



# Construtivismo e Alfabetização:

## Um balanço Crítico

TEREZINHA NUNES \*

### RESUMO

As contribuições e lacunas do construtivismo para a alfabetização são discutidas brevemente. Dentre as contribuições, salientam-se: (a) a filosofia de respeito ao processo de desenvolvimento do aluno; (b) os estudos da psicogênese do conceito de língua escrita; (c) as propostas para a formação do alfabetizador; (d) a posição sobre quando se deve alfabetizar as funções da avaliação. Dentre as lacunas, são discutidas: (a) a não-consideração das diferenças entre leitura e escrita; (b) a falta de explicações, para diferenças individuais; e (c) a não-consideração das conseqüências da alfabetização para a aprendizagem e o raciocínio via língua escrita e para a ampliação das possibilidades de ação do sujeito.

**Descritores de assunto:** alfabetização - construtivismo: contribuições e lacunas.

### ABSTRACT

*The contributions and gaps in constructivism as a theory of reading instruction are discussed. The following contributions are emphasized: (a) a philosophy which proposes respect for the child's developmental processes; (b) the contributions towards understanding children's conceptions of writing; (c) guidelines for teacher education; and (d) ideas about when to offer reading instruction and the purpose of school evaluations. The following gaps are discussed: (a) lack of consideration of differences between reading and spelling; (b) absence of explanations for individual differences; and (c) lack of analysis of the consequences of literacy both in terms of learning and reasoning with written language and in terms of amplification of subjects' range of action.*

**Key words:** literacy - constructivism: contributions and gaps.

\* Professora do Mestrado em Psicologia - Universidade Federal de Pernambuco.



A pesquisa sobre a alfabetização desenvolveu-se acentuadamente nas últimas duas décadas. Até o final da década de 60, a leitura e escrita vinham sendo pensadas apenas como atos, considerando-se somente seus aspectos executivos. Dentro dessa concepção, enfatizavam-se muito os elementos periféricos da leitura e da escrita, ou seja, os aspectos perceptuais da leitura e motores da escrita, sem existir uma preocupação adequada com os processos cognitivos que dirigiam esses atos.

A partir do início da década de 70, sob a influência da lingüística e dos mais diversos trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo, os estudos da leitura e da escrita passaram a ser baseados numa concepção de leitura e escrita como atividades predominantemente intelectuais, sendo os processos cognitivos, e não os executivos, os mais importantes para a análise da alfabetização. É a partir do momento em que a leitura e a escrita passam a ser vistas como processos cognitivos, e não perceptuais e motores, que as teorias construtivistas começam a participar da análise da alfabetização. O objetivo deste trabalho é fazer um balanço crítico das influências do construtivismo sobre a **prática da alfabetização enquanto atividade didática**, considerando tanto suas contribuições como as lacunas e dificuldades. O trabalho está dividido em seis partes, voltadas para as seguintes questões: (1) breve caracterização do construtivismo; (2) breve revisão de pesquisas empíricas que utilizam a visão construtivista na compreensão da alfabetização; (3) lacunas da posição construtivista como teoria psicológica; (4) construtivismo e institucionalização da alfabetização; (5) construtivismo e consequências da alfabetização; (6) conclusões.

### I. O que é construtivismo?

O objetivo dessa discussão inicial é simplesmente situar a noção de construtivismo, de modo a poder utilizá-la nas discussões posteriores. Não se pretende, portanto, discutir a noção de construtivismo em profundidade neste momento, ape-

nas levantar algumas de suas características fundamentais. Essa reflexão inicial é importante para que se possa manter uma perspectiva adequada do construtivismo durante esse balanço crítico, sem aceitar como construtivistas posições que são incompatíveis com o construtivismo e sem atribuir-lhe limitações que sejam pertinentes às descobertas empíricas atuais, mas não constituam limitações inerentes à posição construtivista.

### A. CARACTERÍSTICAS DA POSIÇÃO CONSTRUTIVISTA

Piaget é, sem dúvida, o maior nome do construtivismo.

Embora não tenha, ele próprio, atribuído grande importância ou investigado a alfabetização, seus trabalhos constituem o ponto de partida natural para a identificação das características de uma posição construtivista. Piaget (1953) situa como centrais à posição construtivista as seguintes características:

(1) O construtivismo é uma teoria sobre a origem do conhecimento, que busca caracterizar os estágios mais recentes em função dos estágios anteriores. O construtivismo é, portanto, uma teoria situada dentro do campo da epistemologia genética.

(2) Segundo a posição construtivista, o conhecimento é organizado, e não uma simples coleção de dados. São as estruturas cognitivas que determinam o modo pelo qual o sujeito apreende o objeto de conhecimento, do mesmo modo que as estruturas anatômicas envolvidas na preensão, por exemplo, determinam o modo pelo qual o sujeito pode segurar um objeto físico. É, portanto, essencial à compreensão de qualquer conhecimento a descrição da estrutura lógica que o organiza.

(3) A fonte das estruturas lógicas, que organizam o conhecimento matemático e científico, não está nem no sujeito nem no objeto, mas na interação entre sujeito e objeto, que resulta na reestruturação constante da organização biológica inicial (reflexos e instintos) existentes no sujeito. Numa teoria nativista, em contraste, as estruturas cognitivas são vistas como dados biológicos, características da espécie, cabendo ao sujeito apenas adaptá-las à realidade. Por outro lado, numa teoria empirista, a organização observada no comportamento do sujeito é vista como determinada pelo mundo, nada existindo no sujeito que determine suas relações com o mundo além do que ele já aprendeu sobre o próprio mundo anteriormente. A teoria construtivista se contrapõe, portanto, ao nativismo e ao empirismo, propondo que a fonte das estruturas do conhecimento está na interação entre sujeito e objeto, não sendo as estruturas nem totalmente pré-determinadas biologicamente nem totalmente aprendidas a partir do contacto com o mundo empírico.

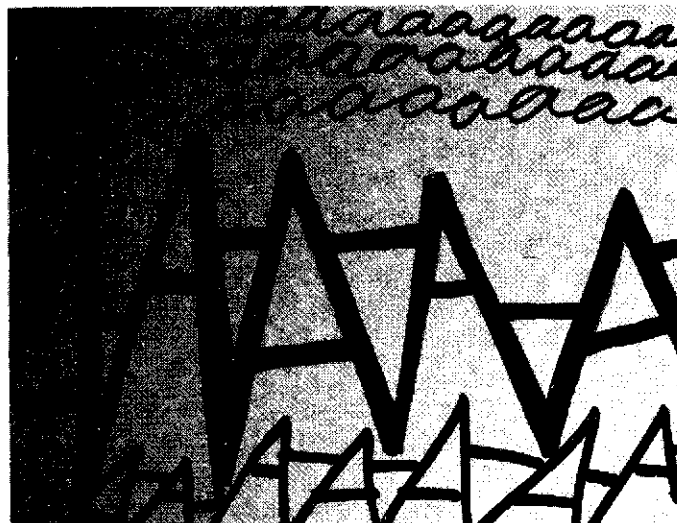
(4) Essas estruturas lógicas também não podem ser transmitidas socialmente, pois aceitar a imitação de outras pessoas como determinando a origem das estruturas lógicas seria o mesmo que aceitar a cópia do mundo como a origem dessas estruturas. Portanto, o ambiente social tem o mesmo papel que o ambiente físico: ocasiona oportunidades de interação entre o sujeito e o objeto, as quais resultam em conflito e, conseqüentemente, reestruturações, pelo próprio sujeito, de suas estruturas anteriores.

(5) No processo de estruturação do conhecimento lógico ou científico de um objeto, existem estágios de equilíbrio, que podem ser caracterizados pela organização que o sujeito dá ao conhecimento no momento. Quando esse equilíbrio é perturbado pela interação sujeito-objeto, a motivação intrínseca da busca de equilíbrio ativa os processos de equilíbrio, que resultam no surgimento de uma nova organização do conhecimento e, portanto, um novo estágio de equilíbrio. Assim, os estágios subseqüentes são sempre resultado da interação das estruturas precedentes mais algum fator novo, que ocasionou o desequilíbrio e ativou a equilibração.

