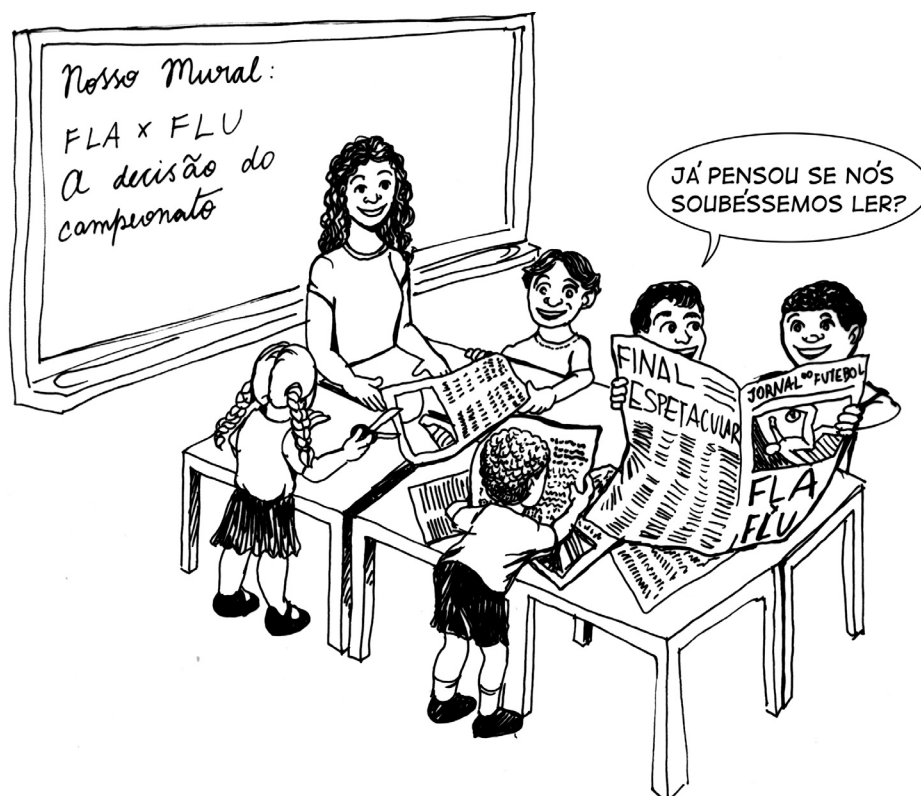
- Identificar os princípios sociointeracionistas que regem a concepção de alfabetização como um processo discursivo.
- Descrever o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” enfatizando a sua importância na produção de uma prática alfabetizadora sociointeracionista.

### Pré-requisitos

Para estudar a perspectiva sociointeracionista da alfabetização vamos retomar algumas questões abordadas em aulas anteriores, especialmente nas Aulas 6, 7, 16 e 17. É importante que você as reveja, traçando paralelos com esta aula, a fim de perceber como a discussão vai se ampliando. É importante também que você troque idéias com professoras alfabetizadoras sobre as situações do cotidiano escolar, apresentadas nas aulas.

## INTRODUÇÃO

Começamos a nossa aula com um *flash* do cotidiano escolar de uma classe de Educação Infantil onde o processo alfabetizador, vivido por crianças e professora, nos permite pensar sobre as contribuições da perspectiva sociointeracionista para a apropriação da leitura e da escrita. A reflexão a seguir é parte do artigo "Ambiente alfabetizador: a sala de aula como um lugar de entre culturas."



Que maravilha quando parte das próprias crianças a consciência da importância de saber ler!

