



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANA PAULA VIZITARIA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA DO ATO DE APRENDER**

Salvador  
2013

**ANA PAULA VIZITARIA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA DO ATO DE APRENDER**

Monografia apresentada ao curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Ms. Maria Izabel Souza Ribeiro

Salvador  
2013

**ANA PAULA VIZITARIA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA DO ATO DE APRENDER**

Monografia apresentada ao curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Banca Examinadora:**

---

Professora Ms. Maria Izabel Souza Ribeiro

---

Professora Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

---

Professora Dra. Elaine Cristina de Oliveira

À  
Minha mãe Maria da Conceição, pela dedicação e luta.  
E a meus padrinhos, amigos e familiares, pelo apoio.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por todas as minhas conquistas.

Agradeço aos amigos pelas grandes palavras de apoio e incentivo, das quais nunca irei esquecer. Em especial a Marisa Aguiar, Cristina Santos e Thaís Carvalho, as quais estavam presentes durante toda minha caminhada acadêmica, a Camila Nunes, Amanda Nunes e Adriano Albuquerque, os quais sempre me apoiaram ao longo da minha vida.

Agradeço à Professora Maria Izabel pela grande dedicação para a construção deste trabalho, um apoio sem igual.

À família, e aos meus padrinhos Ivan e Josenilda minha eterna gratidão. Vocês foram a minha base de sustentação para a realização de mais essa etapa da minha vida.

## RESUMO

Esta monografia destaca como foco de estudo a prática de leitura e escrita na Educação Infantil e como objetivo geral saber como professores da Educação Infantil constroem práticas referentes a leitura e a escrita levando em consideração a concepção construtivista de aprendizagem. De maneira específica, objetivou compreender como se constitui o processo de construção da leitura e da escrita em uma instituição de base construtivista e perceber como o professor realiza suas intervenções. Assim, foi realizado levantamento bibliográfico sobre a temática e uma pesquisa de campo de cunho qualitativo em uma instituição de Educação Infantil de categoria privada localizada em Salvador através da aplicação de questionário para coordenação pedagógica e professoras do Grupo 5. Para a composição deste trabalho foram utilizados como fontes principais os seguintes referenciais teóricos: Piaget (1971, 1998, 1999), Ferreiro (1985, 2011), Macedo (1994), Deheinzelin (1997). Autores que deram sustentação para a compreensão de como se dá a construção do processo de leitura e escrita baseados na concepção construtivista e para a discussão a respeito das práticas de leitura e escrita construídas pelas professoras, sujeitos participantes da pesquisa. Neste âmbito, constatou-se que as práticas são desenvolvidas a partir da valorização e respeito aos conhecimentos prévios das crianças, suas características e necessidades com o intuito de favorecer a construção da aprendizagem significativa através da utilização de diferentes estratégias pedagógicas, por meio da execução de atividades permanentes e ocasionais, de projetos e sequências didáticas, como: rodas de leitura, contação de histórias, leitura e escrita de diversas tipologias textuais, entre outras.

**Palavras-chave:** Construtivismo. Práticas de leitura e escrita. Educação Infantil.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	7
2	<b>O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA: UM ENTENDIMENTO QUE ABRANGE ASPECTOS INDIVIDUAIS, SOCIAIS, COLETIVOS E AFETIVOS DE CONCEBER O CONHECIMENTO</b>	12
3	<b>CONSTRUTIVISMO, UM ELO ENTRE OS CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SABER NA CRIANÇA E O PROFESSOR COMO COLABORADOR DA AÇÃO DE SOCIALIZADORA DO CONHECIMENTO</b>	25
4	<b>CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A GÊNESE DA DESCOBERTA DA CRIANÇA E SEUS PROCESSOS EVOLUTIVOS</b>	38
4.1	CAMINHOS EVOLUTIVOS DA ESCRITA INFANTIL, CONSTRUINDO HIPÓTESES E SUPERANDO FASES	43
5	<b>METODOLOGIA</b>	49
6	<b>PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA DE BASE CONSTRUTIVISTA: UMA VISÃO DE RESPEITO AOS SUCESSIVOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	53
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	75
	<b>REFERÊNCIAS</b>	78
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS</b>	81
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	82

## 1 INTRODUÇÃO

Por longos anos a sociedade compartilhou e ainda compartilha de uma educação escolar que não favorece(u) o conhecimento prévio da criança, sobretudo, da criança na fase final da Educação Infantil e inicial do Ensino Fundamental. Período este que necessita(va) também de um olhar para as diferentes formas de conceber a aprendizagem por parte da criança. É válido salientar que, além disso, o foco da educação escolar, anteriormente, era puramente nos métodos de ensino de algo, seja do ensino da escrita, da leitura entre outros possíveis temas.

Por hora, não se pensava de que maneira a criança concebia a aprendizagem, de que forma se dava o desenvolvimento desta aprendizagem na criança referentes às habilidades acima citadas, por exemplo. Ou seja, o ponto de partida do processo de aprendizagem era sempre no professor, para a criança bastava apenas ouvir, e tentar acompanhar o processo.

Entretanto, com vários estudos e descobertas como as de Jean Piaget (1971,1998,1999) relacionadas ao desenvolvimento da criança ou a gênese do conhecimento e as de Emília Ferreiro relativas à Psicogênese da escrita e da leitura (1985), se faz necessário um olhar por outro viés. Nessa perspectiva, este trabalho monográfico focaliza sua discussão a partir da seguinte questão norteadora: de que forma o professor pode construir práticas de leitura e escrita de maneira a atender e respeitar as experiências e conhecimento prévio da criança no que se refere às hipóteses que elabora a respeito da leitura e da escrita a partir dos seus sucessivos estágios evolutivos?

As crianças da nossa sociedade atual vivem em volta de diversas formas de acesso a informações que as possibilitam conhecer, experimentar o mundo sem que necessariamente tenham ido à escola. E isto é fruto não só do acesso fácil à informação, mas também fruto de um aprender por si e com os outros, considerando a interação com os objetos de conhecimento como um grande responsável por este fator.

E este aprender foi por muito tempo negado por escolas que não os valorizavam por conceber o conhecimento como resultante do ensino transmitido pelo adulto, não considerando o que iria além do âmbito escolar.

Para que esse conhecimento de mundo seja realmente valorizado e utilizado como elemento agregador no processo de ensino-aprendizagem da criança no que



se refere à leitura e à escrita, processo que vem se constituindo em algumas escolas já na Educação Infantil, se faz necessária a adoção de uma concepção que abarque todo esse processo de maneira a respeitá-lo e compreendê-lo como algo que se constitui com o amadurecimento de ideias e percepções assimiladas por ela no seu cotidiano.

Por esse motivo, este trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira os professores constroem suas práticas pedagógicas referentes à leitura e escrita de modo que levem em consideração os processos baseados na concepção construtivista/psicogênese da aprendizagem e no respeito ao conhecimento prévio como força motriz da aprendizagem.

É válido salientar que é de grande importância a participação do professor como elo mediador desse processo, pois a criança necessita de alguém para que suas hipóteses de aprendizagem sejam amadurecidas e suas fases de aprendizagem sejam superadas.

Dessa maneira, acredito que uma prática que fomente o respeito às hipóteses formuladas pelas crianças no que se refere a esse processo de leitura e da escrita, baseada nas ideias construtivistas de Emília Ferreiro, é de grande valia nesse processo que por longos anos foi trabalhado de forma a deixar de lado a maneira individual de aprendizagem em detrimento de um ensino sistemático da escrita valorizando, assim, a escrita convencional e desvalorizando o erro como uma forma de aprender.

Nesse âmbito, a escolha do presente tema deu-se a partir de um processo de estágio no Grupo 5 (Educação Infantil) de uma Escola particular da cidade de Salvador- BA. Ao saber que fui selecionada para estagiar num escola Construtivista comecei a pesquisar como se dava o processo de ensino da escrita numa escola construtivista e tomei conhecimento de que era algo que fugia ao que eu já conhecia sobre a alfabetização.

Concomitantemente ao estágio pude cursar na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) duas disciplinas, EDC 308 TEE – Metodologia e Prática de Alfabetização para a Infância e EDCD77- Práticas Educativas para o 1º ano do Ensino Fundamental, ministradas respectivamente pelas docentes Ana Kátia e Maria Izabel, as quais me deram noções gerais sobre o processo de construção da escrita e da leitura, assim como, noções de outros vários ramos e métodos que podem nortear ou que nortearam a prática pedagógica.

Assim, ao longo do referido estágio fui percebendo a importância de respeitar as hipóteses da criança, e como esse respeito é de fundamental importância para uma aprendizagem significativa no que condiz ao processo de construção da escrita na Educação Infantil.

Mas, algumas inquietações me vieram à mente, as quais trago como objetivos específicos do presente trabalho como compreender de que maneira se constitui o processo de construção da leitura e da escrita em uma instituição que adote a corrente construtivista como forma de experiência de aprendizagem. Além disso, perceber de que maneira o professor pode fazer intervenções no processo de leitura e escrita dentro da abordagem construtivista.

Dessa forma, penso que é de grande relevância este trabalho, pois além de contribuir para ampliar o conhecimento sobre uma aprendizagem que respeite o conhecimento prévio da criança e contribuir para posteriores pesquisas e estudos na área da leitura e da escrita, é também um modo de despertar para um viés de análise para que o professor consiga visualizar outras maneiras de ensino e da perspectiva de aprendizagem.

Em virtude da natureza do objeto de estudo desta monografia, foi realizada uma pesquisa de campo com a abordagem qualitativa como foco metodológico. O trabalho de campo ocorreu em uma escola particular do bairro da Pituba do município de Salvador a partir da aplicação de questionário com a coordenação pedagógica e com as professoras do Grupo 5 da Educação Infantil.

O estudo foi norteado por levantamento bibliográfico utilizando como fonte principal de referencial teórico livros dos seguintes autores: Piaget (1971, 1998, 1999), Ferreiro (1985, 2011), Macedo (1994), Deheinzelin (1997).

Este trabalho monográfico se encontra dividido em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O Capítulo 2, intitulado *O desenvolvimento intelectual da criança: um entendimento que abrange aspectos individuais, sociais, coletivos e afetivos de conceber o conhecimento*, discorre sobre como ocorre o desenvolvimento da criança, utilizando como principal referência bibliográfica, o teórico Jean Piaget (1971, 1998, 1999). Nas obras do autor, encontram-se postulados que dão uma visão deste desenvolvimento de forma abrangente, visto que ele inicia suas pesquisas desde o nascimento e percorre por toda a infância, se alongando para outras fases da vida do ser humano.

O terceiro capítulo, denominado *Construtivismo, um elo entre os caminhos*

*para construção do saber na criança e o professor como colaborador da ação socializadora do conhecimento*, aborda a concepção Construtivista na educação. Para discutir a respeito do Construtivismo e suas implicações para a Educação, viu-se a necessidade de realizar um breve levantamento a respeito das diversas correntes de pensamento referentes ao desenvolvimento da criança para, posteriormente, se chegar a um estudo mais amplo a respeito da concepção construtivista que tem como base a corrente interacionista.

Ainda como elemento para tecelagem deste trabalho, viu-se a importância da criação do quarto capítulo intitulado *Construção da leitura e da escrita na Educação Infantil: a gênese da descoberta da criança e seus processos evolutivos*. Capítulo em que as bases construtivistas são exploradas através da concepção da leitura e escrita, principalmente, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Ferreiro & Teberosky, 1985), além de outros autores para complementação da discussão de como a leitura e a escrita é construída, pensada e executada pela criança. Este capítulo é composto por um subcapítulo, *Caminhos evolutivos da escrita infantil, construindo hipóteses e superando fases*, que teve o intuito de discorrer sobre as fases de escrita da criança e as hipóteses que esta elabora para a construção da escrita. A análise de que a construção da escrita, por parte da criança, se dá através de hipóteses que vão passando por determinada evolução é a base de toda a construção deste capítulo. Aqui, buscou-se a compreensão de todo esse processo para a sustentação da discussão dos resultados encontrados no trabalho de campo.

O capítulo seguinte trata da abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, como também apresenta a caracterização do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa.

O sexto capítulo *Práticas Educativas Construtivistas: uma visão de respeito aos sucessivos estágios de desenvolvimento da criança na Educação Infantil*, apresenta os resultados do trabalho de campo e discute-os através da articulação com teóricos e documentos que abordam a prática pedagógica. Dessa forma, o capítulo discute sobre uma prática que valoriza as hipóteses que a criança traz para seu cotidiano escolar, o seu conhecimento de mundo e a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Em decorrência do conteúdo deste capítulo versar sobre elementos que envolvem a prática de propostas pedagógicas levando em consideração o respeito e a compreensão que se deve ter em relação à criança, a Resolução Nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, que tem por objetivo fixar as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foi explorada. Procurou-se também fazer uma breve análise da Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, documento legal que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Além da Resolução nº 5 e da LDB, foi feito um breve levantamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que não é um documento de cunho obrigatório, todavia, pode servir também como referencial para o professor construir sua prática pedagógica. (BRASIL, 1998).

Por fim, as considerações finais, capítulo que apresenta a conclusão do trabalho a partir do fechamento dos aspectos discutidos a respeito da temática de estudo da monografia.

## **2 O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA: UM ENTENDIMENTO QUE ABRANGE ASPECTOS INDIVIDUAIS, SOCIAIS, COLETIVOS E AFETIVOS DE CONCEBER O CONHECIMENTO**

O presente capítulo tem o intuito de falar sobre os estágios de desenvolvimento da criança. Para definir as bases do mesmo buscou-se nas obras de Jean Piaget (1971, 1998, 1999) o embasamento teórico de suas teorias a respeito de como a criança se desenvolve dentro do que chama de estágios evolutivos do desenvolvimento.

Ao explicar como ocorre o desenvolvimento na criança, Jean Piaget (1998, p. 15) diz que este processo se dá em diferentes estágios: “período da lactância” (do nascimento até por volta de um ano e meio a dois anos), “o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (de dois a sete anos), “o estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos)” e “o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência)”.

Segundo Azenha (1997):

[...] A cada estágio evolutivo corresponde um tipo de estrutura cognitiva ou modelo de organização da interação do homem com o ambiente. Assim, são também essas estruturas cognitivas as que permitem predições quanto àquilo que é possível conhecer em cada momento da evolução cognitiva [...]. (AZENHA, 1997, 24)

Entender como se dá este processo de desenvolvimento na criança se constitui de maneira indispensável para o caminho que se procura conhecer ao longo deste trabalho. Pois, para compreender e poder intervir no processo educacional escolar é necessário conhecer como a Psicologia, especificamente a teoria de Piaget, explica todo o caminho da criança rumo ao seu desenvolvimento pessoal, social, afetivo e cognitivo.

Como Jean Piaget (1998) descreve em seu livro *A Psicologia da Criança*:

A psicologia da criança estuda o crescimento mental ou, o que vem a dar no mesmo, o desenvolvimento das condutas, (isto é, dos

comportamentos, incluindo a consciência), até a fase da transição constituída pela adolescência, que marca a inserção do indivíduo na sociedade adulta. O crescimento mental não se pode dissociar do crescimento físico. (PIAGET; INHELDER, 1998, p. 7)

Por este motivo, se pode perceber uma real necessidade de busca por este conhecer. O que pode, sem dúvida, facilitar toda a compreensão em torno da criança que se tem em sala de aula e em outros espaços que tenha como objetivo promover a socialização e a aprendizagem. A qual necessita não só de uma atenção didático-pedagógica, mas, também, de uma atenção voltada para seu desenvolvimento físico e social que deve estar em paralelo com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

De acordo com Piaget (1998), o desenvolvimento psíquico do ser humano começa ao nascimento e termina na vida adulta. Neste intervalo de tempo, inúmeros são os estágios evolutivos que fazem parte deste processo de evolução, para que assim, se possa chegar a um determinado ponto de equilíbrio entre todas as esferas que rodeiam a vida do sujeito até uma esperada finalização deste caminhar.

Nesta perspectiva ao falar em desenvolvimento e os processos adjuntos a este, Jean Piaget relaciona aquele como sendo caminhos que irão levar o indivíduo a uma passagem de um ponto de equilíbrio menor a um posteriormente maior. Nesta linha de raciocínio, Piaget (1998) argumenta que:

[...] do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio dos adultos. No campo da vida afetiva, notou-se muitas vezes, quando o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual. (PIAGET, 1998, p. 13)

E isso se faz importante a medida que se torna um meio de apoio ao lidar com crianças de diversas idades num mesmo ambiente socializador. Ter apreendido que o outro necessita superar certos estágios evolutivos para a compreensão de determinadas aprendizagens é essencial, quando se tem, numa escola, na família, em outros espaços sociais, crianças em diferentes níveis desenvolvimento.

Para dar vazão a este conhecer se faz necessário um breve levantamento do nível *sensório-motor*, assim denominado por Jean Piaget (1998). Para este estudioso do desenvolvimento, o período sensório-motor compreende um período anterior ao da linguagem, pois, “[...] à falta de função simbólica, o bebê ainda não

apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles [...]” (PIAGET; INHELDER, 1998, p. 11).

Este período compreende a fase ligada aos 18 meses de vida da criança, fase esta que está ativamente em um processo de desenvolvimento mental e afetivo elaborando, assim, subestruturas cognitivas que darão possibilidades para diversos tipos de construções intelectuais.

Nestas estruturas, de início, a falta de função simbólica é predominante, mas futuramente estas funções se seguirão a estágios de desenvolvimentos superiores de evolução. E, são estes estágios que, ao longo deste percurso, serão elementos criadores de meios de assimilações diversas chegando a uma coordenação das ações de forma progressiva.