## B. CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO.

Se transpusermos as características do construtivismo resumidas acima para a análise da alfabetização, podemos chegar a algumas conclusões sobre o conhecimento da língua escrita. Em primeiro lugar, **o foco de uma teoria construtivista ao analisar o processo de alfabetização deve ser a compreensão do objeto de conhecimento, a língua escrita.** A língua escrita tem uma organização própria, que não determina, de imediato, a maneira pela qual a criança começa a compreendê-la. A fim de entender o desenvolvimento da alfabetização, é necessário, em primeiro lugar, saber que concepções de língua escrita a criança tem, antes de ser iniciado o processo de alfabetização. Emilia Ferreiro é, sem dúvida, a pesquisadora de maior destaque no campo das concepções de escrita observadas entre crianças do pré-escolar. Seu trabalho de maior influência no Brasil (Ferreiro e Teberosky, 1985) **Psicogênese da língua escrita**, feito com crianças aprendendo o espanhol como língua escrita, descreve os estágios de equilíbrio encontrados entre essas crianças até a emergência de uma concepção alfabética de escrita, semelhante à própria organização do sistema de escrita utilizado para a grafia do espanhol. **Teorias sobre a alfabetização que não estejam voltadas para a análise da compreensão da língua escrita não são teorias construtivistas.**

Em segundo lugar, as mudanças descritas no processo de alfabetização dentro de uma teoria construtivista precisam estar relacionadas às concepções que a criança tem de escrita e leitura, ao modo pelo qual a criança concebe o objeto "língua escrita", e não a mudanças nas habilidades de execução da leitura e da escrita. Essas mudanças, que constituem os momentos de equilíbrio no processo de alfabetiza-



ção, são normalmente chamadas de fases ou estágios no desenvolvimento.

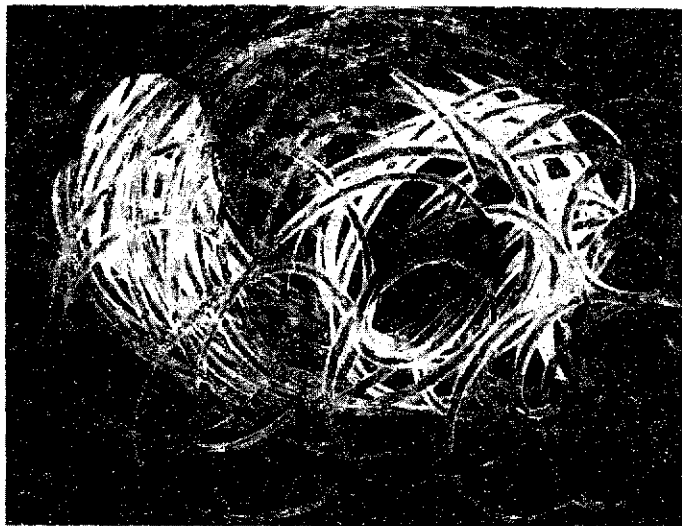
Em terceiro lugar, os processos que provocam mudanças nas concepções infantis devem ser, de acordo com a posição construtivista, ligados aos conflitos gerados pela interação sujeito-objeto. Nesse processo, algumas posições podem enfatizar os conflitos entre os próprios esquemas do sujeito enquanto outras podem enfatizar os conflitos na interação entre sujeitos distintos. Apesar de diferenças de ênfase, o elemento provocador da mudança deve ser encontrado na interação sujeito-objeto.

## II. Resultados de estudos empíricos sobre o processo de alfabetização.

Os estudos sobre as primeiras concepções de leitura e escrita indicam que as crianças têm, a princípio, idéas relativamente vagas sobre o que está representado na língua escrita. FERREIRO & TEBEROSKY (1985) mostraram que as crianças inicialmente parecem acreditar que as partes de uma frase que estão escritas no papel são apenas os substantivos, adjetivos e verbos, que têm um significado referencial. Posteriormente, as crianças passam a conceber que também as palavras de função podem ser escritas. Além disso, as crianças utilizam critérios formais para identificar o que se pode ler. Por exemplo, pode-se ler uma seqüência de quatro letras, mas não uma letra sozinha. Ou pode-se ler uma seqüência de quatro letras diferentes, mas não uma com quatro letras iguais. CARRAHER & REGO (1981) mostraram também que inicialmente as crianças esperam que exista uma relação direta entre certas características do significado e de sua representação escrita: objetos grandes devem ser escritos com muitas letras; objetos pequenos, com poucas letras. REGO (1990) observou também que algumas crianças nessa fase escrevem, por exemplo, "girl" (menina) usando

somente letras cor-de-rosa porque "as meninas gostam de cor-de-rosa". Somente mais tarde as crianças começam a buscar uma relação entre as palavras faladas e as palavras escritas, começando a analisar a fala e a tentar relacioná-la sistematicamente à escrita.

FERREIRO & TEBEROSKY (1985) mostraram que, quando as crianças começam a procurar relações sistemáticas entre a palavra falada e a palavra escrita, sua concepção de como serão essas relações ainda não é alfabética. A passagem de uma abordagem mais global à tarefa de leitura para mais analítica não se faz diretamente para uma concepção alfabética. Em português (CARRAHER & REGO, 1984), como já observado em Espanhol por Ferreiro e Teberosky, as crianças buscam inicialmente encontrar relações sistemáticas entre as sílabas e as letras, e não entre os fonemas e as letras, como ocorre na escrita alfabética. Essa relação se dá tanto de modo quantitativo quanto de modo qualitativo. Do ponto de vista quantitativo, as crianças começam a utilizar sistematicamente uma letra para cada sílaba. Por exemplo, as crianças começam a escrever trissílabos com três letras e dissílabos com duas letras. Do ponto de vista qualitativo, as crianças aprendendo a ler em Português começam a identificar as vogais das sílabas e a tentar representá-las na escrita. Dessa forma, as crianças podem, nesse momento, produzir grafias que seriam antes consideradas impróprias por elas mesmas - como, por exemplo, escrever "urubu" com três U's, uma grafia que seria rejeitada anteriormente por apresentar apenas as mesmas letras, sem variação. 1 Durante essa fase, a criança produz grafias que são ininteligíveis para pessoas que não tenham observado o processo de produção e que são de difícil reconhecimento para a própria criança após um longo intervalo de tempo. Por exemplo, uma criança pode escrever "boneca" usando as vogais "OEA", estabelecendo, assim, tanto uma correspondência quantitativa quanto qualitativa, mas posteriormente não saberá mais o que escreveu porque a informação contida na palavra escrita com três vogais não é suficiente para a sua leitura posterior.



Uma nova mudança na concepção de língua escrita apresentada pela criança será observada subsequentemente, quando ela começar a aprimorar a análise dos sons e utilizar uma letra para cada fonema, coerentemente com a representação alfabética. Ferreiro e Teberosky salientam a importância da descoberta da representação alfabética, que resulta de uma longa evolução na compreensão da língua escrita enquanto objeto de conhecimento, embora esse processo evolutivo tenha sido ignorado durante muito tempo.

