



**A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

**THE TEACHER'S INTERVENTION IN THE WRITTEN LANGUAGE ACQUISITION PROCESS**

Denise de Oliveira Longato<sup>1</sup>, Edivânia Floro Nicácio Almeida<sup>2</sup>, Ilma Rodrigues de Souza Fausto<sup>3</sup>, Marlene Rodrigues<sup>4</sup>

**Submetido em: 06/07/2021**

e27515

**Aprovado em: 27/07/2021**

<https://doi.org/10.47820/recima21.v2i7.515>

**RESUMO**

Buscou mostrar e explicar a história da alfabetização apresentando algumas das dificuldades enfrentadas durante o processo de alfabetização, que está dividido em três grandes períodos. O primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média onde predominava o método da soletração; o segundo iniciou-se por uma revolta contra o método da soletração e ficou marcado pela criação dos métodos sintéticos e analíticos e o terceiro período que, com a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita, questionou a necessidade de associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para se aprender a ler e a escrever. O foco principal de todo o trabalho é a concepção da Psicogênese da Língua Escrita, fundamentada pelas autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que tiveram como referência a teoria de Jean Piaget. Faz-se uma reflexão sobre a relevância da concepção para entender todo o processo de aprendizagem de leitura e escrita e sua grande repercussão conceitual na alfabetização Brasileira. Foi utilizada a metodologia bibliográfica, com o objetivo principal de analisar o processo de aquisição da escrita alfabética e o papel do professor diante deste processo. Apresentam-se os aspectos comuns em todo percurso e processos individuais da base alfabética escrita, esclarecendo as hipóteses presentes durante esse processo, que vêm divididas em três grandes períodos. Conclui-se então que é de fundamental importância a disposição do professor para estudar, para construir sua competência profissional para que possa planejar e programar situações de aprendizagem.

**PALAVRAS CHAVE:** Alfabetização. Psicogênese da Língua Escrita. Professor.

**ABSTRACT**

*It sought to show and explain the history of literacy, presenting some of the difficulties faced during the literacy process, which is divided into three major periods. The first includes Antiquity and the Middle Ages where the method of spelling predominated; the second began with a revolt against the method of spelling and was marked by the creation of synthetic and analytical methods and the third period which, with the dissemination of the Psychogenesis of Written Language, questioned the need to associate the graphic signs of writing with sounds of speech to learn to read and write. The main focus of the entire work is the conception of Psychogenesis of Written Language, supported by the authors Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, who had as reference the theory of Jean Piaget. A reflection is made on the relevance of the conception to understand the entire process of learning to read and write and its great conceptual impact on Brazilian literacy. The bibliographic methodology was used, with the main objective of analyzing the alphabetic writing acquisition process and the teacher's role in this process. Common aspects throughout the course and individual processes of the written alphabetic base are presented, clarifying the hypotheses present during this process, which are divided into three major periods.*

<sup>1</sup> Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental - Uniara (2020). Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial - Unopar (atualmente).

<sup>2</sup> Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB (2015) Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba UFPB (2018) Graduação em Letras Inglês pela Universidade Nove de Julho UNINOVE (2019). Pós-graduações em Libras e Educação para Surdos. Pós em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial - UNOPAR.

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO

<sup>4</sup> Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (2018); Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2008); Mestre em Linguagem e Educação pela AVEC (2000)



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

*Therefore, it is concluded that the teacher's willingness to study is of fundamental importance, to build their professional competence so that they can plan and program learning situations.*

