

DISCUSSÃO SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ANA TEBEROSKY E O DESENVOLVIMENTO DA LECTO-ESCRITA

Discussion on Ana Teberosky's pedagogical thought and the development of the written lecture

Rosilene Rodrigues Lima – SME/SP*

Resumo: Por meio de seus estudos sobre alfabetização Teberosky e colaboradores concluíram que a escrita produzida pelas crianças é parte de seu esquema de assimilação da aprendizagem, isto é, conforme o seu desenvolvimento manifestado pela linguagem oral inicialmente. Nesse sentido o desenvolvimento da linguagem não ocorre desvinculado da estruturação do pensamento, dos esquemas mentais, de sua capacidade de assimilação, acomodação entre equilíbrios e desequilíbrios na elaboração de hipóteses que vivencia e faz parte de seu contexto. O objetivo desse artigo é, discutir as contribuições de Ana Teberosky sobre o desenvolvimento da lecto-escrita da criança, por meio de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico. O pensamento pedagógico de Ana Teberosky é centrado no construtivismo, nesse sentido, a sua ênfase é sempre os processos psicológicos sobre a apropriação da lecto-escrita, eixos indispensáveis para se compreender e favorecer as intervenções e acompanhamento do desenvolvimento da criança nesse âmbito.

Palavras-chave: Ana Teberosky. Lecto-escrita. Letramento. Alfabetização.

Abstract: Through their literacy studies, Teberosky and colleagues concluded that the writing produced by children is part of their learning assimilation scheme, that is, as their development manifested by the oral language initially. In this sense, the development of language does not occur unrelated to the structuring of thought, mental schemas, its capacity for assimilation, accommodation between equilibria and imbalances in the elaboration of hypotheses that it experiences and forms part of its context. The purpose of this article is to discuss the contributions of Ana Teberosky on the development of children's reading and writing, through an exploratory bibliographic research. The pedagogical thinking of Ana Teberosky is centered on constructivism, in that sense, its emphasis is always the psychological processes on the appropriation of reading and writing, indispensable axes for understanding and favoring the interventions and monitoring the development of the child in that scope.

Keywords: Ana Teberosky. Reading and Writing. Literature. Literacy.

INTRODUÇÃO

Nascida na argentina em 1944 (Buenos Aires), Ana Leonor Teberosky Coronado, vive e trabalha em Barcelona, na Espanha. Suas temáticas de trabalho se concentram em leitura, escrita e ensino, interação entre oralidade e escrita, aprendizagem da linguagem escrita e desenvolvimento metalinguístico. É Professora catedrática na Universidade de Barcelona no Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação. Assim como Emília Ferreiro, uma das parceiras e colaboradoras de seus estudos compreende o processo de aquisição da aprendizagem na perspectiva do construtivismo.

Sobre o construtivismo destaca Lima (2013) que, como teoria e campo de estudos sobre a aprendizagem, debruça-se a partir das contribuições da psicologia da aprendizagem que não aceita explicações reducionistas para a compreensão do universo do desenvolvimento da aprendizagem da criança, veja-se, nesse olhar que o inatismo advoga que o indivíduo aprende por conta do amadurecimento de sua cognição, dada pela natureza ao indivíduo, portanto, o ser humano já nasce com a inteligência. Noutra direção, o empirismo sustenta que são as experiências sensoriais pelas quais o indivíduo passa é que geram o seu conhecimento e forma a sua inteligência. O construtivismo, a seu turno, concebe a inteligência não como algo previamente determinado ou mesmo como objeto exclusivo e fruto somente da experiência sensorial, mas caracterizam-se como processo de

* Docente efetiva da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Temas centrais de seus estudos: Educação Infantil, processo ensino-aprendizagem e formação de educadores. E-mail: rosilenerlima@gmail.com.

construção do conhecimento onde é considerado o amadurecimento orgânico e simultaneamente as interações com o meio.

