



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

MARIA DAS GRAÇAS AMANDA FERREIRA DOS SANTOS

**O TRABALHO DO PROFESSOR COM A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

CURRAIS NOVOS  
2025

MARIA DAS GRAÇAS AMANDA FERREIRA DOS SANTOS

**O TRABALHO DO PROFESSOR COM A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Bon

MARIA DAS GRAÇAS AMANDA FERREIRA DOS SANTOS

**O TRABALHO DO PROFESSOR COM A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 17 / 01 / 2025

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Bon  
Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Oliveira da Nóbrega  
Membro interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira Costa  
Membro interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho de forma não comercial, desde que creditem você e licenciem suas novas criações sob os mesmos termos. Link dessa licença: [creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Santos, Maria das Graças Amanda Ferreira dos.

O trabalho do professor com a psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental / Maria das Graças Amanda Ferreira dos Santos. - 2025.

96 f.: il. color.

Monografia (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Licenciatura em Pedagogia EaD. Currais Novos, RN, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Gabriela Bon.

1. Psicogênese da língua escrita - Monografia. 2. Alfabetização e letramento - Monografia. 3. Aquisição da linguagem escrita - Monografia. 4. Professor alfabetizador - Monografia. 5. Prática pedagógica - Monografia. I. Bon, Gabriela. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus pais, José Soares e Aliete Ferreira, personagens principais de minha existência, pelos esforços com o qual mantiveram seus filhos na instituição escolar, permitindo-lhes condições de galgarem êxito na sociedade letrada. Aos meus irmãos, e principalmente, a todas as minhas irmãs que são símbolo de resistência e sabem o quanto é difícil para uma mulher ocupar os espaços de poder. A todos os meus professores que foram os arquitetos na construção do conhecimento e alcance deste objetivo.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus e à Nossa Senhora das Graças, pela minha saúde, fortaleza, coragem, fé, disciplina e por toda a determinação que me sustentaram até a conclusão deste curso.

Aos meus pais, José Soares dos Santos e Aliete Ferreira dos Santos, que sempre acreditaram que a educação poderia transformar minha narrativa de vida e que, com imenso amor e esforço, incentivaram-me a continuar perseverante na busca dos meus objetivos.

Aos meus irmãos e familiares, que me ajudaram a construir minha história e me tornaram quem sou.

Às minhas irmãs, em especial, a Ana Santana Ferreira dos Santos e a Maria Aparecida Ferreira dos Santos pela força e apoio incondicional em todos os momentos desta caminhada.

À Roseane Maria de Medeiros, pela amizade construída durante a graduação e pelos momentos de apoio, durante essa etapa em que nossas vidas se entrelaçaram para não mais se perder.

À minha professora orientadora, doutora Gabriela Bon, cuja orientação, dedicação, sabedoria e contribuição foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sou profundamente grata por toda a paciência, carinho e comprometimento com que me guiou ao longo dessa jornada.

Ao coordenador do curso de Pedagogia, Azemar dos Santos Soares Junior, e à vice coordenadora Danielle Oliveira da Nóbrega, pelo apoio e suporte durante toda a graduação.

Aos meus professores, em especial ao doutor Gilberto Ferreira Costa, e a todos que fizeram parte do meu processo de formação acadêmica, pelo comprometimento e dedicação em transmitir os conhecimentos essenciais para a aquisição e construção do saber necessário que exige a profissão docente.

Aos tutores presenciais e à distância, que com dedicação auxiliaram minha jornada formativa durante toda a graduação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo suporte, pela história e por democratizar o acesso ao ensino superior no interior do Estado do Rio Grande do Norte.

À instituição onde foi realizado o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e toda a gestão que me acolheu muito bem em todos os momentos. À professora do 2º ano do Ensino Fundamental e aos alunos participantes desta pesquisa, pela colaboração e por toda contribuição.

E a todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte desse percurso, oferecendo palavras de incentivo e apoio, ajudando-me a manter a chama da motivação sempre acesa.

# O TRABALHO DO PROFESSOR COM A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria das Graças Amanda Ferreira dos Santos

## RESUMO

A presente monografia tem como objetivo principal investigar como o professor que atua no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental desenvolve, por meio da Psicogênese da Língua Escrita, a organização de sua prática pedagógica. Discutindo as concepções que o professor possui sobre a Psicogênese da Língua Escrita e a Alfabetização; identificando as dificuldades que o professor encontra para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula; discutindo as práticas pedagógicas adotadas pelo professor para trabalhar os diferentes níveis de desenvolvimento das hipóteses de escrita de seus alunos durante o processo de alfabetização; analisando se a instituição escolar oferece formação continuada para o professor que atua no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação à Psicogênese da Língua Escrita; identificando os níveis de conceitualização das escritas dos alunos em processo de alfabetização. O trabalho pedagógico do professor que atua no processo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a Psicogênese da Língua Escrita impacta no processo de aprendizagem dos estudantes que estão inseridos na etapa do ciclo de alfabetização, estudantes estes que se encontram em processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura. Os participantes da pesquisa foram a professora regente da turma do 2º ano do Ensino Fundamental e onze alunos, sendo sete meninas e quatro meninos na faixa etária de sete anos, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zonal rural de Tenente Laurentino Cruz/RN. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, fazendo uso de observação participante, entrevista semiestruturada, atividade diagnóstica de sondagem das hipóteses de escrita espontâneas dos alunos. Buscou-se apoio nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1895; 1995; 2011), e Soares (1990; 2003; 2004; 2009; 2015), entre outros autores. A partir das análises e discussões dos dados primários coletados, pode-se destacar que a professora não faz uso em sua sala de aula de atividades que venham a estimular o desenvolvimento da linguagem escrita de seus alfabetizandos, não desenvolvendo assim por meio da Psicogênese da Língua Escrita a organização de sua prática pedagógica, sendo que esse trabalho era para estar sendo explorado no processo de alfabetização, no dia a dia dos estudantes, priorizando seus conhecimentos prévios, suas vivências e levando em consideração o nível conceitualização da escrita de cada aluno, sendo realizado simultaneamente com os conteúdos ministrados e trabalhados pela professora em sala de aula. Assim, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para um redirecionamento da prática pedagógica do professor alfabetizador, uma vez que se acredita que é imperativo o trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que os modelos e práticas de formação inicial e continuada ofertados priorizem um trabalho pedagógico comprometido com a educação de qualidade, condizentes com a realidade do aluno, com a finalidade de alfabetizar letrando.

**Palavras-chave:** Psicogênese da Língua Escrita; Alfabetização e Letramento; Aquisição da Linguagem Escrita; Professor Alfabetizador; Prática Pedagógica.

# THE TEACHER'S WORK WITH THE PSYCHOGENESIS OF WRITTEN LANGUAGE IN THE LITERACY PROCESS OF STUDENTS IN THE SECOND YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

## ABSTRACT

The main objective of this monograph is to investigate how teachers who work in the literacy process with 2nd grade students develop the organization of their teaching practice through the Psychogenesis of Written Language. Discussing the teacher's conceptions of the Psychogenesis of Written Language and Literacy; identifying the difficulties the teacher encounters in working with the Psychogenesis of Written Language in the classroom; discussing the pedagogical practices adopted by the teacher to work with the different levels of development of their students' writing hypotheses during the literacy process; analyzing whether the school institution offers continuing training for teachers working in the literacy process in the early years of elementary school in relation to the Psychogenesis of Written Language; identifying the levels of conceptualization of the writing of students in the literacy process. The pedagogical work of the teacher who works in the literacy process of students in the early years of elementary school with the Psychogenesis of Written Language impacts on the learning process of students who are inserted in the stage of the literacy cycle, students who are in the process of acquiring written language and reading. The research participants were the teacher in charge of the 2nd grade class and eleven students, seven girls and four boys aged seven, enrolled in the 2nd grade of a public school in the rural area of Tenente Laurentino Cruz/RN. The research methodology used a qualitative approach, making use of participant observation, semi-structured interviews and diagnostic activities to probe the students' spontaneous writing hypotheses. Support was sought from studies by Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (1895; 1995; 2011), and Soares (1990; 2003; 2004; 2009; 2015), among other authors. Based on the analysis and discussion of the primary data collected, it can be highlighted that the teacher does not use activities in her classroom that stimulate the development of written language in her literacy students, thus not developing the organization of her teaching practice through the Psychogenesis of Written Language. This work was supposed to be explored in the literacy process, in the students' daily lives, prioritizing their previous knowledge, their experiences and taking into account each student's level of conceptualization of writing, being carried out simultaneously with the content taught and worked on by the teacher in the classroom. Thus, we believe that this research can contribute to redirecting the pedagogical practice of the literacy teacher, since we believe that it is imperative to work with the Psychogenesis of Written Language in the literacy process of students in the early years of elementary school and that the models and practices of initial and continuing training offered prioritize pedagogical work committed to quality education, consistent with the student's reality, with the aim of literacy.

**Keywords:** Psychogenesis of Written Language; Literacy and Literacy; Acquisition of Written Language; Literacy Teacher; Pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Níveis do Processo de Aquisição da Linguagem Escrita adaptado de Ferreiro e Teberosky .....</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 2 - Escrita espontânea do Aluno A.....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 3 - Escrita espontânea da Aluna B .....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 4 - Escritas espontâneas da Aluna C e do Aluno D.....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 5 - Escritas espontâneas do Aluno E e da Aluna F.....</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 6 - Escritas espontâneas da Aluna G e do Aluno H.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 7 - Escritas espontâneas da Aluna I, da Aluna J e da Aluna K.....</b>	<b>80</b>

## LISTA DE SIGLAS

- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- RN** - Rio Grande do Norte
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>18</b>
2.1 Concepções do termo Alfabetização.....	18
2.2 Concepções do termo Letramento .....	22
2.3 O papel do docente: um novo olhar para a alfabetização .....	31
<b>3. A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA .....</b>	<b>34</b>
3.1 Psicogênese da Língua Escrita: apontamentos e reflexões.....	34
3.2 Características dos Níveis de Conceitualização da Escrita no processo de alfabetização .....	39
3.2.1 Como o docente pode identificar os Níveis de Conceitualização da Escrita .....	44
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
5.1 Análise e discussão do trabalho da professora com a Psicogênese da Língua Escrita no 2º ano do Ensino Fundamental .....	55
5.1.1 Concepções sobre a Psicogênese da Língua Escrita e Alfabetização na visão da professora .....	55
5.1.2 Planejamento das aulas e a prática pedagógica adotada pela professora no trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita .....	59
5.1.3 As dificuldades encontradas pela professora para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula .....	67
5.1.4 A instituição escolar e a realização de cursos de formação continuada pela professora que atua no processo de alfabetização .....	68
5.2 Análise e discussão das hipóteses de escrita espontâneas dos alunos em processo de alfabetização .....	70
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um dos momentos cruciais na trajetória escolar das crianças, sendo uma fase determinante para o desenvolvimento de suas competências e habilidades de leitura e escrita. Atualmente, diversas teorias da aprendizagem buscam compreender e explicar como as crianças aprendem o sistema alfabético de escrita, orientando, assim, o trabalho docente durante o processo de alfabetização. Destaca-se entre essas teorias a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), intitulada “Psicogênese da Língua Escrita”, que trouxe e apresentou aos professores a compreensão de que a alfabetização é um processo que ultrapassa a ótica da codificação e decodificação de um código e que envolve um processo complexo de elaboração e formulação de hipóteses acerca da representação da linguagem escrita, demonstrando que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a língua escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato mediante a sua própria participação em atos que envolvem o ler e o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Nesse cenário, é lícito postular que é praticamente impossível discutir o processo de alfabetização de alunos nos dias atuais sem se referir às pesquisas e estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Isso se deve ao fato de que a teoria da Psicogênese da Língua Escrita teve um impacto significativo e uma relevância considerável tanto na América Latina, quanto no Brasil, revolucionando os debates sobre alfabetização e promovendo uma completa transformação na compreensão do processo de aprendizagem da escrita pelas crianças. Conforme os princípios dessa teoria a criança começa a formular hipóteses e ideias sobre a escrita muito antes de ingressar na escola. Ela chega ao ambiente escolar com um notável conhecimento sobre sua língua materna, um saber prévio que deve ser reconhecido e considerado pelos professores que atuam nas classes de alfabetização. Esse entendimento inicial sobre a escrita deve orientar a organização da prática pedagógica do educador, criando condições que levem o aluno a considerar e dar forma a esses conhecimentos prévios.

A aprendizagem acontece segundo Ferreiro e Teberosky (1999) através da interação da criança com o objeto de conhecimento, mediada por atividades mentais

que envolvem experimentações práticas de leitura e escrita. Durante essas interações, a criança elabora ideias e hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da escrita, mesmo que essas compreensões possam divergir das normas socialmente aceitas. Dessa forma, o conhecimento prévio da criança é imperativo e deve ser considerado como ponto de partida para novas aprendizagens. Além disso, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança não é um processo linear, ela é influenciada por conflitos cognitivos que emergem das divergências entre o que a criança já sabe e os novos desafios que enfrenta. Esses conflitos são elementos fundamentais para o aprendizado, pois incentivam o desenvolvimento cognitivo e levam a criança a reformular suas concepções iniciais. Nesse contexto, os “erros” são interpretados não como falhas, mas como partes indispensáveis do processo de construção dos conceitos necessários para a compreensão do sistema de escrita. O que antes era visto como “ausência de saber” é, na verdade, um indicativo valioso do raciocínio da criança em ação. Esses “erros” mostram como a criança experimenta, testa e ajusta suas hipóteses, revelando sua capacidade criativa e seu processo de descoberta. Dessarte, considerar esses “erros” como elementos iniciais e produtivos do aluno, permite ao educador adotar uma prática pedagógica adequada, ajudando a criança a construir uma compreensão sólida e autônoma do sistema de escrita.

Dessa maneira, ao investigar a gênese psicológica da compreensão da linguagem escrita nas crianças, Ferreiro e Teberosky (1999) nos ajudam a entender os processos e as fases que as crianças vivenciam e percorrem até alcançarem a fase da alfabetização. Nesse viés, tendo como base os princípios piagetianos, essa teoria centra-se no processo de construção da escrita, entendida como um sistema de representação da linguagem, no qual a criança é sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Essa compreensão da teoria da Psicogênese da Língua Escrita pode ser uma indispensável aliada para a organização e construção da prática pedagógica do docente que atua no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante que o docente, por sua vez, conheça e compreenda os processos e as fases pelas quais as crianças percorrem até que estejam alfabetizadas para intervir de maneira competente nas hipóteses produzidas pelos seus alunos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), embora o processo de alfabetização seja longo e trabalhoso para todas as crianças, é de fundamental importância e, é dever da instituição escolar proporcionar um ambiente alfabetizador,

ou seja, um ambiente pensado para que a criança tenha contato e interações efetivas com a língua escrita e também que, essa interatividade seja mediada por profissionais capacitados. Nesse sentido, para os professores que atuam no processo de alfabetização, é imprescindível que a alfabetização seja conduzida com seriedade e responsabilidade. A prática pedagógica deve ser organizada de forma a se adaptar ao percurso do alfabetizando e a dialogar com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo o conhecimento que eles já possuem e fazendo a ponte entre esse conhecimento e o que precisa ser ensinado, assegurando-lhes o direito de aprender.

Assim, entende-se que é partindo de uma compreensão clara e ampla sobre o tema, que surge o objeto de estudo no qual busca-se trabalhar. Nesse sentido, o estudo propõe-se investigar como o professor que atua no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental desenvolve, por meio da Psicogênese da Língua Escrita, a organização de sua prática pedagógica. O estudo tem como pressuposto que a formação de professor(a) se dá com a reflexão sobre a prática, e pretende ser uma colaboração entre o profissional em atuação no ciclo de alfabetização e o estudante de licenciatura em Pedagogia. Desse modo, tendo em vista a necessidade de maior aprofundamento sobre o tema, esta pesquisa, ancora-se na busca de respostas para o objeto de estudo.

Cumprir frisar que o interesse pela investigação surgiu a partir de uma das experiências acadêmicas vivenciadas no componente curricular Alfabetização e Letramento, cursado no quarto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, o qual possibilitou o contato com as discussões teóricas sobre o processo de alfabetização e letramento, seus desdobramentos e a Psicogênese da Língua Escrita.

Além da experiência teórica, a prática também foi possível de ser vivenciada, a partir da realização de uma atividade de sondagem das hipóteses de escritas de alunos em processo de alfabetização em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de diagnosticar em quais níveis de conceitualização da escrita os alunos, se encontravam naquele período, seguindo as ideias e pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999). Essa experiência na disciplina de Alfabetização e Letramento despertou uma grande curiosidade em relação ao trabalho do professor com a Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que fez com que durante a disciplina de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do

Ensino Fundamental surgisse o seguinte questionamento: Como o professor que atua no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental desenvolve, por meio da Psicogênese da Língua Escrita, a organização de sua prática pedagógica? O que levou esta pesquisadora, ainda na etapa de regência do estágio, a iniciar a busca por respostas para esse questionamento.

Assim, este estudo tem como objetivo geral investigar como o professor que atua no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental desenvolve, por meio da Psicogênese da Língua Escrita, a organização de sua prática pedagógica. Com isso, surgem os objetivos específicos: 1 - Discutir as concepções que o professor possui sobre a Psicogênese da Língua Escrita e a alfabetização; 2 - Identificar as dificuldades que o professor encontra para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula; 3 - Discutir as práticas pedagógicas adotadas pelo professor para trabalhar os diferentes níveis de desenvolvimento das hipóteses de escrita de seus alunos durante o processo de alfabetização; 4 - Analisar se a instituição escolar oferece formação continuada para o professor que atua no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação à Psicogênese da Língua Escrita; 5 - Identificar os níveis de conceitualização das escritas dos alunos em processo de alfabetização.

Dessa maneira, esta produção foi desenvolvida com referencial teórico baseado em Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1895; 1995; 2011), e Soares (1990; 2003; 2004; 2009; 2015), entre outros autores, proporcionando o conhecimento sobre as concepções de alfabetização e letramento, a Psicogênese da Língua Escrita e sua utilização no processo de alfabetização, as características dos níveis de conceitualização da escrita, o papel do professor, possibilitando o embasamento teórico necessário para a análise e interpretação dos dados.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Pontua-se, desse modo, que os dados primários desta pesquisa foram coletados durante a etapa da prática do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse estágio representa o terceiro estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, oferecido na modalidade de ensino a distância. Cursado no 7º período com carga horária total de 100 horas, dividida entre teoria e prática. A parte teórica do estágio, com 60 horas, consiste em aulas ministradas e orientações fornecidas pelo professor no ambiente acadêmico, abordando temas essenciais para a prática pedagógica. A parte prática, com 40 horas, é realizada em

uma instituição escolar escolhida pelo próprio discente, podendo ser realizada em uma das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E foi durante a etapa da prática do estágio, ou seja, a etapa de regência, mais especificamente durante a observação participante em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, que os dados primários dessa pesquisa foram coletados.

A escola onde a turma está inserida é uma instituição educacional da rede pública de ensino, que atende as etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, localizada na zona rural do município de Tenente Laurentino Cruz do estado do Rio Grande do Norte-RN. A unidade escolar funciona nos turnos vespertino e matutino, atendendo a uma clientela proveniente da zona rural e urbana.

Os participantes da pesquisa foram a professora regente da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, que atua no ciclo de alfabetização a mais de vinte e sete anos, com tempo de atuação docente, especificamente no 2º ano do Ensino Fundamental de dois anos, e onze alunos, sendo sete meninas e quatro meninos na faixa etária de sete anos, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a escolha desses participantes justifica-se pelo fato de integrarem a turma onde a pesquisadora estava realizando seu Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando como estagiária-professora-pesquisadora durante o período do estágio, o que possibilitou um contexto observacional privilegiado para a pesquisa. Assim, a proximidade com o grupo e o ambiente na sala de aula proporcionaram condições consideráveis para a coleta de dados e informações diretamente no contexto educacional. Utilizou-se como procedimentos metodológicos para a construção das informações a observação participante, no ambiente da sala de aula, a entrevista semiestruturada com a professora e uma atividade de sondagem das hipóteses das escritas espontâneas dos alunos, as quais foram realizadas nos meses de março e abril de 2024. Os instrumentos para o registro foram o diário de campo, foto das produções escritas das crianças e a gravação em áudios da entrevista, com posterior transcrição das falas para a realização das análises.

Sobre as questões éticas da pesquisa, convém esclarecer que esta foi aprovada pela instituição escolar e pela professora. A autorização da docente para a gravação da voz foi concedida após conversas e o preenchimento do Termo de Autorização para Gravação de Voz. A autorização da professora e dos alunos para a realização da atividade de sondagem das hipóteses das escritas foi acordada de

forma oral, em conversa no dia anterior a sua realização. Nesse sentido, para manter os princípios éticos da pesquisa em educação, os participantes desta pesquisa serão referidos neste trabalho apenas como “professora do segundo ano”; “Aluno A; Aluna B; Aluna C; Aluno D; Aluno E; Aluna F; Aluna G; Aluno H; Aluna I; Aluna J e Aluna K”, a fim de preservar suas identidades.

Portanto, esta monografia encontra-se organizada em seis capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. O segundo capítulo, denominado Alfabetização e Letramento, aborda as concepções desses dois conceitos, dividindo-se em três tópicos. O primeiro discute as Concepções do termo Alfabetização, o segundo as Concepções do termo Letramento e o terceiro O papel do docente: um novo olhar para a alfabetização. O terceiro capítulo, intitulado A Psicogênese da Língua Escrita, organizado em dois tópicos e um subtópico. O primeiro tópico traz apontamentos e reflexões sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o segundo destaca as características dos níveis de conceitualização da escrita no processo de alfabetização e o subtópico discute como o docente pode identificar esses níveis no processo de alfabetização. O quarto capítulo trata da Metodologia, nele descrevemos os procedimentos utilizados na pesquisa, como a natureza da pesquisa, a caracterização do contexto, dos participantes e dos instrumentos de coleta e a organização da análise de dados.

