

# ALFABETIZAÇÃO:

## a construção do objeto conceitual

Maria Auxiliadora Mattos Pimentel\*

---

*A alfabetização é um problema que tem merecido atenção especial na educação brasileira. Este artigo retoma o tema e sintetiza um estudo realizado pela autora em 1984, em torno das vertentes constituídas pela prontidão - considerada como pré-requisito indispensável à alfabetização na perspectiva tradicional, e pela conceitualização que vê a alfabetização como a apropriação de um objeto conceitual numa perspectiva construtivista. Coloca, em seguida, as conclusões encontradas após a pesquisa, analisando as mudanças que se operam na prática pedagógica, a partir das idéias de Emília Ferreiro.*

---

Uma das tarefas básicas propostas à educação fundamental consiste na aprendizagem da leitura e da escrita, que, se tomada em sentido estrito, vai constituir a alfabetização e deve ocorrer no início do ensino de primeiro grau. Essa tarefa, aparentemente simples, constitui, no entanto, um dos problemas educacionais que maior preocupação têm provocado na atualidade. Buscando respostas que levem à solução do problema, educadores brasileiros têm dedicado grande parte de seu trabalho tentando analisar a questão de forma substancial e coerente, revendo conceitos tradicionais ligados à leitura e à escrita, articulando medidas que tornem a prática pedagógica mais adequada, com vistas à minimização da repetência e evasão, que teimam em permanecer com índices bastante elevados em nosso país.

As tentativas para conceituar, descrever ou explicar a alfabetização são muito numerosas e cada uma delas reflete uma visão política, social ou pedagógica diferente. Uma análise de várias definições nos mostra que seu conceito vai da amplidão da leitura do mundo ao reconhecimento de palavras, para que se possa ler e escrever. Contudo, um aprofundamento teórico nos mostra a alfabetização como um fenômeno complexo e multifacetado.

Este artigo não pretende analisar o processo de alfabetização em relação às múltiplas facetas por ele apresentadas. Sintetiza, antes, um estudo realizado pela autora em que se contrasta a concepção tradicional com a concepção construtivista, analisando as respectivas fundamentações e as implicações psicopedagógicas correspondentes, com o objetivo de repensar a aprendizagem da leitura e da escrita.

---

\* Professora Assistente do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

### CONCEPÇÕES TRADICIONAIS LIGADAS À ALFABETIZAÇÃO

Tradicionalmente, a alfabetização tem sido considerada como um processo de aprendizagem no qual a qualidade da metodologia adotada e os pré-requisitos indispensáveis à aquisição da leitura e da escrita são fundamentais para a obtenção de bons resultados.

Teorias mecanicistas têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito, considerando a aprendizagem fundamentalmente como "técnica", baseada na concepção da escrita como "código de transcrição gráfica das unidades sonoras". Nessa perspectiva, o ato de ler é automático: o aluno é um receptor passivo, que necessita desenvolver certas habilidades, e o professor, um simples aplicador de métodos já operacionalizados em manuais didáticos.

Com relação ao problema dos métodos, FERREIRO & TEBEROSKY (1986) comentam que "a preocupação fundamental dos educadores tem sido em pesquisar qual o melhor ou o mais eficaz a ser adaptado em tal ou qual situação, ou a este ou aquele tipo de aluno, recaindo então as preferências em torno de um ou dos dois tradicionais tipos encontrados: os sintéticos ou os analíticos. Em defesa das virtudes de um e de outro encontramos uma extensa literatura que abarca não somente os aspectos metodológicos, mas também os processos psicológicos subjacentes...

Encontramos, assim, o "método sintético" fundamentalmente instaurado na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Um dos aspectos-chave deste método consiste em estabelecer a correspondência partindo dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Durante muito tempo, ensinou-se a pronunciar as letras, estabelecendo as regras de sonorização da escrita na língua correspondente, postura esta típica dos métodos alfabéticos tradicionais.

Entretanto, debaixo da influência da Linguística se desenvolve o "método fonético", cuja proposta consiste em partir da fala. A unidade mínima do som da fala é o fonema. O processo consiste então em começar por um fonema, associando-o à sua representação gráfica; a criança precisa reconhecer os distintos fonemas de sua língua, para poder relacioná-los aos sinais gráficos. Embora haja divergências entre os defensores do método sintético, eles concordam em relação à mecanicidade inicial da aprendizagem.

O "método analítico" defende a leitura como um ato global e ideovisual, pois a visão do conjunto precede a análise no espírito infantil. Isto define o procedimento metodológico, que parte do reconhecimento global das palavras e orações, passando posteriormente à análise dos componentes. Aqui, não importa qual seja a dificuldade auditiva do que se aprende, uma vez que a leitura é uma tarefa eminentemente visual...

Existem ainda práticas pedagógicas que utilizam "métodos mistos, fundamentados nos aspectos positivos contidos num ou noutro tipo. Sejam sintéticos, analíticos ou mistos, baseiam-se em diferentes concepções do funcionamento psicológico e em várias teorias da aprendizagem".<sup>1</sup>

A questão dos pré-requisitos, geralmente caracterizada como "prontidão", evidencia os componentes perceptivos e motores na alfabetização: para que uma criança possa ler e escrever, deve ser capaz de fazer boas discriminações perceptivas, ter bom controle motor, para traçar corretamente linhas retas e curvas, e fazer boas associações entre formas gráficas e sonoras. O princípio norteador da prontidão é o de que

---

1) FERREIRO & TEBEROSKY, 1986, p. 18-20.

existe uma maturação para a aprendizagem da leitura e da escrita, e de que essa maturação consiste em uma série de habilidades específicas, susceptíveis de serem medidas através de condutas observáveis.

Aqui, duas correntes teóricas também se destacam. De um lado, a prontidão, vista como um produto de maturação, enfatiza as mudanças biológicas como pilares de todo o desenvolvimento; de outro, a prontidão enfatiza o resultado da interação entre os estímulos ambientais e as experiências de aprendizagem. Num ponto todos concordam: a prontidão é indispensável para que se inicie a aprendizagem da leitura e da escrita.

O teste de prontidão para a leitura, de Eloah Ribeiro Kunz, fundamenta-se nas habilidades específicas requeridas pela leitura, em sua fase inicial e nos sucessivos níveis de desenvolvimento. Segundo a autora,

"para iniciar a aprendizagem, a criança deve apresentar, além de certo desenvolvimento geral (intelectual, lingüístico, emocional e social), um conjunto de habilidades específicas tais como: identificar e reconhecer formas, mediante percepção do todo, de detalhes significativos e da memorização visual das mesmas; compor e decompor gravuras (cenas simples, objetos, formas geométricas), sentenças e palavras; reconhecer diferenças entre sons semelhantes; ter senso de orientação esquerda-direita; possuir certo número de experiências que permitam aprender a significação de vocábulos (frequentemente usados nas instruções do professor e no material de leitura para principiantes); a idéia central de uma gravura ou estória contada, a seqüência dos fatos e tirar conclusões simples sobre os mesmos" (KUNZ, 1979).<sup>2</sup>

No Brasil, são muitos numerosos os testes existentes para se avaliar a prontidão escolar. De todos, o mais conhecido é, sem dúvida, o Teste ABC, de Lourenço Filho, elaborado em 1931, sendo, portanto, o pioneiro no País.

