

Temas Básicos de Psicologia reúne autores com vasta experiência didática em nosso meio. Os textos elaborados são introdutórios e servirão como roteiro básico para os alunos, além de auxiliar os professores na preparação e desenvolvimento do programa de suas disciplinas.

- v. 1 Khouri e cols.: Psicologia Escolar (6211)
- v. 2 Penna: Introdução à Psicologia Cognitiva (6212)
- v. 3 D'Oliveira: Ciência e Pesquisa em Psicologia (6213)
Sugestões de atividades (6223)
- v. 4 Camacho: Psicologia Organizacional (6214)
Sugestões de atividades (6224)
- v. 5 van Kolck: Testes Projetivos Gráficos no Diagnóstico Psicológico (6215)
- v. 6 Andrade: Distúrbios Psicomotores (6216)
- v. 7 Reis e cols.: Teoria da Personalidade em Freud, Reich e Jung (6217)
- v. 8 Amiralian: Psicologia do Excepcional (6218)
- v. 9-I Witter/Lomônaco: Psicologia da Aprendizagem (6219)
- v. 9-II Witter/Lomônaco: Psicologia da Aprendizagem — Áreas de aplicação (6232)
- v. 9-III Witter/Lomônaco: Psicologia da Aprendizagem — Aplicações na Escola (6233)
- v. 10-I Simões/Tiedemann: Psicologia da Percepção (6220)
- v. 10-II Simões/Tiedemann: Psicologia da Percepção (6230)
- v. 11 Trinca e cols.: Diagnóstico Psicológico (6221)
- v. 12 Krüger: Psicologia Social (6222)
- v. 13 Ades e Otta: Motivação Humana (6225)
- v. 14 Knobel: Psicoterapia Breve (6226)
- v. 15 Guirado: Psicologia Institucional (6227)
- v. 16-I Gorayeb: Psicopatologia Infantil (6228)
- v. 16-II Gorayeb: Psicopatologia Infantil (6231)
- v. 17 Simon: Introdução à Psicanálise — Melanie Klein (6229)
- v. 18 Trinca: Investigação Clínica da Personalidade (6234)
- v. 19 Chiarottino: Psicologia e Epistemologia Genética de J. Piaget (6235)
- v. 20-I Ancona-Lopez e cols.: Avaliação da Inteligência (6236)
- v. 20-II Ancona-Lopez e cols.: Avaliação da Inteligência (6240)
- v. 21 Rosenberg e cols.: Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa (6237)
- v. 22 Reis: Introdução à Leitura de Jacques Lacan (6238)
- v. 23 Rappaport e cols.: Introdução à Prática da Psicanálise (6239)

E.P.U.



EDITORA PEDAGÓGICA
E UNIVERSITÁRIA LTDA.

6233-NLI

TEMAS BÁSICOS DE PSICOLOGIA

CLARA REGINA RAPPAPORT

(Coordenadora)

Witter - Lomônaco
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM: APLICAÇÕES NA ESCOLA

Geraldina Porto Witter
José Fernando B. Lomônaco
Organizadores

**PSICOLOGIA
DA APRENDIZAGEM**
APLICAÇÕES NA ESCOLA

E.P.U.

Volume 9-II

5

A pré-escrita e a pré-leitura: Um novo enfoque preparatório para a alfabetização

Raquel Souza Lobo Guzzo

O período de vida que precede os anos escolares vem merecendo, nas últimas décadas, a atenção de estudiosos de várias ciências, tendo-se como resultado sócio-político-educacional o desenvolvimento da pré-escola e a diversidade de seus programas.

Através de inúmeras atividades, predominantemente de caráter lúdico, espera-se que o pré-escolar desenvolva repertórios de comportamento que favoreçam as aprendizagens futuras e seu pleno desenvolvimento. Entre o que devem aprender estão as respostas que facilitarão oportunamente tanto a aprendizagem da escrita como a da leitura.

