

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- CURSO DE PEDAGOGIA

TATIANA LEDO DA SILVA

A PSICOGENESE DA LINGUAGEM ESCRITA:
DESENVOLVENDO A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

SÃO PAULO

2011

TATIANA LEDO DA SILVA

**A PSICOGENESE DA LINGUAGEM ESCRITA:
DESENVOLVENDO A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagoga, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP.

Orientadora: Prof. Dra. Darcy Raiça

Co-Orientadora: Prof. Dra. Maria Anita Viviani Martins

PUC- SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- CURSO DE PEDAGOGIA

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Prof. Dra. _____

Examinador: Prof. Dra. _____

São Paulo, de de 2011

SÃO PAULO

2011

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso, a minha tão amada mãe, que sempre, mesmo dentre alguns obstáculos me incentivou e me deu forças para alcançar meus objetivos, ao meu querido pai, pela sinceridade e por me ensinar a acreditar sempre. Ao meu irmão e ao meu namorado, que me ajudaram e me animavam nas horas que pareciam ser mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Maria Anita Viviani Martins,

Incentivadora, que sempre acreditou no meu trabalho e em meu potencial.

À Prof. Dra. Darcy Raiça,

Orientadora que sempre acreditou que eu seria capaz, pela paciência e por ter sido amiga nas horas desesperadoras.

À Profa. Dra. Nancy Santos Casagrande

Que apesar de poucas aulas, me incentivou mesmo diante de muitos obstáculos, a seguir em frente, até eu chegar onde estou.

***“Educação é o que resta
depois de ter esquecido tudo
que se aprendeu na escola.”***

Albert Einstein

RESUMO

SILVA, Tatiana Ledo. **A Psicogênese da linguagem escrita: Desenvolvendo a prática na educação infantil**. 2011. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP. 2010.

A presente pesquisa aborda o método da alfabetização a partir da psicogênese da língua oral e escrita, apresenta a visão da autora argentina Emilia Ferreiro apresentando suas pesquisas e demonstrando resultados significativos sobre os níveis de padrões evolutivos (pré - silábico, silábico, silábico - alfabético e alfabético). Depois, discute a compreensão do sistema de escrita, como construções originais da criança e informação específica dos adultos, apresenta construções originais das crianças, e processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar considerando a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Aborda as concepções sobre a língua subjacente e a prática docente apresentando discussões sobre as estratégias e o uso dos métodos de ensino. Emilia Ferreiro é construtivista e baseia seus estudos nas idéias de Piaget seu mestre e inspiração, ela apresenta as hipóteses da evolução da criança para a chegada na leitura ou no nível alfabético, no Brasil e em vários países, suas pesquisas vem sendo usadas para melhorar a qualidade do ensino e principalmente na tentativa de incluir as classes menos favorecidas nesse processo de alfabetização.

PALAVRAS CHAVE: ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGEM E ESCRITA

ABSTRACT

SILVA, Tatiana Ledo. **The psychogenesis of written language: Developing practice in early childhood education.** 2011. 50f. Completion of Course Work, Faculty of Education, School of Education at the Pontifical Catholic University of Sao Paulo-PUCSP. 2010.

This research addresses the method of literacy from the psychogenesis of spoken and written, presents the view of the Argentinean author Emilia Ferreiro and presenting their research showing significant results on the levels of evolutionary patterns (pre - syllabic, syllabic, syllabic - alphabetical and alpha). Then discusses the understanding of the writing system, as the original buildings of the child and specific information for adults, children presents original buildings, and procurement processes of written language in the school context considering the acquisition of reading and writing as a process of school learning it becomes difficult to recognize that the development of reading and writing begins long before the school. It addresses the underlying conceptions of language teaching practice and presenting discussions on strategies and the use of teaching methods. Emilia Ferreiro is constructive and based their studies on the ideas of Piaget his teacher and inspiration, she has the chance of the child's progress in reading for the arrival or the alphabetic level in Brazil and in several countries, their research has been used to improve the quality of education and especially the attempt to include the lower classes in the literacy process

KEY WORDS: LITERACY, LANGUAGE AND WRITING

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1- UM POUCO DA HISTÓRIA	
1.1 A invenção do alfabeto.....	12
1.2 “Mil e uma utilidades” históricas.....	15
CAPÍTULO 2- O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
2.1 O período histórico da alfabetização.....	17
2.2 A metodização do ensino da leitura.....	19
2.3 A institucionalização do método analítico.....	20
2.4 A alfabetização sob medidas.....	22
CAPÍTULO 3- NOVAS IDÉIAS	
3.1 Alfabetização, construtivismo e desmetodização.....	24
3.2 Modernidade em alfabetização.....	26
3.3 Emília Ferreiro.....	27
3.4 O processo da construção de escrita.....	31
3.5 A evolução da escrita.....	35
CAPÍTULO 4- APLICANDO A TEORIA NA PRÁTICA	
4.1 A prática em sala de aula.....	38
4.2 Alfabetização na perspectiva construtivista.....	41
4.3 A sondagem.....	43
4.4 Idéias que o Brasil adotou.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47

BIBLIOGRAFIA.....	48
ANEXOS	50

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 70, a psicolingüística Emilia Ferreiro, revolucionou a alfabetização com o processo de alfabetização através de uma investigação hipotética nos diferentes campos da aquisição da leitura e da escrita. FERREIRO, procurou estudar o próprio sujeito: o sujeito cognoscente. Ela procurou ativamente compreender o mundo que rodeia para resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito, o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamentos ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. A psicolingüística argentina Emília Ferreiro, doutorou-se pela Universidade de Genebra e foi orientada por Jean Piaget e teve como colaboradora Ana Teberosky.

Em 1979, Emilia Ferreiro juntamente com Ana Teberosky escreveu o livro intitulado “Psicogênese da Língua Escrita”.

Sua obra foi um marco na área, destacando que as crianças não chegam à escola sem saber nada sobre a língua. De acordo com a teoria construtivista, toda criança passa por quatro hipóteses até que esteja alfabetizada.

A psicolingüística nos permite introduzir a escrita enquanto o objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto o sujeito cognoscente. A concepção da aprendizagem inerente à psicologia genética supõe necessariamente que existam processos de aprendizagem, do sujeito que não dependem dos métodos. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

De acordo com a concepção construtivista, a compreensão de um objeto de conhecimento aparece estreitamente ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto por ter compreendido quais são suas leis de composição.

Estudando esse processo evolutivo Ferreiro, definiu os estágios de sua evolução que tem sido comprovado por diversos pesquisadores.

Na teoria construtivista, toda criança passa por quatro hipóteses até que seja alfabetizada: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Portanto, a educadora Emilia Ferreiro, demonstrou que a criança, desde cedo, tem hipótese sobre a leitura e a escrita, que necessitam ser conhecidas pelo professor e exploradas em seus vários níveis, para uma maior eficiência no processo ensino-aprendizagem. A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, origina-se da tomada de consciência pelo aluno da insuficiência das hipóteses até então por ele formuladas para explicar a leitura e a escrita

Neste trabalho, trago um pouco sobre essas conquistas de Emilia Ferreiro, e que influências trouxe a nós educadoras alfabetizadoras no Brasil.

CAPITULO I

UM POUCO DA HISTÓRIA

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

(Paulo Freire)

1.1. A INVENÇÃO DO ALFABETO

A escrita é parte integrante de nossas atividades diárias. É uma arte que só pode ser passada geração a geração por meio da educação.

Não existe uma sociedade sem linguagem. O homem provavelmente adquiriu a linguagem na mesma época em que adquiriu os primeiros rudimentos da cultura.

Dada a inexistência de organização e padronização nas representações gráficas das pinturas rupestres, estas não são consideradas exatamente escrita, mas criptografias aleatórias que pretendem transmitir sua mensagem, gravadas em um material da natureza. Por isso mesmo, é possível fazer uma analogia entre aquelas gravuras e a escrita: ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade. A antropóloga Cláudia Pires afirma:

Sobre a relação entre a «linguagem simbólica» – expressa através de símbolos abstractos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc. Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes **desenhos-escrita**, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das **escritas pictográficas**, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo. (PIRES, www.revista-temas.com).

A escrita é muito mais recente do que a linguagem. Os registros escritos da língua humana tiveram início há cerca de 6 mil anos atrás. Antes disso nenhum grupo dominava a escrita. O aparecimento da escrita foi um marco criado entre a pré história e a história da civilização. Ela só aparece depois da Idade do Bronze, e só foi encontrada em algumas sociedades.