Muitas questões merecem ser destacadas nessa situação. Como ponto de partida, poderíamos dizer que nessa sala de aula a função dos materiais escritos não está limitada em aproximar as crianças do código escrito. Muito mais que isso, eles são a base a partir da qual a professora provoca as interações lingüísticas e cognitivas que possibilitam às crianças construir conhecimentos, tanto sobre a linguagem escrita quanto sobre os conteúdos que mobilizam a curiosidade do grupo. Aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo. A afirmação de Felipe é reveladora do ambiente alfabetizador que caracteriza aquele espaço. As crianças sabem que as informações que o grupo procura estão ali naquele texto. Estão aprendendo a reconhecer a função do jornal e a importância da

linguagem escrita como registro e memória de fatos e acontecimentos. Conhecendo o jornal, também aprendem a reconhecer as diferentes partes dele, com os diferentes tipos de texto – manchetes, crônicas, reportagens, horóscopos, coluna social, propagandas, classificados. Montando murais e criando reportagens, hoje, com o auxílio da professora, amanhã estarão montando outros murais sozinhos.

Nessa situação, podemos afirmar que a professora, colocando-se como parceira de seus alunos e alunas, cria um ambiente alfabetizador em sua sala de aula, exercitando a produção coletiva de conhecimentos e contribuindo efetivamente para mobilizar o desejo de aprender a ler e a escrever das crianças, condição fundamental para que essa aprendizagem aconteça (ARAÚJO, 2004).

Dentro do contexto vivenciado por Dora e seus alunos, se fizéssemos as mesmas perguntas que fizemos na Aula 19 para questionar a falta de sentido na atividade realizada por Pedro – ou seja, quem escreve o quê, para quem? –, evidentemente, teríamos outras respostas. Manuseando os jornais, selecionando informações indagando-se sobre o que estava escrito (quem escreveu, para quem), as crianças viviam a alfabetização como um processo discursivo no qual a interlocução e a interação ocupam um papel central (SMOLKA, 1991).

Nesse sentido, a leitura e a escrita que estavam presentes na escola, naquele espaço, não estavam dissociadas das experiências de vida e de linguagem das crianças. Ler e escrever dentro da escola tinha uma íntima afinidade com a leitura e a escrita fora dela, ao contrário do que prevalece numa perspectiva mecanicista de alfabetização.

Favorecendo o processo de troca de informações entre as crianças, tanto sobre a linguagem escrita quanto sobre os conhecimentos em circulação na sala de aula, parte deles trazida pelos jornais, a professora usava a linguagem como um instrumental cultural por meio do qual novos conhecimentos, novas formas de pensar, de se relacionar vão sendo (re)elaboradas. No processo de alfabetização vivido em sala de aula, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretavam uma mudança no desenvolvimento cultural da criança. Esse ponto de vista se fundamenta na perspectiva dialética de Vygotsky.



### ATIVIDADE 1

Usando a pergunta Quem escreve o quê, para quem?, traga duas situações do cotidiano escolar que ilustrem as perspectivas mecanicista e sociointeracionista de alfabetização.

---

---

---

---

---

---

---

### RESPOSTA COMENTADA

*Para ilustrar a primeira situação, a mecanicista, a resposta para a pergunta Quem escreve o quê, para quem? não revelará nenhuma preocupação com o uso social da língua escrita. A criança escreve ou copia para fazer dever. Já para a segunda situação, – sociointeracionista, é preciso trazer um exemplo no qual as crianças estejam em interação: as crianças montam um jornal, escrevem uma poesia coletivamente, criam uma história etc.*

## AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Como vimos na aula anterior, a perspectiva interacionista ressalta o papel do sujeito na elaboração de seu conhecimento. Porém, as teorias construtivistas e sociointeracionistas – ambas interacionistas, já que reconhecem a ação recíproca entre o sujeito e o seu meio no processo de desenvolvimento do homem – divergem quanto à forma como percebem o caminho desse desenvolvimento. Assim, enquanto as teorias construtivistas enfatizam o processo de construção individual de conhecimento pelo sujeito – ensinar algo à criança a impede de descobrir sozinha, como afirmava Piaget – as teorias sociointeracionistas enfatizam a dimensão sociocultural como constitutiva da gênese do conhecimento – a criança fará amanhã, sozinha, o que faz hoje em cooperação, como defendia Vygotsky. Vários psicólogos soviéticos contribuíram para essa perspectiva. Entre eles, especialmente Vygotsky e Luria tiveram um impacto maior no contexto educacional.