No quinto capítulo, Análise e Discussão dos Dados da Pesquisa, os resultados são apresentados em dois tópicos. O primeiro tópico analisa e discute o trabalho da professora com a Psicogênese da Língua escrita no 2º ano do Ensino Fundamental, dividindo-se em quatro subtópicos, sendo analisado e discutido no primeiro subtópico, as concepções da professora sobre Psicogênese da Língua Escrita e Alfabetização, no segundo subtópico, o planejamento das aulas e práticas pedagógicas adotadas pela professora no trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita, no terceiro subtópico, as dificuldades encontradas pela professora para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula, e, no quarto subtópico, a instituição escolar e a realização de cursos de Formação continuada pela professora. O segundo tópico analisa e discute as hipóteses de escrita espontâneas dos alunos em processo de alfabetização. Por fim, o sexto capítulo apresenta as Considerações Finais da pesquisa e assim a concretização desse trabalho.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

### 2.1 Concepções do termo Alfabetização

Este capítulo visa destacar o conceito de Alfabetização e Letramento, apresentando as concepções desses termos. Observa-se que o conceito de alfabetização tem passado por muitas transformações recentes para atender e abranger todas as crianças, jovens e adultos envolvidos nesse processo. Essas mudanças são impulsionadas mediante ideias, estudos e trabalhos que têm como foco compreender a origem, o desenvolvimento e a evolução das funções psíquicas da criança em relação à alfabetização. Pode-se pontuar, especificamente, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida pela psicóloga e pesquisadora argentina Emilia Ferreiro em colaboração com a pedagoga argentina Ana Teberosky. Nesse sentido, além das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), também consideramos as perspectivas e ideias de outros especialistas e estudiosos comprometidos, que, ao longo dos anos, têm trabalhado para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no ciclo de alfabetização, na perspectiva de se alfabetizar um número crescente de pessoas.

Nesse contexto, compreende-se que uma educação de qualidade tem suas bases estabelecidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, atualmente, defende-se que o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino deve englobar tanto o processo de alfabetização quanto o de letramento. Essa abordagem representa uma nova e desafiadora tarefa para os docentes, possivelmente porque muitos professores apresentam em sua concepção uma certa confusão acerca desses termos e acreditam ser a alfabetização e o letramento um único processo que possui o mesmo significado, o que pode levar a práticas pedagógicas inadequadas e a uma abordagem simplista do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Esse desconhecimento ou a compreensão teórica limitada dos conceitos de alfabetização e letramento, interfere diretamente no fazer do educador. Assim, é fundamental que o professor atuante no processo de alfabetização compreenda as particularidades, os entrelaçamentos e as aproximações dos conceitos de alfabetização e de letramento. Isso porque, conforme Soares (2003):

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é

importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (Soares, 2003, p. 90).

Sob essa perspectiva, cabe frisar que a alfabetização é um dos processos mais importantes da formação escolar de um indivíduo, assim como o processo de desenvolvimento da escrita. Dessa maneira, é imperativo ressaltar que, embora a alfabetização e o letramento sejam processos inter-relacionados, eles abordam aspectos distintos do desenvolvimento da linguagem. Atualmente, os debates e discussões sobre alfabetização e letramento têm se intensificado, considerando a necessidade de que as práticas educacionais reflitam a complexidade desses processos. A compreensão e a integração adequada de ambos são essenciais para que as práticas pedagógicas sejam eficazes e atendam de maneira abrangente e significativa às necessidades dos alunos no processo de alfabetização. Para Soares (2004) é necessário repensar as práticas de ensino que têm predominado em muitas instituições escolares, esclarecendo a distinção entre o que é alfabetização e o que é letramento, e desvendando as principais facetas de cada um desses termos.

Nesse ângulo, é cabível pautar que a alfabetização é um termo que apresenta expressiva familiaridade para as pessoas. Isso se deve ao fato de que, desde o período do Brasil Colônia, o conceito de alfabetização já estava presente nas práticas educacionais, refletindo as ideias predominantes da época sobre o ensino da leitura e da escrita. Por outro lado, o conceito de letramento é mais recente no vocabulário da educação brasileira. Conforme Moreira e Rocha (2013, p. 2), “a palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo”. Nesse viés, a partir das confusões e inquietações com relação aos termos: Alfabetização e Letramento, tem crescido consideravelmente o número de pesquisas que buscam esclarecer e diferenciar esses conceitos.

Dessa maneira, cumpre destacar que alfabetização constitui como um processo pelo qual o indivíduo adquire o domínio do código linguístico e das habilidades de utilizá-lo, como um sistema de comunicação, para ler e escrever. Porém, é pertinente compreender que esse processo não deve ser identificado apenas como uma apropriação mecânica das habilidades de codificação e

decodificação da leitura e da escrita, mas uma capacidade de compreender, interpretar, refletir, criticar e construir conhecimento. A alfabetização está relacionada também ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e da utilização da linguagem de forma competente de um modo geral.

Dessa forma, a alfabetização permite ao indivíduo o entendimento do contexto dos mais variados gêneros textuais, por meio da interação com práticas de leitura e escrita, assim como pelas especificidades e domínios da linguagem. Isso ocorre mediante as interações estabelecidas em ações reais e concretas que promovem a percepção e a prática social, fundamentadas na interação, na transformação e na comunicação. Nesse sentido, a linguagem, além de ser imperativa para a comunicação entre as pessoas, apresenta um importante papel na formação da consciência e na sistematização do pensamento, pontuando que existem várias formas de linguagem, cada uma desempenhando uma função específica na interação humana.

De acordo com Soares (2015), etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, isto é, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. A pesquisadora ressalta, ainda, que o conceito de alfabetização varia conforme o contexto cultural, econômico e tecnológico de cada sociedade. Em diferentes sociedades, a definição de alfabetização se adapta às suas particularidades e necessidades. Por exemplo, afirmar que uma criança de sete anos é analfabeta faz sentido em contextos nos quais as crianças aprendem a ler e escrever aos quatro ou cinco anos de idade, mas não se aplica à realidade de uma sociedade como a nossa, em que não se espera que todas as crianças de sete anos já estejam plenamente alfabetizadas.

Dessa forma, é possível destacar que ao longo do tempo o conceito de alfabetização passou por expressivas modificações, tentando atender ao contexto e às necessidades do tecido social. Da ótica de como ensinar a escrever e a ler até as perspectivas mais atuais, nas quais defende-se a produção do conhecimento pelo próprio indivíduo, sendo o professor alfabetizador seu agente mediador. Esse avanço reflete uma longa trajetória cronológica na educação, marcada por mudanças significativas nas concepções e práticas de ensino.

Até a década de 1950, o conceito de alfabetização estava relacionado à capacidade do indivíduo de escrever, ler e realizar as quatro operações matemáticas básicas. Entretanto, a partir da década de 1970, com os estudos conduzidos pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em regiões rurais e periféricas de países em desenvolvimento, como o Brasil, os especialistas começaram a notar que esse conceito não explicava completamente a realidade de muitas pessoas. Havia indivíduos que, embora não dominassem totalmente a leitura e a escrita, ou tivessem apenas um conhecimento parcial de letras, palavras e números, ainda assim conseguiam desempenhar tarefas complexas que normalmente exigiriam essas competências. Esse cenário levou à reflexão sobre a inadequação da visão tradicional da alfabetização, impulsionando uma reavaliação do que realmente significa ser alfabetizado.

Ferreiro (1995) salienta que a aprendizagem ou alfabetização, não é provocada pelo próprio professor, pelas propostas e/ou metodologias, mas sim pela maneira como as crianças associam seus conhecimentos prévios, adquiridos antes de entrarem na escola, com o que está sendo ensinado, levando à construção do conhecimento mediante uma sequência de hipóteses, que são definidas em cinco etapas até que o indivíduo esteja alfabetizado. Essa sequência de hipóteses poderá ser vista de maneira detalhada mediante a pesquisa, acerca dos níveis de conceitualização da escrita da criança estudados por Ferreiro e Teberosky (1999) que será destacado no capítulo 3 do presente trabalho.

Sob esse viés, Soares (1990) em sua perspectiva acerca da alfabetização, fundamentada em ideias construtivistas em relação a realidade do indivíduo-criança e/ou adulto, seu crescimento e desenvolvimento pessoal e formação cidadã certifica que:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (Soares, 1990, p. 17).

Nessa linha de pensamento, a autora apresenta uma perspectiva ampliada da concepção de alfabetização, embasada em uma ótica construtivista que reconhece a alfabetização não apenas como um processo técnico, mas também social e político. Nesse cenário, alfabetizar é promover ao indivíduo, seja ele criança e/ou adulto, a oportunidade de ingressar no mundo da escrita de maneira que vá além da simples habilidade de ler e escrever. Dessa maneira, a alfabetização, conforme a autora, deve

possibilitar ao indivíduo a utilização funcional e significativa da escrita em diversas situações da vida cotidiana, reconhecendo esse processo como um instrumento que propicia a inclusão social e a cidadania. Desse modo, compreende-se, que a alfabetização ultrapassa a mecânica da prática da leitura e escrita, assim como defende Frago, (1993, p. 27) que “alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política determinada”. Essa visão vai ao encontro das ideias de Soares (1990), na perspectiva de que a alfabetização está significativamente vinculada às práticas culturais, sociais e políticas nas quais o indivíduo está inserido.

Dentro dessa perspectiva, Smolka (2003, p. 69) destaca que “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura - para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?”. Esse destaque coloca a alfabetização em um patamar mais complexo, no qual a escrita é vista como um instrumento de comunicação e interação com o outro, e não como um fim em si mesma. Dessa forma, a alfabetização não pode ser mais compreendida apenas como o ensino de um sistema de escrita que corresponde a sons. Os níveis de conhecimento e os saberes prévios dos alunos devem ser considerados, tendo em vista que, mesmo antes do processo formal de alfabetização, eles já possuem um repertório cultural e experiências com a linguagem escrita.

Na contemporaneidade, parece que apesar de muitos educadores compreenderem essas novas concepções acerca do conceito de alfabetização, ainda é possível observar uma certa “resistência” no que se refere as novas metodologias de ensino. Isso evidencia que estamos vivenciando um período de mudança que exige atenção especial na formação dos educadores, especialmente daqueles que atuam diretamente nas salas de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, essa perspectiva de extensão do conceito de alfabetização será abordada no próximo tópico. Nele, trataremos da concepção do termo letramento, que, paulatinamente, foi sendo introduzido ao discurso educacional.

## **2.2 Concepções do termo Letramento**

Neste tópico serão discutidas informações acerca das concepções do termo letramento, quanto ao surgimento, etimologia, a relação entre alfabetização e letramento e suas variadas práticas sociais e como pode ser desenvolvido na sala de

aula. É importante compreender que o letramento não se restringe, especificamente, ao sistema escolar, porém buscaremos focar a atenção nesse sistema por considerar que cumpre à instituição escolar, essencialmente, promover nos educandos um envolvimento mais profundo com as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita.

Sob esse cenário, cabe pontuar que o termo letramento foi introduzido no vocabulário e ao discurso educacional recentemente. Conforme Soares (2009), a criação de novas palavras/termos acontece quando surgem novas realidades, novas ideias, novos fatos e, é assim que a palavra letramento surge para redefinir a escrita dentro do contexto social contemporâneo. Isso porque, saber ler e escrever umas tantas palavras não é o suficiente para habilitar a criança para a escrita e a leitura diversificada, é preciso que ela tenha habilidades de fazer uso desses recursos de forma adequada e competente nas mais diversas formas e situações comunicativas em contextos reais de práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, o letramento aparece mediante a constatação desse fato.

Letramento é um termo que possui um conceito recente, incorporado na linguagem educacional brasileira e nas ciências linguísticas, há cerca de duas décadas de acordo com Soares (2009), especificamente em 1986. Seu surgimento reflete a necessidade de definir e identificar os comportamentos e as práticas sociais no âmbito da leitura e da escrita. Dessa forma, por ser uma palavra introduzida na língua portuguesa de forma recente, ela foi adicionada há pouco tempo aos dicionários de língua comum, ou seja, aos dicionários da língua portuguesa, aqueles que são amplamente utilizados pelo público para compreender o significado das palavras do dia a dia, como por exemplo o dicionário Caldas Aulete (AULETE Digital, s/d). Nesse sentido, essa introdução da palavra letramento na língua portuguesa é tão recente que é possível identificar a data de sua entrada no nosso idioma com exatidão, o momento e o contexto em que a palavra letramento foi utilizada pela primeira vez.

Uma das primeiras menções acerca do termo letramento, conforme pesquisas realizadas, ocorreu na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary A. Kato, publicada em 1986. Nesse livro, a autora destaca a imperatividade da escrita na evolução do desenvolvimento da aprendizagem da criança no que se refere à aquisição de conhecimento e a vida social, segundo certifica no trecho a seguir:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto

é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do **letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p. 7, grifo nosso).

Nota-se que a autora realiza uma associação da palavra letramento ao domínio individual da utilização da linguagem escrita e a habilidade de usar a linguagem escrita na sua forma culta, uma vez que a norma padrão da língua seria “resultado do letramento”, tendo a escola papel imperativo de levar os alunos a aquisição e ao domínio da linguagem. Nessa linha de raciocínio, pode-se depreender que ser letrado, é ter a capacidade de fazer uso da linguagem escrita em situações comunicativas que atendam às diversas demandas do tecido social, sendo um participante ativo na vida em sociedade.

Depois da referência do termo ter sido mencionado por Kato (1986), a palavra letramento reaparece no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” de Leda Verdiani Tfouni, que foi lançado no ano de 1988. Pode-se inferir que essa obra lançou esse termo na área da educação. Nessa obra, Tfouni (1988) dedica-se a definir a palavra letramento e busca realizar uma diferenciação de letramento e alfabetização. Para Tfouni (1988), o letramento é resultante de atividades sociais que envolvem o domínio da leitura e escrita e das transformações decorrentes da aquisição dessas habilidades e competências. Assim, a autora situa a alfabetização no campo individual e o termo letramento no âmbito social, como se pode verificar no excerto a seguir:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

O **letramento**, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Investiga não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza no social mais amplo (Tfouni, 1988, p. 9, grifo nosso).

Assim, no ano de 1995, é publicado o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, que reúne uma coletânea de artigos organizada por Ângela Kleiman, que aborda sobre o letramento. Na obra,

Kleiman (1995) ressalta que apesar que o volume apresente diferentes metodologias, os textos selecionados possuem uma linha acerca da concepção do termo letramento em comum. Para Kleiman (1995, p. 11): “o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Nesse sentido, a obra apresenta uma ampliação relevante da concepção do termo letramento.

Nesse prisma, cumpre postular que a obra “Letramento: um tema em três gêneros” da educadora e linguista brasileira Magda Soares, publicada em 1998, marcou o discurso educacional sobre o assunto letramento. Isso porque, Soares (1998) aborda o tema a partir de três perspectivas diferentes: inicialmente, como um verbete, apresentando o surgimento do termo no Brasil e no mundo e realizando uma diferenciação do termo letramento de alfabetização; em seguida, como um texto didático, discutindo o conceito de letramento e alfabetização sob uma perspectiva semântica; e, por último, como um ensaio, explicando como o letramento é caracterizado, avaliado e mensurado.

Dessa forma, é cabível pautar que o termo “letramento”, etimologicamente tem sua derivação da palavra inglesa *literacy*, que vem do latim *littera*, que tem como significado “LETRA”, e o sufixo -mento, que indica ação ou resultado, sendo o letramento compreendido conforme Soares (2009, p. 18) como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. É na utilização da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais, seja para seguir instrução (Manual de jogos, receitas); comunicar-se (e-mail, bilhete, carta); emocionar-se (conto, lenda, fábula); informar-se (notícia, jornais, reportagem) e seja para se orientar nas ruas (placas, sinais de trânsito, GPS) e no planeta (Atlas).

A criança inicia desde cedo a observar e interagir com os materiais de escrita presentes nos ambientes que frequenta, tendo contato com o mundo letrado. Nesse sentido, o letramento começa quando a criança passa a ter contato com as mais diversas manifestações da linguagem escrita no tecido social e se expande continuamente ao longo da sua vida, conforme ela vai participando das práticas sociais que utilizam a linguagem, a leitura e a escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1999):

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 5).

É em momentos como esses, onde as vivências e experiências práticas de leitura e escrita acontecem de maneira contextualizada e, frequentemente, com o apoio da oralidade, que as crianças se tornam sujeitos letrados. Para Soares (2009, p. 74) “o letramento envolve mais do que meramente ler e escrever”. Abrange a capacidade de compreender e contextualizar o que se lê e escreve dentro do ambiente social em que se está inserido. Assim, na perspectiva da dimensão social, o letramento é um fenômeno cultural que se refere a um conjunto de atividades sociais relacionadas que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Dessa forma, a atenção se volta para os usos, funções e objetivos da linguagem escrita no contexto social (Soares, 2009). Nessa ótica, o letramento envolve contextos e objetivos específicos que ultrapassam os domínios da instituição escolar. Sob a perspectiva de Kleiman (1995 p. 18-19) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Dessa maneira, observa-se que o letramento engloba diversas habilidades e conhecimentos, muitos dos quais não estão exclusivamente ligados à leitura escolar, mas sim à leitura do mundo. O que permite compreender que o letramento começa antes mesmo da alfabetização formal, quando o indivíduo passa a participar de práticas de letramento em seu ambiente social. Nesse sentido, um grande desafio é que muitos docentes focam apenas na aquisição das habilidades técnicas de leitura e escrita, sem considerar o contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos.

O professor, além de ensinar os alunos a ler e escrever, deve criar condições adequadas para promover o letramento. E um dos aspectos fundamentais para letrar, é entender que alfabetização e letramento não são sinônimos, que são processos distintos, porém interdependentes que se complementam, e que aprender o código é diferente de ter o domínio da habilidade de utilizá-lo significativamente.

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de

letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

Nesse prisma, a alfabetização e letramento são dois processos distintos, mas que podem ocorrer simultaneamente. Ambos os processos contêm elementos que, quando relacionados, contribuem não apenas para a promoção da aquisição e o domínio da linguagem escrita, mas também para que o aluno seja capaz de interpretar o mundo ao seu redor, bem como de formular ideias, argumentar, criticar, refletir e construir novos conhecimentos.

Contudo, é necessário entender que uma pessoa alfabetizada nem sempre é um indivíduo plenamente letrado, apesar até mesmo de que essa pessoa seja considerada analfabeta, tenha algum grau de letramento. Muitas vezes, esse indivíduo é um analfabeto funcional, que apresenta capacidade de reconhecer as letras e palavras do sistema de escrita, mas que não tem o domínio da habilidade de utilizar de forma competente a leitura e a escrita em seu cotidiano, em práticas sociais. Sob esse viés, Soares (2009) destaca que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 39-40).

No que se refere a essa questão, muitas vezes temos contato cotidianamente com pessoas que, apesar de não terem frequentado a instituição escolar formalmente, possuem uma ampla visão de mundo. Um exemplo que pode-se pontuar, são indivíduos que lutam por seus direitos participando de movimentos sociais, que se posicionam com autonomia frente a sua realidade, que compreende o contexto que estão inseridos mediante suas vivências, convivências e experiências sociais e cotidianas. Essas pessoas, apesar de não terem sido alfabetizadas em um ambiente escolar, adquirem um nível de letramento através de suas vivências e interações sociais.

Atualmente, compreende-se que uma pessoa plenamente alfabetizada não é apenas aquele indivíduo que consegue decodificar o sistema alfabético, mas aquele que apresenta a capacidade de atuar de forma competente em situações reais de uso

da leitura e escrita. Isso significa que não é suficiente apenas dominar o código linguístico, isto é, saber escrever e ler. É imperativo conhecer, compreender e interagir com a variedade de textos que circulam no tecido social, entender suas funções e saber como interpretá-los e produzi-los de acordo com as exigências e necessidades do contexto social.

Nessa conjuntura, é imprescindível constatarmos que dissociar o processo de alfabetização do processo de letramento é um erro. Isso porque, a entrada do aluno ao mundo da escrita e da leitura se dá simultaneamente por esses dois processos, pela aquisição do sistema de escrita e pelo desenvolvimento de comportamentos, das competências e habilidades de utilização desse código em práticas reais de leitura e escrita.

Uma observação a ser realizada é que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto cultural” (Soares, 2009, p. 49). Assim, o nível de letramento varia conforme as oportunidades de envolvimento do aluno em práticas sociais que relacionem a utilização efetiva da leitura e da escrita. Será extremamente significativo que os docentes entendam que alfabetização e letramento são processos interligados, inseparáveis e complementares.

Dessa maneira, a escola se constitui como uma importante instituição de alfabetização e letramento, responsável oficialmente por promover esses processos de forma sistematizada. Isso porque, embora a instituição escolar não seja o espaço exclusivo em que ocorre o letramento, é nesse espaço que o desenvolvimento da competência e habilidade de leitura e escrita acontece de forma sistematizada. Portanto, a imperatividade de alfabetizar sob uma perspectiva de letramento. A instituição escolar deve criar condições adequadas para o letramento, promovendo um ambiente que favoreça interações efetivas com a leitura e a escrita. O trabalho do professor se torna essencial nesse processo, na perspectiva de desenvolver nos estudantes um conjunto de comportamentos, competências e habilidades de leitura e escrita que os possibilitem utilizar de forma eficiente esses elementos nas mais diversas situações sociais.

Para que isso aconteça, é imprescindível que as práticas de alfabetização e letramento no contexto da sala de aula sejam adequadamente planejadas, de modo que os alunos tenham contato e interajam com a cultura escrita e vivenciem experiências diversificadas com leitura e escrita, tendo acesso a uma variedade de

tipos e gêneros textuais, permitindo com que eles compreendam a função social de cada um desses gêneros. Logo, o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar deve ser fundamentado na perspectiva de alfabetizar letrando, em que o processo de ensino e aprendizagem do código alfabético estejam diretamente relacionados às práticas sociais de uso da escrita.

Dentro deste paradigma, teríamos uma instituição escolar que educa seus alunos para as diversas práticas interacionistas da vida em sociedade, ou seja, teríamos uma relação inseparável entre Educação, Alfabetização, Letramento e Práticas Sociais.

Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Desse modo, alfabetizar letrando não está relacionado a um recente método de alfabetização, mas a um processo de reconstrução e significação da leitura e escrita mediante práticas reais e contextualizadas, ou seja, uma abordagem que conecte o aprendizado à vida cotidiana dos alunos, permitindo que eles vejam a relevância da leitura e da escrita em diferentes contextos e situações sociais. Assim, para que o processo seja significativo e eficiente, o docente precisa proporcionar aos estudantes o contato com uma variedade de gêneros textuais em sala de aula. Além de ter contato com diversos gêneros e suportes, também participe de atividades que permitam a exploração dos usos dos gêneros, suportes e suas funções de modo significativo e contextualizado nas práticas sociais. Dessa forma, as atividades cotidianas que o professor pode utilizar na alfabetização numa perspectiva de letramento pode estar relacionada por exemplo, a um simples aviso que o coordenador pedagógico ou um indivíduo for dar na sala de aula, o docente pode utilizar esse gênero recado para oportunizar aos estudantes um momento de debates, explicando a função social do gênero de forma contextualizada, permitindo um contexto de práticas sociais de leitura e escrita.

Sob essa ótica, é pertinente pontuar que em situações comunicativas, nas quais o estudante ainda não possui o domínio do sistema de escrita alfabético, é fundamental que o educador exerça sua função de mediador, seja lendo em voz alta, ou escrevendo textos de forma coletiva com os alunos, desafiando os estudantes a

lerem listas de frutas ou listas de outras palavras do mesmo campo semântico mesmo não dominando a leitura convencional. Outra forma de estímulo seria a produção oral de histórias, contos, narrativas a partir de textos já conhecidos e registro por escrito dessas produções, uma vez que essa mediação docente-aluno é de suma importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e escrita.

Não podemos, enquanto professores, oportunizar ao aluno situações de leituras e escritas só quando ele dominar o sistema de escrita. Devemos proporcionar desde o início do processo de escolarização práticas de alfabetização na perspectiva de letramento em que os estudantes tenham contato a diversos gêneros textuais e suportes em situações reais, que permitam a criação de hipóteses acerca da leitura e escrita, seja a partir da leitura ou escrita de uma história pelo docente ou pelo educando na qual pode explorar não só o assunto do texto, mas também produzir novos, seja pela exploração do jogo de linguagem presente na leitura ou escrita do texto, estimulando a realizar a leitura individual e coletiva, identificando as palavras de acordo com os seus conhecimentos prévios e refletindo sobre elas. Dessa maneira, trazer a leitura e a escrita em toda a sua extensão social para sala de aula, implica em planejar, selecionar gêneros, suportes e textos a serem trabalhados e produzidos durante as situações didáticas na rotina escolar, potencializar práticas de alfabetização numa perspectiva de letramento que vá além da sala de aula, que possibilite a inserção da biblioteca na prática pedagógica, a criação de espaços para que os alfabetizados possam efetivamente discutir, debater e falar suas experiências de leitura e de escrita, bem como imprimir seus registros reflexões de aprendizagem, criando situações de uso social da leitura e da escrita, de produção de textos para leitores diversos, considerando os objetivos de cada tipologia textual. Assim, o professor deve proporcionar aos alunos contextos de práticas sociais de leitura e de escrita nas diversas situações de aprendizagem que promova a reflexão das diferentes possibilidades de aplicabilidade da língua.

Alfabetizar letrando é, portanto, ensinar o estudante a ler e elaborar textos em contextos reais de comunicação, com abordagens que sejam adequadas e relevantes para o cotidiano do alfabetizando. Com isso, os alunos poderão exercer sua cidadania de maneira crítica e reflexiva, tornando-se sujeitos ativos na sociedade.

Assim, nota-se que muitas vezes se atribui a responsabilidade pelo aprendizado da criança em relação à leitura e à escrita sem que os professores avaliem suas práticas pedagógicas, metodologias e a didática adequada no processo

de alfabetização. É essencial observar como o estudante está se alfabetizando, como pensa sobre a leitura e a escrita, e considerar suas ideias e hipóteses sobre a utilização social da leitura e escrita. Essas questões referentes ao papel do docente no processo de alfabetização serão discutidas no próximo tópico.

### **2.3 O papel do docente: um novo olhar para a alfabetização**

O método tradicional de alfabetização consiste em um modelo de ensino em que os olhares se voltam para o docente que transmite seus saberes para o aluno. No entanto, muitos desses profissionais não estão capacitados para entender as dificuldades enfrentadas pelas crianças antes de compreenderem o real sentido da escrita e da leitura.

No horizonte dessa perspectiva, é importante pontuar que as primeiras representações espontâneas de escritas realizadas pelas crianças no início da aprendizagem precisam ser levadas em consideração pelo professor, sendo essas produções espontâneas indicadores valiosos das explorações que as crianças realizam para entender a natureza da escrita. Sob essa ótica, desde a tenra idade, a criança entra em contato com a linguagem escrita, construindo ideias, suposições, conceitos, levantando e formulando hipóteses acerca do sistema de escrita, e com isso passa a pensar e a refletir sobre seu funcionamento e relevância através de representações. Weisz (2002) salienta que toda criança sabe alguma coisa, mas cada uma sabe algo diferente da outra e o docente deve identificar o que seu aluno já sabe e traz de sua vida cotidiana para chegar ao conhecimento formal; assim o professor o ajudará a sair do que sabe para o que ainda não sabe.

Nesse cenário, o docente alfabetizador desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, sendo responsável por planejar e promover ações pedagógicas que possibilitem, para o estudante, o desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e escrita de forma que os conhecimentos prévios sejam considerados e a aprendizagem seja significativa. É pertinente levar em consideração que o processo de alfabetização vai além de definir um conjunto de conteúdos a serem transmitidos e ensinados aos estudantes. A sua complexidade requer do educador que atua no ciclo de alfabetização, habilidades e competências para mediar e orientar os estudantes na compreensão da linguagem como instrumento de comunicação, de interação social, de construção e disseminação do conhecimento, de formação da identidade pessoal e coletiva. Cagliari (1998) afirma que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo a sua interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma produtiva o processo de aprendizagem (Cagliari, 1998, p. 89).

Para realizar um trabalho de qualidade no ciclo de alfabetização, o docente precisa se preparar de forma aprofundada, primeiro começando por investigar quem são seus alfabetizandos. Isso engloba compreender de onde vêm seus alunos, o que já sabem, quais expectativas e anseios têm em relação à instituição escolar e que conhecimentos prévios trazem antes mesmo de começarem a vida escolar. É necessário que o professor pedagogo conheça e respeite os distintos ritmos e modos de aprender, os níveis de conceitualização da escrita, adaptando e adequando suas práticas a essas diversidades. É crucial trabalhar pedagogicamente com metodologias diversificadas, que incluam a utilização de temas geradores que façam parte e estejam conectados à vivência dos estudantes, além de atividades dinâmicas e atraentes, rodas de conversas, projetos interdisciplinares que instiguem os alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, pois conforme Zabala (1998):

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (Zabala, 1998, p. 29).

Nesse sentido, todas as decisões tomadas em sala de aula, por menores que pareçam, impactam de alguma forma na formação dos alunos. Esse pensamento nos leva a considerar que a organização espacial da sala, o planejamento pedagógico, a metodologia e os materiais devem ser adequados, intencionais e coerentes com o propósito educacional que valorize o desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Isso demonstra que o educador alfabetizador deve compreender que o estudante irá produzir o conhecimento a respeito da leitura e escrita de forma sistemática, com a sua mediação, intervenção e suporte. Assim, os conhecimentos prévios que os alunos trazem não podem passar despercebidos em sua ação pedagógica. Até porque, cada aluno é um sujeito único,

com particularidades, habilidades, capacidades, limitações, dificuldades, necessidades e motivações fundamentadas em interesses específicos.

Dessa maneira, é essencial que o professor adote uma abordagem que busque investigar, identificar e analisar os conhecimentos prévios dos alfabetizandos antes de começar o trabalho direcionado para a construção da leitura e da escrita de forma sistemática. Compreender o nível de conhecimento e o que os educandos já sabem permite que o docente planeje e desenvolva propostas didático-pedagógicas que atendam às particularidades de cada estudante. Quando o docente estimula e oferece oportunidades para que os estudantes vivenciem distintos momentos e situações de leitura e escrita, criando um ambiente onde se sintam seguros para se expor sem medo de errar, ele está oferecendo condições para que seus alunos avancem no processo de construção e aquisição do conhecimento da leitura e escrita, além de propiciar o aprendizado técnico e enriquecer o momento de registros, tornando-o social e significativo.

Nesse raciocínio, é indispensável que o professor tenha profundo conhecimento do processo de aprendizagem da linguagem escrita, das características, particularidades e implicações dos níveis de desenvolvimento de um indivíduo para alfabetizá-lo. Essa compreensão é extremamente importante para que ele possa identificar as dificuldades e as necessidades individuais dos alunos e adaptar e adequar suas estratégias de ensino.

Nota-se, desse modo, que cabe ao docente promover sistematicamente o desenvolvimento dos aspectos instrumentais (o aprendizado do código alfabético, como o reconhecimento das letras, a formação de palavras e frases, a escrita correta e o uso adequado da ortografia e gramática) e cognitivos (capacidade de interpretar, analisar, refletir, memorizar e associar ideias) no processo de alfabetização. Além disso, cumpre ao docente ainda a tarefa de oferecer aos alunos oportunidades de contato e interações frequentes com situações que envolvam a leitura e escrita, possibilitando não apenas a aprendizagem do código alfabético, mas também o interesse pela leitura e escrita, a compreensão das funções e usos da nossa língua, levando em conta a subjetividade de cada estudante.

Ademais, o desenvolvimento da linguagem oral é também imperativo no processo de alfabetização, tendo em vista que é mediante a relação entre sons, letras e sílabas que o indivíduo começa a entender a estrutura das palavras. Dessa maneira, o compromisso do professor em promover estímulos ao aluno precisa ser constante,

estabelecendo conexões entre letras e os sons presentes na fala cotidiana do aluno. Desse modo, como futuros pedagogos que atuarão no processo de alfabetização, possuímos a responsabilidade de auxiliar os alunos na aquisição da linguagem oral, escrita e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, de modo que eles se tornem usuários competentes dessa linguagem e participantes na sociedade, sendo capazes de entender o meio em que estão inseridos.

Portanto, novos olhares para o processo de alfabetização devem ser direcionados pelo professor. Assim, no próximo capítulo realizaremos apontamentos e reflexões acerca da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) que trouxeram e apresentaram aos professores a compreensão de que a alfabetização é um processo que ultrapassa a ótica da codificação e decodificação de um código e que envolve um processo complexo de elaboração e formulação de hipóteses acerca da representação da linguagem escrita.

### **3. A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA**

#### **3.1 Psicogênese da Língua Escrita: apontamentos e reflexões**

Ao entender o processo de construção da inteligência infantil, pode-se compreender o complexo desenvolvimento e evolução da escrita da criança. Atualmente, existem diversas teorias de aprendizagem, que trazem nesta questão o objetivo de buscar, compreender e esclarecer como o processo de aprendizagem da linguagem escrita se desenvolve na criança, uma dessas teorias é a pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), que ao pesquisarem e estudarem sobre os processos pelos quais as crianças perpassam para construir a escrita, transformaram seus conceitos acerca do procedimento no qual o docente deve elaborar a sua prática pedagógica, para obter significativos resultados no processo de alfabetização.

Essa pesquisa realizada no final da década de 1970, intitulada Psicogênese da Língua Escrita, teve seu enfoque significativo na área pedagógica para ressaltar a validade de levar em consideração os conhecimentos já obtidos pelas crianças antes mesmo de entrarem na escola independente da classe social em que elas pertencem. O estudo apresenta uma visão construtivista fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, que leva em consideração o sujeito cognoscente, ou seja, o sujeito

que busca adquirir conhecimento de forma sucessiva e crescente. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), para Piaget, este sujeito cognoscente é definido como:

Aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um 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 em que organiza seu mundo (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

Sob esse viés, pode-se pontuar que as autoras também consideram em sua teoria a criança como um sujeito cognoscente na medida em que busca a aprendizagem da conceitualização da escrita. Dessa forma, a aprendizagem é um processo de aquisição do conhecimento que se concretiza com o pensar e o agir do indivíduo sobre o objeto que se pretende conhecer. Logo, o conhecimento da leitura e da escrita pela criança acontece por meio do contato direto entre a criança e os objetos escritos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) fundamentadas em Piaget, todo conhecimento tem uma gênese, ou seja, uma origem. A partir desse entendimento, o conceito de psicogênese refere-se ao processo pelo qual cada criança constrói a compreensão da escrita, isto é, como ele organiza seu pensamento e representa sua escrita. Cada símbolo ou código utilizado pela criança tem um significado próprio, que faz sentido para quem está escrevendo. Esse processo envolve a maneira individual pela qual a criança atribui significados à escrita e como ela progressivamente desenvolve suas hipóteses e compreende as regras da linguagem escrita, passando de uma fase inicial de experimentação para o domínio mais formal do código alfabético. A Psicogênese da Língua Escrita, assim, enfatiza o papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento.

Nesse cenário, cabe destacar que a criança que está inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, direciona-se para a aquisição de competências e habilidades tais como a compreensão de leitura, a produção textual, a escrita correta e o uso adequado da ortografia e gramática, a capacidade de interpretar, analisar, refletir, memorizar, organizar e associar ideias. Competências e habilidades essas que podem ser desenvolvidas conforme sua fase de desenvolvimento. Para isso, a instituição educacional tem o papel de integrar no segmento escolar instrumentos adequados que permitam a promoção do avanço psicomotor e cognitivo dos educandos. É

inegável que a escrita está integrada ao desenvolvimento dessas competências e habilidades, isso porque gradualmente a criança incorpora essa prática conforme vai ampliando os demais tipos de aprendizagens. Apesar das distinções individuais das crianças, ao tentar entender o sistema da linguagem escrita e sua função, elas entram em contato direto com a escrita, formulam hipóteses, teorias, ideias, gramática próprias e metodologias em um processo coerente e lógico que pensa ser sua língua, com características individuais, mas que, ao mesmo tempo é compreensível a todos.

Para Tfouni (2002) a escrita se associa ao desenvolvimento social e cognitivo das crianças que durante o processo no qual são alfabetizadas fazem uso da leitura e da escrita para a representação das práticas que compõem seu meio. Nessa ótica, analisando a escrita como fase importante da apropriação de conhecimentos de mundo e de habilidades características do domínio do código linguístico, compreende-se que a criança passa a construir hipóteses em relação à escrita apresentando um desenvolvimento progressivo e atemporal.

Além disso, é importante ressaltar que por muito tempo se pensava que o sujeito alfabetizado era aquele que tinha o domínio da grafia das palavras, das letras, das sílabas e dos fonemas. Atualmente, compreende-se que para ser considerado alfabetizado, o indivíduo tem de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente nas diversas práticas sociais e contextos, não basta somente conhecer e reconhecer as letras, unir sílabas, fonemas e saber decodificar umas tantas palavras que estão diante de seus olhos, é preciso que o sujeito tenha habilidades de fazer uso desses recursos de forma adequada e competente nas diversas situações comunicativas.

Nessa perspectiva, é necessário entender que a língua não é um simples conglomerado de signos que funciona para comunicar, pelo contrário, a língua é um recurso histórico, social e cultural, sendo um sistema coletivo e dinâmico. Consoante Ferreiro (2011, p. 16) “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”. Ela não é um produto escolar, mas sim uma matéria prima cultural, resultado do esforço da humanidade. Em conformidade Tfouni (2002, p. 10) frisa que “a escrita é o produto cultural por excelência. É de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo”.

Ferreiro e Teberosky (1999) em suas análises acerca do processo de construção da língua escrita, postulam que ao recebermos e acolhermos as crianças, não devemos considerar que elas não sabem nada sobre sua língua materna. “Não

se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 27). Sob essa perspectiva, a Psicogênese da Língua Escrita, teoria proposta pelas autoras, enfatiza que a alfabetização não começa do “zero”, isso significa que as crianças, ao iniciarem o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita, já possuem conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27) pontuam que “a criança que chega, a escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos”.

Esses conhecimentos são construídos a partir de suas interações com o ambiente e com a cultura letrada à sua volta, como placas, rótulos, histórias contadas ou lidas por adultos, entre outros estímulos. Conforme essa ótica, as crianças fazem distinções verbais e possuem hipóteses sobre a escrita antes mesmo de receberem instrução formal. Elas já tentam compreender e dar sentido ao mundo escrito, embora muitas vezes de maneira não convencional e incompleta. Dessa forma, a função do professor é o de orientar e mediar as crianças para que elas descubram e desenvolvam essas capacidades e habilidades que já possuem e não introduza no contexto de sua ação docente a sensação de que é “tudo novo”. Acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que:

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 24).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve levar em consideração os conhecimentos prévios e as hipóteses das crianças. Ao invés de simplesmente introduzir para esses sujeitos sociais ativos novos conteúdos de maneira linear, do básico ao avançado, o docente no processo de alfabetização deve fomentar a reflexão, a busca e a descoberta, ajudando as crianças a pensarem sobre a língua escrita, a avançarem em seus próprios ritmos e a produzirem significados mais complexos sobre a escrita. Essa ação implica em observar e compreender como cada criança constrói suas próprias hipóteses e pensa sobre a linguagem escrita, oportunizando atividades e desafios que as permitam refletir, confrontar suas ideias e

avançar. A finalidade é que as próprias crianças sejam incentivadas a identificar e desenvolver suas capacidades e habilidades e, desta forma, tornem-se sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) hodiernamente, nas unidades escolares, não nos deparamos com crianças passivas, que estão esperando o adulto lhes mostrar exatamente o que e como fazer. Mas sim crianças capazes de refletir, de construir conhecimento e de “criar hipóteses”, colocando em prática sua própria escrita gráfica, a partir de todo estudo e entendimento que elas fazem por si só, “que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 24).

A partir desse panorama, cumpre destacar que foi a parte da década de 1980 que os fundamentos teóricos dos estudos acerca da Psicogênese da Língua Escrita trouxeram e apresentaram aos professores a compreensão de que a alfabetização é um processo que ultrapassa a ótica da codificação e decodificação de um código e que envolve um processo complexo de elaboração e formulação de hipóteses acerca da representação linguística escrita. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram de forma significativa para a evolução do estudo da escrita, desenvolveram a teoria da Psicogênese da Língua Escrita das crianças, baseadas nos estudos desenvolvidos por Piaget e sua concepção e perspectiva construtivista.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) “a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular; mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento” (ibidem, p. 31, grifo das autoras). Assim, as pesquisadoras trazem em seus estudos princípios piagetianos, abordando em sua obra como as crianças constroem diferentes hipóteses sobre a escrita até compreender o processo de alfabetização, direcionando as crianças a um novo olhar, agora vistas como sujeitos ativos, produtoras de conhecimento e protagonistas de seu próprio aprendizado. Nesse ângulo, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que as crianças, enquanto participantes ativos, atuam em seu próprio aprendizado e, salientam a imperatividade da construção de hipóteses de escrita das crianças, destacando que o processo de alfabetização não se limita a repetição de letras, sendo um processo de construção contínuo em que uma criança interpreta, representa e ressignifica a linguagem escrita de acordo com suas experiências e compreensões.

Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve um desenvolvimento gradual, na qual cada criança, como sujeito ativo, elabora hipóteses sobre a linguagem escrita, avançando por diferentes níveis de conceitualização. Os níveis refletem as etapas evolutivas que uma criança percorre enquanto constrói seu entendimento sobre o sistema de escrita no processo de alfabetização. Assim, a Psicogênese da Língua Escrita classifica essas etapas em cinco níveis. São eles: Pré-silábico - Nível I, Pré-silábico - Nível II, Silábica - Nível III, Silábico-alfabético - Nível IV e Alfabético - Nível V. Cada nível tem características específicas que o definem, sendo que cada etapa do aprendizado da criança - desde rabiscos e letras isoladas até a construção de palavras e frases - é carregada de significado.

Nesse sentido, no tópico a seguir, exploraremos as características desses níveis de conceitualização da escrita no processo de alfabetização, destacando as particularidades de cada nível e o que elas representam para o desenvolvimento da criança.

### **3.2 Características dos Níveis de Conceitualização da Escrita no processo de alfabetização**

É pertinente destacar que, em cada nível de conceitualização da escrita, a criança formula hipóteses em relação ao processo de produção da leitura e escrita, fundamentando-se na compreensão e nos conhecimentos prévios que já possui acerca desses processos. Sob esse viés, a transição de um nível de escrita para outro só acontece quando a criança esbarra com situações em que o nível de escrita em que se apresenta impossibilita explicar essas questões e o conflito/desequilíbrio cognitivo seja suficiente para permitir com que busque novos caminhos e encontres-os. Nesses momentos, ao adquirir a consciência de que o que pensa ser correto é insuficiente, a criança irá formular novas hipóteses e levar em consideração novas questões e demandas, até que se aproprie do sistema de escrita como fruto de um processo individual e singular de construção de conhecimento. Pode-se postular, desse modo, que a assimilação e acomodação de conceitos são processos graduais, o que não impede que aconteça idas e vindas entre os diferentes níveis ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita.

É relevante destacar que na teoria psicogenética de Jean Piaget, as noções de assimilação e acomodação são elementos centrais no processo de

desenvolvimento cognitivo. A assimilação refere-se à incorporação do objeto de conhecimento, ou de parte dele, às estruturas cognitivas já existentes no sujeito. Por sua vez, a acomodação corresponde às alterações realizadas nessas estruturas cognitivas como resposta à incorporação de novos elementos, ou seja, é a transformação, reorganização que os esquemas de assimilação precisam realizar para que a estrutura cognitiva do sujeito possa se ajustar especificamente ao objeto ou experiência em questão.

A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo [sujeito] e o meio [objeto], a qual constitui a condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual; e essa interação supõe, desde o início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos opostos (Piaget, 1979, p. 328).

É mediante esses dois mecanismos cognitivos que o sujeito constrói o conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento é visto como uma construção ativa, na qual o sujeito assimila as informações provenientes de sua interação com a realidade. Ao interpretar essas informações, ele utiliza estruturas cognitivas previamente formadas, ajustando-as ou reorganizando-as sempre que necessário, a fim de compreender e incorporar novos elementos ao seu repertório cognitivo.