É necessário ainda expor que:

Durante as primeiras semanas de sua existência a criança ignora si própria como um indivíduo pensante e mesmo como ser vivo e consciente, a ponto de absorver-se inteiramente nos espetáculos que contempla e de tudo ignorar da distinção crítica entre o eu e o mundo exterior. (PIAGET, 1999, p. 80)

Assim, é muito interessante neste processo de evolução da criança, mais precisamente nos seus primeiros meses de vida, notar que mesmo que criança reconheça algo num determinado espaço não quer dizer que ela o reconhecerá em outro espaço. Ou seja, quando ela está acompanhada por uma pessoa e que, por algum motivo, esta pessoa a deixou no berço por alguns instantes, a criança poderá ter uma reação de choro pelo fato de reconhecer aquela pessoa, mas, não ter apreendido ainda que ela ao sair daquele espaço ainda continuará existindo.

Segundo Piaget (1998, p. 21), “[...] o fato de reconhecê-los quando presentes não equivale, de forma nenhuma, a situá-los em qualquer parte quando estão fora do campo perceptivo [...]”. Assim, se pode dizer que este entrave é um ponto a ser superado pela criança e isso só se conseguirá com o amadurecimento da mesma até que se chegue ao ponto do pensamento simbólico.

Não se pode deixar de considerar que todos estes fatores mencionados anteriormente se atribui ao fato de o recém-nascido se constituir sob bases egocêntricas que são, de todo efeito, inconsciente e consideradas por Jean Piaget (1998) integrais. Ela se comporta como se tudo estivesse relacionado a ela, a seu

próprio corpo. Aqui o “eu” está centralizado na própria atividade da criança. Para reforçar o entendimento a respeito deste estágio e a passagem de um indivíduo centrado no eu para um outro, que agora começa a se reconhecer como um “objeto” entre os demais Piaget (1971) considera que:

Para verificar esta conexão entre a falta de coordenação das ações, a indiferenciação do sujeito e dos objetos e a centração sobre o corpo próprio, basta lembrar o que se passa neste estado inicial e o nível dos 18 aos 24 meses, início da função semiótica e da inteligência representativa. Neste intervalo de um a dois anos realiza-se, de fato, mais ainda apenas no plano dos atos materiais, uma espécie de evolução copernicana que consiste em descentralizar as ações em relação ao corpo próprio, em considerar este como um objeto entre os demais num espaço que a todos contém e em associar as ações dos objetos sob o efeito das coordenações de um sujeito que começa a se conhecer como fonte ou mesmo senhor dos movimentos. (PIAGET, 1971, p. 16)

Há agora uma fase muito importante na vida da criança. Esta passagem que Piaget denomina como uma passagem para um mundo exterior permite à criança diversos meios de confrontar com o universo externo a ela, de maneira a criar possibilidades diversas para que ela possa se encontrar como um ser pertencente a ele.

Só por volta do fim do primeiro ano é que os objetos são procurados depois que saem do campo da percepção, e é sob este critério que se pode reconhecer um começo de exteriorização do mundo material. Resumindo, a ausência inicial de objetos substanciais, depois a construção de objetos sólidos e permanentes, é um primeiro exemplo desta passagem do egocentrismo integral primitivo para a elaboração final de um universo exterior. (PIAGET, 1998, p. 21)

Dessa forma, é importante dizer que na evolução da fase sensório-motora o sujeito tenha uma determinada inteligência que o possibilitará desenvolver atividades como chegar até objetos que estão afastados ou até mesmo procurar um objeto que foi escondido por um adulto, processo este que se faz compreender que a criança está conseguindo criar uma ideia de descentralização de seu próprio corpo e que a representação do pensamento começa a ser adquirida.

É válido ressaltar também que a evolução dos estágios de desenvolvimento na criança se dá através de necessidades, as quais são constituídas através de fatores advindos do desequilíbrio. E, a satisfação desta necessidade traz novamente um



novo ponto de equilíbrio perdido anteriormente. Dessa forma, pode-se falar num ajustamento desta necessidade humana, a qual está a todo o momento se modificando e se restabelecendo e se reajustando, sempre em busca de superação (equilíbrio).

A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação. (PIAGET, 1998, p. 16)

Para Piaget (1998) a busca, o interesse, é algo advindo de alguma necessidade. Desse modo, algo fica mais interessante se está ligado a alguma necessidade da criança. Por isso,

[...] durante a primeira infância, se notam interesses através das palavras, do desenho, das imagens, dos ritmos, de certos exercícios físicos etc. Todas essas realidades adquirem valor para o sujeito na medida de suas necessidades, estas dependendo do equilíbrio mental momentâneo e sobretudo das novas incorporações necessárias à manutenção. (PIAGET, 1998, p. 36)

Voltando um pouco à fase inicial do nascimento, pode-se dizer que o recém-nascido atua de forma a centralizar suas ações a partir do seu corpo, sendo ele o centro de seus movimentos e pensamentos. Em primeira instância toda e qualquer atividade desenvolvida pelo recém-nascido estará pautada no exercício da sucção da mama, a qual vai se superando paulatinamente de acordo com a rotina alimentar daquele.

Este exercício será aprimorado e deslocado para outros elementos e objetos como forma generalizada do ato de sugar, ou seja, ele também tentará sugar a sua mão, ou os próprios lábios. Assim, se percebe que aquele indivíduo já garantiu aquele ato e que aquilo que se parecia tão difícil nos primeiros dias após o nascimento, agora era uma atividade simples que poderia ser exposta de outras formas que não somente na mama da mãe.

Ter garantido esta aprendizagem, é para a criança um viés de abertura para novas compreensões, ela agora não precisa se preocupar em aprender a se alimentar através da sucção ou de que forma ela consegue sugar melhor a mama.

Pois, ela já superou esta fase, este estágio já está em equilíbrio se tornando uma atividade comum à vida da criança recém-nascida.

Dessa forma, se pode dizer que ela consegue “dar espaço” para novas possibilidades de aprendizagens. As quais abrirão caminhos para contato com novos objetos e desafios. Há agora que se olhar para um universo mais amplo, tudo isso aliado à evolução físico-motora da mesma.

No que concerne à vida afetiva na fase dos primeiros dois anos da criança, a psicologia do desenvolvimento piagetiana considera que existe uma relação paralela entre a vida afetiva e a intelectual que percorre desde a infância à adolescência. Sobre isso Piaget discorre de maneira bastante clara que a “[...] afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana [...]” (PIAGET, 1998, p. 22).

Ocorre aqui uma interligação entre a inteligência e a afetividade, ambos fazem parte de um processo de construção na vida da criança rumo ao conhecer e ao aprender. Para aprender é necessário, de acordo com os pressupostos psicológicos piagetianos, criar uma ligação afetiva, uma empatia para que a aprendizagem se dê de maneira abrangente. Dessa maneira, não há numa relação que busque o aprender, um ato que dissocie a inteligência da aprendizagem tampouco a afetividade.

Para Piaget existe uma ligação paralela entre o desenvolvimento da afetividade com o desenvolvimento das funções intelectuais, cada um com seu papel no que concerne ao aprendizado.

[...] Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor e racional) [...]. (PIAGET, 1998, p. 36)

No que diz respeito à afetividade e sua relação com a inteligência Jean Piaget (1998) acrescenta ainda que,

Nunca há uma ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). (PIAGET, 1998, p. 36)

Como já foi falado anteriormente em outros pontos levantando neste trabalho, há uma busca pela superação de uma necessidade por parte da criança, ocorrendo posteriormente um interesse pela superação desse desejo ou dessa necessidade.

O período entre dois a sete anos, considerado por Piaget (1998) de primeira infância, é um período que estabelece o aparecimento da linguagem na criança. Nesta fase pode se dizer que a ela consegue criar e recriar suas ações utilizando a representação verbal.

Neste período ocorre uma certa modificação na conduta da criança fruto das novas formas de conceber o mundo a partir do surgimento da linguagem. Surgem, neste momento, novos estágios, novas relações, nas quais a afetividade estará presente, se apresentando por meio de relações de socialização a partir da relação com o outro.

Nesse momento, a imitação de gestos e sons é cada vez mais utilizada pela criança. É indispensável observar que tudo isso se dá numa relação de ligação com a evolução do desenvolvimento sensório-motor.

A socialização da criança e de todas as suas atitudes com o meio decorrente não só do aparecimento da linguagem, mais sendo este um dos fatores que determinam uma interação com novos elementos, os quais já foram citados anteriormente, decorrentes da imitação são fatores que estão ligados a trocas entre crianças e entre a criança e o adulto.

Ao falar em socialização, Jean Piaget considera que ainda exista um resquício de egocentrismo por parte da criança, pois ela ainda não consegue criar uma discussão que interaja de forma propriamente dita com o outro, existe aqui o que se pode chamar de “monólogo coletivo” (PIAGET, 1998). Ou seja, não há uma troca de ideias, o que ocorre nesta fase é um exercício, ou aprimoramento da linguagem, da comunicação.

Ratificando esta afirmação de Piaget (1998), de modo a deixar mais clara toda essa linha de raciocínio é de notória importância explicar que:

Em lugar de sair do seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconscientemente centralizado em si mesmo; este egocentrismo face ao grupo social reproduz e prolonga o que notamos no lactante face ao universo físico. Nos dois casos, há uma indiferenciação entre o eu e uma realidade exterior. (PIAGET, 1998, p. 27)

Visto isso, se considera que a socialização não ocorre de forma plena. Seus elementos são constituídos pela metade, de modo que a troca deveria existir em conformidade com a compreensão do outro e da fala do outro. No entanto, a coordenação destes elementos ainda não foi equilibrada nesta fase. Mas, de forma alguma pode-se esquecer de que a ação de comunicação está a cada momento se enriquecendo e se superando.

É necessário dar destaque ao fato de que a linguagem é uma via condutora à ação da criança. Com aquela, o indivíduo tem a possibilidade de comunicar-se criando meios comunicativos que o permite construir ações futuras. Além disso, relatar memórias passadas, sem a presença do objeto. Diante de todo o desenvolvimento da linguagem está presente o jogo simbólico, o qual incluiu uma espécie do pensamento por incorporação ou por assimilação de algo e também o pensamento que Jean Piaget denomina de pensamento adaptado aos outros e ao real (PIAGET, 1998). Este pensamento é o que vai dar preparação para o pensamento lógico.

A todo processo de desenvolvimento da criança se percebe a presença do jogo, seja o jogo sensório-motor, seja o jogo simbólico. No jogo sensório-motor é importante lembrar que ainda não ocorreu o aparecimento da linguagem, pois este jogo é caracterizado como um processo que apenas ativa o desenvolvimento dos movimentos e das percepções sem nada ter haver com a vida social. É um processo de autoconhecimento por parte do recém-nascido.

Quando se fala em jogo simbólico ou jogo de imitação ou imaginação está presente aqui uma grande relação com o pensamento da criança. Neste momento ela usa não só a sua percepção de mundo, mas também suas vivências e experiências de modo que ela possa construir e reconstruir acontecimentos que já foram vivenciados por ela.

Este jogo, muitas vezes, realizado entre duas ou mais crianças, dá a possibilidade delas externar a maneira de como elas compreendem o mundo. Ao brincar de boneca ou de casinha, por exemplo, ela vai reproduzir experiências já vividas por elas no relacionamento vivido com a família, e em outros meios que esteja propício a uma interação.

Aqui está presente também em grande escala o aparecimento da linguagem com um elo entre o seu pensamento e suas ações. A linguagem como um meio

socializador permite à criança criar meios de reconstrução dos acontecimentos passados e construção de novos acontecimentos. Como salienta Piaget (1998),

Deve-se acrescentar que a linguagem conduz à socialização das ações; estas dão lugar, graças a ela, a atos de pensamento que não pertencem exclusivamente ao eu que os concebe, mas, sim, a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância. (PIAGET, 1998, p. 27-28)

No que concerne à linguagem ele ainda aborda que ela é “[...] um veículo de conceitos e noções que pertence a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema coletivo. Neste, a criança mergulha logo e maneja a palavra [...]” (PIAGET, 1998, p. 28)

Para Lino de Macedo (1994), ao discutir a perspectiva de Piaget,

[...] a linguagem é poderosa porque nos transporta para um espaço e tempo desconhecidos para nós; porque nos faz pensar, tirar conclusões, rever pontos de vista, uma vez que, dado seu caráter reversível, certos acontecimentos só podem ser “revividos” por meio da palavra. (MACEDO, 1994, p. 14)

Não se pode deixar de lembrar também que neste momento ocorre algo que é muito interessante é que se pode perceber: a presença do egocentrismo neste jogo simbólico.

Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. (PIAGET, 1998, p. 28)

Então, o jogo simbólico é um momento no desenvolvimento da criança que permite a ela externar sua compreensão do entorno que ela vive. Neste momento sua capacidade de absorção dos acontecimentos externos e sua maneira de enxergar estes acontecimentos são mostrados de forma bastante lúdica. Visto que, através do brincar ela encontra uma maneira de socializar esta referida compreensão com outras crianças e também com os adultos.

Neste momento a criança “realiza seus desejos”, pois no *faz de conta* ela atribui outros significados não satisfeitos na sua relação com a família, por exemplo.

Ao passo que nos jogos simbólicos com outras crianças suas brincadeiras são construídas a sua maneira, de acordo com sua visão de mundo.

Este fator é algo muito importante pelo fato de que demonstra uma evolução na inteligência da criança. Ou seja, ela agora vai deixando um pouco de lado o egocentrismo, ressaltando que este egocentrismo não é deixado totalmente, e começa a perceber que existe um mundo externo a ela e que este mundo pode ser reorganizado, mesmo que seja através do jogo simbólico, como se vem tratando ao longo deste trabalho.

Quando Jean Piaget (1998) diz que a criança ainda vive num processo, mesmo que remoto de egocentrismo se pode entender que, mesmo que a criança esteja brincando com outra criança ou com um grupo de criança, naquele momento ela está satisfazendo desejos individuais. Pois, ao refazer acontecimentos passados ou até mesmo quando ela cria jogos simbólicos fruto de algo que ainda não aconteceu ela está buscando superar necessidades que foram particulares a ela.

Uma necessidade que ela queria que fosse superada e que não a foi ou uma necessidade superada que ela queria reviver. E ela usa o outro no jogo para que assim a “cena” da experiência esteja completa, é como se o outro fosse uma “peça” para que seu jogo esteja completo. Ela precisa do outro na brincadeira, precisa de um “cúmplice” no jogo para que sua vontade seja realizada.

Falando dessa forma, não quer dizer que não há uma interação, não há uma troca de experiências entre elas neste jogo. Satisfazer a necessidade individual das partes é de fundamental importância no jogo da imaginação, há aqui um conjunto de regras que são construídos por elas no desenvolvimento da brincadeira de modo tal que nenhuma das necessidades a serem superadas fiquem de fora do momento de interação.

Dessa forma, pode-se dizer que o jogo simbólico ocorre através de um dualismo entre o coletivo e o individualismo. O coletivismo existe a partir da necessidade que a criança tem de buscar brincar e se socializar, e, para isso, muitas vezes ela necessita de uma outra criança ou um grupo de crianças. Ao mesmo tempo há um individualismo por parte dela no que concerne a realização de necessidades individuais que ela procura sanar através desse jogo simbólico.

O jogo sensório-motor, o jogo simbólico, a linguagem como meio de socialização do pensamento são elementos de grande valia para entender todo o processo de desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. Estes

saberes são essenciais para que os profissionais que trabalham com crianças na Educação Infantil, por exemplo, possam desenvolver trabalhos eficazes, que surtam um efeito positivo auxiliando num melhor desenvolvimento de práticas educativas que ajudem neste processo de procura pelo novo, de superação de fases e evolução nas aprendizagens.

Além desses pontos integrantes dos estudos de Piaget (1998) que foram citados acima, ele traz também o *animismo infantil*. Para o autor, “[...] é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção [...]”. (PIAGET, 1998, p. 30). É interessante notar que para a criança os objetos são dotados de uma função vital e que estão ali para servir de alguma forma ao ser humano. Nesta fase da vida da criança, as coisas que acontecem ao seu redor são dotadas também de uma finalidade. Assim:

O movimento é concebido como um estado de transição tendente a uma finalidade que o contempla: os riachos correm porque têm um impulso que os conduz para os lagos, impulso esse que não lhes permite voltar para as montanhas. (PIAGET, 1998, p. 32)

Ainda falando de animismo e finalismo, deve-se expor que Jean Piaget (1998) faz um paralelo desse momento da criança com um outro momento dela muito anterior a este, a fase sensório-motora, pois, para ele:

[...] da mesma maneira que o egocentrismo senso-motor do lactante resulta de uma indiferenciação entre o eu e o mundo exterior, e não de uma hipertrofia narcísica da consciência do eu, do mesmo modo o animismo e o finalismo exprimem uma confusão ou indissociação entre o mundo interior e o subjetivo e o universo físico, e não um primado da realidade psíquica interna. (PIAGET, 1998, p. 32)

São diversos os fatores que fazem parte do desenvolvimento da criança, uns são mais perceptíveis, outros requerem uma maior observação para entender como se constituem determinados processos em fases que se pode chamar de delicadas. O que Piaget (1998) vem chamando de estágios ao longo de suas pesquisas e trabalhos desenvolvidos com crianças, a partir de suas observações, serve de base para que se possa chegar a uma ideia do que vem a ser o que ele chama de desenvolvimento. E, é isto que se busca mostrar neste presente trabalho.

Desse modo, saber que quando se fala em desenvolvimento é importante considerar todas as etapas que o constituem, desde a presença do nível senso-

motor, iniciado com o amadurecimento do recém-nascido, e percorrendo pelo crescente caminho da infância até a adolescência.

Falou-se aqui no aparecimento da linguagem como um ponto marcante do processo de socialização por parte da criança, marcando seu processo de ações reais (PIAGET, 1998). Não menos importante, foi exposta também a maneira pela qual a criança compreende o mundo externo a ela, sem, contudo, se desapegar de um posicionamento egocêntrico que a acompanha desde seus primeiros anos de vida, muitas vezes de uma maneira inconsciente, até seus posteriores anos que seguem paralelo à infância.

