

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria Helena Falleiros Lauria

**A aprendizagem da linguagem escrita e sua complexidade:
reflexões e intervenções psicopedagógicas**

ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA

**São Paulo
Julho 2021**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria Helena Falleiros Lauria

**A aprendizagem da linguagem escrita e sua complexidade:
reflexões e intervenções psicopedagógicas**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção do título de ESPECIALISTA em Psicopedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins.

**São Paulo
Julho 2021**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Sistema de Bibliotecas e Informação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lauria, Maria Helena Falleiros

A aprendizagem da linguagem escrita e sua complexidade: reflexões e intervenções psicopedagógicas / Maria Helena Falleiros Lauria – 2021

53 f.

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção do título de ESPECIALISTA em Psicopedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Anita Viviani Martins

1. Introdução; 2. Aprendizagem; 3. Aprender a ler e escrever; 4. Complexidade da aprendizagem da linguagem escrita.

Ao meu pai José Alceu (*in memoriam*), meu maior exemplo de persistência, coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar minha caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins por me conduzir neste trabalho, me encorajando e proporcionando possibilidades de reflexão e aprofundamento no tema escolhido.

Aos professores da Especialização em Psicopedagogia da PUC-SP e também aos professores que desde o início da minha escolarização contribuíram para minha formação e em especial, à Alicia Fernández (*im*) que me encorajou a seguir em frente nas minhas escolhas.

Aos colegas da PUC-SP, especialmente Genilda, Heloisa, Manoela, Márcia e Marina, pela parceria ao longo do curso, pelo apoio na construção nos momentos difíceis e pelos laços de amizade.

À Sueli, minha grande parceira no curso, estágios e trabalhos, pela amizade e pelo incentivo mesmo depois de interromper o curso.

À minha irmã, Maria Carolina e à minha prima Marina pelos conhecimentos compartilhados e pela presença em minha caminhada na Psicopedagogia.

À minha querida mãe, Ruth por me encorajar a seguir em frente nos meus desafios.

À minha irmã Ana Maria, aos meus sobrinhos, Lucas, Maria Gabriela, Julia e Fernando por tudo que aprendi com vocês.

Ao Márcio, meu companheiro há 30 anos, por me fazer acreditar que posso sempre mais, pelo seu carinho, respeito e paciência.

Aos meus filhos Guilherme e Marina, que abriram meus caminhos para a Pedagogia e Psicopedagogia.

Aos meus alunos que tanto me ensinam e me motivam a me aperfeiçoar a cada dia.

“Aprender é arriscar-se a fazer dos
sonhos textos possíveis”
(Alícia Fernández)

LAURIA, Maria Helena Falleiros **A aprendizagem da linguagem escrita e sua complexidade: reflexões e intervenções psicopedagógicas**. 2021. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. 53f.

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a complexidade no processo de aprendizagem da linguagem escrita e auxiliar o trabalho de educadores e psicopedagogos em relação às intervenções necessárias para que o sujeito realize sua construção de conhecimento. Diante da natureza complexa do fenômeno da aprendizagem, são possíveis diferentes maneiras de olhar o sujeito para compreender a forma como ele aprende e se desenvolve. No entanto, um aspecto básico a ser considerado na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento é a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento no âmbito das interações sociais. A fundamentação teórica desta pesquisa englobou a Epistemologia Genética de Piaget para compreender qualquer processo de aquisição de conhecimento, a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para as especificidades da aquisição da linguagem escrita e o olhar psicopedagógico nos estudos de Alicia Fernández

Palavras-chave: Aprendizagem; Psicopedagogia; Alfabetização; Construção da leitura e escrita.

LAURIA, Maria Helena Falleiros **The learning written language and its complexity: reflections and psychopedagogical intervention.** 2021. Monograph (Specialization in Psychopedagogy) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. 53p.

ABSTRACT

The present study intends to analyze the process of written language learning in all of its complexities. It also aims to assist the work of educators and psychopedagogists with the necessary interventions needed by a subject when developing knowledge. Given the complex nature of this learning phenomenon, there are many distinctive ways of looking at a subject in order to understand how they learn and develop. However, a key aspect to be taken into consideration in regards to the process of learning and thought development is the relationship between the subject and the object of knowledge in the context of its social interactions. The theoretical foundation of this research includes Jean Piaget's Genetic Epistemology as the basis to understanding any process of knowledge acquisition, the Psychogenesis of Written Language by Emília Ferreiro and Ana Teberosky for their study of the specificities of written language learning, and the psychopedagogical perspective stated in the studies of Alícia Fernández.

Keywords: Learning; Psychopedagogy; Literacy; Construction of reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação inicial da escrita	40
Figura 2: Representação da escrita no nível 2	41
Figura 3: Representação da escrita silábico-alfabética	42

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. APRENDIZAGEM	16
2.1 Conceito de aprendizagem	16
2.2 O sujeito aprendente	18
2.3 Sujeito ensinante	18
2.4 Sujeito autor	19
2.5 A função da aprendizagem	20
2.6 Modalidade de aprendizagem	21
2.7 Teoria da aprendizagem de Piaget	22
2.7.1 Epistemologia Genética.....	22
2.7.2 Os estágios de Piaget.....	26
2.7.3 O Pensamento Pré-operacional.....	28
2.8 Representação simbólica	29
2.9 Abordagem social da aprendizagem pela linguagem	31
3. APRENDER A LER E ESCREVER	33
3.1. Como se aprende a ler escrever?	34
3.1.1 A Psicogênese da Língua Escrita.....	36
3.1.1.1. A construção das hipóteses silábicas	38
3.2. O que se aprende quando se aprende a ler e escrever?	43
4. A COMPLEXIDADE DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6. REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

Meu percurso profissional até o momento foi produto de uma formação inicial em Administração de Empresas, atuando no Mercado Financeiro por doze anos. Com a maternidade, acompanhando a vida escolar de meus filhos, fiz uma nova escolha e assim me tornei pedagoga.

No início da carreira no ambiente escolar, no convívio diário com crianças em fase de alfabetização, fui desafiada a buscar as alternativas para aqueles que enfrentam as dificuldades de aprendizagem. Um curso de especialização em alfabetização ampliou meu repertório enquanto professora, mas as inquietações decorrentes de insucessos de algumas crianças permaneciam. A partir dessa necessidade, busquei uma formação em Psicopedagogia para me aprofundar nas dificuldades de aprendizagem e na maneira como a criança realiza esse processo, muitas vezes de forma inquietante

O desejo de compreender as causas das dificuldades de aprendizagem no momento da alfabetização e de poder atuar tanto de maneira preventiva quanto curativa, motivou essa pesquisa, com objetivo de buscar um olhar aprimorado para os motivos que levam ao não aprender, ou ao aprender deficitário, e ampliar o repertório de diagnóstico e intervenção.

A pesquisa englobou um aprofundamento na Epistemologia Genética de Jean Piaget, para analisar como a criança aprende e qual caminho percorre para construir o conhecimento. Considerando que o foco foi a aprendizagem da leitura e escrita, foi essencial considerar a Psicogênese da Língua Escrita, trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O estudo foi permeado com uma visão psicopedagógica que venho desenvolvendo desde o início de minha formação, com traços de Alicia Fernández com quem estudei durante três anos.

Essa pesquisa foi desenvolvida para a realização da monografia do curso de Especialização em Psicopedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A proposta deste estudo é possibilitar reflexões a partir da análise de pesquisas sobre o processo de desenvolvimento cognitivo e ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

O objetivo deste estudo é contribuir com respostas às inquietações semelhantes às minhas e fornecer caminhos possíveis para promover o desenvolvimento de todas as crianças, especialmente daquelas que percorrem um

caminho muitas vezes com o sofrimento do não aprender. Uma contribuição tanto para a práxis psicopedagógica institucional e clínica, bem como para o trabalho dos professores em sala de aula, na identificação das dificuldades relativas ao crescimento do aprendiz que resultam da interferência de fatores biológicos, psicológicos, pedagógicos, psicopedagógicos e socioculturais.

Considerando o caráter subjetivo, complexo e multidisciplinar do objeto deste estudo, o resultado traz subsídios para orientar profissionais da área, mas não responde à todas as perguntas. As práticas psicopedagógicas e pedagógicas são passíveis de revisões e aprimoramentos, além de terem um caráter flexível, uma vez que cada criança percorre caminhos particulares, com maior ou menor dificuldade, vivenciando sentimentos próprios, em um contexto particular que facilita ou dificulta todo o processo.

O processo de aprendizagem de uma criança se inicia no ambiente familiar com os primeiros contatos sociais e experiências educacionais e posteriormente se desenvolve na escola.

“Aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Assim sendo, o indivíduo não aprende apenas no espaço escolar, mas também na relação familiar, em contato com pessoas que considera significativas e em contato com as experiências cotidianas dos movimentos sociais.” (DAVIS, 1994, p. 20)

A aquisição da leitura e escrita pode ser considerada um marco neste processo e sua importância se pauta no caminho que se abre para um mundo novo, com a descoberta de maneiras de comunicar ideias, sentimentos, emoções e conhecimentos a si mesmo e aos outros. O foco desta pesquisa é a infância, pois minhas observações foram nessa faixa etária, além disso, a aprendizagem inicial da escrita é culturalmente um fato privilegiado à essa idade, mas o processo ocorre de maneira semelhante com jovens e adultos.

Para vários estudiosos, como as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a aprendizagem da linguagem escrita se inicia antes mesmo do ingresso na escola, nos diversos contatos com material escrito em casa ou na rua.

“(…) a criança dispõe de um saber sobre a escrita ainda antes de entrar para a escola e de que este saber foi também construído através de

sua participação em práticas sociais em que a escrita ganha sentido”.
(TEBEROSKY, 2009 p.8)

Como um elemento cultural, o ensino da leitura e escrita ocorre principalmente na escola. A habilidade de ler e escrever não é inata, mas produto da interação social e teve origem com a necessidade de comunicação, já que a trajetória da existência humana exigiu a criação de signos aos quais foram atribuídos significados culturais. É um conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Essa abordagem está bastante evidenciada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p.87), onde são estabelecidas as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

O conhecimento da leitura e escrita é extremamente complexo e essencial, para a comunicação. É um desafio, mas condição importante para a aquisição de novos conhecimentos, para as relações interpessoais e comunicação de nosso mundo interno e externo.

As dificuldades de aprendizagem podem causar frustrações no convívio em sociedade, além de comprometer o processo de aprendizagem, autoestima e autoconfiança, podendo levar à evasão escolar. Para Pain (1985), considera-se dificuldades de aprendizagem aquelas apresentadas ou percebidas no momento de ingresso da criança no ensino formal. O conceito é abrangente e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais.

