

Por que a ideia dos pré-requisitos na alfabetização é uma furada?¹

Why is the idea of prerequisites in literacy is not a good idea?

Viviane Leite de Castro, psicopedagoga e formadora de professores.

Coordenadora da equipe técnica da Educação Infantil da Rede de São José dos Campos/SP.

Contato: vivirodriguessec@gmail.com

Tatiana Lagun Costa, coordenadora pedagógica da Educação Infantil na Escolinha do Faz-de-Conta, em Orlandia/SP. Especializanda em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz.

Contato: tlaguncosta@gmail.com

1 O presente artigo compõe uma das propostas do curso “Culturas do escrito e alfabetização inicial”, promovido pelo @Reescritas-blog, no ano de 2022, e foi orientado por Julianny Russo, formadora de professores e mestre em Escritura y Alfabetización pela Universidad de La Plata, Argentina. gjulianny.russo@gmail.com

Resumo

É muito comum encontrarmos listas de habilidades que as crianças devem dominar para que possam aprender a ler e a escrever. Considerar essas habilidades como um pré-requisito ou como aprendizagens que se constroem à medida que avançam na reflexão que fazem sobre o sistema de escrita marca posicionamentos teóricos distintos. Compreender as concepções que ancoram cada perspectiva é fundamental para o desenvolvimento de práticas didáticas coerentes com os princípios defendidos. Este artigo pretende discutir as concepções de criança, do processo de aprendizagem e objeto de conhecimento, subjacente a esses dois posicionamentos e as práticas que deles decorrem.

Palavras-chave: Alfabetização. Pré-requisitos. Marco epistêmico.



Summary:

It is very common to find lists of skills that children must master in order to learn to read and write. Considering these skills as a prerequisite or as learning that is built as they advance in their reflection on the writing system mark different theoretical positions. Understanding the concepts that anchor each perspective is essential for the development of teaching practices consistent with the principles advocated. This article intends to discuss the conceptions of children, the learning process and the object of knowledge, underlying these two positions and the practices that result from them.

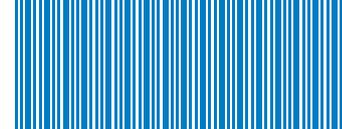
Keywords: Literacy. Prerequisites. Epistemic framework,

Para entender algumas concepções vinculadas às práticas de alfabetização que permanecem até hoje nas escolas – desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental – é imprescindível conhecermos a evolução histórica, tanto da concepção de infância quanto das teorias de desenvolvimento humano e da educação. Só a partir desses conhecimentos conseguiremos compreender o que está por trás de nossas escolhas em sala de aula; os caminhos que trilhamos como professor alfabetizador.

Este artigo, de forma objetiva, propõe discutir três conceitos que consideramos fundamentais para a análise da ideia de pré-requisitos na alfabetização: a concepção de criança, de objeto de conhecimento – nesse caso, o sistema de escrita – e do processo de aprendizagem que embasa as diferentes práticas didáticas.

A escolha do título deste artigo sugere claramente a nossa discordância de haver uma fase preparatória, um estágio prévio determinante para que a criança compreenda o sistema de escrita. Para justificar nossa afirmação, iremos confrontar duas teorias do desenvolvimento humano: o empirismo, que apoia a ideia do ensino de pré-requisitos, e o interacionismo construtivista (psicogenética), que afirma que o aprendizado só se dá por meio de propostas contextualizadas do uso da escrita.

É importante ressaltar que essas duas tendências de pensamento epistemológico foram desenvolvidas em épocas



bastante diferentes. Como veremos mais à frente, a psicogenética – a teoria que defenderemos – é uma intersecção entre alguns conceitos estabelecidos pelo empirismo e por outras linhas filosóficas.

O que são os pré-requisitos?

Muitas vezes, ainda, deparamo-nos com conceitos dos pré-requisitos no ensino da alfabetização. De modo geral, nomeamos como pré-requisitos as condições indispensáveis à aquisição de um determinado saber. Todos nós já ouvimos frases como: “Antes de começar a ler e a escrever é necessário ter vocabulário”; “É essencial reconhecer o nome das letras e saber fazer o seu traçado”; “Como meu estudante conseguirá ler e escrever se ele não tem coordenação visomotora, lateralidade e orientação espaço-temporal?”; e tantas outras mais.

Indiscutivelmente, todas as habilidades mencionadas são acessadas durante os processos de leitura e de escrita. Mas é certo afirmar que, só depois da conquista plena dessas habilidades, é que a criança conseguirá ler e escrever? Ou seja, elas são de fato pré-requisitos para a aquisição das práticas sociais de leitura e de escrita? Ou, de forma contrária a esse pensamento, elas não são pré-requisitos; não são uma pré-condição, mas sim habilidades concebidas e aperfeiçoadas por meio do processo de aquisição do sistema de escrita?