Para fazer parte da composição destas análises, não se pode deixar de chamar a atenção para o fato de que há uma relação também de subordinação da criança ao adulto. Ocorre nesse momento o que Jean Piaget chama de *coerção espiritual* (PIAGET, 1998).

Uma coerção que ocorre de forma “invisível” e que a criança não tem a noção de que está neste processo, mas a segue numa relação que é construída seja pela relação que há em decorrência da afetividade dada na relação com os pais e com outros adultos ou pela relação de mistérios que se é passada também de forma inconsciente por parte do adulto.

Em primeiro lugar, existem os fatos de subordinação e as relações de coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança. Com a linguagem, a criança descobre as riquezas insuspeitas de um mundo de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que a cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes, como fontes de atividades imprevistas e misteriosas. (PIAGET, 1998, p. 26)

Tudo isso é parte integrante de uma composição que está pautada nas relações que a criança constrói fruto de toda a inteligência adquirida dia após dia, seja ela advinda de construções e percepções sociais (junto com a coletividade), seja ela fruto de toda a bagagem que é acomodada desde o nascimento com seu desenvolvimento sensório-motor.

Pode-se observar que o mundo que rodeia a criança desde seu nascimento é um mundo dotado de experimentações e vivências que são fundamentais para seu desenvolvimento psíquico, social e afetivo. Todos estes pertencentes a uma cadeia que se pode considerar indissociável para a construção de toda base de inteligência



da criança, fazendo com que o conhecimento construído seja sustentado de maneira satisfatória, ou seja, servindo de base para as fases que sucedem à infância.

Em vista do que foi elucidado, se finaliza aqui este capítulo com a compreensão do desenvolvimento inicial da criança e suas implicações de modo a enfatizar que ela perpassa pelos caminhos evolutivos que servirão para toda a sua construção como sujeito. Desse modo, entendeu-se que todas as fases relativas a este desenvolvimento são fases que estão entrelaçadas a um percurso formativo do indivíduo, aqui estão presentes elementos de desestabilização, superação, conquistas e desafios de todo o processo de desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade, objeto de interesse do atual trabalho.

### **3 CONSTRUTIVISMO, UM ELO ENTRE OS CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SABER NA CRIANÇA E O PROFESSOR COMO COLABORADOR DA AÇÃO DE SOCIALIZADORA DO CONHECIMENTO**

Este capítulo tem como intenção principal discorrer sobre as entrelinhas da perspectiva construtivista, corrente esta que tem como gênese os postulados do teórico Jean Piaget, a partir de seus estudos sobre a corrente interacionista, base conceitual do Construtivismo.

Abarca, assim, seus conceitos referentes ao processo de interação da criança com o ambiente e com o outro, o qual possibilita o conhecimento de mundo como também o desenvolvimento dos conceitos próprios sobre este. Para tanto, se torna indispensável a abertura de uma breve discussão sobre outras correntes, as quais, trazem maneiras diversas de conceber à aprendizagem da criança. Para que, dessa forma, se consiga analisar de uma maneira geral estas concepções de maneira a mostrar o porquê da escolha do Construtivismo como corrente constituinte das bases educacionais que se apresenta neste trabalho.

Desse modo, como se falou anteriormente, se faz necessário aqui reunir uma certa gama de postulados que possa ajudar no entendimento para o fato de que várias correntes tentaram explicar como ocorre o desenvolvimento do ser humano, como se dá seu conhecimento, seus processos de descobertas de mundo entre outros fatores essenciais ao desenvolvimento mental, afetivo e social da criança.

De acordo com Matui (1995), se tem o Empirismo ou Ambientalismo, o Inatismo (preformismo ou corrente subjetivista) e a corrente que é o berço de todo este trabalho, o Interacionismo, pois é esta última que foi a base da construção da Concepção Construtivista. É importante que se traga aqui uma visão geral do que vem a ser e o que prega estas correntes de pensamentos citadas anteriormente. Pois, além de ser uma forma de enriquecimento deste trabalho é algo que se constitui de maneira somatória a esta pesquisa, de modo tal que amplie a visão e o entendimento do motivo pelo qual se considera esta ou aquela corrente para a construção da mesma.

Assim, para ampliar a discussão a respeito dos diversos entendimentos sobre o desenvolvimento humano é válido iniciar a discussão pela corrente denominada de Empirista ou Ambientalista. Esta linha de pensamento traz a noção de que para se desenvolver a criança necessita, sobretudo, do ambiente como fonte estimuladora,

assim como de suas experiências diárias, ou seja, depende do meio em que ela vive.

Ainda nessa perspectiva do conhecimento advindo do lado externo ao sujeito Matui (1995) ressalta que o Empirismo considera a mente da criança como uma tábula rasa, que é considerada como algo passiva e receptiva. Há aqui a supervalorização dos fatores externos em detrimento de elementos que também têm grande importância para o crescimento do sujeito como os sentimentos diversos, ou seja, fatores também que são internos a ele.

De acordo com Célia Silva Guimarães Barros (1996):

Esses pensadores não dão importância à maturação biológica, nem as capacidades mentais da pessoa: sua inteligência, suas aptidões, sua vontade, seus sentimentos. Apenas os fatores externos (objetivos) são considerados importantes do desenvolvimento da pessoa. Por isso, a concepção ambientalista ou empirista é também chamada objetivista. Os fatores subjetivos, internos ou endógenos não são considerados. (BARROS, 1996, p. 8)

Por outro lado, o Inatismo é a outra extremidade de pensamento. Para os pensadores pertencentes a esta corrente, há aqui que se supervalorizar os elementos internos do sujeito como fonte primordial para o seu desenvolvimento. De acordo com Barros (1996, p. 11-12.), “[...] para eles, o desenvolvimento resulta da maturação de estruturas orgânicas, mais especialmente do amadurecimento do sistema nervoso central [...]”.

E o Interacionismo, que vai posteriormente servir de base para o aparecimento do Construtivismo, o que se pensa nesta concepção? Os fatores externos e os fatores internos são considerados no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, dessa forma é uma perspectiva que supera os determinismos das outras duas posições, uma vez que não focaliza em um ou outro fator, mas destaca a interação existente entre eles (externo e interno).

O Construtivismo, que vem do longo e trabalhoso caminho de estudos de Jean Piaget delimitado como Epistemologia Genética, a qual tem por definição o estudo da gênese do desenvolvimento das estruturas lógicas do indivíduo, tem por base a compreensão da interação entre o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento.

O Construtivismo, caracterizado como uma teoria interacionista, está diretamente ligada a uma concepção que, segundo Jean Piaget, precursor desta concepção, incluiria “[...] a descrição e a explicação de como se constroem as operações intelectuais e as estruturas por ocasião do nascimento [...]”. (AZENHA, 1997, p. 23).

De acordo com a lógica que se tenta estabelecer entre todas as outras, há aqui um elo de equilíbrio entre as duas linhas de pensamentos que nos remete a uma reflexão mais ampla de como se constitui o desenvolvimento na criança. Além disso, como considera Matui (1995), o construtivismo é antes de tudo uma nova visão do mundo e da natureza humana. Isso pelo fato de que,

[...] para Piaget e seus seguidores, a criança é um ser ativo que age espontaneamente sobre o meio e possui um modo de funcionamento intelectual próprio que a leva a se adaptar a esse meio e a organizar suas experiências. Pelo contato com objetos e pessoas, a criança irá construindo seu conhecimento de mundo. Seu desenvolvimento cognitivo se realiza por estágios, cuja sequência é a mesma em todas as crianças. (BARROS, 1996, p. 11)

Tomando como ponto de partida esta definição, a qual foi parte integrante da citação anterior, tem-se a compreensão de que existe sim uma ligação com o meio externo ao indivíduo ao passo que também ocorre uma ligação com o meio interno deste, possibilitando, assim, uma troca de experiências com o meio e uma evolução no que se diz respeito ao que Jean Piaget denomina de estágios. Portanto, é relevante levar em consideração, sem supervalorizar nenhuma das partes, pois cada uma tem sua participação neste caminho que leva ao desenvolvimento da criança.

Jean Piaget diz que,

[...] a passagem das condutas sensório-motoras às ações conceptualizadas não se deve apenas à vida social, mas também ao progresso da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios, em parte endógenas, nem a aquisição da linguagem nem as transmissões e interações sociais seriam possíveis, pois constituem delas uma das condições necessárias [...]. (PIAGET, 1971, p. 24,)

Nos estudos de Jean Piaget ele deixa explícito que o ser humano perpassa por estágios evolutivos que se sucedem dando origem a novos estágios quando aqueles já estão superados caminhando, assim, a processos de desenvolvimento do

indivíduo. Pode-se dizer que este desenvolvimento que acontece a cada estágio é um meio pelo qual se adquire a estabilidade referente ao conhecimento de algo. Mesmo assim, é imprescindível notar que:

[...] a estabilidade crescente do equilíbrio não significa estaticismo, porque uma estrutura em equilíbrio é uma estrutura em plenitude, e por sua vez, é uma estrutura aberta capaz de adotar-se às variáveis condições do meio [...]. (GARCIA; FABREGAT, 1998, 82)

Muitas são as visões e compreensões em torno do que é o Construtivismo, de como essa teoria ajuda a entender e a trabalhar a melhor forma de conceber o desenvolvimento não só cognitivo, mas também social e individual da criança. Por isto, este fato é de grande importância para a discussão de elementos que possam facilitar no entendimento desta concepção, podendo entender qual o seu papel principal frente a estes fatores.

Visto isso, pode-se explicar que o Construtivismo não é um método de ensino que deu origem a maneiras diferentes de lidar com o processo de aprendizagem da criança, quando se faz um elo com o viés da educação, por exemplo. Pois um método é uma maneira que o indivíduo usa para obter algum tipo de resultado que se deseja. Tampouco o Construtivismo é uma técnica, um instrumento de educação para se chegar a um resultado proveniente do ensino, a qual se define como algo de “[...] realização imediata de uma determinada arte ou ofício cujo objetivo se esgota na sua própria execução [...].” (ROSA, 1998, p. 39). Muitos profissionais da área de educação confundem o Construtivismo com uma técnica ou até mesmo um método. Por isso, a importância de se ter em mente e de criar aqui um espaço para esta discussão, para que em meio a explanação sobre o que é e como se constitui a aprendizagem sob uma perspectiva construtivista, o mesmo não seja compreendido de forma equivocada.

Como salienta a autora Sanny S. da Rosa (1998), em seu livro *Construtivismo e mudança*:

É compreensível que os professores estejam a procura de um novo “método”. As dificuldades a serem enfrentadas na escola e, mais precisamente dentro da sala de aula, são tantas que a grande expectativa é a de encontrar um jeito milagroso de melhorar o desempenho dos alunos. Ao depararem-se com a abordagem construtivista, a tendência foi transformar o desejo em conceito. Foi

assim que essa nova concepção de aprendizagem transformou-se, para muitos, num “método”. (ROSA, 1998, p. 38)

É válido salientar que o processo de aprendizagem é um dos elementos que o Construtivismo procura explicar, mas este não é o único elemento que ele abarca, pois, o Construtivismo vai além do processo de aprendizagem. Ainda usando o processo de aprendizagem como referência do presente trabalho é importante afirmar que no campo do Construtivismo este processo é observado de maneira a valorizá-lo como ator principal na vida do sujeito que está em contato com os caminhos do conhecimento.

Por este modo, não se exime aqui de buscar nos pressupostos epistemológicos referências que sustentem este enlaçamento entre o sujeito e o ato de aprender. Chamando a atenção para o fato de que aqui o importante é que os professores tenham consciência de como a criança desenvolve suas habilidades para que a aprendizagem seja garantida.

Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o polo “ensino” e sim, o polo “aprendizagem”. De modo mais preciso, não estão voltados à questão do “como ensinar”, mas ao “como o indivíduo aprende”. O como ensinar é tarefa a que devem se dedicar os especialistas em educação, aproveitando os avanços teóricos conquistados por esses pesquisadores. (ROSA, 1998, p. 40)

Entretanto, se estará aqui a todo o momento discutindo sobre este processo ligado à concepção construtivista para que esta base teórica/filosófica sirva também para abrir caminhos práticos para ações pedagógicas que valorizem o aprender por parte do sujeito que não é passivo a esta ação, mas que é ativamente protagonista da mesma.

Entre outras coisas Lino de Macedo (1994), em sua obra *Ensaio Construtivistas*, direciona o Construtivismo a um viés que possibilita a ampliação do conhecimento por diversos meios, e que este pode ser utilizado quando necessário

O construtivismo é um momento crucial em nossa relação com um dado conhecimento ou com um dado momento de nossa vida. Refiro-me àquele momento em que podemos ver as coisas de um outro modo, podemos coordenar diferentes pontos de vista e, ainda, nos criticar, ou seja, nos analisar na perspectiva de um outro. (MACEDO, 1994, p. 28)

Sendo assim, quando se fala em Educação se busca por um meio também para servir de base tanto para os profissionais da área como para a instituição em si. É necessário estar embasado em alguma teoria ou concepção que procure direcionar o profissional a um caminho de possibilidades referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

É válido saber que nessas bases estarão pautadas a maneira com que o profissional buscará socializar o conhecimento, pois é o que vai guiar toda a produção de conhecimento e de concepção de ensino que o profissional vai trabalhar. Desse modo, fazendo uso das palavras de Deheinzelin (1997) como ponto afirmativo desse pensamento,

[...] a nossa proposta é a de que o construtivismo pode nos fornecer uma base conceitual, de acordo com a qual assumimos a intencionalidade educativa de promover relações de ensino/aprendizagem sobre objetos do conhecimento, ou elementos da cultura, em que tais elementos inicialmente funcionem como padrões a serem imitados e transgredidos: sua transformação é o que caracteriza exatamente a aprendizagem e é o que garante também o não-conformismo, a anti-repetição. (DEHEINZELIN, 1997, p. 84)

Isso se torna mais importante à medida que este saber vai se transformando numa socialização eficaz e efetiva para a criança. Fazendo com que suas necessidades sejam superadas.

Para Fabregat e Reig (1998),

A busca e obtenção de eficácia torna obrigatório o conhecimento de como se produz a aprendizagem, para acomodar o ensino às características da forma de aprender ou adquirir conhecimentos. À educação interessa, em definitivo, como o ser humano processa e atribui significado à informação que recebe do meio, processo no qual reside a atividade do sujeito e da educação. (FABREGAT; REIG, 1998, p. 53)

Este processamento de informação a que Fabregat e Reig (1998) se referem pode ser realizado de diferentes maneiras, umas valorizando o conhecimento prévio da criança, outras valorizando, de certa forma, o conhecimento de quem o “ensina/transmite” e outras valorizando ambos conhecimento.

O aprender no Construtivismo segue por um meio que, como de base da teoria de Piaget, valoriza a aprendizagem da criança considerando junto a ela suas

inter-relações, suas relações com a afetividade e consigo. Não desprezando, assim, nenhum desses pontos como elos do desenvolvimento da inteligência e que irão levá-las ao conhecimento do que está sendo proposto.

Em geral, o meio tem propriedades e regularidades intrínsecas e é uma realidade que envolve o indivíduo. Porém o “desenho psíquico particular” de cada espécie incide somente sobre uma parte desta realidade cuja parte tem um significado para seu sistema, passando despercebido ou ignorado o resto da realidade. (FABREGAT & REIG, 1998, p.68)

Ainda segundo os autores, “[...] o sistema cognitivo humano processa informação que provém fundamentalmente do meio; ele deve ser compreendido em termos de parâmetros ecológicos, significativos para o organismo [...]” (FABREGAT; REIG, 1998, p. 68). O sujeito tende a procurar a satisfação das suas necessidades, e esta procura faz com que ele se interesse apenas por aquilo que o irá trazer esta satisfação. Ele busca apenas o que lhe interessa, mesmo que de uma forma inconsciente, e o que não lhe interessa fica deixado de lado.

Quando se trata da criança, cabe ao professor – em âmbito escolar – promover diversas práticas que talvez não fossem interessantes à primeira vista, mas que poderão ser desenvolvidas de maneira tal que as tornem interessantes. Por isso, há a importância do processo de intervenção por parte do professor e o Construtivismo sustenta esta ideia.

Para os autores Fabregat e Reig (1998), o Construtivismo:

[...] é um princípio dinâmico do sistema representacional que consiste em tempo real os dados da experiência imediata com a informação armazenada. Sua eficácia se manifesta em guiar a seleção, acelerar o processamento e permitir confrontar dados aleatórios, sejam eles insuficientes ou muito complexos. (FABREGAT, REIG, 1998, p. 71)

Mas, para que realmente se faz necessário entender como se dá a aprendizagem na criança, como se dá seu processo de conhecimento? Não seria mais simples se o professor apenas aplicasse seu conhecimento sem ter que se ater a este quesito? Seria uma perversidade agir desta maneira, a eficácia que se falou anteriormente não estaria presente nos ciclos de aprendizagens da criança, suas necessidades não seriam consideradas, muito menos superadas.



As práticas adotadas nos espaços de trocas de experiências estariam dissociadas da finalidade. Os professores precisam entender e acreditar de que forma a criança adquire conhecimento para que a prática aplicada seja interessante para o indivíduo que está em processo de aquisição do conhecimento.

Neste momento, o professor precisa considerar de que maneira ele enxerga o sujeito que está em processo de construção do conhecimento. Ele precisa ter apreendido se para ele o aluno seria um mero absolvente do conhecimento, “[...] de molde tradicional, baseadas na memorização, no enciclopedismo, na exposição de conteúdos [...]” (FABREGAT; REIG, 1998, p. 72). Ou se seria um colaborador, um indivíduo ativo nesta construção. Ou seja, um sujeito da interação.