É fundamental que o professor no trabalho pedagógico com as crianças em fase de alfabetização não ignore a capacidade de elaboração e reelaboração do processo da lecto-escrita, isto significa que não somente a sua bagagem epistemológica deve ser repensada e também reelaborada, mas que juntamente com esse primeiro passo, suas intervenções no processo de ensino-aprendizagem estejam centradas na exploração de, pelo menos três eixos de situações que: a) que suscitem o conflito cognitivo; b) que promovam a relação desequilíbrio/reequilíbrio cognitivo da criança e; c) que possibilitem a elaboração de hipóteses pela criança como uma operação construtiva, favorecendo-a a aplicar, ordenar, comparar e a construir e antecipar esquemas. Nessa direção, Ana Teberosky destaca em suas práticas e obras a perspectiva construtivista, aplicada a aquisição da lecto-escrita. Dentre alguns de seus escritos só e com colaboradores traduzidas para o português estão:

- *Contextos de Alfabetização Inicial* [Ana Teberosky e Marta Soler Gallart (orgs.) Editora Artmed];
- *Psicogênese da Língua Escrita* [Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Ed. Artmed];
- *Psicopedagogia da Língua Escrita* [Ana Teberosky – Editora Vozes].

Em espanhol podem ser conferidas as seguintes contribuições da autora e outros:

- GARCIA-MILÀ, M., MARTÍ, E; TEBEROSKY, A. (2004). Emergent notational understanding. When the child's point of view is not the adult's. *Theory Into Practice*, 43 /4, 287-294
- TEBEROSKY, A. (2003). El uso de "nombre" como terminología de las unidades del lenguaje. *Revista di Psicolinguística Aplicata*, 3,15-35.
- TEBEROSKY, A.; SOLER, M. (2003. Coord.). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- TEBEROSKY, A. (2002). Las "filtraciones" de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En E. FERREIRO (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- TEBEROSKY, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure* Barcelona: Editorial Vicens Vives (Essa é uma versão em catalão, mas há versão em castelhano).

No presente capítulo pretendemos explicitar as principais ideias e observações de Ana Teberosky quanto ao processo de alfabetização e os principais cuidados quanto à aquisição da lecto-escrita, paralelamente ao desdobramento de sensibilidades que o professor que trabalha com crianças nessa fase deve desenvolver.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: PONTOS DE PARTIDA E CHEGADA

Em obra de 1979, Ferreiro e Teberosky consideraram que a alfabetização não deve simplesmente ser compreendida como a habilidade de aquisição e manipulação do código escrito, porque implica um processo cognitivo complexo construído pela criança que reflete entre a lógica da estrutura global do vivido em paralelo com a escrita e leitura como objetos do conhecimento.

Ramirez e Coronado (2007, p.81) afirmam que a escrita é metalinguística porque é uma representação da linguagem e ponto de reflexão quando o processo de aprendizagem é desdobrado na alfabetização. Exemplo disso é a representação que a criança faz para identificar objetos. Todo objeto tem um nome, esse nome é o seu identificador, o ponto de partida para compreensão das coisas no mundo (o que é, o que faz, o que o identifica), a posteriori a criança consegue classifica-lo e entender as relações abstratas do nome que se destaca, quando já está no nível alfabético.

Teberosky (2009) destaca que esse olhar pode contribuir substancialmente ao trabalho do professor na proposta de situações de leitura e escrita na fase da alfabetização, desenvolvendo-as de forma espiralada e com diferentes níveis de profundidade ou dificuldades, isto é, alternando oralidade, leitura e escrita. Com o suporte dessa perspectiva ou planejamento, a intervenção do professor poderá, dentre outras intervenções diárias:

- Ler para os alunos e estimulá-los ao contato com o mundo da cultura e da linguagem escrita;
- Fazer com que ocorram situações de escrita, ainda que não dominem o sistema alfabético;
- Estimular os alunos a fazer releituras de textos memorizados, pois esse contato para a criança é fundamental no reconhecimento de palavras e construção de sentidos;
- Falar sobre cada uma das leituras efetuadas, favorecendo uma compreensão entre todo e parte, aproximando-os da linguagem letrada;
- Criar situações de reescrita de textos conhecidos para a aprendizagem de funcionamento da linguagem;
- Estimular a leitura de aluno a aluno, tanto com textos propostos pela professora quanto àqueles produzidos pelos alunos.

