

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA POR FERREIRO E LURIA

Laelson Almeida Miranda

Graduando em licenciatura plena em Pedagogia, UESB; Brasil. E-mail: –
laelsonmiranda605@gmail.com.

Claudionor Alves da Silva

Professor, UESB; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e
Letramento Escolar; E-mail: profclaudionor@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo materializar a reprodução do experimento realizado por Alexander Romanovich Luria, desenvolvido com duas crianças. Uma delas com quatro e a outra com seis anos de idade. A primeira ainda não iniciou o processo de escolarização e a segunda está no primeiro ano do ensino fundamental. O experimento consiste em analisar os processos de construção da escrita pelas crianças, no intuito de diagnosticar seu estágio ou nível de construção para, em seguida, propor uma intervenção para dar continuidade ao processo de aprendizagem da língua escrita.

Palavras chave: aprendizagem; intervenção; língua escrita.

1 - Introdução

O momento em que a criança começa a desenvolver seus primitivos traços da escrita até chegar à forma culta leva um grande e difícil percurso, mas seu início pode ser a chave para um bom desempenho. Tendo em vista essa chave, estudiosos como Luria (1988), Ferreiro e Teberosky (1999) e Vygotsky (1988) embarcaram em investigações sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças. Aqui vamos nos dedicar a reproduzir um experimento feito por Alexander Romanovich Luria, abraçando os avanços de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (para usarmos como uma base de comparação e não de seguimento de linhas teóricas) e embasando nas contribuições deixadas por Lev Vygotsky. Os resultados aqui presentes não se distanciam do que já fora visto pelos autores citados, porém, tendo em vista mais informações prévias, chegaremos a um momento de “intervenção” que promoverá seguimento a partir dos conhecimentos já aprendidos pelas crianças observadas.

2 - Base teórica

Luria (1988) concentra seus estudos no período pré-escolar da vida da criança. Período em que ela começa a desenvolver a fase pictográfica, uma espécie de “escrita” de desenhos, usada para comunicação entre os povos antigos. A criança aprende muito, repetindo o que os sujeitos mais experientes fazem. Como ela não tem medo de se arriscar, ela acaba tendo

resultados de evolução se preparando cada vez mais. O desenho serve como um elemento para lembrar as coisas. Vygotsky (1988) diz que o signo tem um papel fundamental para as crianças, independente se for um rabisco, uma mancha ou até mesmo um ponto. Ele afirma que essas marcas gráficas não têm um sentido, mas servem como operação auxiliar. Por sua vez, Ferreiro e Teberosky (1999) diz que antes de entender o uso das letras para associar às expressões da realidade, elas trabalham com imagens gráficas, como desenho.

Antes mesmo de atingir a idade escolar, durante a pré-história, a criança já desenvolve por si mesma, uma quantia de técnicas primitivas, igual àquilo que chamamos escrita e capazes de, até desempenhar funções semelhantes.

As crianças imitam, através de rabiscos, a escrita dos adultos, porém não fazem mínima ideia da sua função comunicativa. Os estudos de Cole (1994) e outros (quando me refiro a Cole, estou me referindo a obra de Vygotsky a formação social da mente) remetem ao campo visual de percepção que a criança possui que gera a utilização da capacidade de armazenamento de conteúdo: “A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado [...] num único campo de atenção leva [...] à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória”. (COLE, 1994, p.48). Então, a memória e capacidade de reprodução são a chave para o aprendizado da língua escrita. Acontece que a criança tem um limite para essa memorização, o que dá uma brecha para desenvolvermos o método utilizado por Luria (1988) em um de seus experimentos. “[...] parece que é natural e necessário para a criança falar enquanto age. [...] a fala não só acompanha a atividade prática, como também tem um papel específico na sua realização”. (COLE, 1994, p.34).

Não só para Vygotsky (1988), mas também para Luria (1988), o signo tem grande importância na criança. [Seja ela um rabisco uma mancha ou até mesmo um ponto, eles afirmam que essas marcas gráficas não têm um sentido, mas servem como operação auxiliar.]

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas

formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (LURIA, 1988, p.145).

Na citação, fica possível identificar que tanto o interesse, ou melhor, o desenvolvimento individual, subjetivo da criança deve ser estimulado internamente quanto externamente por meio da mediação.