No âmbito do sujeito como sujeito da interação, não supervaloriza a participação da figura do professor, mas em contrapartida não a exclui. Ele está presente na ação, não como o detentor de todo o saber, mas sim como alguém que cria meios e estímulos para a ativação do contato com o conhecimento, podendo ele intervir se necessário.

Uma educação baseada na concepção construtivista leva em consideração os conhecimentos prévios da criança como base para suas atividades. Faz-se necessário considerar o que o aluno traz, para o ambiente escolar, como “bagagem” de conhecimento. Afinal, ele é um sujeito que mesmo antes de iniciar os primeiros contatos com a escola é alguém que tem uma vida social e que é dotado de conhecimentos que o torna sujeito do conhecimento.

É válido trazer para a discussão que:

[...] estas construções pessoais, com frequência, “incoerentes a partir do ponto de vista científico”, porém não a partir do ponto de vista do aluno e servem para aqueles que eles desenvolvam-se muito bem em seu meio e para fazer predições bastante exatas em relação a fenômenos cotidianos. (GARGALHO; CÂNOVAS, 1998, p. 164)

Desta forma, as crianças podem explicar determinado acontecimento da maneira que ela supõe, mesmo que esta explicação não seja a considerada pela ciência como correta, entretanto, foi a maneira que ela conseguiu apreender e expor aquele suposto fato.

Numa perspectiva construtivista, cabe ao professor/mediador criar maneiras de intervenção que possa desestabilizar, se for o caso, a hipótese levantada pela criança de certa forma que ela possa refletir e analisar outro modo de explicação.

Ainda em relação aos conhecimentos prévios, os autores Gargalho e Cánovas se referem a algo de notória importância, visto que eles:

Podem ter origem diferente e variar em estrutura em uma ou outra área. Assim, o conhecimento do mundo natural é muitas vezes espontâneo e se baseia nas percepções imediatas do meio ambiente, em um raciocínio intuitivo e na utilização do raciocínio casual simples; o conhecimento do mundo social é, sobretudo, induzido, e se constrói por representações sociais transmitidas através dos canais de socialização: família, relações sociais, meios de comunicação, etc. (GARGALHO; CÁNOVAS, 1998, p. 167)

Em meio a tanta diversidade presente nos ambientes escolares, mais especificamente nos espaços de referência da criança, nas turmas de Educação Infantil, criar possibilidades de se trabalhar com os conhecimentos prévios a primeira vista parece ser algo laborioso e de difícil acontecimento. Embora se tenha essa impressão, é importante lembrar que se pode ter instrumentos avaliativos para que estes sejam aliados no que tange a observação e compreensão do nível de conhecimento das crianças.

O professor, precisa conhecer seus alunos. Sabe-se que trabalhar valorizando os conhecimentos que eles trazem do meio externo à escola é imprescindível quando se tem em mente trabalhar com bases construtivistas. Mas, é necessário que através de algum meio o professor consiga fazer este alinhamento entre o que as crianças já conhecem e o que elas precisam aprender. Senão não estariam participando de um processo de produção de um conhecimento, não estariam avançando em seu desenvolvimento.

É claro que nesse âmbito não se pode esquecer que cada criança tem um tempo, tem uma forma de expor e adquirir conhecimento, e a atenção do professor que adere à Concepção Construtivista de aprendizagem deve permanecer em alerta. Como aborda Monique Deheinzelin em sua obra Construtivismo – a poética das transformações (1997):

Analogamente, cada criança tem uma singularidade que a torna única, assim como uma obra de arte. O impossível é um limite que a liberta pelo possível – o uso das linguagens – para ser a singularidade que define a criança a cada instante. (DEHEINZELIN, 1997, p. 81)

Desta forma, a criação de elementos de observação e de instrumentos de avaliação não tem como finalidade qualificar ou desqualificar a criança, pois não há este objetivo na Educação Infantil, mas sim ter em mãos de que forma as crianças precisam trabalhar determinadas habilidades para que suas necessidades sejam superadas e reestruturados partindo, assim, de um estágio de evolução a outro.

Não se deve deixar de lado a informação de que criar uma maneira de efetuar uma avaliação como forma de sondagem de conhecimentos prévios:

[...] será insuficiente se não for completada com um trabalho contínuo de seguimento e de contrataste, não reduzindo-se este exercício de análise a uma tarefa pontual de começo do curso [...]. (GARGALHO; CÁNOVAS, 1998, p. 168)

É válido fazer referência ao embasamento legal da Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando em seu Artigo 10º, Inciso III institui que a avaliação deve criar meios para garantir:

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental). (BRASIL, 2009)

Nesse sentido, é importante nesta fase uma avaliação do processo, é preciso que o professor tenha garantido que o caminho que ele está percorrendo está ou não tendo efeito. Isso deve ocorrer mais como um efeito de registro para que o professor possa intervir quando necessário, pois como salienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de Dezembro de 1996, no *caput* do seu Artigo 31: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996)

Neste âmbito quando a Resolução nº 5 discorre sobre a avaliação na Educação Infantil também deixa claro o seu real objetivo quando no Artigo 10, Incisos I e II coloca:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). (BRASIL, 2009)

Pensar num aprender levando em consideração os processos construtivistas, valorizando a construção do conhecimento de acordo com os estágios evolutivos e as necessidades da criança dentro da sua individualidade não é por consequência subtrair saberes e conhecimentos pré-existentes, mas compreendê-los através de uma dinâmica de interação e através de novas visões a respeito do que está pronto, mas não acabado.

É evidente que “[...] já no plano pedagógico, a consequência é estarmos cientes de que, como professores, se construtivistas, não ensinamos verdades prontas, saberes já constituídos [...]”. (DEHEINZELIN, 1997, p. 81). Por isso, numa educação construtivista o que está sendo alvo de construção não é a matemática, a língua materna, ou a ciência, por exemplo. Mas, sim o entendimento da criança a respeito do conhecimento sobre estas áreas e seus conteúdos/assuntos.

Quando se fala que o sujeito constrói seu próprio conhecimento está subentendido que nesta construção está ressaltando a sua forma de concebê-lo. Construção que se faz não de forma aleatória ou independente da interação estabelecida entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Como diz a concepção construtivista no decorrer da definição do seu conceito, o sujeito aprende também com o meio e este meio está dotado de informações que a criança precisa compreender podendo atribuir-lhe novas características e novas maneiras de conceitos.

Existe no mundo uma gama de conteúdos e compreensões a respeito de determinados assuntos que variam de acordo com a forma que o sujeito compreende o mundo, que variam em decorrência do acúmulo de informações que ele tem a respeito de algo. Podendo aquela nova informação transformar sua percepção. Sobre o ato de conhecer Deheinzelin (1997) segue dizendo que:

[...] assim como a própria verdade é um impossível que se torna possível para os homens o uso de linguagens: temos de aprender suas formas belas e fugidias como conteúdos para nós. O mesmo se

passa com o conhecimento, o saber constituído e organizado pelos homens ao longo de sua história: aprendê-los significa transformá-los continuamente em conteúdos para nós, ao mesmo tempo em que sua existência atua como limite que gera as possibilidades e as necessidades do nosso pensamento. (DEHEINZELIN, 1997, p. 82)

E é nisto que está embasado o Construtivismo. Visto que, o conhecimento não é estático ele pode ser reorganizado, revisto e experimentado de diversas maneiras e possibilidades. É esta reorganização que deve estar pautada a prática construtivista como uma prática dinâmica do ato de conhecer.

Quando a autora discorre na citação anterior que aprender tem o significado de transformar o conhecimento dado se pode compreender disto que o indivíduo tem a possibilidade de, à medida que um novo conhecimento é apreendido, reajustar seu conhecimento anterior sobre algo, este ser não mais se configura como antes e não mais atua no meio como atuava. Ele agora se refaz num novo processo de busca. E este processo de busca se dá pelo fato de que:

No plano filosófico, encontramos na teoria de Piaget condições estruturais de compreensão de um saber nunca acabado, mas continuamente vislumbrado; que se fundamenta nas tradições sem, entretanto, conformar-se com elas; um saber que não está sedimentado apenas na razão analítica, mas nas múltiplas determinações do sujeito e do objeto; um saber que é fruto da contínua abertura de possíveis simultâneos ao retrocesso o que caracteriza a criação. (DEHEINZELIN, 1997, p. 82)

Desse modo, quando se trabalha em um determinado conhecimento de algo, este conhecer não tem um fim em si mesmo, ele não se acaba a partir do momento do contato com o novo, ele se organiza, mas não se acaba. Ele pode, como a citação mesmo discorre, participar de um reconstrução a partir das inquietações, para então, dar forma a uma nova construção do que está inicialmente consolidado como conhecimento.

E nestas vias se constrói todo o aparato de conhecimento decorrente das necessidades do sujeito aliado ao apoio que o professor não pode se eximir de prestar, pois ele, como alguém de mais experiência, está para proporcionar um ambiente de trocas que sejam satisfatórias mesmo que num dado momento.

Diante de tudo que foi visto, na abordagem realizada nesse capítulo, podemos concluir que o Construtivismo não se justifica como método de ensino e sim como uma concepção teórico-filosófica que abrange informações a respeito de

como o sujeito constrói e adquire conhecimento e são estas informações que vão possibilitar ao professor criar estratégias de ensino para que as necessidades dos alunos sejam superadas.

Assim, neste capítulo buscou-se compreender a concepção de aprendizagem na perspectiva construtivista, bem como as bases para a construção das possíveis atividades de ensino-aprendizagem dentro desta perspectiva. É válido ratificar que esta compreensão se torna indispensável para todo profissional que deseja atuar levando em consideração que o sujeito não é um indivíduo vazio, pois traz do mundo externo à Escola conhecimentos que foram denominados aqui por autores diversos de conhecimentos prévios.

#### 4 CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A GÊNESE DA DESCOBERTA DA CRIANÇA E SEUS PROCESSOS EVOLUTIVOS

Este capítulo tem a proposta de discorrer sobre o processo de construção da leitura e da escrita segundo as pesquisas que Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram sobre a gênese da escrita infantil. Desse modo, apresenta como as crianças constroem suas hipóteses referentes à leitura e à escrita, segundo os níveis caracterizados pelas referidas pesquisadoras.

Em virtude de estudos, leituras e estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia realizados na Educação Infantil, pude perceber que a Concepção Construtivista possibilita que o conhecimento prévio e as experiências da criança sejam valorizados de maneira a respeitar as suas hipóteses no que se refere aos níveis do processo de aquisição da escrita e da leitura. Níveis estes denominados por Emília Ferreiro de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Os quais serão tratados no subcapítulo seguinte.

[...] Foi dito várias vezes que a concepção construtivista não é, em sentido estrito, uma teoria, mas um referencial explicativo que, partindo da consideração social e socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas [...]. (SOLÉ; COLL, 2006, p. 10)

Nesse âmbito Emilia Ferreiro (1985), com seu livro *Psicogênese da língua escrita*, fez parte de uma significativa mudança na área da alfabetização, buscando mudar o foco do sistema de aprendizagem de como o professor deve ensinar para como a criança aprende a ler e a escrever. Sua preocupação real não era em criar um novo método de ensino para as escolas, mas entender de que forma as crianças aprendiam.

Assim, é necessário abordar o que informa Azenha,

[...] na contramão de outros teóricos, o objetivo de suas investigações não é a prescrição de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita. Muito menos a proposta de novas formas de classificar dificuldades de aprendizado. (AZENHA, 1997, p. 35-36)

A autora ainda acrescenta que:

Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua na criança, Ferreiro desvenda a “caixa-preta” desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição. Isso porque, até que uma proposta empírica desta natureza fosse feita, o tema da aprendizagem da escrita era considerado apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino. (AZENHA, 1997, p. 36)

Dessa forma, o Construtivismo seria a solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento, como argumenta Piaget no texto “[...] Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico [...]” (AZENHA, 1997, p. 22).

Há aqui também a valorização do que se pode chamar de conhecimento prévio da criança ou conhecimento de mundo, como muitos chamam. O qual é parte que funciona como uma base fortalecedora para que todo esse conceito de construtivismo seja realmente apresentado e disseminado de maneira tal a respeitar o conhecimento trazido e assimilado pela criança no que concerne ao seu processo de aquisição de novos conhecimentos advindos de ambientes socializadores como a escola, a família, entre outros.

Baseado neste modo de estruturação do esquema de aprendizagem humana e nos mesmos pressupostos epistemológicos da teoria de Jean Piaget, é que Emília Ferreiro e Ana Teberosky iriam buscar diante de seus estudos e pesquisas, desvendar como se originava este processo de aprendizagem na alfabetização de crianças. Elemento fundamental, o qual, não era objetivo das pesquisas de Jean Piaget. (apud AZENHA, 1997)

[...] as investigações de Ferreiro articulam-se para demonstrar a existência de mecanismos do sujeito do conhecimento (sujeito epistêmico), que, na interação com a linguagem escrita (objeto do conhecimento), explicam a emergência de formas idiossincráticas de compreender o objeto. Em outras palavras, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos. Sendo assim, produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos. O professor ensina, por exemplo, a palavra gato e alguns de seus alunos escrevem GO ou AO ou GT. O que Ferreiro desvenda é a razão destas transformações e a lógica empregada pela criança, ou os processos psicológicos que produzem tais condutas. (AZENHA, 1997, 36)



Essa lógica que Azenha (1997) cita é o que Emília Ferreiro e Ana Teberosky vão denominar de hipóteses que a criança elabora para conseguir construir seu próprio entendimento a respeito da construção da escrita. Estas considerações são interessantes, pois é a prova de que a criança tem estratégias próprias de aprendizagens e mais interessante ainda se torna a partir do momento em que o professor consegue realizar suas atividades pedagógicas com base nesta perspectiva de aprendizagem.

Como Azenha (1997) chama atenção na citação que trago anteriormente, são essas transformações e lógicas construídas pelo processo paulatino da criança, em seu processo de construção da escrita, que dão margem para todo o desenvolvimento da psicogênese da escrita desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Por longos anos o método tradicional, por exemplo, foi utilizado para alfabetizar milhares de crianças, jovens e adultos. Ao passo que a concepção de aprendizagem construtivista, um processo que se pode considerar como algo novo diante de longos períodos de utilização de métodos de alfabetização, chegou num momento em que se precisava atingir outro foco, que não era mais o de como ensinar, mas de como aprender e apreender o que está dado diante de nossos olhos. E este olhar estava voltado para como a criança aprendia, como ela construía seu conhecimento em torno da leitura e da escrita, sem deixar de lado todo um caminho de aprendizagem que é utilizado pela criança para dar sentido à compreensão do objeto estudado, seja a língua escrita ou falada.

Assim, na década de 1980, ocorre um grande interesse pelo que trazia Emília Ferreiro e Ana Teberosky:

Os anos 80 assistiram, no Brasil e na América Latina, a um crescente interesse pelo tema da alfabetização inicial. A constituição e o aprofundamento dos debates sobre este tema específico podem ser testemunhas pelo grande número de seminários, mesas-redondas, artigos e textos publicados durante o período. A difusão rápida das ideias de Emilia Ferreiro dirigiu grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre a alfabetização, não só entre pesquisadores, mas também entre um grande número de professores atingidos pela divulgação dos postulados desta pesquisadora. (AZENHA, 1997, 34)

O Construtivismo, base de desenvolvimento das pesquisas de Emília Ferreiro, ao contrário do que muitos profissionais da área da educação que não estão muito

envolvidos neste processo pensam, não é algo solto, ou até mesmo um “deixar por fazer”, sem intervenção ou deixar a carga da criança puro e simplesmente. Mas, é algo que deve ser empregado de maneira a não só respeitar os estágios da criança como também ter a participação do professor como elo mediador neste processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Processo que está dotado de diversos estágios, os quais provavelmente acompanharão o desenvolvimento cognitivo da criança como Emília Ferreiro muitas vezes salienta em suas pesquisas sobre a “Psicogênese da língua escrita”. Nesse sentido,

A cada estágio evolutivo corresponde um tipo de estrutura cognitiva ou modelo de organização da interação do homem com o ambiente. Assim, são também essas estruturas cognitivas as que permitem predições quanto àquilo que é possível conhecer em cada momento da evolução cognitiva. (AZENHA, 1997, 24)

Desse modo, há a necessidade de respeitar e trabalhar de maneira a levar em consideração todos esses estágios como forma de tentar garantir que a maturidade dê sentido ao que se está sendo apreendido e estabelecido como ensino da língua escrita em cada período de desenvolvimento da criança.

Para Piaget e seus seguidores, a criança é um ser ativo que age espontaneamente sobre o meio e possui um modo de funcionamento intelectual próprio que a leva a se adaptar a esse meio e a organizar suas experiências. Pelo contato com objetos e pessoas, a criança irá construindo seu conhecimento de mundo. Seu desenvolvimento cognitivo se realiza por estágios, cuja sequência é a mesma em todas as crianças. (BARROS, 1996, p.11)

O que se quer abordar não é um aprender puro e simples a cargo da criança, como foi o ideal de John Dewey (1859-1952), no advento da Escola Nova, o qual, apesar de valorizar o processo da aprendizagem, supervalorizava a dinâmica de grupo, fator que muitas vezes pode ter se configurado como erro. Visto que, cada um aprende algo por caminhos diferentes, não tendo assim, nesse processo, a garantia de que todos aprenderão.

Segundo os passos de Dewey, uma aula deveria começar colocando os alunos livremente “em ação” (atividade). Da atividade dos alunos fatalmente deveriam surgir as dúvidas, as questões, as curiosidades (problema). Para resolver os problemas surgidos, alunos e professores deveriam recorrer à pesquisa (coleta de dados), procurando material nas bibliotecas, etc. Por fim, alunos e professor

formulariam possíveis soluções para o problema (hipótese). O último passo consistiria na comprovação das hipóteses através da experimentação. (JÚNIOR GHIRALDELLI, 1987, p. 19-20)

Por isso, chama-se atenção mais uma vez para o fato de que o professor é o elo mediador inicial no processo de aprendizagem baseado nas concepções construtivistas, todavia, valorizando mais o modo de como o aluno irá aprender do que de que forma ele (o professor) irá ensinar, sem, entretanto, retirar do professor toda sua importância neste percurso.

