



REVISTA CICEP

# EVOLUÇÃO

NOVEMBRO DE 2022 V. 1 N. 11

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/11/2022

GLOBALIZAÇÃO  
PELA BOLA



SL EDITORA

# Revista Evolução CICEP

---

Nº 11

Novembro 2022

## Publicação

Mensal (novembro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

[www.sleditora.com](http://www.sleditora.com)

## Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

## Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

## Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

## Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

---

Revista Evolução CICEP – Vol. 1, n. 11 (2022) - São Paulo: SL Editora, 2022 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.revistaevolucaocicep.com.br/>

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 30/11/2022

1. Educação    2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

# **SUMÁRIO**

## **MOTIVAÇÃO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA DE ENSINO**

Indra Milarde Muniz Freitas.....4

# MOTIVAÇÃO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA DE ENSINO

Indra Milarde Muniz Freitas

## Resumo

As situações somente poderão influenciar no desenvolvimento do indivíduo se ele já construiu estruturas que lhe permitam assimilar essas situações, apropriar-se delas e empregá-las na construção de novos conhecimentos.

Além das contribuições dos estudos de Jean Piaget, a presente pesquisa está embasada nos estudos de Vygotsky, que trata a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

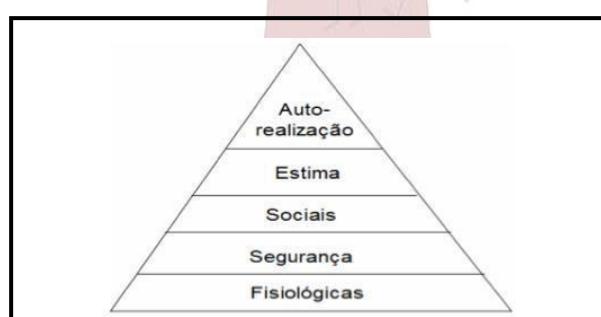
**Palavras-chave:** desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento.

## Conceituando motivação

A etimologia da palavra motivação origina-se de dois termos do latim *movere* e *motum* (aquilo que faz mover), ou seja, uma causa que leva a um movimento. Desta forma, a motivação está relacionada ao motivo que leva o indivíduo a fazer algo e persistir até nisto até conseguir o seu objetivo. Está relacionada também à vontade e interesse de realizar determinada ação.

Ao que se refere ao conceito de motivação, o psicólogo americano Abraham Maslow (1908-1970) traz importante contribuição teórica, a hierarquia de necessidades de Maslow, que ele denominou como hierarquia dos motivos humanos, em que descreve, em divisões hierárquicas as necessidades do ser humano, como demonstrado na figura 1.

Figura 1 -



Fonte: <http://psicologado.com/atuacao/psicologia-da-saude/atencao-a-saude-discussao-sobre-os-modelos-biomedico-e-biopsicossocial>

Segundo Maslow (1943), estas necessidades são explicadas em 5 patamares e manifestas por meio de graus de importância em que as fisiológicas são necessidades primárias, juntamente com as de segurança. As outras necessidades que são as sociais, a estima e a autorrealização, são secundárias.

Cada uma destas necessidades tem suas especificidades e influenciam na motivação e nas ações do ser humano.

As fisiológicas que constituem a base da pirâmide são as necessidades mais essenciais, referem-se ao organismo (alimentação, sono, água, excreção, dentre outros).

As de segurança são referentes a proteção contra a violência, a saúde, recursos financeiros e outros).

As sociais são referentes à socialização, amizade, aceitação em grupos, intimidade relacional/interpessoal e outros.

As de estima referem-se as necessidades de autoconfiança, reconhecimento, conquista, respeito dos outros e confiança.

As necessidades de autorrealização que estão no topo da pirâmide de Maslow são as consideradas mais fracas, referentes a moralidade, espontaneidade, autodesenvolvimento e prestígio.

Segundo Maslow (1943), uma pessoa pode estar motivada, ao mesmo tempo, por diferentes necessidades da pirâmide motivacional. A motivação predominante dependerá de qual das necessidades mais básicas da hierarquia está efetivamente satisfeita. Ele considera que as necessidades primárias que se encontram na base da pirâmide se satisfazem mais rápido que as secundárias que estão no topo e quando estas mais básicas estão satisfeitas escala-se rumo a autorrealização, ou seja, para alcançar o topo é necessário que o indivíduo passe pelos outros níveis.

Nesta linha de pensamento, segundo Zynger (2010),

“o motivo é o que impulsiona o indivíduo a agir de determinada forma, sendo que pessoas diferentes apresentam necessidades diferentes e nesse sentido, são impulsionados por motivos diferentes”. (p.4)

Por outro lado, o motivo também pode estar relacionado ao afastamento, abandono ou desinteresse de realização de algo. Portanto, é essencial que a escola, em especial a prática de ensino do professor, considere e respeite os motivos individuais do estudante e os da comunidade em que está inserido.