3. Os pressupostos segundo Luria

“Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.” (LURIA, 1988, p.144).

Luria (1988) tem uma espécie de amplitude de visão, que diz que a escrita é uma importantíssima técnica sociocultural. Essa técnica tem duas funções: mnemônica e comunicativa; e as crianças só utilizam a escrita como objeto instrumental em contextos de adultos. Ele observava que certas características do conteúdo das frases que se apresentam para serem recordadas, ajudam a passar dos “rabiscos” para a assim chamada “pictografia”: referências quantitativas e substantivas fáceis de desenhar. Isso acelera o processo se isso for um passo necessário na aquisição ou no aprendizado da escrita.

Para ele o ingresso na instituição escolar criaria por si só, uma ruptura com os conhecimentos prévios das crianças. Neste momento, há etapas nas quais há uma substituição de uma técnica por outra. Quando adquire a linguagem escrita ela descarta as anteriores.

O experimento feito por Luria (1988) era simples: era preciso uma criança que não soubesse escrever; era passado para essa criança algumas sentenças/ frases que ela devia lembrar. Normalmente, a quantidade dessas frases é maior do que a capacidade mecânica da criança para recordar. Quando a criança entendia que não conseguiria lembrar as frases, ele lhe entregava um pedaço de papel e lhe dizia para tomar nota ou “escrever” as palavras que lhe fossem apresentadas.

Na grande maioria das ‘experiências’, as crianças ficavam completamente desorientadas com a sugestão e sempre diziam que não sabiam escrever e que não eram capazes de fazer. Diante disso, o pesquisador mostrava para a criança que os adultos escrevem coisas quando querem ou deve lembrar-se de algo. Assim, ele queria que a criança imitasse já que elas têm uma tendência natural para a imitação puramente externa. Nesse momento, o pesquisador, sugeria que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iria dizer. Geralmente o experimento começava depois disso e apresentavam para a criança

(quatro ou cinco) séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e que nada tenham a ver com umas com as outras.

A criança deve ser observada para sabermos até que ponto ela é capaz de manipular e em que extensão o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que faz no papel deixam de ser ideias que lhe foram apresentadas. Luria (1988) conclui que, neste caso, o modo de estudo foi correto e produtivo. Recorrendo à inclinação que as crianças têm em imitar, a criança recebeu apenas os aspectos externos da técnica a ser trabalhada: lápis e papel. Aqui a intenção é fornecer uma análise psicológica do desenvolvimento da escrita desde suas origens e dentro de um curto período, acompanhar a transição da criança desde as formas primitivas e exteriores do comportamento até as complexas formas culturais.

Dessa forma, Luria (1988) constatou que as crianças de quatro, cinco anos eram totalmente incapazes de compreender as instruções dadas. Após uma análise mais detalhada perceberam que esta descoberta “negativa” mostrava que as crianças eram ainda incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio de recordar nesse grupo de idade. Imitavam a “escrita” dos adultos, mas, completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim. Com base no método aplicado, Luria (1988) identifica as fases do estágio de desenvolvimento da pré-história da escrita infantil.

1.º) **Estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais.** - Nessa fase observam-se rabiscos semelhantes, não-diferenciados, que não tem qualquer significado funcional, puramente externo e imitativo;

2.º) **Estágio da escrita não-diferenciada** - a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas, para lembrar-se do que lhe foi dito as palavras ou frases curtas são registradas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos, rabiscos longos e complicados. Seus rabiscos ainda não constituem uma escrita ou servem de auxílio estável para a memória, é apenas desenho da frase pronunciada no ritmo do signo gráfico e depois começa a expressar um conteúdo específico;

3.º) **Estágio da escrita diferenciada** – Nesse estágio, a criança substitui a escrita não-diferenciada pela escrita diferenciada, ela tenta utilizar as marcas que fez para recordar o que lhe foi ditado. Para observar este estágio, é preciso introduzir dois fatores que levam a criança da fase não-diferenciada para a atividade gráfica diferenciada: números e formas;

4.º) **Estágio da escrita por imagens (pictográfica)** - com o desenvolvimento dessa escrita a criança ultrapassa a tendência em retratar o objeto em sua totalidade. A criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar, e o fator quantidade e forma distinta levam a criança à pictografia. A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratagema, um meio para o registro”. (LURIA. 1988, p.174).