5.1. Ler e escrever: O significado social e cultural desta aprendizagem

O aprendizado da leitura e escrita constitui-se numa importante etapa do desenvolvimento integral do homem, sendo mesmo considerado como uma das tarefas de desenvolvimento psicossocial (Havighurst, 1953). Em torno dos sete anos, as crianças de nossa cultura ingressam formalmente na escola para adquirirem o domínio da linguagem escrita, já que, com essa idade fazem uso, com fluência, da linguagem oral, com características do contexto social e cultural onde vivem.

Para Freire (1973), Mello (1983), Abaurre (1983) e Damergian (1983), a alfabetização assume uma dimensão importante em nosso contexto social e político pois, dominando a linguagem escrita, sabendo ler e escrever, o homem pode exercer de forma plena, liberta e consciente seus papéis sociais e políticos.

O domínio desta forma de comunicação promove a compreensão do mundo e dá à criança oportunidade de conhecer coisas, fatos, pessoas no ambiente onde ela se desenvolve. A criança aprende valores e normas de seu grupo social e expande suas próprias concepções culturais e políticas. Nesta dimensão, aprender a ler e a escrever passa a ser um direito de todo cidadão.

Embora praticamente todos os povos conhecidos possuam linguagem oral, dois terços da população não lê nem escreve, segundo dados fornecidos por Condemarin (1980). Esta situação é particularmente grave em países latino-americanos, cuja população rural¹ já alcançou uma porcentagem média de 40%,² de acordo com informes da OEA, de 1979 (*apud* Condemarin, 1980).

Para aprender a falar uma criança precisa, além de dispor de suas estruturas biológicas normais, estar imersa num ambiente onde sejam freqüentes as emissões orais a ela dirigidas. A fala, também denominada linguagem ou comportamento verbal, se constitui num comportamento determinado biologicamente, que se desenvolve mediado pelo comportamento de outras pessoas, de forma natural, predominantemente não planejada.

Com o comportamento de ler e escrever, no entanto, não ocorre o mesmo. Torna-se necessário o *planejamento* de situações especiais de aprendizagem, onde devem ser conhecidas as características da criança que se alfabetiza, além dos aspectos relacionados à metodologia empregada para desenvolvê-la e ao próprio objeto desta relação ensino-aprendizagem, que é o sistema de representação linguística com suas características específicas.

A função do professor e da escola neste processo passa a ter conotações de caráter político, além do simplesmente pedagógico,

¹ Sob essa designação encontra-se grande parte da população semi-urbana, analfabeta, que não tem acesso a meios de comunicação gráficos, tais como jornais, revistas e livros.

² Os países latino-americanos não são homogêneos quanto a esses dados. A população analfabeta varia de 10% na Argentina a quase 90% na Bolívia, República Dominicana e Haiti.

tendo em vista a importância deste aprendizado. Enfrentar o problema do fracasso na alfabetização de crianças ingressantes na escola pública significa recuperar o significado da escola, principalmente tornando-a funcional à sua clientela, bem como adequar, reciclar e atualizar o aspecto técnico da mesma, ou seja, ser eficiente ao ensinar. É preciso que a escola assuma, com competência, a tarefa de desenvolver seus alunos para desempenhar um papel social e político relevante em seu país.

5.2. O fracasso na alfabetização: Considerações gerais

Muito se tem pesquisado sobre os comportamentos de ler e escrever, na tentativa de compreender as causas do fracasso no estabelecimento dessa aprendizagem em situação formal de ensino, bem como fornecer subsídios científicos a uma realidade bastante controversa em nosso meio, onde é alto o índice de analfabetismo entre adultos e crianças (Fran, 1979).

Inúmeros fatores são identificados como responsáveis pelo fracasso acadêmico de crianças que ingressam nas séries iniciais para serem alfabetizadas. Professores e diretores atribuem as causas, em primeiro lugar, ao sistema de ensino propriamente dito: falta de espaço físico, salas superlotadas de alunos, poucos recursos didáticos e baixa remuneração dos professores e, em segundo lugar, às crianças, suas condições de saúde e desenvolvimento (Guzzo, 1985).