**KEYWORDS:** Literacy. Written Language Psychogenesis. Teacher

### RESUMEN

*Se buscó mostrar y explicar la historia de la alfabetización, presentando algunas de las dificultades enfrentadas durante el proceso de alfabetización, que se divide en tres grandes períodos. El primero incluye la Antigüedad y la Edad Media donde predominaba el método de ortografía; el segundo se inició con una revuelta contra el método ortográfico y estuvo marcado por la creación de métodos sintéticos y analíticos y el tercer período que, con la difusión de la Psicogénesis del Lenguaje Escrito, cuestionó la necesidad de asociar los signos gráficos de la escritura con los sonidos del habla para aprender a leer y escribir. El eje central de toda la obra es la concepción de la Psicogénesis del Lenguaje Escrito, sustentada por las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes tuvieron como referencia la teoría de Jean Piaget. Se reflexiona sobre la relevancia de la concepción para comprender todo el proceso de aprender a leer y escribir y su gran impacto conceptual en la alfabetización brasileña. Se utilizó la metodología bibliográfica, con el objetivo principal de analizar el proceso de adquisición de la escritura alfabética y el rol del docente en este proceso. Se presentan aspectos comunes a lo largo del curso y procesos individuales de la base alfabética escrita, aclarando las hipótesis presentes durante este proceso, las cuales se dividen en tres grandes períodos. Por tanto, se concluye que la disposición del docente para estudiar es de fundamental importancia, para construir su competencia profesional para que pueda planificar y programar situaciones de aprendizaje.*

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización. Psicogénesis del lenguaje escrito. Maestro.

### INTRODUÇÃO

Nos dias atuais existem muitas teorias de aprendizagem, que buscam entender e esclarecer sobre como uma criança aprende o sistema de escrita, uma dessas teorias é a pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1999), intitulada Psicogênese da Língua Escrita, que teve como base nos estudos realizados por Piaget.

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de aquisição da escrita alfabética focando os métodos utilizados no processo de alfabetização, o papel do professor diante de todo esse processo e avaliar a forma de se intervir no aprendizado das crianças nesta fase de aprendizagem.

A Psicogênese da Língua escrita descreve coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização, uma descrição do percurso que cada indivíduo faz em seu processo de aquisição da base alfabética escrita. Parte-se da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, através de tais interações, o aprendiz constrói suas hipóteses a respeito da escrita, percorrendo um caminho que é representado por níveis denominados: Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Tal teoria é fundamentada em princípios piagetianos e tem como foco principal o processo de construção da escrita como um sistema que representa a linguagem, sendo a criança protagonista de todo seu próprio aprendizado. Os métodos pedagógicos que são utilizados e referenciados como construtivistas, são baseados na teoria de Piaget, que mostra que a construção do conhecimento só é possível através de uma interação, mediada pela ação do sujeito.

Desse modo, essa construção não acontece de forma linear, mas sim, permeada por conflitos cognitivos que contribuem para as aprendizagens. Portanto, fazem parte desse processo os chamados



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

“erros construtivos” que são fundamentais para construir os conceitos necessários a compreensão de todo o sistema alfabético, devendo o educador compreender o processo de construção para poder intervir de forma correta e competente durante a progressão do conhecimento de seus alunos.

Para que toda essa transformação a partir da Psicogênese da Língua Escrita acontecesse houve duas rupturas de fundamental importância para as questões sobre a prática escolar, a primeira foi no binômio ensino aprendizagem, considerada como processos distintos e não necessariamente articulados então, a psicogênese da língua escrita mostrou que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino, como se pensava e a teoria preocupou-se em descrevê-lo do ponto de vista do aprendiz, deixando claro que as questões relativas ao processo de ensino são tarefa da pedagogia. A segunda foi em relação à associação fonema-grafema, mas neste o que era questionado era a própria ideia de associação, de que aprender a ler era aprender um código de transcrição da fala. A partir dessas rupturas, tornou-se possível uma descrição do processo de alfabetização, começou a observar-se que ao contrário do que se achava a vinculação entre escrita e fala não tem nada de óbvio, e mesmo quando o aprendiz já estabelece a relação entre fala e escrita, não é do tipo fonema-grafema.

O papel do professor durante tal processo é o de diagnosticar o que seus alunos já sabem sobre a escrita e como os mesmos pensam quando estão diante dela, quais hipóteses criam. Para isso é necessário que o professor tenha o conhecimento sobre a Psicogênese da Língua escrita para ter mais facilidade para compreender as hipóteses apresentadas por seus alunos e poder intervir de forma adequada.