De acordo com a cronologia de suas publicações, podemos citar, como mais conhecidos, os seguintes:

- 1931 - Teste ABC, de Lourenço Filho;
- 1966 - Teste Metropolitano de Prontidão - forma R, adaptado e padronizado por Ana Maria Popovic;
- 1967 - Teste de organização percepto-motora, de Maria Helena Novaes;
- 1974 - Teste de Diagnóstico das Habilidades do Pré-Escolar, de Suzana Ezequiel da Cunha;
- 1974 - Becasse - Teste coletivo de maturidade escolar, de Betina Katzenstein Schoenfeldt;
- 1979 - Teste de prontidão para a leitura, de Eloah Ribeiro Kunz.

Em relação à prontidão, FERREIRO & TEBEROSKY (1986) questionam, em muitos dos seus textos, não os fatos cientificamente verificados, mas as conclusões que deles foram tiradas. Vejamos o que diz a respeito dos pré-requisitos:

"Ao considerarmos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora, boa articulação, etc. Dos trabalhos que tentam sintetizar essas investigações parciais, surge uma visão bastante curiosa (cf., por exemplo, MIALARET, 1975): todos esses fatores se correlacionam positivamente com uma boa aprendizagem da língua escrita. Dizendo em termos banais: se a criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada..., então também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades. Em suma: se tudo vai bem, também a aprendizagem da lecto-escrita vai bem.

O mínimo que se pode dizer é que isto é insatisfatório. Com efeito,... não há que se confundir uma correlação positiva com uma relação causal (que quaisquer desses fatores se correlacionem positivamente com o rendimento escolar na lecto-escrita não quer dizer que o referido fator seja a causa do rendimento observado. Por outro lado, surge inevitavelmente a pergunta do que é que há de especificamente ligado à lecto-escrita, nessa extensa lista de fatores. Que a aprendizagem da língua escrita seja um problema complexo, estamos de acordo. Contudo, que para se vencer tal complexidade tenhamos que recorrer a uma lista de aptidões, parece-nos discutível".<sup>3</sup>

Como as autoras, aceitamos que não se trata de partir do conceito de maturação - suficientemente amplo e ambíguo - nem da eficácia do método, nem de estabelecer uma lista de atitudes ou habilidades necessárias, ou mesmo, de definir as respostas da criança em termos do "que falta" para adquirir a aprendizagem. Ao contrário, é necessário evidenciar os aspectos do conhecimento que a criança "já possui" e partir deles para construir a alfabetização.

### CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DA ALFABETIZAÇÃO

Para FERREIRO & TEBEROSKY (1986), a alfabetização é a apropriação de um objeto conceitual. Elas elaboraram a psicogênese da leitura e da escrita - estudo sobre como uma criança aprende a ler e escrever, processos cognitivos envolvidos e etapas. Sua construção é longa, envolvendo uma seqüência crescente de níveis de complexidade da compreensão que o sujeito vivencia em direção à silabação e à escrita.

A concepção construtivista em que se baseia pode ser esclarecida através da leitura do trecho a seguir:

"Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. (...) É um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as questões que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmite 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 pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo".<sup>4</sup>

Esse ponto de vista muda inteiramente a visão do processo de aprendizagem em relação à alfabetização: a preocupação deixa de lado os aspectos ligados à metodologia e à prontidão, para valorizar os aspectos construtivos ligados àquilo que a escrita representa e qual seja a estrutura do modo de representação da escrita.

A escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural resultante do esforço coletivo da Humanidade. Como objeto cultural, cumpre diversas funções sociais e tem modos concretos de existência. A criança convive, desde muito cedo, com as mais numerosas formas de inscrições produzidas e interpretadas pelos adultos, nos mais variados contextos: vê letras em cartazes, jornais, revistas, televisão; vê alguém à sua volta ler um jornal, escrever cartas, anotar o número de um telefone, etc. Na presença desses sistemas simbólicos socialmente construídos, a criança busca compreender sua natureza, como o faz anteriormente com outros tipos de objetos, para descobrir suas propriedades. Assim, uma criança não espera ter seis ou sete anos e uma professora à sua frente para começar a refletir sobre problemas ligados à leitura e à escrita; muito antes disso, já tem hipóteses a respeito do que seja ler e escrever.

2) Apud PIMENTEL, 1984, p. 63.

3) FERREIRO & TEBEROSKY, 1986, p. 25-26.

Para descobrir como a criança pode interpretar e produzir escritas, mesmo antes de chegar a ser um escritor ou um leitor, no sentido convencional, FERREIRO e colaboradores realizaram uma série de investigações em Buenos Aires, México, Monterrey, Barcelona e Genebra, com crianças de três a sete anos, de diferentes procedências sociais (família de classe média e de periferia urbana) e de diferentes situações educativas (com ou sem pré-escola), desde 1974.

As conclusões dessas pesquisas afirmam que a escrita infantil segue uma linha de evolução na qual os resultados encontrados demonstram uma grande convergência em torno da seqüência de aparecimento de problemas, dos conflitos que surgem e das soluções que a criança busca para resolvê-los, com o objetivo de compreender o sistema de sinais que constituem nossa escrita alfabética, independente de meios culturais, situações educativas ou línguas diferentes. Se existe, por um lado, uma mesma ordem de progressão nas condutas observadas, o ritmo de evolução pode ser diferente: algumas crianças chegam a descobrir os princípios fundamentais do sistema de leitura e escrita antes de começar a escolarização, enquanto que outras ainda estão, nesse momento, bastante longe de tê-lo conseguido.

Segundo FERREIRO (1985), a apropriação do objeto conceitual leitura e escrita se processa em torno de três grandes períodos, no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões, podendo ser assim enunciados:

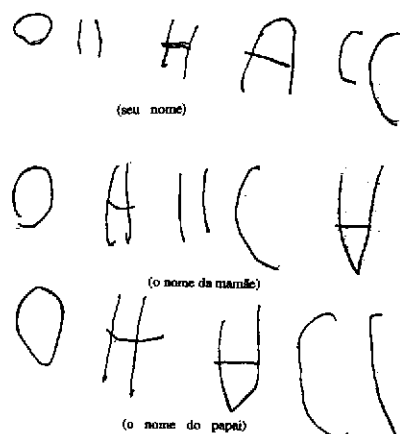
- distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;
- construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo e quantitativo).
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e termina com um período alfabético).

Em relação a esses períodos, os dados conseguidos em mais de 10 anos de pesquisa sobre alfabetização nos levam ao encontro de algumas construções originais da criança, ao apropriar-se da língua escrita, num processo ativo de reconstrução, que pode ser sintetizada do modo como se segue.

1. O conceito de ler e escrever começa com o primeiro rabisco, que para a criança se reveste sempre de significado. Contudo, sua produção gráfica passa quase sempre despercebida, já que costumam ser denominadas "simples garatuhas", não lhes sendo atribuída nenhuma significação.
2. De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o sistema de representação da escrita (alfabético), supondo que, embora as formas significantes sejam diferentes, o significado de ambos é o mesmo. A "hipótese da correlação entre a escrita e a imagem" é um pressuposto inicial e espontâneo da criança. A escrita é percebida como etiqueta do desenho e "não dá para ler se não tiver figura".
3. A primeira indicação explícita da distinção entre imagem e texto consiste em eliminar os artigos, quando se faz referência ao conteúdo do texto, e mantê-los, quando se faz referência à imagem (desenho). Exemplificando, a criança identifica a imagem como sendo "uma bola", mas lê no texto que acompanha a imagem apenas "bola".
4. As primeiras tentativas de leitura correspondem à necessidade de se estabelecer diferença entre esses dois universos gráficos, fazendo-se uma dicotomia entre o desenho e a escrita e, paralelamente, entre a imagem e o texto: o texto contém o nome do objeto representado pela imagem. Aqui, é importante ressaltar que as crianças, em sua maioria, quando chegam à escola, já sabem distinguir quando o resultado de um traço gráfico é um desenho ou uma escrita.