Segundo Pain (1985, p.12), o sujeito que não aprende não realiza as funções sociais da educação, denuncia o fracasso desta, ao mesmo tempo que sucumbe a esse fracasso. Nesta pesquisa o foco está delimitado pelas perturbações na aprendizagem que desviam da normalidade do processo, independentemente do nível cognitivo do sujeito, déficit ou baixo nível intelectual. O principal objetivo é a investigação de como ocorre o processo de aprendizagem, especificamente da leitura e escrita, para identificar os possíveis desvios e fornecer subsídios para que os profissionais envolvidos neste processo, seja o professor ou psicopedagogo, enxerguem possibilidades para além das dificuldades e viabilizem sua superação por meio de técnicas, habilidades e competências necessárias à alfabetização.

Neste caso, a dificuldade não necessariamente está associada à patologias e transtornos, mas ao significado que a aprendizagem tem para o sujeito. O diagnóstico psicopedagógico para a identificação do distúrbio, das características individuais, das modalidades de aprendizagem, contribui de maneira preventiva e curativa e desta forma favorece o processo.

2. APRENDIZAGEM

O ponto de partida para esta pesquisa foi o conceito de aprendizagem e suas implicações no campo da Educação e da Psicopedagogia. Aprender é um processo de natureza complexa em um cenário onde se inter-relacionam múltiplos fatores e pressupõe a presença de interlocutores. Algumas teorias ajudaram a entender a complexidade que caracteriza o processo de aprender e conseqüentemente de ensinar e possibilitar reflexões fundamentais para aqueles que atuam no ambiente escolar ou na clínica psicopedagógica.

. Inúmeras pesquisas têm como objetivo compreender esse processo e diferentes explicações podem ser possíveis. Vamos considerar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, na visão interacionista com valorização das interações sociais, em particular no âmbito escolar.

“Todo aprender requer um posicionamento que supõe a aceitação dos limites de nosso organismo e as leis da física, assim como a inclusão de um ‘como fazer’ ensinado pelo outro. A aceitação desse ‘como fazer’ limita a urgência de desejar fazer já, marcando uma das diferenças entre o brincar e o aprender”. (CRUZ, 2020)

2.1 Conceito de aprendizagem

“O desejo é o motor do aprender, o solo no qual o aprender se nutre”. (FERNÁNDEZ apud CRUZ, 2020)

O conceito de aprendizagem segundo Nunes (2015, p.9), pode ser explicitado a partir da palavra *aprehendere* derivada do latim, que significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Partindo desta concepção, aprendizagem é um processo ‘pelo qual o sujeito “apropria-se de algo”, torna seus conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. Aprendizagem é também, um processo de `mudança, de significação e de ampliação das vivências do indivíduo em seu contexto sócio cultural.

Aprender, ainda segundo Nunes (2015), é incorporar algo novo ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo. Desta forma, é um processo com marcas de singularidade, pois cada um tem sua própria modalidade de aprendizagem. Ao mesmo tempo necessita dos outros para aprender e constituir a si. Neste aspecto, instaura-se um desafio para quem atua com essa temática, pois é essencial

considerar os conhecimentos prévios, os interesses e a realidade dos aprendentes para que possam significar o processo.

Fernández propõe, em sua obra *Saber em Jogo* (2001b), uma reflexão sobre a aprendizagem a partir de uma cena em que duas meninas conversam sobre aprender a andar de bicicleta. Segundo Fernández (2001b p.28), o verbo aprender costuma ser introduzido por outros verbos tais como ir, querer ou desejar e seguido do objeto de conhecimento. Assim, se estabelece uma relação entre o verbo que precede o verbo aprender e o objeto que o sucede.

Partindo da frase “Quero aprender a andar de bicicleta”, o aprender está entre a vontade e o objeto de conhecimento. A vontade é o terreno onde se nutre o aprender, e o andar de bicicleta não é apenas uma técnica. Andar de bicicleta pressupõe uma aprendizagem, diferentemente de uma função orgânica, como por exemplo, respirar. O processo de aprendizagem não se refere apenas ao conteúdo, mas também à construção do próprio sujeito e esse aspecto é muito relevante. Muitas vezes o conteúdo pode ser esquecido, mas a experiência de satisfação, de realização permanece e esse é o nutriente necessário para a aprendizagem. A complexidade desta, os múltiplos fatores que interferem neste processo e sua compreensão são temas de inúmeras pesquisas cujos resultados mostram que diferentes explicações podem ser possíveis.

Aprendizagem é fruto de uma relação entre aprendente e ensinante,¹ não necessariamente aluno e professor, se estende também para as relações sociais dentro da família e comunidade. É algo que difere a espécie humana das demais espécies, pois possibilita modificar e transformar a realidade.

Para Fernández (2001b, p.29) aprender e ensinar estão imbricados. O ensinante entrega algo, mas para apropriar-se disso, o aprendente precisa inventá-lo novamente e articular as posições subjetivas de aprendente e ensinante, para conectar e fazer visível o que já conhece, ou seja, colocar em diálogo os conhecimentos e saberes já existentes com os novos conhecimentos.

O essencial do aprender é que em seu próprio processo de aprendizagem, o sujeito constitui-se enquanto aprendente e autor. O conteúdo aprendido pode até ser esquecido, mas essa função subjetivante permanece.

¹ Para Fernández (1991 p.53), “os termos aprendente e ensinante não são equivalentes a aluno e professor. Esses últimos fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo psicopedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se.”

2.2 O sujeito aprendente

O sujeito aprendente não está relacionado apenas ao aluno, mas ao sujeito que se reconhece como autor de sua história e de seu pensamento a partir da interação com outros sujeitos.

Partido da premissa de que aprender e ensinar são processos imbricados, não podemos pensar no sujeito aprendente sem a relação com o sujeito ensinante. O conceito de sujeito aprendente, segundo Fernández (2001a, p.55) se constrói a partir dessa relação, como posições subjetivas presentes em uma mesma pessoa simultaneamente. Não podemos pensar em um, sem estar em relação ao outro e entre eles abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender.

O sujeito aprendente² surge da articulação entre o sujeito cognoscente³ e o sujeito desejante⁴ sobre o organismo herdado, constituindo-se de um corpo sempre em interseção com o outro – conhecimento, cultura – e com os outros – pais, professores, meios de comunicação. Tal corpo se constrói a partir da relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa em um mesmo momento.

2.3 Sujeito ensinante

Para Fernández (2001a p.59-62), ensinantes são os integrantes da família, professores e colegas da instituição escolar. Para ensinar, não basta transmitir o conteúdo, mas outorgar ao aprendente a capacidade de pensar, fornecer as ferramentas necessárias e abrir um espaço para o aprender.

O ensinante, seja o educador ou um familiar, proporciona um espaço saudável de aprendizagem quando consegue acionar o sujeito ensinante do aprendente. Para isso, deve se colocar na posição de aprender dos filhos e/ou alunos e proporcionar um diálogo entre as ideias sobre as coisas ainda não conhecidas e saberes prévios com os novos conhecimentos. Segundo Fernández (2001b, p.30) “mais do que ensinar conteúdos de conhecimento, ser ensinante implica abrir espaços para que a

² Sujeito aprendente-ensinante e sujeito autor refere-se à Psicopedagogia

³ Sujeito cognoscente refere-se à Epistemologia genética de Piaget

⁴ Sujeito desejante refere-se à Psicanálise.

aprendizagem aconteça” e acionar a modalidade de aprendizagem, pois não só se aprende conteúdos, mas procedimentos necessários para o aprender.

2.4 Sujeito autor

O sujeito autor é o objeto de estudo da Psicopedagogia que olha para o sujeito como um todo, no contexto em que ele está inserido, na sua maneira de aprender e construir conhecimento.

Segundo Fernández (2001a, p.54), a Psicopedagogia, enquanto área interdisciplinar, conta com a Epistemologia Genética⁵ para compreender o processo da construção das estruturas cognitivas, com o sujeito desejante da Psicanálise para conhecer os aspectos inconscientes da aprendizagem e várias outras disciplinas que de alguma forma também tem sua contribuição.

No entanto, a relação pais-filhos trabalhada pela Psicologia e Psicanálise e a relação aluno-professor trabalhada pela Pedagogia não dão conta dos posicionamentos diante do conhecer e do aprender. A relação aprendente-ensinante são posições subjetivas em relação ao conhecimento.

Da inter-relação do sujeito epistêmico com o sujeito desejante surge o conceito de sujeito-autor, uma forma de olhar para o sujeito como um todo no contexto no qual está inserido, nos caminhos por ele percorridos para aprender e na sua capacidade de pensar, ampliando o conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Considerando o aspecto indissociável da relação ensino/aprendizagem, Fernández (2001a, p.67-74) ressalta a importância do reconhecimento da autoria de pensamento do sujeito que ensina e do sujeito que aprende. A autoria se relaciona à produção de sentidos e ao reconhecimento de si como protagonista do processo.

Para Fernández, entre o ensinar e o aprender abre-se um espaço de autoria, ou seja, o conteúdo ensinado não é assimilado da mesma forma que é passado. Esse é o processo da aprendizagem que reconstrói o que é ensinado e transforma o sujeito epistêmico em sujeito de autoria. Portanto, ser ensinante é abrir espaço para que a aprendizagem aconteça, acreditar no potencial do aprendente para lhe proporcionar a autonomia e autoria.

⁵ A Epistemologia Genética será detalhada no próximo tópico

2.5 A função da aprendizagem

Para Fernández (1991, p.51), a aprendizagem é um processo e uma função que vai além da aprendizagem escolar e não está restrita à infância. Aplica-se à toda situação na qual há um sujeito que aprende e alguém que ensina, num ponto está aquele que tem o conhecimento e no outro está aquele que vai se tornar um sujeito. Antes da aprendizagem não é sujeito, mas vai se tornar porque aprende.

Diferentemente dos animais, os comportamentos não vêm inscritos geneticamente, apenas a possibilidade de adquiri-los pela aprendizagem e assim o ser humano necessita do conviver com outros seres para estabelecer seu aprendizado.

Aprendizagem é um processo fundamental na constituição do sujeito que tem início com seu nascimento e se desenvolve a partir da inserção no mundo da cultura e da linguagem. Isso que pressupõe que a criança possa viver socialmente de forma integrada, com valorização e afetividade, e ter na família, amigos, no brincar e na escola subsídios que viabilizam a aprendizagem.

Para Sara Pain (1985, p.11)

“O processo de aprendizagem se insere na dinâmica da transmissão da cultura e atribui à educação quatro funções independentes: função mantenedora, função socializadora, função repressora e função transformadora”.