A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América, na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século XV. Isso demonstra que por mais de cinco mil anos, a escrita manteve-se na vanguarda como um dos marcos iniciais da História. Segundo Fábio Costa Pedro e Olga M. A. Fonseca Coulon (1989), o fim da Pré-História ocorreu primeiramente no Oriente Próximo, com o surgimento da escrita ligado à evolução das primeiras civilizações urbanas, na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã. Com essa reputação, a escrita adquiriu autonomia e independência, tornando-se objeto de necessidade de domínio mundial. Também transcendeu em fama aos seus inventores e aos que a têm aperfeiçoado no processo contínuo da evolução das civilizações. Conforme José Juvêncio Barbosa (1991), seus criadores são completamente desconhecidos. Ironicamente, não há informações de que seus idealizadores, criadores, nem os grupos especializados que a aprimoraram ao longo da história, deixaram registrados seus nomes em algum objeto, utilizando seu próprio invento. Apesar desse anonimato, Barbosa afirma que a invenção da escrita é um dos fatos responsáveis pelos desenvolvimentos na antiguidade:

Na realidade esta, como muitas “invenções” do gênio humano, pode ser considerada como aprimoramento de algo que já era anteriormente conhecido. Infelizmente não conhecemos o nome de nenhum dos autores das reformas mais importantes na história da escrita. Seus nomes, como o de tantos outros grandes homens, responsáveis por melhorias essenciais da vida humana (como por exemplo o uso prático da roda, do arco e flecha, da embarcação a vela) perderam-se para sempre no anonimato da Antiguidade. (BARBOSA, 1991, p. 34).

Apenas se conhecem épocas, povos e locais de onde se deram os primeiros registros escritos, os chamados cuneiformes, desenvolvidos pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C., embora alguns historiadores situem seu aparecimento há mais de seis mil anos. Barbosa (1991, p.35) afirma que “O primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Al Ubaid. O construtor do templo escreveu nela o nome do seu rei. Esse rei pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C.”.

As semelhanças entre as pinturas paleolíticas e a escrita também estão nos instrumentos e suportes para execução de ambas as técnicas, que trazem a mesma idéia principal, em dois momentos distantes entre si cerca de milhares de anos: um objeto com o qual se vai desenhar ou escrever (utilizando para isso pedra, materiais inorgânicos e orgânicos à base de tintas vegetais e minerais, e pena, caneta ou lápis) e outro no qual será registrado o assunto pretendido (a rocha ou um papel). Com esses instrumentos, os homens das cavernas foram os primeiros a dispor de um tipo de registro usado até hoje, a ideografia, cujo grande número de símbolos que a compõem permite que seja utilizada e interpretada em qualquer lugar onde seu significado seja correspondente, como os desenhos das placas de trânsito, por exemplo. Portanto, as figuras rupestres talvez representem o mais remoto exemplo de que um registro impresso adquire preeminência sobre a oralidade, no que diz respeito a uma mensagem escrita permanecer o máximo possível em seu estado representativo original, suportando o tempo e condições naturais do ambiente, e permitindo que gerações milênios mais tarde apreciem e façam conjecturas sobre uma forma social que não deixou outro vestígio, em vida, de como o homem primitivo se comportava e como observava seu meio ambiente.

A arte primitiva é um legado de inscrições em rochas que desafiou o tempo, sobrevivendo há milhares de anos e ainda transmitindo informações sobre uma civilização inexistente, mesmo depois do surgimento da escrita como um marco da História.

A partir da evolução da comunicação (linguagem), que tinha função de descrever acontecimentos, passa-se então por uma etapa de evolução da escrita- a mnemônica, onde o individual do símbolo adquire características sociais. Este fato constitui o fator fundamental do processo de desenvolvimento da escrita.

O passo decisivo para a criação da escrita se deu através dos sumérios, que sentiam a necessidade de registrar o nome das pessoas e das mercadorias para melhor organização. Assim, houve a necessidade da evolução e a escrita sumérica se evoluiu de logográfica para cuneiforme passando a representar os

nomes por desenho do som desses nomes. Introduzindo um novo sistema de fonetização, mais complexo, onde o desenho é dos sons e não mais dos significados abrindo horizontes para novos registros.

A escrita então passa pela logografia (anexo 01), onde os desenhos começavam a simbolizar o nome do objeto representado, com caracteres associados diretamente a uma forma lingüística. Em seguida os gregos adaptaram o sistema fenício agregando as vogais e criando a escrita alfabética.

1.2. “MIL E UMA UTILIDADES” HISTÓRICAS

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou idéias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, idéias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de troca, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar. Conseqüentemente, se tornou imprescindível o desenvolvimento de sistemas de pesos e medidas, só possíveis com recurso à matemática, – que implica também alguma forma de notação gráfica –, e de mapas e cartas.

Assim, a escrita teria sido criada primeiramente para atender a uma necessidade prática de informação agro-comercial, em vários lugares. Lévy (1993) estabelece paralelos entre o desenvolvimento da agricultura e o da escrita, ambas como reformuladoras de conceitos de tempo e espaço, e esclarece que o surgimento da escrita não foi um fato causado por uma única sociedade:

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antigüidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar (LÉVY, 1993, p. 87).

A escrita foi se transformando à medida que a comunicação se fazia mais rápida dispensando detalhes mais artísticos dos símbolos. O primeiro alfabeto criado pelos fenícios foi resultado de um processo lento, fonográfico que foi divulgado através do Mediterrâneo onde se desenvolviam as atividades comerciais.

A palavra alfabeto deriva de *alfa* e *beta* as duas primeiras letras do alfabeto grego. O alfabeto grego que posteriormente, foi adaptado pelos romanos constituindo o sistema alfabético Greco - romano que deu origem ao nosso alfabeto.

Apesar dessa evolução, a escrita não se dá em linha reta, ela não é movida pela inevitabilidade, mas pela história.

A escrita desenvolveu-se então nessa ordem, passada no decorrer desse processo. A tentativa humana nos seus primórdios, foi de reproduzir um sistema gráfico que espelhasse a fala. Com base nesses aspectos científicos do sistema alfabético originaram-se todas as metodologias de alfabetização.

CAPITULO II

O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

*“Quem tem muito pouco, ou quase nada,
merece que a escola lhe abra horizontes”
(Emilia Ferreira)*

2.1.O PERIODO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

Todos os caminhos e percalços do processo de alfabetização estão atrelados ao movimento da história. Paralelos a esses movimentos surgiram os métodos de alfabetização. Estes foram criados conforme a necessidade de facilitar as habilidades de aprender a ler e escrever. Cada método corresponde à concepções dominantes na época do seu aparecimento e desenvolvimento, bem como às interpretações que respectivamente faziam parte do processo de aprendizagem.

Em nosso país, a história da alfabetização se torna mais visível na história dos métodos de alfabetização, especialmente no final do século XIX, onde aconteceram diversas disputas entre os antigos e os novos métodos, que tentavam dar explicações para um problema em comum: a dificuldade dos alunos em aprender a ler e escrever na escola pública.

Para enfrentar esse problema e ajudar aos “novos” métodos a entrarem no mundo da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização se tornou cada vez maior, caracterizando-se por um grande aspecto dentre vários envolvidos neste movimento histórico de novas construções de alfabetização para a prática escolar.

Com a proclamação da república no final do século XIX, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, se tornou um lugar necessariamente institucionalizado para novas gerações, com intenção de atender os ideais do estado republicano, que ditava o papel da escola como instrumento de modernização e progresso de um Estado- Nação. Nesta época, saber ler e escrever se tornou um instrumento privilegiado para poucos, que destacava a modernização e o desenvolvimento social. A leitura e a escrita,

que até então, eram praticas culturais cuja a aprendizagem se encontrava restrita a poucos, passou a ocorrer por meio de transmissão sistemática . Esta pratica, era caracterizada como ensinável, as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando a preparação de profissionais especializados.

No entanto, especialmente desde as ultimas décadas, as evidencias que sustentam originalmente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência da dificuldade de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o aluno.