E, é necessário afirmar que o conhecimento prévio se constitui de maneira a fazer com que o novo conhecimento seja compreendido somando, assim, ao conhecimento anterior, sendo aquele essencial para uma aprendizagem se da de maneira realmente significativa.

Como ressalta Solé e Coll (2006):

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. (SOLÉ; COLL, 2006, p. 19-20)

Dessa maneira, fala-se aqui de um aprender voltado para a valorização individual e coletiva das formas de aprender do aluno no tocante a leitura e a escrita, de modo que existe uma aliança entre o professor e o aluno para que ambos consigam chegar ao resultado esperado e que aquele aluno consiga, assim, dar conta do que está sendo apresentado para ele.

Todavia, chamando atenção para o fato de que o professor deve se ater a um olhar observador para as diferentes formas de aprender do aluno, para que ele consiga dentro da concepção construtivista de aprendizagem desvendar a melhor maneira para uma aprendizagem satisfatória, ou seja, que valorize cada fase da criança, sem, contudo, deixar de criar novos estímulos para sua evolução.

Para se entender melhor do realmente vem a ser esta construção da escrita advindas de hipóteses elaboradas por crianças as quais foram citadas no início deste capítulo como sendo pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, é

necessário que se pormenorize estas hipóteses de maneira a adentrar de forma mais detalhada do que vem a ser estas fases (FERREIRO, 2011). Desse modo, o subcapítulo seguinte tem o intuito de explicar sobre o referido tema.

#### 4.1 CAMINHOS EVOLUTIVOS DA ESCRITA INFANTIL, CONSTRUINDO HIPÓTESES E SUPERANDO FASES

Como já foi relatado, no decorrer do processo de construção da escrita a criança elabora hipóteses que são passadas de estágios a outros desde processos mais básicos desta construção, no qual a criança constrói garatujas (rabiscos) como forma de escrita. Fase esta que Emília Ferreiro em suas análises denominou de período pré-silábico, passando por outros estágios até chegar à hipótese alfabética, a qual é considerada o último estágio de construção da escrita da criança.

Veremos, então, de maneira mais detalhada como ocorrem estes estágios e a evolução deles. Desse modo, como já foi mencionado acima, a primeira hipótese que a criança elaborada é a hipótese pré-silábica. Nesta hipótese, a presença de “garatujas” é notada como construções e valorizadas como processos iniciais da construção da escrita.

Neste nível denominado "Nível 1" por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) no livro *Psicogênese da Língua Escrita*:

[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma básica, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 183)

É interessante lembrar que os pais tem uma preocupação no ensinamento da letra cursiva. Entretanto, algo que é muito interessante nesta fase, na qual a criança está tendo os primeiros contatos com a base alfabética de escrita é se trabalhar com a letra de imprensa, pois requer menos esforço motor na sua escrita. Neste momento a criança deve se ater na aprendizagem e no reconhecimento da letra, fazendo referência e o reconhecimento da mesma. Deixando, os aspectos gráficos para trabalhos posteriores, quando elas estiverem mais seguras dos processos

anteriormente falados. A autora Maria Alice S. Souza e Silva (1988), em sua obra *Construindo a Leitura e a Escrita – Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*, faz menção a este processo da escrita com letra de imprensa/fôrma:

Escrever com letra de fôrma exige uma menor destreza motora por parte da criança, sendo, portanto possível que ela direcione seus esforços em desvelar o processo de alfabetização e não em conseguir reproduzir adequadamente as letras. Aprender a letra cursiva é interessante que surge naturalmente em todas as crianças a partir do momento que elas se sentem seguras para ler e escrever. (SILVA, 1988, p. 24)

Visto isso, não há que submeter a criança a esforços sobre uma escrita cursiva nestes momentos iniciais da aprendizagem. A segurança no reconhecimento das letras, a assimilação entre o som e a escrita são mais interessantes a priori para a criança para que ela consiga evoluir em suas hipóteses com mais sagacidade.

Algo também de grande importância é que embora o profissional não consiga ler o que está escrito neste período pelo fato de a criança ainda não usar, muitas vezes, as letras do alfabeto nesta construção usando “rabiscos” ou por usá-las, mas, de maneira aleatória (aparentemente sem sentido) e sem relação com o som que se fala, “[...] os aspectos construtivistas têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações [...]”. (FERREIRO, 2011, p. 21)

Ainda que, para muitos que analisam essa construção da escrita, sem muito ter consciência de como acontece esta construção pela criança, e daí achar que este processo é algo meio solto e sem fundamento. Sobre isso Ferreiro (2011, p. 21-22) diz que “[...] do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas linguagens [...]”.

São essas “situações educativas” que Emília Ferreiro (2011) expõe em sua obra que vão dar força para que a criança evolua nas suas hipóteses. E para que o professor promova possibilidades para tal evolução.

Neste período (pré-silábico), é comum que as crianças utilizem da mesma letra para a construção de várias palavras, mesmo que para elas as palavras signifiquem coisas diversas, de sentido diferente uma da outra. Geralmente, as crianças na fase pré-silábica fazem uso da letra que elas têm mais proximidade,

como é o caso da letra do seu próprio nome, por exemplo. Para Ferreiro há a ideia de que “[...] com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como um veículo de transmissão de informação [...]”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 183). Visto que a criança consegue entender e explicar o que ela pretendeu falar com aquela escrita, mas em contrapartida não possui elementos para conseguir interpretar o que a outra escreveu.

Esta também é uma barreira para o professor, pois precisará fazer um acompanhamento mais preciso nesta fase para que se consiga compreender o que a criança pretende transmitir com determinada escrita. Além disso, ele precisa ter a sensibilidade que esta fase exige, porque, aqui não há a presença do certo ou errado, o que deve ter em mente é a garantia dessa construção como uma evolução que a criança precisa passar, sem cortes nem frustrações.

Após a passagem da criança pelo “Nível 1”, da hipótese pré-silábica, a criança segue dando início à fase “Nível 2” desta mesma hipótese. Neste nível a criança começa a compreender que não se usa a mesma sequência de letras para a escrita de coisas diferentes. Há uma diferenciação nesta escrita para a construção de palavras diferentes. Todo o esforço da criança vai estar pautado neste intuito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988). É preciso agora diferenciar a escrita, é necessário a utilização de letras diferentes quando uma palavra for diferente. Além disso, existe aqui um progresso na construção gráfica das letras, pois, “[...] a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras [...]”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 189).

Neste período vários elementos estão presentes nas hipóteses da construção da escrita pela criança. Uma delas é que para se ler uma palavra é necessária uma quantidade mínima de letras. Dando uma visão quantitativa deste ato. Para as crianças, uma palavra para ser lida deve ter uma quantidade mínima de três letras. (FERREIRO, 2011). Caso contrário, a leitura da palavra se torna algo impossível.

Há também neste processo uma visão qualitativa. Pelo fato de que além da quantidade mínima de letras deve haver uma variação de letras, pois só assim uma palavra poderá se lida. Estes critérios estabelecidos pela criança é o que Emília Ferreiro vai denominar de “critérios intrafigurais”. (FERREIRO, 2011)

As crianças elaboram critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva. (FERREIRO, 2011, p. 23-27)

Todo este processo está dissociado das referências sonoras da fala com a escrita. Aqui, a criança tem a preocupação na diferença entre as letras e na quantidade para compor uma palavra, como já foi falado acima. A relação com o som ainda se encontra de fora deste trabalho com a escrita.

Para chegar a uma relação mais próxima entre esta relação do som e da fala, a criança adentra agora numa nova etapa de escrita, a hipótese silábica ou “Nível 3” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 193). Nesta hipótese, a criança começa a entender que há uma relação entre a emissão sonora das palavras e suas partes da escrita. Também ocorre a percepção da distinção sonora das palavras que podem acarretar numa distinção da escrita das mesmas.

Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as letras. (FERREIRO, 2011, p. 27)

A escrita infantil, então, vai adquirindo maior estabilidade no que concerne à correspondência sonora e a escrita, uma vez que, neste momento, ela tem uma gama de reconhecimento maior das letras do alfabeto. Além disso, “[...] a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba [...]”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 193).

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma e escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 193)

Entre tais hipóteses da escrita vale mencionar também a hipótese silábico-alfabética, fase posterior à fase silábica. Na silábico-alfabética ocorre um maior grau de correspondência entre o som e a escrita, além disso, a criança começa a reorganizar suas ideias a respeito da construção da escrita. O pensamento de que se utiliza uma letra para cada sílaba é desestabilizado. Há agora que se pensar numa construção que traga para esta evolução, elementos ortográficos, os quais farão parte da rotina da criança cada vez com maior frequência.

Desse modo, além da criança verificar que ela precisa de mais letras numa mesma sílaba ou que até mesmo uma sílaba não necessariamente precise de duas letras, ela enfrentará outros entraves, ao descobrir que na escrita de base alfabética a relação entre o som e a fala não é uma relação termo a termo. Visto que, uma letra pode possuir vários sons a depender de que posição ela se encontre dentro de uma palavra.

Então, como reafirma Emília Ferreiro (2011) estes elementos vão gerar novos arranjos para as crianças, também novas dificuldades a serem superadas, pois,

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E a partir daí, descobre novos problemas: pelo quantitativo, que por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letra por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com um, duas, três ou mais letras), pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras e sons). (FERREIRO, 2011, p. 29)

Esta transição é o primeiro passo até a hipótese alfabética, última hipótese de escrita da criança. “[...] A escrita alfabética constitui o final desta evolução [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 213). Esta fase é nomeada por Ferreiro e Teberosky de “Nível 5”,

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 213)



Desse modo, a hipótese alfabética da base para que a criança caminhe sobre passos mais largos a respeito do sistema de escrita, ela agora compreende todo esse sistema e todo o processo que se segue daqui para frente será no intuito de compreender as regras ortográficas que já estão pré-estabelecidas numa determinada convenção da língua materna.

Nesta perspectiva, pode-se finalizar o referente capítulo tendo a consciência de que a criança, em seus contatos com os processos da leitura e da escrita, consegue criar possibilidades para a construção da mesma, utilizando de estratégias que são reorganizadas a cada fase e desestabilizadas a cada hipótese que se cria. Saber que estes caminhos são de fundamental importância para a evolução da criança no que diz respeito à leitura e à escrita é algo muito interessante e enriquecedor para o trabalho do professor. E este precisa estar em sintonia com o processo que a criança passa para que não ocorra nenhum tipo de violação a estas fases.

## 5 METODOLOGIA

De acordo com toda a composição que norteia este trabalho, foi utilizada a abordagem qualitativa como foco metodológico, pois, por força da natureza deste, esta abordagem possibilitou que o trabalho fosse construído de maneira a considerar vários elementos que norteiam a vida do sujeito assim como suas implicações. Conforme salienta Sílvia Luis de Oliveira (1997):

As pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 1997, p. 117)

Para a realização da pesquisa com a abordagem metodológica qualitativa foi inserida uma pesquisa de campo para que esta composição esteja dada de forma a abranger esses aspectos referidos na citação anterior. Além da pesquisa de campo, o levantamento bibliográfico também foi utilizado, pois este é um elemento indispensável para que o trabalho ganhe uma natureza que se sustente em estudos anteriormente levantados.

Lakatos e Marconi (2002) afirmam que:

Toda pesquisa deve basear-se em uma teoria, que serve como ponto de partida para a investigação bem sucedida de um problema. A teoria, sendo instrumento de ciência, é utilizada para conceituar os tipos de dados a serem analisados. Para ser válida, deve-se apoiar em fatos observados e provados, resultantes de pesquisa. A pesquisa dos problemas práticos pode levar à descoberta de princípios básicos e, frequentemente, fornece conhecimentos que têm aplicação imediata. (MARCONI, 2002, p. 17)

Dessa forma, para sustentação teórica da discussão realizada a respeito do objeto de estudo da monografia foi feito o levantamento bibliográfico sobre a temática escolhida. Assim, Piaget (1971, 1998, 1999), Ferreiro (1985, 2011), Macedo (1994), Deheinzelin (1997) foram os principais autores de referência que serviram de base para a construção do trabalho no diz respeito à discussão sobre o

desenvolvimento da criança, a construção da leitura e escrita e o Construtivismo. Para a reflexão sobre a Educação Infantil foram utilizados os seguintes documentos: a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar de que maneira os professores constroem suas práticas pedagógicas referentes à leitura e escrita de modo que levem em consideração os processos baseados na concepção construtivista/psicogênese da aprendizagem e no respeito ao conhecimento prévio como força motriz da aprendizagem. Como o objetivo destaca a maneira como os docentes constroem sua prática pedagógica foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola de base Construtivista que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Essa escola foi escolhida em função do período em que estive inserida trabalhando como estagiária no Grupo 5 (de 2011 a 2012), experiência que permitiu a identificação da proposta pedagógica da instituição, bem como a autorização para realização da pesquisa de campo. Basicamente o trabalho foi realizado a partir das observações feitas durante o período do estágio e da aplicação de questionário para a coordenadora pedagógica e para as professoras do Grupo 5.

Ao longo dos dois anos em que atuei como estagiária pude observar como se dava a prática pedagógica na instituição na qual realizei a pesquisa de campo. Observar os procedimentos e estratégias que as professoras e a coordenadora pedagógica propunham foi de fundamental importância para a constituição deste trabalho, pois como salienta Lakatos (2010),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da antropologia. (LAKATOS, 2010, p. 173-174)

Foi muito interessante também a aplicação do questionário como forma de coletar dados para a minha pesquisa, pois me permitiu conhecer outros elementos que só com a observação não se constituiu de maneira clara, e este foi um

instrumento que me deu grandes possibilidades de reflexão a respeito de algo que eu já havia observado. A saber:

Questionário é um instrumento de coleta de dados construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (MARCONI, 2002, p. 98)

Com a intenção de discutir o processo de construção da leitura e da escrita o Grupo 5 foi selecionado para a realização do trabalho investigativo. Desse modo, foi aplicado um questionário (APÊNDICE A) a quatro professoras do Grupo 5 e outro questionário (APÊNDICE B) para a coordenadora pedagógica do referido grupo. Os questionários foram entregues aos sujeitos participantes da pesquisa em 04 de Março de 2013 e estes devolveram devidamente respondidos em 11 de Março de 2013. Todas as professoras responderam ao questionário assim como a coordenadora pedagógica. Para fazer referência aos sujeitos participantes da pesquisa foi atribuída uma identificação a cada um como forma de preservar suas identidades: Professora “A”, Professora “B”, Professora “C”, Professora “D” e a Coordenadora pedagógica.

A escola, campo da pesquisa, é de categoria administrativa privada e está localizada no bairro da Pituba da cidade de Salvador, BA. Esta escola é constituída por um público no qual sua maioria é de classe média alta. Ela desenvolve suas atividades educacionais há 25 anos e tem como segmentos educacionais a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Como dito antes, durante o período do estágio, a prática pedagógica pôde ser observada. Em 2011, fui estagiária da Professora “B”, em 2012 da Professora “C”, nesses dois anos a coordenação pedagógica era de responsabilidade da mesma profissional que nesse ano (2013) assume a função. A partir dessa experiência foi possível construir o trabalho reflexivo a respeito da temática abordada na monografia, bem como através da aplicação dos questionários.

Com a intenção de alcançar os objetivos da pesquisa os questionários foram elaborados na perspectiva de saber como professores, baseados na concepção construtivista, constroem sua prática pedagógica para trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil ao levar em consideração o processo de construção das

hipóteses por parte das crianças. Nesse sentido, buscou-se explorar as concepções e práticas das professoras, além da coordenadora pedagógica a respeito do processo de construção da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil.

Das quatro professoras que responderam o questionário, três tem formação em nível superior em Pedagogia e uma tem formação em Normal Superior – Educação Infantil. A coordenadora pedagógica também tem formação superior em Pedagogia.

De posse dos questionários o processo de construção de análise das respostas foi iniciado, como também a sua produção escrita. Assim, o material do trabalho de campo foi explorado no próximo capítulo a partir da apresentação das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa e da discussão realizada através da articulação entre os resultados do campo e os estudos teóricos efetivados.

## **6 PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA DE BASE CONSTRUTIVISTA: UMA VISÃO DE RESPEITO AOS SUCESSIVOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem a intenção de discutir os resultados da pesquisa de campo e suas implicações no campo da prática pedagógica. Nesse âmbito, será explanado aqui os diversos posicionamentos de quatro professoras da Educação Infantil (Grupo 5) juntamente com o posicionamento da coordenadora pedagógica do referido grupo da instituição campo de pesquisa. Além de abordar como elemento somatório deste, experiências próprias advindas do meu período de dois anos de estágio no Grupo 5 desta instituição. O material da pesquisa de campo será discutido com base nos estudos teóricos realizados sobre a temática, portanto a reflexão realizada aqui tem como base a articulação entre os resultados do trabalho de campo e os fundamentos teóricos construídos a partir do estudo desenvolvido na pesquisa.

Ao longo deste trabalho procura-se conhecer de que forma se dá o desenvolvimento do ser humano, sobretudo na infância, assim, como suas formas de chegar ao conhecimento. Saber que o desenvolvimento ocorre através de estágios e que estes são superados através de sucessivas necessidades é de fundamental importância para que a prática em sala de aula seja desenvolvida de forma plena e em consonância com o que é esperado para todas as fases da vida escolar da criança.

Toda prática deve ser desenvolvida em virtude das necessidades de uma forma macro, isso quando se fala num aluno olhando para o coletivo numa sala de aula, e também de uma forma micro quando se leva em consideração que cada um tem suas especificidades. São estas especificidades que se espera que estejam em pauta na hora do desenvolvimento das práticas educativas pelo professor, assim como, por toda a equipe escolar.