### 1 MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho tem como finalidade principal, analisar o processo de aquisição da escrita alfabética e apresentar como a criança aprende esse sistema de escrita, por isso optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica para a coleta de dados teóricos, baseando-se em informações de autores que acordam o tema. O trabalho apresenta um breve histórico dos métodos de alfabetização, descreve de forma mapeadora o percurso que cada indivíduo faz em seu processo particular de aquisição da base alfabética da escrita e analisa a relação do professor como mediador e estimulador de todo esse processo na construção de todo esse conhecimento.

Essa pesquisa procurou mostrar os problemas que ocorrem no processo de ensino aprendizagem do sistema de escrita, priorizando as estratégias, que podem ser usadas na intervenção do professor durante todo esse processo, mostrando que não há incapacidade de aprender, e sim que existem muitas maneiras de identificar e talvez corrigir os problemas encontrados. O professor é o profissional que deve desempenhar um papel ativo na formação do conhecimento do aprendiz, devendo buscar uma formação sólida teórica com a prática docente para ter um auxílio e conhecimento durante o processo teórico e prático dentro da sala de aula, buscando alcançar os objetivos do ensino para a apropriação do sistema da leitura e da escrita.

### 2 BREVE HISTÓRICO DOS MÉTODOS PARA ALFABETIZAÇÃO



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

A história da alfabetização divide-se em três grandes períodos, como apresenta Araújo (1996 apud MENDONÇA, 2000), o primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média onde predominava o método da soletração; o segundo iniciou-se por uma revolta contra o método da soletração entre os séculos XVI e XVIII, até a década de 1960 e foi marcado pela criação dos métodos sintéticos e analíticos e o terceiro período foi marcado pelo questionamento da necessidade de associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala, para assim se aprender a ler. Este período foi muito questionado por trabalhar apenas a função da escrita, não se importando com conhecimentos específicos que seriam indispensáveis para se aprender a ler e escrever. Iniciou-se em meados da década de 1980 a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita, foi um período marcado pelos questionamentos no desenvolvimento apenas da função social da escrita, dispensando os conhecimentos específicos necessários para o domínio da leitura e da escrita (ARAÚJO, 1996 apud MENDONÇA, 2000).

Mendonça (2000) acrescenta um quarto período “reinvenção da alfabetização”, que teve como decorrência o fracasso de outras práticas “equivocadas e inadequada”, derivadas de tentativas de aplicar a teoria construtivista no processo de alfabetização.

Na antiguidade, no primeiro período criou-se o alfabeto como um primeiro método de ensino da soletração, que era chamado de ABC ou alfabético. Para Marrou (1969 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007), a alfabetização era relacionada com a aprendizagem de vinte e quatro letras do alfabeto grego, as crianças teriam que decorar os nomes das letras, primeiramente na sua ordem alfabética e em seguinte, no sentido inverso. Só depois que se decoravam os nomes das letras que era apresentada a forma gráfica.

Segundo Mendonça e Mendonça (2007), posteriormente as crianças tinham um desafio de associar o valor sonoro a sua escrita, primeiramente se apresentava a letra maiúscula dividida em colunas e depois as minúsculas. Logo depois de conseguirem assimilar todo esse processo, começava-se a trabalhar com as famílias silábicas de uma forma parecida com a do alfabeto, que se iniciavam pelas sílabas mais simples que deveriam ser decoradas na ordem até que se esgotassem as possibilidades de combinações. Mais tarde, se trabalhava com a sílaba tríltera e conseguinte as demais. Depois de concluído essa etapa do estudo das sílabas vinha às demais: monossílabas; dissílabas; trissílabas e polissílabas. O primeiro texto que era trabalhado com os alunos era apresentado em sílabas, depois texto em escrita normal (sem espaço entre as palavras e sem pontuação). Segundo o autor com o uso desse método, quatro anos não era demais para que se conseguisse aprender a ler.

O mesmo método foi usado na Idade Média, conforme Araújo (1996 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007), tinha-se muitas maneiras para se facilitar a aquisição da leitura das crianças. Verificando artigos antigos encontrados naquela época, foi possível encontrar suporte para as ideias de como se era trabalhado a alfabetização, como alfabeto de couros; tecido e ouro.