A função mantenedora da educação garante a continuidade da espécie humana pela aprendizagem e transmissão das aquisições culturais. Através da função socializadora da educação o indivíduo se transforma em sujeito social, se identifica com o grupo e assim aprende as modalidades destas ações e a internalização do conjunto de normas. A função repressora permite a continuidade funcional do homem histórico e do sistema que rege a sociedade, conservando as limitações que o poder destina a cada classe social no exercício de seu papel. Por fim, a função transformadora permite a participação do indivíduo na sociedade com o objetivo não apenas de reprodução, mas de transformação.

O processo de aprendizagem é contínuo, com produto inacabado e desenvolvido em ritmos diferentes pelo sujeito que aprende, constrói conhecimento, se desenvolve cognitivamente e se torna capaz de refletir com autonomia e assim aplica seu conhecimento aos desafios ao longo de sua caminhada.

2.6 Modalidade de aprendizagem

Esse conceito utilizado por Alícia Fernández está fundamentado nas observações de Sara Pain que por sua vez se utiliza da teoria de Piaget⁶.

O conceito de modalidade de aprendizagem é fundamental para a prática pedagógica e/ou psicopedagogia, pois fornece subsídios para descrever e compreender a forma pessoal com que cada sujeito se relaciona com objeto de conhecimento.

Esse conceito está fundamentado no modelo elaborado por Sara Pain para o diagnóstico psicopedagógico diante da necessidade de conhecer o processo assimilativo-acomodativo. A autora (1985 p.46) utilizou os conceitos de adaptação, assimilação e acomodação e sintetizou no modelo que chamou de “modalidade do processo assimilativo-acomodativo” para investigar as oportunidades que o sujeito teve para fazer uma adaptação inteligente.

O conceito de modalidade de aprendizagem utilizado por Alícia Fernández é uma ampliação da modalidade do processo assimilativo-acomodativo porque além da vertente da inteligência, considera os outros quatro elementos que compõem a aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo.

Cada sujeito tem uma modalidade própria de aprendizagem. Para Alícia Fernández (2001a p.78) o conceito de modalidade de aprendizagem é central na atuação do Psicopedagogo e está associado à relação ensinante-aprendente.

“Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem”.

A modalidade de aprendizagem é construída desde o nascimento, inicialmente no grupo familiar, com as experiências de aprendizagem e como foram interpretadas pelo sujeito e seus pais. Se estrutura na imagem que o sujeito tem de si, como se vincula com o objeto de conhecimento, como historicamente se desenvolveu, inclusive na dinâmica familiar.

⁶ A teoria de Piaget será abordada no próximo tópico.

Fernández (2001a, p.78) define a modalidade de aprendizagem como “um molde, ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem” É um molde móvel, e flexível que se transforma com o uso e acrescenta que é um modo particular de se relacionar com o objeto de conhecimento, consigo mesmo como autor e com o outro como ensinante.

2.7 Teoria da aprendizagem de Piaget

Segundo Goulart (2013, p.9), para compreender a teoria proposta por Piaget é importante conhecer sua biografia, que evidencia o percurso de toda sua pesquisa e realça a variação de interesses e a metodologia presente em suas publicações.

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça. Desde a infância, muito interessado pelos fenômenos naturais, costumava observar animais em seu ambiente. Graduou-se em Biologia e Filosofia e teve contato com a Psicologia em um período de férias e assim partiu para outras áreas de estudo como Filosofia, Lógica e Teologia e direcionou seu interesse pela Epistemologia⁷

Na sua exploração dos processos mentais, se aproximou de mestres da Psiquiatria e Psicanálise na Europa. Em Paris, fez estágio no Instituto celebrizado por Binet, trabalhando com padronização de testes de inteligência ingleses para versões francesas. A partir destes testes, observou que crianças de mesma faixa etária, erravam as mesmas respostas e para a mesma faixa etária havia várias respostas erradas e comuns.

Sua conclusão a partir disso foi que a inteligência de uma criança mais velha e mais nova tem uma diferença qualitativa e assim, passou a estudar como a criança pensa. Utilizou um método clínico de observação direta de crianças desempenhando tarefas e resolvendo problemas.

Piaget é um dos mais importantes autores da Psicologia, produziu uma vasta e consistente obra, composta por mais de 70 livros e mais de 200 artigos, voltada à Psicologia da Inteligência, seu tema essencial. Sendo a inteligência um tema que percorre qualquer abordagem psicológica, como afetividade, moral e educação.

2.7.1 Epistemologia Genética

⁷ Epistemologia é a reflexão e estudo da etapas e limites do conhecimento humano nas relações que estabelecem entre o sujeito e o objeto no processo cognitivo.

A teoria surge para explicar a origem, a possibilidade e os limites do conhecimento. O foco da teoria é a construção do conhecimento⁸ e o desenvolvimento da Inteligência, com a questão central, segundo Goulart (2013, p13): “Como tem origem e como evolui o conhecimento?” Conhecer esse processo é benéfico para os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem, pois instrumentaliza a compreensão das possibilidades e dificuldades.

“Para Piaget, a Epistemologia compreende o “estudo da constituição dos conhecimentos válidos”. Ele foi o criador de um ramo da Epistemologia que denominou Epistemologia Genética e que constitui uma forma de reflexão teórica, no interior das ciências, que estuda as passagens dos conhecimentos “menos estruturados” a estados de conhecimento “mais estruturados”. (GOULART 2013, p.14)

Piaget procurou conhecer como ocorre essa construção desde o momento do nascimento, como as crianças passam de estados de conhecimento de menos validade para estados de conhecimento com mais validade. Sempre numa perspectiva qualitativa e englobando componentes morais e afetivos. Partiu de pesquisas com crianças porque esta faixa etária é marcada por uma intensa construção de conhecimento.

Segundo Wadsworth (1996), Piaget considerou a construção do conhecimento em um sujeito universal, não se deteve em analisar o processo a partir de outras variáveis como por exemplo, a história de vida e outras condições específicas.

O conhecimento se manifesta como fruto de um processo de construção, a pessoa não nasce provida de noções e categorias de pensamento, mas as elabora no decorrer do desenvolvimento a partir de intercâmbio com o objeto de conhecimento e o meio, com uma adaptação tanto no plano orgânico quanto psicológico, portanto, um processo adaptacionista, desenvolvimentista e interacionista.

Piaget construiu sua teoria estabelecendo um paralelo entre a inteligência e as demais funções biológicas. Para ele, a função intelectual constitui apenas um outro aspecto da biologia, não é resultado dela, mas parte integrante da totalidade fisiológica do indivíduo. Comparando o aspecto biológico e o intelectual, ambos decorrem de processos de adaptação e organização.

⁸ Importante ressaltar que esse conhecimento não se refere apenas ao conteúdo, mas principalmente como estrutura.

Segundo Wadsworth (1996), Piaget influenciado pela formação como biólogo, entende que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e ajudam a organizar o ambiente. Se mente e corpo funcionam de maneira integrada, estão submetidas às mesmas leis de funcionamento e assim o desenvolvimento intelectual é concebido praticamente do mesmo modo que o biológico.

“Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação. Eles são dois processos internos de um mecanismo. Sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo” (Piaget 1952, p.7 apud. Wadsworth 1996, p.15)

A organização é essencial a qualquer forma de vida, na qual não há atos isolados, mas conjunto complexo organizado com a finalidade de conservação. A adaptação: processo complementar à organização, acontece quando organismo recebe estímulos e os organiza em alguma forma de estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob duas operações, a assimilação e a acomodação.

- Assimilação: conceito retirado da Biologia, e representa o processo cognitivo de integração de um novo estímulo, uma nova experiência, um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas existentes. Estas estruturas podem ser mais ou menos modificadas quantitativamente, mas sempre haverá uma nova situação. É um processo de interpretação do mundo, de apropriação que possibilita o desenvolvimento cognitivo.
- Acomodação: é a modificação dos esquemas de assimilação ou criação de um novo diante de uma nova situação ou estímulo, quando não há uma estrutura cognitiva que o assimile. Este conceito explica o desenvolvimento, uma mudança qualitativa a partir de um impasse face à esta nova situação.

Tanto a assimilação, quanto a acomodação, derivam de esquemas anteriores, não há um começo absoluto a cada novo estímulo. Pela assimilação o sujeito conhece o objeto e a partir da resistência deste objeto ao conhecimento, é preciso modificar a estrutura mental pela acomodação.

- Os Esquemas: são estruturas mentais pelas quais o indivíduo se adapta intelectualmente e organiza o meio, de maneira duplamente ativa, pois modifica as suas próprias formas de ação. Os esquemas referem-se a um padrão de comportamento que se desenvolve de maneira organizada com a função de conhecer um novo objeto. Neste aspecto, Piaget parte de um constructo hipotético e trabalha com a inferência de que a mente tem estruturas do mesmo

modo que o corpo tem as suas. Essas estruturas cognitivas processam e identificam a entrada de estímulos

Ainda segundo Wadsworth (1996, p.18), ao nascer, o bebê possui esquemas de natureza reflexa, “não mentais” que vão sendo mais generalizados, diferenciados e refinados. As diferenciações são precursoras das atividades mentais.

Com o desenvolvimento da criança, os esquemas vão se tornando menos reflexos e começam a constituir uma rede cada vez mais complexa. Que estrutura todo o desenvolvimento cognitivo.

- A Equilibração: é um mecanismo autorregulador que assegura à criança uma interação eficiente com o mundo. Constitui uma forma de funcionamento mental, apoiada na tendência que todo comportamento tende a garantir um equilíbrio dos intercâmbios entre o sujeito e o meio. Diante de um objeto ou estímulo novo, o sujeito fica em conflito, desequilibrado e surge a necessidade de acomodar-se, modificar as estruturas mentais pré-existentes para dar conta desta nova informação. O crescimento da inteligência se dá por desequilíbrios e equilibrações, é um processo dinâmico.

Com base no disposto, é possível concluir que a aprendizagem resulta da relação que o sujeito estabelece com o objeto, das informações que dele retira, de suas percepções e como tudo é adaptado às suas estruturas de maneira processual e contínua.

Sobre a relação do sujeito com o objeto, da qual resulta a construção de conhecimento, deve ser considerada como uma interação. De acordo com Becker (2014), tem início pela assimilação, desdobra-se em acomodação que abre caminho para assimilações diferenciadas, em nível de melhor qualidade e maior amplitude em quantidade. Nesse processo, não é só o sujeito que age, mas, o objeto, mesmo físico, também “age” da mesma forma que outro sujeito do meio social, da cultura, resiste a ser compreendido, não se revela simplesmente porque o sujeito quer conhecê-lo, assim dependendo da complexidade do objeto e das condições do sujeito o êxito pode ser imediato ou produto de várias tentativas.