Pode-se pensar ainda na existência de uma fase pós-alfabética, em que a criança descobre as limitações de uma estratégia puramente alfabética para leitura e escrita, em que haveria uma correspondência biunívoca entre letra e som. Por exemplo, existem em Português, como em outras línguas, regras hierárquicas que alteram o valor convencional dos sons, as quais precisam ser levadas em consideração para que a ortografia seja dominada pela criança. Uma dessas regras, que é relativamente simples, refere-se ao som do "S" entre vogais: o "S" entre duas vogais tem o som de "Z". Uma regra simples como essa exige alguma reformulação da concepção alfabética, pois as correspondências qualitativas são alteradas quando regras desse tipo entram em cena. Além disso, existem também considerações léxicas que precisam ser dominadas para que a criança atinja o domínio da ortografia. Essas considerações léxicas não fazem parte da concepção alfabética mas se superpõem a ela, não havendo uma incompatibilidade entre a concepção alfabética (que não é uma transcrição fonética) e considerações léxicas sobre a escrita. Por exemplo, a grafia da seqüência sonora /ice/ pode ser feita com C ou SS. No entanto, se essa seqüência fizer parte de um substantivo abstrato ("meninice", por exemplo), a grafia correta será "ICE" enquanto que, se a seqüência for parte de um verbo no subjuntivo ("Subisse", por exemplo), a grafia correta será "ISSE". Essas considerações léxicas não fazem parte de uma concepção alfabética e representam, portanto, uma mudança de perspectiva com relação à língua escrita. Quando se compreende sua importância, muitas das grafias que poderiam parecer totalmente imprevisíveis passam a ser previsíveis. De modo especial, a compreensão de que existem certas raízes com grafias determinadas que se mantêm na formação dos derivados pode ser de grande utilidade para o aprimoramento da ortografia.

A passagem de uma concepção de língua escrita a outra ainda é pouco compreendida, não havendo estudos detalhados sobre os processos envolvidos nessas mudanças. Por exemplo, a mudança de uma concepção silábica para a alfabética pode, em princípio, resultar de diferentes situações. A criança pode descobrir a insuficiência de suas próprias representações silábicas ao tentar ler algo que ela própria escreveu e não conseguir fazê-lo. Outra possibilidade seria a criança entrar em conflito diante de sua própria representação, baseada na sílaba, e da representação produzida por um adulto, que seria alfabética. Esse conflito pode ser observado, por exemplo, quando uma criança com uma con-

cepção silábica de escrita já conhece de cor a escrita de seu nome. Nessa situação, ela pode perceber que sua tentativa de representar seu próprio nome difere daquele padrão já memorizado. O conflito poderia também surgir a partir da própria instrução em alfabetização. Por exemplo, a criança trabalhando com um método silábico viria a compreender que uma sílaba freqüentemente se escreve com duas letras, e não com uma só letra. Esse conflito quantitativo poderia resultar numa melhor análise da sílaba e na descoberta da concepção alfabética. No entanto, ainda não existem estudos que esclareçam os processos envolvidos na mudança de uma concepção de escrita para outra. Assim, embora os estudos empíricos já tenham esclarecido muito sobre os diferentes momentos de equilíbrio das concepções iniciais de língua escrita, a natureza dos conflitos que resultariam em mudanças de uma fase para outra ainda não é bem compreendida.

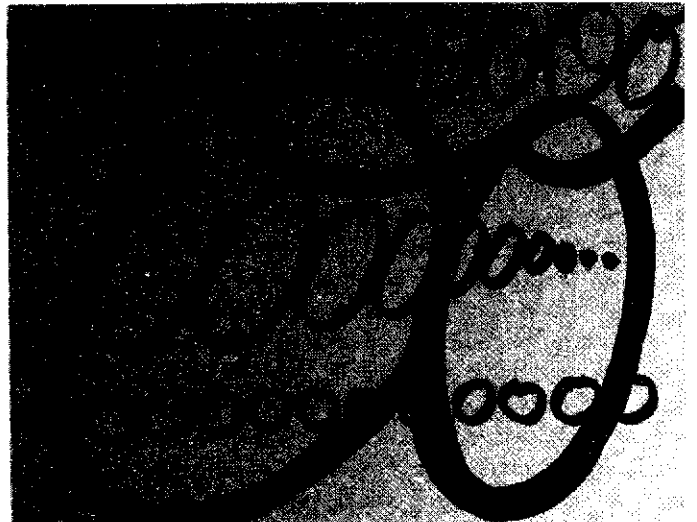
### III Lacunas do construtivismo enquanto teoria psicológica da leitura e da escrita.

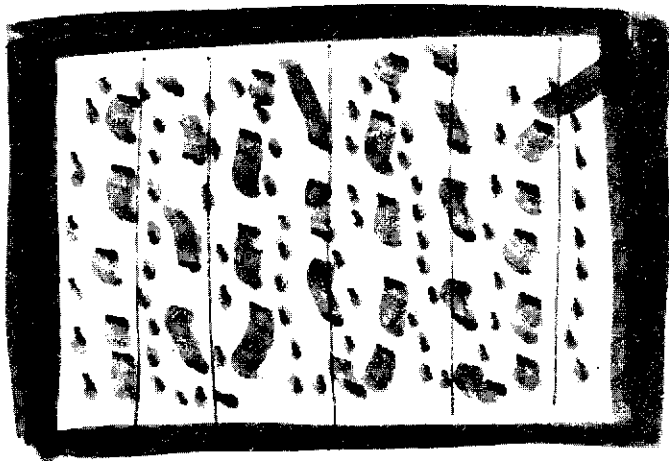
Uma teoria psicológica não pode limitar-se a explicar as concepções de leitura da criança. É necessário explicar também como a criança executa a leitura e a escrita. A diferença entre “saber o que fazer” e “saber fazer” não é uma diferença trivial.

Qualquer execução perceptual e motora exige um saber-fazer que vai além do “saber o que fazer”. É fácil reconhecer essa diferença em atividades que aprendemos depois de adultos, como, por exemplo, dirigir um carro. O instrutor pode dizer-nos claramente como movimentar os pés para controlar a partida do carro de maneira a fazê-la suavemente, sem solavancos. No entanto, mesmo compreendendo o que deve ser feito, podemos não conseguir executar a ação de modo apropriado. Até mesmo em tarefas menos motoras e mais intelectuais pode-se encontrar essa distinção. Podemos, por exemplo, concluir que é necessário extrair a raiz quadrada de um número a fim de solucionar um problema, mas não saber como calcular a raiz quadrada. Similarmente, uma criança que tem uma concepção alfabética de escrita pode compreender que, em linhas gerais, uma letra representa um som, mas não conseguir analisar as seqüências sonoras das palavras adequadamente. Esse último aspecto de uma atividade normalmente recebe o nome de “habilidade”. Assim, poderíamos encontrar crianças que demonstram ter uma concepção alfabética da escrita mas não conseguem fazer a análise da palavra adequadamente - ou, em outras palavras, não têm boas habilidades de análise fonológica. As relações entre a concepção de escrita e “o saber fazer” necessário à execução de uma boa leitura não são analisadas em uma teoria construtivista, pois não há lugar numa teoria do conhecimento para a análise do desenvolvimento de habilidades executivas. Essa é a primeira lacuna que se pode apontar numa teoria construtivista enquanto teoria psicológica.

Uma segunda dificuldade da posição construtivista resulta da existência de diferenças entre leitura e escrita. Embora o objeto de conhecimento seja único - a língua escrita - a execução da leitura e da escrita envolvem diferentes processos, que resultam em assimetrias entre leitura e escrita. Existem, por exemplo, leitores fluentes que mostram uma ortografia repleta de erros (FRITH, 1980). Existem também evidências de que muitas crianças, durante as fases iniciais de leitura, são capazes de escrever corretamente algumas palavras que não conseguem ler como também sabem ler algumas palavras que não sabem escrever (BRYANT & BRADLEY, 1980). Essas assimetrias não encontram explicação em uma teoria construtivista, que pressupõe que o determinante principal da leitura e da escrita é único: a concepção de leitura e escrita que a criança tem. Embora leitura e escrita sejam concebidas como atividades independentes pelas crianças mais jovens, essa independência desaparece e não seria esperada na fase alfabética.