5. Uma vez realizada essa distinção, tem início um trabalho cognitivo envolvendo o texto, surgindo a "hipótese da quantidade mínima de caracteres". Não basta que haja letras; é preciso um número mínimo de letras, em torno de três, para que se possa ler.
  6. Uma outra propriedade exigida para que um texto possa ser lido é a variedade de grafias, ou "hipótese da variedade de caracteres". Não se podem ler coisas iguais: M M M M M, ou A A A A A, mas pode-se ler CAVALO. Quantidade e variedade de grafias são hipóteses construídas pelas crianças, que definem a classe de objetos aceitáveis para se exercer um ato de leitura. Os critérios de diferenciação aqui apresentados se expressam sobre o eixo quantitativo (quantidade mínima de letras) e qualitativo (variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada).
  7. Um outro importante momento da evolução consiste na diferenciação que as crianças estabelecem entre "o que está escrito" e "o que se pode ler". Em torno dos quatro ou cinco anos, pensam que somente os nomes podem ser escritos. Em torno dos seis anos, admitem que os verbos, além dos substantivos, também possam ser escritos (concepção telegráfica da escrita), mas ainda não admitem que os artigos possam ser escritos. As crianças que compartilham com os adultos da suposição básica de nosso sistema de escrita, segundo a qual "todas as palavras emitidas estão escritas", dão respostas corretas, mas só o fazem ao final de um longo processo de evolução. Embora as condutas acima apareçam com maior freqüência em torno das idades mencionadas, isto não significa que elas obedecem a uma seriação cronológica. Os níveis de conceitualização se expressam, antes, numa seqüência ordenada psicogeneticamente.
- O período de fonetização da escrita pode ser subdividido em níveis que variam de complexidade e que obedecem a uma seqüência, podendo ser descritos como se segue.

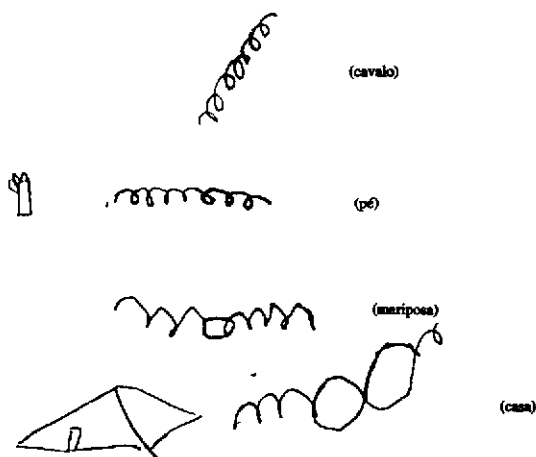
1. **Nível pré-silábico** - neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas retas e curvas ou da combinação de ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si por uma linha ondulada, formada por curvas fechadas ou semifechadas. A escrita é alheia a qualquer tipo de correspondência entre grafias e sons. Vejamos alguns exemplos de escritas do nível 1:<sup>5</sup>



4) FERREIRO & TEBEROSKY, 1986. p. 26.

5) As ilustrações do presente artigo foram retiradas da dissertação de Mestrado da autora ou provêm de alunos da Escola Balão Vermelho, de Belo Horizonte.

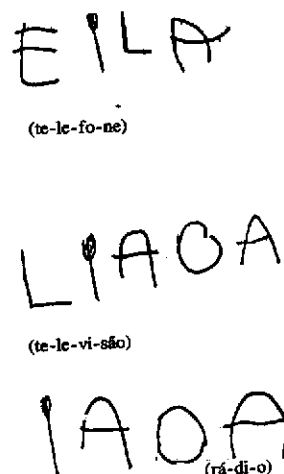
No que diz respeito à interpretação, a intenção subjetiva do escritor prevalece. Todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes. Cada um pode interpretar sua própria escrita, mas não a dos outros. Embora a escrita não se confunda mais com o desenho, a criança poderá utilizá-lo para garantir a sua significação. A escrita a seguir é de Antônio, que tem sete anos e não frequentou a pré-escola. Ele usa, como forma básica, a escrita cursiva e tem necessidade de etiquetar o texto para lhe atribuir maior significado:



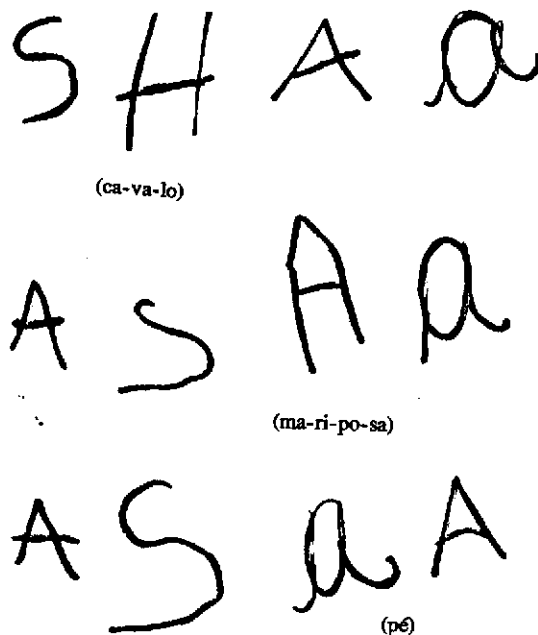
Neste nível, a criança faz várias tentativas no sentido de construir uma escrita que se assemelhe à do adulto, procurando variar os caracteres empregados: se ela usa caracteres separados entre si (do tipo imprensa), evita repetir mais duas vezes a mesma letra e procura conservar uma constância em relação ao número de letras que utiliza (escrita de Mônica). As poucas variações que faz, ao passar da escrita de uma palavra para outra, em relação à quantidade de letras utilizadas, não depende do tamanho da palavra, mas, sim, das diferenças quantificáveis do objeto a ser representado (variação no eixo quantitativo). Por exemplo, elefante deve escrever-se com mais letras do que mosquito, porque "ele pesa mil quilos" (Antônio, 4 anos). O exemplo de Marina, 5 anos, ilustra o que acabamos de colocar. Sua escrita é silábica nas palavras telefone e televisão, mas escreve a palavra "som" com um maior número de letras, porque, segundo ela, "o som é muito grande". Podemos observar, aqui, sua concepção realística da palavra, ou seja, a de que coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos.