Compreender essa relação sujeito-objeto torna-se valioso no trabalho pedagógico e psicopedagógico principalmente nas situações onde há entraves no processo de aprendizagem.

Posteriormente às publicações de Piaget, descobertas neurocientíficas no final do século passado e no início deste século, contribuíram para acrescentar entendimentos à atividade cognitiva humana. Segundo Becker (2004), os estudos da Epistemologia Genética poderão beneficiar-se dos achados das neurociências, assim como neurocientistas, da Epistemologia

Curso (2009) ressalta também a pertinência de uma aproximação entre a explicação piagetiana, de um lado, e a explicação oferecida pelas neurociências, de outro, para o mesmo processo de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo

2.7.2 Os estágios de Piaget

Segundo Wadsworth (1996, p.31) as mudanças no desenvolvimento acontecem de maneira gradual, não apenas com o acúmulo de informações, mas conforme os esquemas vão sendo modificados em um processo contínuo. Não há uma substituição de esquemas, mas um aprimoramento e as sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas que caracterizam cada um dos estágios do desenvolvimento propostos por Piaget.

Todo o desenvolvimento cognitivo está fundamentado na relação que o sujeito estabelece com o objeto e a construção que surge como produto deste processo. Tanto a idade mental quanto biológica e as condições físicas interferem nessa evolução, assim como os múltiplos fatores e estímulos provenientes do ambiente, sociais, culturais, emocionais e afetivos

O percurso do desenvolvimento cognitivo contempla os estímulos promovidos pelo meio, além da idade biológica e mental. Convém ressaltar que esse percurso não pode ser avaliado por padrões rígidos, pois depende de múltiplos fatores associados a singularidade de cada sujeito. Os estágios servem de parâmetro para o profissional que acompanha esse desenvolvimento, são uma sistematização do que Piaget observou para a maioria das crianças de determinada faixa etária.

Segundo Piaget (1999, apud. Guimarães, 2007 p.32), as crianças se desenvolvem cognitivamente percorrendo todos os estágios, ainda que cada uma apresente características e ritmos de evolução particulares. Cada estágio marca uma fase característica do desenvolvimento com um conjunto próprio de aquisições para que ocorra a aprendizagem.

Estágios são descritos resumidamente a seguir, com base em informações obtidas em Wadsworth (1996) e para o estágio das Pré-Operacional será dedicado um tópico específico por ser o período quando a aprendizagem da leitura e escrita se inicia.

- Estágio da inteligência sensório-motora (0 a 2 anos): nesse período, inicialmente há ausência de pensamento e a atividade intelectual na interação com o ambiente é sensorial e motora, por comportamentos reflexos e inatos simples. Aos poucos as estruturas da inteligência começam a se desenvolver, as ações passam a ter intencionalidade com a representação interna e a permanência do objeto as enriquecem. A criança passa a ser capaz de utilizar símbolos mentais para representar objetos ausentes.
- Estágio do pensamento pré-operacional (2 a 7 anos): nessa fase, há um ganho significativo no aspecto qualitativo do pensamento com a capacidade de representação, ou seja, anteriormente, os eventos eram perceptivos e motores e agora podem ser mentalmente elaborados. Segundo Wadsworth (1996, p. 101) a percepção ainda domina o raciocínio e diante dos conflitos entre percepção e pensamento, as crianças nesse estágio realizam julgamentos com base na percepção. Até os quatro anos, a linguagem é adquirida, mas com um caráter egocêntrico e não social. As conversas adquirem o caráter comunicativo e social por volta dos seis ou sete anos.
- Estágio das operações concretas (7 a 11 anos): momento em que os processos mentais tornam-se lógicos, ou seja, a criança desenvolve processos de pensamento lógico que podem ser aplicados a problemas reais com a utilização de objetos concretos. Surgem esquemas para operações lógicas de seriação e classificação e os conceitos de causalidade, tempo, espaço e velocidade são aprimorados.
- Estágio das operações formais (de 11 anos em diante): as estruturas cognitivas adquirem maturidade e o raciocínio e a lógica possibilitam a resolução de todos os tipos de problemas, independente do conteúdo ser concreto. A criança se torna capaz de pensar de maneira hipotética e abstrata

2.7.3 O Pensamento Pré-operacional

Conforme Guimarães (2007, p.34), o pensamento Pré-operacional caracteriza-se pelo exercício das habilidades representacionais, egocentrismo e pela socialização progressiva de comportamento. O egocentrismo reflete a indiferenciação entre o próprio ponto de vista e o do outro, entre a própria atividade e a transformação da realidade.

O ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem são as produções sonoras do bebê. A partir dos dois anos a linguagem se desenvolve, o vocabulário se amplia e com esse ganho qualitativo ocorre o desenvolvimento conceitual de socialização da ação e da internalização da palavra, como pensamento propriamente dito.

A linguagem própria do ser humano é condição para a comunicação e consequentemente para o desenvolvimento cognitivo. Através da linguagem, há possibilidade de o ser humano produzir mensagens variadas, significados, pensamentos e intenções.

Para Wadsworth (1996, p.65-69), a principal conquista desse estágio é a capacidade de representar objetos e eventos. A representação começa a se manifestar em torno dos dois anos. Inicialmente pela imitação diferida que é a representação de objetos e eventos distantes há algum tempo e é condição para a criança representar mentalmente ou recordar o comportamento imitado. Outra forma de representação é o jogo simbólico, uma brincadeira de fazer de conta, de transformar o real em desejado, ainda que não seja aparente para quem o observa. A representação pelo desenho é bastante frequente nesse estágio. Há também o desenvolvimento das representações internas ou símbolos de objetos e ventos, não como cópia da realidade, mas semelhantes àquilo que representam.

Por fim, a linguagem falada, que de acordo com Piaget (1967, p.17, apud Wadsworth (1996, p.69)

"...A linguagem falada apresenta três consequências essenciais ao desenvolvimento mental: (1) a possibilidade de intercâmbio verbal com outras pessoas, que anuncia o início da socialização da ação; (2) a internalização da palavra, i. e., o aparecimento do pensamento propriamente dito, corroborado pela linguagem interna e por um sistema de signos; (3) por último e mais importante, a internalização da ação, a qual, de agora em diante, mais do que ser puramente perceptiva e motora, será uma representação intuitiva por meio de

imagens e experimentos mentais". (CARDONA 1981, pp. 10-11 apud CRUZ, 2017a).

Todas essas formas de representação significam uma grande conquista no desenvolvimento cognitivo. A linguagem ajuda a organização do pensamento e interiorizar experiências, ligando a ação ao pensamento.

2.8 Representação simbólica

“Nas culturas que possuem pelo menos uma forma de escrita, comprovamos que não é possível considerar essa escrita simplesmente como um instrumento de uso para transmitir certas mensagens, assim como um carro serve para transportar uma carga de feno. Pelo contrário, o fenômeno “escrita” – abarcando globalmente neste termo, o sistema abstrato com suas realizações concretas, com os materiais, com os objetos escritos, etc – se manifesta como uma matriz de significações sociais, como um campo fundamental de produção simbólica (...).” Cardona (1981, p. 10, apud Cruz 2017a)

A capacidade de representação é um ganho qualitativo para o pensamento, pois possibilita o pensar sobre situações mentalmente elaboradas e não apenas sobre eventos físicos e reais.

Considerando que o objetivo dessa pesquisa é o processo da leitura e escrita, faz-se necessário um aprofundamento na dinâmica do desenvolvimento da linguagem e da função semiótica ou função simbólica⁹. Essa função possibilita a representação por signo ou imagem simbólica de eventos ou objetos ausentes.

Segundo Corso (2005), a capacidade simbólica é própria do ser humano, por meio dela, a humanidade elaborou a linguagem oral, produziu arte, desenvolveu sistemas de escrita, criou mitos e lendas, fez ciência. A cultura surge com a criação desses e pelas narrativas, os significados são compartilhados e atuam como orientadores da ação humana para dar sentido ao que acontece.

A capacidade representativa é fundamental para o acesso à cultura e fundamenta os processos de aprendizagem. Para adquirir a linguagem, construir a escrita e ter acesso aos diversos conhecimentos, a criança precisa ter a condição de simbolizar. Para as práticas pedagógicas e psicopedagógicas torna-se essencial conhecer a natureza da atividade representativa e de criação de símbolos que abrem as portas da cultura ao sujeito da aprendizagem

⁹ Em Wadsworth (1996 p. 66), a função simbólica ou função semiótica se refere ao uso de símbolos ou signos. Os signos guardam semelhança com o que representam e os signos são arbitrários, como por exemplo a linguagem falada ou escrita.

Segundo Piaget (1973, p.66-72), a linguagem pode constituir uma condição necessária, mas não suficiente para a formação do pensamento. O papel da linguagem nesse processo é constituir uma das manifestações simbólicas, favorecer a interiorização das ações sem, no entanto, transmitir estruturas prontas e acabadas. Essas são produtos da construção do sujeito.

Segundo Goulart (2013, p.16), para Piaget, o organismo é receptivo ao meio, suas reações não são apenas uma resposta a um estímulo exterior, mas também uma análise da estrutura que fundamenta essa resposta. Em cada momento do desenvolvimento, uma estrutura mental é responsável pela maneira de se abordar o meio e elaborar respostas. Na dinâmica do desenvolvimento cognitivo, são estruturas mais simples que servem de base para as estruturas mais complexas. Essas estruturas caracterizam um modelo de compreensão da realidade nos seguintes aspectos: percepção, pensamento, linguagem e afetividade.

Os estágios mais elaborados são produtos das trocas simbólicas entre o sujeito e o meio, pois possibilitam que ele ao interagir com os outros, tenha as condições necessárias para reorganizar suas estruturas cognitivas internas, alcançando estágios mais elaborados

Ainda segundo a autora (2013, p.40) a criança apreende a realidade pelos sentidos e tende a representá-lo através de símbolos. As funções e representação¹⁰ são aquelas que possibilitam representar um objeto ou um evento por meio de um significante diferenciado¹¹ que só serve para essa representação.

Das funções de representação, a mais social é a linguagem. Assim como as outras, surge a partir de um ano e meio, dois anos, inicialmente com sons imitativos. Essas onomatopeias evoluem para uma grande variedade de sons, mas sem uma comunicação intencional. Quando se instala a função de representação, a criança compreende que a linguagem tem uma função de designação e que as coisas têm nome. Segundo Goulart (2013, p.49), na fase inicial, a criança usa duas palavras, geralmente substantivos e verbos e depois adjetivos e advérbios atingindo uma totalidade inteligível. As frases aparecem ao final do segundo ano, mas sem conjugação dos verbos. No final do terceiro ano e início do quarto, o progresso da linguagem e o comportamento de curiosidade instalam a “fase dos porquês”. A

¹⁰ Piaget distingue cinco: imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem.