Uma terceira dificuldade da concepção construtivista vem da observação de que, numa mesma criança, podem coexistir indícios de diferentes concepções de língua escrita. ABAURRE (1988), por exemplo, documentou a inconsistência do tratamento da marcação da nasal em um grupo de crianças brasileiras, sugerindo a necessidade de se pensar na existência de soluções locais, para problemas específicos, tanto quanto soluções gerais, derivadas de uma concepção mais ampla de escrita, quando se procura entender a geração de grafias pela criança. Similarmente, CARRAHER (1985) observou a presença de erros ortográficos de transcrição da fala e de supercorreção nas mesmas crianças, sugerindo a impossibilidade de se falar em fases estanques no desenvolvimento da ortografia. ALVARENGA et al. (1989) também mostraram a coexistência de características de diferentes modos de tratar a língua escrita ocorrendo simultaneamente na mesma criança em uma extensa e cuidadosa análise de erros de ortografia. Esses pesquisadores mostraram que os erros observados podiam ser analisados como resul-





tantes de concepções específicas sobre a língua escrita. Um grande número dos erros consistia de transcrições da fala -- por exemplo, surgiam grafias como "baxa/bacha" para "baixa", representando-se na escrita a redução do ditongo observada na fala. No entanto, essas transcrições não eram observadas em todas as ocasiões em que poderiam ocorrer, sendo o índice de erro registrado, na verdade, bastante reduzido. Assim, embora as crianças escrevem como se estivessem transcrevendo a fala, essa transcrição não se observa em todas as ocasiões em que o dialeto falado difere da língua padrão ideal. Embora se pudesse, em princípio, tentar explicar os erros como verdadeiramente gerados pela concepção da criança e os acertos como resultado de memorização, essa explicação esbarraria na possibilidade de memorização de todos os exemplos e violaria, enquanto explicação para a aquisição da ortografia, os próprios princípios construtivistas. Finalmente, é interessante notar que essas inconsistências entre as características de estágios distintos também se observam em inglês. DESBERG et al. (1980) estudaram a correlação entre o tipo de dialeto falado pela criança e a incidência de erros ortográficos coerentes com as diferenças entre o dialeto falado e a língua padrão. Suas observações foram feitas com crianças negras norte-americanas, cujo dialeto poderia afastar-se ou aproximar-se mais da língua padrão, sendo essa variação avaliada a partir de uma entrevista preliminar. Em termos quantitativos, Desberg e colaboradores encontram uma correlação significativa entre o grau da diferença entre dialeto falado e língua padrão e a incidência de erros ortográficos. Em outras palavras, quanto mais forte a evidência de que a criança utilizava marcos do dialeto negro na fala, maior o número de erros ortográficos que ela cometia na escrita. No entanto, a relação não se mostrou importante do ponto de vista qualitativo, não sendo possível prever o tipo de erro ortográfico cometido pela criança com base no conhecimento dos marcos do dialeto negro que apareciam em sua fala. Esses resultados indicam que, embora as crianças estivessem utilizando a concepção alfabética na es-

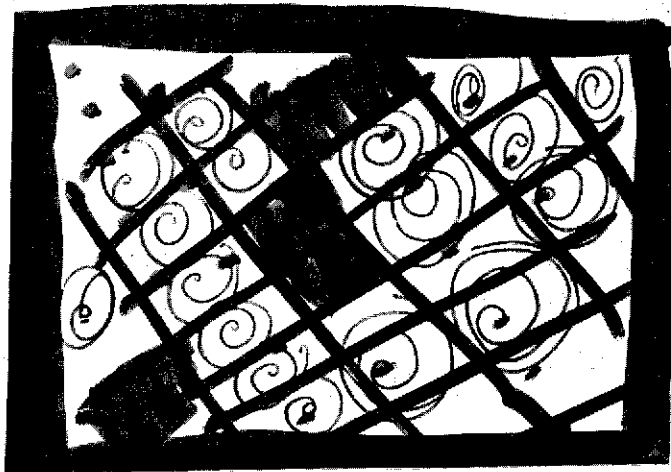
crita, o que pode explicar o surgimento dos erros de transcrição da fala, elas utilizavam simultaneamente outras representações da fala e sua relação com a escrita, podendo mostrar ou não os erros esperados a partir de sua própria pronúncia.

Uma quarta lacuna estaria relacionada à caracterização do progresso após a fase alfabética. Quando a criança descobre a concepção alfabética e presuppõe uma correspondência tanto quantitativa como qualitativa entre letras e sons, apesar de já ter feito um enorme progresso, ela ainda tem muito a aprender. A idéia de uma fase " pós-alfabética " em que a criança relativiza a concepção anterior, não soluciona a questão, pois as considerações importantes na fase pós-alfabética não surgem todas simultaneamente. A caracterização do progresso nesse momento talvez seja mais quantitativa do que qualitativa--isto é, talvez seja necessário analisar essa fase predominantemente em função de quantas e quais regras foram aprendidas e não em função de novas mudanças de perspectiva sobre a língua escrita. Essas mudanças quantitativas não são triviais e constituem, na realidade, o aprimoramento da escrita, que ocupará o aluno durante muitos anos na escola. A análise construtivista da alfabetização, no entanto, não tem meios de nos auxiliar na compreensão desta fase.

Uma quinta lacuna no construtivismo enquanto teoria psicológica reside no fato de não existirem no construtivismo considerações sobre explicações para as diferenças individuais. Existem crianças que, apesar de todas as oportunidades de aprendizagem e motivação adequada, encontram dificuldades acentuadas em dominar a leitura e a escrita. Tais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita não encontram explicação na psicogênese do conceito de língua escrita. CARRAHER, BUARQUE, BRYANT (1990) analisaram as produções em leitura e escrita de 25 crianças encaminhadas para tratamento por mostrarem dificuldades acentuadas de aprendizagem e observaram que todas elas mostravam uma concepção alfabética de leitura. No entanto, essas crianças cometiam muitos erros de leitura, o que resultava em dificuldades de acompanhar o significado do texto, e apresentavam muitos erros ortográficos, tornando difícil (embora não impossível) a leitura dos textos por elas produzidos. A natureza dos erros ortográficos produzidos por essas crianças não diferiu marcadamente do que se observa entre crianças na fase alfabética; no entanto, as dificuldades mais persistentes observadas entre essas crianças e seus colegas tornam sua adaptação à escola mais difícil. A ausência de explicações para diferenças individuais dentro de uma teoria construtivista mostra ser uma limitação da teoria enquanto teoria psicológica.

Uma sexta lacuna do construtivismo resulta de sua finalidade enquanto teoria. O construtivismo é uma teoria sobre a origem do conhecimento. Por ter como foco o conhecimento, e não a atividade do sujeito, a posição construtivista não

se ocupa da motivação para a realização de uma atividade ou de sua inserção no plano de vida do sujeito. No entanto, a leitura e a escrita não são atos primários, cuja execução é um fim em si mesma, mas constituem atos secundários, executados para a satisfação de outro objetivo. Podemos ler, por exemplo, para nos divertirmos, para aprender, para passar o tempo, mas temos sempre alguma finalidade ao ler. Similarmente, não escrevemos apenas para fazer marcas no papel, mas para auxiliar a organização do nosso dia, lembrar o que queremos comprar no supermercado, mandar notícias a alguém ou registrar alguma idéia. Da mesma maneira que as motivações variam, os tipos de linguagem variam. A língua escrita como objeto não é somente uma representação da língua falada, mas engloba também o conhecimento dos estilos próprios à língua escrita, usados em contextos diversos. Escrever uma carta para a avó e escrever uma carta para o diretor de uma instituição são duas atividades distintas, que requerem o conhecimento das variações da língua nessa situação. Escrever uma crônica e um relato de um experimento também são atividades distintas que exigem conhecimento da forma própria da comunicação com essas finalidades. Na lingüística, essas variações que decorrem do uso são analisadas pela pragmática, que vê a linguagem como instrumento e não apenas como objeto. Uma abordagem semelhante se faz necessária também na análise da língua escrita, que, como a língua falada, pode ser completada como um objeto mas também como um instrumento. A posição construtivista tem, até o momento, focalizado a língua escrita apenas como objeto de conhecimento enquanto sistema de escrita. Uma exceção notável é representada, no entanto, pelo trabalho de TEBEROSKY (1989), que analisa as construções de crianças na produção de histórias, poemas e notícias.



buir. Algumas dessas questões serão consideradas brevemente, a fim de levantar o problema, mais do que resolvê-lo.