Teóricos da aprendizagem, pesquisadores e educadores apontam como relevantes as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, bem como o conteúdo daquilo que é desenvolvido. Estes aspectos, entre outros, estão diretamente relacionados à formação do professor alfabetizador e à sua prática profissional. Para Carraher e Schlieman (1982), esse fracasso existe porque os professores não são capazes de conhecer e medir as reais capacidades de seus alunos, desconhecem os processos naturais que levam a criança a adquirir conhecimentos, a se comportar cognitivamente e, por último, não estabelecem nenhuma ligação entre o "saber espontâneo", ou seja, conhecimentos adquiridos fora da escola, na vida, e o conhecimento elaborado, a cultura letrada, que é objeto por excelência da escola.

Para que o professor possa ser eficiente em sua tarefa de alfabetização, torna-se necessário que ele conheça como se processa o desenvolvimento do pensamento nas crianças, como elas se comportam cognitivamente, para depois se instrumentar com recursos didáticos e

estratégicos que o auxiliem no desempenho do papel de facilitador desse desenvolvimento (Cagliari, 1983).

Considerando ser o professor o elemento responsável pela efetivação da aprendizagem da leitura e escrita e, entendendo-se eficiente o processo de ensino somente quando o professor participa da programação e das decisões a serem tomadas quanto à avaliação e conhecimento da criança, este artigo se propõe a apresentar algumas sugestões, oriundas da autêntica prática pedagógica e da literatura sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, referentes tanto às exigências para esse aprendizado (relativas a habilidades da criança e do professor) quanto às formas de avaliar e treinar esses comportamentos no período que antecede à alfabetização propriamente dita, período este que denominaremos a pré-escrita e a pré-leitura.

5.3. Aprender a ler e escrever: Preparando a criança para este aprendizado

Existe muita polêmica sobre o aprendizado da leitura e da escrita, especialmente no que concerne à época ideal para seu início.

Aos sete anos a criança tem sido considerada em condições de iniciar na escola este aprendizado, por razões que nem sempre os próprios professores alfabetizadores conhecem. Independentemente de suas histórias passadas de vida, de haverem ou não cursado pré-escola, espera-se que aprendam a ler e escrever no ritmo e no tempo estabelecido pelo professor.

A idade cronológica é o critério menos eficaz para a determinação do nível cognitivo em que se encontra a criança, principalmente porque este aprendizado não depende somente da maturação biológica.

As relações da criança com seu ambiente social e familiar determinam, em grande parte, seu desenvolvimento global, especialmente na área da linguagem e pensamento, que são comportamentos complexos do domínio da cognição, fundamentais para o aprendizado da leitura e escrita.

Dentro desta perspectiva, a questão da idade ideal para alfabetização vem sendo dimensionada por critérios que divergem apenas da idade cronológica. De acordo com Cohen (1980), a criança determinará o momento para alfabetizar-se, desde que esteja academicamente sujeita a uma situação rica e estimuladora. Outro aspecto polêmico trata da prática pedagógica, especialmente a questão de como ensinar leitura e escrita, e em que ordem devem ser introduzidas as atividades na sala de aula. Nos Estados Unidos, por exemplo, a

leitura é desenvolvida antes da escrita, enquanto que na maioria dos países latino-americanos, os dois repertórios são concomitantemente desenvolvidos (Ferreiro, 1985). O professor alfabetizador, atuando em sala de aula, ensina à criança a ler e a escrever determinando a forma e o conteúdo da escrita e da leitura, sem que essa prática esteja fundamentada em dados de pesquisa.

Recentemente, as questões relacionadas ao como se deve ensinar a ler e escrever foram enormemente afetadas pelas idéias apresentadas por Ferreiro (1982) à comunidade de educadores. Suas pesquisas deslocaram a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, ou seja, dos métodos, livros, cartilhas para o comportamento da criança a ser alfabetizada. Estas idéias, aplicadas em sala de aula, produzem uma alteração significativa na relação professor-aluno, pois priorizam o conhecimento que o professor necessita possuir de cada um de seus alunos, atribuindo a ele o papel de avaliador e organizador de experiências acadêmicas adequadas e adaptadas a seus alunos. A criança permite-se a exploração e a determinação do ritmo e do conteúdo em que irá “alfabetizar-se”.