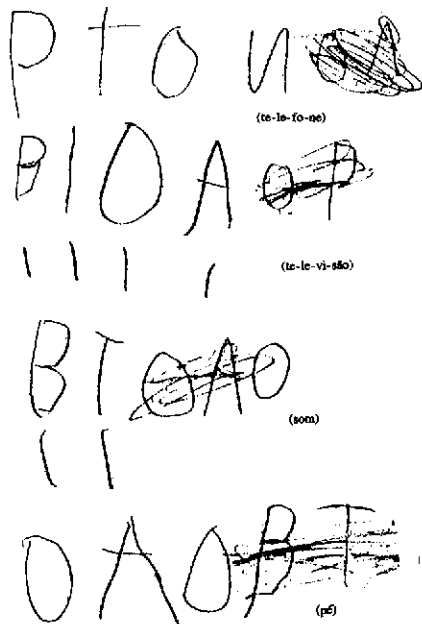
Aqui aparece também o desenho, ao lado da escrita, reforçando o seu significado. Ainda dentro deste nível, a criança dá um salto qualitativo, na medida em que descobre que, "para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva na escrita". O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima das letras, sendo o repertório também mais variado. Veja-mos, por exemplo, a escrita de Elisa, 5 anos, que já se encontra no nível pré-silábico mais evoluído. Ela já descobriu que não pode escrever da mesma maneira as palavras telefone, rádio e televisão, e varia, por isso, a colocação das letras nas palavras:



As crianças podem chegar a este nível em duas situações diferentes: algumas possuem um repertório de letras muito restrito e outras, um repertório muito grande de letras, à sua disposição. As crianças do primeiro grupo mantêm uma quantidade fixa de letras e a diferença do significado entre as palavras se obtém variando as letras numa ordem linear: elas usam as mesmas letras, porém trocam-nas de lugar, na palavra. Sérgio Henrique, de 6 anos e na pré-escola, escreve assim:



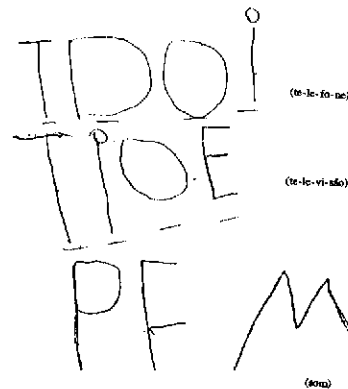
As crianças do segundo grupo, possuindo um repertório muito grande de letras, são aquelas cujo meio lhes proporciona uma infinidade de situações de leitura e escrita, aumentando o número de formas fixas de que dispõem. Formas fixas são palavras que a criança aprende no meio escolar ou extra-escolar e que ela é capaz de reproduzir, mesmo na ausência do modelo. Uma das formas fixas mais importantes é o nome próprio. Essas crianças mantêm também um número fixo de letras, mas a variação das grafias é bem grande. O exemplo a seguir é bem interessante, porque além de ilustrar a produção típica deste segundo grupo, esta criança começa a trabalhar com as palavras no sentido de vencer o conflito cognitivo, que vai fazer com que ele passe do nível pré-silábico para o silábico. Pedro escreveu as palavras telefone, televisão, som e pé. Em seguida pediu-se a ele que lesse as palavras que havia escrito. (As marcas debaixo das palavras são do próprio menino). Ao fazer a leitura e, concomitantemente, as marcas, percebeu que havia letras sobrando e riscou-as.



Toda escrita que não apresenta nenhum tipo de correspondência sonora é denominada pré-silábica; elas vão representar as escritas de um longo período no processo de alfabetização, no qual as exigências de uma "quantidade mínima de caracteres" e de "variedade de caracteres" continuam sendo mantidas.

2. **Nível silábico** - a leitura da própria escrita, que até então era global e não analisável, começa a mudar. A criança passa agora a fazer tentativas no sentido de atribuir "um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita". Quando descobre que a escrita representa a fala, a criança formula a "hipótese silábica", que, se por um lado é falsa, é da maior importância evolutiva para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a hipótese silábica, "cada letra corresponde a uma sílaba da palavra"; a criança dá, assim, um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes. Este nível pode-se apresentar de forma restrita, em que as crianças colocam qualquer letra para qualquer sílaba, ou de forma mais elaborada, em que as consoantes podem ter um valor silábico em função do nome a que pertencem (o P é o "Pa" de Paulo e o G é o "Gu" de Gustavo), ou as vogais um valor sonoro em função do nome

que se deseja escrever (o A pode ser o "ga" de gato, ou o "ma" de mamãe, ou o "sa" de sapo, respectivamente). A escrita abaixo é do tipo "silábica restrita".




A escrita apresentada anteriormente é de Felipe, que tem 6 anos e está na pré-escola. Podemos observar que, embora sua escrita seja silábica do tipo restrita, na palavra "telefone", ele já começa a passar para a forma mais elaborada. Note-se, entretanto, que, ao escrever a palavra "som", a hipótese silábica entra em conflito com a hipótese de quantidade mínima de caracteres (toda palavra tem que ter um número mínimo de letras para que possa ser lida). Isso cria um conflito em relação à escrita de monossílabos e dissílabos e, para resolvê-lo, a criança costuma acrescentar uma letra sem nenhum valor sonoro às palavras com menos de três sílabas. (É bom lembrar que três sílabas são representadas por três letras). A escrita abaixo é de Aline, que tem 6 anos e frequenta a pré-escola. Além de ilustrar a forma mais elaborada do nível silábico, ainda nos mostra o conflito surgido na palavra "pé" em relação à exigência de quantidade mínima de caracteres e a escrita de um monossílabo.

A N A

g t

U P i E

a i o a 

o a o E a i  

A parca de balões  
de pequenino.

Uma vez  
um menino que se chamava  
pequenino. Ele tinha mania de  
coleccionar Balões.

Um dia ele foi passear  
na parca no caminho encontrou  
um vendedor de Balões. Ele  
comprou uma parca e foi brincar  
lá apareceu um passarinho e  
bicou em todos os Balões. Ele  
ficou muito triste e nunca mais  
comprou Balões.

fim

Agora: Paula  
Turma da Terezinha

Q Halley

Sabado eu e os pais fomos  
na Estação de Nova Lima  
ver o cometa Halley e  
olhei para o céu e vi uma  
mancha era o cometa de Halley  
eu pensei que ele tirava mais  
luz.

fim

- 11/9/79 -

1ª série - Turma da Terezinha

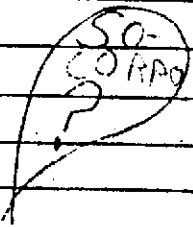
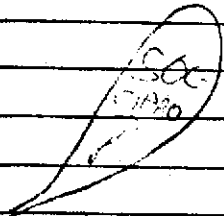
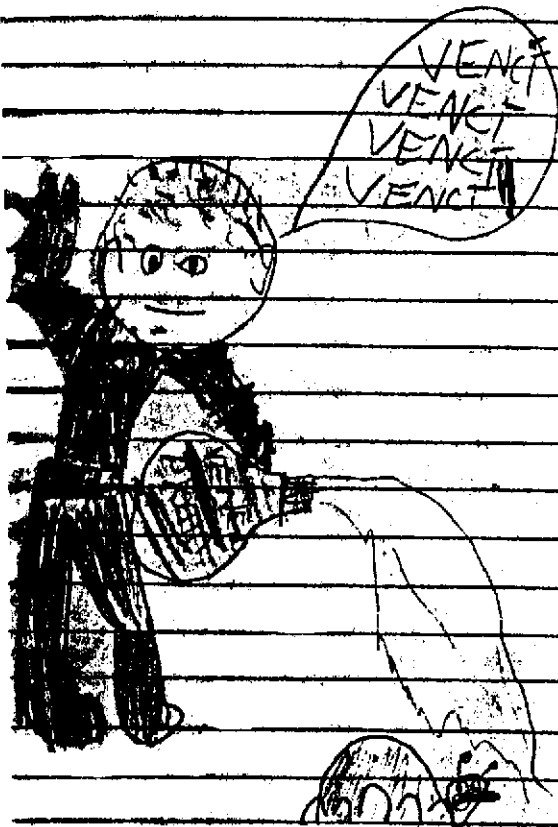
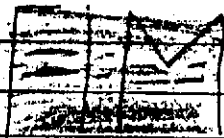
Escola Balad Vermelho - abril/86 -

05

# PIOLHOS MALDITOS

ERA UMA VEZ, UM MENINO  
 QUE ERA CARECA, ELE SÓ TINHA  
 PIOLHO, TODO MUNDO PENSAVA QUE  
 ELE ERA CABELUDO. É PORQUE ELE  
 SÓ TINHA PIOLHO NA CABECALHA  
 OS PIOLHOS CANSARAM DE CHUPAR  
 SANGUE PURO.