Os resultados dos estudos resumidos na seção II mostraram claramente a complexidade da língua escrita. Mesmo quando as crianças crescem cercadas de livros e têm pais disponíveis, que lêem para elas, elas em geral aprendem a ler na escola, e não "espontaneamente", antes de receberem instrução. A alfabetização chamada de "espontânea" é um evento raro. O mais habitual é que alguém ensine a criança a ler. Ao institucionalizar-se esse ensino, três questões precisam ser colocadas de imediato: quem ensina? como deve ensinar? e quando deve a criança ser encaminhada para esse ensino?

#### A. QUEM ENSINA A LER?

Se aprender a ler e escrever fosse uma tarefa muito simples, a qualificação de quem ensina não precisaria ser objeto de discussão. A concepção construtivista propõe que o conhecimento é desenvolvido pelo próprio sujeito em interação com o objeto e que esse conhecimento se desenvolve à medida que o sujeito, encontrando-se em conflito diante de representações incoerentes da situação, sente a necessidade de buscar uma nova solução para o problema. Se essa concepção for interpretada de modo radical, a tarefa de aprender a ler e escrever caberia ao sujeito, não existindo papel para o professor. Dessa noção radical de construtivismo resultaria uma espécie de naturalismo, segundo o qual o papel da professora seria resumido na criação de oportunidades para a leitura. Se a professora provocar os encontros da criança com língua escrita, a criança aprenderá a ler. Isto significaria que não existe a necessidade de se obter qualquer qualificação especial para se tornar uma alfabetizadora.

Poucos adeptos da posição construtivista poderiam assumir uma perspectiva tão radical. Em primeiro lugar, a posição construtivista pressupõe que a criança precisa tentar

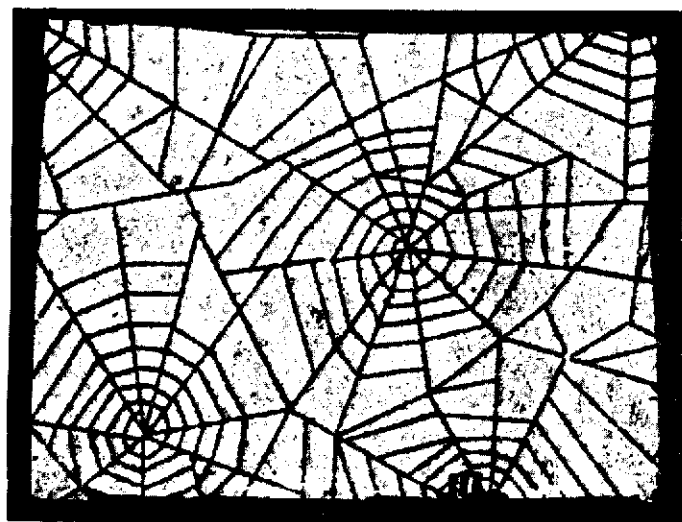
#### IV. Construtivismo e institucionalização da alfabetização.

A seção anterior discutiu as lacunas do construtivismo enquanto teoria psicológica. Nesta seção, serão discutidas as contribuições e lacunas do construtivismo como guia da prática pedagógica. Sabemos que a língua escrita não é adquirida, via de regra, espontaneamente, sem instrução, mesmo quando ela surge com muita frequência em uma cultura. As estatísticas alarmantes do alfabetismo no Brasil são um constante memento da necessidade de ensino para que a alfabetização seja conquistada. Os governos são hoje considerados responsáveis pela alfabetização de todos, sendo o direito à escola e à alfabetização considerados condição essencial de garantia da cidadania. Quando uma prática cultural é institucionalizada, torna-se necessário, de imediato, definir onde ela será realizada e quem serão os participantes. A institucionalização da alfabetização envolve questões de natureza social e política, mas também de natureza técnica, para cuja discussão a perspectiva construtivista pode ou não contri-

compreender o objeto "língua escrita". Nesse processo, a criança cometerá erros, do ponto de vista do adulto, os quais são gerados por maneiras de pensar sobre a língua escrita que diferem da concepção adulta. Para que a criança continue sua tentativa de compreender a língua escrita, é preciso que seus esforços intermediários e não apenas os finais, bem sucedidos - sejam reconhecidos pela professora, que não a desanimará assinalando apenas os aspectos negativos de sua construção. Assim, a professora deve ter algum conhecimento da filosofia construtivista e das fases de equilíbrio que surgem na compreensão da escrita durante o desenvolvimento do conhecimento.

Essa é talvez a contribuição mais significativa que o construtivismo já ofereceu à alfabetização: auxiliar as alfabetizadoras na tarefa de compreender as produções da criança e saber respeitá-las como construções genuínas, indicadores de progresso, e não como erros "absurdos". Nesse sentido, pode-se falar em alfabetização antes e depois dos trabalhos de Emilia Ferreiro. Antes, a professora que visse uma criança escrever "OEA" para "boneca" e "OA" para "bola" não teria meios para interpretar positivamente essas produções. As interpretações que obtive de professores em programas de treinamento em serviço antes de conhecerem a psicogênese da concepção de escrita eram do tipo: "a criança certamente não discrimina consoantes"; ou "a criança não ouve bem, precisa atendimento médico"; ou "a criança não presta atenção"; ou "não vai aprender a ler, tem alguma deficiência". Depois de tomarem conhecimento dos estágios na organização do conceito de escrita, as mesmas professoras interpretavam a mesma construção de modo positivo, como: "está na fase silábica, vai aprender rapidamente"; ou "tem uma hipótese silábica sobre a escrita, já mostrou muito progresso".

O acompanhamento das mudanças posteriores, na fase pós-alfabética, certamente será feito melhor por uma professora que compreenda as dificuldades envolvidas nas regras hierárquicas e nas considerações semânticas do que por um



leigo. Dessa forma, ainda que o papel da alfabetizadora possa ser apenas acompanhar o progresso da criança e respeitar sua evolução, o acompanhamento da fase pós-alfabética exige conhecimentos de lingüística.

Como vimos anteriormente, as variedades de dialeto falado podem ocasionar diferenças específicas entre língua falada e língua escrita, que influenciarão tanto o progresso na fase pós-alfabética como o conhecimento dos diferentes tipos de linguagem usada para as diferentes funções da escrita. Os conhecimentos necessários para o acompanhamento dessas questões são normalmente desenvolvidos pela sócio-lingüística.

Portanto, embora na posição construtivista o papel da alfabetizadora seja visto predominantemente como o de alguém que proporciona os encontros da criança com a língua escrita e acompanha seu desenvolvimento, isso não significa que não existam conhecimentos específicos importantes para o alfabetizador. Quem alfabetiza precisa ter uma formação psicopedagógica básica, a fim de conhecer a filosofia construtivista, mas também precisa de conhecimentos da lingüística e da sóciolingüística.

Finalmente, a posição construtivista tem contribuído também para a questão da formação permanente de quem alfabetiza, discutindo diferentes abordagens a essa questão, como a troca sistemática de experiências (CARDOSO, 1989) e a leitura de textos técnicos preparados para professores (DURÁN & ALVES, 1989). Tais discussões têm mudado o foco da apresentação de quem alfabetiza para a reflexão sobre o desenvolvimento dos conceitos de escrita na criança, enquanto anteriormente esse foco estava no ensino de métodos de alfabetização.