Teberosky (2009) destaca que dois eixos são imprescindíveis ao desenvolvimento das situações de aprendizagem destacadas, sem as quais todas as atividades programadas poderiam perder o sentido, que são: 1). Decidir sobre quais conhecimentos e intervenções pedagógicas as atividades serão desenvolvidas; 2). Observar e compreender o processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Nesse sentido algumas indagações são imprescindíveis ao trabalho do professor, por exemplo quando estiver trabalhando com leitura, dentre as quais estão: o que ler? para que ler? Que atividades desenvolver? Além dessas, outras questões podem e devem ser listadas pelo professor que ao conhecer melhor o seu aluno pode desencadear outras sensibilidades relevantes ao desenvolvimento de seu trabalho. Do conjunto possível, a partir do trabalho de Teberosky destacamos as que se seguem:

Quadro 1: Indagações possíveis no trabalho cotidiano do professor

O que ler?	Livros de literatura infantil, ilustrado como um álbum, assim se explora a linguagem visual, a oralidade e a interação com o texto escrito.
Como ler?	Lê-se, mas também se fala sobre o lido, comenta-se, interpreta-se, desenvolve-se a linguagem letrada com isso. É possível além da leitura, a apresentação em power point para enriquece a discussão e a aprendizagem.
O que os alunos aprendem com a leitura em voz alta?	- A familiarização com a escrita, apropriação de diferentes culturas textuais; o desenvolvimento da memória; interações entre o lido, o escutado e o compreendido. A associação entre a leitura e a escrita.
O que os alunos devem escrever?	O favorecimento entre oralidade e escritura pode começar com os nomes "escutados" por meio de uma lista, a escrita de títulos, refrões, pequenos versos, progredindo até enunciados mais amplos.
Como fazer os alunos escrever?	Gestos gráficos, oralização, atividades de produção textual individual e coletiva, graduação (pouco a pouco), inicial com letras "Caixa Alta" e também móveis; trabalho com duplas – um oraliza e outro escreve).
Ao escrever, o que os alunos aprendem?	Aprendem a estabelecer relações entre a oralidade e a escrita. Aprendem a diferenciar a palavra falada da palavra escrita. A leitura inicial com o "dedo". A consciência da relação entre o componente sonoro e o aspecto gráfico da linguagem.
Que livros são apropriados para fazer os alunos a participar da releitura?	Livros ilustrados ajudam o aluno a ler, ainda que com pouco texto escrito. Livro que exploram os sentidos sonoros, rítmicos e convidam para a compreensão dos sentidos do lido e de sua relação com a escrita.
Como estimular a participação na releitura?	É possível estimular a releitura a partir de trechos localizados nos textos lidos: uma ênfase, uma canção, um acontecimento de impacto e sua rápida relação entre a ilustração e o texto.
O que os alunos aprendem ao participarem da releitura?	A aquisição do repertório dos alunos favorece o conhecimento do sistema de escrita, as relações entre o "convencionalmente" falado e o "convencionalmente" escrito.

Fonte: Elaboração própria a partir de Teberosky (2009).

O trabalho do professor deve estar comprometido num olhar mais amplo das intervenções possíveis e, portanto, considerar os seguintes pontos como imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem, particularmente nas etapas de alfabetização, conforme Teberosky (2015):

- a) Empreender uma experiência pedagógica a partir do que os alunos sabem e não a partir do que ignoram;
- b) Assumir que o professor tem um papel importantíssimo na sala de aula, mas diferente do habitual; observar as ideias das crianças, saber de quais informações necessitam e oferecer-lhes orientações que lhes ajudem;
- c) Aceitar que todos os membros da classe podem ensinar e aprender. Que existem efeitos recíprocos entre professores e alunos, dos alunos entre si e dos alunos sobre o professor;
- d) Considerar estrategicamente todas as trocas como legítimas, incluindo-se as respostas convencionalmente instituídas, sem ignorar nenhuma. O trabalho com as diferentes respostas pode contribuir para a escrita normativa (escrita; ortografia, pontuação, etc.);
- e) No âmbito da perspectiva cognitiva o ensino e a aprendizagem devem ser vistos como processo e não exclusivamente como resultados.