No Brasil, a história da alfabetização tem sua forma mais representada na história dos métodos tradicionais, no final do século XIX a escola assumiu um papel de caráter político-social para esclarecer a necessidade da alfabetização. A partir daí se tem tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações sobre os problemas encontrados sobre as dificuldades das crianças em ler e



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

escrever, principalmente nas escolas públicas (MORTATTI, 2006).

Apresenta-se as primeiras Cartilhas brasileiras, que foram criadas no fim do século XIX, por professores a partir de suas didáticas, que tinham como base os métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação), elas foram usadas por muitas décadas. Em 1876 foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte de leitura, escrita pelo poeta João de Deus (BORTOLINI; MIRANDA; BORSSOI, 2015).

No século XVI começam manifestações contra o método da soletração, que seria o primeiro período, por seu nível de dificuldade. Foi na Alemanha que Valentin Ickesamer apresenta um novo método, que trabalhava o som das letras que já eram conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração, começa a ensinar no lugar dos nomes das letras, ensina o som numa tentativa de facilitar o processo de soletração (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

Em 1719, Vallange cria o método fônico sendo o segundo período da alfabetização, sendo chamado de “figuras simbólicas”, com o objetivo de mostrar as palavras com o foco no som que se queria representar, com o exagero na pronuncia do som das consoantes isoladas, havendo fracasso desse método. Mesmo sendo rejeitada a ideia ainda há defensores que tentam ressuscitá-lo abordando que só tal método acabaria com o fracasso escolar no Brasil (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

Analisado linguisticamente o método fônico, afirma que, “na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22). Para Dubois et al. (1973 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22) fonema:

É a menor unidade destituída de sentido passível de delimitação na cadeia da fala. É definido ainda como unidade distintiva mínima e seu caráter fônico é acidental, ou seja, é uma unidade vazia, desprovida de sentido, e o que diferenciará um fonema de outro são apenas traços mínimos distintivos de palavras.

Buscando a superação das muitas dificuldades com o método fônico, foi criado o método silábico como o terceiro período da alfabetização, com uma estratégia de unção da consoante e vogal formando a sílaba, e unindo as sílabas para escrever palavras. O foco era em ensinar o nome das vogais e depois o nome de uma consoante e conseguinte apresentam-se as famílias silábicas por elas compostas (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

Em 1980 o fracasso escolar, com influência da alfabetização, passou a ser questionado e em busca de soluções foi introduzido no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização. Teve como base os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, que se deixa de lado o eixo de discussões dos métodos de ensino e coloca-se o foco no processo de aprendizagem da criança (MORTATTI, 2011 apud BORTOLINI; MIRANDA; BORSSOI, 2015).

Houve uma nova concepção pedagógica, emergindo uma visão de sujeito capaz de produzir o conhecimento com base na interação com o objeto de aprendizagem, tal concepção baseia-se na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980 apud ONÁTIVIA, 2009) passando a se denominar como o construtivismo. Com a nova proposta questionou-se o tradicional diagnóstico do nível de maturidade para a alfabetização, como as tradicionais cartilhas. O construtivismo de Piaget, procura explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações qualitativas que surgem no percurso



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

do desenvolvimento intelectual, descrevendo os mecanismos responsáveis pelo dinamismo dessas transformações (AZENHA, 2003).

Em 1990 houve a divulgação do conceito de letramento proposto por Soares (2000 apud BORTOLINI; MIRANDA; BORSSOI, 2015, p. 24194) como “um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Segundo esse conceito quando se ensina a ler e escrever, também se aprende um modo de pensar sobre o mundo. Nesse mesmo ano, passou a vigorar no Brasil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN’S foram criados com o objetivo de subsidiar as escolas em relação aos conteúdos e práticas de ensino na organização curricular. Defendem a linha construtivista de ensino, com ênfase na leitura e na língua escrita.