## B. COMO SE DEVE ENSINAR?

Essa talvez seja a questão mais controvertida dentro da posição construtivista. Para um panorama das divergências possíveis, pode-se consultar o volume organizado por Emilia Ferreiro, "Os filhos do analfabetismo", em que diversos projetos para escolas públicas são descritos, comentados e avaliados. Os projetos variam desde um não-posicionamento sobre "como ensinar", deixando-se que os professores, em contato com as descobertas da psicogênese do conceito de língua escrita, venham a desenvolver suas próprias posições, até projetos que direcionam em detalhes como ensinar em cada etapa do desenvolvimento do conceito de escrita, preconizando procedimentos didáticos distintos para a fase pré-silábica, a fase silábica e a fase alfabética. Os projetos variam também em sua tolerância com relação aos métodos de alfabetização tradicionalmente utilizados. De um lado, existem propostas mais ortodoxas, que sugerem às alfabetizadoras que abandonem tudo o que sabiam anteriormente para apenas estimular o desenvolvimento da criança a partir de seus encontros com língua escrita. De outro lado, existem propostas mais conciliadoras, que sugerem que a melhor utilização



de uma abordagem não-dirigida, que provoca o conflito e promove o desenvolvimento da criança até o estágio alfabético, será mais frutífera nas classes pré-escolares, podendo as crianças necessitarem, posteriormente, de trabalhos mais dirigidos que as auxiliem na sistematização das informações. Dentro dessa última perspectiva, os métodos de alfabetização anteriormente utilizados deveriam ser agora reavaliados, considerando-se sua possibilidade de auxiliar a criança na tarefa de sistematizar as informações sobre a língua escrita ao mesmo tempo em que sejam compatíveis com respeito à criança e seu ritmo particular de progresso.

De qualquer forma, as práticas pedagógicas ligadas à posição construtivista variam enormemente, o que indica a dificuldade da aplicação direta de uma teoria psicológica sem novos estudos de natureza pedagógica. Como se deve alfabetizar é uma lacuna atual do construtivismo enquanto teoria pedagógica, pois embora os educadores possam isoladamente crer terem encontrado a resposta construtivista, uma teoria precisa ser clara, indicando essas respostas, e não pode permitir deduções de caminhos opostos e incompatíveis entre si. Duas questões permanecem claramente controvertidas quando se consideram as propostas originadas entre autores que se consideram construtivistas: (1) haveria uma só maneira de atuar ou devem essas maneiras de atuar ser modificadas em função da hipótese sobre a natureza da escrita que a criança apresenta no momento? E (2) qual a utilidade dos conhecimentos anteriores sobre métodos de alfabetização dentro da posição construtivista? DOWNING (1982) resume bem a importância de encontrarmos respostas para essas questões:

*A escola influencia, favorável ou desfavoravelmente, o desenvolvimento da leitura e da escrita, dependendo de seu uso de métodos que facilitem ou impeçam o desenvolvimento dos conceitos formais e funcionais da linguagem. Os métodos de ensino que obscureçam ou ocultem esses conceitos inibirão sua formação. Se as escolas utilizarem métodos e materiais que se ajustem ao desenvolvimento conceitual da criança, a leitura e a escrita poderão desenvolver-se de uma maneira mais fluida e natural (p. 243).*

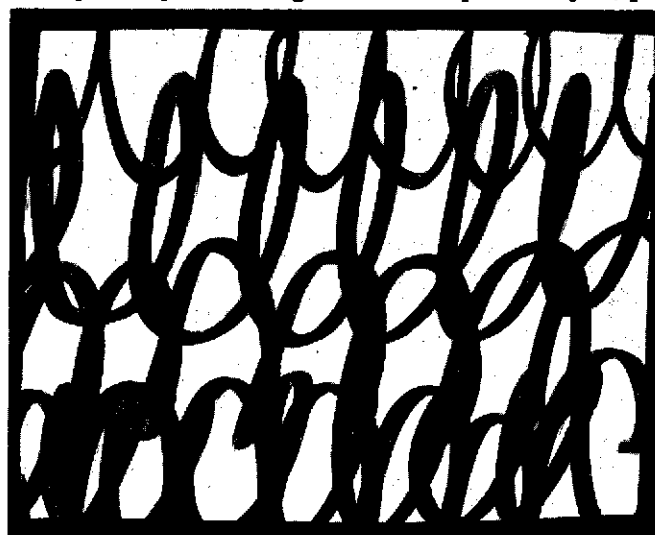
### C. QUANDO SE DEVE ENSINAR A LER?

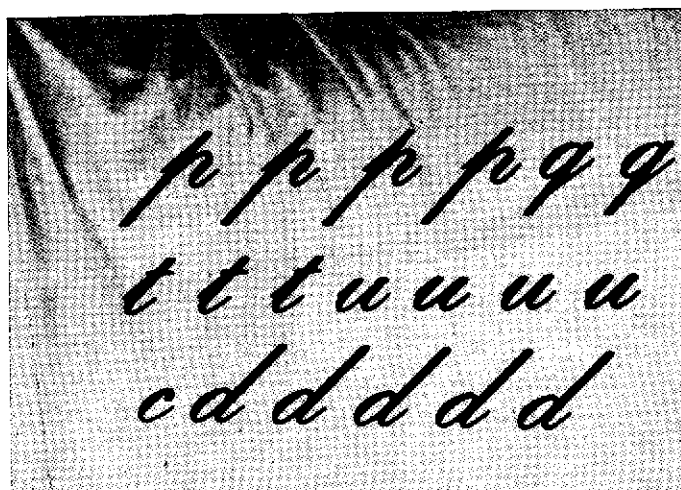
Até certo ponto, a questão de quando se deve ensinar a ler é uma questão mal colocada. Ela pressupõe que há um momento certo para se começar a aprender sobre a língua escrita. Tradicionalmente, quando essa questão é colocada em pedagogia, o assunto a ser ventilado a seguir é a maturidade para a aprendizagem. A questão pressupõe que existem conhecimentos prévios necessários à aprendizagem da leitura e da escrita--isto é, que existem pré-requisitos - ou que existe um estágio de maturação neurológica mínimo para que possa ser bem sucedida.

No entanto, a questão de quando alfabetizar pode ser vista de um outro ponto de vista, que é o da institucionaliza-

ção da alfabetização. Quando um ato é institucionalizado, o "quando" é uma questão para a instituição, e não sobre o sujeito. Na perspectiva da institucionalização, a questão não se coloca sobre a criança mas sobre a escola: quando deve a escola começar a oferecer à criança oportunidades de contacto com a língua escrita? Vista dessa perspectiva, a questão de quando começar a alfabetizar é, na verdade, uma não-questão, pois a resposta é óbvia: o mais cedo possível. Não há por que subtrair da criança do pré-escolar oportunidades de contacto com a língua escrita. A professora pode ler para ela e ela pode aprender mais sobre a leitura enquanto um ato. Ela pode desejar escrever algo e a professora pode auxiliá-la. Os livros podem ter um lugar significativo na organização das classes pré-escolares (ver, por exemplo, REGO, 1988). A escrita e a leitura podem estar presentes no cotidiano das interações entre professora e aluno nas classes pré-escolares. A professora pode acompanhar os progressos da criança na compreensão do sistema de escrita e nas variações da língua em função de seu uso com finalidades diversas. Nada mais simples que a resposta construtivista à questão "quando alfabetizar?" A resposta é "sempre", desde o ingresso da criança na escola. Essa é uma contribuição do construtivismo para a educação: a simplificação de um problema que, visto de outra perspectiva, parece extremamente complexo.

A questão torna-se mais difícil no momento em que a institucionalização avança para questões como avaliação. Nesse ponto, a posição construtivista entra em choque com as práticas pedagógicas estabelecidas no Brasil. Dentro da perspectiva tácita e amplamente aceita no Brasil, quando se ensina algo, cobram-se os resultados. Quando se alfabetiza desde o pré-escolar, cobra-se a fluência na leitura e algum domínio da ortografia ao final da alfabetização. No entanto, essa não é uma prática coerente com a perspectiva construtivista. A idéia de que o desenvolvimento se processa ao longo do tempo, de que crianças diferentes mostram diferentes ritmos de progresso, de que as crianças precisam ter oportunidades para explorar a língua escrita enquanto objeto, para





conhecê-la, sugere a impossibilidade do estabelecimento de padrões mínimos a serem satisfeitos quando se avalia a criança para que ela possa continuar a explorar a língua escrita. Não se trata aqui de substituir padrões antigos de avaliação por novos padrões. Não se trata de dizer “antes avaliávamos a criança pelo número de padrões silábicos e dificuldades ortográficas que ela conhecia e agora vamos avaliá-la pela fase de evolução do conceito de escrita em que se encontra”. Trata-se de compreender que institucionalizar a alfabetização não significa “encaixotá-la”, traçando linhas divisórias sobre um processo que se desenrola ao longo do tempo. A questão “quando alfabetizar” traz embutido o pressuposto de que a criança será avaliada e aprovada ou reprovada, em função de seu sucesso ou fracasso.