O desenvolvimento de cada aluno é único, portanto, o conjunto de alunos reúne diferenças individuais que não devem ser ignoradas pelo professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira geral, mas particularmente com a alfabetização, uma vez que a capacidade de aprender e compreender estão diretamente relacionadas a prontidão do indivíduo, conseqüentemente o resultados de seu desenvolvimento é processual e pode se dar por meio da percepção docente sobre que ou quais métodos o aluno ou o grupo solicitam para aprender melhor. A escolha do método de trabalho depende da solicitação dos discentes também.

Muda-se nesse caso, como observado por Teberosky (2015) a gama de conhecimentos sobre o processo de aquisição da língua escrita, pois deverá considerar que cada indivíduo tem o seu próprio desenvolvimento que está relacionado também ao desenvolvimento do coletivo.

SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

A gênese dos processos mentais para a aquisição da escrita a partir da década de 1970 se tornou a temática de pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, educadoras argentinas que à luz das contribuições piagetianas colocaram como ponto recorrente o estudo psicogenético da língua escrita em crianças em fase de alfabetização. Uma de suas obras mais conhecidas "Psicogênese da língua escrita" publicada em 1985 pela Artmed, no Brasil, não trazia o aporte de bases do método de ensino, pois o foco do estudo, assim como o olhar piagetiano não era esse, mas sim compreender como se processava a construção da escrita pela criança. O que certamente se tornou uma revolução epistemológica nos cursos de formação de educadores no Brasil nos anos de 1980.

Para as autoras (1985) é preciso que professores e escolas estimulem as crianças a entender a escrita como um sistema de representação, que tem sentido e transmite algo, assim ao se considerar a fase que vai do desenho à escrita, o aluno poderá observar a diferenciação até a sua aquisição alfabética. É notório que o processo de aquisição da escrita se inicia por correspondências gráficas entre características do objeto (tamanho, força) e sua escrita, assim representa com um traço pequeno para representar formiga e um prolongado ao representar, por exemplo, uma girafa. O mesmo ocorre por meio de uma escrita indiferenciada que imita a ordem da escrita que ela teve contato. Daí se chamar fase da garatuja (rabiscos, desenhos, representação indiferenciada)

Num segundo momento (fase pré-silábica) observa-se que a criança sente necessidade de utilizar símbolos (letras) diferentes para representar distintos objetos, sem necessariamente corresponder o desenho da letra e seu som. Essa busca diferenciada favorece que a criança busque novos símbolos para representar diferentes objetos e inicie uma escrita em que alguns sons se tornam diferenciados e passam a compor o seu repertório quando estimulados a escrever. Dessa forma, AO para pato, mas a mesma grafia, muitas vezes pode ser associada a outros objetos como mato, carro, enfim, o que

gera um conflito cognitivo e a necessidade de aprendizagem e utilização de mais caracteres para representar distintos objetos.

Esse acréscimo de novos repertórios com escrita diferenciada deve ser explorado pelo trabalho docente, primeiro para conhecer melhor a etapa do processo de aquisição da escrita pelo aluno, segundo para promover situações de indagações recorrentes que promovam o desencadeamento de novos conflitos cognitivos. Assim, um outro momento de desencadeamento de aprendizagem poderá ser a utilização de letras diferenciadas, representando a correspondência sonora para cada sílaba, como por exemplo BLA para baleia, PT para pato, assim sucessivamente. O que acontece aqui não é a omissão de letras, mas a construção de uma nova relação e correspondência entre a representação gráfica e sonora, portanto, acréscimo de grafias novas ao repertório da criança, isto é, terão início a construção de hipóteses entre escrita e oralidade, onde a primeira é caracterizada como silábica, depois a fase silábica-alfabética e, uma vez dominados os códigos e correspondências específicas do alfabeto. Note-se que a construção da escrita é mediada pelos conflitos cognitivos, a construção de hipóteses e estímulos do meio.