Os motivos constituem o aspecto dinâmico do processo educacional e representam um dos pré-requisitos mais importantes da aprendizagem. Por isso, tanto o conteúdo quanto os métodos da educação devem respeitar os motivos individuais e os da comunidade que vive o educando.(ZYNGER, 2010, p. 88)

Segundo Barros (1990), os motivos estão no interior do indivíduo, como se estivessem adormecidos. Porém, há fatores temporários podem trazer estes motivos para fora, para que se manifestem. Estes fatores temporários são externos e são chamados de incentivos.

No que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita, os motivos que levam o estudante a se motivar em sua aprendizagem tem forte relação com a prática de ensino do professor, que funciona como fator de incentivo neste processo educacional.

A seguir vamos procurar entender como se dá o desenvolvimento da aprendizagem do estudante sobre as contribuições de Piaget e Vygotsky.

Entendemos que para incentivar o estudante no processo educacional o professor alfabetizador precisa conhecer estes aportes teóricos e considerá-los em sua prática de ensino.

## Desenvolvimento da aprendizagem

A etimologia da palavra aprendizagem (aprender) vem do latim *apprehendere – ad*, (junto) mais *prehendere*, (levar para junto de si). Muitas são as teorias que tratam sobre este conceito. Contudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem da criança, sobre a construção do conhecimento, percorreremos pelas contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky. Tendo em vista que, para compreendermos a importância da motivação na aprendizagem precisamos conhecer as fases de desenvolvimento e a importância da interação social na construção do conhecimento.

Segundo Piaget, o conhecimento passa por uma construção progressiva por intermédio de ações e coordenações de ações, que são interiorizadas e levam à transformação. O conhecimento não pode ser transmitido. “A inteligência surge de um processo evolutivo no qual, muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio.” (PIAGET, 2004, p. 89)

Desta forma, de acordo com Piaget (2004), a assimilação e acomodação, são os mecanismos essenciais e indispensáveis para construção do conhecimento, resultante de um processo de adaptação que se constitui na interação entre o sujeito e o objeto.

Para que a assimilação ocorra o sujeito age sobre o objeto e o transforma, interiorizando elementos deste às suas estruturas internas existentes ou que estão em formação.

Na sequência, a acomodação acontece na transformação que os elementos assimilados podem causar em um esquema ou em uma estrutura do sujeito. A adaptação é considerada um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Elas são inseparáveis.

“A assimilação é uma estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito.” “A acomodação é a combinação de esquemas ou modificação de esquemas para resolver problemas que venham de experiências novas dentro do ambiente.” (PIAGET, 2004, p.91)

O sujeito, acrescenta Piaget (2004), inserido em certo contexto histórico, político e social, realiza reflexões sobre sua ação, ou seja, o sujeito apropria-se de sua ação, analisa-a, retira elementos de seu interesse e a reconstrói em outro patamar. O desenvolvimento das estruturas da inteligência é analisado por Piaget (2004) por períodos denominados estágios ou estádios:

1º estágio: inteligência sensório-motora (do nascimento até após os 18 meses); 2º estágio: inteligência intuitiva ou pré-operacional (2 a 6 anos); 3º estágio: estágio das operações concretas (7 a 11 anos); 4º estágio: estágio das operações formais (após os 12 anos).

Nesta pesquisa, não nos ateremos a explicitar cada estágio do desenvolvimento por não contemplar o objetivo aqui proposto. O que é relevante nos debruçarmos é o estágio das operações concretas que pertence ao alvo de estudo desta pesquisa (alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I).

Este estágio está relacionado às

“operações mentais da criança que ocorrem em resposta a objetos e situações reais. A criança usa lógica e raciocínio de modo elementar, mas somente os aplica na manipulação de objetos concretos.” (BARROS, 1990, p. 110)

Barros (1990), apoiada nos aportes teóricos de Piaget, descreve a criança que se encontra nesta fase do desenvolvimento: a criança tem a capacidade de classificar objetos com base em cor, forma ou tamanho; adquire uma visão mais avançada de classe, em sentido abstrato, que Piaget (2005) denomina inclusão de classe; começa a compreender termos de relação tais como: maior, menor, direita, esquerda, mais alto, mais largo etc. A criança, porém, experimenta dificuldade com os problemas verbais, pois não pensa ou raciocina em termos abstratos a respeito de proposições verbais, ou hipotéticas. As proposições precisam estar relacionadas às situações reais e concretas.

Piaget (2005) considerou que os estágios se desenvolvem em uma ordem de sequência, num processo ininterrupto de construção progressiva do pensamento lógico. Desta forma, de acordo com situações específicas, tais como influências culturais, sociais, educacionais, ou mesmo experimentações, pode ocorrer adiantamento ou retardo no desenvolvimento dos estágios, porém nunca alterações sequenciais.

