

A APROPRIAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO POR PARTE DE ALUNOS ALFABETIZADOS EM CLASSES DE ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA FUNDADA NO PENSAMENTO DE EMÍLIA FERREIRO

Maria Luiza Rosa Barbosa (UFSC)¹

RESUMO

Esta pesquisa objetivou descrever como 24 alfabetizandos de duas instituições particulares de Florianópolis, cuja orientação teórico-metodológica é fundada no pensamento de Emilia Ferreiro, mostravam-se quanto ao domínio do código alfabético. A geração de dados contemplou, além de entrevistas com as alfabetizadoras e gestores dessas escolas, aplicação aos alunos de testes de decodificação e codificação, analisados quantitativamente. Teve enfoque qualitativo quanto à descrição das concepções da escola e ao trabalho das alfabetizadoras. Constatou-se que essas escolas ressignificaram suas práticas de ensino tidas como *construtivistas* e que os alunos não apresentam problemas quanto ao domínio do sistema alfabético do português do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Alfabético. Alfabetização. Emilia Ferreiro.

ABSTRACT

This study aimed to describe how 24 learners from two private institutions of Florianopolis, which theoretical and methodological orientation is based on the thought of Emilia Ferreiro, were in relation to the the domain of the alphabetic code. The generation of data included, in addition to interviews with the teachers and the managers of these schools, application of decoding and encoding tests to students, analyzed quantitatively. It had qualitative approach in relation to the description of the conceptions of the school and the work of the teachers. It was found that these schools resignifying their teaching practices considered as constructivist and that the students do not present problems regarding the domain of the alphabetic system of the Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Alphabetical System. Literacy. Emilia Ferreiro.

1 Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo a apropriação do sistema alfabético do português do Brasil no que diz respeito ao domínio dos princípios desse sistema por parte de alunos alfabetizados com base em postulados de Emília Ferreiro². A problematização decorreu da inferência de que parece haver hoje uma tendência de conceber a aplicação dos postulados de Emília Ferreiro à alfabetização como causa de problemas relacionados ao a(na)lfbetismo em escolas brasileiras. Assim, em classes que se autodenominaram ou ainda se autodenominam *construtivistas*, crianças chegariam a séries mais avançadas do Ensino Fundamental com problemas de codificação e decodificação e apresentariam dificuldade em assimilar que a escrita é uma tentativa de representação, muitas vezes arbitrária, da fala, não tendo pleno domínio das representações grafêmico-fonêmicas e vice-versa; domínio este que deveria ser consolidado nos anos iniciais de escolarização básica. Sob essa perspectiva, tais alunos, em decorrência da aplicação dos

¹ Mestranda em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem da Língua Materna, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: marialuizarosab@yahoo.com.br.

² Usamos a expressão *com base em* dada a observação de que as escolas participantes da pesquisa concebem, a seu modo, a caracterização *ser construtivista*, caracterização esta que será descrita mais adiante.

postulados de Ferreiro, teriam problemas em relação à apropriação do sistema alfabético do português do Brasil.

Com base nessa inferência – que advém de percepção empírica e exige estudos científicos que a legitimem ou não – e defendendo a essencialidade do domínio do código para o uso social da escrita e da leitura, formulamos as seguintes questões-problema: Como se caracterizam a apropriação dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil em se tratando de alunos alfabetizados com base nos postulados de Emília Ferreiro? No contexto em que esses alunos foram alfabetizados, em que medida tais postulados foram ressignificados por parte de alfabetizadores?

Assim, procuramos identificar, por meio desta pesquisa, se alunos alfabetizados com base nos postulados de Emília Ferreiro revelam, no período de alfabetização, problemas na apropriação do sistema alfabético, apresentando lacunas no que diz respeito ao domínio das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas que devem ser internalizadas no processo de alfabetização; o estudo objetivou, por consequência, descrever a *performance* no domínio do sistema alfabético por parte desses alunos. Procedemos, ainda, como comportamento necessário ao estudo, à descrição da forma como tais instituições – escolas privadas de Florianópolis, que se autodenominam *construtivistas* – concebem os pressupostos teórico-epistemológicos de Emília Ferreiro no trabalho que empreendem com a alfabetização.

Para tanto, este artigo se organiza em cinco seções de conteúdo: uma discussão inicial sobre a apropriação do sistema alfabético, seguida de considerações sobre o pensamento de Emília Ferreiro e, após, de teorizações de outras vertentes que tematizam a alfabetização; enfim, detalhamos a pesquisa empírica, com seus resultados no que respeita à descrição da ação escolar e à análise da *performance* dos alunos em atividades de decodificação e codificação.

2 Apropriação do sistema alfabético

A aprendizagem de uma língua escrita alfabética exige a apropriação de um conhecimento basilar: a compreensão de que os grafemas – unidades da escrita – são representações dos fonemas – unidades da fala. A decodificação consiste, portanto, na atribuição de valor aos grafemas que compõem as palavras do texto; a codificação, por sua vez, consiste na conversão de fonemas em grafemas. São, por conseguinte, processos distintos, mas fundados em um mesmo eixo: a natureza componencial do sistema alfabético. Scliar-Cabral (2003a) explicita, por exemplo, que o entendimento acerca da decodificação e da codificação é básico para os complexos processos de compreensão e de produção do texto escrito.

Dado o exposto, podemos afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita “[...] passa pela descoberta e a utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas” (MORAIS, 1996, p.162). Assim, é primordial que o alfabetizando seja levado a compreender que, “[...] conforme a posição que ocupam, as letras representam valores fonéticos completamente distintos” (SCLiar-CABRAL, 2002, p.149). Scliar-Cabral (2003a e 2003b), ao detalhar os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, pontua que as “[...] bases dos processos envolvidos na leitura e na escrita, particularmente no que diz respeito à decodificação, isto é, ao reconhecimento da palavra e à codificação, ou seja, como ela é escrita na língua portuguesa praticada no Brasil” (SCLiar-CABRAL, 2003b, p.19). Esse conhecimento, segundo a autora, faculta aos profissionais da área o reconhecimento das “[...] dificuldades que resultam das condições de ensino-aprendizagem daquelas que têm sua origem em distúrbios da linguagem” (SCLiar-CABRAL, 2003b, p.20).

Em se tratando do domínio do sistema alfabético, importa considerar, à luz das teorizações de Scliar-Cabral (2003a, 2003b), que as relações entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas podem dar-se em contextos de biunivocidade ou em contextos competitivos. Relações, por exemplo, entre os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e os grafemas que os representam, respectivamente, **p**, **b**, **t**, **d**, **f**, **v** se estabelecem em contextos de biunivocidade: um grafema para um fonema e vice-versa. Já em se tratando dos contextos competitivos, ou seja, quando um mesmo grafema representa mais de um fonema – o grafema **c** representa os fonemas /k/ em **casa**, e /s/ em **cedo**, por exemplo – ou quando um mesmo fonema é representado por mais de um grafema, como o fonema /s/ representado por **c**, em **cedo**; representado por **s** em **sapo**; representado por **sc** em **nascer**, etc., o processo de ensino e aprendizagem de uma língua alfabética ganha maior complexidade.