Depois de mais de cem anos desde a implantação do modelo republicano nas escolas, o que hoje denominamos de “fracasso escolar” vem se impondo como problema estratégico para demandar soluções urgentes que mobilizam administradores públicos e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento. Desde aquela época, observaram-se repetidos esforços e se concentraram na questão de método de ensino da leitura e escrita. A partir das duas ultimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas publicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

Apresento a seguir a hegemonia de determinados métodos de alfabetização e, dentre outros múltiplos aspectos observáveis e sua condição de instrumento para a concretização dos métodos e conteúdos de ensino.

2.2. A METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA

Até o final do império brasileiro, o ensino precisava de organização, as salas tinham alunos de todas as séries e idades, e funcionavam em vários prédios pouco apropriados. Em decorrência dessa precária situação, o tipo de escola e o ensino dependiam muito mais do empenho do professor e de alunos. Só na metade do século XIX, começou a ter alguns livros impressos e editados na Europa. Começaram a ensinar através das “cartas de ABC” eram documentos manuscritos, que eram copiados e estudados.

Para o ensino da leitura, utilizavam do método sintético (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético) partindo do nome das letras; fônico (partindo do som correspondente de cada letra); e da silabação (emissão de som), partindo das sílabas. Iniciavam então, ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Este momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do "método João de Deus"¹ e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionado com o *que ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem lingüística (da época).¹

¹ “Método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.

2.3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO ANALÍTICO

A reforma da instrução pública no estado de São Paulo foi implementada, em 1890, com a intenção de servir o modelo para os demais estados. Essa reforma se iniciou com a organização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola- Modelo Anexa, somente em 1896, foi criado o jardim da infância nessa escola. A base da reforma estava nos métodos de ensino, em especial no novo padrão chamado método analítico. A intenção dos normalistas era de desenvolver atividades práticas onde professores dos grupos escolares, da capital e do interior do estado devessem buscar seu novo modelo de ensino.

Com isso, a partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal, passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura. Esse fato, ajudou a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Houve muitas críticas sobre este método. Muitos professores reclamavam da lentidão do resultado deste método.

Diferente dos métodos sintéticos até então utilizados, o método analítico sofreu grande influência da pedagogia norte-americana e se baseava em princípios cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. O ponto comum de seus defensores partia da necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança que surgia decorrente das revoluções históricas do país.

No método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois ser feita a análise de suas partes constitutivas. No entanto, os métodos de processuação, foram se tornando diferentes, dependendo do que o professor considerava que era o “todo” da palavra. O “todo” podia ser representado pela palavra, ou a sentença.

As cartilhas produzidas neste período, especialmente no século XX, passaram a se basear programaticamente no método analítico (processo de palavração e sentencição), buscando se adequar as novas regras oficiais.

A partir de então, iniciou-se uma grande disputa entre os defensores do novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam com a idéia de defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, e especialmente o da silabação.

Decorrente desta disputa, surgiu uma nova idéia relativa aos diferentes modos de processuação do método analítico.

Essas disputas seguiram até aproximadamente meados dos anos de 1920, continuando a ênfase da discussão, em cima de métodos e incidindo no ensino da leitura, uma vez que o ensino da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que exigia especialmente o treino de exercícios de copia e ditados feitos em sala de aula. É também ao longo desse momento, já no final de 1910, que o termo “alfabetização” começa ser utilizado para se referir ao ensino da leitura e da escrita.

Com a continuação dessas disputas sobre métodos, fundaram uma nova tradição: o ensino da leitura passa a ser entendido como questão didática, ou seja, o “como ensinar”, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a “quem ensinar”; o ensino da leitura então, foi tratado como uma questão de ordem didática subordinada as questões de ordem psicológica da criança.

2.3. A ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA

A partir de meados de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto a utilização do método analítico e começaram a se buscar novas propostas de solução para problemas de ensino e começaram a se buscar novas propostas de soluções de problemas do ensino aprendizagem iniciais no processo da leitura e da escrita.

Os defensores do método analítico continuaram utilizando o seu método. No entanto, passaram a tentar conciliar os dois tipos de método de ensino da leitura e da escrita (o sintético e o analítico), e partir de então começaram a denominar como métodos mistos ou ecléticos (que derivavam do (analítico-sintético, ou vice e versa). Essa “mistura”deu certo, os resultados começaram a aparecer cada vez mais rápidos e se tornaram cada vez mais eficientes. Mesmo assim, a disputa entre defensores do método analítico e os defensores do método sintético não cessaram suas brigas; mas o tom de combate, foi cessando cada vez mais, e aquela defesa acirrada que se via antes, foi se diluindo na medida em que se acentuavam as tendências de novos métodos, e mais restritamente, a preferência deste novo método global, que se iniciava no Brasil.

A importância do método passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Começou-se a observar, que embora hajam outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino aprendizagem da leitura, enfatiza-se também, a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Também a partir desta época, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos, e começaram a se produzir os chamados manuais do professor, que acompanhavam a cartilha para o desenvolvimento mais eficaz em sala de aula.

A partir de então, vai se construindo uma mistura de processos e conceitos sobre alfabetização, sendo que ela deve envolver obrigatoriamente uma questão de medida, e o método de ensino se deve se subordinar ao nível de maturidade das crianças em salas agora, homogêneas. A escrita continuou

sendo vista como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que deve ser treinada junto à leitura, e que o aprendizado de ambas demanda de um período preparatório que consista em exercícios de discriminação e coordenação visual e auditivo-motora.

Entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada

Esse período se estende, até o final da década de 1970, quando se funda uma nova tradição do ensino da leitura e da escrita, conhecida como “educação sob medida” que resulta do com ensinar subordinada a maturidade da criança a quem se ensina.

CAPITULO III

NOVAS IDÉIAS

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.”

(Paulo Freire)

3.1. ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUTIVISMO E DESMETODIZAÇÃO

Chegamos à década de 1980, quando a tradição começou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais, que se fizeram acompanhar propostas de mudanças na educação, a fim de se enfrentar, o fracasso da escola na alfabetização de crianças.

Em busca da solução desses problemas, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. Deslocando o eixo dessas discussões do método para o processo de aprendizagem da criança, o construtivismo se apresentou não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual” demandada de outros aspectos, propondo que se abandonassem as teorias e práticas tradicionais, desmetodizassem o processo de alfabetização e comesçassem a questionar a necessidade de cartilhas.

A partir de então, inicia-se uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos tradicionais métodos, das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alunos.

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que teriam sido satisfatórios os resultados em cartilhas tradicionais² fizeram com que se criassem uma cartilha “construtivista” ou “sócio- construtivista” ou “construtivistas- integracionistas”. A intenção dos construtivistas era que os

² Assim como ocorreu com os métodos de ensino da leitura e escrita, evidentemente a publicação de novas cartilhas não impediu a continuidade de circulação das antigas, muitas das quais continuaram a ser utilizadas por várias décadas, após a publicação de suas primeiras edições, desde aquelas do final do século XIX.

professores tivessem apenas como material de consulta para a preparação de aula, não deixando que o aluno, utilize diretamente deste material.

Nesse momento, torna-se hegemônico o discurso institucional sobre o construtivismo e a proposta de apropriação das teorias construtivistas. Funda-se mais uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita (lecto escrita), gerando um novo nível de apropriação, um certo silenciamento a respeito de questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo consenso ilusório de que a aprendizagem ocorre independente do ensino.

No entanto, na década de 80, começou a se observar a emergência de um pensamento interacionista em alfabetização³, que vai gradativamente ganhando destaque e gerando disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Essa disputa foi se diluindo, na medida em que alguns aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliadas com o construtivismo. E dentre tantos problemas o ensino da leitura e da escrita e as dificuldades decorrentes deste processo, em especial da falta do construtivismo, abre-se espaço para pesquisadores criarem novas propostas de alfabetização, baseadas em antigos métodos sintéticos.

³ O pensamento que denomino "interacionista" baseia-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

3.2. MODERNIDADES EM ALFABETIZAÇÃO.

Ao longo dessas mudanças, citadas nos tópicos anteriores, observa-se a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre antigos e novos métodos. Essas mudanças propostas, exigiram sempre uma operação de diferenciação qualitativa em relação ao que era sentido como passado (recente) em cada um desses momentos, mediante a reconstituição sintética do que foi passado, a fim de homogeneizá-lo e identificá-lo como portador do antigo.

Para que essas mudanças ocorressem, tornou-se necessário em cada um dos quatro momentos cruciais, produzir uma versão do passado e desqualificá-la, como se tratasse de uma herança incômoda, que naturalmente, apresentou uma resistência ao novo.

