

# **A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SUA EVOLUÇÃO E DA LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.**

**PRESTES, Jessica Franson**

Discente na Graduação do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva - FAIT

**SOUZA, Maria de Fátima Proença**

Docente na Graduação do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva - FAIT

## **Resumo**

Este trabalho tem a finalidade de contribuir com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o processo de alfabetização na perspectiva de sua evolução e da ludicidade como ferramenta capaz de garantir a prática satisfatória e respeitadora do desenvolvimento infantil, a partir do conceito e dos fundamentos de Vygotsky e Ferreiro. Para esse considerou-se a importância de o professor alfabetizador desenvolver com seus alunos o trabalho de escrita, leitura e oralidade dentro dos espaços e tempos escolares. Dentro da perspectiva da alfabetização levantou-se alguns pontos considerados atualmente no processo alfabetizador.

**Palavras-chave:** alfabetização e ludicidade.

## **Abstract**

This work is intended to help teachers with the early years of elementary school, about the literacy process in view of its evolution and playfulness as a tool capable of satisfying and respectful practice of child development, from concept and fundamentals Vygotsky and blacksmith. For this we considered the importance of teachers developing literacy with their students the work of writing, reading and speaking skills within the school space and time. From the perspective of literacy rose a few points currently in the process considered literate.

**Keywords:** literacy and playfulness.

## **1. INTRODUÇÃO**

Diante do aparecimento de novas tendências, práticas e situações lingüísticas se faz necessária a reflexão sobre novas possibilidades no processo de alfabetização como a questão da ludicidade como ferramenta capaz de garantir a

prática satisfatória e respeitadora do desenvolvimento da criança. Considerando também a importância de que o professor saiba desenvolver com competência o trabalho de escrita e leitura dentro dos espaços e tempos escolares, uma vez que o aluno necessita de um comprometimento sério no desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita.

Entre o processo de alfabetização existe uma grande lacuna no quadro teórico que explica a aprendizagem da leitura e escrita. Sendo necessária uma construção teórica para conciliar resultados e analisá-los de forma integrada e estruturada nos diferentes aspectos que envolvem esse processo. Deste modo, dentro da perspectiva da alfabetização, a partir das descobertas de Emília Ferreiro quanto à psicogênese da leitura e da escrita, muitos professores já engajados nesse pensamento vão construindo uma possível prática pedagógica renovada. Esses pontos levam a pensar também no trabalho com o letramento, ou seja, no mundo letrado inserindo o aluno no meio social, tendo habilidades suficientes para alcançar as habilidades e competências próprias do processo de alfabetização: ouvir, falar, ler e escrever.

Para tanto, Emília Ferreiro, Vygotsky, entre outros teóricos, oferecem bases teóricas do processo de alfabetização numa perspectiva construtivista sociointeracionista, ou seja, onde o conhecimento também é construído a partir das relações e das trocas entre os indivíduos

## **2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

Hoje é sabido que para considerar um aluno alfabetizado, não basta que tenha o domínio do código, mas é preciso aprender a escrever textos eficientes, o que envolve muito mais conhecimentos e habilidades do que simplesmente codificar e decodificar palavras ou escrever frases.

O estudo científico da palavra “alfabetização”, convida para o entendimento da alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de aprender “o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever” (SOARES, 1985).

Para Magda Soares (2002), a alfabetização contextualiza-se ao letramento, que é compreendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais da escrita” (Soares, 2002). Deste modo, o letramento, torna-se uma alfabetização em sentido amplo onde o aluno, além de dominar o código oral e escrito (no sentido restrito) precisa dominar outros

conceitos formais de elaboração dos mais diferentes tipos de textos, conhecer seus usos, características, formas.

Nesse sentido, Soares (1988), afirma:

“As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais e revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento ou uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama ou carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, ou numa bula de remédio...” (SOARES, 1998, p. 45- 46).

Diante da produção que a criança elabora o professor precisa “deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente seu próprio sistema”, mas para que produza tais escritas baseadas em suas próprias hipóteses, as quais mesmo não correspondendo à forma aprendida na escola possam constituir-se num avanço e num instrumento importantíssimo que conduzirá às formas elaboradas de representação gráfica do sistema alfabético. Com isso ela atingirá a possibilidade de ser entendida e de entender as produções de outras pessoas.