A nosso ver, anterior à defesa da existência ou não de pré-requisitos da alfabetização, é preciso considerar: Quem é essa criança que aprende?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que cita as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB no. 5/2009), em seu artigo 4º, define a criança como:

Sujeito histórico de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura.

O que pensamos sobre a criança está, muitas vezes, não de forma clara, profundamente relacionado com as nossas práticas pedagógicas. Com a alfabetização não é diferente. Dessa forma, tanto a posição a favor como a contrária à ideia de pré-requisitos



refletem uma compreensão de criança, claro, diferente uma da outra. E é disso que trataremos nos tópicos seguintes.

De onde vem e o que sustenta a ideia de pré-requisitos?

O propósito do ensino da leitura e da escrita foi se transformando ao longo do tempo. Antes do século XVIII, poucas pessoas eram alfabetizadas. Não era um objeto de conhecimento necessário para viver na sociedade da época. Alfabetizar-se só era importante para algumas profissões, nas quais a função exercida demandava esse saber especializado. Com o tempo – e à medida que as indústrias se expandiram – houve uma necessidade de um contingente maior de pessoas que soubessem ler e escrever. Principalmente, capacitadas a lerem instruções e comandos para operação de máquinas e placas de sinalização. Nesse movimento, foram criadas mais escolas, e a idealização de educação para todos começou a tomar forma.

Dentro desse contexto histórico, os estudos na área da educação estavam ligados a uma forte corrente filosófica chamada de empirismo, tendo um de seus maiores representantes John Locke (1632-1704). Como vemos em Palácios (2004):

De acordo com as ideias desse filósofo inglês, as crianças nascem sem conteúdos psicológicos nem espirituais: nem ideias inatas, nem tendência inata a se portar de uma ou de outra maneira. Ao contrário, no momento do nascimento a mente infantil é uma página em branco, uma tábula rasa; serão as experiências que cada um tiver, a estimulação e a educação que receber, que irão preencher o psiquismo de conteúdo. Usando um aforismo clássico: nada existe na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos. Então, a educação passa a ser fundamental, sendo este um tema sobre o qual Locke tinha ideias claras e que poderíamos considerar modernas hoje: muito mais do que com o castigo e as ameaças, educa-se com a instrução paciente, a correção afetuosa, o bom exemplo e a avaliação positiva das condutas consideradas corretas. Mais de 200 anos depois da morte de Locke, encontramos em psicologia posições que defendem que a história psíquica de uma pessoa não é senão a história de suas experiências e aprendizagens; sejam estas feitas a partir de condutas reforçadas pelo êxito ou a partir da imitação de modelos de conduta. Sem dúvida alguma, não é por acaso que a orientação behaviorista – que lembra tanto as posições de Locke – tenha nascido, desenvolvido e se expandido sobretudo no âmbito anglo-saxão, pois o contexto cultural e filosófico no qual Locke plantou suas ideias é aquele mesmo no qual posteriormente floresceram e se desenvolveram.



O empirismo e o behaviorismo (teorias que explicam os processos de aprendizagem) entendem que a história psicológica do sujeito é uma construção das aprendizagens externas. Logo, é fundamental para o sucesso escolar um rigoroso controle do ambiente. É apenas em uma configuração estrita que a criança irá aprender. Portanto, o planejamento didático é concebido como um esquema rígido, sem possibilidade de alteração.

É importante ressaltarmos a grande relevância do empirismo para a evolução da compreensão do desenvolvimento humano. Em contraste com o inatismo – ideia de que a pessoa já nasce com um plano definido, Locke evidenciou a importância do meio; da valiosa influência externa na vida dos sujeitos.

É então, nesse cenário, que o desenvolvimento de técnicas ganha força; e se consolidam os métodos sintéticos e analíticos e a combinação dos dois para alfabetizar.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21),

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.

Essas técnicas consideram a língua escrita como um código, no qual cada símbolo é relacionado com um som; um binômio unidade sonora e unidade gráfica. O aprendizado de cada grafema – e suas relações grafo-fônicas – que compõe a escrita é considerado a questão mais importante para que a criança consiga se alfabetizar ou, mais precisamente, para que consiga decodificar o que está escrito. Nesse contexto, as práticas didáticas estão articuladas a atividades como: aprender os nomes das letras do alfabeto, reconhecer cada letra fora da ordem, soletrar as letras do seu nome, decorar quadros de sílabas – das mais simples para as complexas (de acordo com a lógica do adulto alfabetizado), encontrar sílabas em palavras ou textos (muitas vezes separadas por hifens ou espaços que guiam a oralização). Nesse sentido, essas propostas se limitam ao ensino de um suposto código, não estão atreladas às práticas de linguagem e se resumem em atividades escolarizadas e descontextualizadas.