Essa construção ativa do conhecimento é especialmente evidente no processo de alfabetização, onde os diferentes níveis de escrita apresentam características específicas e marcante, uma evidência explícita determinante, geralmente que refletem o desenvolvimento cognitivo e as estratégias individuais de cada criança. Nessa perspectiva, o docente que atua no ciclo de alfabetização precisa estar atento na sua avaliação as distintas características que o aluno apresenta em um determinado nível de escrita. Isso porque, atendendo às características principais de determinado nível, diferentes crianças também se apresentam de maneiras muito diversas, produzindo representações muito específicas, conforme seus próprios conhecimentos e perspectivas resultantes de um processo interno e individual, moldados pelas experiências, conhecimentos prévios e interações que cada aluno vivencia em seu percurso de aprendizagem.

Na obra “A afetividade e inteligência”, Saltini (2008, p. 144) pontua que as representações, distantes de serem demonstrações eventuais, “são construções internas provenientes das ações e das percepções diante do mundo”. Dessa forma, essas demonstrações distintas, muitas vezes reveladas de forma particular por quem

está construindo seu próprio processo de aprendizagem, são também indicadores das hipóteses que o aluno formula em um dado nível de seu conhecimento sobre a leitura e escrita. Embora nem sempre sejam explícitas, essas demonstrações exigem do docente uma observação atenta e uma análise criteriosa e coerente para avaliar o que o estudante já sabe e o que ainda precisa aprender. Nessas situações, o diálogo com o aluno é essencial. Saber por que o aluno fez dessa ou daquela forma, porque optou por determinado caminho em suas representações e leitura e o que pensava ao realizar essas ações, pode fornecer sinais importantes para melhor compreender suas demonstrações escritas e orais.

As características de cada nível de conceitualização da escrita não são fixas, ou seja, o aluno pode estar em uma hipótese específica, mas ainda misturar conceitos do estágio anterior. Esse retorno temporário indica que sua recente hipótese, não está completamente consolidada ou não se aplica de forma consistente a todas as situações, nem a seus conceitos já existentes. O aluno, ao buscar ajustar seu conhecimento e compreensão com base nas novas hipóteses, necessita de espaço e tempo para refletir, reconsiderar, escolher e explorar percursos alternativos que possibilite atender às suas necessidades e expectativas. Logo, até que isso aconteça, a criança tende a utilizar representações presentes no nível anterior, enquanto está em processo de formulação e consolidação de suas novas hipóteses.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão acerca das características de cada nível de escrita, vejamos logo a seguir um quadro que apresenta as principais características de cada um dos níveis de conceitualização da escrita, levando em consideração os pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky (1999).

**Quadro 1 - Níveis do Processo de Aquisição da Linguagem Escrita adaptado de Ferreiro e Teberosky**

NÍVEL	DISCRIÇÃO DAS IDENTIFICAÇÕES DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Hipótese Pré-Silábico - Nível I	Nesse nível, a criança ao escrever apresentará uma correspondência figurativa entre a escrita e o objeto citado. Isso porque, ela supõe que a escrita é uma forma de representar coisas, sendo outra forma de desenhar. Com isso, antes de utilizar as letras, a criança realiza a representação da escrita por meio de traços, rabiscos, desenhos ou garatujas. Dessa maneira, a criança tende a atribuir em suas representações escritas o tamanho da palavra ao tamanho do objeto referido, supondo que o registro escrito representa o objeto referido e não os seus

	<p>nomes. Por exemplo, ao realizar a tentativa de escrever a palavra gato, a criança utilizando-se de garatujas pode representar a sua grafia da seguida forma: _/':=\_ _/':=\_ (pelo fato de ser um animal de pequeno porte) e ao realizar a tentativa de escrever a palavra elefante pode representar assim: _/':=\_ _/':=\_ _/':=\_ _/':=\_ _/':=\_ _/':=\_ _/':=\_ (por ser um animal de grande porte). Além disso, nesse nível a criança ao ter acesso ao sistema de escrita e ao sistema numérico, ela tende a realizar uma mistura desses sistemas, passando a acrescentar novos símbolos em suas tentativas de escrita. Realiza leitura global, instável e individual do que escreve (só a criança sabe o que quis registrar graficamente).</p>
<p>Hipótese Pré-Silábico - Nível II</p>	<p>A criança nesse nível começa a ter consciência com relação a pronúncia e a escrita. Já consegue realizar a distinção entre letras, imagens e números, dando maior destaque na utilização de letras no registro escrito de palavras. Em sua tentativa de escrita passa a expressar uma quantidade específica e uma diversidade de letras para se grafar uma palavra, essas letras utilizadas pela criança tende a ser aquelas que compõem o seu nome, ou aquelas letras que ela tem mais acesso. Por exemplo, no caso de uma criança que se chama Felipe e já escreva o seu nome, ele poderá escrever a palavra cavalo assim: FFF ou FLIEAP e escrever a palavra cachorro assim: FFFFFFFF ou FLIEAPLIAEP. Nesse nível, a criança realiza leitura global do seu próprio nome, além de supor que para que seja possível ler coisas distintas deve existir alguma diferença concreta nas diferentes escritas.</p>
<p>Hipótese Silábica - Nível III</p>	<p>Nesse nível, a criança apresenta a consciência de que a escrita representa a fala, estabelecendo relação entre a fala e escrita. Ao realizar sua tentativa de escrita atribui a cada uma das letras, um valor sonoro. Tentando fonetizar a escrita, a criança representa cada sílaba por uma letra, podendo ter adquirido ou não a consciência e compreensão do valor sonoro convencional das letras. Em suas representações escritas a criança pode apresentar combinações com só vogais ou apenas consoantes, realizando escritas equivalentes para palavras distintas (AU para tatu e caju ou FM para formiga e família). Pode apresentar também combinações de vogais com consoantes, realizando escritas equivalentes para palavras distintas (MA para mamãe e mamão). Em frases a criança pode registrar graficamente uma letra para cada palavra, representando as quantidades de letras de acordo com a quantidade de palavras. Nesse</p>

	nível, a criança realiza leitura atribuindo a cada uma das letras que constitui a escrita um valor sonoro.
Hipótese Silábico-Alfabético - Nível IV	Nesse nível, a criança tem uma evolução na compreensão da linguagem escrita. Nessa fase, ela está em processo de transição entre o nível de escrita silábica (associa uma letra para cada sílaba da palavra), para o nível de escrita alfabética, no qual compreende que cada som (fonema) pode ser representado por uma ou mais letras (grafemas). Nesse sentido, a criança já demonstra em suas escritas que para escrever uma palavra não é suficiente estabelecer uma letra para cada sílaba. Assim, a criança ao escrever apresenta uma ou mais letras para representar uma sílaba, podendo misturar duas formas de escrita, ora escrevendo uma letra por sílaba para representar uma palavra, baseada nos valores sonoros das letras da palavra de forma silábica, ora representando essa grafia mediante a escrita convencional da palavra de forma alfabética. Com isso, a criança pode utilizar combinações em sua escrita com só vogais ou apenas consoantes, ou vogais com consoantes, realizando representações distintas de uma mesma palavra (AO, PT, PA E PO para representar a palavra PATO), certificando uma percepção significativa quanto aos fonemas, porém ainda sem sistematizá-lo alfabeticamente, o que demonstra um progresso no que se refere ao nível silábico. Além disso, pode realizar combinações com vogais e consoantes para representar uma mesma sílaba, a criança faz tentativas de combinar sons, mas sem atingir, ainda, uma escrita completamente convencional – por exemplo, ao tentar escrever a palavra CAMELO, ela pode representar da seguinte forma: CAMO, CMAO, CAME, ou por vezes escrever alfabeticamente a palavra CAMELO. Isso evidencia que a criança está abandonando esquemas prévios (como a escrita silábica) e construindo novos (como a escrita alfabética), o que reflete um avanço significativo na compreensão das relações entre fala e escrita. Nesse período a criança realiza leitura que oscila entre a leitura não global (de termo a termo) e a leitura alfabética do próprio nome.
Hipótese Alfabético - Nível V	Nesse nível, a criança apresenta uma compreensão considerável do sistema de escrita. Ela demonstra o entendimento de que a escrita possui uma função social, que é a comunicação, compreensão do modo de construção da língua escrita. Esse período corresponde a última fase do processo evolutivo de escrita. Assim, a criança já domina o fato de que as palavras são formadas por sílabas, conseguindo estabelecer correspondência

entre grafema-fonema (letras-som). Apresenta conhecimento acerca do valor sonoro de praticamente todas as letras, uma escrita alfabética significativa, podendo, ainda, omitir letras, não separar todas as palavras presente em uma mesma frase. A criança nesse nível realiza leitura alfabética do próprio nome, de palavras e frases levando em consideração gradualmente as convenções ortográficas. Mas, é importante destacar que os desafios enfrentados pelas crianças nesse nível será dominar as convenções ortográficas.

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir da leitura das obras de Ferreiro e Teberosky (1999); Ferreiro (2011).

Desse modo, através dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) é possível compreender os níveis de evolução da escrita da criança e as características que constitui cada nível. Sob esse viés, é de fundamental importância que o docente, principalmente dos anos iniciais conheça e compreenda o processo e a forma pelas quais as crianças aprendem a escrever e a ler, para identificar e entender as características e os erros construtivos específicos dos níveis em que as crianças estão e para saber desafiar os alfabetizandos, conduzindo-os ao conflito cognitivo, isto é, instigando-os a ajustar seus esquemas assimiladores perante um objeto de conhecimento que, à primeira vista, parece não ser facilmente assimilável.

Assim, no próximo tópico, será discutido como o docente pode identificar os diferentes níveis de conceitualização da escrita.

### **3.2.1 Como o docente pode identificar os Níveis de Conceitualização da Escrita**

É pertinente considerar que, independentemente do método adotado pelo docente, os estudantes em processo de alfabetização, ao serem solicitados a escrever palavras que não foram ensinadas em sala de aula e/ou memorizadas, produzem leituras e registros compatíveis e correspondentes a algum dos níveis de conceitualização descritos por Ferreiro e Teberosky (1999), o que demonstra que eles constroem o processo de aquisição da escrita independentemente da mediação pedagógica. Entretanto, se a intervenção pedagógica do professor considerar os pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita e estiver coerente e adequada as necessidades cognitivas dos alunos, estará contribuindo consideravelmente para o processo, como estímulos às aquisições progressivas.

Dessa forma, cabe ao docente buscar a maneira mais adequada de ajudar seus alfabetizandos a construir sua aprendizagem e adequar sua prática metodológica a realidade de aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, cabe pontuar que Ferreiro e Teberosky (1999) não propõem ou apresentam técnicas metodológicas, tampouco sugerem práticas pedagógicas, mas, apresentam uma maneira diferente de enxergar o aluno e entender seus erros. Cabe destacar que estes “erros” muitas vezes podem ser considerados absurdos por um profissional que desconheça a teoria das autoras, bem como a de Piaget, mas que, em realidade, apenas evidenciam o processo de construção do conhecimento do aluno em cada nível e servem como ponto de partida para se chegar à acomodação destes conhecimentos no sujeito.

Dessa maneira, toda criança passa por etapas estruturais da língua escrita até que tenha domínio do sistema alfabético. Assim, se faz necessário que o docente realize frequentemente avaliações diagnósticas (sondagem). Para isso, o docente deve fazer uso de um instrumento de verificação, ou seja, de atividades de sondagens, com o objetivo de analisar em quais níveis de conceitualização seus alfabetizandos se encontram, e assim poder planejar ações pedagógicas adequadas de acordo com as hipóteses identificadas, participando ativamente desse processo e instigando os aprendizes a considerar suas hipóteses.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam como deve ser considerado o registro escrito das crianças, quando o profissional for realizar a análise: a escrita é uma maneira particular de representar os objetos, porque o escrito não são os elementos figurais do objeto, mas sim seu nome. Isso significa que, ao escrever, a criança não está tentando reproduzir a forma visual do objeto, mas sim representá-lo por meio de seu nome, utilizando símbolos gráficos para transpor a linguagem oral para a escrita. Dessa maneira, Ferreiro salienta que:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (Ferreiro, 2011, p. 19-20).

Nesse sentido, a prática da sondagem das hipóteses de escrita espontâneas das crianças se apresenta como um instrumento de verificação importante que deve ser utilizado pelo professor, principalmente, no Ciclo de Alfabetização, etapa em que

as crianças estão em processo de aquisição e consolidação de suas habilidades e aprendizados em relação ao sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, conforme o guia de planejamento e orientações didáticas para o professor alfabetizador do Estado de São Paulo, (Ler e Escrever, 2006) a sondagem é:

Uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita (Ler e Escrever, 2006, p. 33).

Sob essa perspectiva, cabe ressaltar que para aferir o nível de conceitualização da leitura e escrita da criança, Ferreiro e Teberosky (1999) sugerem a realização de um ditado individual que deve ser aplicado pelo professor com seus alunos. Esse ditado pode ser realizado utilizando quatro palavras (uma palavra monossílaba, uma palavra dissílaba, uma palavra trissílaba e uma palavra polissílaba) e uma frase que contenha uma das palavras ditadas anteriormente para verificar se a escrita do aluno se mantém. Desse modo, esse ditado utilizado pelo educador funciona como sondagem de investigação das hipóteses do aluno.

Inspirando-se em Ferreira e Teberosky (1999), bem como em Russo (2012), podemos concluir que é imperativo que o professor tome alguns cuidados na seleção das palavras e na condução das atividades. Esses cuidados envolvem tanto a escolha das palavras quanto a forma de solicitar a escrita e leitura. Alguns pontos importantes a serem considerados são:

- As palavras selecionadas devem pertencer a um mesmo campo semântico, como por exemplo: listas de animais, de material escolar ou de frutas. Sendo que as palavras e a frase escolhidas devem ter conexão com o cotidiano dos estudantes;
- As palavras ditadas não devem ter sido trabalhadas anteriormente nas atividades em sala de aula nem devem estar presentes em cartazes ou materiais visuais no ambiente de aprendizagem. Isso é importante para evitar que o aluno recorra à memorização ou cópia, garantindo que a produção escrita seja um reflexo do estágio de desenvolvimento real do aluno;

- As palavras devem ser ditadas de forma fluente, sem separar as sílabas. Além disso, a sequência de palavras deve seguir uma ordem específica, começando com a palavra polissílaba, depois trissílaba, dissílaba, monossílaba, e por fim uma frase. Esse processo permite uma avaliação mais abrangente das habilidades de escrita e leitura em diferentes contextos;
- Após a produção escrita das palavras e frases pelo aluno, é essencial que o professor peça ao estudante para ler o que escreveu. O objetivo dessa etapa é avaliar como o aluno realiza a “leitura” daquilo que representou graficamente, ou seja, identificar as relações que ele estabelece entre o que tentou escrever e o que está lendo. A partir dessa observação, o professor consegue perceber as hipóteses que o aluno tem sobre a escrita e a leitura, podendo identificar inconsistências, padrões ou avanços no raciocínio do alfabetizando.

A seleção da lista de palavras e frases pode ser expandida conforme as finalidades do docente em situações como por exemplo: avaliar se o aluno consegue manter uma determinada letra ou valor sonoro em distintas sílabas e palavras; verificar se consegue usar a mesma palavra em contextos variados, como diferentes frases; ou confirmar hipóteses durante a avaliação. Ademais, essa abordagem é útil quando o estudante apresenta algum conflito cognitivo de maneira que, uma intervenção pedagógica específica, naquela ocasião, torna-se necessária e adequada.

Essa atividade de sondagem deve ser realizada periodicamente pelo professor, começando desde o início do ano letivo, para acompanhar os avanços de cada aluno no processo de alfabetização e a qualidade da aprendizagem individual ao longo do período. Esses registros podem orientar também o trabalho do educador, que, ao conhecer e documentar o nível de cada aluno e o progresso que o aluno fez, terá informações valiosas para ajustar seu planejamento pedagógico.

Desse modo, o educador ao realizar uma sondagem em sua turma, pode avaliar em qual nível de escrita seu aluno se encontra, os conhecimentos trazidos pelos alunos, suas dificuldades e avanços em relação a aquisição da língua escrita. Mediante o diagnóstico é possível propor ações pedagógicas que venha a auxiliar e estimular a aquisição e consolidação das habilidades e aprendizagem em relação ao sistema de escrita alfabética das crianças. Dessarte, para Ferreiro e Teberosky (1999), o ato de avaliar o desempenho dos alunos no processo de aquisição e

desenvolvimento da língua escrita supõe estabelecer parâmetros, isto é, critérios que leve em consideração os conhecimentos envolvidos, incluindo-se o que conhece o docente em relação a seus educandos e o que os educandos já conhecem sobre a linguagem escrita. “Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser estudado” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32).

#### **4. METODOLOGIA**

O presente estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa abordagem permite uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados, levando em consideração a complexidade e a diversidade das experiências dos participantes. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Nesse sentido, configura-se como uma alternativa específica de investigação, quando se procura explorar o objeto de estudo, especialmente quando há um interesse particular na interpretação do respondente em relação as suas atitudes, motivos, valores, crenças e anseios. Conforme Silva e Menezes (2001):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva; Menezes, 2001, p. 20).

Além disso, a pesquisa utilizou como arcabouço a revisão bibliográfica, realizada por meio da coleta de informações em fontes secundárias. Foram realizadas pesquisas e leituras intensivas sobre o tema, reunindo o máximo de informações possíveis. Esse levantamento incluiu uma ampla gama de fontes, como livros, artigos científicos, revistas, dissertações, teses, documentos impressos e materiais digitais encontrados em repositórios institucionais na internet. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do:

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Sob esse viés, a revisão bibliográfica forneceu um entendimento mais específico da temática, possibilitando o embasamento teórico necessário para a análise e interpretação dos dados.

Dessa maneira, pontua-se que os dados primários desta pesquisa foram coletados durante o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse estágio representa o terceiro estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, oferecido na modalidade de ensino a distância. Este componente curricular, denominado *Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental III*, é realizado no 7º período do curso e possui uma carga horária total de 100 horas, dividida entre teoria e prática. A parte teórica do estágio, com 60 horas, consiste em aulas ministradas e orientações fornecidas pelo professor no ambiente acadêmico, abordando temas essenciais para a prática pedagógica. A parte prática, com 40 horas, é realizada em uma instituição escolar escolhida pelo próprio discente, podendo ser realizada de forma individual ou em dupla, em uma das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O professor responsável pelo componente curricular orienta os alunos para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Antes de iniciar as visitas ao campo de estágio, o orientador docente promove a discussão sobre temas relevantes e estabelece os objetivos do estágio, garantindo uma preparação fundamentada para a prática. Às 40 horas previstas ao estágio prático, realizadas na instituição escolar, são introduzidas por uma fase de observação participante na turma escolhida, proporcionando ao discente uma inserção inicial no contexto da escola e na realidade da sala de aula.

Essa observação, conforme o plano do componente curricular, está interligada a uma participação ativa na rotina escolar, configurando-se como uma observação participante. Nesse contexto, a estagiária, inserida no cotidiano da escola e da sala de aula, participa ativamente das atividades junto ao professor titular da turma. Dessa forma, além de contribuir para as atividades pedagógicas, a estagiária observa diretamente as práticas docentes e os comportamentos dos alunos, utilizando essa

vivência para coletar dados, informações e integrar teoria e prática em sua formação. Após essa etapa inicial de observação, a discente elabora um plano de trabalho, em colaboração com o professor da turma e sob a revisão do professor orientador do curso. Esse plano de trabalho serve de base para a fase de regências, momento em que a discente assume a responsabilidade pela condução das atividades com a turma. A carga horária desta fase de atuação direta com os alunos varia entre 8 e 12 horas, podendo se estender conforme as necessidades do contexto pedagógico.

Nesse sentido, cumpre destacar que a etapa prática do estágio foi realizada individualmente em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta pela professora regente e onze crianças, sendo sete meninas e quatro meninos, todos na faixa etária de sete anos. As atividades ocorreram no turno matutino, três vezes por semana, com uma carga horária diária de 4 horas, entre 18 de março e 25 de abril de 2024. A fase de observação participante aconteceu nos dias 18, 19, 20, 25, 26 e 27 de março, e 16 e 17 de abril, totalizando 32 horas de observação. Em seguida, a etapa de regência foi conduzida nos dias 22, 23, 24 e 25 de abril, somando 16 horas de atuação direta com a turma.

Nessa perspectiva, é relevante ressaltar que a escola onde a turma está inserida é uma instituição da rede pública de ensino, localizada na zona rural do município de Tenente Laurentino Cruz, no estado do Rio Grande do Norte - RN. Essa instituição atende alunos com idades de 2 a 16 anos, oferecendo as etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

Até dia 25 de abril de 2024, haviam 200 alunos matriculados na instituição conforme dados fornecidos pela equipe gestora: 22 na Educação Infantil (12 na creche e 10 no pré-escolar), 85 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 93 nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A escola funciona em dois turnos: no matutino, das 7h00 às 11h00, com turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e no vespertino, das 13h00 às 17h00, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, funcionando tanto com as turmas do ensino regular, quanto com turmas de atividades complementares (Reforço escolar, projetos).

Diante desse cenário, cumpre destacar que o perfil socioeconômico dos alunos que frequentam a instituição é bastante diversificado, no qual predominam alunos com vulnerabilidade socioeconômica. Esses alunos são filhos de agricultores e de pequenos comerciantes. Cerca de 80% dessas famílias estão inseridas em

programas governamentais de transferência de renda do Governo Federal, como o bolsa família, o auxílio-gás, garantia-safrá e entre outros programas governamental. A comunidade estudantil que integra a instituição é majoritariamente oriunda de comunidades rurais próximas à escola, com uma minoria vinda da zona urbana.

É relevante pontuar que no ambiente alfabetizador da sala de aula da turma do 2º ano do Ensino Fundamental tinha fixados nas paredes o alfabeto ilustrado, regras de convivência, o calendário. O mobiliário da sala de aula consiste em mesas e cadeiras individuais, a mesa da professora, uma pequena estante para os livros didáticos e de recortes. Todo o mobiliário e materiais estavam em um bom estado de conservação.