## **2.1. A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA CONCEPÇÃO DE SUA EVOLUÇÃO E DA LUDICIDADE**

A criança vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo. Algumas chegam a descobrir os princípios fundamentais do sistema antes de iniciarem a escola, ao passo que outras, estão longe de conseguir fazê-lo.

O sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Sabe-se que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe e o é também, para a escrita. É importante saber que convencionalmente escreve-se de cima para baixo, da esquerda para a direita, que junto com as letras aparecem sinais que são sinais de pontuação, que utilizamos as maiúsculas para nomes próprios para títulos e depois de um ponto.

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações ou interações. Através das interações: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança, criam-se as condições para a aprendizagem dos símbolos. Os adultos agem como se fossem leitores ou escritores, oferecendo múltiplas

oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). E com isso “o fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas ligadas à escrita”. (FERREIRO, 1992).

Para Emília Ferreiro a criança associa o significante ao significado. É o que nos mostra na fase icônica, num primeiro momento da gênese. Nesse caso a criança acha que escrever é desenhar o objeto, as pessoas, as coisas.

Considerando a língua escrita um sistema de representação da língua falada, ela a constitui como um tipo de objeto-substituído, em que um significante (sinal gráfico) corresponde a outro significante (som da fala), não de forma biunívoca, e ambos referentes a um significado (pensamento elaborado). Esse processo irá se construindo pelos caminhos da formação do símbolo (imitação, jogo simbólico, desenho), caminhos esses que se identificam com o lúdico, à brincadeira, o jogo.

Nas pesquisas e nas observações de crianças nas classes de alfabetização, pode-se perceber que primeiro elas formulam hipóteses de leitura; que com poucas letras não se pode ler nenhuma palavra; letras ou sílabas repetidas não formam palavras; o que está escrito abaixo de uma gravura (imagem ou desenho) é o nome dessa imagem. Nessa construção, a criança passa por etapas importantes consideradas muitas vezes “erradas” do ponto de vista convencional, mas “certas” para ela, porque são lógicas e, sobretudo, necessárias, as quais podem chamar de “erros construtivos”.

“A criança começa a questionar acerca da escrita desde que interage com objetos de leitura pela primeira vez, a partir de suas interações com o mundo e, principalmente, desde suas primeiras construções representativas a partir do lúdico”. (RIBEIRO, 1999, p.17).

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados, isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento. Há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza do sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo.

O processo de alfabetização segundo Ferreiro (2002) é desenvolvido a partir das respectivas fases ordenadas de escrita<sup>1</sup>: Pré-silábica, Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética.

“Na fase: **pré-silábica** a criança ainda não percebeu que existem letras para escrever. Esta fase pode ser dividida em nível pré-silábico 1 onde a criança ainda não estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de uma representação, acreditando que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se escreve (tese da escrita figurativa) e nível pré-silábico 2, onde a criança já usa sinais gráficos, abandonando no traçado os aspectos figurativos daquilo que quer escrever. A criança descobre que desenhar não é escrever; que os adultos não escrevem desenhando objetos e as coisas que os rodeiam. Nos níveis intermediários, a criança busca equilibrar-se, encontrar o trilho perdido; na **silábica**: a criança atribui uma letra a cada sílaba; já na fase **silábico-alfabética**: começa a perceber que não é suficiente uma letra para representar uma sílaba e começa a utilizar-se de algumas sílabas inteiras e na **alfabética**: ela escreve como se fala e começa a preocupar-se com erros ortográficos.” (FERREIRO, 1992, p.64).

A escrita Silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constrói durante o desenvolvimento da leitura e escrita. Esse esquema permite a criança relacionar pela primeira vez a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba, tantas letras quantas sílabas. Constitui um grande avanço e se traduz num dos mais importantes esquemas construídos pela criança durante o seu desenvolvimento. Pela primeira vez, trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém com uma particularidade: cada letra vale por uma sílaba. Assim, ela utiliza tantas letras quantas forem as sílabas da palavra. Para que se possa interpretar uma produção escrita da criança, é necessário considerar o resultado e o processo de construção, ou seja, como a criança agiu no momento, se silabou a palavra buscando sua forma convencional e como leu, apontando, a palavra que escreveu.