A fase de apropriação convencional entre sons e oralidade será o momento em que o aluno poderá ser considerado alfabético, visto que a escrita passou a ser representação da língua falada.¹

Ora, todo o processo de ensino desenvolvido pelo professor sob a perspectiva construtivista não prescinde em colocar os conteúdos curriculares à margem do que a criança pode aprender, ao contrário, embora não seja esse o olhar desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1985) podemos afirmar que é incorreta a afirmação de que o construtivismo advoga de tal forma o processo evolutivo da criança que marginaliza o conhecimento historicamente acumulado.

Para Ferreiro e Ferreiro e Teberosky (1999, p.17), os estudos que desenvolveram contemplado no livro (Psicogênese da língua escrita) tem como objetivo “[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” e não se constitui como eixo definidor do que é melhor ou necessariamente aplicável no contexto de alfabetização, ainda que se inicie pela articulação com o letramento.

O ponto ao qual chamamos a atenção é de onde partem os professores em nível do processo de intervenção entre o campo de letramento² e o campo da alfabetização³. De um modo ou de outro, todos

¹Mendonça e Mendonça (2011, p.38) observam que “Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem também aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. ”

²Entendemos que o letramento ultrapassa a compreensão ou conceito dos “[...] usos de competências de leitura e de escrita por um indivíduo que já domina o código,” (SOARES, 2003, p.80) isto é, o indivíduo, muito antes de ingressar na escola está imerso num mundo letrado, ele de per si, não é letrado, mas em processo de letramento, pois não escapa dos enfrentamentos trazidos pelo mundo da escrita em suas diversas manifestações. O desenvolvimento do indivíduo alfabetizado, continuará necessitando de inferências de processos de letramento, mas agora sim, com instrumentos mais ampliados, não somente pela aquisição da escrita, mas também pelo processo de desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.

³Concordamos com Soares (2003, p.80) quando define alfabetização como “[...]o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p.77-86

os extremos são perigosos quando o desenvolvimento e a apropriação da lecto-escrita da criança estão em processo.

O método, os eixos procedimentais e conteúdos não são elementos descartáveis nessa totalidade, bem como não devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho do professor, se se entender que a elaboração do pensamento da criança e o que traz de suas experiências com o mundo letrado são elementos que devem nortear o processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento trazido pelo aluno não pode ser descartado como objeto e definido como "de menos importância", assim há educadores que partem daí para o desenvolvimento do processo de alfabetização, há outros que partirão da utilização de materiais didáticos ou paradidáticos. De toda a forma, nenhuma intervenção técnica em si ou elementos motivacionais isolados poderão desencadear o processo educativo se não contextualizar o que aluno já conhece, como conhece para se trabalhar as possibilidades do desenvolvimento da lecto-escrita.

Por exemplo, Ramirez e Coronado (2010, p.53), em trabalho sobre a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita no contexto pré-escolar, enfatizaram que considerando o desenvolvimento da criança, em cada atividade ou provocação pedagógica cabe ao professor observar e explorar aspectos e dimensões envolvidas na aprendizagem⁴, dentre os quais:

- a dimensão de aprender os nomes dos animais a partir de ilustrações;
- dimensão do respeito a palavra como uma unidade de linguagem (palavras-nomes que servem como uma ponte entre o oral e escrita);
- a dimensão do reconhecimento da palavra (leitura para o rápido reconhecimento da palavra escrita);
- a aparência das relações semânticas, relação de hiperonímia em particular;
- a aparência do nome de tipos e não apenas cópias com um termo hiperonimico (mais ou menos convencionais);
- a dimensão da busca de exemplos que ajudam o trabalho extralinguístico com a introdução de uma pessoa na categorização de "X é um Y"; e
- a dimensão da exposição gráfica de relações hiperonimicas em uma tabela de dupla entrada.

Esse exemplo ou abordagem que o professor (a) utilizará não reduz ou se conceitua como única forma de exploração do trabalho pedagógico, mas se o ponto de partida foi o processo de desenvolvimento do aluno, o ponto de revisitação não pode ser e estar em oposição, porque carrega também a ampliação do olhar epistemológico que entende a inteligência e desenvolvimento da linguagem como campos possíveis de desenvolvimento.