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky não construiu uma concepção estruturada acerca do desenvolvimento humano, com etapas estabelecidas desde o nascimento até a idade adulta, o que ele ofereceu através de seus estudos e pesquisas foi um amparo psicológico que trata de reflexões sobre os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito. E este amparo psicológico vygotskyano é constituído por três fundamentos;

As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p.23).

O primeiro fundamento trata das funções psicológicas, que são explicadas em dois patamares; funções psicológicas elementares e superiores. As elementares são de essência biológica e referem-se à memória natural, reflexos, atenção involuntária, reações automáticas, associações simples, dentre outros. As superiores não são biológicas, “elas se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento”. (Rego, 2003, p.39).

Essas funções superiores caracterizam comportamentos conscientes do ser humano, tais como: capacidade de planejar, atenção voluntária, controle consciente do comportamento, raciocínio dedutivo, dentre outros.

O segundo fundamento vygotskyano trata do funcionamento psicológico consistir na relação homem/meio exterior como resultado de um processo histórico e cultural. Na visão de Oliveira (1992)

Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. (p.24)

As atividades psicológicas, tal como o ato de pensar, dependem de atividades cerebrais, desta forma, as funções psicológicas, dependem de um suporte biológico, que é o cérebro. Vygotsky enfatiza a plasticidade do cérebro humano, ele se modifica ao longo da trajetória da espécie humana e do desenvolvimento individual simultaneamente. Portanto, a espécie e indivíduo se constituem no social, no partilhar de sua cultura e história.

O terceiro fundamento vygotskyano trata da relação homem/mundo mediada por sistemas simbólicos;

Segundo Almeida (2000):

A teoria de Vygotsky tem como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismo de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente, são mediados por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura. (página)

Vygotsky declara que a relação estabelecida pelo indivíduo com o mundo não é retilínea, ela é mediada por sistemas simbólicos, sendo que esse sistema é composto por dois elementos: os signos e instrumentos.

De acordo com Vygotsky (1993), os instrumentos são atividades mediadoras que permitem que o homem modifique o meio em que vive. Segundo ele, a mediação por instrumentos é inerente

ao trabalho humano. Um exemplo é quando o indivíduo usa um machado para cortar uma árvore, sua relação como meio não é direta, pois é mediada por um instrumento, neste caso o machado.

Em contrapartida aos instrumentos usados externamente, os signos correspondem a instrumentos da atividade psicológica, ou seja, auxiliam a nossa mente a tornar-se mais sofisticada, possibilitando um comportamento mais controlado.

Poderíamos tomar como exemplo de signo os desenhos representando homens e mulheres em portas de toaletes, são símbolos que foram inseridos para caracterizar a identidade de gêneros e instruir o indivíduo a utilizar o devido toalete.

Há também os símbolos dentro da esfera psicológica, mediando pensamento e linguagem com o mundo concreto, configurando uma característica espetacular do ser humano, a capacidade de fazer representações mentais, imaginando situações, transitando no tempo e no espaço.

Para Vygotsky (1999):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembra, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (p.70)

Enquanto os instrumentos são manuseados externamente para o controle da natureza, os signos são manuseados internamente para controle do próprio sujeito, ambos sendo mediadores do ser humano com o mundo.

Desta forma, Vygotsky traz contribuições significativas no que tange à relação de mediação, aprendizagem e desenvolvimento.

A aprendizagem, de acordo com Vygotsky, ocorre antes do indivíduo frequentar a escola. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 110).

Vygotsky (1981) afirma que a aprendizagem antecede e torna o desenvolvimento possível, pois, se levarmos em consideração uma criança que nunca teve contato com pessoas mais velhas, ou com alguém que lhe ensinou algo que assegure o desenvolver de aptidões, esta criança não conseguirá se desenvolver como ser humano, isto é, a manifestação das funções psicológicas

superiores, como o ato de planejar, agir intencionalmente, não ocorrerá. Ou seja, nas situações em que o aprendizado não acontecer, consequentemente não haverá desenvolvimento.

A aprendizagem do ser humano ocorre a partir de sua interação com o outro e com o meio externo, ela

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1995, p.57).

Contudo, para que ocorra a aprendizagem a interação social deve acontecer dentro da Zona de desenvolvimento proximal, conceituada por Vygotsky (1998) como:

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112)

A Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o que o indivíduo sabe, seu conhecimento real e aquilo que ele ainda pode aprender, seu conhecimento potencial.

Desta forma, as interações levam a criação de zonas de desenvolvimento proximal, que são oportunidades que o indivíduo terá de adquirir inteligência para aprender determinadas situações com ajuda de outro indivíduo, neste caso, o professor, objeto de estudo desta pesquisa.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode a partir da ajuda de outro, realizar, qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. (OLIVEIRA, 1995, p.59).