Diante desse panorama, foi, portanto, durante a etapa de observação participante no campo de estágio que realizou a coleta dos dados primários desta pesquisa. A observação participante, de acordo com May (2001), é:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (May, 2001, p.177).

Dessa maneira, esse método permitiu realizar uma observação detalhada da realidade dos alunos, das práticas e estratégias pedagógicas adotadas pela professora no processo de alfabetização dos alunos no 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, buscou-se observar se a professora desenvolvia atividades que contemplavam as diferentes etapas da escrita dos alunos com frequência, se conhecia as hipóteses das escritas em que cada um dos seus alunos se encontrava, se levava em consideração os diferentes níveis de escritas, segundo os pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), se fazia uso desse conhecimento no processo de alfabetização, o interesse dos alunos pelas atividades propostas e a dinâmica de aprendizagem na sala de aula. A observação foi estruturada e guiada a partir de um roteiro de observação participante que tinha os seguintes pontos:

- Ambiente escolar e da sala de aula.
- Formação da professora.
- Planejamento das atividades, levando em consideração as diferentes etapas da escrita dos estudantes.

- Como são desenvolvidas as atividades na sala de aula. Levam em consideração os diferentes níveis de conceitualização da escrita dos alunos.
- Espaço de aprendizagem.
- Rotina da sala de aula.
- Seleção de materiais e propostas de atividades.
- Materiais didáticos e recursos que a docente utiliza para trabalhar os diferentes níveis de escrita dos estudantes.
- Ambiente alfabetizador da sala de aula.
- Relação professor-alunos. A relação entre os alunos.
- Em quais níveis de escrita alfabética os alunos dessa turma se encontram.
- Participação dos alunos nas atividades.
- Como a educadora acompanha as atividades desenvolvidas na sua sala de aula.
- Conhecimento da docente sobre os níveis de escrita que seus alunos se encontram.

Essas observações foram feitas ao longo de três semanas, no turno matutino. Utilizou-se o diário de campo como instrumentos de registros das temporalidades cotidianas vivenciadas na observação participante. Além disso, durante esse período, para melhor compreender se a professora desenvolve o trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização dos alunos, consideramos importante realizar uma coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro, que foi aplicado pessoalmente e que contou com perguntas abertas. Para Manzini (1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Nesse caso, contou-se com a disponibilidade e colaboração da professora regente da turma observada, a qual foi convidada a participar de uma entrevista semiestruturada. A docente possui formação em Pedagogia com especialização em Metodologia do Ensino, atua no ciclo de alfabetização a mais de vinte e sete anos, com tempo de atuação docente, especificamente no 2º ano do Ensino Fundamental de dois anos. Nesse sentido, o roteiro da entrevista foi estruturado e guiado a partir das seguintes questões:

1. Qual o seu entendimento acerca da Psicogênese da Língua Escrita?
2. Qual a sua compreensão sobre alfabetização?
3. Você realiza avaliação diagnóstica para identificar as hipóteses e os níveis de escrita dos alunos?
4. Os resultados da avaliação diagnóstica influenciam o planejamento das atividades?
5. Como são desenvolvidas as atividades na sua sala de aula, levando em consideração os níveis de escrita que os alfabetizandos apresentam? São ofertadas atividades diferentes?
6. Você encontra dificuldades em trabalhar a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula? Como você lida com esses desafios?
7. Você já participou de cursos de formação continuada sobre a Psicogênese da Língua Escrita no ambiente escolar? Se sim, como esses cursos impactaram sua prática pedagógica?
8. Na sua prática, como você trabalha com a Psicogênese da Língua Escrita?

A entrevista foi realizada dia 16 de abril de 2024, o tempo de entrevista teve duração de 30 (trinta) minutos. O instrumento para o registro foi a gravação em áudios da entrevista, com posterior transcrição das falas para a realização das análises. Sobre as questões éticas da pesquisa, convém esclarecer que esta foi aprovada pela instituição escolar e pela professora. A autorização da docente para a gravação da voz foi concedida após conversas e o preenchimento do Termo de Autorização para Gravação de Voz.

Durante o período de observação participante, também consideramos imperativo realizar uma atividade diagnóstica de sondagem das hipóteses de escrita espontâneas dos alunos, com a colaboração da professora. Isso porque, acreditamos que a forma como o professor organiza sua prática pedagógica e lida com os diferentes níveis de escrita influencia e impacta diretamente o processo de alfabetização dos alunos.

Nessa ótica, o objetivo dessa atividade foi analisar e identificar os níveis de escrita alfabética dos alunos, bem como refletir sobre os conhecimentos que os alunos já possuem, o que ainda precisa ser desenvolvidos e como a professora pode intervir na sala de aula. A coleta de dados no campo de estágio serviu como base para as análises subsequentes, fundamentadas nos pressupostos teóricos da Psicogênese

da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Combinando pesquisa bibliográfica e experiência prática, a sondagem examina os registros e as tentativas de escrita espontâneas dos alunos, possibilitando uma visão abrangente de seu desenvolvimento. Entre os métodos empregados na pesquisa, destaca-se a realização de uma entrevista estruturada (ditado). A coleta de dados foi conduzida individualmente com onze crianças, todas de sete anos de idade, matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, é imperativo destacar que foi realizado uma lista de palavras ligadas ao contexto vivenciados pelas crianças. Dessa forma, foram elaboradas duas listas distintas. A primeira delas baseou-se no campo semântico “meio ambiente”. A segunda relacionada ao campo semântico “animais”. Desse modo, no campo semântico “meio ambiente”, elencou-se as palavras: natureza (polissílaba), planeta (trissílaba), terra (dissílaba) e flor (monossílaba). E ditou-se a seguinte frase: “O planeta é muito bonito”. Com relação ao campo semântico “animais”, listou-se: camaleão (polissílaba), macaco (trissílaba) gato (dissílaba) e rã (monossílaba); e a frase: “O gato gosta de leite”. Essa atividade foi aplicada dia 17 de abril de 2024. A autorização da professora e dos alunos para a realização da atividade de sondagem das hipóteses de escritas foi acordada de forma oral, em conversa no dia anterior a sua realização.

Desse modo, a partir da obtenção dos dados de pesquisa no campo de estágio, iniciou-se o processo de análise das informações, com o intuito de imprimir os resultados que a pesquisa revelou por meio da questão central deste trabalho.

Assim, a análise desses dados está dividida em duas etapas: a primeira etapa consiste na análise e discussão do trabalho da professora com a Psicogênese da Língua Escrita no 2º ano do Ensino Fundamental. Com base nos dados coletados na observação participante e entrevista semiestruturada e nas análises realizadas, as informações estão organizadas em 4 (quatro) eixos principais, de forma a preservar a relação entre os elementos que compõem a pesquisa. Os eixos principais de análise são os seguintes: Concepções sobre a Psicogênese da Língua Escrita e a Alfabetização na visão da professora; Planejamentos das aulas e a prática pedagógica adotada pela professora no trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita; As dificuldades encontradas pela professora para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula; A instituição escolar e a realização de cursos de formação continuada pela professora que atua no processo de alfabetização. Nesse sentido,

para manter os princípios éticos da pesquisa em educação, a professora entrevistada será referida deste trabalho apenas como “professora do segundo ano” a fim de preservar sua identidade.

Já a segunda etapa, consiste na análise e discussão das hipóteses de escrita espontâneas dos alunos em processo de alfabetização. Para a obtenção de uma melhor compreensão, considerou-se adequado organizar os registros escritos dos alfabetizandos em quadros. Para cada aluno foi produzido um quadro, no qual constam as seguintes informações: a imagem do registro escrito do educando, a lista das palavras e frase corresponde ao campo semântico ditado e os dados do aluno, contendo a idade, sexo e a hipótese da escrita. Logo abaixo de cada quadro estão as análises e discussões dos registros escritos, fundamentados nos pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Para os alunos que se apresentam na mesma hipótese de escrita, seus quadros ficarão integrados e as análises e discussões serão realizadas conjuntamente. Contudo, por uma questão de ética da pesquisa e necessidade de anonimização, os alunos serão chamados nesta pesquisa de Aluno A; Aluna B; Aluna C; Aluno D; Aluno E; Aluna F; Aluna G; Aluno H; Aluna I; Aluna J e Aluna K.

## **5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

### **5.1 Análise e discussão do trabalho da professora com a Psicogênese da Língua Escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**

A forma como o professor organiza sua prática pedagógica e lida com os diferentes níveis de escrita impacta diretamente no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e de escrita dos alunos em processo de alfabetização. A aplicação da Psicogênese da Língua Escrita, teoria fundamental para entender as fases do processo de alfabetização, é essencial para nortear as práticas pedagógicas do educador. Ao considerar as diferentes hipóteses de escrita que as crianças formulam, o docente pode planejar estratégias mais eficazes e alinhadas ao estágio de desenvolvimento de cada aluno. Nesse sentido, esta análise objetiva discutir como a professora desenvolve o trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização dos alunos.

#### **5.1.1 Concepções sobre a Psicogênese da Língua Escrita e Alfabetização na visão da professora**

Como já foi discutido nesse trabalho, a construção do conhecimento da escrita e da leitura pela criança apresenta uma lógica individual, apesar de aberta a interações sociais, dentro da instituição social ou fora desse ambiente. No processo de aquisição da linguagem escrita, o aluno passa por vários níveis, apresentando avanços e recuos nas etapas, até adquirir e dominar completamente o código linguístico. Assim, o tempo que a criança necessita para atravessar cada um dos níveis é expressivamente variável, o que torna imperativo que o docente tenha amplo conhecimento sobre em qual nível de conceitualização da escrita cada aluno se encontra, para saber desafiá-los, através de atividades que sejam adequadas as necessidades cognitivas dos alunos e que venha a contribuir para o processo, como estímulos às aquisições progressivas. Com isso, o educador poderá saber como conduzir o seu trabalho para que o processo de alfabetização nos anos iniciais seja menos complexo.

Nesse cenário, é relevante ressaltar que durante a entrevista, a professora do segundo ano foi questionada sobre o que ela compreendia acerca da Psicogênese da Língua Escrita.

Resposta da docente:

*Bem, até pouco tempo eu não tinha um entendimento do que seria a Psicogênese da Língua Escrita. Só após eu realizar uma busca na internet é que fui saber que é um processo em que a criança vai evoluindo no desenvolvimento da escrita. É interessante, porque não se deve mais ensinar a criança utilizando do método do BA+BE+BI+BO+BU. Confesso que minha alfabetização foi utilizando esse método de cartilha, em que juntávamos as famílias silábicas e já alfabetizei muitas crianças utilizando esse método. Mas, surgem novas metodologias e as coisas deve mudar né, não devemos mais utilizar esse método.*

É possível perceber que a fala da docente evidencia um momento de transição em sua compreensão sobre a alfabetização. Ela admite que, até recentemente, não conhecia o conceito de Psicogênese da Língua Escrita e que sempre utilizou o método tradicional de cartilhas, baseado na memorização das famílias silábicas. Agora, ao reconhecer que novas metodologias são necessárias, mostra-se aberta a mudanças, embora ainda demonstre ser apegada a práticas bem tradicionais que, em sua experiência, foram eficazes. Isso porque, ela demonstra em sua fala acreditar que o ensino pela fragmentação das palavras é o mais “eficaz”, porque foi o método pelo qual ela foi alfabetizada e afirma ter utilizado com sucesso para alfabetizar alguns alunos.

Diante da fala da docente, constatei a necessidade de perguntar a educadora se ela acreditava ser o método tradicional de ensino da leitura e escrita a forma mais eficaz para a alfabetizar os seus educandos.

Resposta da docente:

*Veja bem... eu penso que a gente quando ainda está na universidade, romantizamos muito a teoria, mas no contexto real da sala de aula a realidade é outra. Os estudantes mal conseguem aprender de forma fragmentada, além do mais realizar ditados sem soletrar as palavras. Apesar da unidade escolar enfatizar que a nossa concepção e perspectiva teórica seja construtivista, eu percebo que o método tradicional é mais eficaz e que tão cedo não vai sair das minhas aulas.*

Nota-se a partir da resposta da professora, que ela apresenta uma compreensão equivocada da proposta construtivista de alfabetização, o que impacta diretamente na sua prática pedagógica. Ao interpretar de forma inadequada o construtivismo, ela acaba restringindo suas ações a métodos tradicionais e mecânicos, como a fragmentação de palavras, e priorizando a reprodução do conhecimento, em vez de promover um ensino voltado para a construção ativa do saber pelos alunos. Esse método não reflete o contexto social do aluno e não o estimula a pensar, mas sim a memorizar letras e sílabas para formar palavras. Ademais, é importante destacar que esse método pode se tornar uma barreira para que o aluno expresse sua individualidade e desenvolva seu pensamento crítico. Ele impõe regras, finalidades e prioridades que se concentram na decifração e na memorização, limitando assim o potencial do educando de explorar e entender a escrita significativamente.

Essa situação imprime um problema maior que está relacionado ao despreparo atualmente de muitos educadores para aplicar de maneira efetiva as teorias construtivistas em sala de aula. Mesmo com os avanços em termos de formação e recursos, muitos docentes ainda não possuem uma clara compreensão sobre os princípios que orientam o processo de alfabetização, principalmente no que diz respeito ao entendimento do percurso que as crianças percorrem para se apropriarem do sistema de escrita. Sem essa compreensão, a prática docente tende a ficar presa a métodos que não favorecem o desenvolvimento integral do educando, desconsiderando os conhecimentos prévios e o potencial dos alfabetizandos para construir conhecimento.

A formação e a capacitação do professor são fatores essenciais nesse processo, pois é nesse momento que o educador se apropria do conhecimento

necessário e adquire os subsídios para definir e implementar sua prática em sala de aula. É fundamental que os docentes tenham acesso a uma formação continuada que os ajudem a compreender não apenas as teorias pedagógicas, mas também como implementá-las adequadamente em sala de aula. A proposta construtivista de alfabetização, ao contrário do que a professora acredita, não se opõe ao desenvolvimento de habilidades básicas como a leitura e a escrita, mas propõe que essas habilidades sejam trabalhadas de maneira contextualizada, respeitando o ritmo, os conhecimentos prévios e as hipóteses das crianças sobre o funcionamento da língua. Nesse sentido, Soares (2003) parte da perspectiva de que a aprendizagem da leitura e da escrita são um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica (alfabetização) e outra que diz respeito ao uso social (letramento).

Assim, quando bem compreendida, essa teoria oferece estratégias mais eficientes e engajadoras, permitindo que os alunos construam seu conhecimento significativamente. Sob essa ótica, Soares (1990) em sua perspectiva acerca da alfabetização, fundamentada em ideias construtivistas em relação à realidade do indivíduo-criança e/ou adulto, seu crescimento e desenvolvimento pessoal e formação cidadã certifica que:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (Soares, 1990, p. 17).

Nessa perspectiva, trabalhar de forma fragmentada na alfabetização não é produtivo, pois a leitura e a escrita estão interligadas tanto no aspecto técnico quanto no uso social. Focar apenas na mecânica da escrita, sem contextualizar sua função na vida cotidiana, restringe a aprendizagem e dificulta a compreensão do aluno sobre o real significado da leitura e da escrita. Dessa forma, promover um ensino integrado, que combine o domínio técnico com a aplicação prática em situações sociais, torna o processo de alfabetização significativo e eficaz.

A terceira questão que levantei para a professora buscava entender suas concepções sobre alfabetização.

Resposta da docente:
----------------------

*Acredito que a alfabetização é um processo que envolve o desenvolvimento de leitura e escrita.*

Essa resposta da professora imprime uma visão que, embora reconheça a importância das habilidades, não engloba a complexidade do que realmente implica a alfabetização. Essa concepção se limita a uma perspectiva técnica, desconsiderando aspectos fundamentais, como o uso social da língua, o contexto cultural e a interação do estudante com diferentes práticas de leitura e escrita (letramento).

Sua resposta é coerente com sua prática, a qual enfatiza a mecânica da escrita e a reprodução de conteúdo, em detrimento de uma abordagem mais articulada que promova a compreensão do significado e da função da leitura e da escrita na vida dos alunos. Foi possível perceber durante as observações que essa perspectiva limitava o potencial dos estudantes de se tornarem leitores e escritores críticos, pois não eram incentivados a ver a linguagem como uma ferramenta para interagir com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, é fundamental que a alfabetização seja entendida pelo professor como um processo dinâmico e integrado, que contempla tanto o desenvolvimento técnico quanto o social, permitindo que os educandos façam conexões significativas e se tornem participantes ativos em suas comunidades. Isso porque, “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar”, isto é, que o indivíduo precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado” (Morais 2005, p.29). Nas observações realizadas, em nenhum momento foi constatada uma prática de letramento que envolvesse o uso da leitura e da escrita em contextos reais. Os textos utilizados possuíam apenas uma finalidade didática perceptível e pareciam desconsiderar a imperatividade da leitura e da escrita como instrumentos interacionistas com o mundo cotidiano. Essa prática restrita limita a capacidade dos alfabetizados de reconhecerem a relevância da linguagem em diversas situações, o que compromete o desenvolvimento de leitores e escritores críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

### **5.1.2 Planejamento das aulas e a prática pedagógica adotada pela professora no trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita**

Como já abordamos, a consciência do docente alfabetizador sobre sua responsabilidade social requer estudo, planejamento e comprometimento com a aprendizagem dos alunos sob sua orientação. É fundamental que o docente

reconheça que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizado e que cada um está em uma fase distinta de desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, o educador deve estar preparado para analisar e interpretar as diversas produções de seus alfabetizandos, buscando entender seus significados. Dessa forma, o estímulo oferecido será mais adequado ao contexto, atendendo às reais necessidades da turma e tornando o processo de leitura e escrita mais prazeroso tanto para os alunos quanto para o próprio educador.

Partindo dessa perspectiva, perguntei à professora como ela iniciava o planejamento para o processo de alfabetização dos alunos, se realizava alguma avaliação diagnóstica para identificar os níveis de escrita alfabética dos alunos antes de iniciar esse processo e se os resultados influenciavam o seu planejamento das atividades.

Resposta da docente:

*É o seguinte... no início do ano antes de começar o processo de alfabetização dos meus alunos, faço uma atividade diagnóstica para identificar o conhecimento dos alunos em português e matemática. É uma atividade que elaboramos pra que cada um faça, que envolve questões para serem respondidas. Mas, uma atividade específica pra identificar os níveis de escrita e leitura das crianças a gente não faz. Com isso, começo a utilizar atividades do livro didático e a planejar atividades de acordo com os conteúdos que é exigido ser trabalhado no 2º ano. Mas confesso que os resultados não influenciam no planejamento das aulas e atividades.*

Perceber-se na resposta da professora que existe uma lacuna expressiva na sua prática no processo de alfabetização ao demonstrar que, embora haja a realização de uma atividade diagnóstica no início do ano letivo, essa avaliação não é devidamente utilizada para guiar o planejamento das atividades pedagógicas. A atividade diagnóstica mencionada é voltada para identificar conhecimentos gerais em português e matemática, mas carece de um foco específico na identificação dos níveis de escrita e leitura dos alunos. Essa ausência de uma atividade sondagem específica, detalhada e direcionada para identificar às habilidades e níveis de leitura e escrita impede que a professora conheça e compreenda com clareza as etapas do desenvolvimento da escrita alfabética em que cada um de seus alunos se encontra.

A docente ao optar por seguir o livro didático e planejar as atividades com base nos conteúdos preestabelecidos para o 2º ano, sem considerar os resultados diagnósticos, torna a prática pedagógica padronizada e descontextualizada em relação às habilidades e necessidades individuais dos alunos. A utilização, quase que exclusiva, pela professora de um material homogêneo, como o livro didático,

desconsidera as diferentes fases de aquisição da linguagem e as particularidades do processo de alfabetização de cada criança, o que pode gerar fragmentação no aprendizado e dificultar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Dessa maneira, esse distanciamento entre diagnóstico e planejamento compromete a personalização do ensino, que é imprescindível para uma alfabetização eficaz. A educadora ao não adaptar as atividades para atender aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, acaba por seguir uma linha única no processo de ensino, que pode provocar o favorecimento de alguns estudantes em detrimento de outros, especialmente aqueles que apresentam mais dificuldades. Isso reforça a imperatividade de uma prática pedagógica reflexiva e fundamentada, onde o educador utilize as informações obtidas nas avaliações diagnósticas como base para planejar atividades que sejam condizentes com o estágio de aprendizado de cada estudante, promovendo uma alfabetização que seja inclusiva e significativa.

Desse modo, a falta de personalização nas atividades afeta o aprendizado individual e o progresso dos alunos que ainda enfrentam dificuldades. Isso foi percebível durante as observações em sala de aula, em que não foi identificada nenhuma atividade que contribuísse para que esses alunos superassem suas dificuldades em relação a leitura e escrita, uma vez que a turma se encontrava em diferentes níveis de conceitualização de escrita de acordo com os resultados das análises e interpretações da atividade de sondagem dos registros escritos espontâneos dos alunos que realizei nessa turma, apresentando dificuldades e necessidades específicas.

Nesse sentido, o ideal seria que a docente utilizasse o diagnóstico para desenvolver um trabalho focado nas necessidades individuais de cada aluno, de acordo com o que é recomendado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012):

A diversificação se faz necessária porque as crianças têm necessidades diferentes. Em uma mesma turma, podemos ter uma criança que ainda não percebeu que para escrever é preciso usar letras e não as conhece; e outra criança que compreende o funcionamento do sistema de escrita lê e escreve com autonomia. Nesse contínuo, há graus bastante variados de conhecimento. Desse modo, mesmo sabendo que há atividades que são comuns, mas promovem aprendizagens distintas, é preciso pensar que algumas atividades específicas para atender às necessidades particulares das crianças podem favorecer muito a apropriação dos conhecimentos (Brasil, 2012, p. 8-9).