Para Mortatti (2006, p. 03):

Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

Portanto, a criação dos métodos é dividida em métodos sintéticos, que são aqueles que partem das unidades menores para as maiores, apresentam as letras, e ao uni-las formam-se sílabas; unindo as sílabas compõem-se palavras; unindo palavras obtêm-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos, onde se encontra o método das cartilhas, que eram muito usadas para se alfabetizar. Já os métodos analíticos que são os que partem de uma palavra com significado, para fazer uma análise em unidades menores, fazem parte também o método de alfabetização de Paulo Freire, mais conhecido como o construtivismo que trouxe grandes ideias que ajudaram a melhorar o ensino (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

### 2.1 Método Sintético

O grupo que compõe o método sintético, que é considerado um dos mais antigos, tem como ponto inicial na aprendizagem, relacionam as subunidades da língua com as marcas gráficas (parte-se de unidades menores para depois usarem-se unidades as maiores/inteiras), partindo sempre do mais simples para conseguinte o mais complexo (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005 apud FONTES; BENEVIDES, 2012, p. 03).

Almeida (2008 apud RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017) representa os métodos sintéticos como aqueles que vão das partes para um todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores. Primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para depois conseguir ter uma compreensão da leitura e da escrita. Bortolini, Miranda e Borssoi (2015), afirmam a ideia de Almeida quando fundamentam o método como aquele que se inicia das partes menores que seriam as letras e sílabas, para depois aprender as maiores, como as



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edvânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

palavras e frases. Estabelece correspondência entre som e grafia, entre oral e escrito, através de compreender letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Fontes e Benevides (2012) dividiram o método sintético em três processos: alfabético ou soletração, fônico e silábico. No método Alfabético a criança aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto e encaixa as letras entre si, formando sílabas ou palavras.

O método alfabético ou soletração é um dos mais antigos entre os métodos de alfabetização, por ele se inicia com o aprendiz soletrando primeiramente as sílabas até conseguir decodificar a palavra (BORTOLINI; MIRANDA; BORSSOI, 2015).

De acordo com Fontes e Benevides (2012, p. 3, grifo do autor):

O método alfabético ou de soletração caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), “[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]”. Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons.

Fontes e Benevides (2012) fundamentam o método fônico caracterizando-o de outra forma, na qual o aluno começa pelo som das letras, unindo com o da consoante e em seguida o da vogal, conseguindo entender a sílaba formada. Para Bortolini, Miranda e Borssoi (2015) é onde o aprendiz pode adquirir a habilidade de entender a relação entre o som e a fala, e as letras que os representam (consciência fonológica) permitindo a ele decodificar e codificar. Outra capacidade desenvolvida é a de passar a língua oral para a escrita. Neste método o professor inicia ensinando a forma e som das vogais, para depois ensinar as consoantes, criando relações entre elas.

O método silábico que surgiu por volta do século XVIII, onde a sílaba é o ponto de partida, a criança aprende a fazer primeira análise da sílaba, para depois formar as palavras. Para Frade (2007 apud FONTES; BENEVIDES, 2012, p. 3), explica o desenvolver dessa técnica “segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras”.

Ele também se caracteriza pela ênfase excessiva na codificação e decodificação, trabalhando a memorização como recurso didático, desconsiderando a capacidade de compreensão do aluno, tendo como principal unidade de análise a sílaba (FONTES; BENEVIDES, 2012).

Pode-se citar como exemplo de método sintético o método das cartilhas, que segundo Mendonça e Mendonça (2007), o surgimento da cartilha teve como ocorrência a partir da necessidade de um material para ensinar a ler e escrever. As cartilhas brasileiras surgiram em Portugal. A cartilha “cartinha de aprender a ler” de autoria João de Barros é a mais antiga que se usava para ensinar português entre outros presentes naquela época.

Até o final do século XIX, a alfabetização se iniciava pela letra manuscrita, depois era ensinada a letra de forma. A partir de 1930, houve um aumento grande no número de cartilhas publicadas, e por volta de 1944 surge o manual do professor, que tinha como objetivo orientar o professor quanto ao uso do material.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Estudando a alfabetização com o uso de cartilhas se vê que o processo é dado de forma inadequada, apenas abordando a codificação e decodificação de sinais, sem o embasamento suficiente para a formação do alfabetizador. As cartilhas têm o objetivo de memorização de letra e sílabas e decifração de sinais, transformando a fala em escrita com prejuízos. Enfim, segundo Cagliari:

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (CAGLIARI, 1999, p. 82 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 36).