Lembrando que não se dispensa aqui a necessidade de um trabalho em conjunto, ou seja, com toda a equipe escolar para que a missão da escola seja realmente a que se propõe, educar através de práticas educativas que sirvam de bases emancipadoras do sujeito, tornando este um ser que atue de maneira autônoma na sua maneira de agir e de pensar.

No que concerne à prática de planejamento ou a prática escolar de maneira mais ampla relacionada ao Construtivismo, é válido chamar a atenção para o fato de

que este elemento é um grande variante na atividade docente. Pois, é bem claro que cada professor traz para sua prática diferentes formas de agir e de trabalhar com o conhecimento. São várias as concepções que rodeiam a maneira de enxergar a aprendizagem.

[...] É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto do contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês”, que já nem se quer se atreve a formular em voz alta [...]. (FERREIRO, 2011, p. 32-33)

Sabe-se que não é desta forma que se constitui a criança, é necessário que o professor tenha em mente que quando se refere ao conhecimento da leitura e da escrita, o qual é o ponto norteador de todo este trabalho, que como já foi exposto no capítulo anterior – *Construção da leitura e da escrita na Educação Infantil: a gênese da descoberta da criança e seus processos evolutivos* –, a criança tem maneiras e estratégias de poder se chegar a este conhecimento.

É evidente que existe neste conhecer, algo que já foi dado. Quando Emília Ferreiro (2011), na citação anterior, fala sobre através de que práticas a criança é introduzida na escola, faz referência às diversas maneiras existentes, é importante que se saiba que existe uma convenção referente à escrita, que dever ser ensinada, como é o caso das letras do alfabeto que já estão prontas.

Também Monique Deheinzelin (1997) na sua obra chama atenção para algo de que muitas pessoas tentam desfazer e criticar de forma negativa a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com o argumento de que a criança aprende sozinha.

Em relação aos resultados do trabalho de campo no que se refere a construção das práticas de leitura e escrita na perspectiva construtivista é importante explicitar as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para a Professora “D” as crianças:

Serão protagonistas do seu processo de aprendizagem, mas isso não se dá no vazio, é necessária a criação de situações nas quais elas possam agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensarem sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiadas a refletir, interagindo com outras pessoas. (Professora “D”)

É de conhecimento de estudiosos e pesquisadores da área de educação que a criança cria estratégias de aprendizagens para lidar com a construção da leitura e da escrita. Mas, daí garantir que estas estratégias sejam eficazes no que tange a compreensão de normas e convenções da língua materna, as quais já foram pré-estabelecidas de maneira convencional é uma suposição leviana, ao passo que a criança precisa num determinado ponto da contribuição do professor que está ali para suprir de alguma forma estas necessidades.

Segundo a Coordenadora pedagógica da instituição pesquisada, o professor deve agir ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ela argumenta que:

O professor intervém o tempo todo, pedindo exemplos e justificativas, provocando o debate, problematizando, incentivando a troca de pontos de vista, oferecendo textos teóricos que ajudam a resolver problemas. Não se trata de deixar o aluno sozinho, descobrindo por si mesmo o valor do texto. Trata-se, sobretudo, de oferecer situações didáticas que considerem os interesses do leitor e os tomem como ponto de partida para promover o avanço na construção de respostas leitoras cada vez mais elaboradas. (Coordenadora pedagógica)

Para a Coordenadora pedagógica estas intervenções:

Permitem que os alunos se apropriem, gradativamente, não apenas da escrita alfabética, mas também dos procedimentos de escritores experientes, como planejar e revisar, e das diferentes características e funções que os textos possuem como instrumento de comunicação. (Coordenadora pedagogia)

Esta intervenção para prover a criança a um contato com algo que já foi dado não fere o direito da criança desenvolver suas próprias estratégias, estas deverão ser desenvolvidas pela criança e respeitadas pelo professor que deseja que o sujeito



tenha uma aprendizagem, valorizando sua forma individual de concebê-la, valorizando seus caminhos, para chegar ao conhecimento da leitura e da escrita. Portanto, de forma oposta a práticas de repetição e de memorização que nada tem a ver com a vida da criança e com suas necessidades. Desse modo,

[...] à ilusão de que a criança pequena, desde seu nascimento até a idade de sete anos, quando ingressa na escolaridade formal, é destituída da necessidade de atribuir sentido ao mundo significado culturalmente, contrapõe-se a complexidade das linguagens já articuladas no mundo contemporâneo que ela encontra ao nascer. Adultos mais experientes devem auxiliá-las a compreender essas linguagens – entre outras, a escrita - colocando-se como uma espécie de abre-alas que aproxima as crianças das regras e convencionalidades dos textos, de modo que elas possam transgredi-las. (DEHEINZELIN, 1997, p. 84 - 85)

Todavia, não se deve esquecer e valorizar que há na criança concepções, as quais ocorrem através de estágios referentes à constituição da escrita, como já mencionado no capítulo anterior. Assim, o professor deve partir deste ponto e valorizar estas concepções construídas pela criança para construir suas práticas de intervenção.

Por outro lado, se faz necessário lembrar que o que foi comentado acima se torna mais interessante analisar e levar para a prática, tendo em mente que este não é o foco do trabalho na Educação Infantil, pois não é aqui o momento de se trabalhar com processos de alfabetização. Mas, em contrapartida, não se deve deixar de considerá-la, não como um foco essencial dessa etapa da educação, mas como uma não negação do que está dado nos ambientes sociais. E que de certa forma é alvo de curiosidade da criança que experimenta práticas sociais de escrita e de leitura, e que são muitas vezes estimuladas pelos pais destas.

Visto isso, é válido trazer neste espaço o questionamento que foi feito a Coordenadora pedagógica a respeito do acompanhamento do processo de construção das hipóteses de escrita das crianças:

Numa proposta construtivista o professor é muito mais do que aquele que dá informações numa determinada ordem, faz isso de modo que há um grau de interação em sala de aula, problematizando, questionando, pedindo explicações, informando, repetindo, para que o aluno se aproprie do saber através de reformulações, comparações, e é claro, da compreensão! Portanto, o professor acompanha o processo de construção das hipóteses de escrita das

crianças através de observação e comparação dos resultados apresentados pela criança a partir das suas intervenções.  
(Coordenadora pedagógica)

São essas curiosidades do sujeito em contato com as diversas formas de conhecimento que devem estar em pauta na hora da organização das práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil. A criação de ambientes que despertem o contato com a leitura e a escrita não se dá de uma forma impositiva por parte do professor, mas sim de uma forma advinda de uma construção coletiva no ambiente de referência da criança dentro do espaço escolar.

Desse modo, a Professora “D” ao falar da organização do espaço de referência da criança, diz organizar da seguinte maneira:

Na sala de aula as informações sobre nossos estudos /pesquisas realizados com o grupo ficam sempre expostos, também temos livros e jogos didáticos num local bem acessível às crianças. A Biblioteca também é um espaço bem especial para o incentivo da leitura (as rodas e empréstimos nesse local são realizados semanalmente.  
(Professora “D”)

Algo interessante desta instituição que pude observar durante o meu período de estágio no Grupo 5 foi a disposição do ambiente com estantes com livros diversos e momentos livres oportunizados para as crianças para que tivessem acesso a estes livros de maneira a fazer sua livre escolha de qual livro queria “ler” (leitura de imagem, leitura da palavras – para quem já conseguia).

Outro momento observado foi na roda de biblioteca, na qual as crianças tinham momentos para explorar todo o espaço, seus livros, revistas, gibis, jornais (diversos gêneros textuais). Também a professora fazia uma roda de história e lia um livro para as crianças – era sempre um livro escolhido com bastante antecedência pela professora, o qual fazia sempre parte de uma sequência, por exemplo, histórias com lobos, contos clássicos entre outros.

É válido falar neste momento que ao mesmo tempo em que é importante que o professor tenha consciência que sua prática não deve menosprezar o interesse da criança em conhecer o mundo da leitura e da escrita, também não pode sucumbir sua prática pedagógica à sua supervalorização.

Com base no que já foi levantado até o presente momento compreende-se que é indispensável aqui a busca por bases documentais que sirvam de auxílio ou

até mesmo de parâmetros para se entender como a criança é vista. E, a partir de que práticas elas devem ser inseridas no contexto escolar para que suas necessidades evolutivas sejam superadas e seu desenvolvimento psicológico, social e afetivo sejam respeitados.

Desse modo, é de extrema importância a utilização da Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, a qual tem por finalidade fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dando um direcionamento aos profissionais da área de educação, e estabelecendo caminhos para que aquela seja trabalhada da melhor forma (BRASIL, 2009).

Para que venha a ocorrer uma interação satisfatória entre professor x criança, criança x criança nada mais interessante e acolhedor do que criar possibilidades reais que ensejem um bom relacionamento. Para isso se faz necessário um bom discernimento tanto da Escola no que concerne a formação dos grupos para uma sala de referência, quanto do professor, ao se falar em grupo enquanto convívio na turma de referência.

Como salienta a Resolução Nº 5 no Inciso V, do Parágrafo 1º do artigo 8º é necessário: “V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de idades diferentes.” (BRASIL, 2009, p.3)

Dessa maneira, é válida a formação de grupos, quando se trata de trabalhos que ensejem a formação destes, nos quais estejam inseridas crianças e que possam dar um suporte aos seus pares “desestabilizando-os” nas suas hipóteses de forma tal a fazer com que aqueles que foram desestabilizados busquem avançar, e isso pode ocorrer também com a participação da professora, se necessário.

Assim, quando se fala em níveis de desenvolvimento não se pode esquecer que a criança precisa sim avançar, precisa criar estratégias para que suas necessidades de aprendizagens sejam superadas dando lugar a uma próxima necessidade de superação. Nessa perspectiva, o professor tem que ter uma grande atenção para o fato de ter que criar ações para tais avanços.

O trabalho com grupos pôde ser observado no meu período de estágio, pois nos dois anos em que estagiei no Grupo 5, cada ano com professoras diferentes, pude observar que as professoras tinham o cuidado na formação dos grupos para a realização de alguma atividade de escrita ou de leitura. A depender da atividade as professoras sempre buscavam organizar os grupos de maneira que quem estivesse,

por exemplo, na hipótese silábico-alfabética pudesse desestabilizar quem estava na hipótese silábica ou quem estivesse na hipótese alfabética pudesse desestabilizar quem estivesse na hipótese silábico-alfabético.

Assim, de acordo com o levantamento das respostas das professoras sobre como elas organizam o espaço e o tempo para a realização das propostas pedagógicas, todas elas dizem realizar atividade em grupos, em subgrupos e atividades também de cunho individual, para proporcionar à criança diversas situações de interação e de troca com os colegas e momentos que elas precisam também refletir sozinhas.

A Professora “C” diz que:

Existem sequências e projetos com objetivos voltados para a construção da base alfabética que acontecem todos os dias da semana. Dependendo da atividade ela pode ocorrer em roda e nas mesas. Em grupo, em subgrupos, em duplas e individualmente. (Professora “C”)

Elas explicam que a partir de sequências e projetos elas fazem seus ajustamentos de acordo com as propostas, assim Professora “A” afirma que:

O grupo cinco tem atividades práticas de escrita, sequências e projetos que privilegiam o contato diário com a leitura e a escrita. Dessa forma, organizamos as crianças em grupos, em duplas e individualmente a depender das propostas. (Professora “A”)

A Resolução nº 5 no caput do seu Artigo 9º diz que as práticas pedagógicas possuem eixos norteadores, quais sejam: as interações e a brincadeira. Tudo isso deve gerar a promoção do conhecimento de mundo, assim como do próprio sujeito. No decorrer dos Incisos do Artigo referenciado anteriormente, o documento dá prosseguimento aos elementos que irão valorizar o contato da criança com linguagens diversas, favorecendo o domínio da mesma sobre “[...] as formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]” (BRASIL, 2009, p. 4).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, o qual tem como finalidade contribuir para a implementação das práticas educativas pode ser um material de apoio, desde que as atualizações sejam realizadas. Com o levantamento do RCNEI se busca aqui saber de que forma a criança é compreendida e quais são as propostas presentes neste documento para ser mais um apoio ao professor da Educação Infantil. Todavia, deve-se deixar claro que

diferentemente da Resolução nº 5, o RCNEI não é um documento obrigatório, mas sim, um instrumento que serve como mais um eixo ou material de apoio à Escola (BRASIL, 1998).

Além disso, embora não esteja explicitado que o RCNEI e a Resolução nº 5 adotem a concepção construtivista como estrutura básica para entender como se dá os sistemas de aprendizagem na criança, estes documentos abrangem conceitos que convergem favoravelmente para os mesmos pressupostos construtivistas. Se tornando, assim, um grande aliado do professor que baseia suas práticas educativas nesta proposta interacionista do indivíduo com o meio social, afetivo e coletivo.

O RCNEI, no seu primeiro volume, parte de um pressuposto básico e que a todo o momento vem sendo discutido no presente trabalho, a criança como um ser que constrói seu conhecimento a partir de experiências advindas de interações com outras pessoas, além de também com o meio em que ela vive. Assim, vale considerar que este é um ponto fundamental para se construir as bases para as práticas educativas.

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importante dos professores para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. (BRASIL, 1998, p. 31)

No Grupo 5, além de observar pude também desenvolver atividades, com o auxílio da professora regente, que estimulassem a comunicação e a expressão das crianças. A roda de conversas do final de semana das crianças (o que elas fizeram enquanto estavam em casa), ou ouvir a opinião de cada um a respeito de um determinado tema, possibilitar o espaço para que elas discordassem do seu colega, foram atividades que pude desempenhar e perceber o quão era importante para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar e que também eram levados para fora desses espaços como um extensão dessa prática. Elementos importantes para a valorização do sujeito que tinha um espaço de comunicação dentro daquele ambiente, isso os favoreciam e os tornavam sujeitos críticos e capazes de argumentar a respeito de algo, valorizando, assim, a autoestima da criança nesses espaços de troca.

Em resposta a pergunta - *Para você o que é relevante considerar no desenvolvimento da prática pedagógica relativa à leitura e à escrita?* - a Professora “A” destaca que valoriza a autoestima como parte integrante de sua prática pedagógica: “Muitos fatores contribuem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A autoestima dos estudantes, o trabalho com diferentes tipologias textuais, participar de rodas literárias, entre outras.” (Professora “A”).

Para reafirmar esta concepção a respeito da criança e de como o professor deve pensar suas propostas pedagógicas para uma prática que se dê de modo efetivo, em convergência com os principais pontos de desenvolvimento da criança nestas ações para que ela se torne um sujeito pleno, a Resolução nº 5 salienta em seu Artigo 4º, ao se referir às propostas que estas deverão:

[...] considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Assim, o professor deve se ater para estes entendimentos de modo que nenhum destes preceitos fiquem de fora da sua prática educativa. Propiciar momentos para a constituição da identidade pessoal e coletiva da criança na Educação Infantil é de todo modo indispensável numa prática educacional que valorize a construção do sujeito como um ser que pensa e cria suas próprias maneiras de conceber o mundo, reajustando-se de acordo com os processos de intervenção do professor.

O sujeito visto numa perspectiva construtivista deve ser entendido como alguém que é dotado de conhecimentos prévios diferentemente de como uma abordagem não-construtivista compreende, pois uma abordagem não-construtivista “[...] considera como alguém que quase sempre sabe, ou cujo saber tem pouco valor [...].” (MACEDO, 1994, p. 29).

Existe uma a indagação: *O que é necessário considerar na construção da prática pedagógica de base construtivista?*. Sobre isso, a Coordenadora pedagógica coloca: “[...] é necessário considerar a existência de uma relação entre o que o sujeito já sabe e o novo, que não se limita a agregar conhecimentos e implica uma reorganização interna dos conhecimentos anteriores [...].”

Criar também ambientes para questionamento por parte da criança é algo também que deve ocorrer em uma prática construtivista, pois é um passo importante para a criança entender que o conhecimento pode ser reorganizado e que este não é acabado e que é passível de novas compreensões e de possíveis mudanças. Proporcionar ambientes, no qual, existam possibilidades para o confronto de ideias entre as crianças, por exemplo, fazendo com que elas entendam que há outras opiniões a respeito de determinado tema e que a dela não é a única é também interessante quando se deseja criar uma relação com a identidade coletiva da criança nos espaços de referência. De modo que ela possa, então, compreender e respeitar o espaço dela e, sobretudo, do outro.

Na Educação Infantil, na qual a criança é passível de um maior contato com pessoas diferentes das quais elas estão acostumadas a conviver e a se socializar, tem-se um momento importante em que ela está em contato com um ambiente de relações interpessoais com seus pares criando uma relação de respeito com o outro, estabelecendo delimitações no seu espaço de convivência a partir de momentos não só criados pelas crianças, mas também criados pelo professor.

Desse modo, vê-se aqui, nas entrelinhas da Resolução nº 5 a ideia do sujeito como ser participante da construção do conhecimento, ser que tem uma identidade e uma forma de aprender. Desvalorizando práticas que menosprezem a participação da criança nesta construção, práticas que consideram a criança como um simples ser passivo, incapaz de contribuir para novas visões acerca do mesmo. (BRASIL, 2009).

Na Resolução nº 5 o sujeito é visto como alguém que está para contribuir na relação com o outro e na relação da construção do seu próprio conhecimento cabendo ao professor estimular estas perspectivas através de atividades que os tornem a cada momento, seres independentes e autônomos. O sentido que cada um dá para determinado conhecimento deve ser ouvido e respeitado, de modo a não ser bitolado por uma única forma de análise, a do professor. Além disso, não podendo ele ser também pré-estabelecido por alguém que está para promover a socialização destes e não para impor algo como certo ou verdadeiro. (BRASIL, 2009).