Além disso, é relevante pontuar que parte considerável da turma não conseguia ler e apresentava dificuldades na escrita, realizando essas atividades de forma mecânica. A escrita limitava-se à transcrição, enquanto as leituras para aquelas crianças que conseguiam ler, eram feitas de maneira superficial e os textos eram decorados e recitados conforme a prática tradicional de tomar a tarefa. Era perceptível que essa prática não promovia um significativo aprendizado e aquisição da leitura e escrita. Isso porque, memorizar um texto do livro didático não fornece ao aluno as habilidades possíveis para se tornar um leitor competente. Além disso, essa prática não despertava o interesse das crianças pela leitura e escrita, nem estimulava sua curiosidade e imaginação. Santos (2019) argumenta que:

O que podemos logo considerar é que memorizar não significa, necessariamente, aprender. Para aprender, o sujeito precisa estabelecer relações entre o novo (objeto da atual, aprendizagem) e aquilo que já conhece. É preciso que o novo faça sentido para o sujeito, articule-se com suas necessidades, interesses, projetos, vivências etc. (Santos, 2019, p. 57).

Dessa maneira, foi possível notar que os alunos estavam envolvidos em uma rotina de atividades centradas na simples cópia do quadro, na conclusão de tarefas fragmentadas e no livro didático. Muitos deles esperavam passivamente que a docente fornecesse as respostas, sem realizar qualquer esforço para descobri-las por conta própria e sem estímulo por parte da docente. Nessa condição Pimenta e Lima (2006) destacam que ao valorizar exclusivamente práticas e instrumentos tradicionalmente consagrados como eficientes, a escola limita seu papel ao mero ato de ensinar. Nessa visão, se os alunos não alcançam sucesso acadêmico, a responsabilidade é atribuída a eles mesmos, às suas famílias ou à sua cultura, que muitas vezes difere daquela tradicionalmente valorizada pelo sistema educacional. Essa abordagem não considera a importância de questionar e repensar as práticas pedagógicas para garantir que todas as crianças tenham oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento e uma educação de qualidade.

O professor tem a função de promover uma aprendizagem significativa para os alunos, incentivando a exploração de diversos gêneros textuais, temas, matérias e estratégias que permita com que os alunos sejam estimulados a pensar acerca do funcionamento da língua, a função da leitura e da escrita. De acordo com Bissoli (2005):

O professor deve levar em conta que, a partir do momento em que são dadas condições de o aprendiz interagir e participar de situações significativas, ele vai realizar novas conquistas a cada minuto, sendo, portanto, imprescindível observá-lo frequentemente (Bissoli, 2005, p. 8).

Nesse sentido, com esse entendimento, questioneei a educadora sobre como ela desenvolve as atividades em sua sala de aula, levando em consideração os níveis de escrita dos alunos de maneira singular, se são ofertadas atividades diferentes.

Resposta da docente:

*Eu sempre utilizo o livro didático pra seguir os conteúdos propostos para o 2º ano e seguir também a metodologia que a coordenadora pedagógica impõe durante o planejamento. Quando a maioria da minha turma avança, eu introduzo um novo conteúdo. Se eu optar por atividades diferentes, a minha turma não avança em relação aos conteúdos. Pra os alunos que estão mais adiantados e terminam as atividades rapidamente, eu peço que eles ajudem seus colegas ou, quando tenho materiais impressos, os entrego para eles. Com isso, não vejo necessidade de propor e trabalhar com outros materiais, o que ofereço a turma acredito que seja suficiente.*

A resposta da professora indica uma perspectiva bastante tradicional sobre o ensino, que prioriza o uso do livro didático e uma metodologia imposta, sem considerar as especificidades e necessidades individuais de seus alunos. Essa abordagem, que se fundamenta na homogeneização do aprendizado, pode resultar em uma restrição expressiva na efetividade da alfabetização. Ao afirmar que, ao optar por atividades diferentes, a turma não avança, a educadora parece subestimar o potencial de abordagens diversificadas que poderiam atender melhor aos diferentes níveis de habilidades dos alunos.

Além disso, a prática de pedir que os alfabetizados mais avançados ajudem os colegas, embora possa ter um valor positivo em termos de colaboração, não substitui a necessidade de atividades personalizadas que possam desafiar e engajar cada aluno de acordo com seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Essa falta de personalização pode deixar alguns alunos para trás, especialmente aqueles que ainda enfrentam dificuldades. Dificuldades essas que foi possível identificar partir da realização da atividade de sondagem das escritas espontâneas dos alunos dessa turma. A análise e discussão dessa atividade será pontuado no tópico 5.2 desse trabalho.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) enfatiza justamente a importância de considerar as diferenças nas necessidades das crianças.

O que se observou durante as aulas foi uma reduzida atenção na promoção de uma variedade de equipamentos e materiais distribuídos em distintos momentos da rotina de modo a estimular e desafiar as crianças. Pude perceber que os únicos materiais didáticos utilizados nas aulas foram o livro didático, caderno, lápis e borracha, quadro branco e piloto. Mesmo a instituição possuindo recursos como TV, jogos didáticos, som e uma pequena biblioteca, o uso desses materiais nas atividades ocorria de forma esporádica e sem um propósito pedagógico definido, sendo utilizado apenas para entretenimento e deleite.

No contexto da sala de aula, também pude notar que os conteúdos eram transmitidos de forma fragmentada sem relacionar as diferentes áreas de conhecimento e que parte considerável das metodologias utilizadas na prática pedagógica eram o uso do livro e atividades pesquisadas na internet de acordo com o conteúdo que iria ser trabalhado como conteúdo pronto, acabado e suficiente. As crianças eram bem participativas e comunicativas, no entanto, mudavam rapidamente de interesses pelas atividades pedagógicas propostas.

A alfabetização não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio de acesso a conhecimentos e experiências que capacitam os estudantes a participarem ativamente da sociedade. Para isso, é imprescindível que o ensino seja contextualizado, promovendo a exploração de materiais diversificados, como livros, jornais, revistas, mídias digitais, e atividades que estimulem a criatividade e a reflexão crítica dos alunos. Desse modo, segundo Braggio (1992):

O papel do professor é o de facilitador, guia, monitor da aprendizagem. Quanto aos materiais, sugere Goodman, eles devem estar ligados ao mundo real, incluído na comunidade, com textos úteis, interessantes e relevantes para os aprendizes. As salas devem ser organizadas de forma a facilitar a interação entre os alunos, onde a aprendizagem seja relevante para cada um deles. A avaliação deve ser feita com relação ao próprio aluno, sem preocupação com recompensas e punições, mas sim com vistas a perceber onde os aprendizes estão, a fim de que os professores possam da sua necessidade facilitar a sua aprendizagem (Braggio 1992, p. 63).

Dessa forma, por meio das falas da professora e observação da sala de aula, pude perceber o impacto que o uso de suas metodologias de ensino exerce no aprendizado e na formação futura de seus alunos, influenciando tanto de maneira positiva quanto negativa. Conforme já destacado neste presente trabalho, todas as decisões que o professor toma no contexto educacional, desde a organização das

aulas até aos materiais utilizados, influenciam, em maior ou menor grau, o processo de formação dos alunos. Essas escolhas refletem valores, expectativas e intenções que nem sempre estão alinhadas com os objetivos educativos, ressaltando a importância de uma prática pedagógica consciente e coerente com o papel transformador da educação.

Nesse sentido, quando questionada sobre suas práticas pedagógicas e seu trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita a professora destacou que:

Resposta da docente:

*É... como já tinha falado, o livro didático é o meu principal suporte, mas levo pra sala de aula outras atividades impressas para as crianças. Às vezes faço ditado no quadro e peço pra que os alunos escrevam nos seus cadernos as palavras ditadas, acredito que estou trabalhando também com a psicogênese... porque de toda maneira ao corrigir as produções... ao corrigir as escritas, consigo ver se eles estão escrevendo corretamente ou não.*

As práticas pedagógicas da professora em relação à Psicogênese da Língua Escrita revelam uma compreensão limitada superficial sobre as perspectivas da Psicogênese da Língua Escrita e como aplicá-la de maneira efetiva e significativa em suas práticas pedagógicas. Apesar de a professora acreditar que o uso do ditado e a correção das produções dos alunos representem um trabalho com a psicogênese, o foco de sua abordagem está mais voltado para a correção de erros ortográficos do que para a análise dos processos pelos quais os alunos passam ao adquirir a escrita. Mas, é importante entender que o trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita, consoante ao pressuposto teórico de Ferreiro e Teberosky (1999), envolve o acompanhamento dos diferentes níveis de conceitualização que as crianças apresentam ao longo do processo de alfabetização, o que exige do educador uma observação cuidadosa e uma intervenção pedagógica que vai além de verificar se as palavras estão grafadas corretamente. Para Cagliari (1998), O processo de alfabetização é influenciado por diversos elementos, e quanto mais o professor compreender como ocorre a construção do conhecimento, o estágio de desenvolvimento emocional da criança, sua evolução nas interações sociais e o contexto linguístico presente durante esse período, mais preparado estará o docente para orientar o aprendizado de maneira eficaz.

Nesse sentido, o professor alfabetizador deve ser um agente facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades de codificação e decodificação, no conhecimento do

sistema gráfico, e no fortalecimento da consciência fonológica e fonêmica, criando condições necessárias para que os seus alunos desenvolvam uma leitura mais fluente e significativa. Nesse sentido, é essencial que o trabalho com a psicogênese língua escrita seja realizada de maneira sistemática, a fim de proporcionar aos alunos uma compreensão reflexiva e crítica da linguagem. De acordo Araújo e Luzio (2005):

Para que tais habilidades sejam desenvolvidas plenamente, é importante dotar os docentes das competências para o ensino, incluir atividades desta natureza no material didático e prever a melhor forma de avaliar o progresso dos alunos. É urgente e imprescindível buscar obsessivamente a qualidade na educação para superar o fracasso evidenciado e experimentado por boa parte dos estudantes (Araújo; Luzio, 2005, p. 2).

Desse modo, faz-se necessário que as práticas pedagógicas na alfabetização sejam repensadas à luz dos princípios da Psicogênese da Língua Escrita. Para isso, é necessário um comprometimento com a formação contínua e a implementação de metodologias que promovam a leitura e a escrita de forma contextualizada.

### 5.1.3 As dificuldades encontradas pela professora para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula

Considerando que a escola enfrenta hodiernamente enormes desafios na alfabetização de seus alunos, é crucial desenvolvermos uma capacidade de reflexão, de sistematizar nossos próprios conhecimentos e que aprendamos a coordenar nossas ações de forma autônoma, utilizando o que sabemos para enfrentar e solucionar os problemas que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Sob esse viés, ao perguntar quais são as principais dificuldades que a professora encontra para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita em sua sala de aula, obtive a seguinte resposta:

Resposta da docente:

*Nossa... são vários os desafios. Mas posso dizer que tenho muita dificuldade de analisar e diagnosticar os níveis de escritas das crianças. Também, tem a questão da falta de interesse por parte dos estudantes nas minhas aulas, enxergo isso como dificuldades visíveis.*

A resposta da professora reflete dois desafios significativos no processo de alfabetização, a dificuldade em diagnosticar os níveis de conceitualização da escrita e a falta de interesse dos alunos. O primeiro problema aponta para uma possível lacuna na sua formação docente. Esse contexto reforça a importância da formação continuada e do desenvolvimento de uma prática reflexiva pela professora.

Todavia, não é suficiente que os professores tenham apenas o domínio de saberes, é essencial que possuam tanto saberes quanto competências. Saberes referem-se aos conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional, enquanto as competências abrangem as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos. São as competências que permitem aplicar adequadamente o que foi aprendido, possibilitando o exercício eficaz da profissão e uma prática pedagógica que atenda às necessidades dos alunos de forma mais ampla e significativa (Libâneo, 1994).

Sob essa ótica, a questão da falta de interesse dos estudantes postulado pela professora destaca a necessidade de repensar a prática pedagógica, buscando estratégias que tornem suas aulas mais motivadoras e interessantes. Essa desmotivação está muitas vezes relacionada ao uso de metodologias que não dialogam com as realidades dos alunos e que não são adaptadas às suas necessidades e níveis de desenvolvimento. Diversas causas podem contribuir para a

falta de interesse dos estudantes em sala de aula, entretanto, as observações realizadas na sala do 2º ano evidenciam que a falta de planejamento contextualizado e a pouca variedade de recursos didáticos das aulas ministradas pela professora são fatores cruciais que contribuem para esses desafios. Assim, é imperativo que o planejamento pedagógico seja não apenas técnico, mas também voltado para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, promovendo atividades que conectem a escrita ao seu uso social e cotidiano.

#### **5.1.4 A instituição escolar e a realização de cursos de formação continuada pela professora que atua no processo de alfabetização**

É importante compreender que a formação docente é composta por dois eixos que devem estar interligados ao longo da trajetória da formação profissional do educador. O primeiro eixo refere-se à formação inicial, que marca o início da profissionalização do educador, no qual são fornecidas as bases de conhecimentos pedagógicos essenciais para sua atuação, reflexão e desenvolvimento profissional, visando uma formação de qualidade. O segundo eixo diz respeito à formação continuada do docente, no qual promove e incentiva a reflexão sobre a prática educativa em diversos contextos e instâncias educacionais. Esse eixo prepara o educador para lidar com as constantes mudanças e incertezas, por meio de programas de capacitação em serviço que contribuem para seu aprimoramento contínuo.

Cabe destacar que, frequentemente, quando se fala em formação continuada, costuma-se restringir o conceito a cursos e treinamentos realizados dentro ou fora da instituição em que o educador atua. Entretanto, essa compreensão precisa ser reavaliada. Conforme sublinha Libâneo (2004), a ideia central de formação continuada é:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do

conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (Libâneo, 2004, p. 34-35).

Sob esse viés, entende-se que é no ambiente escolar que o docente realmente aprende, ao aplicar seus conhecimentos, habilidades e atitudes em situações concretas e reais de seu do cotidiano. É dentro da escola que ele aprende, também com os alunos, ao lidar com suas realidades, desenvolvendo a capacidade de articular seus saberes, atitudes e habilidades em favor da aprendizagem, adaptando suas práticas para promover um ensino que seja adequado e contextualizado.

Diante da importância da formação continuada para o aprimoramento das competências e habilidades do professor que atua no processo de alfabetização, questionei a educadora se ela já realizou ou participou de cursos de formação continuada no ambiente escolar.

Resposta da docente:

*Olha... todos os anos a secretaria de educação oferece cursos de formação para professores, e também durante o ano acontecem eventos de capacitações e encontros pedagógicos, no qual os educadores são convidados a participar. Eu tento participar de todos, normalmente esses eventos são presenciais, mas há também em formato à distância.*

A partir da resposta da professora, identifiquei a necessidade de direcionar o questionamento de forma mais específica para a formação continuada voltada ao ciclo de alfabetização, especialmente no que concerne à Psicogênese da Língua Escrita. A docente destacou que:

Resposta da docente:

*Em todo esse tempo que estou nessa instituição e em minha trajetória como professora nunca recebi ou me foi ofertada nenhuma formação relacionada à Psicogênese da Língua Escrita. Normalmente as formações focam mais em metodologias de ensino e avaliações. Acredito que, devido à ausência de abordagens sobre esse tema, poucos educadores estão realmente familiarizados com ele, mesmo atuando na alfabetização.*

Com base nas afirmações da docente e nas observações realizadas, é evidente que há uma carência de abordagens sobre a Psicogênese da Língua Escrita, tanto na formação inicial quanto na formação continuada ofertada para professores. Essa ausência de formação específica impacta diretamente a organização e a implementação das práticas pedagógicas dos educadores que atuam no ciclo de alfabetização. Sem o conhecimento adequado sobre como as crianças percebem, aprendem e se apropriam da escrita, os professores têm dificuldades em compreender, avaliar os progressos e as dificuldades de seus alunos e intervir de maneira eficaz no processo de alfabetização. Ademais, essa falta de conhecimento resulta na utilização pelo educador de abordagens pedagógicas inadequadas, que não consideram as diferentes etapas de desenvolvimento das crianças, dificultando a aprendizagem dos alunos e gerando muitas vezes uma frustração nos professores, que se sentem despreparados para atuar nas classes de alfabetização.

A superação desse desafio não depende unicamente do educador, mas de um conjunto de fatores que dizem respeito tanto a instituição escolar, quanto a modelos e práticas de formação inicial e continuada ofertados que priorizem um trabalho pedagógico no processo de alfabetização comprometido com a educação de qualidade. Dentre esses vários aspectos que envolvem a questão, os saberes específicos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, a aprendizagem da leitura e da escrita constituem conhecimentos fundamentais para a atuação dos professores envolvidos no processo de ensino nas classes de alfabetização.

## **5.2 Análise e discussão das hipóteses de escrita espontâneas dos alunos em processo de alfabetização**

A análise das hipóteses de escrita espontânea dos alunos no 2º ano do Ensino Fundamental oferece um retrato do estágio em que cada criança se encontra no processo de alfabetização. Pretende-se não apenas identificar os níveis de escrita dos alunos e discutir teoricamente cada um dos níveis, mas também refletir sobre os

conhecimentos que os alfabetizados já possuem, suas dificuldades, o que ainda precisa ser desenvolvido e como a professora pode intervir na sala de aula.

Nessa perspectiva, é imperativo pontuar que o primeiro ditado relacionado ao campo semântico “meio ambiente” foi realizado pelo aluno A. Observa-se o que o alfabetizando registrou:

**Quadro 2** - Escrita espontânea do Aluno A

<b>ALUNO A</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “MEIO AMBIENTE”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NATUREZA</li> <li>• PLANETA</li> <li>• TERRA</li> <li>• FLOR</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “O planeta é muito bonito”</p>
	<p><b>DADOS DO ALUNO</b></p> <p><b>Idade:</b> 7 anos</p> <p><b>Sexo:</b> Masculino</p> <p><b>Hipótese:</b> Pré-Silábico - Nível II</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Cumprе ressaltar que o Aluno A registrou seu nome nessa atividade. No entanto, por questões de ética na pesquisa e necessidade de anonimização foi necessário remover o seu nome. Mas, é importante destacar que o alfabetizando já consegue escrever seu nome, ainda de forma incompleta, registrando apenas o primeiro e o segundo nome. As letras que compõem o primeiro e o segundo nome do educando são: A, B, E, G I, L, O, R, T, sendo que algumas dessas letras se repetem. O destaque das letras presentes no nome do aluno A nesta análise, justifica-se pelas características específicas da hipótese que o estudante se encontra.

No momento da escrita, o aluno tentou escrever seu nome por completo, no entanto não conseguiu, pontuou que apesar de saber oralmente o seu nome completo, não conseguia escrevê-lo completamente. Nota-se que para a atividade foram ditadas quatro palavras para serem escritas, mas o educando acrescentou mais uma, escrevendo cinco palavras, ao invés de quatro. O Aluno A já escreve na forma horizontal, representando graficamente a escrita da esquerda para direita, já compreende que para escrever é preciso desvincular a escrita das imagens e números das letras, fazendo uso de letras e não de desenhos, rabiscos ou garatujas.

A hipótese de escrita do alfabetizando é a Pré-silábica - Nível II. Isso porque, ele utiliza letras aleatórias na escrita das palavras ditadas, todas as letras presentes no seu próprio nome, em seu primeiro e segundo nome, realizando alterações em relação à posição das letras, além de já compreender que para a sua grafia ser interpretável é necessária uma quantidade mínima de símbolos gráficos, escrevendo três letras para representar a palavra destacada. Por exemplo: ao ser solicitado que escrevesse a palavra Flor, ele representou em sua escrita essa palavra da seguinte forma: *TALE*. Na representação escrita da frase: “O planeta é muito bonito”, o educando escreveu: *SOBLE*. É possível perceber na escrita espontânea do Aluno A que utilizou letras conhecidas, principalmente aquelas presentes em seu próprio nome. Dessa forma, o aluno consegue reconhecer que as palavras são escritas de formas distintas, não podendo, desse modo, repetir letras em uma mesma palavra. Isso porque, cada letra representada tem sua função na composição da palavra.

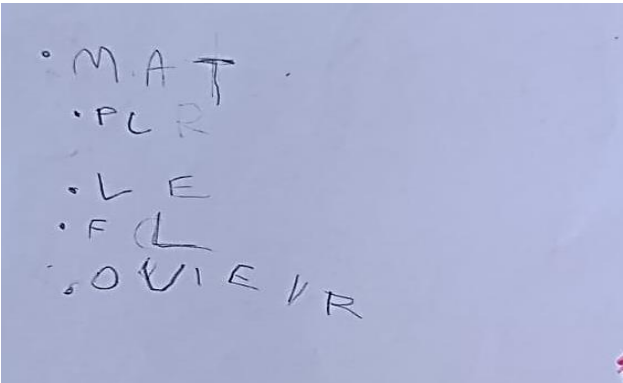
Nessa perspectiva, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a hipótese central dessa fase é a de que para poder ler coisas diferentes (ou seja, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o fato de a criança seguir trabalhando com a hipótese de que há uma necessidade mínima de letras para representar a escrita e a hipótese da variedade nos grafismos. O alfabetizando demonstra em suas representações gráficas uma utilização mais elaborada, utilizando-se das letras que já conhece para representar a palavra ditada, alterando-as e alternando as letras para não escrever as palavras de formas iguais.

Desse modo, embora o educando já possua o conhecimento de que existe uma quantidade de símbolos gráficos e que sua utilização é necessária para escrever uma palavra, ele também procura construir diferenciações entre os signos linguísticos produzido, mediante a combinação das letras que ele conhece. Entretanto, por mais significativo que seja a sua grafia, seus registros de escrita continuam não compreensíveis ao padrão convencional.

Agora, vejamos mais uma escrita espontânea, desta vez da Aluna B.