¹¹ Esse significante pode ser a linguagem, um gesto ou um desenho, por exemplo.

linguagem nessa fase, associada à função semiótica, se converte no meio de relacionamento social e instrumento de pensamento.

2.9 Abordagem social da aprendizagem pela linguagem

Segundo Wadsworth (1996, p.71), a linguagem falada é uma forma de conhecimento social. Os símbolos usados não guardam relações com o que eles representam. A teoria de Piaget postula que a linguagem não é inata, mas construída em um processo que depende de modelos e não há uma instrução formal. A motivação para aprender a linguagem falada está no valor adaptativo que ela representa, um modo efetivo de comunicação para garantir a satisfação das necessidades pessoais.

Ainda segundo Wadsworth (1996), para Piaget a linguagem favorece à construção do conhecimento físico e lógico-matemático, mas na construção do conhecimento social tem papel básico de proporcionar um eficiente meio de interlocução. A importância da atividade social no processo de desenvolvimento cognitivo é ser uma fonte de desequilíbrios.

Bruner em sua análise sobre a linguagem, se utiliza de princípios de Piaget e aborda a socialização cognitiva pela linguagem. Para o autor (1997, p.66) os seres humanos ainda jovens aprendem a produzir significados narrativos do mundo que os rodeia. Algumas definições são importantes para esclarecer sua teoria:

- O significado é um fenômeno culturalmente intermediado que depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos
- Os símbolos dependem de um sistema de sinais, de modo que a relação de um sinal com seu referente é arbitrária e governada apenas por sua posição dentro do sistema de sinais que define o que ele representa. O símbolo, desta forma, depende do sistema de sinais da linguagem.

Para Bruner (1997 p. 66), “o significado simbólico depende da capacidade humana de interiorizar tal linguagem e utilizar seu sistema de sinais com um interpretante nesse relacionamento em que uma parte representa a outra”. Para ilustrar o processo de aquisição da linguagem, cita a frase de John Austin “Como fazer coisas com as palavras’, pois não basta aprender o que dizer, mas como ou onde

dizer, para quem e em qual momento ou circunstância. Não é uma aprendizagem mecânica, mas adquirida pela prática e modelada pelo uso.

Os estudos de Bruner se direcionam à maneira pela qual a criança conquista o poder da narrativa, a habilidade de marcar o que é culturalmente canônico e identificar os desvios que podem ser incorporados à sua narrativa. Pelas narrativas, os sujeitos são capazes de interpretar e dar sentido às suas relações com o mundo e consigo mesmo, ao extrair sentido das próprias experiências. A narrativa é mais do que um ato de contar histórias, é uma maneira de interpretar a realidade, um modo de pensamento e produção de significados, uma habilidade que não é apenas conquista mental, mas uma prática social.

De acordo com Bruner (1983 apud Nunes e Canegui, 2013) para que ocorra a aquisição da linguagem pela criança é importante que ela domine três aspectos da mesma: a sintaxe, a semântica e a pragmática.¹² São aspectos interdependentes e essenciais para que se considere que um indivíduo aprendeu uma linguagem, no entanto, a pragmática seria um dos aspectos centrais para o desenvolvimento da linguagem porque nos comunicamos com uma finalidade e com uma função a executar, por exemplo, no início do uso da linguagem, o que motiva a criança a utilizá-la é o fato de ser uma maneira de conseguir as coisas o que necessita ou deseja.

Com relação à cultura, Bruner (1983, apud Nunes e Canegui, 2013) sugere que a criança a adquire através da linguagem e que a linguagem, “é o meio para a interpretação a regulação da cultura” e é com esse entendimento social que a criança aprende a desempenhar um papel no contexto familiar. A cultura fornece as ferramentas para o indivíduo organizar e conceber o mundo e também para desenvolver sua busca por significados. Embora os significados estejam na mente, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados.

Para Bruner (1997) a linguagem é uma ferramenta essencial no processamento do mundo, no planejamento e na ação humana, é um instrumento que permite refletir em voz alta. Demoramos muito para perceber a importância da linguagem para a natureza humana; como uma forma de adaptação ao mundo cultural e de fornecer novos meios à cognição para conhecê-lo e interpretá-lo.

¹² A sintaxe diz respeito aos aspectos gramaticais da linguagem, a semântica diz respeito ao sentido da fala e a pragmática tem relação com o motivo, a função para a qual o indivíduo se utiliza da linguagem.

3. APRENDER A LER E ESCREVER

Para Guimarães (2007, p.42), a compreensão da natureza da escrita, seus usos e funções, é indispensável para o processo de alfabetização. A capacidade de representação e criatividade, o ambiente acolhedor com a promoção de liberdade de pensamento, incentivo às descobertas, estímulos à exploração, experimentação e criação são favorecedores aos processos de conhecimento cada vez mais complexos.

Para Ferreiro (2011, p.13), tradicionalmente, o processo de alfabetização é observado por dois lados, o de quem ensina e o de quem aprende, sem que seja considerado o objeto de conhecimento. Conforme o conceito de aprendizagem acima mencionado, o objeto de conhecimento, neste caso o sistema de escrita alfabética, intervém no processo assim como os que aprendem e os que ensinam. Como uma tríade em que se inter-relacionam o objeto de conhecimento com suas características específicas e por outro, as concepções que os que aprendem e os que ensinam têm sobre este objeto.

Segundo Ferreiro (2011, p.14-19), a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A diferença essencial é que no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados. No caso da criação de uma representação, nem todos os elementos, nem as relações estão determinadas, sua construção é fruto de um longo processo histórico.

De acordo com Ferreiro (2011, p.19), esta distinção tem uma importância significativa para a ação alfabetizadora. Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é fundamentada na aquisição de uma técnica. Se a escrita é considerada como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual

Ferreiro e Teberosky (1999, p.29-31), validam elementos da teoria de Piaget para a aprendizagem da leitura e escrita: a escrita enquanto objeto de conhecimento, o sujeito de aprendizagem enquanto sujeito cognoscente e também o processo de assimilação¹³. Com esses pressupostos, as autoras defendem que os métodos podem

¹³ Conceitos descritos nos itens relacionados à Epistemologia Genética.

ajudar ou facilitar a aprendizagem, mas não a criam. Pois como já foi dito, a construção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

A invenção da escrita foi um processo de construção de um sistema de representação e não de codificação. Sendo assim, as dificuldades que as crianças enfrentam durante a alfabetização são as dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e neste caso a criança reinventa esse sistema. Essa reinvenção não pressupõe a reinvenção das letras¹⁴, mas para poder utilizá-las, é preciso compreender seu processo de construção e suas regras de produção

Segundo Cruz (2017a), anteriormente os estudos nesta área de conhecimento estavam direcionados às relações vicárias da escrita com a língua falada, como a primeira refletia a outra e as diferenças entre elas. Mais recentemente, aparecem estudos que contemplam as relações entre a escrita e o pensamento e as operações cognitivas.

3.1. Como se aprende a ler escrever?

“As crianças são facilmente alfabetizáveis: foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas. ” (FERREIRO,2007 p.17)

Emília Ferreiro é doutora pela Universidade de Genebra, onde foi orientada e colaboradora de Jean Piaget. Fundamentada nos pressupostos epistemológicos centrais de sua teoria, aplicou-os à análise do aprendizado da língua escrita e ampliou sua investigação neste campo que não foi explorado por Piaget. Realizou, junto com colaboradores, pesquisas que tiveram como objetivo o “como se aprende” e não o “como se ensina”. As conclusões foram apresentadas em 1979 no livro Psicogênese da Língua Escrita, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky.

A teoria de Emília Ferreiro, assim como a de Piaget, leva à conclusão de que as crianças constroem o próprio conhecimento e têm um papel ativo no aprendizado. Assim, o sujeito que aprende deve ser a prioridade na prática escolar, e não o conteúdo a ser aprendido.

Cruz (2017a) ressalta a importância da construção de subjetividade na aprendizagem da linguagem oral. Aprender a ler e escrever é uma aprendizagem que

¹⁴ Segundo Ferreiro (2011, p.16) isso também se amplia aos números, quando se refere ao sistema de representação numérica.

compartilha condições com outras aprendizagens, mas também possui especificidades enquanto ao objeto de conhecimento e do espaço de construção de subjetividade que representa.

Para Ferreiro (2011) as investigações sobre a Psicogênese da Língua Escrita evidenciam que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende. Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade.

Para Cruz (2017a), a aprendizagem da linguagem escrita parte de saberes prévios do aprendente, que não é apenas um receptor de informações, mas por meio de uma articulação dos novos conhecimentos com os saberes prévios, elabora e desconstrói hipóteses e realiza assimilações e ordenamentos. Nesse processo, o ensinante acompanha e sustenta a atividade do aprendente, mas não pode dirigi-la e nem controlá-la.

Para Ferreiro (2007), a compreensão da língua escrita na sociedade deve ser objetivo dos programas de alfabetização. A escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. A escrita é uma construção social sobre a qual os sujeitos pensam, desenvolvem ideias e refletem. Emilia Ferreiro procurou compreender o desenvolvimento da escrita do ponto da apropriação de um objeto socialmente constituído e não da aquisição de uma técnica de transcrição. Desta forma, há modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem.

Segundo Cruz (2017a), aprender a língua é um fato cultural, é como uma invenção que precisa ser refeita por conta própria, porque somos sujeitos dela e formamos parte desse objeto de conhecimento. Ainda que a linguagem constitua o objeto desta iniciação, o sujeito forma parte deste objeto e para se apropriar dos códigos e regras, depende da transmissão cultural, que pressupõe o exercício dos recursos necessários para a vida social.

De acordo com o exposto até agora, a maneira pela qual os sujeitos vão construir o processo de apropriação da linguagem escrita será significativa se tiver como objetivo propiciar a participação nas diversas práticas sociais de leitura e escrita e a reflexão sobre o sistema de escrita articulada aos diversos propósitos sociais. Este propósito tem como fundamento o fato do objeto de conhecimento da escrita ter um

caráter arbitrário e convencional e por isso, a transmissão social é condição necessária.