Ao mesmo tempo, existia o desejo de mudanças, e ao longo da história, podemos encontrar também, permanências e semelhanças indicadoras de continuidade dentro do processo. Essas semelhanças, podem ser observadas, quando relacionadas as questões de métodos, uma vez que mesmo postulando a mudança dos métodos, os sujeitos se movimentaram em torno de um mesmo eixo – a eficácia da alfabetização como uma questão de métodos – e com as concretizações impostas pelas cartilhas de alfabetização, que vão sedimentando concomitantemente a uma cultura escolar, certas concepções de língua/ linguagem, alfabetização, métodos e conteúdos desse ensino de leitura e escrita.

Dentre essas semelhanças e permanências, pode-se observar que, mesmo se propondo o deslocamento do eixo das discussões métodos de ensino para o nível da maturidade ou o processo de aprendizagem do alfabetizando, justificando por tendências em psicologia- como a de Lourenço Filho e das desenvolvidas pela pesquisadora Emilia Ferreiro - permanece a psicologia como base teórica em função da alfabetização.

É possível, em fim, pensar que sob o *signo da modernidade*, ou seja, do tempo histórico ao longo do qual se observa o movimento apresentado, coexistem *diferentes modernidades*, em uma busca incessante daquele sentido moderno

da escola da educação em que se busca o sentido de ler e escrever, para se enfrentar as dificuldades de nossas crianças em entrar no mundo público da cultura letrada.

3.3. EMILIA FERREIRO

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1937 e tem atualmente 74 anos, vive no México onde trabalha no Departamento de Investigações educativas (DIE) do Centro de Investigações e Estudos avançados (Cinvestav) do Instituto Politécnico Nacional do México. Fugindo do pensamento dominante de como se deve ensinar a escrever, Emilia Ferreiro perguntou como alguém aprende a ler e escrever. Ferreiro desviou o enfoque do "como se ensina" para o "como se aprende", colocando assim a escrita no seu devido lugar – como objeto sócio-cultural de conhecimento. Do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é "ensinado".

A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos estudos pode-se perceber que Ferreiro tem uma importância muito relevante para a Pedagogia, ela destacou que o processo de aprendizagem é independente do ensino tanto da leitura quanto da escrita.

Emilia Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, ou seja, de que modo ela aprende. As pesquisas de Emilia Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. De maneira equivocada, muitos consideram o construtivismo um método.

Tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento, daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola, e da alfabetização em particular, do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. "Até então, os educadores só se preocupavam com a aprendizagem quando a criança parecia não aprender", diz Telma Weisz. "Emilia Ferreiro inverteu essa ótica com resultados surpreendentes."

A autora pesquisou a Psicogênese da Língua Escrita verificando que as atividades de interpretações e da produção da escrita começam antes da escolarização, e que a aprendizagem dessa escrita se insere em um sistema de concepções, elaborado pelo próprio educando, cujo aprendizado não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

Foi professora em várias universidades latino-americanas e européias. Atualmente é professora titular do Centro de investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico nacional e trabalha como pesquisadora do Centro Internacional de Epistemologia Genética, na cidade do México, onde reside.

A teoria de Emília Ferreiro nasce no auge da América Latina, onde a evasão e a retenção escolares progredem de forma alarmantes. Como uma importante saída para esse problema, Emilia Ferreiro repensa o processo de aquisição da escrita e da leitura.

As pesquisas de Emilia Ferreiro e o termo construtivismo começaram a ser divulgados no Brasil no início da década de 1980. As informações chegaram primeiro ao ambiente de congressos e simpósios de educadores. O livro-chave de Emilia, *Psicogênese da Língua Escrita*, saiu em edição brasileira em 1984. As descobertas que ele apresenta tornaram-se assunto obrigatório nos meios pedagógicos e se espalharam pelo Brasil com rapidez, a ponto de a própria autora manifestar sua preocupação quanto à forma como o construtivismo estava sendo encarado e transposto para a sala de aula. Mas o construtivismo

mostrou sua influência duradoura ao ser adotado pelas políticas oficiais de vários estados brasileiros. Uma das experiências mais abrangentes se deu no Rio Grande do Sul, onde a Secretaria Estadual de Educação criou um Laboratório de Alfabetização inspirado nas descobertas de Emilia Ferreiro. Hoje o construtivismo é a fonte da qual derivam várias das diretrizes oficiais do Ministério da Educação. Segundo afirma a educadora Telma Weisz na apresentação de uma das reedições de *Psicogênese da Língua Escrita*, "a mudança da compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever afetou todo o ensino da língua", produzindo "experimentação pedagógica suficiente para construir, a partir dela, uma didática".

O princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança deve ser gradual corresponde aos mecanismos deduzidos por Piaget, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, que necessariamente levam tempo. É por utilizar esses esquemas internos, e não simplesmente repetir o que ouvem, que as crianças interpretam o ensino recebido. No caso da alfabetização isso implica uma transformação da escrita convencional dos adultos.

Para o construtivismo, nada mais revelador do funcionamento da mente de um aluno do que seus supostos erros, porque evidenciam como ele "releu" o conteúdo aprendido. O que as crianças aprendem não coincide com aquilo que lhes foi ensinado.

A perspectiva construtivista considera a interação de todos os elementos que fazem parte do processo de aprendizagem desde uma visão política integral, vinculada ao contexto da realidade sócio-cultural dos alunos, entendendo que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística. Pode-se concluir que Emilia Ferreiro é uma autora de tem dado muita contribuição para a pedagogia e que os conceitos aprendidos no estudo serão de muita utilidade no exercício das atividades a desempenhar pelos acadêmicos envolvidos.

Com base nesse pressuposto, Emilia ferreiro critica a alfabetização tradicional porque julga a prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção e de motricidade (coordenação, orientação espacial etc.)

Sendo assim, ela dá peso excessivo para um aspecto exterior da escrita (saber desenhar a letra) e deixa de lado, suas características conceituais, ou seja, a compreensão da natureza da escrita e sua organização.

Para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita.

E é exatamente por não levar em conta o ponto mais importante da alfabetização, que os métodos tradicionais insistem em introduzir os alunos a leitura de palavras simples e sonoras como o exemplo das apostilas (o bebê baba), mas que do ponto de vista da assimilação, simplesmente não se liga a nada. Segundo esse mesmo raciocínio equivocado dos tradicionais, o contato da criança com a organização da escrita é adiado para quando já for capaz de ler palavras isoladas, embora mesmo que previas as idéias e as relações estabelecidas pelo primeiro contato com um texto já são enriquecedoras desde o principio.

Segundo Emilia Ferreiro, a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita. De acordo com suas conclusões, desempenhos díspares apresentados por crianças de classes sociais diferentes na alfabetização não revelam capacidades desiguais, mas o acesso maior ou menor a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida.

3.4. O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças começam a construir hipóteses sobre o novo objeto de conhecimento.

Segundo Emilia Ferreiro e sua companheira Ana Teberosky⁴ (pedagoga de Barcelona) a partir dos seis anos, a grande maioria das crianças, fazem corretamente a distinção entre texto e desenho, sabendo que o que se pode ler é aquilo que contém letras. Porém, pode acontecer, da criança que algumas crianças persistam na hipótese de que tanto de pode ler as letras quanto os desenhos, normalmente acontece com crianças que acabam não tendo tanto contato com o material escrito.

Na hipótese inicial dessa construção, as tentativas das crianças se dão no sentido da reprodução de traços básicos da escrita com que elas se deparam no cotidiano. Embora o traçado seja semelhante, cada um “lê” em seus rabiscos aquilo que quer escrever. Nesta hipótese, a criança ainda elabora hipóteses de que as escritas dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto que é referido.