Vamos acompanhar agora algumas reflexões teóricas elaboradas por Vygotsky a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Numa coletânea de ensaios publicada em 1935, Vygotsky questionava o lugar estreito dado à escrita pela escola, considerando o papel

fundamental que a mesma desempenha no desenvolvimento cultural da criança. O pesquisador russo fazia o seguinte alerta:

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo-se a linguagem escrita como tal (1989, p. 119).

Segundo o pesquisador, a escrita não pode continuar a ser ensinada às crianças como uma complicada habilidade motora por se constituir "um sistema particular de símbolos e signos... que designam os sons e as palavras da linguagem falada os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais" (id., p. 120).

Da mesma forma que para dominar e transformar a Natureza os homens criaram instrumentos, assim também criaram os signos – o desenho, a linguagem, a escrita, os números, os gestos – por meio dos quais internalizam a cultura, capacitando-se como sujeitos históricos produtores de cultura. Nesse sentido, a linguagem é *constituidora da consciência e organizadora da ação humana*.

Humanizado pela linguagem, o homem distingue-se dos outros animais e toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, agindo coletivamente e cooperativamente, transforma-se e transforma o mundo onde vive. A consciência tecida pela linguagem, pelos significados socialmente construídos, é a base da comunicação entre os homens.

Para Vygotsky (1989), existe uma conexão entre pensamento e linguagem de forma que *o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra* (p. 131). A interdependência dos processos de pensamento e linguagem possibilita a passagem de atividades do nível *interindividual* (produzidas no plano histórico e social) para o nível *intrapsíquico* (produzidas no plano individual).

Isto significa que, à medida que a criança internaliza os sistemas de signos construídos culturalmente, por exemplo, aprender a ler e a escrever – sua consciência sobre a realidade vai se modificando, os processos mentais mudam. Aprendendo a ler e a escrever, a criança internaliza formas culturais de comportamento.

## ATIVIDADE 2



Com objetivo de rever os conceitos estudados até aqui, leia as afirmações abaixo e aponte as que são coerentes com o pensamento de Vygotsky:

- (a) pensamento e linguagem são processos interdependentes;
- (b) a criança constrói conhecimentos num movimento que vai do coletivo (plano social) para o individual;
- (c) a criança constrói conhecimentos por meio do processo de equilíbrio que se consolida pelos movimentos de assimilação e acomodação;
- (d) ao aprender a falar, a criança aprende a pensar;
- (e) ao aprender a ler e a escrever, a criança internaliza novas formas de cultura.

### RESPOSTA

*Esperamos que você tenha identificado que a letra (c), ao descrever o processo de aprendizagem da criança como um movimento que se dá no plano individual, é a única afirmação que não se afina com o pensamento de Vygotsky.*

## CONFLITO SOCIAL X CONFLITO COGNITIVO

Aprendendo a ler e a escrever, a criança internaliza novas formas culturais de comportamento. Que implicações tal perspectiva provoca no cotidiano escolar?

Para a maioria das crianças pobres, afro-descendentes, moradoras das periferias, o processo de alfabetização, de forma geral, tem representado uma forte desqualificação de seus saberes, valores e linguagens. Na escola, concomitante ao processo de aprender a ler e a escrever, elas também são desafiadas a aprender outra variante lingüística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos, outra religião, que não se identificam com o seu grupo sociocultural.

Nas Aulas 6 e 7 tratamos desta questão quando discutimos as formas como o preconceito lingüístico é alimentado no cotidiano escolar, e suas implicações no processo de produção do fracasso de alunos das classes populares.