O MENINO ENCONTROU UM VENENO.  
 E MATOU OS PIOLHOS



14-2-79

19. século Batalha Vermelha

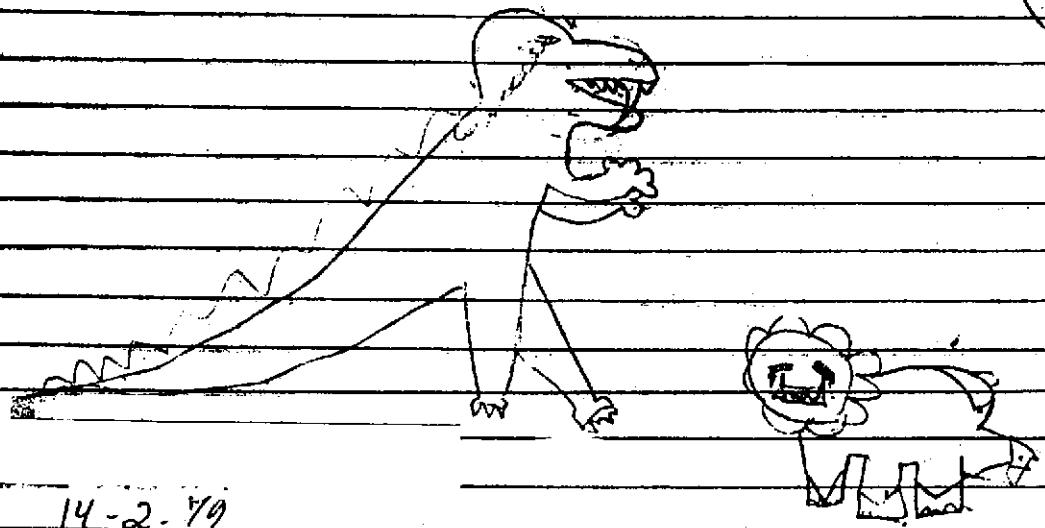
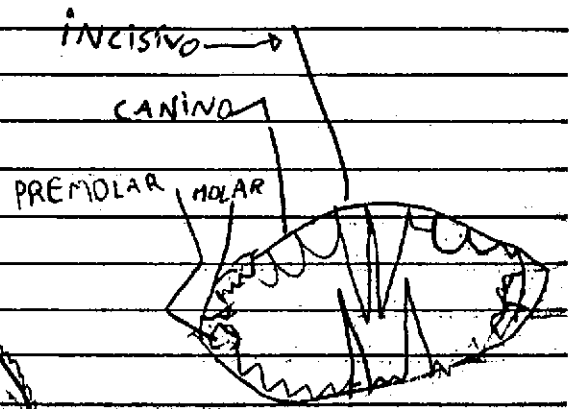
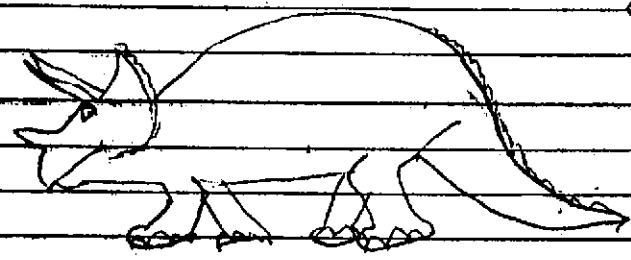
# COMO ACABARAM OS DINOSSAUROS

A MUITOS ANOS ATRAS EXISTIAM OS DINOSSAUROS  
 TINHAM DINOSSAUROS QUE CUMPI PLANTA E ELLES ERAM MUITOS FELIZES  
 ATE QUE UM DIA CAIU NA TERRA UM METEORO OU UM COMETA.  
 AI OS DINOSSAUROS FORAM AFUNDANDO NA TERRA E  
 VIRANDO PETRILEO

FIM

CA  
NA

TRICERÁTOPE



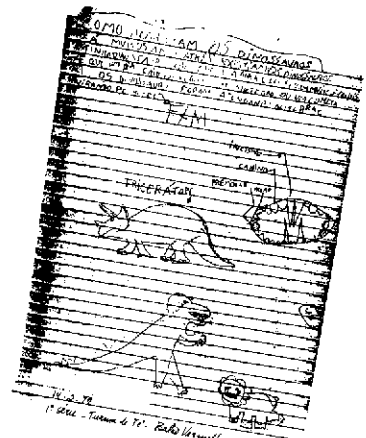
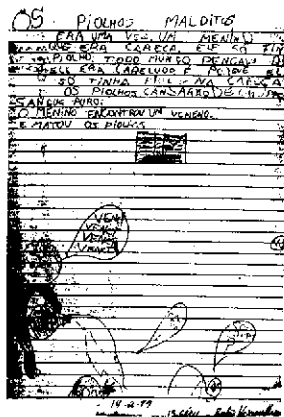
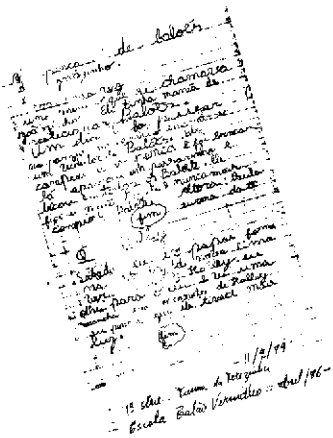
14-2-79

1ª série - Turma de Te - Bateu Vermelho



Se, no processo de alfabetização, a hipótese silábica representa um grande avanço conceitual, ela proporciona também a vivência de uma série de conflitos que a criança tem de enfrentar e que acabam por fazer com que ela abandone esse nível:

- conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres (ambas exigências puramente internas);
- conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe (palavras como pé, lá, etc., que constituem uma realidade externa ao próprio sujeito) e a leitura dessas formas em termos da hipótese silábica (que ele mesmo construiu).



Assim, a hipótese silábica cede, aos poucos, seu lugar a uma análise que vai "além da sílaba".