3 Postulados de Emília Ferreiro para a alfabetização

Diferentemente de Scliar-Cabral (2003a, 2003b), cujas teorizações descrevem o sistema alfabético do português e a maior ou menor complexidade desse sistema no ensino e na aprendizagem da modalidade escrita da língua – o que aproxima a estudiosa da defesa dos métodos fônicos de alfabetização –, possivelmente a grande contribuição de Emília Ferreiro – contrapondo-se a encaminhamentos metodológicos de base fônica – foi teorizar sobre o modo como as crianças raciocinam a respeito da escrita por ocasião do processo de apropriação que empreendem na escola ou fora dela. Ferreiro, no estudo que realiza com Ana Teberosky (2007 [1984]), postula que a construção do *código* não se dá pelo conhecimento dos fonemas, das letras ou das sílabas em sua imanência, mas sim pela compreensão de como funciona o código alfabético, uma vez que as crianças já têm as próprias hipóteses acerca do processo de construção da escrita. Salienta, ainda, que tem uma visão *radicalmente diferente* do processo de aquisição do *código*, pois acredita que a criança exerce um papel ativo na interação com a linguagem e também na sua compreensão, uma vez que “[...] formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007[1984], p.24).

Nessa obra com Teberosky (2007 [1984]), Emília Ferreiro registra a investigação que lhe permitiu mapear e descrever o processo de aprendizado da língua escrita por parte de crianças. Por meio dessa obra, publicada no Brasil pela primeira vez em 1989, a estudiosa apresentou sua pesquisa, por meio da qual interpretou o modo como a criança reconstrói o sistema de escrita ao se apropriar dessa linguagem, e propôs que esse processo se dá em níveis, hoje amplamente conhecidos. Descreveu, portanto, a forma como as crianças participantes de sua pesquisa raciocinavam acerca do ato de escrever, embora isso tenha suscitado, em muitos educadores, a ideia equivocada de que as crianças seguiriam os níveis por hipótese-erro, o que liberaria o alfabetizador de proceder a correções e a intervenções.

As autoras concebem, ainda, que a aprendizagem da língua escrita passa por diferentes estágios implicacionais de apropriação da escrita: *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. No primeiro nível, escrever implica reproduzir os traços típicos da escrita, o que a criança identifica como a forma básica de escrita; nesse nível, a criança não entende ainda que a escrita representa a fala, não havendo correspondências fonêmico-grafêmicas. No *nível silábico*, há a tentativa de representar com valor fonêmico cada grafema que compõe a escrita, e a criança escreve uma letra para cada sílaba, sem correspondências grafêmico-fonêmicas – as correspondências são silábico-grafêmicas; as formas dos grafismos ficam mais próximas às das letras. Já no terceiro nível, o *silábico-alfabético*, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que transcenda a sílaba, mas ainda hipotetiza sobre a quantidade de letras a ser usada para representar cada sílaba. Finalmente, no *nível alfabético*, a criança passa a compreender que os grafemas correspondem a unidades sonoras menores que a sílaba, o que a leva a proceder a uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Segundo as autoras, mesmo chegando a esse nível de apropriação da escrita, nem todas as dificuldades são superadas, uma vez que a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1984]).

Os estudos de Emília Ferreiro, em parceria com Ana Teberosky, atentam para a forma como a criança raciocina por ocasião de seu contato com a língua escrita como objeto de conhecimento, destacando os estágios implicacionais por que passa a construção de seu conhecimento acerca da escrita. Essas discussões serviram, e ainda têm servido, de suporte para que alfabetizadores categorizem os alfabetizandos em diferentes fases do processo de construção de conhecimentos sobre a escrita. Tais categorizações, por sua vez, têm pautado o planejamento de ações docentes no campo da alfabetização em classes que mantêm essa orientação teórico-metodológica, a exemplo das classes participantes deste estudo.

4 Alfabetização: abordagens de base sócio-histórica

Dado o exposto, vale lembrar que, embora Ferreiro, juntamente com Teberosky, tenha focalizado a criança na interação com a língua escrita tomada como objeto de conhecimento, não endereçando sua atenção ao papel das relações intersubjetivas no processo de descobertas que essa mesma criança empreende,

seu trabalho foi de expressiva relevância. Assim, podemos afirmar que, o conceito de *alfabetização*, a partir da década de 1980, ampliou-se graças à contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky, uma vez que essas estudiosas concebem a aprendizagem do *sistema de escrita* não apenas como o domínio das relações grafêmico-fonêmicas, mas sim como um *processo ativo* que permite à criança construir e reconstruir “[...] hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita” (BATISTA *et al.*, 2007, p.10).

Na década de 1990, após a expressiva eclosão do pensamento de Emília Ferreiro, surgiram oposições à natureza de sua abordagem teórico-epistemológica, sobretudo no que se refere ao papel das relações intersubjetivas. Tais oposições vieram na esteira de um novo movimento, originado, naquela década, da introdução do pensamento de base sociointeracionista de autores como Luria e Vigotski. Essa vertente teórica ganhou, com efeito, espaços expressivos no meio educacional e chamou atenção para os usos sociais da escrita, trazendo o foco para a língua em uso, como instrumento psicológico de mediação simbólica, por meio do qual se estabelece a interação humana (VIGOTSKI, 2003 [1984]). Essa corrente de pensamento ganhou, também, espaços no universo da alfabetização.

Gontijo (2002, p. 10) destaca que “[...] a escola de Vigotski se contrapõe ao empirismo, ao inatismo e também às concepções biologizantes do processo de desenvolvimento humano, pois busca investigar os processos de formação da individualidade numa perspectiva histórica e social”. Pontua, ainda, que Luria, com base em estudos realizados, “[...] denominou as primeiras escritas infantis *pré-escrita* ou escrita *pré-instrumental*, porque não auxiliavam a recordação dos significados que motivaram os registros”. Assinala, igualmente, que as investigações de Luria sobre a linguagem escrita e o desenvolvimento cognitivo a levam a considerar que “[...] a linguagem escrita não é apenas um sistema de sinais gráficos que servem para registrar os sons da fala humana. Ela é, também, um conhecimento, construído ao longo do desenvolvimento histórico-social, que serve de apoio a funções intelectuais, além de ser mediadora entre os homens e entre os indivíduos e as esferas mais amplas de objetivação do gênero humano” (GONTIJO, 2002, p.26).