Numa sociedade alfabética, ninguém ensina às crianças como escrever silabicamente; no entanto, elas inventam esse tipo de leitura construindo um poderoso esquema interpretativo. Do ponto de vista construtivista, o problema é muito mais complicado de que simplesmente pôr ou omitir tais ou quais letras.

A criança que apresenta a escrita silábica, à medida que vai verificando a insuficiência de sua hipótese de associar uma letra para cada sílaba oral, amplia o seu campo de fonetização. Em vez de fonetizar cada palavra, preocupando-se com as sílabas orais como unidades lingüísticas, ela inicia a fonetização de cada sílaba,

---

1. Segue o anexo dos modelos das fases de escrita. Fonte: Letra e Vida, 2007.

percebendo-a normalmente constituída de mais de uma letra. Ela vislumbra assim o princípio alfabético da escrita e avança para o nível silábico-alfabético.

O nível de escrita Silábico-Alfabético constitui-se num momento fundamental da evolução psicogenética da leitura e da escrita; nesse momento a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise, que vá “mais além” da sílaba, pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas as exigências puramente internas no sentido de serem hipóteses originais), conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). Para chegar a esse nível, há que se percorrer um caminho longo e amplo chamado psicogênese, em que interferem, simultaneamente, o corpo, a afetividade e a inteligência, assim como o contexto social e cultural em que o aluno está inserido.

É muito importante para o nível silábico-alfabético conhecer a grafia adequada de algumas palavras através da autoridade do contexto cultural que a cerca – a dos alfabetizados. O confronto entre grafias corretas de palavras e o tipo de escrita silábica produzida pela criança é fonte de reflexão e ajuda na passagem para o nível silábico-alfabético, pela percepção da necessidade de colocar mais letras do que as que põem no nível silábico. A princípio, pode parecer que haja certa regressão para a escrita pré-silábica, colocando mais letras na sua escrita. A criança escreve então, nas palavras, algumas sílabas só com uma letra e outras sílabas com duas letras. Mas ainda vai persistir o problema da decodificação, de como ler o que escreveu.

Já a escrita Alfabética, que trará depois a preocupação para a questão ortográfica, constitui o final da construção da base alfabética. Ao chegar a este nível, a criança já dispensou a “barreira do código”; compreende 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. Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança irá se confrontar com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas na escrita no sentido estrito. Essa distinção é muito importante, para que não se confundam as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

### **3. O PROFESSOR ALFABETIZADOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Um trabalho que considera a concepção de língua enquanto objeto de conhecimento apresenta vários comprometimentos por parte do professor alfabetizador, como: proporcionar aos alunos a exploração de vários tipos de fontes e diferentes portadores de textos: jornais, revistas, entrevistas, coleta de dados, objetos, gravuras, fotografias e outros; oferecer atividades que levem o aluno a pensar e a desenvolver o raciocínio estabelecendo relações; levar os alunos a compreender a escrita como representação da fala, a perceber a constituição silábica da palavra e a constituição alfabética da sílaba, compreendendo assim a segmentação da escrita em relação à fala; dar oportunidade aos alunos de vivenciar as diferentes possibilidades de grafar as letras e de realização de manifestações orais e escritas para a expressão de suas experiências e vivências; trabalhar os aspectos periféricos da linguagem escrita: grafia, tipo de letra, orientação espacial dos signos e os aspectos centrais: o que representa e como se representa na escrita; respeitar a função social da língua escrita, que deve ser usada na escola da mesma maneira que os alunos a utilizam fora dela; considerar como ponto de partida o aluno, suas experiências anteriores e as hipóteses que formula sobre a escrita enquanto objeto de conhecimento; promover a autonomia através de propostas de situações problemáticas que, não sendo fechadas em si mesmas, conduzam a novas atividades, novos desafios, novos problemas; estimular o interesse dos alunos para o uso normativo da língua (superação de palavras, uso de letras maiúsculas, ortografia e pontuação), que garante a “comunicabilidade” da mensagem escrita (histórias, cartas, avisos, murais, quadro de avisos, registros, álbuns, anedotas, parlendas, músicas etc), ou seja, trazendo atividades lúdicas e diferenciadas para a sala de aula.