3. **Nível alfabético** - este nível marca o final da evolução. Segundo FERREIRO & TEBEROSKY, "aqui, a criança já franqueou a barreira do código: compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas nas palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido restrito". Os exemplos a seguir ilustram escritas do nível alfabético:

No processo de alfabetização, encontramos, ainda, ao lado dessas conceitualizações, que são construções originais da criança, alguns conhecimentos específicos sobre a língua escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes: que cada letra tem um nome específico, que escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita; que há diferença entre as letras que servem para ler e os números que servem para contar; que junto com as letras aparecem marcas - os sinais de pontuação; que escrevemos letras maiúsculas para nomes próprios, títulos, etc. Trata-se de aprendizagem de convenções, que não se ligam diretamente à gênese da alfabetização, mas que são responsáveis pela maior variação individual, segundo a procedência social das crianças.

Estes são os principais pontos de sustentação da abordagem construtivista-interacionista, defendida por FERREIRO e colaboradores. Uma vez que seu estudo abrangeu crianças de classes sociais diferentes e diferentes situações educativas, as autoras fazem também algumas colocações ligadas à relação entre a classe social e alfabetização. A interpretação dada ao fato de as crianças de classe média chegarem à escola prontas ou quase prontas para a alfabetização, enquanto as outras ainda não adquiriram, entre os seis ou sete anos, uma diferenciação entre o que seja ler e escrever ou o que possa ser lido ou escrito é a seguinte:

*"Entre uma criança de classe média urbana e uma criança de um grupo urbano marginalizado, não há necessariamente uma diferença quanto ao tipo de objetos portadores de textos com os quais podem entrar em contato. Mas, obviamente haverá uma diferença na variedade desses objetos e na*

*freqüência da presença desses objetos. (...) Dissemos que, além de objetos físicos que apresentam inscrições (ou portadores de textos), existem as ações sociais de produção e interpretação de textos. Aqui, a diferença entre os dois grupos de crianças estudadas é enorme e, por conseguinte, são também muito marcadas as diferentes ocasiões de aprendizagem informal. Uma criança de classe média assiste a atos de leitura que não são dirigidos a ela, mas que a informam sobre o valor social da escrita: lê-se ou comenta-se um jornal, lê-se uma carta que chega, lê-se a conta do telefone para saber quanto se tem que pagar, lê-se um recado deixado por alguém que saiu, lêem-se instruções sobre como utilizar este ou aquele aparelho, este ou aquele alimento enlatado, (...). Uma criança de classe média assiste a atos de escrever que não lhe são dirigidos, mas que a informam sobre as situações nas quais a escrita adquire um valor preciso; escreve-se um recado acabado de ser dado por telefone, escreve-se a lista de compras a fazer no supermercado, anota-se em uma caderneta um nome e um endereço, assina-se um recibo, etc., etc. (...) Assim, uma criança de classe média chega à escola primária, já equipada, na maioria dos casos, do essencial dessas práticas sociais. Para a criança desta classe social, está claro que a escrita serve para alguma coisa (ainda que não saiba definir bem para quê), que as letras não são simplesmente marcas sobre um papel mas objetos substitutivos (isto é, objetos que representam alguma coisa), que há várias maneiras de escrever, distintos contextos funcionais para a escrita e diferentes portadores de textos e de significação". (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986)*

Não só as colocações feitas acima, mas toda a nossa experiência nos leva a constatar tais observações. Difícilmente vamos encontrar, nas camadas populares, materiais que propiciem a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, os conceitos que só se formariam através da convivência com tais materiais se tornam difíceis para as crianças dessas camadas.

Se a escola é freqüentemente o lugar quase que exclusivo em que a criança de nível sócio-econômico baixo tem condição para interagir com o mundo da escrita de modo mais efetivo, seu trabalho pedagógico deverá estar orientado para ajudar os alunos a construírem as respostas para as questões fundamentais ligadas à gênese da alfabetização.

## A PESQUISA

A preocupação central deste trabalho consistiu em examinar as variáveis que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita em seus aspectos ligados à prontidão e à conceitualização. O estudo pretendia verificar, através da análise da prontidão e das tarefas da conceitualização de FERREIRO, a influência do nível sócio-econômico e da frequência à pré-escola nos aspectos acima mencionados, bem como a possibilidade de ligações entre as habilidades requeridas pela prontidão e o nível de conceitualização das crianças que iniciam a aprendizagem.

A amostra inicial foi constituída de 209 crianças de uma escola particular e de duas escolas públicas, respectivamente de nível sócio-econômico médio e baixo e com frequência ou não à pré-escola.

No momento inicial, as 209 crianças foram submetidas a um teste de prontidão, escolhido após a análise de alguns dos testes mais utilizados na prática escolar, tendo a escolha recaído sobre o "Teste de prontidão para a leitura", de KUNZ. Tal teste reuniu algumas condições, referendadas a seguir:

- o material é simples e de fácil aplicação;
- os resultados, distribuídos em áreas que envolvem habilidades específicas ligadas ao processo, facilitam a detecção das dificuldades encontradas, o que possibilita um trabalho posterior de acompanhamento dessas crianças.
- por ser de fácil aplicação, tal trabalho é realizado pelo próprio professor, que conhece melhor os alunos, suas reações, seus problemas individuais, e cuja atitude e voz são familiares às crianças;
- o teste é passível de aplicação coletiva;
- deve ser aplicado por etapas, o que limita, de certa forma, a intervenção de variáveis como fadiga, desinteresse, etc.

A aplicação do teste de prontidão iniciou-se após uma semana e meia de atividades introdutórias com objetivos de adaptação, visto que parte da população amostrada iniciava, aqui, seu primeiro contato com uma instituição de ensino. Foi realizado em quatro etapas. Entre dois a três dias antes da aplicação, os alunos foram submetidos a exercícios similares aos apresentados no teste, como fazer uma cruz em uma gravura, traçar uma linha em volta de uma palavra, para que se familiarizassem com a técnica do trabalho.

Os testes de prontidão foram aplicados pelas próprias professoras das classes, após um treinamento dado pela pesquisadora.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a amostra foi reduzida para 42 sujeitos, perfazendo 20% da população inicial, sendo aplicadas a essa sub-amostra as tarefas conceituais propostas por FERREIRO & TEBEROSKY (1986) e relacionadas:

- aos aspectos formais do grafismo, a relação entre números e letras e ao reconhecimento de letras individuais;
- à leitura com e sem imagem;
- aos atos de leitura;
- à evolução da escrita.

As situações experimentais foram construídas com a preocupação de que a criança colocasse em evidência "a escrita" tal como ela a vê, a "leitura", tal como ela a entende, e os problemas tais como se apresentam (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

As tarefas originais sofreram algumas modificações, para uma melhor adequação à realidade das crianças que constituíram a nossa amostra. Foram aplicadas individual-

mente pela própria pesquisadora, através de entrevistas, utilizando-se o método clínico proposto por Piaget. Tais tarefas continham:

- situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no cotidiano;
- situações de produção gráfica.

A análise dos dados encontrados nos leva a algumas conclusões que podem ser sintetizadas como se segue.

- Nenhuma criança, ao ingressar na escola de primeiro grau, parte de um "grau zero" em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, nem mesmo as de nível sócio-econômico baixo, sem pré-escola.