À luz do pensamento vigotskiano, a apropriação do conhecimento se dá nas relações intersubjetivas. É na interação com um mediador mais experiente que a criança aprende; a ação desse mediador incide sobre a zona de desenvolvimento real (ZDR), ou seja, “[...] aquilo que elas [as crianças] conseguem fazer por si mesmas”, e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP³) que é determinada “[...] através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2003 [1984], p.111-12). Em outras palavras, o processo de apropriação do conhecimento é, com efeito, mediado pelo outro na interação social. Enfatizamos, ainda, que

[...] o domínio de tal sistema complexo de signos [linguagem escrita] não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento de signos na criança. (VIGOTSKI, 2003 [1984], p.140).

Ponto relevante no pensamento desse estudioso russo é que ele concebe a construção do conhecimento como um processo que se efetiva na interação, num percurso interpsicológico para intrapsicológico: “[...] no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2003 [1984], p.75). Importa salientarmos que, sob essa perspectiva, tanto o contexto sócio-histórico quanto o cultural têm papel preponderante no processo de aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que ela ocorre quando a criança estabelece uma relação de interação com outras pessoas. Ainda que o pensamento de Vigotski e o de Luria estejam situados na primeira metade do século XX, o impacto dessas reflexões na educação brasileira, na década de 1990, foi bastante significativo e se estende até hoje, estando visível na ancoragem teórica sobre a qual se estruturam as propostas pedagógicas das redes públicas. No que respeita à alfabetização, o legado

³ Com base no tradutor Paulo Bezerra (2001), preferimos a tradução *Zona de Desenvolvimento Imediato*.

desses autores relaciona-se com a preocupação em empreender um processo de ensino que tenha os usos sociais da linguagem como base.

5 Ação escolar no processo de alfabetização: ressignificações dos postulados de Ferreiro?

Esta seção é resultado de um processo de pesquisa que previu nossa inserção em duas escolas da rede privada, situadas no município de Florianópolis/SC. A escolha das escolas observou similaridades quanto à configuração socioeconômica dos alunos e sua inserção cultural, bem como com relação a encaminhamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização – autodenominação das escolas como *construtivistas*, com ação pedagógica baseada no pensamento de Emília Ferreiro. A discussão desta seção resulta de dados gerados por meio de observação e entrevistas, à luz de Patton (2002) e pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2007), o que teve como propósito responder à segunda pergunta da questão problema que move este estudo, já enunciada na introdução: **No contexto em que os alunos participantes deste estudo foram alfabetizados, em que medida os postulados de Emília Ferreiro foram ressignificados por parte de alfabetizadores?** O período de contato com as escolas, nesse processo de geração de dados, correspondeu a seis meses de interação.

As escolas participantes de nosso estudo – aqui chamadas EA1 e EA2 – autodenominam-se *construtivistas*, com uma ação fundada no pensamento de Emília Ferreiro. Têm, no entanto – segundo afirmações de gestoras e alfabetizadoras –, procurado ressignificar a sua ação escolar a fim de que a prática se torne mais significativa para os alunos com os quais trabalham. Inferimos, na fala (1) a seguir, a preocupação em fugir ao espontaneísmo atribuído ao pensamento de Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]), crítica surgida com base no olhar dessas autoras sobre a ação da criança em relação ao objeto do conhecimento – nesse caso, a língua escrita. As teorizações das pesquisadoras, em estudos fundamentados no método clínico de Piaget, não previam a intervenção direta do adulto no processo de interação com o objeto *escrito*, empreendido pela criança, o que, segundo sugerem queixas empíricas, fez com que leitores da obra entendessem que caberia ao professor apenas acompanhar a criança, sem intervir, efetivamente, em favor de seu processo de aprendizagem. Isso fica evidente quando a entrevistada assinala que,

(1) *Nesse tempo todo, a nossa preocupação foi sair da questão espontaneísta e fazer um trabalho com preceitos teóricos: de que forma o sujeito aprende, de que forma eu preciso ensinar para que o sujeito possa aprender, de que forma lidar com o conteúdo de forma que tenha significado para o aluno. Aí, foram anos e anos de estudo. Em função disso, todo o trabalho de formação com os professores, com encontros semanais, assessorias com a coordenação para poder discutir aquilo que está acontecendo, aquilo que está sendo feito em sala de aula.* (Coordenadora do Ensino Fundamental II da EA1, entrevista concedida em agosto de 2009).

No que tange explicitamente à alfabetização, a Coordenadora do Ensino Fundamental I, da EA1, faz menção a posicionamentos que remetem aos conceitos de *zona de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento imediato*, de Vigotski (2003 [1984]), ressignificando a postura que vinha sendo adotada de observação dos estágios implicacionais propostos por Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]). Ressalta que a escola

(2) *[...] vem buscando uma apropriação de maior significado para o aluno. Então isso, há algum tempo atrás, há alguns anos, era bastante comum se respeitar as diferentes fases de desenvolvimento da criança na apropriação dos conteúdos de escrita e de leitura. À medida que o tempo foi passando [...] passou-se a entender que também é papel do professor fazer com que esse aluno avance além daquilo que, num determinado momento, ele consegue fazer sozinho. Então, foge um pouco daqueles pressupostos iniciais que a gente desenvolvia, que era muito pautado na teoria de Piaget, na qual, para cada faixa etária, determinadas competências e habilidades; conforme os alunos amadureciam, essas habilidades e competências iam sendo modificadas quase que naturalmente. Outro ponto é levar em conta a individualidade de cada aluno. Ao mesmo tempo em que um aluno de determinada faixa etária tem possibilidade de um certo tipo de aprendizagem, outro já não tem e vice-versa. São vários fatores que acabam interferindo nesse processo todo.* (Coordenadora do Ensino Fundamental I da EA1, entrevista concedida em agosto de 2009).

A Coordenadora do Ensino Fundamental II complementou que também está implicada a compreensão de que um processo de construção de conhecimento se dá respeitando, mas não esperando o nível de maturidade do aluno, no sentido de que o conhecimento pode ser um acelerador da própria maturidade, o que, mais uma vez, remete a Vigotski (2003 [1984]) para o qual, diferentemente de Piaget

(2007 [1970]) – para quem o desenvolvimento antecede a aprendizagem –, a aprendizagem move o desenvolvimento. Destaca, ainda, que

(3) *É a questão do que é que vem primeiro; nós não discutimos isso. Nós simplesmente trabalhamos de uma forma tal para que o sujeito possa se apropriar; e, na medida em que ele se aproprie daquele conhecimento, ele possa se desenvolver e crescer.* (Coordenadora do Ensino Fundamental II da EA1, entrevista concedida em agosto de 2009).