Pensar que, ao alfabetizar-se, a criança internaliza novas formas culturais de comportamento nos ajuda a entender melhor o conflito vivido pelas crianças das classes populares, quando são corrigidas em sua forma de falar. Vygotsky afirma que o processo de elaboração mental sobre a escrita passa, inicialmente, pela linguagem falada para, posteriormente, chegar à apreensão simbólica diretamente dos signos escritos. Ou seja,

primeiro a criança oraliza a escrita para, num momento posterior, apreendê-la diretamente do signo escrito. Podemos imaginar o quanto esse processo fica dificultado quando a fala da criança é totalmente distanciada da escrita exigida pela escola.

No exemplo a seguir, já apresentado na Aula 7, esse conflito fica bem evidente nas respostas da criança:

A professora escreve na lousa:

A mamãe afia a faca.

e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.

Um adulto pergunta à criança:

– Quem que é a mamãe?

– É a minha mãe, né?

– E o que é “afia”?

A criança hesita, pensa e responde:

– Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: “vem cá, minha fia”.

A professora, desconcertada, intervém:

– Não, afia é amola a faca!

(SMOLKA, 1991, p. 59)

Enquanto para a criança a palavra “afia” era uma referência afetiva a ela mesma, para a professora era simplesmente uma evidência do “falar errado” da criança. A diferença de linguagem evidenciada na situação revela, na verdade, uma diferença social. Como a professora não sabe trabalhar com a diferença, prefere ignorá-la. Contudo, a interpretação que a criança deu à frase – inclusive deformando o texto para atribuir sentido ao que estava lendo – evidencia a *gramática própria do pensamento* que tem origem nas formas sociais de interação verbal, de que nos fala Vygotsky no livro *Pensamento e linguagem*.

Baseado nestas argumentações, Smolka (1991) defende que o conflito vivido pelas crianças das classes populares no processo de alfabetização é de natureza social, e não apenas de natureza cognitiva, como define Emília Ferreiro.

Na perspectiva histórico-social defendida por Smolka, contudo, a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) não envolve apenas o aspecto cognitivo, mas está inserida no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos. Reconhecida como uma atividade discursiva, a escrita implica uma elaboração conceitual pela palavra e não apenas uma atividade cognitiva.

Vale lembrar que Ferreiro defende que a aquisição da língua escrita pela criança não ocorre a partir de um processo linear, mas sim de um processo com períodos precisos de organização, cada um dos quais envolvendo situações conflitivas que têm um papel construtivo neste processo. Por exemplo, ao elaborar a hipótese silábica, segundo a qual cada letra da palavra escrita corresponde a uma sílaba, a criança vive o conflito entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve ter para ser interpretável – o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se coloca uma letra só o escrito não pode ser lido. Enfrentando e superando conflitos cognitivos como esses, as crianças chegam a entender as regras de construção interna do sistema escrito.



### ATIVIDADE 3



Comente a situação a seguir, a partir da reflexão sobre os conflitos vividos pelas crianças no processo de alfabetização.

Carlos escreveu em seu caderno as três palavras iniciadas pela sílaba ma, como solicitara a professora: mata, mata, mata mata. Por interpretar que ele não havia entendido a tarefa, a professora considerou apenas uma das palavras como correta e riscou as demais. Em casa, Carlos explicava para a mãe que não repetira as palavras já que cada uma significava algo diferente: mata = floresta; mata = verbo matar; mata mata = jogo de bola de gude.

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*A situação do cotidiano escolar confirma, para nós, não só que as crianças são sujeitos pensantes e criativos, como, também, que suas hipóteses sobre a leitura e a escrita não se limitam à correspondência fonema/grafema.*

## A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM

No processo de “internalização de formas culturais de comportamentos”, que a apropriação da leitura e da escrita representa para a criança, o papel do outro é fundamental, pois o que o outro (seja a professora, seja as outras crianças) diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento. A criança constrói conhecimentos, permanentemente, nas situações de interação e interlocução que vive fora e dentro da escola – ela aprende com a professora, com as outras crianças, com os adultos.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, elaborado por Vygotsky, confirma o caráter interativo e social da construção de conhecimento ao apontar que as conquistas dos sujeitos aprendentes, possibilitadas pela cooperação num momento anterior, são indicativas das realizações posteriores, no plano individual. Em outras palavras, a criança fará sozinha amanhã o que hoje realiza em cooperação com o outro.