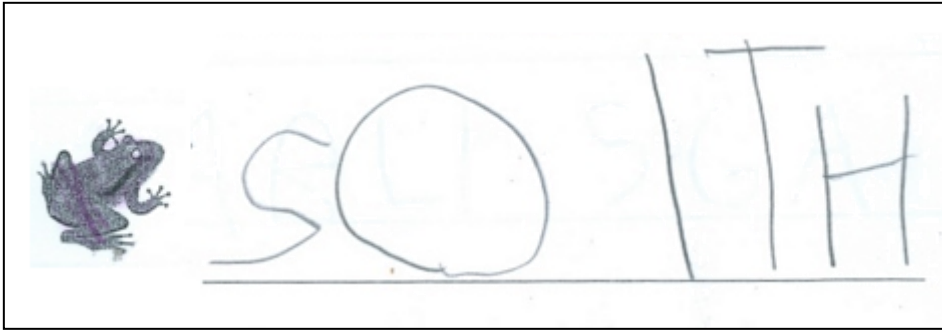
ELEFANTE FORMIGA



G.B. 5 anos e 3 meses - março de 2011

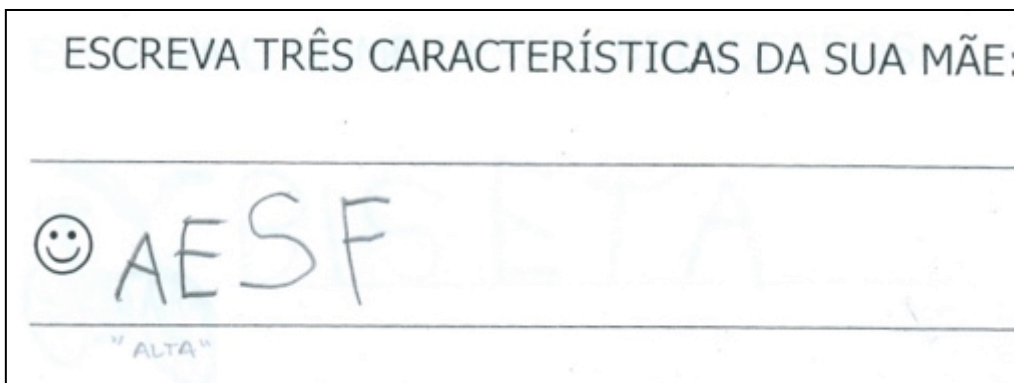
Já no início da segunda fase a hipótese central é de que para ler coisas diferentes, é preciso usar formas diferentes, e de diferentes maneiras, as crianças passam a procurar varias maneiras de reproduzir diferentes letras. Nessa fase, ao tentar escrever a criança respeita duas exigências básicas: quantidade de letras (nunca menor que 3) e a variedade de letras na palavra (não podem ser repetidas) .

⁴ ANA TEBEROSKY- Doutora em psicologia e docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, ela também atua no Instituto Municipal de Educação dessa cidade, desenvolvendo trabalhos em escolas públicas



H.R 5 anos e 6 meses- março de 2011

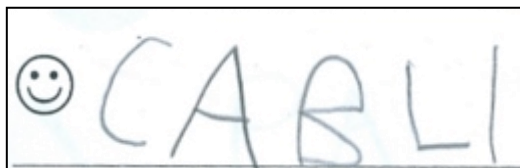
As tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras de inicia na terceira fase, quando surge a chamada **hipótese silábica**, onde cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipos de grafia. Começa a existir nesse momento, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a criança possa ser lida. A criança neste nível, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro as idéias iniciais de que são necessárias pelo menos 3 letras, para que a palavra possa ser lida.



E.B.F 4 anos e 10 meses- maio de 2011






A partir deste conflito, a criança entra na hipótese 4, quando ocorre esta tradição de níveis. A criança começa a sair da hipótese silábica para a hipótese alfabética. O conflito que se estabeleceu e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que a criança procure soluções. A criança então começa a

perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o façam corretamente.



G.P.R 5 anos- março de 2011

Finalmente na última hipótese (hipótese 5), é atingido o estágio da escrita alfabética, pela compreensão de que cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

	SORVETE
	XICARA
	CARO
	BONECA
	BOLA
→	EO A OO ROSORVET

G.H. 6 anos e 2 meses- junho de
2011

3.5. A EVOLUÇÃO DA ESCRITA

A história da escrita na criança começa muito antes da entrada para a escola.

Este princípio, é reconhecido por muitos autores em relação a diversos tipos de conhecimento.

Parece-me certo que a criança não se pode apropriar sozinha, de uma forma espontânea, de um objeto cultural tão complexo como é a escrita. Portanto, não é possível desprezar o papel atico que desde muito cedo, antes da entrada para a escola,o aluno desempenha na apropriação desse saber. Essa apropriação passa por uma reconstrução própria e criativa e não apenas pela imitação de modelos adultos impostos no exterior.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky estudaram a evolução da escrita infantil, através da criação e exploração de varias situações de escrita: pedindo à criança que escrevesse o seu nome ou o nome de algum amigo ou membro da família; contrastando situações de desenho com situações de escrita; pedindo-lhe seguidamente que lesse o que tinha escrito.

Naturalmente que não esperava-se da criança uma escrita correta e fiel da palavra, mas antes de tudo, como a criança achava que se escreve.Percebendo o modo como a criança manipula os signos gráficos e quais representações cognitivas sobre a escrita que estão subjacentes a essas manipulações.

Puderam então distinguir os cinco níveis evolutivos que vão desde uma relativa diferenciação entre escrita e desenho, até as correspondências alfabéticas texto/ som.

Num primeiro nível, a intenção das autoras, parece contar mais do que as diferenças objetivas da escrita. Escritas iguais podem reenviar para significados diferentes e escritas diferentes para o mesmo significado.

Existe uma certa diferenciação entre escrita e desenho sendo a primeira em geral considerada como legenda representando o nome do objeto desenhado. Alguns critérios orientam no entanto a produção escrita: exigência de numero mínimo de letras para a escrita de cada palavra (variável para cada criança,

mas situando-se em 3 letras) e a exigência da variedade de grafemas (não se pode repetir a mesma letra em uma palavra).

Por outro lado, podem aparecer a este nível, tentativas de correspondências figurais entre a escrita e o referente- os nomes dos objetos maiores são escritos com mais letras ou maiores do que o nome dos objetos menores. É o que as autoras chamam de hipótese quantitativa ou referente.

Num segundo nível, para ler as coisas diferentes a criança exige que hajam diferenças objetivas nas escritas; as diferenças de significados são assim expressas dado o domínio ainda limitado a varias letras do alfabeto, por meio de variações de posições das letras em ordem linear.

Num terceiro nível, a criança trabalha pela primeira vez claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. A cada grafia corresponde uma sílaba Oral. É aquilo que se chama hipótese silábica.

Existe a esse nível um conflito entre algumas exigências quanto a quantidade mínima de grafemas e a hipótese silábica, conflito esse, que se manifesta na escrita ds palavra mono e bissilábica.

No quarto nível, as crianças tentam fazer correspondências entre grafemas e fonemas.

Finalmente num último nível a escrita é claramente alfabética, iniciando-se os problemas de ortografia.

Segundo as autoras, as crianças dos 4 aos 6 anos, passariam sucessivamente por esses cinco níveis evolutivos.

O único critério que parece guiar a atividade gráfica neste primeiro momento evolutivo da criança, é um critério perceptivo.

A criança ainda não esta representando um significante mas antes a desenhar, ou a buscar a imagem visual que ela tem da palavra.

Algumas investigações de Emilia Ferreiro, e Ana Teberosky (1980) demonstraram que a criança começa por encontrar alguns critérios para a produção da escrita ou para a leitura de um texto: um dos critérios definidores

da palavra escrita, parece ser um número mínimo de letras, o outro a variedade de grafemas.

Acredito que estas exigências definidoras daquilo que serve ou não para ler, daquilo que é ou não uma palavra escrita, tem origem num conhecimento de tipo figurativo- a partir do seu contato com múltiplos textos e palavras a criança constrói uma imagem perceptivo/ visual da palavra escrita, abstraindo as suas características perceptivas mais salientes.

É assim, que num primeiro momento, as crianças utilizam em um número mais ou menos constantes grafemas para representar as diversas palavras, não havendo qualquer critério para determinar o número de letras a serem escritas, havendo, no entanto sempre uma variação na ordem linear dos grafemas. A leitura dessas palavras é global, constitui apenas um rótulo que a criança opõe a escrita: é a repetição oral da palavra que lhe pedimos para escrever e não uma tentativa de relacionar o texto com o som.