Nesse ponto, a Coordenadora do Ensino Fundamental I interveio e completou com comentário a seguir, cujo conteúdo lembra, novamente, discussões vigotskianas (2003 [1984]) sobre o papel da língua – incluindo a escrita – na interação social. Nessa mesma fala, mais uma vez, percebemos a ressignificação do pensamento de Ferreiro e a preocupação em explicitar uma nova compreensão para o conceito de *escrita espontânea* – compreendido, em muitos contextos escolares, como sinônimo de *espontaneísmo*.

(4) *Qual é a grande questão? Que eles entendam o que é um texto, manipular com esse texto – e que possam fazer uso dessa escrita nas diferentes situações, que ela passe a ser espontânea – intencionalmente. Essa é a grande questão: o espontâneo da escrita é utilizá-la para fins diversos, sem que tenha alguém que faça a solicitação de que um aluno escreva, que o aluno passe a incorporar a escrita à sua rotina. É espontânea nesse sentido: que ela seja uma ferramenta que ele vai utilizando a todo momento.* (Coordenadora do Ensino Fundamental I da EA1, entrevista concedida em agosto de 2009).

Notamos, no discurso dessas gestoras, que há uma preocupação por parte da EA1 em sempre buscar embasamentos teóricos que fundamentem sua prática e que promovam uma melhoria significativa no ensino oferecido por esta instituição, mesmo que isso represente a adoção de posturas vindas de linhas teóricas diferentes. Essa escola procurou, como sugerem essas e outras falas das coordenadoras, ressignificar os postulados de Ferreiro à luz de outras concepções teórico-metodológicas; até aqui, a atenção ao pensamento vigotskiano (2003 [1984]) é bastante evidente.

Em relação à EA2, a Coordenadora destaca que a escola, ao longo desses anos de atuação, tem procurado, especialmente por meio dos grupos de estudos, sempre rever sua prática. Comenta que o papel do professor foi, igualmente, ressignificado para que a ação escolar pudesse acontecer de forma mais efetiva, especialmente porque concebe o caráter de mediador que a figura do professor tem no processo ensino-aprendizagem, em uma clara tentativa de conciliação do pensamento piagetiano com o pensamento vigotskiano, como se nota no trecho a seguir.

(5) *Aqui, na escola, o primeiro passo foi ressignificar o papel de professor e o de aluno, como se dão essas relações. Não, nem é o professor que o é centro do conhecimento, nem é o aluno. É na relação entre eles que se coloca a possibilidade de novos conhecimentos e com mais significado, ou de conhecimentos onde cada um tem o seu lugar. Há uma hierarquia sim. [...] O professor tem que ser, contudo, uma autoridade para sujeitos ativos. Então, esse lugar também passou a ter outro valor; o professor começou a ter que trabalhar isso com ele mesmo: “ah, é verdade eu tenho aqui uma importância”. Então, o que é importante é a minha mediação, além da minha pessoa. Na mediação que eu faço, eu sou o interlocutor dessas mediações todas; eu sou junto com essas pessoas que comigo aqui estão – no caso, os alunos.* (Coordenadora Geral da EA2, entrevista concedida em setembro de 2009).

Os pontos destacados pela Coordenadora da EA2 sugerem, igualmente, que houve, por parte da escola, uma preocupação em ressignificar não só a fundamentação em Ferreiro, mas também outros aspectos relacionados à prática educativa. Embora essa **ressignificação** fique bastante clara no discurso dos gestores, vale referirmos aqui o que dizem as alfabetizadoras das escolas que participaram do estudo. Em (6), parece-nos evidente a preocupação inicial em categorizar os alunos segundo os estágios implicacionais de apropriação da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]). Paralelamente, observamos a preocupação com a dimensão componencial da escrita, da qual trata Scliar-Cabral (2003a, 2003b); mais uma vez, as interpenetrações teóricas na ressignificação da prática alfabetizadora à luz de Ferreiro. Ao final da fala, clara alusão à figura do mediador mais experiente, o que, de novo, traz o pensamento vigotskiano (2003 [1984]) para a discussão.

(6) *Quando os alunos chegam no começo do ano, tem as mais variadas hipóteses de alfabetização. Tem alunos num processo bem inicial, que ainda estão num processo pré-silábico, silábico; outros já chegam alfabéticos, com fluência. Então, eu agrupo as crianças de acordo com o nível de cada um, para estar podendo fazer cada um se desenvolver dentro do seu nível, trabalhando sempre com o contexto e, a partir disso, ir particularizando: trabalhando com frases, com palavras, com letras, de acordo com o desenvolvimento de cada um. [...] Às vezes [...]*

agrupa alunos que já têm um conhecimento maior com aqueles que estão no começo para haver a troca, um ensinar o outro; enfim, para ter o questionamento e, para aquele que saber mais, poder estar respondendo para o que sabe menos. São dessas duas formas que eu trabalho: agrupando por iguais e por diferentes também, para haver a troca. (AM – Alfabetizadora da EA1, entrevista concedida em agosto de 2009).

Na fala (7), essas interpenetrações teóricas ficam muito evidentes:

(7) Olha, eu me pauto numa proposta construtivista; socioconstrutivista, na verdade. E a didática, a organização do trabalho, tem muito a ver com o texto. Do que ele parte desde o primeiro texto que a gente considera que é o nome até os textos diferentes, como narrativos, poéticos. E, a partir daí, nunca de forma descontextualizada, sempre procurando localizar a criança na história, no que a gente está trabalhando. [...] A alfabetização, em nosso entendimento, é um processo, que começa na infância, nos primeiros anos, quando a criança aprende a lidar com o mundo que a cerca: o mundo escrito e o mundo falado. [...] Como é um processo, quando chega no ano em que eu trabalho com eles, a gente parte do fato de que a criança já entendeu que, para se comunicar, a gente escreve utilizando as letras, que dentro dessa escrita existem algumas regras; que, para a gente ser entendido, é preciso que a gente escreva de uma forma que o outro entenda o que a gente quer comunicar. A gente começa a sistematizar esse processo: escrever observando a norma convencional e ajudando também a criança a entender qual é a função da escrita na sociedade, que ela não é uma coisa só para mim; ninguém escreve só para mim, porque, depois que eu escrevi, ela acaba se tornando pública: vai para o pai, para o professor, para o colega e objeto de estudo para a própria criança. (LA – Alfabetizadora da EA2, entrevista concedida em setembro de 2009).

Quanto aos postulados, as alfabetizadoras revelam, mais uma vez, tais interpenetrações, como se dá em (8):

(8) No próprio construtivismo; os meus estudos, por exemplo, e aqui da escola, a gente busca suporte em Piaget, no sociointeracionismo de Vigotski, na Emilia Ferreiro. [...] a construção que ela fez é muito importante; eu acho que o estudo que ela fez dá uma orientação bastante importante no sentido de entender como as crianças caminham nessa construção. E outras leituras complementares também de autores afins, ou construtivistas, ou mais interacionistas, mas são pessoas que escrevem dentro dessa área. (LA – Alfabetizadora da EA2, entrevista concedida em setembro de 2009).