As cartilhas apresentam falhas pertinentes, que sempre estiveram presentes na escola e mesmo assim, continuam sendo reproduzidas nas salas de aulas pelos professores, conscientes ou não. Segundo Mendonça e Mendonça (2007), as cartilhas apresentam sete falhas, sendo a primeira o modo de trabalho com as sílabas: as cartilhas têm a mesma estruturação, cada atividade começa com uma palavra chave, ilustrada pelo desenho, destacando-se a primeira sílaba e a partir dela, trabalha-se a sua família silábica.

De acordo com Cagliari (1999 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 29):

Abaixo das famílias silábicas vêm palavras quase sempre formadas de elementos já dominados, que se somam aos da nova lição. Depois, a cartilha apresenta exercícios de montar e desmontar palavras, comumente de completar lacunas com sílabas, de forma mecânica e descontextualizada, que visam somente à memorização. Cada unidade trata apenas de uma unidade silábica, o que, além de empobrecer o trabalho com as sílabas, limita o horizonte de conhecimento da criança.

A segunda falha apresentada pelo autor é a concepção de linguagem das cartilhas, que para Cagliari (1999 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 29) nas cartilhas, “uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases”. Tal concepção abrange apenas o nível superficial da linguagem, representar ela por meio da escrita vai muito além de codificar de decodificar sinais gráficos, pois é preciso uma incorporação dos aspectos discursivos da linguagem escrita.

A terceira falha é a escrita reduzida à representação da fala, um dos compromissos da escrita seja representar a fala, esta representação não é idêntica. Pois, a língua falada tem características típicas da oralidade e existem expressões próprias da fala e outras mais adequadas à escrita.

A quarta falha são os equívocos quanto às famílias silábicas, que são comuns nas famílias silábicas da letra C, por ser apresentada parcialmente como o CA-CO-CU e onde ficam o QUE E O QUI? A orientação que é habitual, diz que é uma forma difícil de entender, e a criança só compreenderá mais tarde, havendo uma omissão da informação. Mas, será apresentado, que o CE, CI ao grupo fonético que representa o som K, que ora estas sílabas irão pertencer ao grupo fonético do som S, representado pelo ÇA, ÇO, ÇU E não ao som do K. Portanto, a família silábica que representa o som do K é: CA, QUE, QUI, CO, CU e a do S: ÇA, CE, CI, ÇO, ÇU. O problema será semelhante com a família do GA, GUE, GUI, GO, GU e o GE, GI.

A quinta são os problemas fonéticos, também se inclui as questões fonéticas, quanto à relação à quantidade de vogais e sua representação gráfica. Não se dá conta da natureza dos sons da fala e sua delimitação em fonemas. Embora a representação das vogais seja A-E-I-O-U, elas têm outras formas



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

com os acentos usados que totalizam doze. Segundo Cagliari (1999 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007), os professores entendem essas falhas auditivas ou de observação, não conseguem perceber que o problema é que os alunos não sabem as diferenças fonêmicas, como aquelas que definem vaca de faca, pato e bato, entre outras.

Estas trocas não são muito frequentes, mas ocorrem entre fonemas que são muito semelhantes.

A sexta é a prevalência da atividade escrita sobre a fala, as primeiras cartilhas foram criadas com o objetivo de ensinar a ler, decodificar sinais, mais com o tempo muda-se o foco de leitura para a escrita, deixando assim de ser um livro de ensinar a ler para um livro de ensinar a escrever. A escrita passou a ter o enfoque principal, prevalecendo sobre a fala.

A sétima falha é a precariedade da produção de textos, é a decorrência mais grave das cartilhas, pois os presentes nela não têm unidade semântica, não apresentam textualidade e por muitas vezes perdem até a coerência.

Durante muitos anos a escola usou o meio da cartilha como método alfabetizador, e com a evolução sobre a alfabetização tornou-se insuficiente para atender as diferentes exigências de hoje. Não basta, mas os alunos apenas saberem codificar e decodificar sinais, pois não será o suficiente para produzir um texto, é preciso que se saiba comunicar plenamente através das escritas, utilizando todos os tipos de discursos (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

Segundo Cagliari (1999, p. 82 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 36):

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização.