CAPITULO IV

APLICANDO A TEORIA NA PRÁTICA

4.1. A PRÁTICA EM SALA DE AULA *“Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança*

No livro *Psicogênese da língua escrita na sua própria capacidade de pensar*

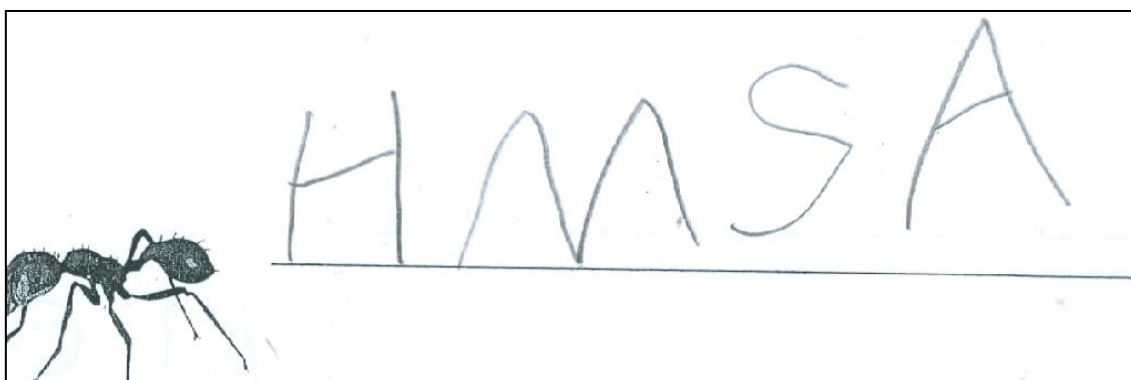
(Emilia Ferreiro)

encontrar pesquisas que descreve

apresentada por crianças entre 4 e 6 anos quanto ao conhecimento da língua escrita. Desses níveis, os mais conhecidos são: pré silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Em minhas pesquisas realizadas, no infantil 5, de um colégio particular, classe alta, na Zona Sul de São Paulo, com aproximadamente 4.000 alunos, pude encontrar crianças nos mais diversos níveis.

Pré silábico: Desenho e escrita com agrupamento aleatório de letras (mínimo de quatro caracteres) para escrever as palavras. Neste nível, as crianças começam a juntar quaisquer letras para escrever, assumindo essa exigência de numero de caracteres.

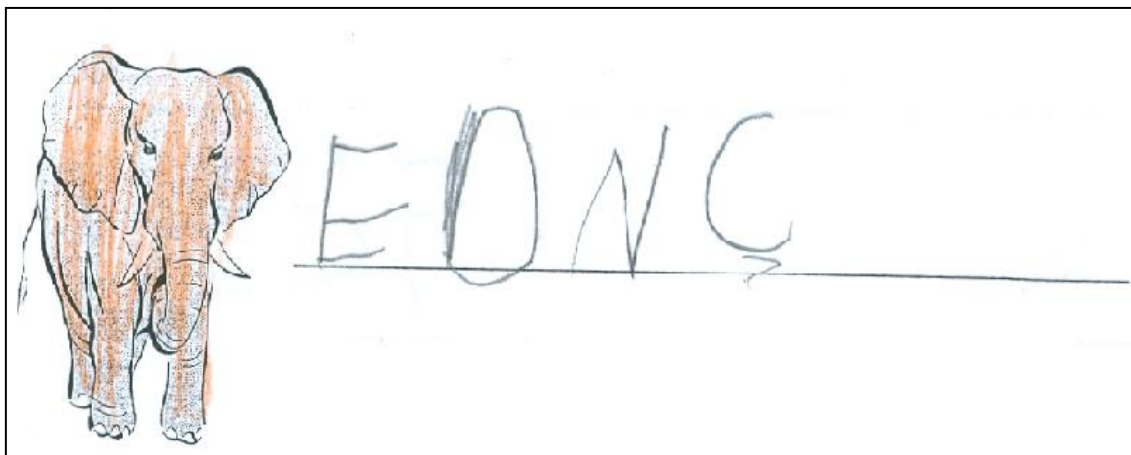


E.V.A 4 Anos e 10 meses- março de 2011

Silábico: Corresponde a aplicação da hipótese silábica. Escreve-se uma letra para cada sílaba falada. Nesta etapa, podemos observar que a criança já tem consciência do som de que falamos, e que eles podem ser representados graficamente por determinadas letras, mesmo que ainda não entenda o papel das consoantes.

O nível silábico pode compreender:

- Uma mistura de consoantes e vogais, mas apenas uma letra para cada sílaba.
- Escrita de vogais, omitindo-se as consoantes;



K.P.S 5 anos- março de 2011

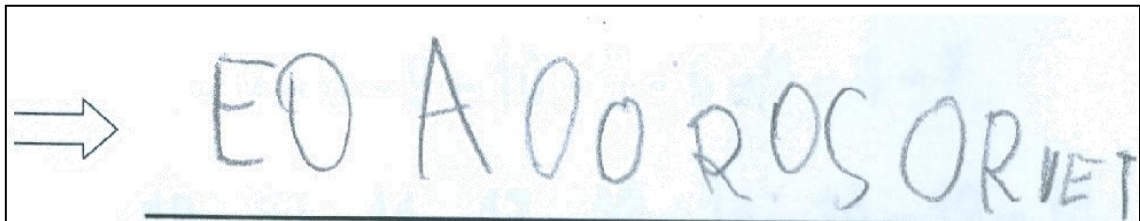
Silábico alfabético: A criança começa a perceber que sobram ou faltam letras na palavra que escrevem.



J.I.T 5 anos- abril de 2011

Alfabético: Teoricamente significa que a criança está alfabetizada, ela consegue escrever palavras e frases, em textos com coerência e coesão, embora ainda não esteja totalmente segura da grafia ou da palavra que quer escrever. Nessa hipótese, podemos observar que as crianças:

- Escreve com letra bastão maiúscula, como foi orientada pela escola;
- Apresentam traços de oralidade ex: ÉRA, VEIS, ÉLA, FALO, DORMI, SI, DISOBEDESEU...
- Não faz parágrafos nem se utiliza de vírgulas e pontos finais.



G.L 6 anos- junho de 2011

4.2. A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Em uma perspectiva psicogenética e construtivista de ensino e aprendizagem não existe um conhecimento pronto e acabado sobre um mundo real e estruturado que pode ser aprendido através de uma metodologia aplicada por um professor.

Na década de setenta, na França, surgiu uma nova concepção de pedagogia da leitura. Essa nova concepção caracteriza-se pela ultrapassagem da questão do método, porque contesta a necessidade de iniciar a aprendizagem da leitura pelo deciframento, isto é, com a oralização, que associa o grafema ao fonema, pelo uso de estratégias visuais e mentais do ato de ler e pela aprendizagem contínua e permanente.

Ao invés da clássica pergunta: como se deve ensinar a escrever, Emilia Ferreiro perguntou como alguém aprende a ler e escrever independente do ensino?

As teorias desenvolvidas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização, para seguir os pressupostos construtivistas/interacionistas de Vygotsky e Piaget.

Do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é "ensinado". Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumam ser trabalhados pelos professores. Estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos, são importantes, mas, vinculados ao contexto da realidade sócio-cultural dos alunos. Para Ferreiro, "hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política, integral, para explicar a aprendizagem".

Dessa forma se propõe que, desde o primeiro dia de aula, o professor apresente ao seus alunos palavras, frases e textos que façam parte do contexto sociocultural em que vivem.

O alfabeto deve ser o primeiro conteúdo a ser trabalhado com alunos iniciantes, assim como os números, pois ambos significam o conhecimento, seja de linguagem, seja de matemática.

4.3. A SONDAGEM

A sondagem é uma ferramenta essencial para os professores alfabetizadores, pois permitem identificar quais hipóteses as crianças têm acerca do funcionamento da língua. Só assim o professor estará apto a realizar mediações que permitam efetivamente a construção da base alfabética da escrita.. Pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979), sabe-se que a criança já pensa sobre a escrita antes mesmo da alfabetização, isto é, a aquisição da representação escrita se dá por uma psicogênese, um processo de assimilação e acomodação de novas aprendizagens, levantamento de hipóteses e resolução de problemas, muito antes de iniciarem o primeiro ano na escola.

Para isso, o professor deve realizar sondagens que permitam-no atuar como mediador deste processo de ensino- aprendizagem e fornecer pistas para o aprendiz tornar-se alfabético. Nesse processo, a sondagem diagnóstica capacita o educador a conhecer as hipóteses da criança envolvida.

Segue a baixo, o exemplo da sondagem desenvolvida para a realização deste trabalho.