Ou seja, a relação com o conhecimento já existente e o que o aluno tem de potencialidade para aprender, auxiliará o professor a saber o momento propício de inserir mais informações em sua zona de desenvolvimento proximal.

## Alfabetização e prática de ensino

A fim de tratarmos sobre a alfabetização, percorreremos sobre as contribuições de Ferreiro e Teberosky, que realizaram estudos minuciosos sobre a concepção da criança no processo de construção do conhecimento da língua escrita. Processo que Ferreiro e Teberosky (1999) entendem como “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento).” (p.18)

E sob essa perspectiva de processo, Ferreiro (1999, p.47) ao afirmar que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”, desconstruiu ideias que permearam o campo educacional durante anos, quando se acreditava que o processo de alfabetização tinha origem e fim na escola e que os métodos e técnicas corretos, usados pelos educadores seriam suficientes para garantir sucesso na alfabetização.

A aprendizagem da leitura entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. (FERREIRO E TEBEROSKY,1999, p.1).

Portanto, Ferreiro e Teberosky desconstroem a ideia de que existe um único caminho para aquisição da língua escrita, entendendo que é o sujeito que ocupa o centro desse processo e não o professor. Tendo como base o sujeito que Piaget descreve como sendo aquele

[...] que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.29)

Portanto, outrora tido como transmissor de conhecimento, surge como mediador do processo de alfabetização, favorecendo o caminho da aprendizagem e não sendo o ponto de partida deste. Segundo Ferreiro, a escola tem papel importante e insubstituível no processo, “no entanto, este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabetico, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma”. (FERREIRO, 2001, p. 60)

A escola deve ser lugar onde o aluno seja motivado a pensar, de acordo com Weisz e Sanchez (2003),

[...] quando se desconsidera o esforço do aluno, dizendo apenas que o que ele fez não está correto, sem lhe devolver uma questão, algo sobre o que pensar, acaba, mesmo sem querer, desvalorizando a sua tentativa, seu esforço. E, se cada investimento que o aluno fizer não tiver seu valor reconhecido, ele provavelmente vai pensar duas vezes antes de investir de novo (p. 40).

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), o sujeito, isto é, o aluno é aquele que compara, exclui, reformula e realiza diversas ações interiorizadas (referentes ao pensamento) e efetivas (referentes ao seu nível de desenvolvimento). Portanto, um sujeito que realiza algo segundo um modelo dado por outro, se torna sem iniciativa, um indivíduo que não atua em seu meio.

Ferreiro e Teberosky (1999) levantam a hipótese que este sujeito cognoscente ao qual nos referimos também está presente na aprendizagem da língua escrita. De acordo com elas “é bem difícil imaginar que uma criança de quatro ou cinco anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar textos escritos em qualquer lugar não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter seis anos e uma professora à sua frente”.

Ferreiro e Teberosky (1986) usam a hipótese linguística como estratégia para acompanhar o processo de aquisição da leitura e escrita, descrevendo o sujeito que formula hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho representado em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabetico.

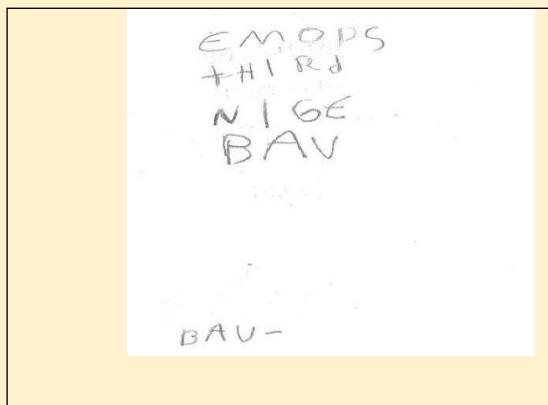
A fim de exemplificar as hipóteses mencionadas, realizamos sondagens com alguns alunos de uma classe de 3º ano do Ensino Fundamental I. Para a realização da sondagem, ditamos cinco palavras (sem pausa sonora) e uma frase contendo uma das palavras ditadas.

As palavras ditadas foram: violeta, tulipa, rosa e flor (palavras pertencentes ao mesmo campo semântico). A frase ditada foi: Eu ganhei uma flor. Utilizamos as mesmas palavras e a mesma frase com o intuito de demonstrar com clareza as diferentes hipóteses a partir de um mesmo contexto.

## Nível 1 – Pré-silábico

Conforme Ferreiro (1987) a criança na fase pré-silábica ignora que a palavra escrita corresponde à palavra falada, por este motivo inicia um processo próprio de reinvenção da escrita. A criança neste nível tem sua escrita expressa através de desenhos, rabiscos e no mínimo 3 letras usadas aleatoriamente e sem repetição.