Para que questões como estas sejam esclarecidas torna-se importante, em primeiro lugar, conceituar o comportamento de ler e escrever com base em uma postura teórica definida e abrangente.

Existem inúmeras definições do comportamento de ler, as quais divergem segundo os enfoques teóricos que as sustentam. Entretanto, apesar de posições diversas quanto ao caráter conceitual e, a partir de uma análise das diversas concepções, alguns aspectos relevantes são evidenciados. Quais sejam, saber ler e escrever:

1. são comportamentos cognitivos, complexos e hierarquizados;
2. são formas representativas da linguagem, portanto, são formas de comunicação;
3. dependem mais de condições sociais e culturais do que de aspectos maturacionais e,
4. exigem para sua aquisição situações pedagógicas estruturadas, em recursos didáticos e competência técnica do professor.

Posto isto, preparar a criança para o aprendizado da leitura e da escrita, principalmente nos ambientes escolares onde a clientela se caracteriza por crianças de baixo nível sócio-econômico, significa oferecer à criança oportunidades e experiências que não fizeram parte de sua história de vida, sem, entretanto, deixar de considerar as experiências de vida que ela traz para sala de aula. Alguns cuidados são essenciais. Senão, vejamos:

1. Em primeiro lugar, aprender a ler e escrever deve ter para a criança a característica fundamental de permitir a ela o descobrimento de seu mundo (Freire, 1981). A criança deve manifestar vontade de ler, vontade de escrever e vontade de aprender a ler e escrever. A motivação para aprender depende do quão significativas são as experiências de aprendizagem para quem aprende (Witter e Copit, 1971).

2. Em segundo lugar, preparar uma criança para ler e escrever é, antes de tudo, dispor a ela certas situações que estimulem a ocorrência dos comportamentos de escrita e leitura, conhecendo suas características de desenvolvimento. O que a criança faz, como faz e por que faz são questões que interessam ao professor, para que ele disponha mais adequadamente suas contingências de trabalho, adequando-as às reais necessidades de seus alunos. O professor precisa conhecer como se processa o desenvolvimento de uma criança e avaliar as condições de sua classe, identificando as diferenças individuais e as características gerais do grupo.

Avaliar as condições gerais de aprendizagem da criança tem sido hoje uma atividade pouco desenvolvida entre os professores. Além de se utilizarem de práticas de avaliação ultrapassadas e pouco discriminantes das condições de seus alunos, os professores têm demonstrado muita dificuldade em identificar seqüências de aprendizagem para o período preparatório da leitura e escrita e em planejar experiências para desenvolver essas habilidades em seus alunos. Alguns instrumentos de avaliação para a fase da pré-escrita e pré-leitura, bem como programas de atividades para esta fase preparatória, vêm sendo desenvolvidos e testados entre nós (Leite, 1983; Guzzo, 1984).

3. A língua escrita é de uso social e não apenas acadêmico. Por isso, introduzir uma criança no aprendizado da leitura e escrita significa também fazê-la compreender e utilizar símbolos, sejam eles lingüísticos ou não, dispostos desordenadamente na comunidade onde vive. Brincar de ler e escrever oferece à criança não somente a condição de se exercitar na tarefa, como dá ao professor uma oportunidade de verificar em que estágio de escrita a criança se encontra. Exercícios de ditados sem palavras (Witter, Copit, 1984) treinam habilidades específicas, motivam a criança a escrever sem o rigor do critério lingüístico.

Sugere-se que as atividades ou exercícios programados sejam aplicados gradativamente, de acordo com o interesse manifesto pelas

crianças. Intercaladas aos exercícios, o professor pode propor situações de conversas livres, anotando dados importantes sobre o universo vocabular das crianças.

Sobre a criança a ser alfabetizada é importante conhecer suas estruturas sociais dentro da família e fora dela, suas habilidades de linguagem receptiva (compreensão) e expressiva. Formado o perfil de cada criança, o professor tem então a tarefa de iniciar a programação de situações especiais que deflagrem o aprendizado da leitura e escrita.