Em (9) a preocupação com o domínio do código alfabético nos parece claramente presente.

(9) Partindo do pressuposto de que a gente começa a sistematização no segundo ano, que a gente começa a ensinar as crianças a escreverem de acordo com a norma convencional.[...]. Ela exige muito esforço da própria criança. A leitura e a escrita, ou seja, o processo de alfabetização exige muito esforço da criança. Então, assim, precisa ter um gosto. Muito embora eles resistam e a gente precise de um tempo maior para estar organizando esse aprendizado, a criança precisa gostar. (LA – Alfabetizadora da EA2, entrevista concedida em setembro de 2009).

Além de terem destacado o papel da contextualização e de darem sentido ao ensino da língua escrita, tecem comentários sobre a importância do processo de alfabetização e o que não pode deixar de ser abordado. Em (10), fica clara a ancoragem no pensamento de Ferreiro – noção de *erro* como parte do processo e foco nos estágios implicacionais de apropriação da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1984]). A fala nos revela, no entanto, ressignificação desses postulados quando mostra a preocupação com o domínio do sistema alfabético.

(10) [...] na alfabetização, o cuidado é que todos possam estar crescendo dentro da sala de aula e meu objetivo é que lá na metade do ano que os alunos já possam estar numa hipótese alfabética, se comunicando com a escrita, mas sem a preocupação de corrigir erros ortográficos. O que importa é a fluência, a construção das ideias, a criatividade e de estar podendo colocar tudo isso no papel – cada vez mais estruturando para eles [...]. Assim, trabalho pelo contexto; a partir de um texto que a gente esteja trabalhando, do qual retiro frases e questiono: o conceito de frase, o que é uma palavra, o que são as letras. Então, de que forma a gente junta as letras para estar construindo aquela palavra. Tem o alfabeto na sala. Eles têm aquelas letras móveis – que a gente chama – que eles vão montando as palavras quando é necessário. É construção em cima do pensamento deles. [...]. (AM – Alfabetizadora da EA1, entrevista concedida em agosto de 2009).

Já a alfabetizadora da EA2 registra tanto a preocupação com a importância das relações intersubjetivas para a aprendizagem, o que vem, sobretudo, de Vigotski (2003 [1984]), quanto o domínio do código, tal qual Scliar-Cabral (2003a, 2003b). Pontua que,

(11) [...] fazendo um recorte, a produção que a gente trabalha mais de forma coletiva no início, em duplas ou trios, para que tenha mais sentido/significado, que outro possa complementar a minha ideia; a própria escrita não pode deixar de abordada. E, dentro dela, questões referentes à língua, como se escreve um texto, para que se escreva um

texto; as regras.[...] Com relação às relações fonêmico-grafêmicas ou grafêmico-fonêmicas e ao próprio sistema alfabético, trabalho de forma bastante variada no sentido de que a leitura e o texto... é levantando assim...hoje, por exemplo, eu fiz uma atividade que é assim: a gente estava trabalhando questões de ortografia, o uso do r e do rr; então, fizemos algumas atividades que envolviam o uso dessas duas letras. [...] Daí, eles foram dizendo: ah, o “r”, encontramos no começo de palavra. Daí, a gente foi listando assim: palavras que tinham “r” no começo, palavras que tinham o “r” ou “rr” no meio; qual era a diferença, para que eles conseguissem entender que como o som...esse fonema tinha a ver com a posição do “r” na palavra. Isso já é um chão para que, das próximas vezes em que eles forem escrever “rosa” ou palavras com um ou dois erres, como carro ou caro, eles já têm um suporte para pensar onde é que esse erre está, né? (LA – Alfabetizadora da EA2, entrevista concedida em setembro de 2009).

Nesses discursos, fica evidente a preocupação dessas professoras com um trabalho mais efetivo em relação ao sistema alfabético. Além disso, pontuam a importância do papel dos colegas de classe nesse processo de interação e comentam que o papel do professor no ato de alfabetizar é relevante por ser ele o mediador nesse processo de ensino-aprendizagem – eixos do pensamento vigotskiano (2003 [1984]). A menção aos conceitos de *zona de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento imediato* está subjacente à fala (12). Paralelamente a esses focos, estão os estágios implicacionais de Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1984]), como vemos a seguir:

(12) Acho que é fundamental o papel do professor, pois tem que estar sempre atento ao que cada aluno está produzindo, o que já dá para pontuar num aluno e o que ainda não dá. Então, por exemplo, na sala em que eu tenho os alunos alfabéticos, que já começam a questionar: ‘ah, mas cachorro é com “x” ou com “ch”? É com um erre ou dois erres?’. Então, para esses alunos, acho que é fundamental que eu enquanto professora estar dando subsídios para ele avançar nesse processo de escrita já com a preocupação ortográfica. Já, para quem está no processo inicial, daí leio a palavra junto e pergunto o que está faltando; olhe, essa palavra tem seis letras, mas você colocou só quatro. Então, vamos ver o que está faltando. O professor é o mediador, tem que estar sempre possibilitando o avanço para as crianças. Chegou ali, então vamos mais adiante: agora, vamos fazer mais isso, mais aquilo. Tem que instigar sempre para não deixar estacionado. Já pensou se tenho um alfabético e deixo de lado, chega no final do ano e muda pouco, né! Tem que ter intervenção direta do professor. (AM – Alfabetizadora da EA1, entrevista concedida em agosto de 2009).

Percebemos, no decorrer das entrevistas, que essas alfabetizadoras demonstravam, em suas falas, fundamentos no pensamento de Emília Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1984]), sobretudo no que diz respeito aos estágios implicacionais, ao mesmo tempo em que revelavam claramente interpenetrações teóricas. Entendemos que essas professoras assumem uma orientação construtivista, mas o fazem com a ressalva de incidir sobre essa orientação, elaborando uma base bastante particular e claramente permeada de outras influências teóricas. Em vista disso, podemos afirmar que se evidencia, no discurso das educadoras da EA1 e da EA2, que a ação escolar é ancorada em Ferreiro no que diz respeito à consideração dos estágios implicacionais de apropriação da escrita, do conceito de *erro* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1984]) e da preocupação com o foco piagetiano *aprender a aprender* (DUARTE, 2004). Trata-se, porém, de um olhar ressignificado, que inclui uma preocupação com a dimensão social da escrita e com o ensino sistemático do código alfabético.