O sentido que é criado pela criança deve ser valorizado pelo professor como descobertas que o processo de ensino-aprendizagem está promovendo. Ele não deve ser descartado muito menos descartável servindo, assim, como objeto para possíveis construções coletivas futuras.

Para ficar mais claro, ainda referente às propostas pedagógicas, a referida Resolução pormenoriza em seus Incisos I, II, e III do Artigo 6º seu entendimento sobre estas quando explicita que estas propostas devem levar em consideração e respeitar determinados princípios, a saber:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p.2)

Portanto, em relação ao princípio ético é necessário que o professor demonstre para as crianças, que ela é um sujeito pertencente a um mundo que deve ser protegido, que deve ser cuidado da melhor forma possível e que cabe a ela também exercer este cuidar. E que dentro desse cuidar inclui: cuidar do outro respeitando suas diferenças e singularidades, respeitar o meio ambiente de modo a preservar seus recursos naturais e a biodiversidade.

Neste âmbito, o professor precisará pensar numa prática pedagógica que inclua todos esses pontos aqui levantados que tem relação com a ética. De forma tal que se tenha cuidado com a maneira de socializar estas informações. Ou seja, tudo isso não surtirá efeito se o que o professor tente socializar esteja dissociado da realidade da criança ou até mesmo do nível de compreensão dela a respeito da informação podendo ser esta algo muito distante do que ela consiga compreender.

Outro ponto importante que este Artigo traz no seu Inciso III é a questão da Ludicidade, elemento essencial quando se desenvolve práticas educativas na Educação Infantil, cita também o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade como princípios estéticos e ainda chama a atenção para a liberdade de expressão, e aqui se deve incluir a liberdade de expressão verbal, corporal e sensorial para o desenvolvimento efetivo da criança.

Ao ser perguntada sobre como trabalha a leitura e a escrita na criança, a Professora “C” inclui a ludicidade dizendo que trabalha “[...] através de projetos e sequências na área de Língua e de forma lúdica [...]”



E a título de informação é válido salientar que o lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, ou seja, jogo (ALMEIDA, 2009). Porém o fato de uma dada atividade ou ação se constituir de forma lúdica não quer dizer que seja necessariamente um jogo, podem ser atividades diversas ao fazer referência a Educação Infantil como: contação de história; brincadeiras de roda; brincadeiras de faz de conta ou até mesmo momentos de relaxamento, muito presente no cotidiano da Educação Infantil. Essas situações são brincadeiras ou experiências de total entrega por parte da criança.

A brincadeira de faz de conta, por exemplo, é um momento no qual a criança participa com total entrega, visto que, é uma brincadeira voluntária, na qual a criança “se afasta do mundo real” interagindo também com outras crianças e fazendo uma ligação com o que ela, muitas vezes observa na vida cotidiana do adulto de maneira lúdica, a passo que a criança se envolve no ato de brincar de forma plena.

Precisou-se explicar aqui um pouco sobre o lúdico, pois o lúdico tem um significado essencial no desenvolvimento humano, e este trabalho é baseado também neste desenvolvimento. Visto isso, é importante enfatizar que o ser humano não é composto só de elementos advindos da razão, pois ele se constitui também de elementos como emoção e sentimentos diversos.

Então, “trazer” o lúdico para as práticas e as experiências diárias do professor que trabalha com crianças na Educação Infantil, é de grande relevância para esse desenvolvimento humano no que concerne a sua totalidade de descobertas de mundo.

O Artigo 6º das Diretrizes nos remete a diferentes possibilidades de propostas para a prática pedagógica. Por este fato se faz entender que entre as diversas possibilidades também de trabalhos neste segmento há a contação de história ou a roda de história como são denominadas em muitas escolas. Estas rodas de histórias quando realizadas com bons critérios pelo professor (com a escolha de boas histórias; um ambiente tranquilo e silencioso) para criança na Educação Infantil, também se constitui como um momento de total entrega, pois ela “navega” também num mundo de fantasias e de descobertas estimulando, assim, sua criatividade para cada história contada.

Além também de criar momentos de “vínculos” com o ato de ler e de conhecer o mundo da leitura, é um modo bem proveitoso de ludicidade tanto para criança quanto para o professor. Maria Jardim (2001, p. 78), em seus estudos, considera

que “[...] Em uma boa seleção de livros não podem faltar os contos de fadas tradicionais. Por lidarem com o mágico, o maravilhoso, esses contos são ideais para a faixa etária em que a criança é essencialmente suscetível à fantasia [...]”.

Em relação às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, o professor tem inúmeras maneiras de se trabalhar de forma lúdica. Por exemplo, o professor pode considerar a criação de estratégias para o trabalho com a leitura como a contação de história, citada anteriormente, e com a escrita, a partir de criação de textos coletivos com a escrita de algum reconto de um conto clássico, tendo o professor como escriba.

Nas práticas de escrita a criança através do contato com esse universo poderá entender algumas regras básicas da escrita como: na cultura brasileira se escreve da esquerda para direita ou até mesmo que são utilizadas letras para escrever ao invés de números, entre outros elementos que já podem ser inseridos no dia a dia dos espaços de interação da criança na escola. Situações que podem confrontar-se com suas hipóteses prévias.

Em resposta ao questionamento sobre como realiza sua prática referente à leitura e a escrita, a Professora “B” afirma claramente sua posição, dizendo que para estimular o interesse da criança no que concerne aos aspectos levantados se coloca como “[...] leitora e escriba fazendo uso de diferentes modalidades textuais e dando-lhes a oportunidade de escrever e ler (solicitando com atividades previamente planejadas) segundo suas hipóteses [...]” O que demonstra uma atuação bem interessante:

Em uma perspectiva adulta, formal, já constituída (ainda que em constante reformulação), sabemos, por exemplo, que há um conhecimento sobre leitura e escrita a ser transmitido. Trata-se de um conhecimento socialmente produzido e acumulado, cuja transmissão precisa ser feita ou repetida para aqueles que ainda não sabem ler ou escrever. Ora, em uma perspectiva “infantil”, informal, ainda não constituída minimamente enquanto tal, a escrita não é, mas se torna como um sendo para alguém. Para esse alguém, não se tratará de descrever uma forma de ler ou escrever já praticada, mas de refazer (ainda que de forma abreviada) essa história e por meio de ações ou objetos (ou dos termos que os representem) que fazem sentido para ele. (MACEDO, 1994, p. 17)

Dessa forma, à medida que a criança participa de atividades lúdicas sejam elas em brincadeiras infantis ou em atividades com um intuito mais pontual, como é

o caso de se trabalhar com a apresentação da leitura e da escrita, esses momentos fazem com que ela se perceba como um ser pleno, como um sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem, capaz de experimentar experiências que despertem seu interesse para o aprender, já que este não é dado de forma rígida e bitolada. Estes conhecimentos da leitura e da escrita, como diz Lino de Macedo, são refeitos por elas, com um jeito próprio e singular.

É importante lembrar que não é intuito da Educação Infantil, fazer com que os alunos pertencentes a este segmento, sobretudo os alunos do Grupo 5, os quais estão na fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental saiam alfabetizados. Alfabetização que, de maneira muito regular é entendida como responsabilidade do 1º ano do Ensino Fundamental I, mas, na verdade, concebida como um processo de construção de um sistema de representação, não teria uma delimitação de tempo para iniciar e terminar como o ano letivo escolar demarca.

Assim, criar meios na própria Educação Infantil com pequenos textos, parlendas, rimas, rodas de histórias, entre outros meios que promovam os primeiros contatos com a leitura, e, conseqüentemente com a escrita são possibilidades que estão ao alcance do professor da Educação Infantil para estimular o contato com o mundo da leitura e da escrita.

Em vista disso, a Professora “D” ao falar de como se constitui seu trabalho referente à leitura e a escrita, cita alguns projetos, sequências didáticas, atividades permanentes e atividades ocasionais como elementos que abrangem a sua prática docente, como:

Projetos Didáticos: Livro de Rimas, Reconto, Seminário Animais dos Pólos  
 Sequências Didáticas: Parlendas e Habituais de Escrita e Leitura (caça-palavras, cruzadinhas, textos lacunados, etc.)  
 Atividades Permanentes: Rodas de leitura (Contos de Repetição, Contos Populares, Contos Clássicos, Contos Modernos, Poesias, etc.), escrita da rotina, escrita de listas, etc.  
 Atividades Ocasiais: leitura de notícias, escrita de avisos ou convites, etc. (Professora “D”)

A Professora “C” considera que numa prática pedagógica referente a leitura e a escrita deve se considerar “[...] A relação sonora da fala com a escrita e estratégias de leitura [...].”

Para a professora “A”, deve haver nesta prática uma relação de funcionalidade da escrita, ou seja, para ela deve haver uma relação de correspondência com a realidade em que a criança vive, a relação entre a leitura e a escrita não deve ser algo dissociado do mundo que está em volta da criança, pois ela diz que “Este trabalho é realizado como um processo de inserção da criança no mundo letrado, utilizando à escrita e a leitura, estabelecendo relação com sua funcionalidade.”

O RCNEI (BRASIL, 1998) considera, ainda, que em relação à educação, para a construção de identidade autônoma deve-se levar em consideração diversos elementos que estarão contidos diversas formas de linguagem, tendo, assim, uma considerável acessibilidade ao conhecimento:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23)

É relevante salientar que as práticas educativas devem estar pautadas, sobretudo, nas características e necessidades do desenvolvimento das crianças, pois, de maneira alguma, um trabalho será executado de forma satisfatória sem que esta ligação esteja correlacionada. Bem, a criança está em constante processo de aprendizagem seja sozinha, ou com outro indivíduo. É fato que ela não aprende unicamente com o professor, em ambientes escolares, mas também em espaços diversos e com outras referências.

Quando se pensa numa concepção de aprendizagem voltada para a interação e a socialização do conhecer, busca-se, dentre outras coisas, trazer possibilidades que procurem garantir a criança uma gama de caminhos que as incluirão num universo dotado de conhecimentos que também poderão ser criados e recriados por ela.

Construir conhecimentos implica deduzi-lo a partir de um outro já sabido ou dado, ainda que parcialmente. Essa parcialidade corresponde ao limite das relações com o sujeito/objeto. Mas, uma coisa é uma dedução pensada em um contexto de pesquisa, de diálogo, de demonstração, de busca, de argumentação; outra ela é tida como pressuposto. (MACEDO, 1994, p. 36)

É pertinente discutir que existem habilidades e competências que devem ser alcançadas em cada fase da vida educacional da criança. Como também, há conteúdos que têm seu tempo para serem trabalhados. Mas, isso não significa dizer que não se deve apresentar determinados conteúdos, ou como é o caso da Educação Infantil, não se deva trabalhar com caminhos da construção da escrita e da leitura, até porque são situações que fazem parte do seu contexto social e cultural.

Cabe, no entanto, ao professor conhecer seu ambiente de trocas de experiências e enriquecê-lo de diversas maneiras como já foi citado anteriormente. Isso não é uma maneira de burlar uma etapa, ou subtraí-la, mas, sim, é caminhar de acordo com as necessidades da criança.

Como salienta o autor Lino de Macedo (1994), em sua obra *Ensaio Construtivistas*:

[...] A produção construtivista do conhecimento é formalizante, mas não formalizada. Nela, forma e conteúdo, ainda que confundidos, são indissociáveis. Daí, por exemplo, preferir-se, na aprendizagem da leitura e da escrita da criança, trabalhar a partir do nome ou de textos que tenham sentido ou valor funcional em sua cultura [...]. (MACEDO, 1994, p. 15)

Então, ele vem afirmar o que se vem tentando se fazer entender anteriormente. O conhecimento está interligado e mais do que isso, não é estático, podendo caminhar entre os diversos estágios da pré-escola também, já que o foco aqui é a Educação Infantil e suas possibilidades de práticas referentes à leitura e a escrita.

Além disso, como ele mesmo expõe, sem enfatizar o Grupo ou série em que a criança deva estar inserida, o trabalho com o nome da criança é algo muito interessante, podendo, assim, trabalhar com dois vieses na Educação Infantil, o trabalho com a identidade e com o conhecimento da escrita do seu nome.

No meu período de estágio no Grupo 5 pude vivenciar e experimentar a realização de trabalhos didáticos com o nome da criança. Era algo interessante que além de reconhecerem a ficha do seu próprio nome eles também conseguiam reconhecer a ficha do nome do colega, por exemplo. O que ocorria em situações diversas como: o jogo de bingo com as fichas dos nomes, sorteio das fichas dos nomes para a escolha dos ajudantes. Trabalhos que propiciavam para a criança um

contato diário com esses nomes e também saber que ele era alguém que pertencia a um determinado grupo.

A criança está a todo tempo num ciclo de contato com informações que as fazem refletir, antes mesmo do período esperado, sobre a leitura e a escrita. Isso pelo fato de que o acesso à informação está à mão de todos, inclusive da criança, independente das suas condições socioeconômicas. Segundo a autora Monique Deheinzelin,

[...] por mais difíceis que sejam as condições das crianças brasileiras diante da situação de injustiça social e econômica em que estamos mergulhados, elas encontram formas de refletir sobre as questões contemporâneas. (DEHEINZELIN, 1997, p. 12)

Desse modo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que preencham lacunas oriundas de desigualdades sociais é também papel do professor que tem o compromisso com o desenvolvimento da criança. Pensar numa prática que desenvolva habilidades para o conhecimento da criança é de fundamental importância, independentemente do contexto social no qual a criança está inserida.

Neste intuito de garantir o acesso a informação de forma digna através de práticas que valorizem a criança como um ser social, a Resolução nº 5 no seu Artigo 7º juntamente com seu Inciso IV diz que:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:  
IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2009)

Então pode-se chamar atenção para o fato de que sendo uma criança de escola privada ou pública, o conhecimento que será socializado não deve ser negligenciado ou subtraído em nenhuma hipótese. Assim, não há que se falar ou que se esperar por um período certo para se começar a trabalhar com a leitura e a escrita. Este pode ser inserido à Educação Infantil paulatinamente, não como algo obrigatório, mesmo por que não é, mas como prática social que pode ser inserida de maneira lúdica com objetivo de mostrar à criança o mundo letrado que está para ela e em volta dela.

Existe na prática diária do professor o planejamento de suas ações sejam elas para estimular algo que ele julgue necessário, ou para propiciar à criança vivências que promovam o desenvolvimento de determinadas habilidades previstas para aquele segmento. Este planejamento é indispensável para o professor que tenha o propósito de garantir e contribuir para o avanço da criança nos seus processos de construção do conhecimento de maneira que ele tenha em mente que a criança precisa avançar no seu desenvolvimento.

A Professora “B” considera o planejamento das atividades em sua rotina de forma que em sua resposta relata: “Tenho uma rotina previamente planejada e discutida na qual se encaixa essas atividades de modo a não priorizar uma ou outra, mas considerando que as duas são relevantes para o desenvolvimento do sujeito.” (Professora “B”).

O ato de planejar uma prática seja para a leitura ou para a escrita ou para qualquer outra atividade é um ato que é suscetível de mudanças, este planejar não se constitui como algo que não pode ser revisto ou reorganizado de acordo com os acontecimentos diários da escola. Planejar é importante, mas ter a consciência de que esse planejamento pode ser alterado também é:

O que um momento construtivista proporia ao hábito, que é um organizador tão importante na sala de aula quanto fora dela, é que rompesse com sua rigidez; porque com o tempo tornamos o hábito rígido. Isto é, se no começo funciona como um meio importante, com o tempo pode torna-se o próprio fim das coisas. Rigidez implica automatização, não pensar mais, fazer porque estava “previsto”, mesmo que novas circunstâncias da vida não mais justifiquem isso. De novo, é preciso tematizar aquilo que ficou automático, que se justifica por si mesmo, porque continua igual. “É a força do hábito”, costumamos dizer. Por isso, é importante tematizar os automatismos do hábito, criticá-los, atualizar sua justificativa. (MACEDO, 1994, p. 31)

Aqui se tenta mostrar que os caminhos para uma prática pedagógica interligada à Concepção Construtivista de Aprendizagem é algo que para acontecer de forma plena é necessário ter sensibilidade e perspicácia para construir um trabalho que esteja atento às especificidades das crianças que compõem os espaços de referências das escolas. Valorizando, assim, suas habilidades e seus conhecimentos prévios e permitindo o acesso a uma gama de vivências que às estimulem a um desenvolvimento satisfatório.

Como foi exposto acima, na citação anterior, o conhecimento, assim, como as práticas educativas não são algo rígido. E isso, quando se deseja trabalhar levando em consideração os pressupostos construtivistas é algo que permite enxergar a prática pedagógica com um olhar de quem busca encontrar as melhores soluções e as melhores propostas para a atuação prático-pedagógica. É saber que uma determinada prática pode funcionar com um grupo, mas não com outro. As pessoas são diferentes e as práticas devem ser dinâmicas em detrimento de sua padronização.

Falando em pressupostos construtivistas é válido saber o que as Professoras e a Coordenadora pedagógica pensam a respeito desta concepção. Todas salientam a importância do sujeito do conhecimento (a criança) nesse processo de construção do conhecimento como alguém que detém um conhecimento prévio a ser valorizado. Explicito aqui as respostas de cada professora.

A Professora “D” entende que na concepção construtivista,

[...] o educando é um sujeito capaz de ampliar seus conhecimentos de uma maneira ativa em sala de aula. Nela consideramos os conhecimentos e as informações que fazem parte do repertório das crianças, ou seja, as suas hipóteses [...]. (Professora “D”)

A Professora “B” acrescenta ainda que,

[...] a concepção construtivista é aquela que acredita que o professor não é o dono do saber e sim um mediador entre ele e o sujeito. Nessa concepção, se respeita e leva em conta os conhecimentos prévios do sujeito procurando instigá-lo e desafiá-lo para que ele construa o conhecimento, mesmo que cometendo “erros”, pois os erros são considerados para que a partir deles o sujeito possa acertar. (Professora “B”)

A Professora “C” coloca que “É uma concepção de ensino e aprendizagem, onde o aprendiz constrói seu conhecimento e o educador é o mediador dessa construção.”