Sugerir formas de melhor atender as necessidades do período escolar que antecede a aprendizagem da leitura e escrita³ pressupõe reflexões em torno dos elementos responsáveis por este aprendizado:

1. *Da criança e de como avaliá-la.* A primeira função do professor seria a de estabelecer um perfil de cada uma de suas crianças no que concerne as suas habilidades e dificuldades. Estabelecer uma avaliação comportamental, usando para isto técnicas de observações específicas, produção gráfica livre, entrevistas e questionários. Sugere-se aqui que o professor, em atividades de sua própria sala de aula, procure conhecer detalhadamente cada uma de suas crianças. Esta estratégia de avaliação difere das situações formais de avaliação de prontidão para alfabetização, onde a criança pode ser prejudicada em seu desempenho por se tratar de uma situação absolutamente nova para ela.

2. *Sobre o professor.* A pessoa do professor é uma das peças mais importantes neste processo de aprendizagem. A ele cabe avaliar com precisão o nível de desenvolvimento de cada um de seus alunos dentro da variedade de repertórios que são requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita. Conhecer cada criança e acompanhar seu desenvolvimento, registrando passo a passo suas conquistas, exige do professor uma competência específica e uma postura bastante diversa da postura atual da maioria dos professores alfabetizadores.

3. *Sobre o material e a disposição da sala.* É evidente que, para um professor alfabetizador assumir uma postura de conduzir a classe, orientar e avaliar, torna-se necessário a disposição de recursos

³ Este período é considerado aqui como "preparatório", ou seja, já na 1.ª série do 1.º grau, a criança é submetida a uma programação antecipatória, que tem por objetivo introduzir a "cartilha". Não está sendo explicitada a situação da pré-escola, embora tais sugestões caibam igualmente a este período.

materiais e físicos que facilitem o processo. Rizzo (1982) sugere formas e disposições para a sala de aula, bem como materiais para o trabalho pessoal da criança.

A sala de aula deve se transformar numa oficina de trabalho, onde todos trabalham individual e coletivamente para um objetivo comum: o domínio da linguagem escrita, a produção gráfica e a leitura e compreensão de materiais impressos.

Desta forma, placas, rótulos, embalagens, revistas, figuras, *slogans* e tudo o que faz parte do mundo da criança deve estar presente na sala de aula. Os jogos, brinquedos e quebra-cabeças estimulam o autoconhecimento e são altamente motivadores. O conteúdo destes jogos deve estar relacionado a conteúdos gráficos para facilitar ainda mais o conhecimento de letras e palavras.

Na minha vivência como psicóloga escolar junto a classes de alfabetização de uma escola pública na periferia de Campinas, pude observar e comprovar como são ineficientes as práticas pedagógicas usuais com crianças de baixo nível sócio-econômico. Precisamos conhecer objetivamente as habilidades e as dificuldades de cada criança. Usamos para isto uma avaliação criada pela própria equipe e aplicada individualmente pelo professor na sala de aula.⁴

Traçamos um perfil das classes, suas "fraquezas" e suas "forças", e programamos estratégias educacionais para trabalhar com elas. Deixamos de lado desde os recursos materiais tradicionais até a posição das carteiras. Começamos com uma nova e atraente disposição das carteiras, jogos de encaixes, sucatas, revistas velhas, quebra-cabeças, livros de histórias, figuras etc. Nossa sala de aula mais parecia uma loja ou uma oficina do que uma sala de alfabetização.