A B C D E F G H I J K L M N
O P Q R S T U V W X Y Z
A S C Q E O G Z I U K X M N
F P D R B T J V W L Y H
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20
2 - 5 - 8 - 9 - 10 - 3 - 6 - 1 - 4 - 7
15 - 13 - 20 - 11 - 17 - 12 - 14 - 16 - 19 - 18

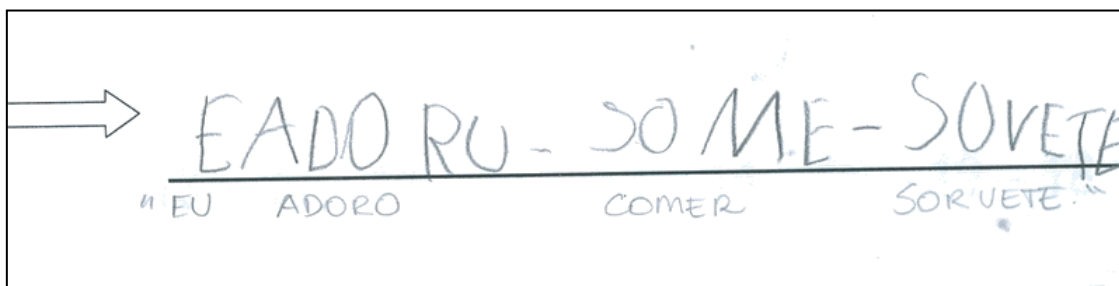
Primeiro, pedi para que as crianças me dissessem quais eram as letras do alfabeto em seqüência. Depois, pedi para que me dissessem quais as letras do alfabeto fora de seqüência. Costumo realizar este tipo de atividade, pelo fato de muitas crianças decorarem o alfabeto atrás da memorização de músicas ou histórias.

Depois de realizado o teste para reconhecimento das letras, peço para que as crianças escrevam a palavra correspondente ao desenho.



G.L 6 anos- agosto de 2011

Por fim, peço para que as crianças escrevam uma frase que tenha a ver com o contexto de palavras que foi escrito até agora.



G.P 6 anos e 1 mês- agosto de 2011

Neste contexto é preciso que o professor possua conhecimentos e habilidades específicas, as quais permitirão a ele dirigir e orientar com seguranças as tentativas de escrita da criança, saber identificar em que estágio do processo

de apropriação do sistema a criança se encontra, saber interpretar as hipóteses, selecionar e organizar dados, decidindo que aspectos devem ser priorizados e saber, acima de tudo, levar a criança a confrontar as suas hipóteses com as convenções e regras do sistema e a partir de tudo isso, conduzi-la a escrita ortografia.

4.4. IDÉIAS QUE O BRASIL ADOTOU

Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 20 anos do que o da psicolingüista argentina Emilia Ferreiro. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As obras de Emilia – *Psicogênese da Língua Escrita* é a mais importante – não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. “A história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emilia Ferreiro”, diz a educadora Telma Weisz, que foi aluna da psicolingüista.

A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola – e da alfabetização em particular – do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. “Até então, os educadores só se preocupavam com a aprendizagem quando a criança parecia não aprender”, diz Telma Weisz. “Emilia Ferreiro inverteu essa ótica com resultados surpreendentes.”

As pesquisas de Emilia Ferreiro e o termo construtivismo começaram a ser divulgados no Brasil no início da década de 1980. As informações chegaram primeiro ao ambiente de congressos e simpósios de

educadores. O livro-chave de Emilia, *Psicogênese da Língua Escrita*, saiu em edição brasileira em 1984. As descobertas que ele apresenta tornaram-se assunto obrigatório nos meios pedagógicos e se espalharam pelo Brasil com rapidez, a ponto de a própria autora manifestar sua preocupação quanto à forma como o construtivismo estava sendo encarado e transposto para a sala de aula. Mas o construtivismo mostrou sua influência duradoura ao ser adotado pelas políticas oficiais de vários estados brasileiros. Uma das experiências mais abrangentes se deu no Rio Grande do Sul, onde a Secretaria Estadual de Educação criou um Laboratório de Alfabetização inspirado nas descobertas de Emilia Ferreiro. Hoje, o construtivismo é a fonte da qual derivam várias das diretrizes oficiais do Ministério da Educação. Segundo afirma a educadora Telma Weisz na apresentação de uma das reedições de *Psicogênese da Língua Escrita*, "a mudança da compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever afetou todo o ensino da língua", produzindo "experimentação pedagógica suficiente para construir, a partir dela, uma didática".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a execução do trabalho, fica claro observar que as mudanças necessárias para a alfabetização não se resolvem com um novo método de ensino, nem com testes de prontidão. Atrás desse processo, existe um sujeito cognoscente, alguém que pensa e que age sobre o real para torná-lo seu.

Para isso, não podemos desconsiderar o papel ativo que desde muito cedo, antes da entrada para a escola o aluno desempenha na apropriação desse saber.

Vimos que para resolver algum dos problemas, precisamos re analisar as praticas e ver até onde elas funcionam como “filtros de transformação”.

Nenhuma prática pedagógica, assim como os testes de prontidão são neutros. Observamos no decorrer do trabalho, que é muito difícil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o projeto de construção que existiu.

As teorias desenvolvidas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores, deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização para seguir os pressupostos construtivistas/interacionistas de Vygotsky e Piaget.

O objetivo deste trabalho foi mostrar que resultados praticamente iguais podem ser desenvolvidos através de diferentes processos, e que o nosso ponto de vista é um sujeito em desenvolvimento, não uma tábua rasa.

BIBLIOGRAFIA

ANDALÓ, Adriane. *Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra – mundo.* – São Paulo: FTD, 2000.

ARAÚJO, M. C. *Perspectiva Histórica da Alfabetização.* Viçosa, MG: Editora UFV, 1995.

AZENHA, Maria das Graças. *Construtivismo – De Piaget a Emília Ferreira.* 4 ed. S. Paulo: Ed. Ática, 1995.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura.* Coleção magistério 2º grau,série formação do professor. 2º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, MEC, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,* vol. 1, 2 e 3, Brasília: MEC/SEF, 1999.

CASTORINA, José Antonio, TORRES, Rosa María e GOLDIN, Daniel. *Cultura escrita e educação – conversas com Emília Ferreira.* POA, Artmed, 2001.

CASTORINA, José Antonio, FERREIRO, E., LERNER, D. e OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget-Vygotsky – novas contribuições para o debate.* SP, Ática, 1996.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, marco Antônio. *Didática da alfabetização.* S. Paulo: Ed. FTD, 1996.

DEMO, Pedro, 1941- *Mitologias da avaliação de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas-* 3ed- Campinas, SP: Autores associados, 2010- (coleção polemica do nosso tempo; 68)

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas

_____, Emilia: *Com todas as letras/ Emilia Ferreiro*; [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Venezuela].- 16. Ed- São Paulo: Cortez,2010.

_____ e PALACIO, Margarita Gomes (coord.). *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. POA, Artmed, 1987.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*.15.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, Revistas e Livros.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo: Ática.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo, Ática, 1995.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da Língua Escrita*. SP, Ed.Trajetória, Unicamp, 1989.

_____ e CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. SP, Ed. Trajetória, Unicamp, 1989.

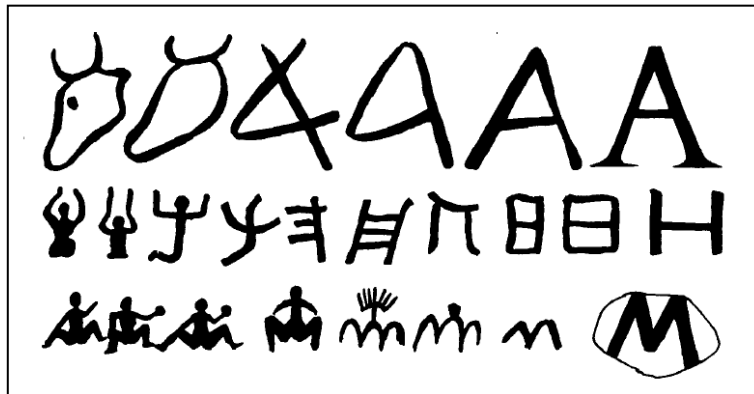
_____ e TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo, Ed. Ática, 1995.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*.6.ed, 1º reimpressão; - São Paulo: Contexto, 2011

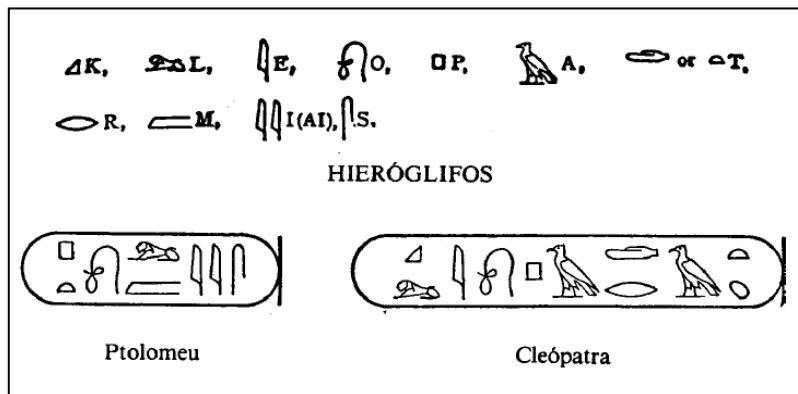
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1991.