É fundamental que o alfabetizador perceba que para poder trabalhar este movimento de construção de hipóteses, é indispensável procurar conhecer, detalhadamente, os desafios cognitivos de cada aluno uma intervenção de maneira refletida e elaborada, capaz de propor desafios aos mesmos de forma prazerosa e construtiva.

### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entende-se que o processo de aquisição da Língua Escrita, aqui apresentada por níveis psicogenéticos, não poderá ser vista de forma inflexível, desvinculada ou

de maneira niveladora ou classificadora das hipóteses em construção pelas crianças. É preciso constantemente que haja uma reflexão sobre os erros das crianças; os erros estão dentro do percurso de aquisição de conhecimentos e são chamados de erros construtivos, representam hipótese que os alunos elaboram e são fundamentais quando bem trabalhadas, para os fazerem avançar.

A criança aprende a ler, lendo e, a escrever, escrevendo. O professor precisa criar situações significativas ao conhecimento do aluno, oferecer um ambiente rico e variado ao aluno, podendo trabalhar em grupo, duplas e individualmente. Nesse aspecto a ludicidade, assim com o trabalho com jogos e brincadeiras, complementar o trabalho do professor que favorecerá as interações, as trocas e as construções entre seus alunos.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Reflexão sobre a alfabetização**. 20ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO; Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas – SE/CENP. São Paulo. **Letra e vida, Programa de formação de professores alfabetizadores**. SE/CENP – Módulo 1. São Paulo, 2007.

SOARES, Magda. **As muitas faces da alfabetização**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, 1985.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

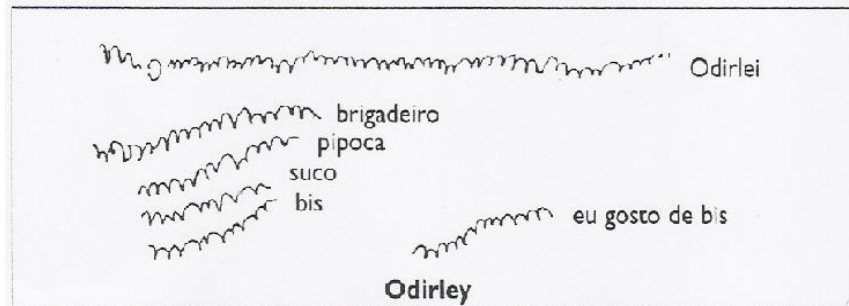
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. São Paulo: Ícone, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

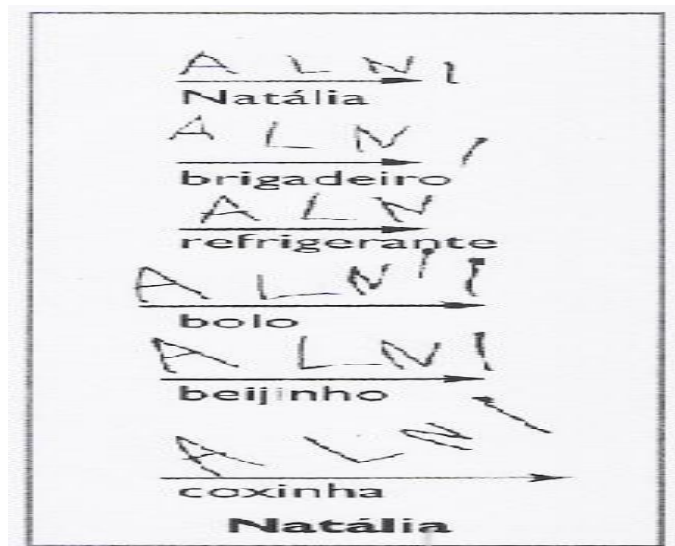


ANEXOS: Modelos das fases de escrita

a) Pré-silábico 1



b) Pré-silábico 2



c) Pré-silábico 3