Figura 2 -



Fonte: Aluno 1

### Observações:

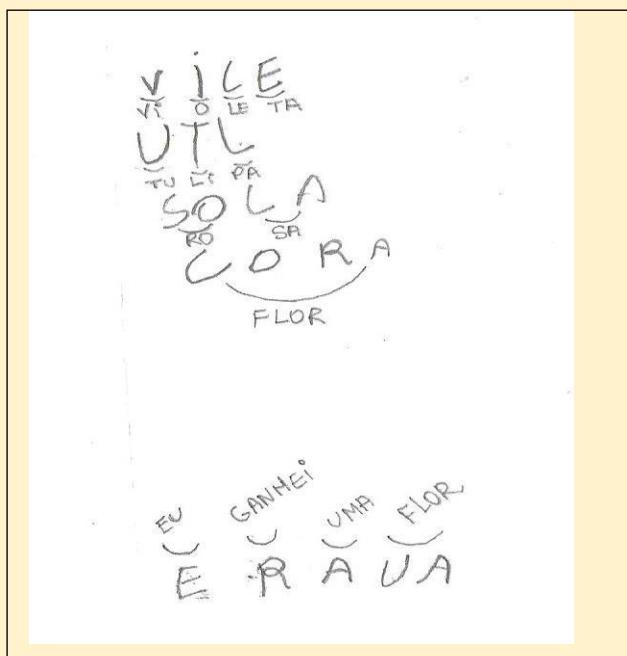
A criança olhou para o ambiente físico e procurou por letras expostas na sala para que pudesse copiá-las. O alfabeto estava colado acima da lousa, quando a criança o encontrou, escolheu algumas letras aleatoriamente e as copiou, além disso, fez um rabisco para escrever a palavra flor, isso demonstra que ainda não consegue estabelecer relação entre a fala e a escrita.

Outra característica não identificada nesta sondagem, porém marcante no nível pré-silábico é o que Piaget (1967) chama de realismo nominal, onde a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto e pessoas. Segundo WEISZ 1990 neste nível a criança tenta várias abordagens globais em uma constante busca pela lógica do sistema, até descobrir que a escrita não representa o objeto e sim o desenho sonoro do seu nome. O conflito que a levará para o outro nível é perceber que há uma forma única para escrever cada palavra.

## NÍVEL 2 – Silábico

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999 p.202), o ponto crucial deste nível é o seguinte: para que a criança consiga ler coisas diferentes, isto é, atribuir significados diferentes, deve haver diferença nas escritas. O progresso que se evidencia é que a forma da escrita é mais definida, mais próxima das letras e criança ainda trabalha com a hipótese de que faz falta uma quantidade mínima de letras para escrever e com a hipótese de variação do uso das letras.

Figura 3 –



Fonte: Aluno 2

Observações:

Cada letra corresponde a uma sílaba pronunciada, usa mais de duas formas gráficas para escrever dissílabas e monossílabas, o que vai de encontro com o conflito no nível pré silábico de conter no mínimo 3 letras para cada palavra. Além disso, atribui valor sonoro a maioria das palavras, em outras ainda não consegue atribuir valor.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) este nível caracteriza-se pela tentativa de dar valor sonoro a cada letra, nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra equivale a uma sílaba. “É o surgimento da hipótese silábica, “com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes”. (p.209)

### Nível 3 – Silábico alfabético

O conflito da quantidade mínima de letras e a realidade das formas que a escrita oferece fazem com que a criança procure soluções. Desta forma, ela começa a perceber que escrever é representar as partes sonoras das palavras, embora ainda não consiga fazer isto corretamente.

Figura 4 –



Fonte: Aluno 3

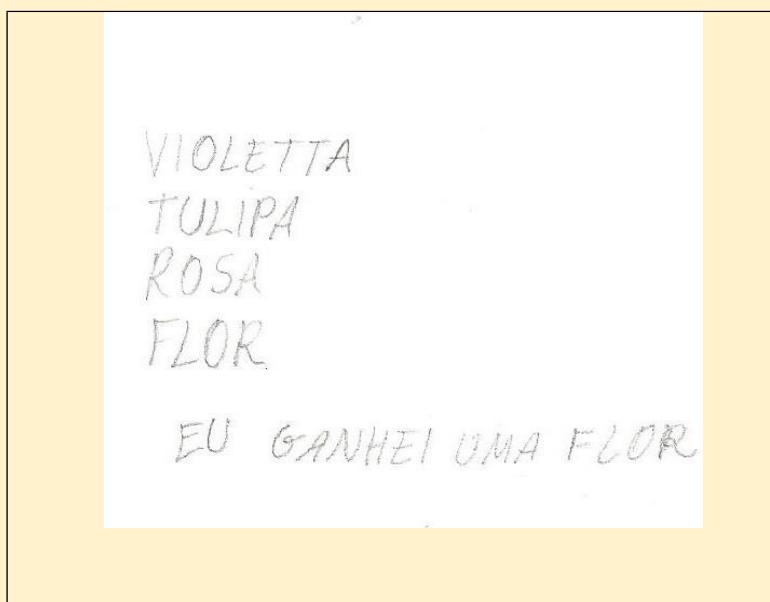
Observações:

Há correspondência entre fonemas e grafemas, embora por vezes a criança ainda use uma letra para cada sílaba (como manifestado na escrita da palavra violeta). Na escrita da palavra flor, a criança usa quatro letras manifestando o conflito da quantidade mínima de letras da fase anterior.