6 A apropriação do código alfabético por parte das crianças participantes da pesquisa

Esta seção procura responder ao primeiro desdobramento da questão-problema que moveu este estudo e que já foi enunciada na introdução: **Como se caracteriza a apropriação dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil em se tratando de alunos alfabetizados com base nos postulados de Emília Ferreiro?** Reiteramos que o objeto de pesquisa, aqui, é a apropriação do sistema alfabético e não a construção de sentidos na textualização com vistas à interação social. Isso não significa que entendamos *alfabetização* como sinônimo de *domínio do sistema alfabético*. Concebemos, evidentemente, esse domínio como essencial ao processo, mas não a razão dele e nem o seu foco asséptico.

Em busca de respostas a essa questão-problema, aplicamos a 24 alfabetizandos, doze de cada uma das duas escolas participantes do estudo – EA1 e EA2 –, dois testes de apropriação do sistema alfabético: um teste de decodificação e um teste de codificação, os quais receberam tratamento quantitativo. Os alfabetizandos foram pareados quanto à idade e ao gênero antropológico e a não existência de queixas de aprendizagem de nenhum tipo. Ambos os testes foram aplicados no mês de agosto, em 2009.

6.1 Os testes decodificação e codificação

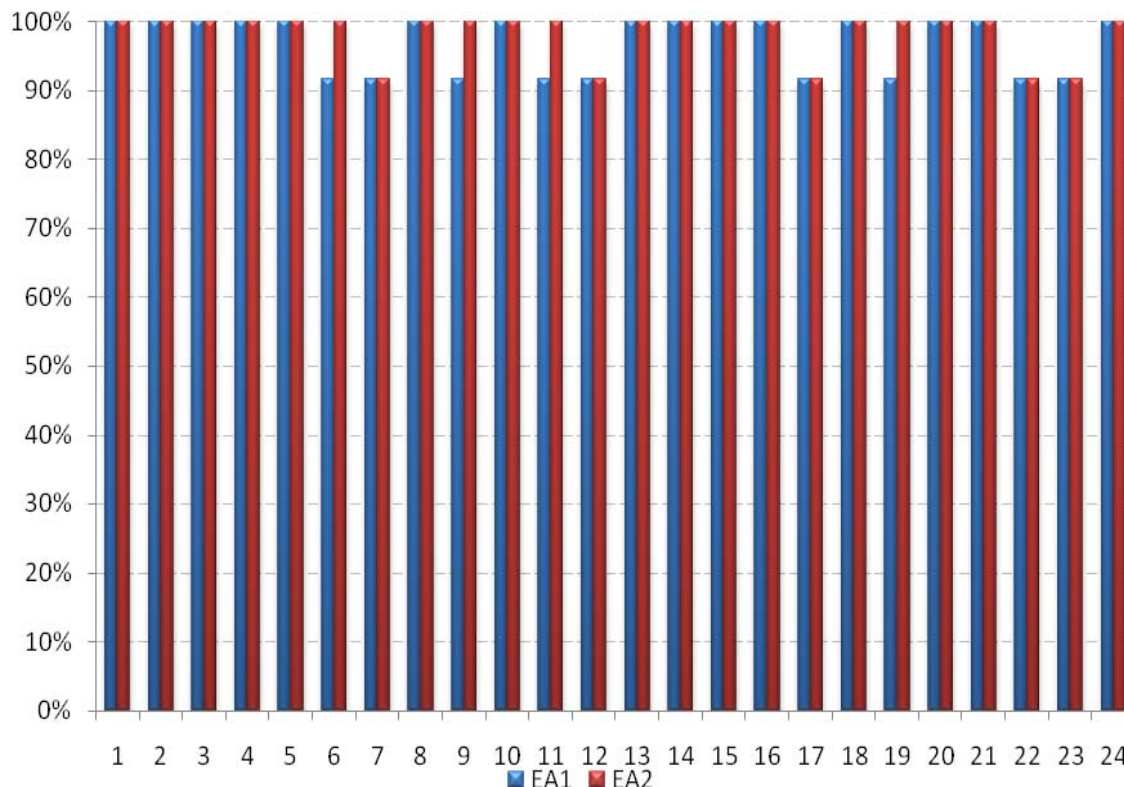
O teste de decodificação correspondeu à solicitação aos alunos que lessem em voz alta a fábula “A formiga e a pomba”, de Esopo, não tendo havido nenhum preparo anterior – o texto foi adaptado para que tivesse todos os pares focados e está grafado apenas em letras maiúsculas. A decodificação foi gravada no *software Praat*, para posterior análise da elocução oral das correspondências grafêmico-fonêmicas presentes no texto, de modo a não haver dúvidas quanto aos fonemas articulados.

Quanto ao teste de codificação, produzido com base em Scliar-Cabral (2003b), este foi constituído pelo ditado de 24 palavras. Os pares enfocados são os seguintes: 1.pala, 2.bala / 3.fio, 4.viu / 5.data, 6.dada / 7.caça, 8.casa / 9.colá, 10.gota / 11.queixo, 12.queijo / 13.ralo, 14.raro / 15.domo, 16.dono / 17.molha, 18.mola / 19.minha, 20.milha / 21.caro, 22.carro / 23.pinho, 24.pino. O objetivo foi analisar o domínio das correspondências fonêmico-grafêmicas no conjunto de fonemas que compõe o teste.

6.2 O desempenho dos alunos no teste de decodificação

Os pares enfocados, no testes de decodificação, para aferir a *performance* nas correspondências grafêmico-fonêmicas por parte dos alunos das duas escolas são os seguintes vocábulos do texto lido: 1./p/, 2./b/, 3./f/, 4./v/, 5./t/, 6./d/, 7./s/, 8./z/, 9./k/, 10./g/, 11./ʃ/, 12./j/, 13./l/, 14./r/, 15./m/, 16./n/, 17./λ/, 18./l/, 19./η/, 20./λ/, 21./r/, 22./R/, 23./η/, 24./n/. Tais pares permitiram que observássemos a destreza com que as crianças alfabetizadas lidam com a conversão de grafemas em fonemas. O foco não foi, portanto, a construção de sentidos do texto, mas a decodificação. Além disso, por meio do teste aplicado, foi possível analisarmos o domínio do sistema alfabético por parte dessas crianças, levando em conta sua condição de alfabetizados. Vale lembrarmos que o texto escolhido para o teste de decodificação foi a fábula “A formiga e a pomba”. Tratava-se, portanto, de um texto inédito ao qual as crianças ainda não tinham tido acesso. Não houve momento de leitura silenciosa, ou seja, a criança recebia o texto e, imediatamente, iniciava a leitura oral. De modo geral, o percentual de acertos foi de 100%.