Conclui-se então, que o método das cartilhas sob o aspecto da fala, não há contemplação, pois, o aluno não tem o direito de falar, não há espaço para a fala, ao analisar-se pela escrita, será visto que tal atividade se reduz a cópias e não há espaço para produções próprias e espontâneas. Já sob o aspecto da leitura, se vê que os piores modelos de textos são apresentados por ela, e a atividade que deveria ser privilegiada promovendo a inclusão da criança, impedindo o gosto pela leitura (MENDONÇA, MENDONÇA, 2007).

### 2.2 Método Analítico

O desenvolvimento do método analítico acontece a partir de unidades linguísticas maiores, como palavras, frases e pequenos textos, para depois as unidades menores como as letras e as sílabas, ou seja, o reconhecimento global como uma estratégia inicial, "(...) os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (...) vão do texto à frase, da frase até a palavra, da palavra para sílaba" (FRADE, 2007, p. 26 apud FONTES; BENEVIDES, 2012, p. 4).

Segundo Mendonça (2000), os métodos de palavração, sentenciação tem origem analítica, partem de uma unidade que tem significado, para então fazer a análise em unidades menores. Exemplo: a palavra BOLA, é analisada em sílabas (BO-LA), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

(BA-BE-BI-BO-BU), e depois da segunda (LA-LE-LI-LO-LU), até chegar à palavra (B-O-L-A). Para Morais; Albuquerque; Leal (2005 apud FONTES; BENEVIDES, 2012, p. 4, grifo do autor):

O método da palavração, que parte da palavra, a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica de memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construir sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas e letra até a criança se tornar capaz de fazer.

Para Morais, Albuquerque e Leal (2008, p. 17) o processo de palavração se dá da seguinte maneira:

A criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construir sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas/letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons.

Para Fontes e Benevides (2012, p. 4, grifo do autor):

No método de sentencição a unidade de análise é a sentença, ou seja, depois do processo de memorização e o reconhecimento global, a criança passa a entender e compreender a decomposição das palavras, e depois em sílabas, assim tornando-a capaz de entender essas partes em outras sentenças.

No método de sentencição, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que depois dividida em palavras, de onde são extraídos elementos mais simples: as sílabas (BORGES, 2008, p.3 apud RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017).

No método global textual, é aplicado através de textos e frases, para chegar às partes menores, palavras e sílabas, de forma sequencial. Segundo Carvalho (2010), a história é repetida várias vezes para o reconhecimento global, depois, desmembra-se a história em frases para que a criança aprenda a reconhecer globalmente e a repita várias vezes em uma espécie de pré-leitura.

Logo após, vem o reconhecimento de sentenças, que é disposto repetidamente para facilitar a memorização, e só então, chegar ao reconhecimento das palavras e suas divisões silábicas, para finalmente com essas sílabas formam novas palavras.

Para Rangel, Souza e Silva (2017, p. 4) “Quanto ao processo global, ele parte de pequenas histórias, em seguidas decompõem-se do texto frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas, para no final, a formação de novas palavras com as sílabas estudadas”.

Pode-se citar como exemplo de método analítico o método Paulo Freire de alfabetização que é denominado por Mendonça e Mendonça (2007), como método sociolinguístico de alfabetização: consciência social, silábica e alfabética, que é realizado em quatro passos. Diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros o da “codificação” e “descodificação”, buscam modificar a consciência ingênua do aluno em consciência crítica, por meio da leitura de mundo. O terceiro e quarto “análise e síntese” e “fixação da leitura e da escrita”, desenvolve a consciência silábica e alfabética, propondo ao aluno uma consciência silábica e alfabética, trabalhando a relação entre grafemas e fonemas (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

O autor descreve que nos passos descritos, se vê o avanço em comparação com o método



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edvânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

fônico, visto que a análise e a síntese vêm de uma palavra real, com o significado que o aprendiz terá conhecimento, retirando-se dela a sílaba, para que o aluno veja, entenda e consiga perceber a combinação do som ao formar as sílabas, e conseguinte na formação das palavras.