Quando aqui chegam, já trazem consigo uma história pré-escolar da escrita, "que de nenhum modo pode ser reduzida a uma associação entre formas gráficas e sonoras, mas antes consiste numa reconstrução conceitual do objeto" (TEBEROSKY, 1982). Todos, de certa forma, já vivenciaram situações em que tiveram de resolver numerosos problemas para compreender as regras de representação da leitura e da escrita. Isso não significa, entretanto, que todos eles estejam nas mesmas condições, como supostamente a escola costuma imaginar. Enquanto algumas crianças se situam nos últimos momentos da evolução dessa aprendizagem, outras se encontram nos níveis iniciais do processo de alfabetização. É preciso que a escola esteja em condições de oferecer-lhes aquilo de que realmente necessitam, pois os níveis de conceitualização é que determinam, em grande parte, os resultados finais da aprendizagem, independente da condição econômica e da situação escolar.

- A influência do fator social na alfabetização é importante, na medida em que, quanto maiores forem as experiências ligadas à leitura e à escrita, maiores serão as possibilidades da criança em relação à sua aquisição. Assim, o que distingue crianças de nível sócio-econômico médio e alto de outras de nível sócio-econômico baixo é que estas têm menores possibilidades de acesso a situações que promovam a conceitualização do que seja ler e escrever.
- Com relação à "prontidão", os resultados nos mostram que, como instrumento preditivo, é bastante inconsistente. Ainda que os dados globais obtidos no teste de prontidão favoreçam as crianças que tiveram acesso à pré-escola, em termos de porcentagem, os que não tiveram acesso a nenhuma escolarização também apresentam resultados satisfatórios (concentram-se em torno da média e do nível superior, segundo o número de pontos alcançados). Um aspecto que coloca este primeiro grupo aqui mencionado em condições favoráveis se deve, supomos, à natureza escolar de que são constituídas as suas tarefas. Marcar uma cruz, fazer um círculo, etc., são ordens bastante familiares ao pré-escolar. A prática pedagógica que referenda o uso da prontidão deve atentar para que esta não se transforme em instrumento puramente discriminatório, ou mesmo para que não leve a diagnósticos pouco fundamentados, uma vez que a análise de alguns itens de testes de prontidão por nós estudados nos mostram que tais itens guardam muito pouca relação com aquilo que realmente pretendem medir. Um outro aspecto muito importante ainda a ser lembrado em relação à prontidão é o de que as expectativas negativas em relação às possibilidades dos alunos, ou seja, a chamada "profecia auto-realizadora", refletem-se no seu desempenho de maneira substancial. Algumas pesquisas já realizadas anteriormente confirmam o que acabamos de colocar.

- A pré-escola, seja ela compensatória ou esteja preocupada em promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, tem favorecido o processo conceitual de leitura e escrita, mesmo sem ter isso como objetivo. Suas atividades acabam por inundar o mundo da criança de experiências que propiciam a conceitualização. Isso se tornou evidente nos casos em que se combinavam os fatores NSE baixo e não frequência à pré-escola. Tais crianças demonstraram, nas tarefas de conceitualização, níveis muito elementares, por não terem em nenhum momento tido oportunidades de experiências ligadas à leitura e à escrita. Elas estão muito aquém dos níveis de conceitualização necessários para que a aprendizagem da leitura possa ocorrer. A questão é saber se a escola, da forma como é concebida tradicionalmente, tem consciência disso e está em condições de oferecer-lhes o de que realmente necessitam. A pré-escola tem, pois, uma função pedagógica que reveste da maior importância o seu trabalho no sentido de facilitar a alfabetização.
- Independente do nível em que estejam na conceitualização da escrita, as crianças que freqüentam a pré-escola tendem a utilizar os caracteres em cursiva nas suas produções gráficas - sinal da influência escolar, que tem nesse tipo de letra o seu modelo enquanto aqueles que não tiveram acesso à pré-escola usam caracteres de imprensa.
- Nas tarefas propostas, encontramos uma grande dificuldade entre as crianças de nível sócio-econômico baixo, sem pré-escola, para escreverem o seu próprio nome, falar sua idade, a data do seu nascimento ou o nome de seus pais, etc. Tais dados mostram que os problemas sócio-econômicos têm repercussões inelutáveis e fazem com que a questão da identidade para essas crianças seja muito séria. A falta desse tipo de experiência - identidade pessoal e cultural traz para o contexto escolar uma dificuldade adicional, representada pelo novo e pelo desconhecido da realidade da sala de aula. Sem um trabalho anterior, voltado para o aspecto sócio-afetivo, no qual a questão da identidade seria trabalhada em relação à dinâmica escolar, torna-se impossível a tarefa de alfabetizar.

A alfabetização é, pois, um processo de extrema complexidade e não se inicia na escola, como supostamente se acredita. Com efeito, FERREIRO demonstrou que a criança, desde cedo, tem hipóteses 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. Tais hipóteses foram também confirmadas em nosso trabalho.

## IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As considerações colocadas neste artigo, em que se contrastam as concepções tradicional e construtivista na aprendizagem da leitura e da escrita, levam-nos agora a formular algumas questões relativas às mudanças que se operam na prática pedagógica a partir das perspectivas psicogenéticas, e a refletir sobre os desafios que, a partir dessas perspectivas, a escola necessariamente terá de enfrentar.

Se "a alfabetização é uma aprendizagem de natureza conceitual", o desempenho em leitura e em escrita depende, não da maior ou menor quantidade de informações sobre o valor sonoro convencional das letras, mas, sim, do conhecimento construído pelo aprendiz sobre o sistema de representação da escrita. Tal afirmação muda fundamentalmente o núcleo da alfabetização; aqui, não é o método, nem o professor, nem os pré-requisitos que são importantes e, sim, "o sujeito", já que é ele quem realiza a aprendizagem. O papel do profes-

sor muda também, substancialmente, adquirindo uma nova dimensão. Ele passa a ser o "mediador" entre o sujeito (o aluno) e o objeto da aprendizagem (a escrita). A informação por ele fornecida não é a única e nem é sua qualidade ou quantidade que determinarão o processo. Em contrapartida, ele deixa de ser um mero aplicador de idéias alheias, um "incompetente necessário", cercado por um grupo de especialistas que lhe fornecem, prontas, todas as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, para que não cometa erros. Agora, é, antes de tudo, um educador criador, capaz de refletir sobre sua prática, pensando-a e reformulando-a constantemente.

Em lugar dos pré-requisitos necessários, é o nível de conceitualização que vai definir o êxito escolar: quanto mais evoluído o primeiro, maior o sucesso do segundo. Para garanti-lo, a instituição escolar tem de iniciar seu trabalho avaliando o nível de desempenho dos alunos, que deverá ser obtido não através de testes de prontidão ou similares, mas através de situações que confrontem sua produção de escrita.

Isso não significa dizer que níveis avançados de conceitualização sejam pré-requisitos para o ingresso na primeira série. Os dados obtidos por FERREIRO e confirmados em nossa pesquisa com crianças brasileiras nos mostram que, do contingente populacional amostrado, 59% são pré-silábicas e 33%, silábicas. Se assim fosse, tais crianças não poderiam ser alfabetizadas, o que significaria deixar de fora a maioria dos alunos que chegam à escola para aprender a ler e a escrever.

Não mais se trava polêmica acerca do problema clássico - em que momento alfabetizar, se na pré-escola ou na primeira série. Segundo FERREIRO, este "é um problema mal colocado". Valorizá-lo implica admitir que é o adulto quem decide o momento de acesso à língua escrita, e não a criança, e desconsiderar a função social da escrita. O que a criança adquire a partir de sua participação em atos sociais se transforma numa das mais ricas fontes de informação de que dispõe. "Somente é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber acerca da língua escrita se limita ao conhecimento das letras" (FERREIRO, 1982).