Houve, contudo, casos em que computamos 92% de acertos: na escola EA1, esse percentual ocorreu nos itens 6, 7, 9, 11, 12, 17, 19, 22 e 23; na escola EA2, as ocorrências foram nos itens 7, 12, 17, 22 e 23. Tais ocorrências se devem à não leitura do item enfocado, ou seja, a queda do desempenho não ocorreu pelo fato de o aluno não conseguir converter o grafema em fonema, mas sim por, em um momento de desatenção, perder-se no trecho em que estava e continuar de um ponto em diante. Veja-se Gráfico 1 a seguir:



Observação: Os pares enfocados são os seguintes: 1./p/, 2./b/, 3./f/, 4./v/, 5./t/, 6./d/, 7./s/, 8./z/, 9./k/, 10./g/, 11./j/, 12./i/, 13./l/, 14./r/, 15./m/, 16./n/, 17./λ/, 18./Λ/, 19./η/, 20./λ/, 21./r/, 22./R/, 23./η/, 24./n/.

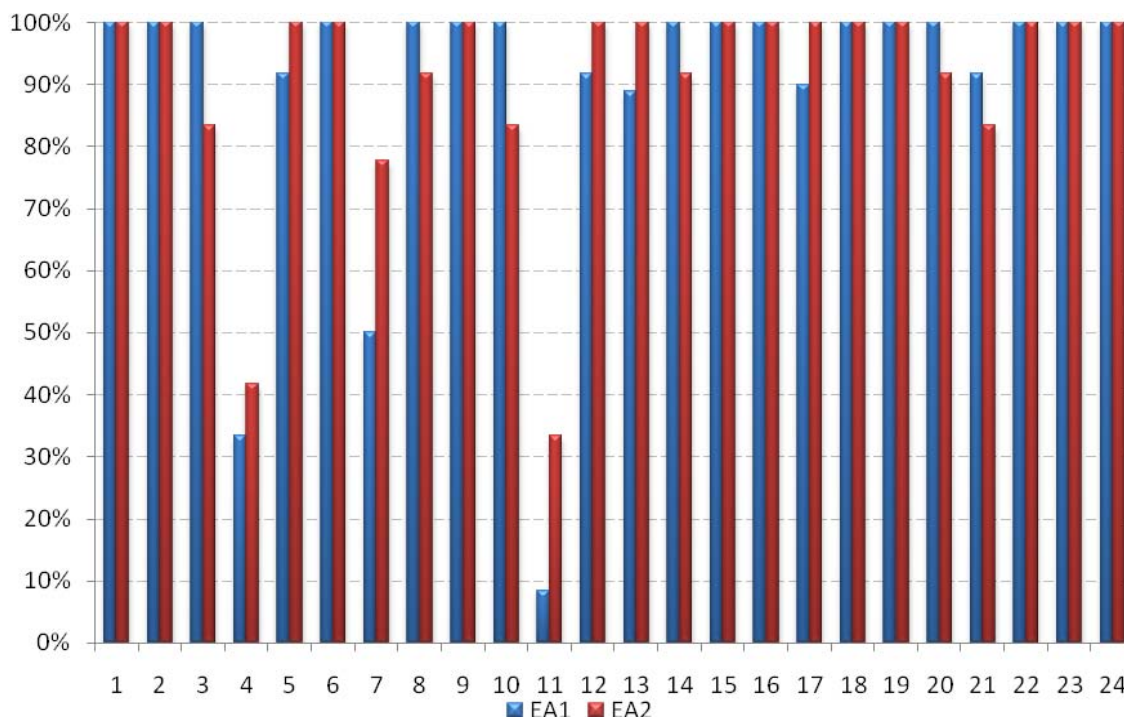
Gráfico 1 – Desempenho dos alfabetizandos no teste de leitura

Fonte: Produzido com base nos dados obtidos a partir do teste de leitura.

De todo modo, podemos afirmar que os participantes são proficientes em decodificação. Apresentam, portanto, um bom domínio do código, pois lhes foram dados subsídios no sentido de conhecerem e de dominarem os “[...] princípios que sustentam o sistema de leitura e de escrita da língua portuguesa do Brasil” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p.34), no que respeita ao domínio do código alfabético.

6.3 O desempenho dos alunos no teste de codificação

O teste de codificação implicou o ditado do conjunto de palavras, contemplando os seguintes pares: 1.pala, 2.bala / 3.fio, 4.viu / 5.data, 6.dada / 7.caça, 8.casa / 9.colá, 10.gota / 11.queixo, 12.queijo / 13.ralo, 14.raro / 15.domo, 16.dono / 17.molha, 18.mola / 19.minha, 20.milha / 21.caro, 22.carro / 23.pinho, 24.pino. Constatamos, a partir da análise dos dados, as seguintes ocorrências: a) na escola EA1, houve 100% de acerto nos itens 1, 2, 3, 6, 8, 9,10, 14,15, 16,18, 19, 20, 22, 23 e 24; 33%, no item 4; 92%, nos itens 5, 12 e 21; 50%, no 7; 8%, no 11; 89%, no 14; e 90%, no 17; b) na EA2, tem-se 83% nos itens 3 e 21; 42%, no 4; 78%, no 7; 92, no 8, 14 e 20; 33%, no 11; e, nos demais, 100%, como pode ser observado no Gráfico 2, apresentado a seguir:



Observação: Os **pares** enfocados são os seguintes: 1.pala, 2.bala / 3.fio, 4.viu / 5.data, 6.dada / 7.caça, 8.casa / 9.cola, 10.gota / 11.queixo, 12.queijo / 13.ralo, 14.raro / 15.domo, 16.dono / 17.molha, 18.mola / 19.minha, 20.milha / 21.carro, 22.carro / 23.pinho, 24.pino.

Gráfico 2 – Desempenho dos alfabetizandos no teste de produção escrita

Fonte: Produzido com base nos dados obtidos a partir do teste de produção escrita.

Vale clarificarmos, aqui, que, na grafia de ‘queicho’ em vez de ‘queixo’, embora tenhamos tratado como erro, em razão de haver uma questão ortográfica implicada, temos um contexto em que o valor de conversão do fonema ao grafema é não previsível por ocorrer em posição intervocálica, com postula Scliar-Cabral (2003a, 2003b), uma vez que ambos os grafemas podem representar o fonema /j/ dependendo do contexto fonético. Assim, se essa implicação ortográfica não tivesse sido levada em conta no momento de análise, o resultado final seria o cômputo de 100% de acerto. Podemos dizer que, embora haja a troca ortográfica, os participantes parecem ter internalizado que o “ch” é uma das possíveis representações grafêmicas do fonema /j/. Salientamos, ainda, que essas relações dependentes de contexto, na escrita, são mais complexas, especialmente para os alfabetizandos.