### Nível 4 – Alfabético

A base alfabética é construída a partir do conflito gerado pela impossibilidade de ler silabicamente a escrita padrão, pois isso resulta na sobra de letras e de ler a escrita silábica, pois faltam letras. Neste nível, a criança, embora já alfabetizada, escreve ainda foneticamente (como se pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase.

Figura 5 -



Fonte: Aluno 4

#### Observações:

Embora alfabética, a criança ainda comete erros de ortografia, conforme manifesto na escrita da palavra violeta.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), neste nível a criança já compreendeu que cada um dos caracteres corresponde a valores menores que a sílaba. Isso não resulta na eliminação de todas as dificuldades, pois nesse momento a criança encontrará dificuldades ortográficas, mas não terá mais os problemas vistos nos níveis anteriores.

Nessa perspectiva, segundo Villela (1996), ser professor é ser diferente a cada momento, dando movimento constante a este processo chamado por ele de professoralidade. Para o autor,

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorporamos, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 1996, p. 33)

A professoralidade não é mera vocação, não é algo que o sujeito traz para si e sim uma diferença que o sujeito produz em si, um processo contínuo deconstituição do ser. Villela 1996, afirma que o processo de formação do professor não é descolado do processo de produção de si, do próprio sujeito, e a alfabetização é justamente um processo, um desafio, desequilíbrio, movimento.

Sendo a motivação um movimento, como aquilo que faz algo mover-se, auxiliará nesses momentos onde reequilibrar-se é necessário. Segundo Villela 1996, acredita-se que os professores alfabetizadores estão ou buscam estar motivados, a fim de se provocar movimentos que produzam diferenças nos alunos, para que estes tenham motivação para aprender.

Além disso, os professores diariamente buscam solucionar diversos tipos de problemas dos alunos, tais como: familiares, afetivos, de relacionamento com outros, pois, os desafios da alfabetização aparecem por vezes em menorrelevância diante de obstáculos de outras esferas. É nesta busca que a professoralidade se constrói, procurando deixar marcas positivas nos indivíduos, analisando as dificuldades que enfrentam durante o processo, impedindo em muitas vezes que os alunos sejam bem-sucedidos nas atividades propostas.

Pereira (1996) evidencia como as marcas e acontecimentos produzem diferenças nos indivíduos. O professor

“O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73)

É essencial que o professor que tem como objetivo deixar marcas positivas seja comprometido com a construção do conhecimento, pois, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Ou seja, para que o conhecimento seja construído, o professor deve estar motivado a formar sujeitos ativos, reflexivos, críticos, curiosos diante do conhecimento, tendo respeito pelos conhecimentos prévios já assimilados por eles.

“Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênuo de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem

toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber. ”  
(GADOTTI, 1999, p.2)

Se faz necessário existir afetividade e respeito entre professor e aluno para que melhor se desenvolva a leitura e escrita, a reflexão crítica, a aprendizagem e a pesquisa autônoma. Porém, os professores não podem deixar que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seus deveres como educador. Segundo FREIRE:

“[...] não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.”  
(FREIRE, 1996, p.159-60)

Dessa forma, atitudes diferenciadas adotadas com um determinado aluno, como permitir que entregue as tarefas fora de data, ou aumentar sua nota para que não fique em recuperação, levando em consideração a afetividade não deve fazer parte da postura de um educador. Pois, enquanto se tem esta proteção excessiva, oculta em atitudes inconscientes como: dar as respostas dos exercícios quando nota-se que o aluno está com dificuldades, ao invés de propor perguntas desafiadoras que o leve a resposta ou utilizar a chantagem emocional para obter disciplina, os alunos irão obedecer a tais comandos, não por estarem conscientes de tal necessidade, mas porque temem “perder” a amizade do professor.

Para Libâneo (1994) o diálogo é caminho mais apropriado para resolver problemas, o não deve apenas transmitir informações ou fazer perguntas, deve ser ouvinte, deve dar

“atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (1994, p.250)

Ou seja, essa reação ativa dos alunos auxilia o professor a perceber quais as origens das dificuldades apresentas durante o aprendizado. Enquanto o professor for mero transmissor de conhecimentos, não só aluno ficará estagnado no processo, mas o próprio educador se encontrará nesta posição, imóvel diante dos problemas e desafios encontrados.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p.66).