5.º) **Escrita simbólica** - nesse estágio a relação da criança com a escrita é puramente externa. A criança escolhe um meio indireto e, em vez de um todo que ela acha difícil retratar, desenha uma parte qualquer desse todo, o que é mais fácil. “O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma memória *gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*”. Pouco a pouco desenvolve técnicas diferenciadas para este nível mais alto de desenvolvimento. (LURIA. 1988, p.180).

4. Os pressupostos segundo Ferreiro e Teberosky

Para Ferreiro e Teberosky (1999), existe um sujeito que conhece e que, para conhecer, emprega mecanismos de aprendizagem. Há, na sua concepção, um papel ativo do sujeito na interação com os objetos da realidade. Dessa forma, o que a criança aprende não corresponde ao que lhe é ensinado, pois existe um espaço aberto de elaboração do sujeito. O educador deve estar atento a esses processos para promover, adequadamente, a aprendizagem. A aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo, no qual é relativamente tardia a descoberta de que a escrita representa a fala, não sendo necessário que estabeleça, de início, associação entre letras e sons.

Ferreiro (1999) não caracteriza a escrita como uma técnica, mas sim como um objeto; com uma particularidade sociocultural; não atribui apressadamente à escrita as funções que esta cumpre no adulto.

Para que as crianças possam descobrir o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. Este aprendizado é considerado fundamental, ao lado de outras habilidades que as concepções tradicionais já foram capazes de apontar, como as relacionadas à percepção e à motricidade.

Ferreiro (1999) valoriza as histórias ouvidas e contadas pelas crianças (que devem ser escritas pelo professor), bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes. Essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem — que se escreve.

Ana Bock (2008), no livro *Psicologias* afirma sobre Ferreiro: “É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta.”

Ferreiro (1999) vai além do que já era visto e tipo como patológico ou errado. Saber, por exemplo, que os primeiros registros da sílaba são feitos com apenas uma letra, à qual se agregarão outras, posteriormente, levou à interpretação de que estes são fatos naturais do percurso, ou seja, são erros naturais e necessários à construção da aprendizagem.

A autora ainda diz que a criança elabora o que chama de “hipótese silábica” – cada letra representa uma sílaba da palavra. Esta é a primeira fase em que o aluno relaciona a escrita aos aspectos formais da fala. A segunda é a “hipótese alfabética”, fase em que a criança relaciona escrita e fala. Antes de entender que as letras podem estar associadas à expressão de uma realidade, as crianças trabalham com imagens gráficas, como desenhos. Elas vinculam imagens à capacidade de expressar aspecto do real. Concluiu, desse modo que a criança elabora hipótese acerca da escrita e constrói seu conhecimento em quatro fases, essas fases vão além da pré-história da escrita infantil, elas vão do “zero” até a escrita convencional, são elas:

1.^a) **Pré-silábica - Nível 1 e Nível 2** – No nível 1, a escrita não tem relação com a emissão da fala (a palavra urso, por exemplo, não é percebida como pequena pela criança, e graficamente costuma representá-la com vários rabiscos. A imagem grande do urso sugere-lhe uma palavra grande, já a palavra formiga não é percebida como grande. A imagem pequena da formiga sugere-lhe uma palavra pequena), “escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma [...] a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado”. (FERREIRO, 1999, p.193)

No nível 2, “Para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” aqui começa a fazer hipóteses em que deve haver uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo, também há uma “necessidade” linear para diferenciar as coisas; (FERREIRO, 1999, p.202)

2.^a) **Silábica - Nível 3** – “Caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. [...] Cada letra vale por uma sílaba”, ou seja, a criança descobre a relação fonema-grafema (só que a sílaba “ba”, por exemplo, será lida por ela apenas como “a”); (FERREIRO, 1994, p.209)

3.^a) **Alfabética - Nível 4** – nessa fase, começa a colocar as primeiras sílabas, formando o par; “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. ” (FERREIRO, 1999, p. 214)

4.^a) **Ortográfica - Nível 5** – a criança vai, finalmente, em busca das regras do sistema: “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”. (FERREIRO, 1999, p.219)

5. Estudos de caso

Caso I:

Identificação: No Caso I, a criança selecionada tem o nome Zaqueu. Essa criança tem quatro (4) anos de idade, é o quarto (4º) filho de 6 e ainda não iniciou o processo de escolarização. Seus pais são casados, ambos são escolarizados, porém não concluíram o segundo grau. Moram no interior do estado.