No item 7, a palavra ditada foi ‘caça’, mas alguns alunos grafaram ‘cassa’. Nesse caso, é preciso levar em conta que, em **caça/cassa**, homônimos na língua, temos a possibilidade de o fonema /s/ ser representado pelos grafemas “ç” ou “ss”. Trata-se, pois, de uma ocorrência em *contexto competitivo*, segundo Scliar-Cabral (2003a, 2003b), em que o fonema /s/, quando ocorre em *início de sílaba interna* entre vogal ou semivogal, pode ser representado, *antes de vogal [+post]*, pelos grafemas “ss”, “ç” ou “sç”. Aqui há, novamente, outra questão ortográfica implicada. Houve, ainda, casos em que, por hipercorreção, os alunos usaram o grafema “rr” no lugar do grafema “r”, ou seja, ocorreu uma troca de grafemas. É necessário observarmos que a ocorrência de hipercorreção em ‘rraro’ demonstra que a criança não está sabendo relacionar o grafema ao fonema neste contexto. Em ‘góla’, temos o uso do diacrítico que não é grafema, o que sugere hipercorreção e nos permite inferir a preocupação da criança em grafar corretamente a palavra.

No caso da ocorrência de ‘quejo’, é possível que a criança tenha repetido para si mesma o vocábulo ‘queijo’ que foi ditado e escreveu da forma como, na verdade, pronuncia a palavra na oralidade. Isso não dá, portanto, para ser considerado um erro porque, neste caso, há a omissão de um grafema se ela disser ‘queijo’, mas, se ela articular ‘quejo’, não temos implicada a omissão, uma vez que a maioria dos falantes tende a monotongar essa palavra, o que se constitui um caso de variável sociolinguística. Outro aspecto a considerarmos como questão ortográfica é a grafia ‘vio’ em vez de ‘viu’, que também é de natureza ortográfica, especialmente porque o grafema final, no PB, é diferente, mas o fonema é o mesmo – mais uma

vez a possibilidade de hipercorreção. Constatamos que se evidencia, portanto, o que foi comentado, nas entrevistas, pelas alfabetizadoras: as crianças já dominam o código, mas ainda apresentam alguns problemas ortográficos, esperados nessa fase da escolarização.

7 Considerações finais

Os participantes da pesquisa tiveram um desempenho plenamente satisfatório nos testes de apropriação do código alfabético no que respeita à decodificação e à codificação. Entendemos que, no caso específico das classes participantes desta pesquisa, a boa *performance* nos testes parece ser fruto – entre outros fatores – de um processo que concilia elaboração didática a partir das ideias de Emília Ferreiro, com ressignificação em outras vertentes teóricas – sobretudo as concepções vigotskianas (2003 [1984]) e as teorizações sobre o sistema alfabético (SCLiar-CABRAL, 2003a). Percebemos, nessas classes, a ressignificação do construtivismo por parte das escolas à luz das teorias mencionadas. As concepções de Ferreiro revelam-se, todavia, presentes nesses espaços, principalmente na preocupação com os estágios implicacionais de desenvolvimento da escrita, na concepção de *erro* como parte do processo de aprendizagem, e na focalização da perspectiva piagetiana do *aprender a aprender*.

É bastante provável que esses resultados que obtivemos, os quais se caracterizam pela excelência tão expressiva em se tratando do domínio da decodificação e da codificação, tenham profundas relações com o elevado letramento escolar das famílias – questionário socioeconômico e de escolarização mostrou que a maioria dos pais tem curso superior –, com o tipo de ambientação, de inserção no universo da escrita, com que essas crianças convivem. Constatamos, por exemplo, que *as práticas e os eventos de letramento*⁴ nas famílias dos alunos participantes da pesquisa são, como postula Kleiman (2008), *altamente valorizados*. Isso abre, portanto, perspectivas para outra pesquisa, pois o objetivo aqui foi relacionar *orientação construtivista e domínio do código alfabético*. Notemos que, dependendo da ambientação de letramento escolar e familiar em que a criança se inserir, a escola assumirá não um papel essencial, mas um papel complementar na atividade da família em se tratando da educação para as práticas de leitura e de escrita. Esse não parece ser, contudo, o caso dessas escolas porque, embora tais famílias seguramente assumam um papel determinante na educação para essas práticas, as escolas demonstram uma ação pedagógica muito conseqüente, tanto que suas ações estão voltadas para o sucesso na educação para a escrita, como uso da biblioteca, hora do conto, projetos, entre outras estratégias e espaços de ensino.

Outro aspecto relevante a destacarmos é a inserção das novas tecnologias no cotidiano das crianças que participaram do estudo, uma vez que os teclados dos dispositivos eletrônicos colocam tais crianças em contato muito precoce com o caráter componencial da língua escrita. Assim, elas acabam se apropriando de informações sobre a escrita, a partir do próprio interesse delas, graças à ludicidade envolvida no manuseio da tecnologia, bastante *naturalizado* nesses ambientes. Em vista disso, se querem entrar e sair do computador, elas têm uma forma de entrar e extrair dados, o que implica o uso de um teclado alfabético. Isso vai, por certo, incidir diretamente no processo de alfabetização, pois tais crianças podem apresentar uma maior facilidade em lidar com o código e, conseqüentemente, apropriar-se, no cotidiano extraescolar, das regras do sistema alfabético do português, o que vai incidir no desempenho delas quanto ao uso da língua escrita. Importa frisarmos que reconhecer as letras muito precocemente parece ser uma característica dessas gerações que mexem com dispositivos eletrônicos desde cedo.

Este estudo aponta, assim, para um aspecto relevante em termos de alfabetização: não parece ser possível generalizarmos o discurso que circula empiricamente de que o *construtivismo* de Ferreiro é responsável, por si só, por problemas no domínio do código alfabético por parte de crianças alfabetizadas sob esse ideário. Entendemos possível que, em muitos espaços educacionais, tal qual constatamos nessas classes, as ideias de Ferreiro não são mais tomadas naquele *construtivismo primevo* – e possivelmente equivocado sob vários aspectos –, como o demonstram as escolas participantes da pesquisa que se autodenominam *construtivistas*. É possível que, em muitos desses espaços, possa ter havido tal ressignificação ao longo dos anos. Não podemos fazer, por isso, uma associação biunívoca entre *construtivismo* e *problemas na apropriação do sistema alfabético da língua*; pelo menos, não nos espaços nos quais esta pesquisa se deu.

⁴ Os conceitos de *práticas e eventos de letramento* não foram especificados neste estudo, mas reconhecemos que o tratamento desses temas é cuidadosamente discutido na literatura da área.

8 Referências

- BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* Capacidades lingüísticas: alfabetização e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem.** Brasília: MEC, 2007. (Fascículo 1).
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 1. reimpr. Porto Alegre: Artemed, 2007[1984].
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KLEIMAN, Angela (Org.). **O significado do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 10. impr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: EdUNESP, 1996.
- PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods.** 3. ed. London: Sage Publications, 2002.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2007[1970].
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do Português. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun.2002.
- _____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. **Guia prático de alfabetização – baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003b.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1984].