Vejamos, a seguir, alguns exemplos de atividades ainda muito utilizadas no trabalho com a alfabetização:

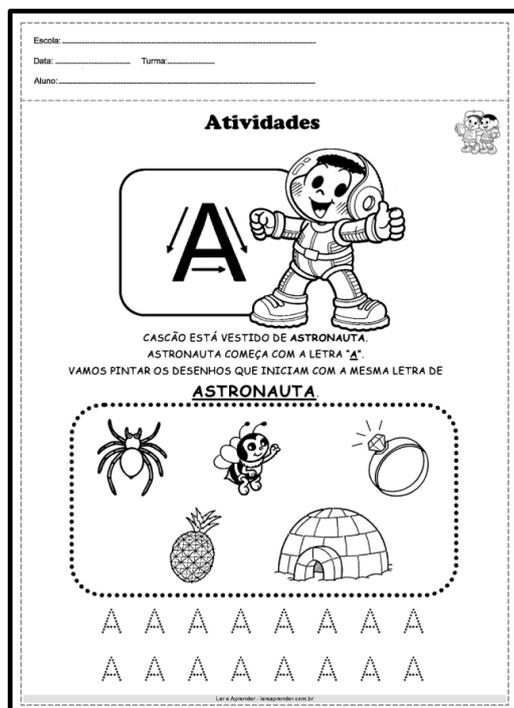


Figura 1: Ensino da letra fora de um contexto comunicativo - relação letra inicial e traçado. Fonte: Imagem extraída de <<https://bityli.com/Wy9p6>> acessada em 17.01.2023

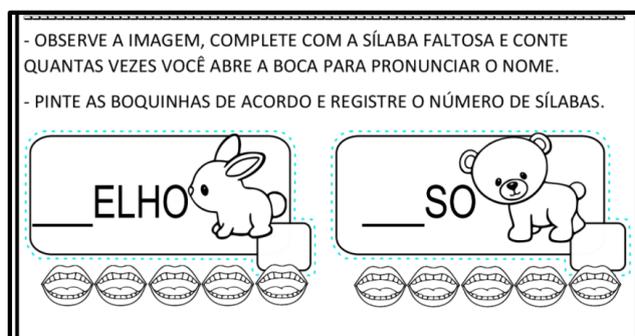


Figura 2: Ensino de sílabas fora de um contexto comunicativo. Fonte: Imagem extraída de <<https://bityli.com/rytgk>> acessada em 17.01.23

Como podemos ver nesses exemplos, trata-se de situações escolares, distantes dos usos sociais da escrita, tendo a intenção de que a criança possa codificar e decodificar. Atende a enfoques condicionantes, associados a treinos, à memorização e, na apropriação da escrita, entendida como código, de forma isolada e não em relação a sua prática social.

Nas situações apresentadas, a criança precisa primeiro saber a letra inicial ou a sílaba, para depois escrever a palavra toda



como unidade de sentido; precisa também segmentar oralmente as palavras (pintando inclusive as figuras de bocas no sentido de representar quantas vezes segmentou oralmente a palavra), para depois escrever toda a palavra; precisa conhecer as famílias silábicas, analisar sílaba por sílaba, para então conseguir ler ou escrever uma palavra inteira.

São caracterizadas como atividades preparatórias (pré-requisitos), pois entendem o ensino da letra e a consciência silábica como uma etapa prévia para a escrita alfabética. Como a escrita convencional é a única considerada aceitável, somente após essa conquista é que a criança fica autorizada a escrever com uma finalidade comunicativa.

Qual é a concepção de criança, de objeto de conhecimento e de processo de aprendizagem na concepção empirista?

A perspectiva de que há etapas prévias, preparatórias, cujas habilidades se constituem pré-requisitos para que as crianças possam ler e escrever por si mesmas, está ancorada em determinadas formas de se conceber o sujeito da aprendizagem (no caso, a criança), de conceber o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o próprio processo de aprendizagem.

Tratemos primeiro sobre as diferentes concepções de criança, por meio de uma visão histórica. Segundo Palácios (2004, pp.18-19):

As ideias que temos hoje sobre a infância e os estilos de relação que temos com as crianças são fenômenos relativamente novos. Durante séculos, as crianças estiveram longe de ter a consideração social e os direitos que têm hoje; e as relações entre pais e filhos tinham muito pouco a ver com o que agora consideramos não só desejável (grande envolvimento do pai e da mãe desde o início da vida infantil), como até mesmo necessário. Talvez porque o habitual era que cada casal tivesse muitos filhos dentre os quais muitos não sobreviviam aos primeiros anos, pois eram altas as taxas de mortalidade infantil; talvez porque – sobretudo nas classes sociais mais favorecidas – era comum que os bebês fossem criados e cuidados por terceiros em seus primeiros meses e até anos; talvez porque não se atribuíam às crianças pequenas as capacidades que hoje consideramos evidentes e as necessidades que hoje temos como imprescindíveis. O certo é que as crianças pareciam ter para os adultos um significado bem diferente do que hoje lhes damos. Alguns ditados castelhanos antigos, que



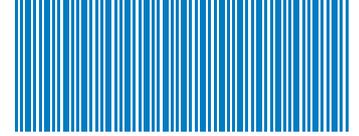
hoje beiram à crueldade, refletiam simplesmente o estado de coisas a que estamos nos referindo, como acontece com “Uma criança que nasce faz esquecer três que morrem”.