O processo de construção, também pode ser comparado à construção da escrita pela humanidade. Conforme, como propõe Cruz (2017a), o conhecimento da história da escrita e suas etapas evolutivas podem ser aplicadas na observação do processo individual das crianças no processo de alfabetização. Há analogias desse processo individual com as etapas da construção da escrita na história da humanidade, um instrumento de comunicação que foi sendo aprimorado e transmitido às gerações seguintes. Tanto no processo de construção realizado pela humanidade quanto na construção individual, a escrita teria avançado por etapas, da pictografia ao alfabetismo, com melhoramentos progressivos. Mas Cruz (2017 a) ressalta que:

“Para sustentar esta hipótese de uma correspondência entre a filogênese e a ontogênese, haveria que mostrar que as etapas de certas invenções, elaboradas durante os milênios, devem ser atravessadas novamente por cada criança em poucos anos. Se assim ocorresse com a escrita, não haveria brilho por sua originalidade. Outros descobrimentos conhecem o mesmo destino: é duvidoso que o homem soubesse caminhar ereto se crescesse à margem do abrigo cultural. Do mesmo modo, a possibilidade de falar depende de uma aprendizagem, quando não de uma técnica. Todavia, a língua não “se aprende” no sentido usual do termo, porque ainda que a linguagem constitua o objeto desta iniciação, o sujeito forma parte deste objeto.”

3.1.1 A Psicogênese da Língua Escrita

Os estudos de Emília Ferreiro consideram a participação ativa das crianças no aprendizado, e que elas adquirem o conhecimento sobre a escrita interagindo com esse objeto de conhecimento. Na prática escolar, considerando esse papel ativo, o foco muda do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende.

O objetivo de suas investigações não foi a proposta de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita, nem mesmo de novas formas de classificar dificuldades de aprendizado. Seus estudos foram direcionados a desvendar a forma pela qual ocorre da compreensão da língua escrita na criança, e os processos do sujeito na aquisição deste conhecimento, seu percurso nesta aprendizagem.

A aprendizagem da linguagem escrita não acontece apenas na instituição escolar. Dependendo das possibilidades de contato e interação com a língua escrita, para Ferreiro (2007, p.23), há crianças que necessitam da escola para se alfabetizar. Em contrapartida, outras quando ingressam, já começaram a alfabetizar-se,

compreendem a utilidade da escrita e apenas terminam o processo na instituição escolar.

Antes de aprender a ler as palavras a criança se mostra capaz de “ler o mundo”¹⁵, ou seja, reconhecer e identificar os diferentes tipos de códigos usados, principalmente, pela linguagem visual. Processo perfeitamente ilustrado no texto de Ruth Rocha (2013):

“João vivia espantado...
 Que mundo mais engraçado!
 Quanta coisa há no mundo:
 Há coisas que a gente entende...
 E coisas que não se entende!
 Na frente das lojas, por exemplo,
 Em cima dos prédios, nos cartazes...
 Algumas figuras João entendia:
 Flores, cigarros, meninas...
 Mas havia outros sinais que Joãozinho não sabia.
 O que seriam? (...)
 Quando João saiu da escola, que surpresa!
 Nas ruas, nas placas, nos cartazes, estava
 Pintado o desenho da professora”
 E o milagre continuava acontecendo.
 Cada letra que João ia aprendendo
 la logo aparecendo em tudo que era lugar. ”

Outro aspecto que merece destaque na Psicogênese da Língua escrita é a reflexão sobre os métodos utilizados na alfabetização diante da concepção de que o método alfabetiza. De acordo com Ferreiro (2011, p.31-32), tradicionalmente, as decisões a respeito da prática alfabetizadora têm-se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus os métodos sintéticos, fonéticos, versus global, etc. Essas discussões, no entanto, não consideram as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Os métodos enquanto sequência de passos ordenados, dos mais simples aos mais complexos, se limitam a sugestões, incitações e conjunto de práticas, sem espaço para a criação de conhecimento.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.21), a busca pela melhor metodologia está polarizada entre dois métodos fundamentais: o sintético e o analítico. O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O que se destaca neste método é o processo que consiste em partir das partes do todo, sendo letras os elementos mínimos da escrita. O método analítico consiste no

¹⁵ Um dos termos de referência na teoria de Paulo Freire em “A importância do Ato de Ler”.

reconhecimento global das palavras ou orações e posteriormente, é feita a análise dos componentes.

Os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro estão baseados na construção de conhecimento realizada pela criança, na relação com o mundo ao seu redor, com a presença de símbolos, imagens e palavras. Representam um olhar diferenciado sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita como processo de alfabetização, para além das habilidades de codificação e decodificação.

A criança constrói gradativamente diferentes níveis e suposições sobre o sistema de escrita e percorre uma trajetória semelhante àquela que a humanidade percorreu até chegar no sistema alfabético para compreender o que a escrita representa e como é feita a construção dessa representação. O processo de apropriação da escrita, assim como a construção de conhecimento na teoria de Piaget, se apoia em hipóteses da criança, baseadas nos seus conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e do contexto cultural.

3.1.1.1. A construção das hipóteses silábicas

As produções espontâneas da criança, nas explorações que realiza para compreender a natureza da escrita são, segundo Ferreiro (2011, p.20), um valioso documento para conhecer seu processo de construção de conhecimento antes mesmo do ensino sistemático da linguagem escrita. Um conjunto de palavras¹⁶ que a criança escreve da maneira como ela concebe que deveria escrever, reflete um saber e esse saber é importante para o profissional que vai atuar na alfabetização na instituição escolar ou na psicopedagogia clínica¹⁷.

Essa avaliação dos aspectos construtivos desvela a intenção de representação e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. Normalmente, no modo tradicional, se considera apenas os aspectos gráficos, como qualidade do traço, distribuição espacial das formas, orientação dos caracteres etc., sem incluir os indícios do processo construtivo.

¹⁶ É importante que seja um conjunto de palavras ou expressões, pois é difícil interpretar uma palavra isolada e considera-la na construção de representação.

¹⁷ Isso é um longo aprendizado e requer uma atitude teórica definida

Segundo Ferreiro (2011, p.21-28), do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução regular na diversidade de meios culturais, situações educativas e nas diversas línguas.

As crianças observam as letras, a maneira como são combinadas, os formatos, o tamanho das palavras, os espaços entre as palavras e a partir dessa observação, comparam, questionam e ensaiam tentativas para ler e escrever. Com essas descobertas, vão desenvolvendo suas hipóteses sobre a linguagem a escrita. Estas hipóteses nem sempre são adequadas, mas evoluem, são modificadas até que ocorra a compreensão do sistema alfabético.

O sujeito em uma participação ativa no processo de aprendizagem da linguagem escrita busca compreender o funcionamento do sistema alfabético e evolui na produção de conhecimentos a partir das hipóteses que elabora nas tentativas de operar com o sistema de representação. Assim como Piaget concluiu que o desenvolvimento cognitivo acontece de maneira gradual e o sujeito passa por estágios com conjuntos próprios de aquisições para que ocorra a aprendizagem, na Psicogênese da Língua Escrita, a evolução está sistematizada nas hipóteses propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Segundo Cruz (2020), Emília Ferreiro descreveu os processos psicogenéticos envolvidos na aprendizagem da língua escrita pelas crianças através de sucessivas hipóteses¹⁸. Para a autora, não se trata de um desenvolvimento, mas de uma apropriação da lecto-escritura, pois de acordo com as conclusões dos estudos de Piaget e de Emília Ferreiro, o “sujeito epistêmico” não realiza meras operações de “decodificação” e decifração do objeto de conhecimento, mas reconstrói o objeto de conhecimento mediante operações de interpretação e atribuição de sentido.

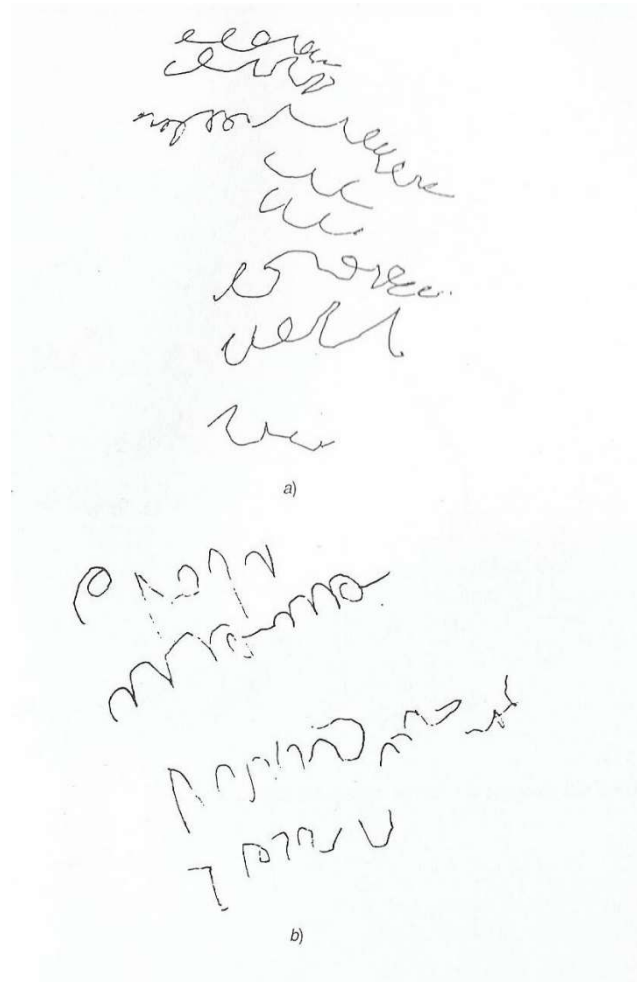
Inicialmente, a hipótese elaborada pela criança busca distinguir os modos de representação icônico e não icônico, ou seja, a distinção entre desenhar e escrever que é de fundamental importância, pois demonstram a arbitrariedade de formas utilizadas e orientação linear características das primeiras manifestações da escrita pré-escolar. As crianças não inventam novas letras, utilizam as formas das letras da sociedade.

Nessa hipótese inicial, as crianças tentam reproduzir o início dessa construção, as tentativas das crianças dão-se no sentido da reprodução de traços básicos da

¹⁸ Escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética e alfabético-ortográfica

escrita presentes no seu cotidiano. Só ela própria interpreta sua escrita que é composta por rabiscos.

Figura 1: Representação inicial da escrita a) Alejandra (5 anos). b) Ximena (4 anos)



Fonte: Ferreiro e Teberosky (1999, p. 195)

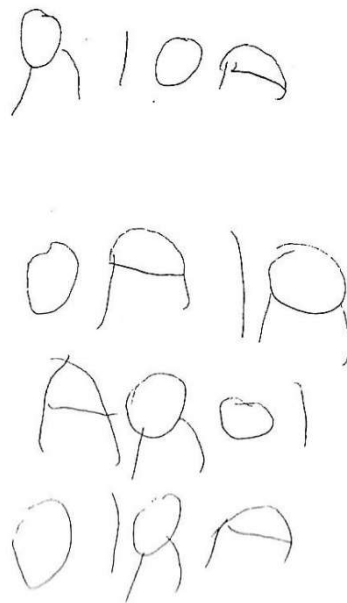
O realismo nominal é uma característica desta fase, ou seja, a escrita do nome de um objeto é proporcional ao seu tamanho. A justificativa é que a criança imagina que a escrita, tal qual o desenho, representa características dos objetos e não os sons da fala. Palavras longas, representam objetos grandes e palavras curtas representam objetos pequenos.