Sob a perspectiva anteriormente destacadas Ramirez e Coronado (2010, p.54) e registraram com áudio e vídeo uma turma de 17 crianças entre meninos e meninas em processo de apropriação da língua escrita em catalão, cidade de Barcelona, Espanha. O desenvolvimento das atividades aconteceu entre fevereiro e maio, com duas sessões de aproximadamente 45 minutos.

Como o conhecimento do mundo animal era a temática desencadeada, estabeleceu-se um planejamento centrado em progressivo grau de complexidade, para exemplificar a possibilidade do trabalho do professor, o que poderia ser enriquecido com outras contribuições das crianças. Em seu conjunto optamos por reproduzir a tabela de descrição das tarefas, a seguir:

alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

⁴O ponto de partida é sempre o conhecimento dos alunos, a visão curiosa e desencadeadora das atividades em questão, assim, não um receituário, mas a proposta de uma projeção centrada nas possibilidades de aprendizagens discentes.

Quadro 2: Descrição da seqüência de tarefas

	Atividades	Procedimento	Material	Perguntas e trocas
01	Leitura em voz alta pelo professor	Extração de nomes a partir do texto.	Livros: <i>Pedro e os animais;</i> <i>As pulgas.</i>	"Qual é a história?" "Há nomes de animais aqui? Quais? Onde estão eles?"
02	Cartões de identificação e reconhecimento de nomes escritos	Correspondência entre ilustrações e nomes escritos.	Imagens de animais. Cartões com os nomes escritos (separado).	"Eu dou esses cartazes, o que são essas imagens?" "Você tem que colocar o nome e a imagem do animal."
03	Elaboração de listas.	Recuperação de nomes por meio de listas escritas de nomes de animais.	Sem ilustração, ou nomes escritos	"Agora vamos fazer a lista de animais, nos lembraremos de todos aqueles que viram".
04	A letra inicial e a composição do nome no alfabeto.	Concentração em unidades mínimas: recuperação da letra inicial dos nomes dos exemplos. Elaboração do alfabeto extraindo-se a letra inicial.	Sem ilustração, ou nomes escritos. Escrita de letras iniciais.	"Você tem que escolher um animal de que já vimos e escrever o nome dele. Então veja qual letra começa e anotá-la."
05	Categorização livre e proposta de hiperônimos	Classificação inicial do exemplo de um conjunto de imagens de animais e a exploração de uma descrição da classe (por exemplo, "voar").	Imagens de animais.	"Como é que estes animais podem ser agrupados? Eles são todos iguais?"
06	Negociação para uma nova categorização	Verificar o que é comum entre as categorizações propostas pelas crianças. Discussão sobre o consenso acerca de uma classificação convencional.	Imagens de animais agrupados em categorização inicial. Utilização de um quadro em que se registre o processo de negociação.	"Vamos ver quais são os animais da terra? Quais são os animais de quatro patas? Como podemos chamar esses bichos?"
07	Geração de uma segunda versão das categorias.	Manipulação de imagens e cartões com nomes.	Imagens de animais, cartões com os nomes dos exemplos, cartões com o hiperônimo.	"Nós agruparemos todos os animais que são répteis, aves, mamíferos e peixes. Você tem que colocar os animais no cartão".
08	Elaboração de listas com critérios de classificações.	Classificar nomes da escrita que foi ditada sob os hiperônimos numa lista de colunas. Conclusão da lista de desenvolvimento em si.	Escritos da nova categorização com hiperônimos convencionais.	"Vamos fazer uma tabela onde podemos colocar os animais que são aves, peixes, mamíferos..." "Estarei apresentando animais diferentes e você precisa escrever os seus nomes".
09	Ditado de nomes (exemplos) para classificar	Manipulação da tabela de dupla entrada, recuperando os pertencentes a uma categoria e a conclusão da lista.	Tabela de dupla entrada com hiperônimos sob a forma de cabeçalho.	"Eu dou esta tabela que coloca 'Os pássaros', 'peixe', 'mamífero' e vou dizer alguns nomes de animais que você deve responder se é um pássaro, um peixe..."
10	Elaboração de tabelas em dois sentidos.	Interpretação dos critérios de organização e escrita de nomes trabalhados, escrever atributos e desenhos para ilustrar a tabela. Conclusão da lista.	Tabela de formato de dupla entrada pré-desenhado para sua complementação e ilustração.	"Vamos completar esta tabela com as características e animais que podem entrar neste grupo e um exemplo com um desenho."