Quando um bebê sobrevivia às inúmeras dificuldades que sua saúde tinha de enfrentar, quando se transformava em um menino ou uma menina de alguns poucos anos, a tendência era considerá-lo como um adulto em miniatura. Salvo as raras exceções dos filhos de famílias muito abastadas, o habitual era que desde muito jovens as crianças comesçassem a participar de atividades produtivas – algumas delas exigiam grande esforço físico – sob o comando e o modelo dos adultos.

Como podemos ver nas palavras de Palácios (2004), a sociedade era moldada para atender à racionalidade do adulto. Parte do aprendizado da pessoa era se adequar – o quanto antes – a essa lógica. As escolas não eram diferentes. Pensadas de acordo com processos industriais, visavam eficiência a custos baixos. Eram organizadas por idades, com salas atendendo o maior número possível de crianças. O professor tinha a atribuição de transmitir todo o conteúdo; seu lugar era na frente da sala, voltado para as crianças, que o olhavam sentadas em carteiras organizadas em fileiras.

Na teoria empirista, a criança era vista como uma página em branco. Uma mente desprovida de ideias, de saberes, de conhecimentos, que necessita de instrução para aprender o mais básico de um assunto; uma tábula rasa. Essa mesma criança era considerada como um adulto em miniatura, ou seja, o que diferenciava uma criança de um adulto em termos de aprendizado era meramente uma questão quantitativa. Então, o professor procedia passo a passo, em uma sequência de atividades rígidas, do simples ao complexo e partindo de uma visão imposta por ele.

No contexto da alfabetização, o adulto alfabetizado estabeleceu que o “simples” eram as partes que compõem o sistema de escrita (que precisavam ser aprendidas previamente, constituindo-se como “pré-requisitos” para ler e escrever) e o “complexo” era o todo (o sistema de escrita alfabético). O aprendizado era o resultado direto do ensino das partes menores da palavra, via exercícios de memorização, organizadas em etapas e transmitidas pelo professor. A criança, portanto, era considerada como passiva no processo de aprendizagem. Não era considerada participativa na aquisição do seu próprio conhecimento, e o professor atuava de forma padronizada para todos.



Também surgiu o conceito de “janela” – período e idade ideal para o contato com a escrita. Uma fase em que os pré-requisitos vistos como necessários para a alfabetização seriam consolidados. Nesse modelo, muitas crianças não conseguiam se alfabetizar apesar dos esforços bem-intencionados dos professores, e os maus resultados eram considerados uma disfunção da criança.

Junto com os questionamentos a respeito do alto índice do fracasso escolar, o propósito do ensino da alfabetização também passava por transformações. Desde a Revolução Industrial, os processos de automação se modernizaram. Menos funcionários eram necessários, no chão de fábrica, para operar os equipamentos e, cada vez mais, abriram-se vagas para cargos de maior exigência em relação à leitura e à escrita. Depois da década de 1970, essa condição se intensificou com a criação de computadores pessoais e a tecnologia de rede. A sociedade e o mercado de trabalho começaram a exigir leitores que pudessem interpretar um texto, ler nas entrelinhas, classificar diversas fontes de informações, analisar e verificar seus conteúdos etc.; não era mais suficiente apenas saber quantas letras usar e em qual ordem, sendo necessário ler e compreender o que está escrito explícita e implicitamente, estabelecer relações de sentido. Ou seja, conseguir comunicar-se por escrito e compreender profundamente o sistema de escrita, dentro de um contexto mais amplo, como um objeto cultural repleto de significados.

Diante de um enorme contingente de pessoas que não conseguiam se alfabetizar, implicando altos índices de repetência e de abandono escolar, o sistema educativo se esforçava apenas na busca de aperfeiçoar o método.

A partir de um trabalho experimental realizado, entre os anos de 1974 e 1976, duas pesquisadoras argentinas, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, propuseram uma nova maneira de se aproximar da questão: antes de definir qual o melhor método de ensino, é necessário saber como o sujeito aprende. De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p. 16):

A partir do construtivismo, a diferença fundamental já não se situava entre aprendizagens prévias ou pré-requisitos que davam lugar a aprendizagens posteriores, mas entre as aprendizagens convencionais ou normativas e as aprendizagens não-convencionais ou não-normativas. Sendo capazes de aceitar como aprendizagens as respostas não-normativas das crianças, então podíamos ver quais os antecedentes que faziam parte da construção do conhecimento.