E essa é uma postura descomprometida de um educador que se manifesta resistente a mudanças, praticante de aulas monótonas e repetitivas, distantes das reais necessidades dos alunos, levando-os à desmotivação, à indisciplina, à incapacidade de refletir criticamente, criar e problematizar situações que poderiam auxiliar na construção de seu conhecimento e do seu caráter. Para Freire (1996) o bom professor é aquele que quando fala, consegue:

[...] trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam não dormem. Cansam, porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas e suas incertezas.” (FREIRE, 1996, p.96)

Freire (1987) manifesta que a motivação no processo ensino aprendizagem precisa fazer parte da ação do sujeito, pois, ele se motiva ou é motivado enquanto atua ensinando e aprendendo. E o interesse pelo aprender não é uma atividade espontânea dos alunos, para que esse hábito seja melhor cultivado é necessário que o professor desperte a curiosidade destes acompanhem suas ações na solução das atividades propostas, pois, o não acompanhamento pode desencadear insegurança, por se sentirem cobrados a desenvolver algo que não foram preparados, e o entregar as respostas prontas não permitindo a problematização por parte do aluno a fim de que se descubra as respostas, os deixa acomodados e sem autonomia.

Além disso, o aluno deve ter consciência do porquê se faz necessário assimilar e construir determinados conhecimento. O conhecimento ideal é aquele que transforma aquele que o sujeito sabe que vai utilizar em dado momento, e para que isto ocorra o professor deve ter consciência de que é o mediador, facilitados de aprendizagem, aquele que provoca estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender a aprender.

Aprende-se quando se estabelece vínculo com o objeto do conhecimento, vínculo com o/a professor/a e com os/as colegas. Esse vínculo pode ser de amor e/ou de ódio, porque é na indiferença que não se constrói aprendizagens. O contrário do amor não é o ódio, é a indiferença (FREIRE, M., 2003)

A educação não deve ter caráter inibidor ou restritivo, de acordo com FREIRE (1979) é necessário dar a oportunidade aos educandos de serem eles mesmos, pois, caso contrário, acaba-se os domesticando, o que significa negar a educação. Se os alunos demonstram não estar motivados para aprender porque quando tentam não conseguem, se faz necessário mais do que despertar curiosidade e interesse, mostrar a importância das atividades ou oportunizar a escolha de opções para resolução, pois, é preciso que aprendam, que percebam seus próprios avanços e que se sintam competentes.

“[...] o conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. Esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não eternos discípulos [...]” (VASCONCELLOS, 1994, p. 34).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAGUAIA, M. **Lev Vygotsky e alguns de seus conceitos.** Disponível em:

<<http://educador.brasilescola.com/pedagogia/lev-vygotsky-alguns-conceitos.htm>> Acesso em 13 set. 2015.

BRUNO, P. C.; REYES, C. R. **Os mediadores que influenciam no processo de**

**aprendizagem das regras ortográficas.** Disponível em:

<[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/Bruno\\_PolianaCastro.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/Bruno_PolianaCastro.htm)> Acesso em 13 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei no. 9.394**, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Coletânea de textos – Módulo I – Ministério da educação,. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet\\_m1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf)> Acesso em 27 set. 2015

BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

CASTORINA, J. A., FERREIRO, E. e col. **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONCEITO. D. **Motivação.** Disponível em: <<http://conceito.de/motivacao>> Acesso em: 03 ago. 2015.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre:Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2006.

**FREIRE, A. Contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.**

Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/referencial-teorico%20%20-%20Em%C3%ADlia%20Ferreiro.pdf>> Acesso em 13 set. 2015.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky.** ed. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>> Acesso em 13 set. 2015.

JOEN, I. K. **Uma introdução ao pensamento de Vygotsky.** Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1276/1087>> Acesso em 13 set. 2015.

JUNQUEIRA, L. **Maslow e a Teoria das Necessidades Humanas.** Disponível em: <<https://leanconstruction.wordpress.com/2009/06/14/maslow-e-a-teoria-das-necessidades-humanas/>> Acesso em 25 out. 2015.

KRAMER, S. e SOUZA, S. J. **O debate Piaget/ Vygotsky e as políticas educacionais.** Caderno de Pesquisa (77), maio de 1991.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, M. A. de. **Aprendizagem infantil?** Sua construção e desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-infantil-sua-construcao-e-desenvolvimento/39347/>> Acesso em 12 set. 2015.