Experimento: A criança foi colocada em uma sala e disponibilizamos lápis (sem ponta), borracha, papel e um apontador. Foi-lhe solicitado que lembrasse cinco sentenças: a vaca comeu sal; o gato é amarelo; a calça rosa; o abacate é verde; a porta fecha. A princípio não se incomodou com os objetos e disse não conseguir se lembrar de tantas coisas. Logo, lhe sugeri que escrevesse para que se lembrasse e reforcei afirmando que os adultos escrevem no papel quando querem ou precisam se lembrar de algo. A criança pegou o lápis e tentou fazer a frase, mas estava sem a ponta e ele não entendeu o porquê não riscava nada. Com a minha intervenção ele apontou o lápis. O garoto ouvia a frase e em seguida escrevia no papel de forma desordenada. É interessante colocar que a criança em todo momento de escrita falava o que estava fazendo, “aqui é o rabo...”. Também é importante frisar que a criança escreveu todas as sentenças antes do pedido para que ela as lesse. Dada a primeira sentença foi feita a primeira frase:



Figura :1. Sentença: A vaca comeu sal.

Quando solicitei que lesse fui surpreendido com: “*uma janela*”. A segunda sentença foi lida como tal foi solicitado a escrita:



Figura: 2. Sentença: O gato é amarelo.

Com a terceira sentença também houve uma “reestruturação” da parte da criança sobre a frase:



Figura: 3. Sentença: a calça rosa.

Quando solicitado a leitura do que tinha sido escrito, foi respondido: “*calça branca*” ao invés de calça rosa. A quarta sentença foi drasticamente modificada, assim como a primeira:



Figura: 4. Sentença: O abacate é verde.

Ao ler a frase a criança diz: “*é uma banana*”. A última sentença, assim como a segunda foi mantida tal como solicitado no momento de leitura:



Figura: 5. Sentença: a porta fecha.

Análise: De acordo com Luria, a criança está na terceira fase, ou **Estágio da escrita diferenciada** – Nesse estágio, a criança substitui a escrita não-diferenciada pela escrita diferenciada, ela tenta utilizar as marcas que fez para recordar o que lhe foi ditado. Para observar este estágio, é preciso introduzir dois fatores que levam a criança da fase não-diferenciada para a atividade gráfica diferenciada: números e formas; no caso da criança é presente o uso da forma para grafar as sentenças.

Caso II:

Identificação: No Caso II, a criança selecionada tem o nome Milena. Essa criança tem seis (6) anos de idade, ela é a terceira (3^o) filha de 6 e iniciou os estudos nesse ano com também seis anos. Seus pais são casados, ambos são escolarizados, porém não concluíram o segundo grau. Moram no interior do estado.

Experimento: A criança foi colocada em uma sala com lápis (sem ponta), borracha, papel e um apontador, e foi lhe pedido que lembrasse cinco sentenças: o gato é doido, o sofá é rosa, o rato come queijo, o celular é azul e vitamina de abacate. Porém a criança disse ter vergonha desses nomes e colocamos outros no lugar. Ficam dispostos dessa maneira: a vaca come sal; o gato é amarelo; a calça rosa; o abacate é verde; a porta fecha.

Logo de início, a criança se incomodou com a falta de ponta no lápis e por iniciativa própria o apontou, ela disse que não conseguia se lembrar das frases. Assim, lhe sugeri que

escrevesse no papel para que se lembrasse e reforcei afirmando que os adultos escrevem no papel quando querem ou precisam se lembrar de algo. A criança pegou o lápis e disse que não sabia escrever nada ainda, falei para fazer como achasse melhor. A garota ouvia a frase e em seguida escrevia no papel de forma desordenada. É interessante colocar que a criança em todo momento de escrita falava o que estava fazendo, “aqui é a vaca, aqui é o sal...”. Também é importante frisar que a criança escreveu todas as sentenças antes do pedido para que ela as lesse. Pedi que escrevesse seu nome no alto do papel.