E a Professora “A”:

O construtivismo é uma teoria sobre a construção do conhecimento. Dessa maneira, compreendo que trata da relação do indivíduo e sua ação sobre as coisas. Quando as crianças estabelecem relações, estão expostas a situações desafiantes, reflita, sem respostas



mecânicas, a criança vai ter que tirar informações do que estão vivenciando para que ela construa esse conhecimento. (PROFESSORA “A”)

É interessante a maneira que elas compreendem esta concepção, pois, este entendimento se faz necessário para o professor que deseja atuar levando em consideração os elementos que foram abordados pelas professoras acima. Desse modo, é imprescindível conceber o sujeito da aprendizagem como um ser que também tem um papel importante no ambiente de troca de experiências.

Nessa perspectiva, a Coordenadora pedagógica lembra ainda que no Construtivismo “[...] o conhecimento se dá através da participação ativa do sujeito que a partir da informação que recebe do meio (experiências físicas, informações dos adultos, leituras, etc.), elabora novas interpretações [...]”.

É necessário experimentar práticas, analisar se ela se encaixa de maneira proveitosa para aquele grupo que se deseja realizá-la. Se esta prática é passível de mudanças ou novas roupagens. É necessário estar disposto a experimentar possibilidades diferentes de práticas, caso contrário corre-se o risco de não se obter êxito na proposta pedagógica. É desse modo que Lino de Macedo nos remete a ideia de que,

[...] ser construtivista implica ter uma prática pedagógica com uma base não apenas na simples transmissão, por mais importante que seja. Implica, também, tratar a prática pedagógica como uma investigação, como uma experimentação [...]. (MACEDO, 1994, p. 36)

Foi exposto entre outros assuntos no Capítulo 3: *Construtivismo, um elo entre os caminhos para construção do saber na criança e o professor como colaborador da ação de socializadora do conhecimento*, a importância da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem, para que este seja dado como um recurso para servir de apoio ao professor em seu processo de intervenção perante as necessidades dos alunos.

Desse modo, por aquele capítulo se pode perceber que a avaliação é algo imprescindível na prática docente, a avaliação diagnóstica na Educação Infantil é um elemento para que o professor possa trabalhar de forma significativa, tendo a visão

se seu trabalho precisa ser reformulado, se a criança está evoluindo em suas hipóteses.

De acordo com o questionário aplicado às professoras, ao serem perguntadas se elas realizavam avaliação diagnóstica todas as professoras responderam afirmando que sim, realizavam.

A Professora “C” diz que a avaliação diagnóstica é:

Realizada a cada 2 meses durante o ano com fichas de reconhecimento de letras, hipóteses de escrita e leitura. Cada criança é avaliada individualmente através de atividades de escrita sem intervenção, apresentação de imagens com e sem legendas para avaliar leitura, além de apresentar o alfabeto para que a criança fale o nome das letras apontadas pela professora em ordem aleatória. (Professora “C”).

A Professora “D” disse que:

A avaliação diagnóstica é realizada a partir do uso da sondagem. A sondagem é um dos recursos que utilizamos para conhecer as hipóteses das crianças em relação à escrita. No formato de lista, apresento imagens de animais e peço para que cada criança escreva o nome dos mesmos, em seguida também peço para que faça a leitura de sua produção. Assim, posso saber qual é sua hipótese de escrita e utilizar essa informação para planejar situações de aprendizagem adequadas para que avancem, organizar agrupamentos produtivos (atividades em duplas, trios). (Professora “D”).

A Professora “B” diz que ela realiza a avaliação diagnóstica através de:

Fichas de avaliação construídas a partir dos objetivos que temos para o grupo e preenchimento periodicamente nas datas agendadas, que variam entre a cada dois meses ou cada trimestre. Para o preenchimento dessas fichas, tenho algumas atividades específicas e anotações que faço diariamente baseadas nas observações que faço. (Professora “B”).

Além de realizar essas atividades diagnósticas que foram salientadas pelas Professoras “D” e “B”, a Professora “A” ainda lembra que há a realização do portfólio (instrumento de registro dos processos de evolução das crianças) que é realizado a cada semestre e “[...] onde os pais terão um posicionamento sobre a aprendizagem das crianças [...]” (Professora “A”).

Com base em tudo que foi exposto, se faz necessário finalizar lembrando que o foco principal do processo de ensino-aprendizagem é a criança e suas necessidades de aprendizagem. Toda prática do professor deve estar pautada na criança e não no conteúdo em si, este deve ser organizado e reorganizado em razão da criança, de suas possibilidades, buscando sempre levar em consideração o que ela traz do mundo externo ao espaço escolar.

E tudo isso deve ocorrer também levando em consideração seus níveis de desenvolvimento, incluindo aí seus estágios evolutivos para que o que está sendo socializado faça sentido dentro do ambiente de referência da criança no espaço escolar.

Desse modo, tanto a escola quanto o professor deverá se ater para também respeitar o que está contido na Resolução Nº 5, a qual foi usada como uma das bases para a construção deste capítulo e que no decorrer de seus artigos deixa claro que a criança é um ser histórico, com um conhecimento e experiências que devem ser valorizadas como elemento somatório da construção do conhecimento que valorize uma construção também coletiva e não apenas individual.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da perspectiva de Jean Piaget (1971, 1998, 1999) referente ao desenvolvimento da inteligência na criança aliado às suas implicações em relação ao conhecimento, a busca pelo conhecer referente à Corrente Construtivista relacionada à educação, assim como suas contribuições nesta área nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), no que se refere à construção da leitura e da escrita, foram elementos que teceram esta monografia de forma bastante significativa para que se chegasse a outro ponto levantado, as práticas educativas para Educação Infantil.

Ter feito o levantamento sobre o desenvolvimento da criança na perspectiva do teórico Jean Piaget (1971, 1998, 1999) foi bastante importante para que o encaixe do processo de aprendizagem da criança aliada a sua evolução se desse de maneira harmônica para o que se pretendia compreender a este respeito.

O fato de poder compreender o processo de desenvolvimento da criança nos dá a possibilidade de atuar na prática docente de maneira respeitosa, entendendo assim que para uma boa prática pedagógica o fator principal é o sujeito da aprendizagem e que o ensino em si deve estar pautado nele, nas suas reais necessidades.

Desse modo, toda esta monografia se preocupou em conhecer as reais possibilidades de se trabalhar de maneira a valorizar este sujeito da aprendizagem, entendendo a partir de todo o levantamento de pesquisa seja ele bibliográfico ou pesquisado em campo que o professor é um elo mediador de todo o processo de ensino-aprendizagem, ele está ali (nos espaços de referências da escola) não só para permitir que a criança experimente as diversas maneiras de conceber o conhecimento, mas também de proporcionar à criança novos olhares para conhecer o mundo, sobretudo o mundo da leitura e da escrita.

Ou seja, se verificou que ao contrário de que muitos profissionais da educação imaginam e sustentam em suas práticas, que a criança necessita sim de um apoio do professor, um auxílio para que ela evolua. Até por que, de acordo com esta pesquisa viu-se que a criança precisa de alguém com mais experiência para que suas hipóteses sejam confrontadas de maneira a chegar a um nível de aprendizagem que seja satisfatório.

Pelos estudos empreendidos também pude concluir que a Concepção Construtivista de Aprendizagem é uma concepção que colabora para que toda esta visão de respeito ao sujeito seja executada, a maneira de enxergar o outro aqui é interessante, visto que, esta visão se dá em sintonia com a ideia de um aprender que está não só pautado nas relações de ensino-aprendizagem, mas também nas relações de afeto, o qual Jean Piaget (1998) argumentou que também é um fator de importância nesse processo. E também na relação de troca com o outro.

Neste processo, pude verificar que na Concepção Construtivista de aprendizagem o sujeito da aprendizagem é concebido como alguém que tem uma experiência no que concerne ao conhecimento, ele não é um ser que só aprende nos espaços escolares ou somente com o professor. Até por que ele é um sujeito que pertence a um convívio social com a família, com outras crianças e com outros adultos, o que possibilita a aquele sujeito chegar aos espaços escolares na, Educação Infantil, com uma certa bagagem de conhecimento que alguns autores denominaram de conhecimentos prévios.

Nessa perspectiva, este trabalho monográfico focalizou sua discussão a partir da seguinte questão norteadora: de que forma o professor pode construir práticas de leitura e escrita de maneira a atender e respeitar as experiências e conhecimento prévio da criança no que se refere às hipóteses que elabora a respeito da leitura e da escrita a partir dos seus sucessivos estágios evolutivos?

Assim, nesta proposta de discussão pude constatar que os professores consideram estes conhecimentos prévios como um grande aliado na Educação Infantil, a medida que ele pode utilizá-los como um instrumento para executar sua prática valorizando este saber que a criança traz, antes mesmo do primeiro contato com a escola, como o primeiro passo para a efetuação da sua prática pedagógica.

Desse modo, são diversas as formas que eles trabalham para que tanto o conhecimento prévio quanto a prática da leitura e a escrita sejam levados em consideração de acordo com suas hipóteses, e suas fases no que condiz à leitura e a escrita. Poder constatar que estas professoras de fato realizam suas atividades dessa forma foi para mim muito importante, pois acredito que dessa forma a criança terá boas experiências de aprendizagens.

Além disso, a análise da pesquisa de campo me possibilitou alcançar o objetivo geral proposto neste trabalho, qual seja analisar de que maneira os professores constroem suas práticas pedagógicas referentes à leitura e escrita de

modo que levem em consideração os processos baseados na concepção construtivista de aprendizagem e no respeito ao conhecimento prévio como força motriz da aprendizagem.

Dessa forma, foi interessante constatar que, de acordo com a forma que as professoras trabalham, este respeito ao conhecimento prévio da criança é valorizado e considerado, levando em conta, portanto suas hipóteses de evolução da leitura e da escrita para que dessa forma elas (as professoras) trabalhem suas práticas baseado neste processo evolutivo.

Além de alcançar meu objetivo geral pude também atingir meus objetivos específicos, ou seja, compreender de que maneira se constitui o processo de construção da leitura e da escrita em uma instituição que adote a corrente construtivista como forma de experiência de aprendizagem. Além disso, perceber de que maneira o professor pode fazer intervenções no processo de leitura e escrita dentro da abordagem construtivista.

Neste âmbito, pude finalizar este trabalho de maneira consideravelmente satisfatória, visto que, constatei não só através do levantamento bibliográfico, mas também através da pesquisa de campo maneiras bastante interessantes de se trabalhar com a leitura e a escrita infantil. Pois, de acordo com minha pesquisa incluindo a Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, que tem por objetivo fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a prática educativa que se propõe é uma prática que valorize o sujeito e suas diferenças. (BRASIL, 2009) Fator que foi a todo tempo exposto no presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**. Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 04 Março. 2013.

AZENHA, Maria da Graça. Diálogo com o empirismo e o pré-formismo. In: \_\_\_\_\_. **Construtivismo De Piaget a Emilia Ferreiro**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 18-33.

\_\_\_\_\_. A alfabetização. In: \_\_\_\_\_. **Construtivismo De Piaget a Emilia Ferreiro**. 5. ed. São Paulo: Editora ática, 1997. p. 35-36.

BARROS, Célia Silva Guimarães. Interacionismo. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e Construtivismo**. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 11-12.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Brasília. p. 31. 1996. Acesso em: 18 de Dezembro. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de educação básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id5293.htm>. 2009. p. 5.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – RCNEI (1998). **Disponível em:** [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) . Data de acesso: 21 de Janeiro. 2013. Brasília. 1998. p. 101.

DEHEINZELIN, Monique. Construtivismo, A poética das transformações. In: \_\_\_\_\_. **Construtivismo, a poética das transformações**. Editora Ática. 2. ed. São Paulo, 1997. p. 74- 96.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: **Construtivismo, A poética das transformações**. Editora Ática. 2. ed. São Paulo, 1997. p. 8-18.

FABREGAT, Artemio; REIG, David. O sujeito como sistema cognitivo processador de informação e construtor de significados. In: MINGUET, Pilar Aznar. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre. Editora ArtMed, 1998. p. 52-79.

FERREIRO, Emilia. Evolução da Escrita. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. cap. 6. p. 181-247.

\_\_\_\_\_. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, Emila. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13 - 42. (Coleção questões da nossa época, v. 6)

GARCÍA, Antonio; FABREGAT, Artemio. A construção do conhecimento na educação. In: MINGUET, Pilar Aznar. **A construção humana através da equilíbrio de estruturas cognitivas**: Jean Piaget. Porto Alegre. Editora: Artmed, 1998, p. 81-106.

\_\_\_\_\_. A construção humana através da elaboração das construções pessoais: G. A. Kelly. In: MINGUET, Pilar Aznar. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998. p. 149-173.

GARGALHO, Bernardo; CÁNOVAS, Paz. A construção humana através da elaboração das construções pessoais: G. A. Kelly. In: MINGUET, Pilar Aznar. **A construção do conhecimento na Educação**. Porto Alegre. Editora ArtMed, 1998. Tradução de Juan Llorens, p. 149-173.

JARDIM, Mara Ferreira. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, Juracy Assmam. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação/organizado. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 75-79.

JÚNIOR GHIRALDELLI, Paulo. A pedagogia moderna é uma pedagogia burguesa. In: \_\_\_\_\_. **O que é Pedagogia**. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense, 6. ed. Rev. Sebastião Paz e Regina M. Colonéri. São Paulo. 1987. p. 11-22.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. In: Brincar e suas teorias. In: **A criança e a Cultura Lúdica**. SP: Pioneira; Thomson Leraning, 2002. p. 20-33.

LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. In: MARCONI, Maria de A. **Fundamentos de metodologia científican**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010. (P. 157- 197).

LUCKESI, Cipriano. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. Ensaio 01. Educação e Ludicidade. Salvador: UFBA/FACED/P8GE, 2000. (P.119 - 131).

MACEDO, Lino de. Construtivismo e prática pedagógica. In: **Ensaio Construtivistas**. Coleção Psicologia e Educação. Casa do psicólogo. 1994. São Paulo. (p. 27 – 37).

\_\_\_\_\_. O construtivismo e sua função educacional. 3. No construtivismo o conhecimento é concebido como um torna-se antes de ser. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio Construtivistas Coleção Psicologia e Educação**. Casa do psicólogo. 1994. São Paulo. p. 14-26.

MARCONI, Maria de Andrade. Pesquisa. In: ANDRADE, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 15- 40.



\_\_\_\_\_. Técnicas de Pesquisa. In: ANDRADE, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 62-137.

MATUI, Jiron. Pressupostos filosóficos. In: \_\_\_\_\_. **Construtivismo sócio-histórica aplicada ao ensino.** Editora Moderna, São Paulo. 1995. p. 35-44.

PIAGET, Jean. A medida da linguagem egocêntrica nos intercâmbios verbais com o adulto e os intercâmbios entre crianças – 4. O egocentrismo intelectual da criança. In: \_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manoel Campos. Revisão e tradução do texto final Maria Appenzeller, Áurea Regina Sartori. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 49- 91.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento mental da criança. In: \_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia.** Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998a. p. 13-65.

\_\_\_\_\_. A formação dos conhecimentos (Psicogênese). In: \_\_\_\_\_. **A epistemologia genética.** Trad. Nathanael C. Caixeiras cap. 1. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 1971. p. 13-53.

\_\_\_\_\_; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Trad. Octavio Mendes Cajado. 15. ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1998b.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. Metodologia da Pesquisa - 9.4.3. Abordagem Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Tratado de metodologia científica:** Projetos de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Editora Pioneira. 1997. p. 114-117.

\_\_\_\_\_. Técnicas de Pesquisa e Estudo de Caso – 9.5.4 Pesquisa. In: **Tratado de metodologia científica – Projetos de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. Bibliográfica.** Editora Pioneira. São Paulo. 1997. (P. 117-123).

\_\_\_\_\_. **Tratado de metodologia científica:** Projetos de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Editora Pioneira. 1997. p. 117-123.

ROSA, Sanny S. da. Construtivismo não é método. In: \_\_\_\_\_. **Construtivismo e mudança.** 6. ed. v. 29, São Paulo: Cortez, 1998. p. 38-42.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. 2. Sistematização geral da prática pedagógica com alfabetização. In: \_\_\_\_\_. **Construindo a leitura e a escrita:** Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. São Paulo: Editora Ática. 1988. p. 20-36. (Série: Educação em ação)

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista - Os professores, suas teorias e a concepção construtivista. In: COLL, César. **O construtivismo na sala de aula.** Trad. Cláudia Schilling. 6. ed., São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 9-29.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

#### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS

##### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Formação:

Tempo de atuação com docente:

Tempo que trabalha na instituição:

Tempo que trabalha com o Grupo 5:

##### II – QUESTÕES:

1. De que maneira você compreende a concepção construtivista?
2. Como você trabalha a leitura e a escrita com as crianças?
3. Para você o que é relevante considerar no desenvolvimento da prática pedagógica relativa à leitura e à escrita?
4. Como você organiza o espaço e o tempo para explorar práticas de leitura e escrita com as crianças?
5. Você realiza avaliação diagnóstica? Caso afirmativo explicitar como é realizada.
6. Como você acompanha o processo de construção das hipóteses de escrita por parte das crianças?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Formação:

Tempo de atuação na coordenação pedagógica:

Tempo que trabalha na instituição:

**II – QUESTÕES:**

7. De que maneira você compreende a concepção construtivista?
8. O que é necessário considerar na construção da prática pedagógica de base construtivista?
9. De que forma o professor pode construir práticas de leitura e escrita dentro da perspectiva construtivista?
10. O que é relevante considerar no desenvolvimento da prática pedagógica relativa à leitura e à escrita?
11. Como acontece o acompanhamento do processo de construção das hipóteses de escrita das crianças?