A questão precisa ser recolocada dentro do construtivismo. Alfabetizar desde que a criança entra na escola significa colocá-la em contacto com a língua escrita desde o pré-escolar. E a avaliação? Para que serve e quando deve ser feita?

As funções da avaliação podem ser diversas. A mais habitual hoje é burocrática: a finalidade da avaliação hoje é responder, para o sistema administrativo, à questão “onde vamos colocar a criança a seguir?” No entanto, a avaliação feita pela professora alfabetizadora pode servir para saber quem está progredindo mais e necessita menos atenção e quem está progredindo menos e necessita mais atenção. Ou pode servir como um feedback para a professora: o que já consegui fazer até agora em minha sala de aula? Que necessidades de instrução são indicadas pelas produções de meus alunos? Sobre esse ponto, a coletânea organizada por TEBEROSKY E CARDOSO (1989) é particularmente esclarecedora.

Em síntese, as reflexões sobre “quando alfabetizar” dentro de uma perspectiva construtivista provocam outras reflexões, sobre a relação entre ensino e cobrança de aprendizagem (característica do modelo bancário de educação já discutido por Paulo Freire) bem como reflexões sobre o papel da avaliação escolar. Embora o construtivismo não ofereça

respostas, não se pode negar que provocar tais reflexões constitui, de imediato, uma grande contribuição do construtivismo ao processo de institucionalização da alfabetização

## V. CONSEQÜÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO.

O construtivismo Piagetiano não aborda as conseqüências da aquisição de um sistema simbólico cultural para o pensamento. Se tomarmos como exemplo a linguagem, podemos compreender facilmente esta afirmação mais geral. Para Piaget, a origem das estruturas lógicas não pode ser encontrada na linguagem; ao contrário, a aquisição da linguagem é controlada, ela própria, pela evolução das estruturas lógicas. Segundo INHELDER & PIAGET (1964), “*as crianças assimilam a língua que ouvem ao desenvolvimento de suas próprias estruturas semânticas, que são uma função de seu nível de desenvolvimento*” (p. 3). Portanto, a aquisição da linguagem é determinada pelo desenvolvimento das estruturas do pensamento, que constituem o foco principal de investigação da teoria piagetiana, e as conseqüências da aquisição da linguagem tornam-se de interesse secundário para a teoria. Similarmente, no campo da alfabetização, o que tem interessado aos construtivistas é o fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita está sob o controle da evolução da compreensão dos sistemas de escrita pela criança. No entanto, resta ainda perguntar: uma vez compreendido esse objeto, dominada a alfabetização, o que pode esse sistema de representação fazer pelo sujeito, se visto como instrumento? Em outras palavras, o que pode o sujeito fazer usando a escrita que não poderia ter feito sem ela? A análise das conseqüências da alfabetização não tem lugar dentro da posição construtivista, porém constitui um tópico da maior importância para a escola. A título de exemplo, são discutidos abaixo alguns pontos relativos a essa questão.

## A. CONSEQÜÊNCIAS COGNITIVAS.

SCRIBNER & COLE (1981) investigaram sistematicamente as diferenças entre sujeitos alfabetizados em diversos tipos de escrita e sujeitos analfabetos. Seus estudos indicam, em geral, que não se pode pensar em uma superioridade intelectual de sujeitos alfabetizados em comparação com os analfabetos, pois eles não mostram melhor desempenho em tarefas diversas (por exemplo, de memória, raciocínio, classificação etc.) do que os sujeitos analfabetos, **pelo menos quando seu desempenho é avaliado oralmente**. Portanto, não existe contradição entre a posição piagetiana e os resultados observados por Scribner e Cole quanto ao desenvolvimento cognitivo, não sendo esse radicalmente modificado pela aprendizagem da leitura e da escrita em si.

No entanto, os estudos de Scribner e Cole têm uma limitação clara: os sujeitos são comparados apenas em termos de seu funcionamento cognitivo, analisando-se sua atividade in-

lectual sem o apoio da leitura e da escrita. Do ponto de vista educacional e social interessa também a análise do funcionamento dos sujeitos em situações em que eles podem fazer pleno uso da leitura e da escrita. Duas pessoas podem não diferir muito em sua habilidade de pregar pregos sem utilizar o martelo mas mostrarão desempenho muito diferente com um martelo à disposição se uma delas souber como utilizá-lo e a outra não. Assim, é preciso que se questione não apenas se existem diferenças intrínsecas entre sujeitos alfabetizados e analfabetos, mas também se existem diferenças importantes entre suas possibilidades de ação, dada a oportunidade de se usar a leitura e a escrita.

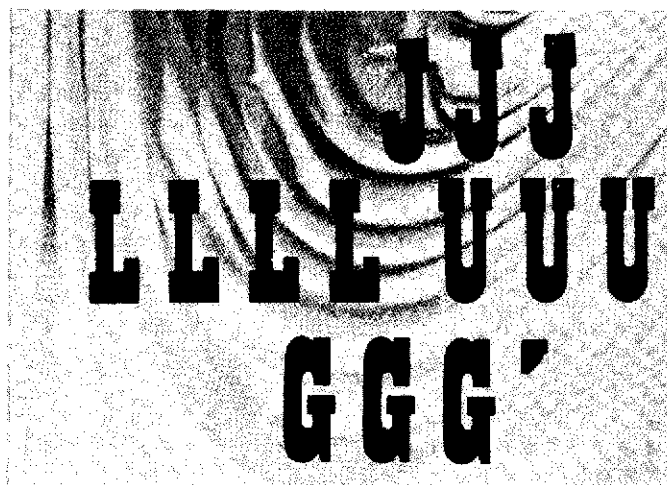
## B. A ATIVIDADE SOCIAL DE SUJEITOS ALFABETIZADOS E ANALFABETOS.

GOODY (1968) investigou sistematicamente as diferenças entre sujeitos alfabetizados e analfabetos em uma sociedade iletrada em que a escrita foi introduzida gradativamente.

Inicialmente, embora o *status* dos sujeitos alfabetizados não fosse alterado, sua atividade social foi imediatamente ampliada. Entre os sujeitos observados por Goody, havia, por exemplo, mulheres cuja atividade profissional consistia em preparar e vender refeições para trabalhadores assalariados. Como os salários eram recebidos em intervalos fixos, as refeições eram vendidas sob confiança até que o trabalhador recebesse seu salário. As mulheres analfabetas tinham apenas uns poucos fregueses fixos, uma vez que não tinham como registrar quem lhes devia e quantas refeições eram devidas. Em contraste, as mulheres alfabetizadas encontravam como limite apenas sua habilidade de produzir as refeições, uma vez que podiam registrar sistematicamente as dívidas e cobrá-las por ocasião do pagamento dos salários. Assim, elas tinham maiores possibilidades de lucro do que as analfabetas, embora, nesse momento, não existem outras diferenças sociais entre elas. Embora provavelmente não existissem diferenças cognitivas intrínsecas entre os dois grupos de mulheres, um grupo podia ser economicamente mais ativo do que o outro, o que poderia resultar em diferenças sociais posteriores.