Fonte: Ramirez e Coronado (2010, p.55)

O que podemos observar nessa e qualquer outra atividade desenvolvida no ciclo da infância, na idade convencional para a alfabetização, é que o desenvolvimento da criança, a elaboração e sua escrita por meio das hipóteses levantadas, será enriquecido por meio do diálogo e intervenção docente, uma tarefa que requer considerar as possibilidades do desdobramento de sua inteligência. As respostas e reflexões sobre a atividade devem provir de provocações, essas mediadas por solicitações do contexto e variação das atividades trabalhadas. De nada adiantaria a organização e planejamento das atividades listadas acima sem esse cuidado, visto que, a solicitação do meio é um eixo imprescindível ao desenvolvimento dos processos cognitivos e, por consequência infere na aquisição da lecto-escrita.

Todos os esforços do professor e da escola devem ser conduzidos para o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Teberosky é favorável na disposição de um ambiente que provoque a curiosidade, a vontade de querer aprender do aluno, assim um ambiente alfabetizador pode propiciar momentos de desencadeamento de aprendizagens diversas, em particular, da leitura e escrita⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de seus estudos sobre alfabetização Teberosky e colaboradores inferiram que a escrita produzida pelas crianças é parte de seu esquema de assimilação da aprendizagem, ou seja, a maneira pela qual elabora o seu esquema de aprendizagem, conforme o seu desenvolvimento manifestado pela linguagem oral inicialmente. Nesse sentido o desenvolvimento da linguagem não ocorre desvinculado da estruturação do pensamento, dos esquemas mentais, de sua capacidade de assimilação, acomodação entre equilíbrios e desequilíbrios na elaboração de hipóteses que vivencia e faz parte de seu contexto.

A partir dos 4 anos de idade, a criança começa a estabelecer uma distinção entre o universo gráfico do desenho representativo e o universo da escrita. A relação entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem, a interação com o meio e a maturação orgânica como uma totalidade é caracterizada como construção psicogenética no processo de aquisição da escrita, isto é, à medida em que a criança relaciona o objeto à sua representação gráfica (escrita) propriamente dita tendo como referência à língua e não a fala, vai elaborando o seu pensamento representativo, segundo a psicogênese da lecto-escrita (fases estudadas por Ferreiro e Teberosky) em quatro momentos, a saber, a) fase pré-silábica, b) fase silábica, c) fase silábica-alfabética e d) alfabética, como vimos no decorrer do texto.

O desenvolvimento dos processos psicológicos das crianças é o eixo central de onde deve partir as provocações docentes no processo de aquisição da leitura e escrita. Um dos cuidados que o professor deve ter é quanto à escolha dos textos a serem trabalhados, considerando, conforme Teberosky (1987):

- a) **As ideias das crianças:** os textos representam os nomes dos objetos, é uma das primeiras construções das crianças. Nesse sentido, o conjunto de caracteres que aparecem no texto podem influir sobre a elaboração de hipóteses que a criança elabora e o contexto destacada da história do texto, ainda que nesse momento a criança não tenha interiorizado a codificação. A relação entre as propriedades quantitativas entre palavras, letras e frases serão necessariamente relacionadas às propriedades qualitativas, dessa leitura inicial. Ao escolher os textos para o trabalho pedagógico esse cuidado deve ser colocado como imprescindível;
- b) **As atividades em sala de aula:** Na escolha de uma obra para o trabalho pedagógico vale destacar que a atividade pode começar pelo título, subtítulos, separação entre palavras da composição do nome da obra, de seus enunciados, identificação de autoria. Dentre outros aspectos, defende Teberosky que o trabalho com os títulos permite:

⁵ Lima (2013) lembra que para Piaget, o conhecimento procede da ação do indivíduo sobre o objeto e esta ação, que se repete ou se generaliza gera um "esquema" que ordenará as informações dos novos objetos (formando novos esquemas de ação); não por associação, mas por assimilação. A partir da assimilação aos esquemas de ação, obrigatoriamente ocorrerá uma acomodação às particularidades dos objetos, resultante de dados externos (aqui e somente aqui considera-se a experiência), portanto, não existe acomodação em estado "puro" ou "isolado", mas a acomodação de um esquema de assimilação, daí o ambiente ser um eixo que favoreça o desenvolvimento da lecto-escrita e outras elaborações discentes.