Junto com as crianças, começamos a "etiquetar" tudo! Rotulamos o que pudemos e mostramos com isso um significado da linguagem escrita... Daí para a escrita do nome e identificação de seus cartões de frequência foi rápido! Não havia erros e nem correções! Tudo era importante porque mostrava como a criança evoluía. Nessa brincadeira, num tempo determinado pelas próprias crianças, treinamos as habilidades necessárias à leitura e escrita, desenvolvemos repertórios sociais de respeito e participação, mantivemos a moti-

⁴ Avaliação não publicada, se houver interesse, solicitar à Raquel S. L. Guzzo — I. P. PUCCAMP — Dep. Psicol. Escolar, Campinas — S.P.

vação das crianças e conseguimos alfabetizá-las. Hoje, passados alguns meses, não temos problemas maiores... as crianças perseguem sozinhas suas necessidades. São disciplinadas, sabem se avaliar e sabem o que o professor pode e deve esperar de seu desempenho.

Investir no tempo da pré-escrita e pré-leitura é prevenir dificuldades de aprendizagem e oferecer à criança a oportunidade de experimentar o prazer e o sucesso na sala de aula.

5.4. Leituras sugeridas

- Cunha, N. e Castro, I. M. C. *SIDEPE — Sistema de Estimulação Pré-Escolar*. São Paulo, Cortez, 1981.
- Ferreiro, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985.
- . *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Cortez, 1986.
- Freire, M. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Leite, S. A. S. *Preparando a Alfabetização*. São Paulo, Edicon, 1984.
- Rizzo, C. *Fundamentos e Metodologia da Alfabetização*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.
- Rizzo, G. *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- SE/CENP. *Participação da Escolaridade: Modelo Pedagógico para o 1.º Nível da 1.ª Série do 1.º Grau*.
- Tibo, A. S. M. e Silva, E. M. *Preparando a Alfabetização*. Belo Horizonte, LEMI, 1983.
- Witter, G. P. e Copit, M. S. *Lendo e Escrevendo. Cartilha e Manual do Professor*. São Paulo, Vektor, 1984.

5.5. Referências bibliográficas

- Abaurre, M. B. Regionalismo Lingüístico e a Contradição da Alfabetização no Intervalo. *Seminário Multi-disciplinar de Alfabetização*. Brasília, Inep, 1984.
- Cagliari, L. C. A Formação do Professor Alfabetizador: Considerações a Respeito do Ensino de Português. *Seminário Multi-disciplinar de Alfabetização*, Brasília, Inep, 1984.
- Carraher, D.; Carraher, T. e Schlieman, A. Na Vida Dez, na Escola Zero: os Contextos Culturais da Aprendizagem da Matemática. *Cadernos de Pesquisa*, 42:79-81, 1982.
- Cohen, R. *Aprendizaje Precoz de la Lectura*. Madrid, Editorial Cincel S.A., 1980.
- Condemarin, M. Algunas Recomendaciones Frente a la Ensenanza de la Lectura Inicial en América Latina. *Lectura Y Vida, Año 1, N.º 1*, 1980.
- Damergian, S. Algumas Considerações sobre Educação e Contexto Cultural, Regional e Sócio Político. *Seminário Multi-disciplinar de Alfabetização*. Brasília, Inep, 1984.
- Ferreiro, E. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52:7-17, 1985.

- Fran, T. (org.). *Recursos Didáticos para Pré Escola*. São Paulo, SE/CENP, 1970.
- Freire, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Freire, P. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo, Cortez, 1983.
- Guzzo, R. S. L. *Eficiência de um treino em linguagem oral: desenvolvimento do repertório básico para alfabetização*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.
- Guzzo, R. S. L. Refletir para mudar ou apenas para constatar dificuldades? Um desabafo dos que alfabetizam. *Estudos de Psicologia*, 2(2 e 3):149, 1985.
- Havighurst, R. J. *Human Development and Education*. New York, David Mc Kay Co., 1953.
- Mello, G. N. Aspectos Sociais e Políticos da Alfabetização. *Seminário Multi-disciplinar de Alfabetização*. Brasília, Inep, 1984.
- Mialaret, C. *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.
- Witter, G. P. e Copit, M. S. *Lendo e Escrevendo: Manual do Professor*. São Paulo, Vektor, 1984.
- Witter, G. P. e Copit, M. S. Uma experiência em alfabetização e motivação em classes pré-primárias. *Educação para o Desenvolvimento*, 26:96-102. 1971.