A perspectiva construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem, entendendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento, distinguido não apenas entre aprendizagem e ensino, mas enfatizando, também, que a teoria da aprendizagem proposta pelo condutivismo não constituía uma teoria do desenvolvimento e da aquisição do conhecimento.

A publicação da pesquisa – em 1984 em português, intitulada como *Psicogênese da Língua Escrita* – de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky desestruturou seriamente a hegemonia de um ensino baseado em técnicas elaboradas a partir de um pensamento adulto; uma visão de sujeito alfabetizado. Até então, ninguém havia se colocado no lugar da criança não alfabetizada e não se tinha clareza das hipóteses infantis, de como ela entendia e pensava a escrita. De acordo com Ferreiro (2015, p. 25):

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido.

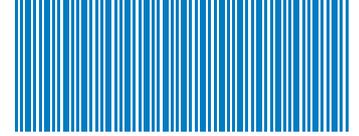
É importante ressaltar que a pesquisa não teve a intenção de sugerir nenhum novo método para alfabetizar, mas direcionou o olhar para como as crianças aprendem: como refletem sobre o sistema de escrita, quais são suas hipóteses infantis e como se dá o aprendizado dos conceitos, partindo-se de uma escrita não convencional até a alfabetização.

Qual é a concepção de criança, de objeto de conhecimento e de processo de aprendizagem na concepção psicogenética?

O conceito de criança se desenvolveu ao longo dos séculos. No cenário em que os estudos da psicogênese da língua escrita acontecem, o universo infantil já havia sido despregado da cultura adulta. De acordo com Palácios (2004, p.20):

Desde o final do século XVI e depois ao longo dos séculos XVII e XVIII, movimentos religiosos e culturais, como o protestantismo e o iluminismo, deram lugar, entre outras coisas, à descoberta da infância, sua consideração como etapa diferente da idade adulta e seu tratamento educativo diferenciado.

No entanto, o ensino da leitura e da escrita ainda estava fortemente ancorado no conceito da criança como tábula rasa, uma página em branco que vai sendo preenchida por uma



perspectiva adulta, cujas técnicas adotadas partiam do princípio de que os estímulos controlavam as respostas, e a aprendizagem era a substituição de uma resposta por outra. Como já discutido anteriormente, esse ensino da somatória das partes (pré-requisitos) para formar o todo (alfabetização) não promove a aquisição da língua escrita. Como proposta de mudança de paradigma, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) trazem:

Nossa visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim uma criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si a mesma linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

Junto com o estudo da aquisição da língua escrita, as estudiosas colocam em cena um sujeito cognoscente, aquele que procura ativamente compreender o mundo que o cerca e se esforça para resolver os problemas que ele encontra ao longo de sua vida. Os princípios teóricos de sujeito e de processo de aprendizagem em que elas se ancoraram vêm do interacionismo construtivista, em que um de seus maiores expoentes foi Jean Piaget (1896-1980).

O interacionismo construtivista discorda das perspectivas inatistas, porque despreza o papel do ambiente e, também, discorda das perspectivas empiristas, por desprezar os fatores internos, defendendo que o conhecimento surge na intersecção: não é nem interno e nem externo, mas o produto da interação entre eles; das relações entre as características biológicas, psicológicas e emocionais do sujeito inseridas em determinado meio social.

Em um marco piagetiano, a informação disponível no meio – ou objeto de conhecimento – não é incorporada diretamente, mas é transformada pelos esquemas de assimilação do sujeito. Piaget chamou esse fenômeno de equilíbrio. De acordo com Coll (2004, p. 47):

A equilíbrio é um fator interno, mas não geneticamente programado. É segundo Piaget, um processo de autorregulação, ou seja, uma série de compensações ativas do sujeito em relação a perturbações externas. O



processo de equilibração é, na realidade, uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental: todos os organismos vivos mantêm um certo estado de equilíbrio nas trocas com o meio, tendo em vista a conservação de suas organizações internas dentro de limites que marcam a fronteira entre a vida e a morte. Para manter o equilíbrio, ou melhor dizendo, para compensar as perturbações que rompem momentaneamente o equilíbrio, o organismo possui mecanismos reguladores.