Esta foi uma conclusão da pesquisa de Emília Ferreiro, as crianças associavam uma cartela com a palavra "formiguinha" à figura de um boi e a cartela onde estava escrito "boi" era associada à figura da formiga.

Estando apropriada desta distinção, a criança vai desenvolver hipóteses relegionadas à diferenciação entre escritas, ou seja, das propriedades que um texto necessita ter para ser interpretável. São critérios intrafigurais sobre o eixo quantitativo e qualitativo. Ou seja, sobre a quantidade mínima de letras para escrever uma palavra – geralmente três - e sobre a variedade necessária de grafias.¹⁹

Nesta fase, a hipótese central é de que para ler coisas diferentes é preciso variar as letras utilizadas e assim, a criança procura combinar de várias maneiras seu repertório de letras, ainda compostos por poucos símbolos. A produção escrita respeita dois critérios: no mínimo três letras e sem repetição. Além disso, as letras devem estar dispostas em linhas, com espaço. Letras desorganizadas, dispostas de uma maneira diferente desta hipótese “não servem para ler.”

Figura 2: Representação da escrita na hipótese silábica. Romina (4 anos)



Fonte: Ferreiro e Teberosky (1999, p. 203)

Resolvidas as questões iniciais sobre distinção entre ler e desenhar, sobre o que serve para ler, a criança vai aprimorando seu conhecimento sobre o sistema alfabético e começa a elaborar hipóteses sobre a propriedade sonora do significante. É quando ocorre a fonetização da escrita. A criança descobre que a quantidade de

¹⁹ Se o **escrito** tem uma repetição da mesma letra, não pode ser lido.

letras necessárias para escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas partes correspondem às sílabas e cada grafia corresponde à uma sílaba, por isso esse período é denominado silábico.

Há, nesta fase, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. A criança, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, ponto conflitante com a ideia inicial de que são necessários, pelo menos três letras para que “possa ser lido”. Com isso, a criança consegue compreender que a escrita representa os sons da fala, ainda que use, normalmente uma letra (preferencialmente vogais) para cada sílaba.

Posteriormente, ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética. É uma fase intermediária denominada silábico-alfabética, na qual a criança escreve cada sílaba, ora com uma letra, ora com duas. O conflito entre a quantidade mínima de letras e a escrita como representação dos sons da fala desencadeia uma busca por soluções e a criança começa a perceber que para escrever é necessário representar progressivamente as partes sonoras das palavras, mesmo que ainda não escreva alfabeticamente.

Figura 3: Representação da escrita silábico-alfabética



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O último estágio é o da escrita alfabética, na qual a criança representa a grafia ao som correspondente. Há a compreensão de que cada um dos caracteres da escrita

corresponde a valores menores que a sílaba e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exige dois movimentos para ser pronunciada e assim necessitará mais do que duas letras para ser escrita.

Resumidamente, todo o processo de aquisição da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) evolui conforme as seguintes hipóteses:

- 1 - Garatujas: Fase dos rabiscos. A criança rabisca e lê o que representa os rabiscos.
- 2 - Hipótese Pré-Silábica: A criança já conhece letras e as representa graficamente, mas sem sonorização.
- 3 - Hipótese Silábica: A criança percebe o som e representa graficamente uma letra para cada sílaba.
- 4 - Hipótese Silábica Alfabética: Nesta fase há um grande conflito cognitivo, a criança representa o número de sílabas, mas percebe que para o som adequado é necessário acrescentar mais letras.
- 5 - Hipótese Alfabética: Representa a grafia ao som correspondente, já se apropriou desse conhecimento, através da reconstrução da leitura e da escrita.

Todo esse processo de construção de conhecimento da escrita é produto da lógica da criança que não corresponde às expectativas da lógica convencional do adulto e nem à lógica convencional da escrita formal. A diferença entre a lógica infantil e a lógica adulta é comumente interpretada como erro, mas na verdade é produção de conhecimento pela criança e revela a hipótese em que a criança se encontra.

Piaget utilizou os “erros” para compreender o pensamento e a lógica da criança nos diversos estágios do desenvolvimento. Ferreiro (1999) aponta para o fato de que o que se considera erro nas produções de escrita infantil, é, na verdade, parte do processo de construção lógica da criança e, portanto, são erros construtivos.

3.2. O que se aprende quando se aprende a ler e escrever?

“Fora do escritor está o papel, a linguagem e dentro, a dramática humana. Mas somente com papel, palavras, pensamentos e a dramática, o escritor não produz a escrita. Necessita descobrir nas palavras essas gretas por onde as palavras não podem dizer o que querem dizer e, por ali, ir perfurando o papel, introduzindo o indomável, pensando seus pesares, seus pensares. Pensar é isso, fazer da angústia a matéria a trabalhar.” (FERNÁNDEZ, 1996)

Quando se aprende a ler e escrever muitas possibilidades se abrem para o desenvolvimento pessoal. Diante de um objeto de conhecimento com convenções,

códigos e regras como é a língua escrita, a aprendizagem pressupõe uma interação social ao mesmo tempo que serve de instrumento para essa interação. O domínio da língua escrita é muito significativo para a vida em sociedade, ainda que nas funções simples do dia a dia.

Outra conquista que também favorece a vida em sociedade é que a partir do ler e escrever, a língua se torna pensável. De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, a criança no processo de alfabetização formula hipóteses e pensa sobre a língua. Quando a língua se torna pensável, há um ganho, abrem-se possibilidades para o diálogo com a vida social mais ricas do que quando se tem domínio apenas da língua falada.

Quando aprendemos a escrever nos tornamos narradores da nossa própria história e esse é um aspecto muito relevante porque enriquece nossa relação com nós mesmos e nos fornece subsídios para uma relação mais abrangente com o objeto de conhecimento, favorecendo o processo e desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem nas várias disciplinas.

Na concepção de Fernández (1996) existe um escrever que pode ser entendido como uma necessidade de ir deixando as marcas da própria existência, do nosso pensar e desejar quando nos ausentamos. Para essas marcas, a autora utiliza a palavra em espanhol *huellas* e explica o significado com a seguinte frase:

“Caminhei pela beira-mar e a areia úmida, fundindo-se com o passo dos meus pés, agora forma parte do meu corpo. Consegui mudar a paisagem. Não importa que o mar já apagou minhas marcas, minhas marcas já ficaram em meus pés.” (Fernández, 1996, p.51)

Na dinâmica das marcas da escrita, o autor as produz e elas ficam também inscritas no autor. Quando autor se ausenta delas, elas voltam e ficam no corpo do autor. Como se quem escreve esteja criando algo ao mesmo tempo que está sendo criado pela própria obra.

“A escrita, esse lugar privilegiado que faz matéria e que dá corpo aos modos de pensar. E os modos de pensar e desejar. Esse lugar privilegiado de articulação entre a *desejância* e a *pensância*.” (Fernández, 1996, p.55)

De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, cada aprendente percorrerá o trajeto desde o pré-silábico, passando pela hipótese silábica e a alfabética até a alfabética-ortográfica. Esse percurso pode ter maior ou menor fluidez. Segundo Cruz (2017a), além de percorrer essas etapas, o sujeito aprendente tem a possibilidade de

se conhecer mais profundamente. Esta língua que o constituiu como humano e falante, agora é pensável para ele como objeto de conhecimento, com sua estrutura e permite mudanças nas interações sociais.

Para Cruz (2016), a história individual de aprendizagens de cada criança inicia na primeira infância com série de “aprendizagens paradigmáticas”²⁰ que a constitui como sujeito aprendente que criam os moldes iniciais para os modos de aprender. Sobre essas primeiras aprendizagens não podemos ter recordações alinhavadas e sequenciais das mesmas, só podemos reconstruí-las a partir do relato dos outros que nos acompanharam. Na sequência das primeiras aprendizagens paradigmáticas, para a maioria das crianças, está a aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprender a língua escrita é um grande desafio e conseqüentemente há um ganho na qualidade do pensamento. A aquisição da linguagem escrita permite ao sujeito o metaconhecimento, o pensar-se como aprendente e assim se tornar narrador da própria história com a construção de representações e significações não somente em relação ao objeto de conhecimento (no caso, a escrita), mas também em relação a si mesmo enquanto aprendente e o percurso percorrido na aprendizagem. A aquisição da linguagem escrita, possibilita um amadurecimento do processo de aprendizagem.

²⁰ Aprendizagens Paradigmáticas: são universais, próprios de toda cultura humana, independentemente de suas diferenças no tempo e no espaço. Por exemplo: aprender a comer sozinho, aprender a caminhar, aprender a controlar os esfíncteres e aprender a falar.

4. A COMPLEXIDADE DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Segundo Cruz (2020), aprender a ler e escrever é um “trabalho psíquico”, um processo difícil e implica complexos processos que envolvem múltiplos desafios (libidinais, cognitivos, subjetivos) e manifestações tais como omissões de letras, substituições, inversões, fragmentações, alterações do grafismo, leitura lenta entre outras, podendo constituir dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita.

A complexidade está no aspecto do sujeito da aprendizagem neste processo não ser apenas o sujeito epistêmico da psicologia genética, nem o aluno da pedagogia, nem o sujeito inconsciente da psicanálise, mas o resultado da interação entre “todos esses sujeitos”.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.17-18), a lectoescrita tem lugar de destaque na preocupação dos educadores. Porém, apesar da variedade de métodos para se ensinar a ler, existe grande número de crianças que não aprende. Juntamente com o cálculo elementar, a lectoescrita se constitui em um dos objetivos de instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar.

Cruz (2017a) propõe uma reflexão a partir da seguinte questão: “Por que a aprendizagem e desenvolvimento da lecto-escritura tem sido, desde sempre, terreno privilegiado para a aparição de dificuldades, sintomas, discriminações e fracassos?”

Para Cruz (2017a), o processo de aprendizagem é bastante complexo, por ser produto de entrecruzamentos que ocorrem nas dimensões do corpo, organismo, inteligência e desejo. Essas articulações podem transcorrer tranquilamente, mas muitas vezes entram em conflito, causa de dificuldades e fracasso escolar. Assim, ler e escrever não podem acontecer sem “tropeços” e encontros inesperados, o verdadeiro trabalho de escrita e de leitura nem sempre transcorre linearmente. Mesmo para os adultos, é possível não entender tudo o que leu e não escrever tudo o que pensava escrever.