Defendendo a natureza social do conhecimento, Vygotsky aponta também que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (1989). Assim sendo, as

propostas de atividades que favoreçam a aprendizagem na escola devem orientar e estimular processos internos de desenvolvimento. O papel da professora, nessa perspectiva, não se limita a “constatar” em que fase do desenvolvimento a criança se encontra, mas em atuar como mediadora para que as crianças, a partir da troca e da interação, possam superar seus próprios limites, construindo novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se desenvolve.

O processo inicial da leitura e da escrita, pensado a partir da perspectiva de Vygotsky, portanto, enfatiza as funções interativa e constituidora do conhecimento por meio da escrita. A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Enquanto lê, a criança aprende a ler e aprende sobre a leitura.

#### ATIVIDADE 4



Releia a situação do cotidiano com a qual abrimos nossa aula. Reescreva nas linhas abaixo uma passagem do texto que ilustra o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

---



---



---



---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Estudamos que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky refere-se a atividades que as crianças são capazes de realizar junto com o adulto, ou então, umas com as outras, e que são indicativas do que realizarão mais tarde sozinhas. Diversas passagens do texto mostram isso, como, por exemplo, as crianças com auxílio da professora recortando o nome dos jogadores e montando murais.*

#### PARA LEMBRAR:

Para sintetizar a discussão teórica desta aula leia no box a seguir alguns princípios que poderíamos apontar como indicadores de uma perspectiva sociointeracionista:

A criança é um sujeito interativo que avança na construção e apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com os outros, no espaço da intersubjetividade.  
A criança constrói conhecimentos num movimento que vai do coletivo (interação com o outro) para o individual (suas conquistas pessoais são fruto das experiências construídas coletivamente).  
A professora tem um papel fundamental como “mediadora” no processo de aprendizagem da criança ao organizar situações pedagógicas que estimulem a crianças a superar seus próprios limites.  
A alfabetização é uma atividade discursiva que implica a elaboração conceitual pela palavra.

**Você pode estar se perguntando agora: como esse processo acontece na sala de aula? É possível organizar um processo alfabetizador em sala de aula em que as crianças aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo?**

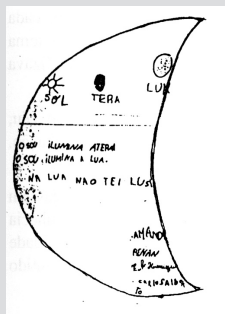
O relato a seguir, sobre o processo vivido pela professora Marinete com uma turma do 3º período do Jardim-de-Infância Professor Murilo Braga – uma escola da rede pública do município de Barra do Piraí –, mostra que sim. Vamos lá!



Proposta de trabalho começou na rodinha, momento e lugar onde a professora abre espaço para que as crianças levantem assuntos e tragam sugestões de temas que gostariam de estudar. Como essa tem sido uma prática com que as crianças já se acostumaram, apareceram várias sugestões: o cometa que ia se chocar com a Terra; o real, a nova moeda que estava sendo colocada em circulação; os planetas, a Lua e tantos temas quantas eram as crianças. Diante de tantas sugestões, surgiu a proposta, também já vivenciada em outras situações, e que resolve o problema de não se poder discutir todos os temas ao mesmo tempo: “Tia, vamos votar...”