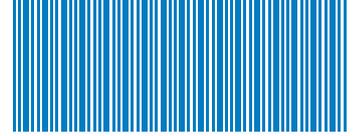
Em um ambiente social, a escrita é assimilada desde muito cedo pelas crianças. Emília Ferreiro, quando entrevistada por Telma Weisz para a revista *Nova Escola*², relata: “Lembro-me de uma frase que escrevi: ‘As crianças têm o péssimo hábito de não pedir permissão para começar a aprender’”. Sabemos que ninguém espera ter seis anos e uma professora à frente para começar a aprender. Os alunos chegam à escola sabendo coisas, falta reconhecer isso.

² Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c_loNNoXIMk>. Acessado em 17.01.23 (min 1:45)

Ou seja, havendo a informação disponível – como em um contexto urbano, no qual se veem textos escritos em todos os lugares: nos cartazes publicitários, nas placas de informação, nas embalagens de brinquedo entre outros – os sujeitos que participam desses ambientes estarão, uma vez em contato com a língua escrita, fazendo-se perguntas sobre sua função e forma de organização e formulando hipóteses, ainda que provisórias para as suas indagações. Portanto, essa perspectiva parte da ideia estruturante de que as crianças ao entrarem, na escola, por menores que sejam, chegam com hipóteses sobre a nossa linguagem e sobre a sua representação escrita.

Como as crianças avançam nas suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita?

Quando Ferreiro e Teberosky (1979) propõem investigar como as crianças aprendem a ler e a escrever, elas partem da suposição de um sujeito inteligente refletindo sobre determinado objeto de conhecimento, a escrita. Ao pedir que as crianças escrevam palavras que ainda não haviam sido previamente ensinadas, partem do princípio de que esse sujeito tem saberes que não são somente aqueles frutos do ensino sistematizado, e que conhecer as ideias infantis é fundamental para pensar em como ajudá-las a avançarem.



Durante a pesquisa, as estudiosas descrevem as diferentes hipóteses que as crianças vão construindo a respeito do sistema de escrita à medida que vão avançando em sua compreensão, evidenciando a centralidade da criança em seu processo de aprendizagem. No entanto, isso não quer dizer que a aprendizagem da criança ocorre exclusivamente pela sua ação espontânea em situações de contato com a linguagem escrita.

Colocar a criança no centro do seu processo de aprendizagem não é o mesmo que esperar que ela aprenda por si mesma. É por meio das interações dela com o espaço potencializador de aprendizagem e, principalmente, na interação com outras crianças e com o professor, que irá avançar significativamente em seus saberes.

A partir da pesquisa psicogenética da língua escrita, diversas pesquisas didáticas foram e vêm sendo desenvolvidas para pensar a transposição dos princípios da aprendizagem para o contexto da sala de aula. Nesse sentido, os diversos estudos apontam que o professor deve oportunizar muitos contextos significativos para que a criança se aproxime da cultura do escrito. Como alguns exemplos: por meio da acessibilidade e da regularidade do contato da criança com livros de literatura de qualidade; por meio da leitura em voz alta feita diariamente pelo professor; na leitura não convencional de textos de memória – em que a criança precisa ajustar o oral ao escrito, em que tenha que localizar o local no qual está escrita uma palavra no texto conhecido; na construção coletiva de textos com diferentes fins de comunicação, tendo o professor como escriba; nas diferentes situações em que a criança escreva do seu jeito, segundo suas hipóteses; e, também, ao confrontá-las com seus pares, em que ela precise pensar junto, colocando em jogo suas ideias, fazendo comparações, realizando reflexões, entrando em acordos para fazer escolhas a fim de produzirem juntos, entre outros.

Todas as possibilidades citadas permitem que a criança, mediante intervenção do professor, pense sobre o sistema de escrita, entre em conflito com suas hipóteses, assimile conceitos e avance na direção de uma leitura e de uma escrita convencional.

A intencionalidade do professor também está no conhecimento da concepção de ensino e de aprendizagem em que pretende fundamentar seu trabalho. Na concepção construtivista, o professor consolida sua prática ao conhecer as aprendizagens das crianças e as especificidades de cada uma, para que possa



potencializar os seus saberes e, a partir do seu planejamento, promover situações didáticas assertivas, organizar agrupamentos potentes, fazer boas perguntas e intervir de acordo com as hipóteses do seu grupo.

Para que esse fio condutor da aprendizagem seja garantido pelo professor, é importante falarmos a respeito da importância do erro, ou, mais precisamente, da importância da lógica do erro nas produções infantis. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25),

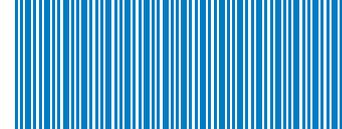
Quando alguém se engana da mesma maneira, quer dizer, quando estamos frente a um erro sistemático, chamamos a isso simplesmente de “erro”, o que nada mais é que encobrir com uma palavra o vazio de nossa ignorância. Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (uma criança filho único também o faz); não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é.