Na perspectiva construtivista, a escola deixa de considerar a alfabetização como uma atividade individual do sujeito, realizada isoladamente, reduzindo sua aprendizagem a uma atividade solitária, para valorizar os aspectos da interação grupal nas construções que as crianças fazem em torno da escrita. A escola é o lugar por excelência onde a criança pode conviver com outras da mesma idade, na mesma situação e que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. Todavia, não costuma aproveitar essas situações de intercâmbio que se dão espontaneamente, por julgar que atrapalham a disciplina e dificultam o ensino. Se os conhecimentos infantis são determinados pelas possibilidades de assimilação do sujeito e pelas informações específicas providas pelo meio, podemos admitir que, num contexto de socialização, ambos os fatores serão favorecidos: as conceitualizações de diferentes pontos de vista podem ser confrontadas, constituindo uma fonte potencial de conflitos, e as crianças podem, entre si, viver o papel de informantes sobre os aspectos convencionais do sistema. As colaborações que se dão entre as crianças poderão, ainda, ser aproveitadas para enriquecer atividades nas práticas habituais voltadas para o ensino da língua, como a composição, o ditado e a leitura, sob formas coletivas ou de trabalho em pequenos grupos. A idéia de que "as crianças que não sabem escrever devem seguir ordenada e docilmente os ensinamentos dos professores" não tem espaço na escola que agora conhecemos.

Um último ponto a ser considerado diz respeito ao trabalho pedagógico que aqui se realiza. Sendo a alfabetização uma aquisição conceitual, em que os avanços na conceitualização guardam estreita relação com os conflitos cognitivos que a criança tem de vivenciar, para que possa dar "saltos conceituais" em direção à apropriação do objeto escrita, os encaminhamentos pedagógicos devem problematizar situações que irão favorecer tais conflitos.

Uma vez colocadas as principais mudanças que se operam na aprendizagem da leitura e da escrita a partir das descobertas de Emília Ferreiro, deparamo-nos com alguns problemas que se tornam verdadeiros desafios ao trabalho de alfabetização que sabemos, agora, ser o mais adequado. Sobre eles, gostaríamos de tecer algumas considerações, que, a nosso ver, poderiam ajudar na reflexão daqueles que se interessam pelo assunto, quer no sentido de procurar soluções para tais problemas, quer para se ter a clareza necessária em relação às limitações que ora colocamos aqui.

O primeiro desafio diz respeito ao limitado acesso ao corpo de conhecimentos que constituem a alfabetização como apropriação de um objeto conceitual – a escrita. Poucos são os educadores que os conhecem, o que inviabiliza, de certo modo, a sua utilização. Acreditamos que a organização de cursos, seminários e treinamentos para educadores alfabetizadores, com o objetivo de proporcionar-lhes informações sobre a psicogênese da leitura e da escrita, e de conscientizá-los acerca da importância desse conhecimento no contexto global da alfabetização poderiam minimizar esse problema.

Um segundo desafio diz respeito ao problema da “mudança”. “Mudar”, em termos de alfabetização, significa abandonar uma prática conhecida, que oferece um trabalho sistematizado, que dá ao professor segurança, uma vez que indica, passo a passo, os procedimentos para ensinar os mecanismos da leitura e da escrita. Uma mudança envolve sempre uma nova postura, um novo compromisso. Não se mudam as coisas de fora para dentro; é preciso que uma necessidade de mudança seja sentida para que algo de novo possa acontecer. Vejamos como a mudança em relação à alfabetização foi sentida por determinada professora, que assim se expressa em seu relatório final de atividades:

“O grande desafio deste ano, no pré, foi a mudança de linha e de postura adotada pela escola – a substituição do método tradicional pelo trabalho baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro. Só agora percebo a extensão deste desafio, a importância e o grau de dificuldade (...)

Eu estava de pleno acordo com a proposta da escola; afinal, ajudei a construí-la. Mas nem por isto deixei de me sentir emperrada por velhos hábitos e posturas que fizeram parte de minha formação. Foi necessário um exercício maior de flexibilidade e atenção ao qual não estava habituada e ainda hoje me pego preocupada com o fruto do meu trabalho (...). O exercício que viabilizou este trabalho foi o de “leitura” das crianças. Sim, eu tive que aprender a ler! Ler necessidades, ler interesses, ler dificuldades e acima de tudo, me ler. Isto significava estar atenta aos meus velhos ranços já abordados anteriormente....” (Carolina, professora do pré na Escola Balão Vermelho).

Para mudar, é preciso estar-se preocupado com a prática pedagógica, é preciso repensar a alfabetização; é preciso adotar uma postura crítica em relação à problemática do fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita, pois ele pode muitas vezes ser consequência de “dificuldades de ensino” em lugar de “dificuldades de aprendizagem”; é preciso buscar um trabalho pedagógico alternativo, que possa responder aos “porquês” do insucesso na alfabetização, seja no nível de como combatê-lo ou no de como preveni-lo.

Uma mudança que não tenha essa dimensão se traduz num “modismo”, em que o novo e o diferente são adotados de forma pouco consistente e produtiva. A adoção de práticas pedagógicas sem um suporte teórico substantivo nos levam, quase sempre, a uma falta de sistematização que mais pode confundir do que instrumentalizar. Dentro dessa perspectiva,

as práticas pedagógicas tradicionais têm de ser repensadas à luz dessas descobertas, mas é preciso reconhecer que elas ainda têm o seu papel e constituirão instrumentos úteis para os professores. Em caso de simplificação exacerbada, tal modismo pode redundar em mais um mecanismo de diagnóstico, que classifica, rotula e aprisiona.

A necessidade de se construir uma metodologia adequada a uma alfabetização considerada como a apropriação de um objeto conceitual é também um grande desafio. A teoria aí está, mas há um espaço a ser ocupado pela prática pedagógica. Muito já se tem feito e várias são as experiências que vêm dando certo. Esperamos que este artigo desperte o interesse de outros educadores que se preocupam com a alfabetização, e que a sistematização de experiências e reflexões possa prover avanços na superação de desafios e na reconstrução dessa prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá & DURAN, Marília Claret Geraes, org. *Reverendo a proposta da alfabetização*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, 4 (2), 1983.
- . *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): 7-17, fev. 1983.
- . *Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado*. *Boletín de la Dirección de Educación Pré-Escolar*, México (2), dic. 1982.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *La comprensión del sistema de escritura: Construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, 2(1), 1981.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- KUNZ, E.R. *Teste de prontidão para a leitura*. Rio de Janeiro, CEPA, 1979. *Apud* PIMENTEL, M.A.M. *Alfabetização: um estudo preliminar ligado à prontidão e à conceitualização*. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, Departamento de Psicologia, 1984. p. 63. (Dissertação de Mestrado).
- PIMENTEL, M.A.M. *Alfabetização: um estudo preliminar ligado à prontidão e à conceitualização*. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, Departamento de Psicologia, 1984. (Dissertação de Mestrado).
- REGO, L.L.B. *O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização*. In: CARRAHER, Terezinha Nunes, org. *Aprender pensando: contribuição da psicologia cognitiva para a educação*. Recife, Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, 1983.
- TEBEROSKY, A. *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal*. In: FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M., eds. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.
- WEISZ, T. *Repensando a prática de alfabetização; as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): 115-9, fev. 1985.