## C. DIFERENÇAS ENTRE ESCUTAR E LER E ENTRE FALAR E ESCREVER.

OLSON e seus colaboradores (1985) foram os primeiros a estudar sistematicamente as diferenças entre ler e escutar. Trabalhando com estudantes universitários canadenses, Olson observou que ler um texto e escutar uma palestra não resultam na mesma aprendizagem. Os leitores em geral aprendem mais sobre o que leram do que os ouvintes sobre o que ouviram. A aprendizagem dos ouvintes contém mais elementos sobre o conteúdo e poucas informações sobre a forma de linguagem enquanto que a aprendizagem dos leitores contém ambos os tipos de informação. Além disso, raciocinar silogisticamente sobre textos escritos é mais fácil do que



sobre produções orais. Posteriormente, SANTOS (1987) observou também entre estudantes universitários que argumentar oralmente ou por escrito não leva aos mesmos resultados: os argumentos escritos mostram maior coerência do que os argumentos orais. Nesses estudos, as diferenças analisadas não são entre sujeitos alfabetizados e analfabetos, mas entre sujeitos alfabetizados usando a língua escrita e usando a linguagem oral. As repercussões do meio de expressão ou recepção sobre as possibilidades do sujeito mostram consistentemente que a língua escrita propicia oportunidades de organização do pensamento e reflexão sobre sua forma lógica consistentemente superiores àquelas possibilitadas pela linguagem oral.

## D. O CONTEÚDO DA LEITURA.

Discutimos até agora a alfabetização de uma maneira geral, como se toda leitura não fosse sobre algum conteúdo. Na verdade, esse aspecto da alfabetização aparece nessa discussão em último lugar não para menosprezá-lo, mas para enfatizá-lo. Todo texto constitui um posicionamento sobre algo. A questão do conteúdo de um texto não surge na posição construtivista porque a língua escrita está sendo analisada como objeto de conhecimento, não como instrumento de conhecimento. Quando pensamos no conteúdo de um texto, pensamos em ler para quê. Discutir a questão do conteúdo dos textos não é fazer uma análise do conhecimento: é tomar uma posição. O que deve a criança ler? O que precisa saber? Para que precisa saber ler? A leitura é um meio de aprender -- não pela experiência concreta, pelo contacto direto, mas pela reflexão sobre o que outros pensam, sabem e sentem. Uma das maiores dificuldades na evolução da capacidade de leitura de nossos alunos provavelmente resulta do fato de que esse posicionamento sobre o conteúdo não é tomado de modo consciente. O que lê um aluno na escola nas aulas de Português? De modo geral, somente literatura. Em outras palavras, o aluno é exposto apenas a um tipo de uso do Português. No entanto, a língua escrita tem muitos usos que exigem modos de expressão distintos. A linguagem das cartas

comerciais, dos ofícios, das notícias de jornal, das ciências e dos relatórios não é a mesma. Também faz parte do ensino da língua expor o aluno a oportunidades de conhecer outros usos da língua escrita além da literatura. Para que se possa aprender pela leitura de artigos e relatórios científicos, por exemplo, é preciso que não se tenha dificuldade com essa forma de linguagem. No entanto, os programas e livros didáticos em geral parecem ser cuidadosamente organizados para evitar que os alunos venham a conhecer diversos usos da leitura. Enquanto nas aulas de Português as leituras tendem a restringir-se à literatura (e, ocasionalmente, à crítica literária), em Ciências, Geografia e História os livros didáticos apresentam textos que não são verdadeiros exemplares da linguagem típica dessas disciplinas. Um livro de história, por exemplo, tende a incluir a narração de fatos com nomes e datas, freqüentemente sem existir uma coerência geral na descrição. Um livro de ciências pode ter uma série de definições destacadas em pequenos retângulos coloridos, as quais não têm ligação explícita com o restante do texto. A descrição de um experimento num livro de ciências, via de regra, não segue a forma tradicional de uma descrição científica. Dessa forma, a leitura na escola não tem servido à função de expor o aluno a diversas formas de linguagem e auxiliá-lo a dominar a língua escrita enquanto instrumento de aprendizagem. A língua escrita tem sido considerada mais como objeto de estudo (na alfabetização e na aprendizagem da gramática) e como instrumento de diversão (na literatura).

## VI. Conclusões.

Nesse balanço do construtivismo e seu papel diante das questões relacionadas à alfabetização na escola, vimos que as contribuições oferecidas por esse ponto de vista têm sido significativas. Além de oferecer uma filosofia da educação, que sugere que o aluno é quem dirige o processo de desenvolvimento de seu conhecimento, cabendo à professora proporcionar experiências, estimular o raciocínio e acompanhar esse processo, os estudos da psicogênese do conceito de língua escrita oferecem também informações importantes para que a professora possa desenvolver suas atividades de modo mais consciente. A posição construtivista pode ainda contribuir para discussões relativas à institucionalização da educação, pois é possível discutir a formação do alfabetizador e quando se deve alfabetizar a partir das concepções construtivistas. No entanto, o construtivismo enquanto teoria psicológica apresenta lacunas, cujo reconhecimento pode levar-nos a buscar subsídios em outras disciplinas ou outras teorias psicológicas. As diferenças entre saber o que fazer e saber fazer não são compreendidas dentro da posição construtivista, bem como as diferenças entre a leitura e a escrita enquanto atividades. Também não têm lugar na posição construtivista considerações sobre diferenças individuais e diferenças entre grupos sociais que podem influenciar o processo da alfabetização. Finalmente, a lacuna mais notável do ponto de vista educacional é a não consideração das conseqüências da alfabetização. As diferenças entre aprender pela leitura ou como

ouvinte, expressar-se pela linguagem oral ou pela escrita, a ampliação da capacidade de ação dos sujeitos pela leitura e escrita e a análise do conteúdo das leituras são questões da maior importância para a escola, as quais não são analisadas a partir da posição construtivista piagetiana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. *European Journal of Psychology of Education*, n. 3, p. 415-430, 1988.
- ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 16, p.5-30, 1989.
- BRYANT, P. E., BRADLEY, L. Why children sometimes write words which they cannot read. In: FRITH, U.(org.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980. p. 335-373.
- CARDOSO, B. A formação dos professores. In: TEBEROSKY, A., CARDOSO, B.(orgs) *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas: Editora UNICAMP, 1989. p. 47-64.
- CARRAHER, T. N. Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, n.4, p. 269-285, 1985.
- CARRAHER, T. N., BUARQUE, L. L., BRYANT, P. E. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1990. (No prelo)
- CARRAHER, T. N., REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65. n. 149 p. 38-55. jan./abr. 1984.
- CARRAHER, T. N., REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 3-10, nov. 1981.
- DESBERG, P., ELLIOT, D. E., MARSH, G. American black english and spelling. In: FRITH, U. (org.) *Cognitive processes in spelling*. London: Academic press, 1980. p.69-84.
- DOWNING, J. A influência da escola na aprendizagem da leitura. In: FERREIRO, E., PALACIO, M. G. (orgs). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 182-194.
- DURÁN, M.G., ALVES, M. L. Propostas de alfabetização para o sistema de ensino do Estado de São Paulo: o Ciclo Básico. In: FERREIRO, E. (org.) *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRITH, U. Unexpected spelling problems. In: FRITH, U.(org.) *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980. p. 495-516.
- GODOY, J. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- INHEIDER, B., PIAGET, J. *The early growth of logic in the child*. New York: The Norton Library, 1964.
- OLSON, D., TORRENCE, N., HILDYARD, A. *Literacy, language and learning*, Cambridge University Press, 1985.
- REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização*. São Paulo: FTD, 1988.
- REGO, L. L. B. *Comunicação pessoal*. 1990.
- SANTOS, S. L. *Envolvimento, distanciamento e provas de argumentação na linguagem oral e na escrita*. Recife "UFPE, 1987. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, 1987.
- SCRIBNER, S., COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981.
- PIAGET, J. *The origins of intelligence*. New York: Norton, 1953.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas: Editora UNICAMP, 1989.
- TEBEROSKY, A., CARDOSO, B. (orgs.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas: Editora UNICAMP, 1989.