LIMA, M. V. G. BERANGER, J. **Dimensões históricas e epistemológicas da alfabetização de criança.** Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/artigos/dimensoes-historicas-e-epistemologicas-alfabetizacao-de-crianca/131092>> Acesso em 26 set. 2015 da-

MARTINS, S. **Alfabetização de surdo.** Disponível em:  
<<http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-de-surdo/51950>> Acesso em 19 set. 2015

MELANIAS, A. **Psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.** Disponível em: <<https://letracao.wordpress.com/2009/12/25/psicogenese-da-lingua-escrita-de-emilia-ferreiro-e-ana-teberosky/>> Acesso em 20 set. 2015

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. **Psicogênese da língua escrita:** contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização, Disponível em:  
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>> Acesso em 26 set. 2015

MENDONÇA, O. C. de **A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese da língua escrita.** Disponível em:  
<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3935/3613>> Acesso em 27 set. 2015  
MULIN, C. R. A. M. **Motivação na aprendizagem.** Disponível em:  
<[http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art\\_motivacao.htm](http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_motivacao.htm)> Acesso em 22 set. 2015.  
NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>> Acesso em 13 set. 2015.

NÓBREGA, E. V. B. **Vygotsky e Piaget:** Uma visão paralela. Disponível em:  
<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/viewFile/9553/5201>> Acesso em 13 set. 2015.

NOGARO, A; ECCO, I; RIGO, L. F. R. **Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados.** Vol. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 419-434, jul./dez. 2014. Revista Espaço Pedagógico. Disponível em:  
<<http://www.ufp.br/seer/index.php/rep>> Acesso em: 15 set. 2015  
OLIVEIRA, C. F. de; DEUS, T. F. S. C., **Construção da leitura e da escrita na 1ª fase do ciclo 1 na escola Francisco Soares de Oliveira Jaciara – MT.** Disponível em:  
<<http://www.eduvallesl.edu.br/site/edicao/edicao-43.pdf>> Acesso em 26 set. 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e Desenvolvimento:** um processo Sócio - Histórico Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R3iGu2Gw454>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

PAES, S. A. D. DAMASCENO, K. K. **Ler e escrever em foco:** alguns pressupostos teórico-metodológicos. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/1\\_GVfO7Zo\\_lHBWX5g-DZ2oXQycvcKq94nv9PWuI7rnho/edit](https://docs.google.com/document/d/1_GVfO7Zo_lHBWX5g-DZ2oXQycvcKq94nv9PWuI7rnho/edit)> Acesso em 27 set. 2015

PAIVA, G. **Emília Ferreiro e o saber da criança.** Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/emiliaferreiro.asp>> Acesso em 26 set. 2015.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativeiro:** Escritos de Psicologia e Política. São Paulo: Edusp, 2002.

**PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA: Como trabalhar com a teoria de Piaget.** Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/como-trabalhar-com-a-teoria-de-piaget-2/>> Acesso em 25 out 2015.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **O nascimento e pensamento da criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos em psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIMENTA, S. M. e SANTINELLO, J. **Relacionamento humano e motivação no trabalho docente.** Disponível em: <[http://unasp-ec.com/proap/arquivos/aq\\_5.pdf](http://unasp-ec.com/proap/arquivos/aq_5.pdf)> Acesso em 25 out 2015.

**PORTAL EDUCAÇÃO. Níveis do desenvolvimento da escrita e as contribuições de Emilia Ferreiro.** Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/45443/niveis-do-desenvolvimento-da-escrita-e-as-contribuicoes-de-emilia-ferreiro>> Acesso em 26 set. 2015

RIPPER, A. V. **Significação e mediação por signo e instrumento.** Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005)> Acesso em 12 set. 2015.

SIQUEIRA, D. de C. T. **Relação professor – aluno:** uma revisão crítica. Disponível em: <[http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFES\\_SOR-ALUNO/relacao%20professsor-aluno%20-%20uma%20revisao%20critica.pdf](http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFES_SOR-ALUNO/relacao%20professsor-aluno%20-%20uma%20revisao%20critica.pdf)> Acesso em 04 out 2015.

SILVA, A. K. A. **Pensamento, linguagem e aprendizagem:** algumas reflexões sobre a teoria vigotskiana. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsite\\_Files/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3\\_GT.4/2\\_Andr%C3%ia%20Kelly%20Ara%C3%BAjo%20da%20Silva.pdf](http://www.ufpi.br/subsite_Files/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/2_Andr%C3%ia%20Kelly%20Ara%C3%BAjo%20da%20Silva.pdf)> Acesso em 13 set. 2015. A9

SOUZA, G. V. **Teoria Histórico-Cultural e aprendizagem contextualizada.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/gilvieira/2011/02/02/teoria-historico-cultural-e-aprendizagem-contextualizada/>> Acesso em 13 set. 2015.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização.** São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. S. at all. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Cone, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Web artigos, **A prática pedagógica e a educação.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-pedagogica-e-a-educacao/17680>> Acesso em 04 out. 2015.

ZYNGER, E. A. et al. **Entendendo um pouco mais o processo de aprendizagem:** Motivação, Atenção e Memória. Disponível em: <[http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/29574/mod\\_resource/content/7/UAB%20Mod2%20aula%2003.pdf](http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/29574/mod_resource/content/7/UAB%20Mod2%20aula%2003.pdf)> Acesso em 15 ago. 2015