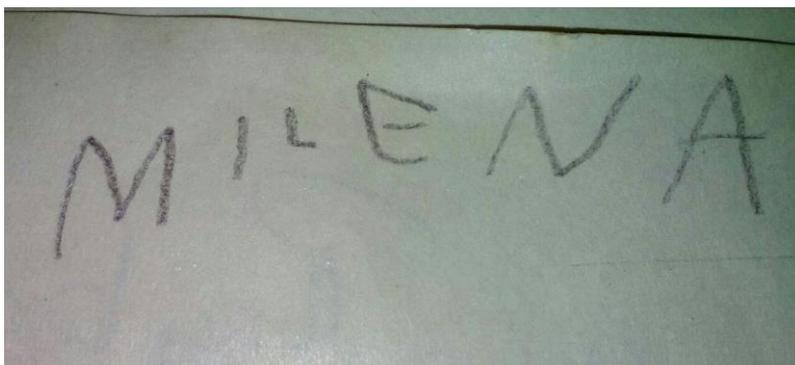


Figura: 6. Nome da criança.

Dada a primeira sentença foi feito a primeira frase:

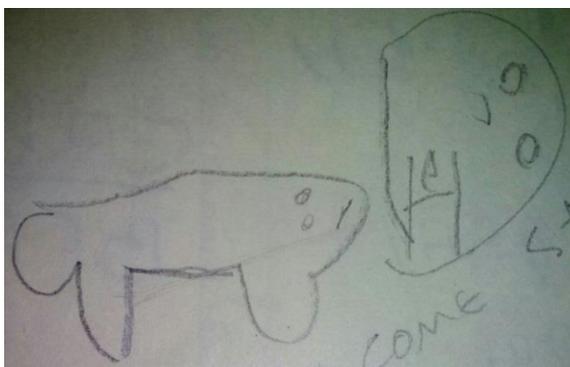


Figura: 7. Sentença: a vaca come sal.

A criança escreveu e, simultaneamente foi me explicando o desenho: “aqui é a vaca, e aqui é o sal que ela come”. No momento da leitura ela leu: “a vaca come sal”.

Com relação à segunda sentença, a criança também falou que não sabia fazer e depois de o experimentador falar para ela fazer como soubesse ela o fez:



Figura: 8. Sentença: o gato é amarelo

No momento da leitura ela leu: “*o gato é amarelo*”. A terceira sentença a garota esperou e escreveu falando em voz alta a sentença:

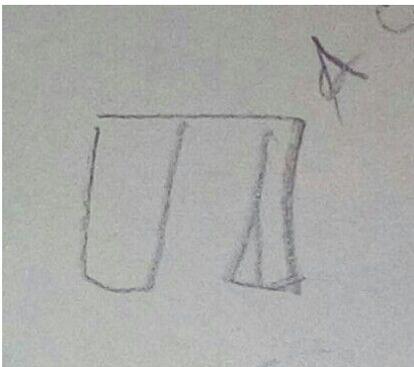


Figura: 9. Sentença: A calça rosa.

No momento da leitura ela leu: “*A calça rosa*”. A quarta sentença ela não falou mais que não sabia e escreveu logo após ser ditada:



Figura: 10. Sentença: o abacate verde.

A garota o leu como tal: “*o abacate verde*”. A quinta sentença o mesmo se repetiu:

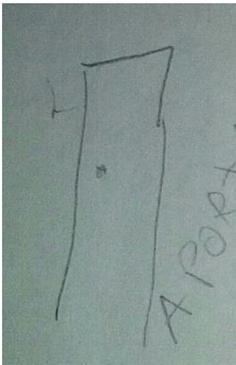


Figura: 11. Sentença: A porta fecha.

A garota leu: “A porta fecha”.

Análise: De acordo com Luria (ano), a criança estaria na quarta fase_ou **estágio da escrita por imagens (pictográfica)**: A criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar e o fator quantidade e forma distinta levam a criança à pictografia. Porém, depois de fazer as sentenças a criança começou a fazer algumas coisas que ela tinha aprendido na escola de forma espontânea, ou seja, sem consultar o experimentador.