ANEXO I

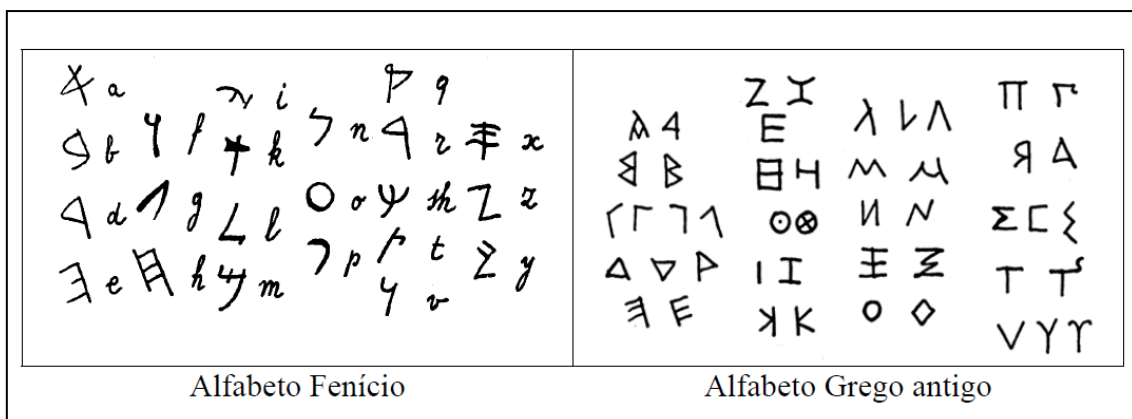
OS DESENHOS PRÉ HISTÓRICOS ORIGINARAM OS SINAIS E AS LETRAS



HIERÓGLIFO



ALFABETO FENICIO



O ALFABETO LATINO ANTIGO SE COMPUNHA DE 22 LETRAS E A PRINCÍPIO, SE ESCREVIA DA DIREITA PARA ESQUERDA.








NOSSO ALFABETO E O FENÍCIO COMPARADO AO DOS OUTROS POVOS

LATINO	FENÍCIO	ARA- MEANO	HEBREU	GRECO Ant. Mod.	ALEMÃO	RUSSO	HIROGLIFOS	ZENO	INDIANO
A	𐤀	𐤁	א	Α	А	А	𐀀	𐀀	𑀀
B	𐤁	𐤂	ב	Β	Б	Б	𐀁	𐀁	𑀁
C	𐤂	𐤃	ג	Γ	С	С	𐀂	𐀂	𑀂
D	𐤃	𐤄	ד	Δ	Д	Д	𐀃	𐀃	𑀃
E	𐤄	𐤅	ה	Ε	Е	Е	𐀄	𐀄	𑀄
F	𐤅	𐤆	ו	Φ	Ф	Ф	𐀅	𐀅	𑀅
G	𐤆	𐤇	ז	Γ	Г	Г	𐀆	𐀆	𑀆
H	𐤇	𐤈	ח	Η	Н	Н	𐀇	𐀇	𑀇
I	𐤈	𐤉	ט	Θ	И	И	𐀈	𐀈	𑀈
J	𐤉	𐤊	י	Ι	Й	Й	𐀉	𐀉	𑀉
K	𐤊	𐤋	כ	Κ	К	К	𐀊	𐀊	𑀊
L	𐤋	𐤌	ל	Λ	Л	Л	𐀋	𐀋	𑀋
M	𐤌	𐤍	מ	Μ	М	М	𐀌	𐀌	𑀌
N	𐤍	𐤎	נ	Ν	Н	Н	𐀍	𐀍	𑀍
O	𐤎	𐤏	ס	Ο	О	О	𐀎	𐀎	𑀎
P	𐤏	𐤐	פ	Π	Р	Р	𐀏	𐀏	𑀏
Q	𐤐	𐤑	ק	Φ	Р	Р	𐀐	𐀐	𑀐
R	𐤑	𐤒	ר	Ρ	Т	Т	𐀑	𐀑	𑀑
S	𐤒	𐤓	ש	Σ	Т	Т	𐀒	𐀒	𑀒
T	𐤓	𐤔	ת	Τ	У	У	𐀓	𐀓	𑀓
V	𐤔	𐤕	ת	Υ	У	У	𐀔	𐀔	𑀔
X	𐤕	𐤖	ת	Ξ	Х	Х	𐀕	𐀕	𑀕
Y	𐤖	𐤗	ת	Υ	Ц	Ц	𐀖	𐀖	𑀖
Z	𐤗	𐤘	ת	Ζ	Ц	Ц	𐀗	𐀗	𑀗






ANEXO II

- SONDAÇÃO REALIZADA EM MARÇO, COM ALUNOS DE ESCOLA PARTICULAR, CONFESSIONAL CATÓLICO DE CLASSE ALTA DA ZONA SUL DE SÃO PAULO

1. GBGN- 5 ANOS- SETEMBRO DE 2011

	SORVETE
	XICARA
	CARRO
	BONECA
	BOLA
→ <u>EU ADORO OS SORVETES</u>	


2. HBG- 6 ANOS- SETEMBRO DE 2011


	SOVETE
	XICARA
	CA RO
	BOMÉCA
	BOLA
→ <u>E ADORO - COMER - SOVETE</u> " EU ADORO COMER SORVETE "	


3. J.K.L- 5 ANOS- MARÇO DE 2011


DATA: MARÇO

ESCREVA O NOME DESSES ANIMAIS:

 EFT _____

 FTCA _____

 LEAO _____


 SVA _____


⇒ E T F T E U Q E D A F U E U Q P
Q O O L E U E U Q E D O S U A E U Q R
U "O ELEFANTE É GRANDE"


4. T.R.F- 5 ANOS- MARÇO DE 2011


DATA: MARÇO

ESCREVA O NOME DESSES ANIMAIS:

 E L I G _____

 A F M _____

 L M _____


 F B _____

⇒ E L I G
A N G
"O ELEFANTE É GRANDE"


5. J.T.C- 5 ANOS- MARÇO DE 2011

DATA: MARÇO


ESCREVA O NOME DESSES ANIMAIS:




E O D A R



O R A E D



E O R P



S A E P R A

→ E D P O T I S F H J L

"O ELEFANTE É GRANDE"

ANEXO III

- SONDA GEM REALIZADA COM ALUNOS DE ESCOLA PARTICULAR, CONFESSIO NAL CATÓLICO DE CLASSE ALTA DA ZONA SUL DE SÃO PAULO.

RECONHECIMENTO DE LETRAS E NÚMEROS:

1. ALUNO: EBF. 5 ANOS- OUTUBRO DE 2011

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
A S C Q E O G Z I U K X M N F P D R B T J V W L Y H
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20
2 - 5 - 8 - 9 - 10 - 3 - 6 - 1 - 4 - 7 15 - 13 - 20 - 11 - 17 - 12 - 14 - 16 - 19 - 18

2. ALUNO: EBM- 5 ANOS- OUTUBRO DE 2011

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
A S C Q E O G Z I U K X M N F P D R B T J V W L Y H
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20
2 - 5 - 8 - 9 - 10 - 3 - 6 - 1 - 4 - 7 15 - 13 - 20 - 11 - 17 - 12 - 14 - 16 - 19 - 18

→ TODOS OS NÚMEROS RISCADOS NÃO FORAM IDENTIFICADOS PELO ALUNO