No campo da aprendizagem e de suas dificuldades, intervém conjuntamente múltiplos fatores heterogêneos. Para Edgar Morin (1990, apud Cruz 2020), é importante distinguir complexidade de complicação. A complexidade está associada a uma noção lógico-qualitativa e não quantitativa. O processo de aprendizagem e suas dificuldades são produto de uma trama que engloba dimensões psíquicas,

orgânicas, contextuais, emocionais e didático-pedagógicas de um modo singular. As dificuldades não têm apenas uma causa, estão em um campo complexo onde intervém um somatório de dimensões independentes. “Complexus” significa o que está tecido junto: de fato, há complexidade quando são inseparáveis os elementos diferentes que constituem um todo, um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Como a complexidade não implica uma ampliação quantitativa das dimensões consideradas, mas qualitativa, supõe uma mudança no modo de olhar o problema e em nossos modos de intervir no sentido de produzir transformações.

Especialmente no momento da aprendizagem da leitura e escrita, as dificuldades na aprendizagem escolar começam a aparecer e muitas “deficiências” ficam mais evidentes. Diante deste contexto, muitas famílias buscam resolver o “problema” e perante a angústia própria do contexto, o diagnóstico de uma Dislexia, por exemplo, surge como a resposta tão necessária à essa preocupação. Com o caráter de uma aparente solução, sem, no entanto, abarcar a intersubjetividade do processo. A inteligência, o desejo e o cérebro são os meios, mas para aprender, precisa haver uma articulação com a história pessoal, as alegrias, tristezas e conflitos em cenários intrasubjetivos.

Para aprender a ler e escrever, além das condições necessárias às outras aprendizagens, é necessária a construção de um espaço de subjetividade que abranja a especificidade do próprio objeto de conhecimento. Para esse processo, cada uma das dimensões necessárias à aprendizagem se articulam. As percepções e o processamento neurológico do organismo estão associadas ao corpo, mas transcendendo o aspecto biológico, há a construção intra e intersubjetiva do corpo. Assim, impulsos se transformam em ações intencionais e os gestos da criança se transformam em traços no papel.

A inteligência logicamente, também é condição, mas para além das condições neurológicas, está a interação social e sua construção é produto de hipóteses, assimilações e ordenamentos a partir de rupturas e desequilíbrios em um processo de desadaptação criativa. A leitura e escrita é um conhecimento que tem caráter convencional e, portanto, com a necessidades de uma transmissão social.

Considerando as dimensões do processo de aprendizagem, os diagnósticos têm caráter reducionista. Não há ainda na atualidade, uma exatidão científica, os

testes não evidenciam as singularidades, e assim torna-se necessário um olhar psicopedagógico que vá além de nomear uma dificuldade e enxergue as possibilidades de aprender no contexto intersubjetivo, das relações familiares, escolares e sociais.

Para Fernandez (2001 a p.55) os conhecimentos da Psicopedagogia nos permitem compreender a integração entre construção do conhecimento por parte do sujeito (sujeito epistêmico) e a constituição do sujeito pelo conhecimento, seu desejo, sua história e sua singularidade (sujeito desejante). O sujeito próprio da psicopedagogia é o ensinante-aprendente ou o sujeito da autoria de pensamento. A partir desta definição, a análise das relações entre aprendentes e ensinantes são analisadas para além do contexto escolar e sob a ótica de um trabalho multidisciplinar, na qual cada disciplina se aprofunda na sua singularidade, fornecendo um olhar sob diferentes aspectos para um mesmo sujeito.

O objeto de estudo da Psicopedagogia é o processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento normal ou patológico em contexto, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, implícitos nas questões inerentes à aprendizagem humana. Como nos diz Fernandez (2001 a, p.68):

“Ao trabalhar com o sujeito aprendente, a Psicopedagogia não pode deixar de pensá-lo como devir, situando em tempo e história. Por história não necessariamente precisamos entender linearidade(...) por que o aprender, sem dúvida conecta-nos com a necessidade de “perder” algo velho, mais a sua energia relaciona-se, à possibilidade de utilizar o velho para criar algo novo. Aprender supõe um reconhecimento de passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete necessariamente à autoria”

Este aspecto se complementa na visão de Scoz (2009, p.2), sobre o princípio norteador da Psicopedagogia como a integração entre a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino aprendizagem. Desta forma, é necessário um maior aprofundamento de estudos científicos que fundamentem o diagnóstico e o atendimento psicopedagógico, considerando-se suas múltiplas relações. Nessa perspectiva, a Psicopedagogia também considera os processos de ensino/aprendizagem como duas instâncias que não se separam, ou seja, tais posicionamentos (aprendente-ensinante) podem ser simultâneos e estão presentes em todos vínculos: filhos em relação aos pais, pais em relação aos filhos, irmão em relação a irmão e não só no âmbito familiar, mas também na relação, por exemplo, dos meios de comunicação como ensinantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado desta pesquisa foi possível concluir que um aprofundamento na teoria de Jean Piaget, nos aspectos da construção do conhecimento e dos estágios de desenvolvimento pode enriquecer o trabalho do educador e do psicopedagogo. Compreender os processos da aprendizagem da criança e suas fases de desenvolvimento proporciona condições favoráveis para o planejamento de atividades e intervenções para promover avanços.

A teoria piagetiana favorece aos conhecimentos sobre o sujeito da aprendizagem. Nos atendimentos psicopedagógicos, por exemplo, uso das “provas piagetianas”²¹ que mostram ao “avaliador” em que estágio do desenvolvimento cognitivo a criança se encontra e partir dessa informação, o psicopedagogo saberá em que estágio a criança está e poderá elaborar uma intervenção mais adequada àquele momento específico.

Considerando a participação do sujeito no processo de desenvolvimento cognitivo, a maneira como ele age e interpreta os elementos do mundo fornece informações relevantes aos educadores e psicopedagogos sobre ação da criança sobre os objetos, pessoas e situações para assimilar a realidade, transformando-a em esquemas mentais próprios. O sujeito ativo no processo de aprendizagem é aquele que constrói e reconstrói seus esquemas mentais incluído a função semiótica.

Especificamente sobre a aquisição da linguagem escrita, a Psicogênese da Língua Escrita contribui para evidenciar que a escola não é o único lugar para se alfabetizar e que os métodos por si “não alfabetizam”. Isso porque o sujeito da aprendizagem é um sujeito social e imerso em um contexto sócio-cultural que se utiliza de um sistema simbólico alfabético para se comunicar. Além disso, a aprendizagem da língua escrita começa a se constituir antes mesmo do ensino formal, pelos próprios estímulos do ambiente em que está este sujeito.

²¹ As provas piagetianas são utilizadas para identificar o estágio de desenvolvimento da criança, bem como seu nível de desenvolvimento cognitivo, não se importando como o erro ou acerto das respostas. São provas de conservação, classificação, seriação e mensuração espacial.

E por fim, diante da complexidade da aprendizagem e especificamente da linguagem escrita, o processo precisa ser considerado com os entrelaçamentos nas dimensões do corpo, organismo, inteligência e desejo, na relação com o objeto de conhecimento, que neste caso tem especificidades na sua natureza de criação humana e uma lógica própria de funcionamento. Esta trajetória de construção pode acontecer tranquilamente ou de maneira mais conflituosa, gerando as dificuldades no aprender, que demandam uma intervenção por parte dos pedagogos e psicopedagogos.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BECKER, F. **Um divisor de águas**. Revista Viver, Mente e Cérebro. Coleção memória da pedagogia, n. 1: Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, p. 24 a 33, 2004.

_____. **Jean Piaget e António Damásio: Ensaio de aproximação: Schème** Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília – São Paulo Volume 6 Número Especial – novembro/2014

Bruner, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

CORSO, Helena Vellinho. 2009. **Funções Cognitivas-convergências entre neurociências e epistemologia genética**. *Educação & Realidade*, 34(3), 225-246, set/dez.

CORSO, Helena Vellinho. **A gênese do símbolo e a entrada na cultura: a reflexão epistemológica apóia a reflexão psicopedagógica**. *Rev. Psicopedagogia* 2005;22(67):51-58.

CRUZ, Jorge Gonçalves da. e CRUZ, Maria Sol Gonçalves da. **A Aprendizagem da Lecto-escritura e suas vicissitudes: Um olhar psicopedagógico frente ao “diagnóstico” de dislexia** - E. Psi.BA, 2020 – material do curso a distância.

CRUZ, Jorge Gonçalves da. **O que é ler e escrever**, Buenos Aires: E. Psi.B.A, 2017^a.

CRUZ, Jorge Gonçalves da **O que se APRENDE quando se aprende a ler e escrever**. Buenos Aires: E. Psi.B.A 2016.

CRUZ Lic. Maria Sol Gonçalves da. **Como ler e inter-vir nos contextos e enquandres nos quais as vicissitudes e dificuldades na aprendizagem da lecto escritura nos convocam? Repensando nossas ideias e práticas em torno das “dificuldades de aprendizagem” nos contextos atuais**. Buenos Aires: E. Psi.B.A 2017b.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de M. de. **Psicologia na Educação**. Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

_____. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

_____. **Aprender a escrever inscrevendo o aprender**. Conferência proferida nas Jornadas Psicopedagógicas E.Psi.B.A. 1996 in Revista E.Psi.B.A., nº4.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FERREIRO, Emilia, **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

_____, **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____, **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FOUCAMBERT, J. (1994). **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GOULART, Isabel Barbosa. **Piaget: Experiências básicas para a utilização pelo professor**. 29. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Sandra Maria. **A Intervenção Psicopedagógica em centros de convivência**. São Paulo: Alexa Cultural, 2007

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Piaget: notas para uma teoria construtivista da inteligência**. Psicologia USP, São Paulo, v.8, n. 1, p. 131-142, 1997.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima e SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza. EdUECE, 2015.

NUNES, Cristiane Oliveira Alves Telles e CANEGUIM, Janaína de Fátima Castro. **O Estudo da linguagem: Considerações sobre as propostas de Bruner e Skinner**. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 4 - n. 1, p. 112-119, jan. /jun. 2013

OBANA, João Enzo Gomes. **A epistemologia e a psicologia de Jean Piaget e as neurociências uma revisão sistemática**. 2015. 142 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123932>. Acesso em 19 jun. 2021.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

PIAGET, Jean- e outros: **Problemas de Psicolinguística**”, São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

ROCHA. Ruth: **O menino que aprendeu a ver**, São Paulo, Editora Salamandra, 2013.

SCOZ, Beatriz Judith Lima e PORCACCHIA, Sonia Saj. **A subjetividade na Psicopedagogia: algumas reflexões**. Construção. psicopedagógica. São Paulo, v. 17, n. 14, p.60-74, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jun. 2021.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5ª edição. São Paulo: Ed. Pioneira, 1996.