1. O título é um tipo de texto que, do ponto de vista cognitivo, é aceitável para a criança como a identificação do que está escrito.
2. A escrita de títulos pode ser determinada em diferentes níveis de complexidade: de uma escrita pré-silábica para uma escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), do título como o único texto introdutor do assunto.
3. Títulos podem ter construções sintáticas de mais de um nome, o que permite que as crianças tentem uma escrita que não seja uma lista de nomes. Por esta mesma razão facilita o conhecimento da separação convencional entre as palavras.
4. A escrita de títulos é realizada em uma ampla variedade de tarefas: títulos a desenhos, escrever o título de uma história, etc.
5. A criança pode ter a oportunidade de comparar a sua produção com os resultados de outras crianças.
6. As crianças podem usar recursos gráficos para diferenciar títulos de texto.
7. A criança pequena pode recorrer a um modelo convencional não escolar (livros, cartazes, saliente títulos, etc graficamente) desde os momentos iniciais de sua aprendizagem.
8. A criança mais velha pode inferir o tema do título, podendo classificar um texto e recorrer ao uso de títulos e subtítulos ou pode resumir em um título de um texto, o conteúdo temático.

Aos poucos as competências leitoras das crianças vão se ampliando, o que requer do professor um diálogo permanente com suas construções. Ressalta-se a importância do desenvolvimento do trabalho pedagógico com classes não numerosas e acompanhadas pela presença de uma ou mais auxiliares, se realmente a projeção qualitativa e comprometimento com a criança forem o elemento norteador da escola, das políticas ou agrupamentos nas salas.

Teberosky (1990) destaca que no conjunto do processo de apropriação da escrita deve-se explorar as propriedades da linguagem em seu sentido amplo e particular, isto é, tanto as vivências via letramento, quanto à exploração do ambiente e contexto alfabetizador e nesse sentido é necessário se construir algumas rotinas que familiarizem o aluno com a lecto-escrita: leituras e comentários, elaboração coletiva oral da escrita, contato com a literatura disponível (textos de literatura infantil, jornais, revistas, etc.), leituras dos textos escrito (aluno, colega, professor), correção coletiva, edição do texto.

De maneira geral, o pensamento pedagógico de Ana Teberosky é centrado no construtivismo. Nesse sentido, retomamos a afirmação que a sua ênfase é sempre os processos psicológicos sobre a apropriação da lecto-escrita, eixos indispensáveis para se compreender e favorecer as intervenções e acompanhamento do desenvolvimento da criança nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, P.G. *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Engenheiro Coelho/SP: Unaspres, 2013.

MENDONÇA, O.S.; MENDONÇA, O.C. de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: *Caderno de formação: formação de professores didática dos*

conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p.36-57, 2011.

PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A.: una experiencia en pré-escolar. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, vol. 31, nº. 1, p. 50-67, 2010.

RAMÍREZ, C.R.P.; CORONADO, A.T. La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños pré-escolares. *Forma y Función* no 20, p. 79-93, Bogotá, 2007.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003

TEBEROSKY, A. La lectura desde la perspectiva constructivista. *Revista Aula de Aula de Innovación Educativa* [Versión electrónica], n. 179, 2009. Disponível em: <http://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/1.la+lectura+-+ana+teberosky.pdf>. Acesso em 28/05/2015.

TEBEROSKY, A. Actividades iniciales de escritura: *Lectura e Vida*, Ano 08, n.2, 1987. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n2/08_02_Teberosky.pdf. Acesso em 02/06/2015.

TEBEROSKY, A. El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura e Vida*, Ano 11, n.3, 1990. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf. Acesso em 02/06/2015.

TEBERSOKY, A. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_tese/Pedagogia/artigo-ana-teberosky.pdf Acesso em 30/05/2015.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017