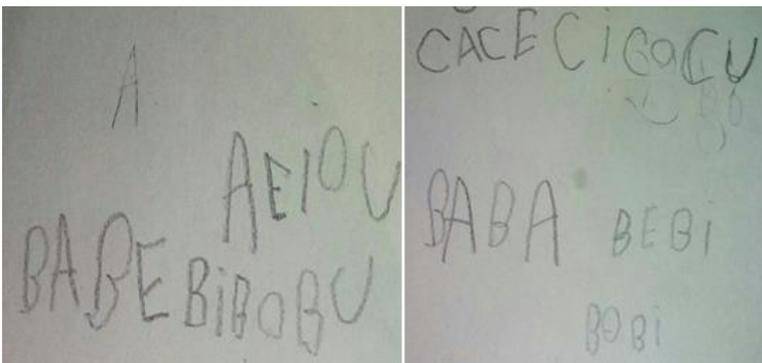


Figura: 12. Escritos pós-experimento.

Esses novos conhecimentos acerca da escrita, produzidos espontaneamente, demonstram que a criança, de acordo com Luria (1998), esteja no quinto estágio, o ele chama de **Escrita simbólica**. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma memória gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Pouco a pouco desenvolve técnicas diferenciadas para este nível mais alto de desenvolvimento. Ou ainda, colocá-la no nível 3 em que Ferreiro e Teberosky (1999) chama **hipótese silábica**, que é quando há uma tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Cada letra vale por uma sílaba, ou seja, a criança descobre a relação fonema-grafema. Aqui a criança reconhece as vogais e forma pares silábicos com o “B” e com o “C”, formando as palavras: *baba*, *bebi* (aqui a criança explica que ela bebeu algo), e a palavra *bobi* que é o nome do cachorro da tia dela. Nas sílabas formadas com o “C”, a criança leu “ka”, “ke”, “ki”, “ko”, “ku”, mostrando

que o aprendizado está indo por um caminho adequado. Um diagnóstico preciso desta fase necessitaria de mais testes, porém o fato é que ela está ao menos dando início a esse nível.

6. Intervenção

Para as crianças dos dois casos, podemos apresentar-lhe o alfabeto de modo formal, para que conheça as letras e para que ela comece a se habituar com as formas que elas possuem, para que aconteça um aprendizado significativo. Uma aprendizagem significativa deve vir acompanhada de meios que condizem com sua realidade e basear-se em seus conhecimentos prévios. As letras devem formar um novo conhecimento para essa criança como uma forma inovadora. Inserir atividades como trava-línguas, parlendas, poesias e atividades com rimas, tudo que envolver elementos com significância sonora ou fonológica serão de muita importância neste momento da criança, ela vai aprender brincando. Conforme lembra Ferreiro (1994), é importante colocar a criança em situações de aprendizagem, de modo que utilize suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta.

7. Algumas conclusões

De acordo com o referencial aqui apresentado, a criança passa por alguns estágios até adquirir ou aprender a linguagem escrita. Esse aprendizado, é bom que se afirme, não é um processo natural como o da fala. Os estágios de desenvolvimento da escrita acontecem gradativamente. Esses níveis ou estágios apresentam um certo padrão nas crianças e revelam-se obsoletos a partir da aquisição ou aprendizado da língua escrita mesmo antes de chegar ao nível alfabético ou ortográfico.

A escrita não sendo um processo natural deve ser então favorecida por meio do ensino direto, esse ensino deve ser explícito e ordenado, vindo com planejamento e execução. A diferença, em relação à escrita, da criança que iniciou o processo de escolarização e o da criança ainda não iniciada confirma essa afirmação. Sendo que uma já sabe reconhecer letras e produzir seu nome e a outra tem dificuldade em distinguir seus feitos. É evidente a importância de um professor para mostrar-lhe o mundo da língua escrita e da leitura.

Defendemos, portanto, a necessidade de o professor alfabetizador ter o domínio desses conhecimentos, em relação às fases de construção do sistema de escrita pela criança. Tomar posse desses conhecimentos, para nós, significa planejar, executar e avaliar práticas

pedagógicas mais significativas, além de adequada aos níveis em que as crianças se encontram em cada fase de seu desenvolvimento.

Referência bibliográfica

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva 2008.

COLE, Michel (org.) et al. *A formação social da mente/ l. s. Vygotsky*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999.

FERREIRO, Emília: *Uma experiência na construção do conhecimento*. Cad. Pesq. São Paulo, n.88, p.72-77, fev. 1994.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 1988.

VIGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 1988.