Para a votação as crianças foram desafiadas a listar no blocão a relação dos temas que surgiram e, após a listagem, cada uma assinalava sua preferência, marcando com um traço o tema preferido. Contados os votos, descobriu-se o tema que canalizava o interesse da maioria: a Lua. A partir daí, a professora propôs às crianças que comessem o estudo sobre a Lua refletindo sobre o que o grupo já conhecia a respeito. Mais uma vez a escrita se tornava uma necessidade para registrar informações e planejar o trabalho. Tinha sentido aprender a escrever.

Assim, foi sendo registrado no blocão:



Já sabemos sobre a Lua:

- O Sol ilumina a Terra.
- O Sol ilumina a Lua.
- Na Lua não tem luz.
- A Lua aparece no céu à noite.
- A Lua é redonda.

Nessas falas, as crianças traziam para a escola não só o fruto de suas próprias reflexões e observações sobre o mundo físico que as cerca, como também fragmentos de informações que recebem dos adultos, e de outras fontes, como televisão, jornais, revistas, livros, filmes, vídeos etc.

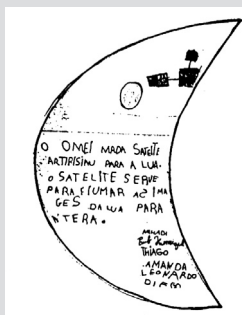
O passo seguinte foi buscar novas fontes que pudessem esclarecer as dúvidas sobre o assunto. As famílias foram solicitadas e alguns livros chegaram à escola, porém, a professora, comprometida em ampliar ao máximo as vivências e experiências das crianças, planejou junto com elas uma visita à Biblioteca Municipal.

No interior da Biblioteca, múltiplas situações de interação com a leitura e a escrita se produziam: manusear, conhecer, ler livros de literatura, história, ciências, livros velhos e novos, finos e grossos, infantis e de adultos etc.; ler os cartazes e as



etiquetas das paredes e das prateleiras, conhecer as fichas onde os livros são registrados e, até mesmo, o livro de assinaturas para visitantes, no qual as crianças fascinadas foram convidadas a deixar seus registros. Retornando à escola, professora e crianças fizeram o inventário das novas informações adquiridas, confrontando-as com as anteriores. Concluíram não ser a Lua que ilumina a Terra, mas o Sol, e se interessaram por estudar os satélites artificiais. A curiosidade sobre os outros planetas que compõem o sistema solar também aumentava. Abriam-se novas possibilidades de estudo para as crianças. Ampliava-se o seu interesse por conhecer e maravilhavam-se com o que aprendiam.

Sidnei, um dos alunos concluiu: "O satélite serve para filmar as imagens da Lua para a Terra."

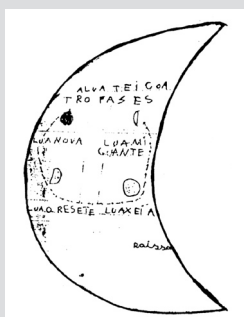


- O homem manda satélite artificial para a Lua.
- O satélite serve para filmar as imagens da Lua para a Terra.

O estudo sobre as fases da Lua também mobilizou bastante a atenção e o interesse das crianças que, encontraram um grande prazer em trocar informações sobre suas descobertas e observações. A oportunidade de expor idéias, de ouvir as opiniões de outras crianças e de adultos, a respeito dos fatos observados, possibilitava às crianças recolherem novas informações que as ajudavam a pensar e elaborar suas próprias teorias sobre o mundo.

As crianças desenhavam, pintavam e recortavam cada uma das fases da Lua, nomeando-as e levantando elementos que pudessem distingui-las umas das outras: o brilho, a direção do desenho voltado para a esquerda ou para a direita. Paralelamente a isso, acompanhavam na folhinha a duração de cada fase, contando o número de dias correspondentes, descobrindo que variavam entre 7 e 8 dias. Diante das novas indagações, a professora, cumprindo seu papel de informante e representante de um saber mais elaborado, esclarecia que essa variedade se dá em função do tempo que a Lua leva para completar uma volta em torno da Terra. A partir dessas descobertas, durante algum tempo, registrar a fase da lua foi mais uma tarefa prazerosa incorporada à rotina diária da montagem do calendário.