### **Quadro 3 - Escrita espontânea da Aluna B**

<b>ALUNO B</b>
----------------

	<b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO</b> <b>“MEIO AMBIENTE”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NATUREZA</li> <li>• PLANETA</li> <li>• TERRA</li> <li>• FLOR</li> </ul> <b>FRASE:</b> “O planeta é muito bonito”
	<b>DADOS DO ALUNO</b> <b>Idade:</b> 7 anos <b>Sexo:</b> Feminino <b>Hipótese:</b> Silábica - Nível III

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

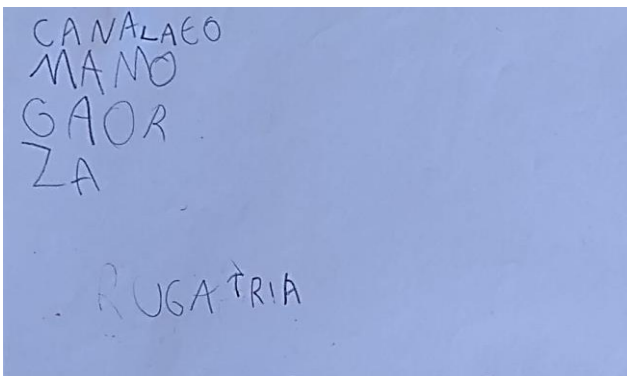
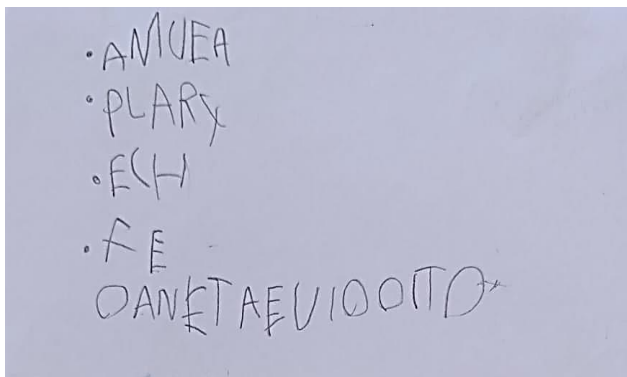
No caso dessa atividade, utilizou-se a lista de palavras referentes ao campo semântico “meio ambiente”. Percebe-se que a educanda já supõe que a escrita representa a fala e para cada sílaba verbal ela atribuiu uma grafia, destacando uma letra para cada sílaba. Com isso, é possível depreender que a hipótese de escrita da Aluna B é Silábica - Nível III, pois em sua escrita espontânea consegue estabelecer uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas verbais das palavras ditadas, fazendo uso de uma letra para cada sílaba. Isso é possível notar quando a criança representa as palavras ditadas: Natureza, Planeta e Flor, a aluna representa essas palavras na sua escrita da seguinte forma respectivamente: *MAT*, *PL* e *FL*. Dessa forma, a criança atribui um valor sonoro a cada letra ao representar as palavras.

Nesse viés, “este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Aqui a criança faz relação do som da sílaba com a letra que vai representar tal sílaba, cada letra vale uma sílaba” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209). Assim, a Aluna B em suas tentativas de escrita espontânea está na fase Silábica - Nível III, com valor sonoro de vogal e de consoantes na composição das palavras. Em suas representações escritas a criança apresenta combinações com só consoantes, realizando escritas equivalentes para palavras distintas. Isso é possível perceber quando a alfabetizanda tenta representar as palavras: Planeta e Flor, registrando essas palavras respectivamente da seguinte forma: *PL* e *FL*. Ela apresenta também combinações de vogais com consoantes, por exemplo quando registra graficamente *MAT* para representar a palavra Natureza. Com essa hipótese, a alfabetizanda dá um salto qualitativo no que se refere aos níveis anteriores de desenvolvimento da escrita que a criança atravessou no processo de alfabetização.

Além disso, é possível observar que a alfabetizanda escreve a frase, nomeando uma letra para quase todas as sílabas das palavras. Contudo, ela não escreveu a letra que representasse todas as sílabas das palavras ditadas. Na prática da leitura, logo na segunda palavra escrita, ela percebeu que tinha colocado a letra R, e que essa letra não tinha relação com o som da palavra falada, ou seja, com a palavra que tentou ler, no caso a palavra Planeta, o que fez com ela apagasse. Portanto, ela apagou, indicando, desse modo, que a frase finalizava ali, isto é, estava completa. Nesse sentido, é importante pontuar que a leitura realizada pela criança, ainda não é significativamente silabada. Mas, de certa forma, a Aluna B já demonstra consciência fonética, ao atribuir em suas representações escritas o valor sonoro a vogais e consoantes presentes nas palavras ditadas.

Nesse sentido, a seguir vamos analisar as escritas espontâneas da Aluna C e do Aluno D respectivamente.

**Quadro 4** - Escritas espontâneas da Aluna C e do Aluno D

<b>ALUNA C</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “ANIMAIS”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CAMALEÃO</li> <li>• MACACO</li> <li>• GATO</li> <li>• RÃ</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “O gato gosta de leite”</p>
	<p><b>DADOS DO ALUNO</b></p> <p><b>Idade:</b> 7 anos</p> <p><b>Sexo:</b> Feminino</p> <p><b>Hipótese:</b> Silábica - Nível III</p>
<b>ALUNO D</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “MEIO AMBIENTE”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NATUREZA</li> <li>• PLANETA</li> <li>• TERRA</li> <li>• FLOR</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “O planeta é muito bonito”</p>
	<p><b>DADOS DO ALUNO</b></p> <p><b>Idade:</b> 7 anos</p> <p><b>Sexo:</b> Masculino</p> <p><b>Hipótese:</b> Silábica - Nível III</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Nessa atividade a lista ditada correspondente ao campo semântico “animais” foi realizada pela Aluna C e o segundo relacionado ao “meio ambiente” foi realizado pelo Aluno D. Ao observar a escrita espontânea dos alunos, percebe-se que eles representam os sons da fala e para cada sílaba oral da palavra ditada, eles atribuem uma grafia. Nesse sentido, a hipótese de escrita dos educandos C e D também é Silábico - Nível III com valor sonoro de vogais e consoantes, pois eles estabelecem uma relação entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas verbais das palavras, utilizando, desse modo, uma letra para cada sílaba.

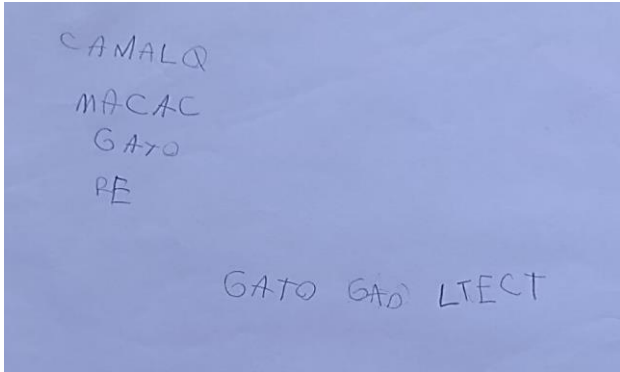
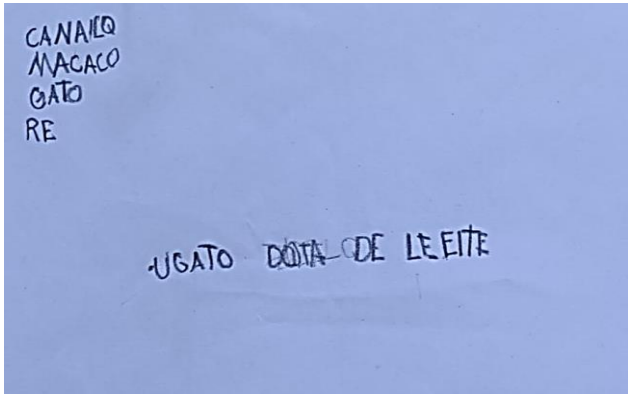
Nessa perspectiva, “a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 213). Além disso, nota-se que nessa fase de escrita dos alunos fica explícito o valor sonoro convencional de vogais e o valor convencional de algumas consoantes, conseguindo realizar combinações de vogais com consoantes. Isso é possível observar quando a Aluna C tenta escrever as palavras: Camaleão, Macaco, Gato, Rã, registrando essas palavras respectivamente da seguinte forma: CANALAE0, MAMO, GAOR, ZA. Na escrita da frase “O gato gosta de leite” a alfabetizanda escreve a frase, nomeando uma letra para quase todas as sílabas das palavras, registrando graficamente da seguinte forma: UGATRIA. Na prática da leitura da frase, logo no início da frase, ela percebeu que tinha colocado a letra R, o que causou um estranhamento na aluna, fazendo com que ela apagasse.

No caso do aluno D, ele também apresenta representações escritas com combinações de vogais com consoantes. Além disso, nomeia uma letra para cada uma das sílabas das palavras. Isso é perceptível quando o Aluno D escreve as palavras: Natureza, Planeta, Terra, Flor, registrando respectivamente: AMUEA, PLARY, ECH, FE. E na frase “O planeta é muito bonito” escreve: OANETAEUIOOITO. É importante destacar que ambos os alunos realizam, também, uma leitura atribuindo a cada uma das letras que constitui a escrita um valor sonoro, nos padrões encontrados nessa respectiva fase de escrita.

Dessarte, analisa-se, nesse momento, as hipóteses de escrita espontâneas do Aluno E, e da Aluna F. Eles realizaram o ditado das palavras do campo semântico “animais”.

#### **Quadro 5 - Escritas espontâneas do Aluno E e da Aluna F**

<b>ALUNO E</b>
----------------

	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “ANIMAIS”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CAMALEÃO</li> <li>• MACACO</li> <li>• GATO</li> <li>• RÃ</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “O gato gosta de leite”</p>
<p><b>DADOS DO ALUNO</b></p> <p><b>Idade:</b> 7 anos  <b>Sexo:</b> Masculino  <b>Hipótese:</b> Silábico-Alfabético - Nível IV</p>	
<p><b>ALUNA F</b></p>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “ANIMAIS”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CAMALEÃO</li> <li>• MACACO</li> <li>• GATO</li> <li>• RÃ</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “O gato gosta de leite”</p>
<p><b>DADOS DO ALUNO</b></p> <p><b>Idade:</b> 7 anos  <b>Sexo:</b> Feminino  <b>Hipótese:</b> Silábico-Alfabético - Nível IV</p>	

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Ao analisar a escrita do Aluno E, e da Aluna F, observa-se que eles escreveram as palavras ditadas com letra bastão, utilizando mais de três letras para representar as palavras. Nesse viés, os alunos demonstram um avanço significativo, apresentando uma superação da ideia de que para escrever as palavras teria que representar cada sílaba por uma letra, percebendo em suas palavras escritas que faltam letras. É imperativo destacar que os alfabetizandos já conseguem escrever seus nomes completos. No registro escrito pelos alunos, observa-se que foram ditadas quatro palavras e ambos os alunos escreveram as quatro palavras relacionadas ao campo semântico “animais”.

Nesse cenário, é perceptível que os educandos já compreendem significativamente que as letras representam os sons da fala, ou seja, que as letras possuem som e estão ligadas às palavras verbalizadas, além de já conseguirem combinar e relacionar as vogais e as consoantes em uma mesma palavra. Ademais, os alfabetizandos em suas representações escritas atribuem valor sonoro às letras, percebendo que é necessário mais de uma letra para representar partes significativas

das sílabas. E como se constata nas representações escritas dos alunos, o que escreveram está próximo da grafia real das palavras que foram ditadas.

No entanto, alguns traços das representações escritas dos alunos, certificam que, eles ainda não apresentam domínio significativo para representar de forma convencional as palavras. Nesse sentido, afirma-se que a hipótese de escrita espontânea que os educandos se encontram é a Silábico-alfabético - Nível IV, estando em processo de transição entre o nível de escrita silábica (associa uma letra para cada sílaba da palavra), para o nível de escrita alfabética, no qual compreende que cada som (fonema) pode ser representado por uma ou mais letras (grafemas). Assim, é possível notar nos registros escritos do Aluno E e da Aluna F que ambos apresentam uma ou mais letras para representar uma sílaba, misturando duas formas de escrita, ora escrevendo uma letra por sílaba para representar uma palavra, baseada nos valores sonoros das letras da palavra de forma silábica, ora representando essa grafia mediante a escrita convencional da palavra de forma alfabética. Isso evidencia que as crianças estão abandonando esquemas prévios (como a escrita silábica) e construindo novos (como a escrita alfabética), o que reflete um avanço na compreensão das relações entre fala e escrita.

Nesse nível, compreende-se que “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214), ou seja, nessa fase, ela tende a concluir seus domínios básicos de escrita. O período silábico alfabético segundo Ferreiro (2011):

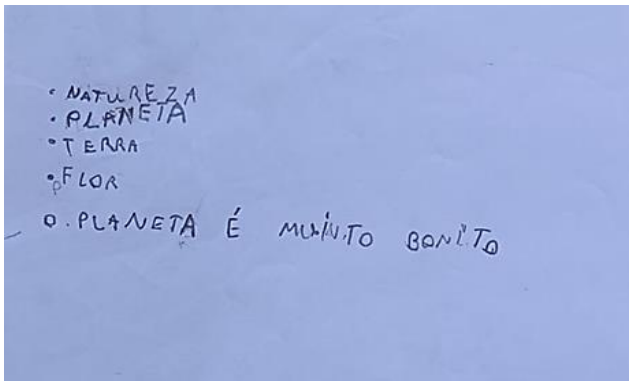
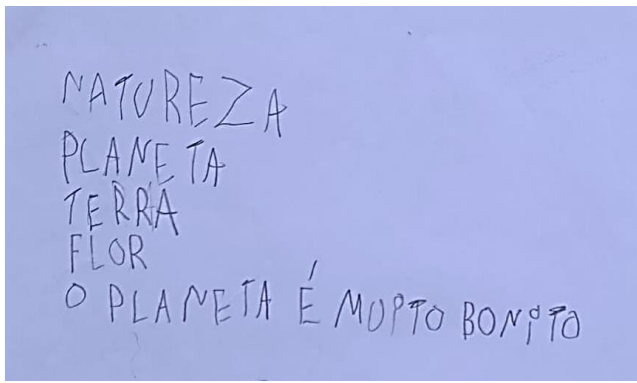
Marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentaria os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons) (Ferreiro, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva, nota-se que o Aluno E e a Aluna F, em suas representações escritas das palavras ditadas, alternam entre os aspectos quantitativos e os qualitativos, demonstrando em suas grafias alguns desvios de ordem ortográfica e fonética. Por exemplo, no registro da palavra Camaleão, o Aluno

E escreve *CAMALQ* e a Aluna F escreve *CANALQ* acrescentando a letra Q na sílaba, e faz a troca da letra *M* pela *N*, representando dessa forma o som, fonema. Mais adiante na escrita da palavra Macaco, o Aluno E escreve: *MACAC*, suprimindo a letra O, já a Aluna F escreve *RE* para se referir a palavra Rã. Na frase: “O gato gosta de leite”, o Aluno E escreve *GATO GAO LTECT* e a Aluna F escreve - *U GATO DOTA DE LEEITE*. Essas representações, reforçam que os alunos cometem em seus registros escritos desvios de base ortográfica, no que se refere ao segmento fonológico e escrita das palavras.

Dessa maneira, os próximos registros escritos a serem analisados é a da Aluna G e do Aluno H. Nessa ótica, a Aluna G e Aluno H, realizaram o ditado das palavras do campo semântico “meio ambiente”. Observa-se o que os educandos escreveram respectivamente:

**Quadro 6** - Escritas espontâneas da Aluna G e do Aluno H

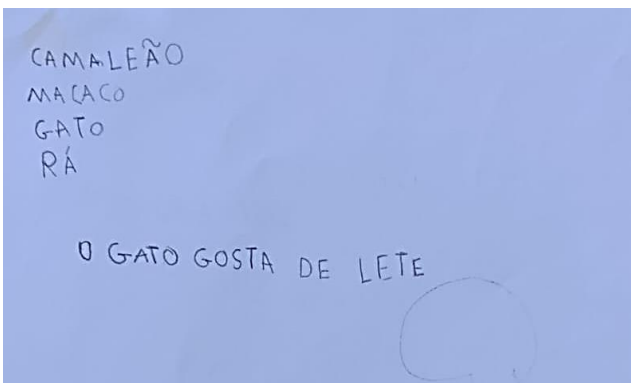
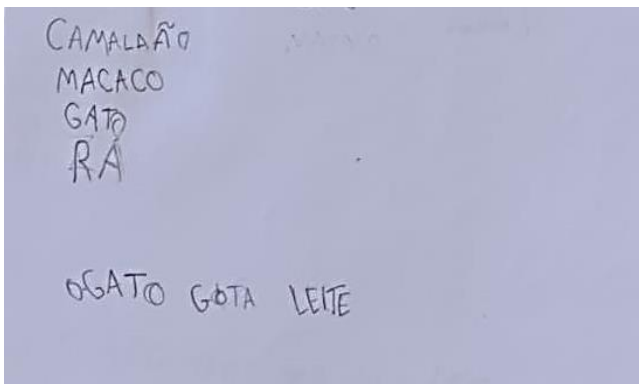
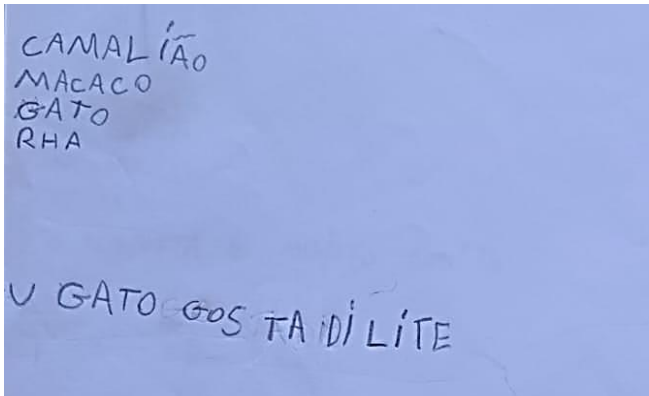
<b>ALUNA G</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “MEIO AMBIENTE”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NATUREZA</li> <li>• PLANETA</li> <li>• TERRA</li> <li>• FLOR</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “o planeta é muito bonito”</p>
	<p><b>DADOS DO ALUNO</b></p> <p><b>Idade:</b> 7 anos</p> <p><b>Sexo:</b> Feminino</p> <p><b>Hipótese:</b> Alfabético - Nível V</p>
<b>ALUNO H</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “MEIO AMBIENTE”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NATUREZA</li> <li>• PLANETA</li> <li>• TERRA</li> <li>• FLOR</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “o planeta é muito bonito”</p>
	<p><b>DADOS DO ALUNO</b></p> <p><b>Idade:</b> 7 anos</p> <p><b>Sexo:</b> Masculino</p> <p><b>Hipótese:</b> Alfabético - Nível V</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Ao analisar as escritas da Aluna G e do Aluno H, constata-se que ambos demonstram já possuírem habilidades na linguagem escrita. Isso porque, em seus registros escritos demonstram traços de ordem alfabética. Sob esse viés, a hipótese de escrita que se encontram é o Alfabético - Nível V da Psicogênese da Língua Escrita. Dessa forma, eles já compreendem que cada letra que escrevem em suas práticas escritas está relacionada a valores fonéticos reduzidos, assim com uma quantidade pequena que é a sílaba e realizam uma análise na representação sonora, ou seja, os fonemas das palavras que irão escrever, aprimorando suas etapas das correspondências entre grafema e fonema. Para Ferreiro e Teberosky (1999) esse nível é como o ponto final da evolução da escrita. Neste momento a criança se torna alfabética. Dessa forma, cabe pontuar que os registros escritos da Aluna G e do Aluno H estão de acordo com as suas falas. Suas grafias demonstram domínio da escrita convencional das palavras.

Nesse sentido, a seguir será analisado as escritas espontâneas das alfabetizandas, Aluna I, Aluna J e Aluna K que também se encontram na hipótese de escrita: Alfabético - Nível V. Para essas alunas foi ditada palavras do campo semântico “animais”.

**Quadro 7** - Escritas espontâneas da Aluna I, da Aluna J e da Aluna K

<b>ALUNA I</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “ANIMAIS”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CAMALEÃO</li> <li>• MACACO</li> <li>• GATO</li> <li>• RÃ</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “o gato gosta de leite”</p> <hr/> <p><b>DADOS DO ALUNO</b>  <b>Idade:</b> 7 anos  <b>Sexo:</b> Feminino  <b>Hipótese:</b> Alfabético - Nível V</p>
<b>ALUNA J</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “ANIMAIS”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CAMALEÃO</li> <li>• MACACO</li> <li>• GATO</li> <li>• RÃ</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “o gato gosta de leite”</p> <hr/> <p><b>DADOS DO ALUNO</b>  <b>Idade:</b> 7 anos  <b>Sexo:</b> Feminino  <b>Hipótese:</b> Alfabético - Nível V</p>
<b>ALUNA K</b>	
	<p><b>LISTA DO CAMPO SEMÂNTICO “ANIMAIS”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CAMALEÃO</li> <li>• MACACO</li> <li>• GATO</li> <li>• RÃ</li> </ul> <p><b>FRASE:</b> “o gato gosta de leite”</p> <hr/> <p><b>DADOS DO ALUNO</b>  <b>Idade:</b> 7 anos  <b>Sexo:</b> Feminino  <b>Hipótese:</b> Alfabético - Nível V</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Diante dos registros escritos acima, nota-se que as Alunas, I, J e K, possuem consciência de que tudo que elas falam e ouvem pode ser representado pela escrita. Isso porque, é perceptível que as educandas compreendem que a linguagem escrita é um sistema, composto por um código, que esse código possui símbolos que são utilizados para registrar e representar as palavras. As alunas demonstraram que já possuem habilidades com a linguagem escrita, pois em seus registros certificam que já conseguem escrever alfabeticamente. Não considerando nesse caso os aspectos de ordem ortográfica. Desse modo, é possível afirmar que a hipótese de escrita das Alunas, I, J e K, é Alfabético - Nível V. Esse nível representa a última etapa básica da criança em seu processo de aquisição da linguagem escrita. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999):

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

Nessa linha de pensamento, evidencia-se nas representações escritas das Alunas, I, J e K, que as aprendizes já possuem uma compreensão significativa em relação ao sistema da língua escrita, apresentando uma lógica do sistema alfabético, compreendendo que cada uma das letras utilizadas possuem um valor fonético. Além de apresentarem que já conseguem reproduzirem os fonemas de uma palavra de forma adequada, o que oficializa a aquisição da escrita convencional utilizada pelos usuários de uma língua. Nesse momento, as dificuldades que as alunas vão apresentar estará relacionado ao domínio das convenções ortográficas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita da criança não chega com perfeição nessa fase, pois os erros ortográficos aparecem e são que auxiliam na constituição de um referencial convencional da linguagem escrita. Nesse sentido, é perceptível que os escritos das Alunas, I, J e K, apresentaram *erros* ortográficos, principalmente na grafia das palavras Leite e Gosta. Assim, na palavra Leite presente na frase ditada “O gato gosta de leite” escrita pela Aluna I, há um corte da letra *l*, registrando *LETE*. Já na frase ditada escrita pela Aluna J, ela também oculta a letra *S*, ao tentar escrever a palavra Gosta, ela escreve *GOTA*. Na palavra ditada Camaleão, a Aluna K escreve *CAMALIÃO* confundindo o som da letra *E* com a letra *l*.