Em suma, o que antes parecia como um “erro por falta de conhecimento” surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança dessa idade tem sobre o seu idioma (...).

(...) fatos como este demonstram também que existe o que poderíamos chamar de erros construtivos, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareciam permitir os acertos posteriores.

A análise das conceitualizações das crianças, as hipóteses, a lógica das omissões e os exageros de letras, de trocas, de espelhamentos, entre outros, é que irão orientar o planejamento e as intervenções do professor nas propostas didáticas. Portanto, a criança nunca é deixada sozinha.

A partir das situações contextualizadas que o professor promove das práticas de linguagem, ele tem claro o princípio de que a criança não é mera receptora de conhecimentos transmitidos; ao contrário, ela é um sujeito que pensa, investiga, elabora seu pensamento. Sendo assim, a alfabetização ocorre a partir da reflexão da escrita, inserida em contextos comunicativos reais; nas trocas com outras crianças; e por meio das intervenções do professor. Em contextos favoráveis para que o saber que ela já construiu não seja suficiente para responder ao problema proposto (desestabilização de seus saberes - desequilíbrio), necessitando



buscar novas respostas, a partir de outras informações; realizando diversas reflexões; e construindo novos conhecimentos que serão acomodados a seus esquemas. Em busca da estabilização (equilíbrio), vai progressivamente avançando em suas hipóteses de leitura e de escrita.

Afinal, por que a alfabetização não deve se pautar no trabalho a partir da lógica dos pré-requisitos?

De forma resumida, podemos organizar o que foi exposto até aqui na tabela abaixo:

	Alfabetização numa perspectiva EMPIRISTA	Alfabetização numa perspectiva PSICOGENÉTICA
Concepção da criança	Tábula Rasa Criança é um adulto em miniatura. Atuação passiva da criança	Ser cognoscente Reconhecimento da infância como uma etapa com características próprias. Atuação ativa da criança
Objeto de conhecimento: Escrita	Código Cada som é representado por uma letra ou grupo de letras.	Sistema de representação da linguagem Escrita compreendida dentro de uma cultura letrada.
Processo de aprendizagem	Métodos desenvolvidos a partir da lógica do adulto alfabetizado. Práticas descontextualizadas do uso social da escrita. O erro é condenado e deve ser suprimido. Algumas habilidades (nome da letra, traçado, lateralidade etc.) são consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Após o ensino dos pré-requisitos, as crianças são autorizadas a utilizar a língua escrita.	Olhar para uma criança que procura conhecimento. Práticas com uso social da escrita. A criança está inserida em uma cultura escrita e as intervenções são planejadas de acordo com as hipóteses infantis. A lógica do erro é analisada para a aprendizagem de conceitos e avanços nas hipóteses. As habilidades (conhecimento do nome da letra, som, traçado, lateralidade etc.) são conquistadas durante o processo de leitura e escrita. Não há etapa anterior que iniba a utilização da língua escrita. O conceito de pré-requisito não se aplica.

Tabela 1: Resumo das diferentes concepções do processo de alfabetização.

Fonte: elaboração das autoras



Notoriamente, o conceito de pré-requisitos está em estreita ligação com determinada forma de conceber o processo de aprendizagem. A perspectiva construtivista evidencia, por meio de inúmeras pesquisas já consolidadas, que o que as perspectivas tradicionais consideram como etapas prévias à alfabetização são, na verdade, aprendizagens que ocorrem, durante o processo de alfabetização, conforme as crianças refletem e avançam em suas conceitualizações sobre a escrita.

Como mencionamos anteriormente, mesmo que as informações estejam acessíveis à criança (nome da letra, som, traçado, lateralidade etc.), não significa que ela poderá utilizar esse conhecimento para ler e escrever. A aprendizagem é construída nos sucessivos movimentos de desequilíbrio e de equilíbrio, que ocorrem quando a criança se depara com um conflito cognitivo, e que a mobilizam a acomodar determinada informação, ou parte dela, aos seus esquemas de conhecimento.

No entanto, mesmo que muitos concordem com o exposto acima, ainda encontramos fortemente enraizado, nas práticas em sala de aula, o ensino com base em pré-requisitos no tocante ao trabalho com a alfabetização. A seguir, apresentamos dois exemplos:

- a) **Bingo de letras:** em vez de números, as cartelas são compostas de letras. Quando a letra é sorteada, a pessoa que canta o bingo diz o nome da letra e os participantes marcam a letra correspondente em suas cartelas. Mesmo que seja um jogo divertido, o bingo não ajuda as crianças a avançarem. O objetivo é ligar o nome da letra à sua forma gráfica. Ou seja, o propósito é ensinar o nome das letras de forma descontextualizada de seu uso comunicativo para memorização.
- b) **Ache o intruso:** são propostas em que aparecem diversas imagens. Exemplo: um prato de salada, uma saia, um par de sapatos, uma sacola e um boné. Quem é o intruso? Resposta: o boné. A criança deve perceber as palavras que começam com o som igual e marcar como intruso a que tem som diferente. O intuito do professor é o desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, como a proposta é apartada de um contexto comunicativo, a habilidade é ensinada com a intenção de ser aplicada posteriormente. Ou seja, a consciência fonológica é vista como um pré-requisito para compreender o sistema de escrita. Além disso, como as



palavras não fazem parte de um campo semântico, muitas vezes essa proposta gera confusão. No exemplo exposto, aqui, as crianças podem entender que o intruso é a salada, pois não é um item ou acessório de vestimenta.