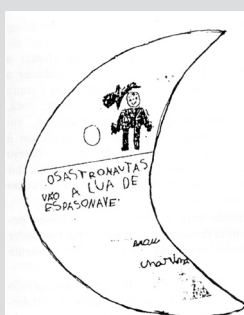
Observar, pesquisar e vivenciar atividades como essas apenas possibilitavam às crianças uma aprendizagem inicial sobre o seu tema de interesse. Porém foi a partir dessa aprendizagem que as crianças começaram a fazer generalizações, mobilizando funções psicológicas como atenção, memória, capacidade de comparar e diferenciar que, segundo Vygotsky, se desenvolvem ao longo de um processo complexo e levam à formação dos conceitos científicos.



A Lua tem quatro fases:

- Nova
- Minguante
- Crescente
- Cheia

Para concluir a pesquisa, resolveram que a melhor forma de registro das novas informações seria um livro, para o qual escolheram um título: "A Lua, o nosso satélite natural". Decidiram, também, que o livro teria o formato de uma das fases da Lua – crescente.



Os astronautas vão à Lua de espaçonave.



Na produção do livro, durante todas as etapas, desde o primeiro momento em que se lançou a idéia da pesquisa até o último, no qual as crianças registraram suas descobertas e conquistas no estêncil a álcool e as reproduziram, utilizando mimeógrafo, foi sendo construída uma relação entre as crianças e o conhecimento. Uma relação de sujeitos de aprendizagem, de quem vai se apropriando do próprio processo de construção de conhecimentos e se tornando cada vez mais potente. O aprendizado da língua escrita foi sendo conquistado a partir do uso da linguagem. Num processo de tentativas, aproximações, confrontos e conflitos, as crianças foram realizando uma conquista pessoal e coletiva, construindo conhecimentos e incorporando-os à sua atividade cotidiana (ARAÚJO, 1994, pp. 94-101).

## RESUMO

As teorias sociointeracionistas enfatizam a dimensão sociocultural como constitutiva da gênese do conhecimento. Vygotsky defende que, ao alfabetizar-se, a criança internaliza novas formas culturais de comportamento. A interdependência dos processos de pensamento e linguagem possibilita a passagem de atividades do nível *interindividual* (produzidas no plano histórico e social) para o nível *intrapsíquico* (produzidas no plano individual). Nesse movimento, o papel do outro é fundamental – a criança fará sozinha, amanhã, o que hoje realiza em cooperação com o outro (Zona de Desenvolvimento Proximal). Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. A professora atua como mediadora para que as crianças, a partir da troca e da interação, possam construir conhecimentos. Na perspectiva histórico-social, a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) não envolve apenas o aspecto cognitivo, mas está inserida no jogo das representações sociais. Reconhecida como uma atividade discursiva, a escrita implica uma elaboração conceitual pela palavra e não apenas uma atividade cognitiva.

## ATIVIDADE FINAL

Você acabou de ler o relato da experiência da professora Marinete. Faça um paralelo do relato com os princípios sociointeracionistas. Selecione uma passagem do relato que confirme a perspectiva sociointeracionista do trabalho da professora e justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

### RESPOSTA COMENTADA

*A professora tem um papel fundamental como “mediadora” no processo de aprendizagem da criança ao organizar situações pedagógicas que estimulem as crianças a superar seus próprios limites. Este princípio pode ser exemplificado quando a professora esclarece para as crianças que as mudanças de fase da Lua se dão em função do tempo que ela leva para completar uma volta em torno da Terra.*

## AUTO-AVALIAÇÃO

Retomando os objetivos desta aula, você diria que ficaram claros os princípios sociointeracionistas que fundamentam a prática alfabetizadora? Quanto ao conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, você o identificou com facilidade ao reler a prática da professora? Se as respostas forem positivas, parabéns, sinal verde, siga adiante. Caso contrário, sinal vermelho, é preciso buscar ajuda no pólo!

## INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A abordagem sociointeracionista da alfabetização continuará ser o nosso tema da próxima aula. Apresentaremos atividades práticas que enfatizem o processo sócio-interativo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita. Enfatizaremos as relações dialógicas como princípio e ação da prática alfabetizadora no espaço da sala de aula.



## Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

---

Referências



## Aula 11

---

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez 1990

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BO-BÚ*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marta. *Alfabetização e letramento: um diálogo entre a teoria e a prática*. No prelo.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. *A casinha feliz: a cartilha pela fonação*. 26.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. 48 p.

RIZZO, G. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

SILVA, Almira Sampaio Brasil et al. *Minha abelhinha*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 19--. 42 p.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1991

## Aula 12

---

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BOCK, Ana Maria. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1989.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BÚ*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetização e letramento: um diálogo entre a teoria e a prática*. No prelo.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. *A casinha feliz: a cartilha pela fonação*. 26.ed. Rio de Janeiro: Record, 1991. 48 p.

RIZZO, Gilda. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

SILVA, Almira Sampaio Brasil et al. *Minha abelhinha*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 19--. 42 p.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática. 1991. (Série fundamentos; v. 10)

---

## Aula 13

CALVET, Loius-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e cultura escrita: depoimento. Entrevistadora Denise Pellegrini. Nova escola: o site do professor, São Paulo, n. 162, 2003. [Online]. Disponível em : <<http://novaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2004.

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. O ato de ler evolui: depoimento. Entrevistadora Denise Pellegrini. Nova escola: o site do professor, São Paulo, n. 143, jun. 2001. [Online]. Disponível em : <<http://novaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2004.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_; GOMES PALÀCIO, Margarita (Org.). *Os processos de leitura escrita; novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_;TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

Fundação Victor Civita. Nova escola: o site do professor. Disponível em: <[www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br)> Acesso em : 20 maio 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

---

## Aula 14

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_.; GOMES PALÀCIO, Margarita. (Org.). *Os processos de leitura escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas 1985.

## Aula 15

---

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_.; GOMES PALÀCIO, Margarita. (Org.). *Os processos de leitura escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas 1985.

## Aula 16

---

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: BORJA, Amélia de et al. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1993. (Série idéias, 20)

EM MATÉRIA de alfabetização damos banho no primeiro mundo. *Revista Nova Escola*, Rio de Janeiro, Editora Abril, p. 20-23, maio, 1992.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 1)

\_\_\_\_\_. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 3)

\_\_\_\_\_. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 2)

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ROSA, Sanny A. da. *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries: língua portuguesa*. Brasília,DF: MEC/SEF, 1997.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 1)

\_\_\_\_\_. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 2)

\_\_\_\_\_. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 3)

### VÍDEO

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de Educação. Por trás das letras. Projeto alfabetização: teoria e prática. Parte I: erumáveis. Direção: Taunay Daniel. Roteiro: Telma Weiz. São Paulo: FDE, 1996. 80 min.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 1)

\_\_\_\_\_. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 2)

\_\_\_\_\_. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização, v. 3)

ARAÚJO, M. S. *Repensando a pré-escola através da formação/ação das professoras*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994. Mimeo.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria extraordinária de programas especiais. *Ler, escrever e contar 1*. Rio de Janeiro, 1992.

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## Aula 20

---

ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como um lugar de entre-culturas. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro et al. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Formato, 1996. (Intermédio. Cadernos do Ceale; v.1)

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREZ, Carmen L.V.E.; SAMPAIO, Carmen S. A pré-escola em Angra dos Reis – tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



ISBN 85-7648-089-1



9 788576 480891



**UENF**  
Universidade Estadual  
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



**GOVERNO DO  
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério  
da Educação