Outro caso acontece quando as alunas I, J e K fazem o registro escrito da frase ditada: “O gato gosta de leite”, a Aluna I escreve: *O GATO GOSTA DE LETE*, a Aluna J escreve: *O GATO GOTA LEITE* e, a Aluna K escreve: *U GATO GOSTA DI LITE*. Esses erros/dificuldades ortográficas estão mais relacionados a questão de fonologia, isto é, na pronúncia do fonema.

Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam a relevância de diferenciar as dificuldades existentes quanto a escrita e quanto a ortografia, pois, as crianças quando chegam nessa hipótese já compreendem que existe uma forma convencional de escrita, mas também que se algo for escrito de uma outra forma não iria prejudicar a escrita, porque ainda assim estaria se referindo a mesma coisa. As autoras deixam evidente que o erro acontecerá não por não saber escrever, mas por uma falta de habilidade ortográfica que será desenvolvida com o tempo e com práticas sistemáticas e reflexivas de leitura e escrita. Nessa ótica, Morais (2012) ressalta que:

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só no conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades no processo de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler) (Morais, 2012, p. 66).

Evidencia-se, desse modo, que a superação das Alunas, I, J e K, no que se refere aos *erros* de ordem ortográfica cometidos em suas representações escritas, acontecerá mediante ações pedagógicas do docente com práticas significativas de leitura e escrita adequadas com o nível de hipótese de escrita apresentado. Cabe ressaltar que as Alunas, I, J e K, realizaram leitura alfabética de suas representações escritas, estabelecendo uma relação considerável entre o que tentaram escrever com o que leram, demonstrando em suas representações de escritas espontâneas que necessitam superar dificuldades em relação à ortografia.

É lícito postular que essas dificuldades ortográficas não devem ser vistas pela professora como motivo para se desesperar ao perceber os *erros* cometidos por seus alunos, em virtude deles não terem um domínio adequado das normas da escrita e, ainda, desconhecer as normas ortográficas. De acordo com Cagliari (1998), não é pelo fato de a criança conhecer a palavra oralmente que, para escrever essa palavra, deva contar com a mesma facilidade e familiaridade. Não é justo avaliar a dificuldade da criança considerando-a incapaz, só porque tem dificuldades em decidir como escrever ortograficamente umas tantas palavras, sejam elas quais forem. Dessa

maneira, é imperativo compreender que em uma etapa inicial, os *erros* ortográficos que a criança comete é coerente a fase que ela está, esses *erros* revelam, preliminarmente, que a criança raciocina sobre a sua língua.

Sob esse ângulo, Morais (2008) pontua que quando um aluno erra - é porque cria certas “regularizações,” escrevendo, por exemplo, “mininu” no lugar de menino, está nos revelando que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor. Logo, cabe a professora usar o *erro* como ferramenta de aprendizagem para a aquisição da língua escrita adequada, em vez de se preocupar em punir o estudante, ela precisa refletir sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o ensino de ortografia deve ser estruturado de forma que os alunos façam inferências dos princípios que regem boa parte das palavras (regularidade) através de estratégias de exposição verbal e comparação, até tomarem consciência da regência dessas palavras regulares e, também dos irregulares as quais não poderão recorrer a princípios gerativos e que terão de consultar manuais e, claro, também apelar para a própria memória (Brasil, 1997). Nessa linha de raciocínio, concorda-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito a utilização do dicionário que, por diversas vezes, foi taxado como simples manuais de consulta (Morais, 2007), mas que na verdade é uma obra essencial para o ensino da norma ortográfica, visto que pode auxiliar na construção do conhecimento. Assim, como a aprendizagem da norma, a ortografia também recorre à memória, instigar à leitura é outro ponto de apoio à aprendizagem da ortografia, pois uma vez em contato com as palavras, muitas delas vão se tornando familiarizadas ao ponto de o aluno não necessitar recorrer ao dicionário.

Dessa forma, esses aspectos concorrem para um ensino e aprendizagem mais consciente e sistemático da ortografia, mas é importante apontar mais um aspecto que deverá ser o ponto de largada e, também contínuo para o processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica: o diagnóstico. Isso porque, saber onde se deseja chegar, quer em ortografia, quer em outros domínios de conhecimento é um princípio fundamental para a organização de qualquer ensino (Morais, 2007). Diagnosticar através de atividades de sondagem das escritas espontâneas das crianças, de mecanismos de parâmetro a escrita ortográfica e planejar atividades que leve o aluno a refletir sobre as peculiaridades da norma é etapa imprescindível do processo. Esse diagnóstico deve ser constante para que a docente tenha consciência

não só do que o estudante sabe e do que ainda necessita aprender, mas também que permita mapear e definir o tratamento didático-pedagógico adequado.

Com efeito, a professora deve trabalhar a norma ortográfica utilizando a oralidade e a escrita de forma interdependente para que possa permitir ao aluno uma reflexão acerca das semelhanças entre as formas de representar as palavras, o que possibilitará abandonar a hipótese de que a escrita transcreve a fala e compreender de forma significativa que a ortografia uniformiza e neutraliza a forma escrita de uma língua. Assim, é fundamental que a educadora promova situações que possibilite práticas de linguagem conforme as necessidades dos alunos de forma sistematizada e refletiva, com o objetivo de promover nos educandos o avanço no processo de alfabetização.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao falar de alfabetização, entendemos que uma das primeiras tarefas do professor que atua no processo de alfabetização é compreender como a criança percebe e se apropria do sistema de escrita. É imprescindível que o professor alfabetizador tenha um conhecimento fundamentado no qual conheça e respeite os diversos ritmos e modos de aprendizagem, bem como os níveis de conceitualização da escrita dos alunos, para saber intervir e desafiar seus educandos, mediante uma rotina de trabalho bem estruturada, com atividades coerentes, sistemáticas de reflexão sobre a língua, que sejam adequadas as necessidades cognitivas dos estudantes.

Nessa investigação, buscamos subsídios para compreender a prática pedagógica da professora que atua no processo de alfabetização de alunos no 2º ano do Ensino Fundamental no que diz respeito ao trabalho em sala de aula com a Psicogênese da Língua Escrita. Sob esse viés, o conhecimento sobre como a criança percebe, aprende, se apropria do sistema de escrita e do funcionamento da aprendizagem da escrita são conhecimentos necessários e indispensáveis à docente que atua no processo de alfabetização, pois fundamenta o desenvolvimento de ações adequadas e significativas de aprendizagem, que venham a proporcionar paulatinamente a seus alfabetizandos a pensarem e refletirem sobre a utilização e a função social da língua escrita em seu cotidiano, bem como aspectos importantes que podem contribuir para a organização da prática pedagógica no processo de alfabetização.

Nesse sentido, a partir das análises e discussões dos dados coletados na observação participante e entrevista realizada com a docente, pode-se destacar que a professora não faz uso em sua sala de aula de atividades que venham a estimular o desenvolvimento da linguagem escrita de seus alfabetizandos, não desenvolvendo assim por meio da Psicogênese da Língua Escrita a organização de sua prática pedagógica. Foi possível perceber durante a entrevista a professora parecia buscar respostas corretas para dizer que estava trabalhando com a Psicogênese da Língua Escrita, mas suas respostas e práticas pedagógicas demonstraram que esse trabalho não acontece, uma vez que a professora não consegue estabelecer uma conexão clara entre o conteúdo ministrado com organização e o trabalho com psicogênese. Sua compreensão acerca da Psicogênese da Língua Escrita é recente e superficial, revelando uma visão de alfabetização que se limita a uma abordagem técnica, não levando em consideração os aspectos fundamentais, como o uso social da língua, o contexto cultural, a compreensão do significado e a função da leitura e da escrita e a interação do estudante com diferentes práticas de leitura e escrita (letramento). Assim, torna-se importante que a alfabetização seja compreendida pela professora como um processo integrado e dinâmico, que contemple tanto o desenvolvimento técnico quanto o social.

Dessa maneira, ressalta-se que o trabalho da docente em sala de aula apresenta aspectos de um ensino bastante tradicional, no qual baseia seu planejamento nos livros didáticos, sem considerar as especificidades e necessidades individuais de seus alunos em seu planejamento pedagógico. Embora a professora tenha ressaltado que realiza uma atividade diagnóstica no início do ano letivo, que se trata de uma atividade com questões para serem respondidas, para identificar os conhecimentos gerais em português e matemática dos alunos, essa avaliação não é devidamente utilizada para identificar os níveis de escrita e leitura de seus alunos em processo de alfabetização e guiar o planejamento das atividades pedagógicas.

Apesar de fazer um grande esforço para adequação metodológica, a professora ao utilizar como recurso pedagógico exclusivo o livro didático e realizar um planejamento com base em um material homogêneo, torna a prática pedagógica padronizada e descontextualizada em relação às habilidades, as diferentes fases de aquisição da linguagem, as especificidades do processo de alfabetização de cada criança e as necessidades individuais, impactando diretamente no desenvolvimento de competências e habilidades da leitura e escrita de seus alunos. Dessa maneira, é

fundamental enfatizar que tudo o que o professor realiza em sala de aula, a forma de organizar a sala, os tipos de estímulos que oferecem, as metodologias, os materiais escolhidos impacta, em maior ou menor grau, a formação dos alunos em processo de alfabetização.

Mas cabe destacar que são muitos os desafios que o professor que atua no processo de alfabetização encontra para trabalhar com a Psicogênese da Língua Escrita em sala de aula. Nessa ótica, as principais dificuldades pontuadas pela professora estão relacionadas a dificuldade em analisar e diagnosticar os níveis de conceitualização da escrita e a falta de interesse dos alunos. Essas dificuldades não são incapacidades pessoais, elas são reflexos da ausência de uma compreensão significativa sobre a Psicogênese da Língua Escrita, pois é perceptível que há uma lacuna na formação docente de modo geral. Esse contexto reforça a imperatividade da formação continuada e do desenvolvimento de uma prática reflexiva pela professora.

Nessa perspectiva, é imperativo pautar que o processo de alfabetização envolve diversos fatores e, quanto mais o docente compreender o processo de aquisição do conhecimento, o percurso que as crianças percorrem até que estejam alfabetizadas, os níveis de escrita de seus alunos, seu progresso nas interações sociais e as características da realidade linguística presentes durante a alfabetização, mais capacidade ele terá para direcionar o aprendizado de maneira eficaz.

Assim, diante dos dados analisados em relação à escrita dos alunos da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, foram identificados registros espontâneos que abrangem os seguintes níveis de escrita: Hipótese Pré-silábico - Nível II, Hipótese Silábica - Nível III, Hipótese Silábico-alfabético - Nível IV e Hipótese Alfabético - Nível V. Observou-se que mais de um aluno se encontrava na mesma hipótese de escrita, em fase desenvolvimento semelhantes, o que reforça a importância da professora compreender e valorizar esses vários estágios de aprendizagem, trabalhando com atividade diagnóstica dos níveis de escritas, para identificar o que os alunos já sabem, suas necessidades e dificuldades para que a partir desse diagnóstico possa planejar suas aulas, intervir adequadamente, lançando estratégias pedagógicas para que os alunos possam avançar cada vez mais em suas hipóteses de escrita.

Os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental têm um nível de linguagem de escrita que estão em processo de avanço. Foi perceptível que as crianças se classificam nos níveis Pré-silábico, Hipótese Silábica, Silábico-alfabético e Alfabético,

através da observação de comportamento, tais como conseguir escrever palavras com a ajuda de ditado, há o corte de letras e a confusão entre as letras ao escrever as palavras, existindo a diferença do total de letras ditadas para cada palavra escrita. Há um domínio na relação que existe entre as letras, sílabas e o som, além disso apresentaram dificuldades e problemas ortográficos.

É relevante pontuar que cada criança tem o seu tempo de compreender, existindo uma etapa de escrita, sendo comuns e consideradas parte do processo de aprendizagem. Dessa maneira, mediante a análise dos dados coletados, nota-se que as crianças buscam compreender o funcionamento da língua escrita fazendo a utilização de hipóteses para chegar ao domínio da grafia. Com isso, as crianças apresentam significativos domínios em relação à escrita e na oralidade proferida das palavras em geral, pois sendo alunos do 2º ano, estão em processo de alfabetização e na fase do desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita.

Ademais, o resultado das análises das escritas permite depreender que as crianças ainda não estão completamente alfabetizadas. Esse processo pode ser superado através de atividades reais de leitura e de escrita contextualizadas, bem como de atividades orais que permitam com que os alunos se construam como sujeitos letrados presentes em um contexto social. Isso porque, o processo de aquisição da escrita acontece de forma singular para cada indivíduo. Destarte, é necessário que a professora identifique e analise as especificidades apresentadas individualmente pelo aluno, para que possa reconhecer os entraves enfrentados por cada um deles em determinado nível de seu respectivo desenvolvimento.

A atividade de sondagem das hipóteses de escrita espontâneas dos alunos possibilitou identificar em qual nível de escrita os alfabetizandos estavam naquele momento, permitindo analisar o que os alunos já sabiam e as dificuldades de escrita que cada um apresentava. Desse modo, pode-se afirmar que o teste de sondagem de nível de escrita possibilita ao professor diagnosticar e avaliar as necessidades de seus alunos e, conseqüentemente, planejar e executar atividades pedagógicas com o intuito de atendê-las. Compreendendo que cada criança é um sujeito singular que possui subjetividade na apropriação da leitura e escrita, a utilização dessas noções em uma sala de aula exige do professor diversas mudanças em sua prática. Assim, é preciso que o docente tome como ponto de largada o entendimento de que, para a criança aprender a ler e escrever, é necessário levá-la a pensar sobre a escrita, que a mesma consiga compreender sobre o que a escrita representa, sua função e como

esta constitui a linguagem. Daí a imperatividade da incorporação da Psicogênese da Escrita nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam no processo de alfabetização.

Contudo, o grande desafio enfrentado por muitos educadores é a dificuldade em ensinar a língua escrita, devido à falta de conhecimento sobre a Psicogênese da Língua Escrita e a formação sobre o assunto. Essa lacuna na formação torna o processo de ensino ainda mais complexo, pois, com o conhecimento adequado, o professor poderia auxiliar os alunos de maneira competente e adequada em suas hipóteses elaboradas, garantindo que suas produções escritas evoluam para uma forma de escrita convencional. Dessa forma, é irrefutável que os professores alfabetizadores devam possuir diversos tipos de saberes fundamentais para o exercício de suas funções. Dentre esses, é essencial saber: (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento; o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreender o que é texto, gênero textual; (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética; (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam; (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos (Leal, 2005, p. 90).

No entanto, a realidade que observamos muitas vezes é de professores que não tiveram uma formação inicial de qualidade e acesso a uma formação continuada, sendo colocados em salas de alfabetização com conhecimentos limitados e superficiais sobre como se dá esse processo, e tentando, muitas vezes, lidar com essas dificuldades sem o suporte necessário. Essa realidade não é diferente da realidade que a professora entrevistada enfrenta em seu cotidiano docente, tendo que lidar com o processo de alfabetização de crianças sem ter um conhecimento fundamentado e suporte necessário por parte da instituição de ensino que não oferece formação continuada aos professores envolvidos no processo de ensino nas classes de alfabetização com relação à Psicogênese da Língua Escrita, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, faz-se necessário que as instituições de ensino capacitem seus professores para atuarem de forma competente no ciclo de alfabetização, promovendo cursos de formação continuada que incluam discussões sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Isso permitirá que esses profissionais aprimorem suas

competências e habilidades, reflitam sobre sua prática e desenvolvam estratégias que considerem as realidades de seus alunos, potencializando assim o processo de alfabetização. Nesse sentido, para que isso aconteça, é necessário um compromisso conjunto entre gestores, educadores e instituições formadoras, garantindo que a formação docente se torne uma prática constante e reflexiva, capaz de enfrentar os desafios da alfabetização.

Portanto, acreditamos que este estudo não chegou ao fim, embora o tema seja direcionado ao trabalho do professor com a Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa representa apenas parte de uma indagação, que pode ser ressignificada, a partir de outro contexto formativo, em nível de pós-graduação, com outros atores sociais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Para superar o fracasso escolar. **Jornal de Brasília**, Ed.03/10/2005. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para\\_superar\\_fracasso\\_escolar.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm). Acesso em: 01 out. 2024.

AULETE Digital: o dicionário da língua portuguesa na internet. Rio de Janeiro: Lexikon, s/d. Disponível em: <https://aulete.com.br>. Acesso em: 29 set. 2024.

BEZA, Tatiane Maciel; CASAGRANDE, Samira. Os níveis de alfabetização em sala de aula, na concepção de Emilia Ferreiro. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019. Curso de Pedagogia– UNESC.

BISSOLI, Ligia Maria Sciarra. **Histórias Infantis**: Recurso desafiante e lúdico incentiva a aprendizagem da matemática. *Revista do professor*. Porto Alegre, 21 (81): 7 – 10 de jan./mar. 2005.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. *Cad. Pesq. São Paulo* (52): 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emilia. **Desenvolvimento da Alfabetização**: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 22-35.

FERREIRO, Emilia. **Leitura e Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LER e Escrever: **Guia de planejamento e orientações didáticas**; Professor alfabetizador-1ª série-Volume 1. 2.ed. São Paulo: Azul publicidade e propaganda, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MANZINI, Eduardo. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artemed. 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **A norma ortográfica do português**: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (orgs). 1a ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11 – 27.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da Ortografia**. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4a ed. São Paulo: Ática, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues; ROCHA, Elaine Andreia Gonçalves Moreira da. **Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita**. Saberes Interdisciplinares - São João del-Rei, MG, no 12, p.25-42, Jul./Dez. 2013.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docências: diferentes concepções**. Poíesis: São Paulo/Ceará, 2005/2006, vol. 3, nº 3 e 4, p. 5-24.

RIBEIRO, Josimar Gonçalves. LETRAMENTO: UM TEMA COM DEFINIÇÃO CONTROVERSA. **Rba - Revista Brasileira de Alfabetização**, (Edição Especial), 2023. 14 p.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, Gilberto Lima dos. **Docência e Cultura escolar: Sabotando a sabotagem/ Gilberto lima dos Santos**. - Timburi, SP: Editora Cia do E-book, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. Ed. Florianópolis: laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC, 2001.

SILVA, Fabrícia Mariano da; SILVA, Andreia Cristina da. A Psicogênese da Língua Escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. **REEDUC. UEG**. v. 6, n. 1 jan/jun 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização: em busca de um método?** Educação em Revista. Belo Horizonte, n.12, dez.1990.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE****ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Professor (a): _____
Série/Ano: _____
Turno: _____

- Ambiente escolar e da sala de aula.
- Formação da professora.
- Planejamento das atividades, levando em consideração as diferentes etapas da escrita dos estudantes.
- Como são desenvolvidas as atividades na sala de aula. Levam em consideração os diferentes níveis de conceitualização da escrita dos alunos.
- Espaço de aprendizagem.
- Rotina da sala de aula.
- Seleção de materiais e propostas de atividades.
- Materiais didáticos e recursos que a docente utiliza para trabalhar os diferentes níveis de escrita dos estudantes.
- Ambiente alfabetizador da sala de aula.
- Relação professor-alunos. A relação entre os alunos.
- Em quais níveis de escrita alfabética os alunos dessa turma se encontram.
- Participação dos alunos nas atividades.
- Como a educadora acompanha as atividades desenvolvidas na sua sala de aula.
- Conhecimento da docente sobre os níveis de escrita que seus alunos se encontram.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Nome: _____
Formação inicial: _____
Série/Ano: _____ Quantidade de alunos: _____
Tempo de atuação da docente no ciclo de alfabetização: _____
Tempo de atuação da docente no 2º ano do Ensino Fundamental: _____
Cursos de formação continuada: _____

1. Qual o seu entendimento acerca da Psicogênese da Língua Escrita?
2. Qual a sua compreensão sobre alfabetização?
3. Você realiza avaliação diagnóstica para identificar as hipóteses e os níveis de escrita dos alunos?
4. Os resultados da avaliação diagnóstica influenciam o planejamento das atividades?
5. Como são desenvolvidas as atividades na sua sala de aula, levando em consideração os níveis de escrita que os alfabetizados apresentam? São ofertadas atividades diferentes?
6. Você encontra dificuldades em trabalhar a Psicogênese da Língua Escrita na sala de aula? Como você lida com esses desafios?
7. Você já participou de cursos de formação continuada sobre a Psicogênese da Língua Escrita no ambiente escolar? Se sim, como esses cursos impactaram sua prática pedagógica?
8. Na sua prática, como você trabalha com a Psicogênese da Língua Escrita?

Durante a entrevista, uma pergunta adicional foi acrescentada a docente do segundo ano. Você acredita ser o método tradicional de ensino da leitura e escrita a forma mais eficaz para alfabetizar seus educandos?

## APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: o trabalho do professor com a Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como pesquisadora responsável **Maria das Graças Amanda Ferreira dos Santos**, orientada pela professora Gabriela Bon. Esta pesquisa pretende compreender como o professor que atua no processo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolve por meio da Psicogênese da Língua Escrita, a organização do seu trabalho pedagógico em sala de aula. O estudo tem como pressuposto que a formação de professor(a) se dá com a reflexão sobre a prática, e pretende ser uma colaboração entre o profissional em atuação no ciclo de alfabetização e o futuro profissional em formação inicial. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que os áudios coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim
4. Ter os áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse dos áudios.

Você não é obrigado a permitir o uso de seus áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que sua transcrição seja utilizada em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

Os áudios coletados serão coletados apenas durante a entrevista agendada entre as partes.

### Consentimento de Autorização de Uso de áudios

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_ autorizo o uso de minha voz e a transcrição de minha fala.

Tenente Laurentino Cruz-RN, 16 de abril de 2024.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinaturas dos pesquisadores responsáveis