Também são inúmeras as atividades descontextualizadas ofertadas às crianças que, de maneira deformante, são justificadas como “lúdicas”; que “fazem a criança aprender brincando”. Porém, elas desconsideram os conhecimentos prévios e a diversidade de hipóteses infantis; aquilo que as crianças já sabem e o que pensam sobre a escrita. Estão pautadas nas ideias de memorização e no estudo de uma informação isolada – ou seja, estabelecem a palavra como unidade mínima de análise – como pré-requisitos para a alfabetização.

Em contraposição, apresentamos dois exemplos de propostas que estão de acordo com uma alfabetização psicogenética construtivista:

- a) **Tabela de leitura de livros do mês:** nessa proposta, as crianças escolhem os livros que querem ler durante o mês e preenchem uma tabela em que as colunas devem informar o título do livro, a criança que indicou a leitura e a data que será lido em sala de aula. Sendo assim, a leitura e a escrita acontecem em um contexto comunicativo. Todos os dias marcados, as crianças terão que consultar a tabela para lembrar qual livro será lido. A leitura de títulos e a escrita amparam diversas hipóteses, e o avanço está nas intervenções (antes e durante) da professora e, também, na troca entre as crianças.
- b) **Jogo de memória:** o jogo é confeccionado pelas próprias crianças, escolhendo o tema (exemplo: animais) e a imagem de seu par de carta. A escrita relacionada à imagem acontece em três etapas: um dia as crianças escrevem em uma das cartas que forma o par. No outro dia, na outra carta para completar o par. Depois, caso as duas cartas estejam diferentes, a professora confronta as produções para que as crianças reflitam sobre suas escritas. A proposta pode ser realizada individualmente, em duplas ou pequenos grupos. Como a palavra é posta num contexto de jogo, é um texto. Portanto, a análise das duas versões é, então, uma revisão de texto (MOLINARI, 2015).



É importante ressaltar que não entendemos o sistema de escrita como dois objetos de conhecimento. Nas nossas práticas, não há diferentes propostas direcionadas para o que alguns autores chamam de alfabetização e de letramento. A conquista da consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras se dão durante o processo de aquisição da escrita em atividades contextualizadas.

Por fim, concluímos, reforçando que é fundamental a constante reflexão sobre as nossas práticas em sala de aula. Ancorar nossas decisões em bases teóricas, para que possamos alfabetizar as crianças de forma coerente com o que acreditamos; o que defendemos por infância, objeto de conhecimento e processo de aprendizagem. Ou seja, que as crianças são seres cognoscentes e atuantes de seus aprendizados, que a escrita é um sistema de representação da linguagem – e não um código – e que o processo de aprendizagem deve reconhecer a escrita como um objeto conceitual e cultural.

REFERÊNCIAS

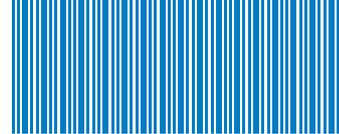
COLELLO, S.M.G.; LUIZE, A. **Aventura Linguística**. Texto retirado da revista: Coleção Memória da pedagogia, nº 5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

COLL, C.; MARTÍ, E. **Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem**. In: Coll, Cesar; Marchesi, Álvaro; Palácios, Jesús e col. **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar**. Vol 2. 2a ed. Porto Alegre. Artmed, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Artmed, 1999,

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 21a. edição. São Paulo. Cortez, 2015.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17a. edição. São Paulo. Cortez, 2011.



MARINHO, G.R. **Ler e escrever na Educação Infantil**: análise de uma proposta curricular. Revista Veras. São Paulo, 2016.

MOLINARI, M. **Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa**. Quehacer educativo (131), 64-71. En Memoria Académica, 2015

PALÁCIOS, J. **Psicologia evolutiva**: conceito, enfoque, controvérsias e métodos. In: COLL, C.; Marchesi, Á.; PALÁCIOS, J. e col. Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva. Vol 1. 2a ed. Porto Alegre. Artmed, 2004.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a Ler e a Escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre. Atmed, 2003.

Data de submissão: 20/01/2023

Data de Aceite: 17/05/2023