De acordo com Kozelski (2011), o método de Paulo Freire não trabalha apenas a alfabetização, o saber ler e escrever teria o intuito de conscientizar os indivíduos a comprometerem-se com a conscientização política. Afirma-se que alfabetização e educação caminham juntas, e assim, conseguem adquirir uma consciência crítica da realidade e de sua história.

Esse método é, pois, um método não apenas alfabetizador, mas educador, mas não uma educação comum: de uma educação da qual tenham necessidade os homens, a da aquisição de uma consciência política para uma participação ativa e livre de seu país, sujeito de sua palavra e não objeto da palavra do poder opressor (SIMÕES, 1979, p. 12-3 apud KOZELSKI, 2011, p. 448).

De acordo com Mendonça e Mendonça (2007), o aprendiz precisa ter consciência da correspondência entre a fala e a escrita, pode-se ajudar a adquirir esse conhecimento, questionando sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca ao falar uma determinada palavra. A sílaba é a menor unidade pronunciável pela criança na fala, e ao perguntar a um aluno quantas vezes ele abre a boca para expressar uma palavra, a resposta será correta, pois a consciência silábica é natural. Se por acaso o aluno não conseguir entender a sílaba escrita na hora que lhe for solicitado, basta que se apresente a consoante falando seu nome e na frente alternar as letras que representam a escrita das vogais, e sempre lembrar “qual sílaba está se formando”, para que ele possa compreender a associação entre consoantes e vogais na composição da sílaba.

Apesar desse método ser bem eficaz, foi pouco divulgado e estudado no Brasil. Foi usado pelo Mobral, mas teve seus passos de codificação e decodificação excluídos do processo de alfabetização, impedindo a possibilidade da leitura de mundo que seria a forma de transformar a consciência ingênua em consciência crítica.

Hoje, o “Método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabetiza em Paulo Freire” constitui a alternativa segura e competente para melhorar a qualidade de ensino e estancar o fracasso da alfabetização em nossos países, por que: 1) tem fundamentação sociolinguística comprovada, capaz de alfabetizar, através da “codificação” e da “decodificação” que desenvolve a consciência social, e 2) através da exercitação da consciência silábica e alfabética, garante o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, para assim formar o cidadão crítico e participante, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 38-9).

Para Paulo Freire a alfabetização tratava-se da aquisição da língua escrita, que se aprende em um processo de construção do conhecimento, que se obtém através do processo de interação com o efeito crítico da realidade, como condição necessária para o exercício da cidadania, a fim de exercer seus direitos e deveres frente à sociedade (FREIRE, 1996 apud KOZELSKI, 2011).

### 2.3 Teoria Construtivista

Muito já se ouviu falar sobre o construtivismo, que hoje é considerado na alfabetização um método pedagógico, baseado nas construções da teoria de Piaget, com o objetivo principal no desenvolvimento infantil. Seu principal interesse era mostrar os mecanismos que possibilitam a



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

construção do conhecimento pelo sujeito, que se constitui durante essa construção através da interação radical com o objeto de conhecimento. Foi Piaget o primeiro pesquisador na área de ciência humanas a utilizar o termo “construtivismo”, ao formular sua teoria da epistemologia genética, com o propósito de mostrar o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo. A ideia fundamental era não considerar o conhecimento como uma reprodução de uma realidade independente de quem a conhece, um dos aspectos que diferencia o construtivismo de outras teorias (SANCHIS; MAHFOUD, 2010).

A particularidade do construtivismo de Piaget:

Está no fato de que essa construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada por sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma estruturação (em termos de significado) cada vez mais abrangente do mundo. Um construtivismo em que gênese/estrutura e sujeito/objeto se relacionam permanentemente. Além disso, a construção é, na verdade, sempre uma reconstrução, indissociável da interação: o sujeito reconstrói o conhecimento, “tanto no sentido de construir sobre uma construção anterior [pois o faz a partir de uma estrutura prévia] quanto de construir o já construído por outros [pois o faz dentro de um contexto social/cultural]” (LAJONQUIÈRE, 1997 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 21).

A construção só é possível através de uma interação, mediada pela ação do sujeito, em que se têm dois conceitos centrais e fundamentais: a assimilação e acomodação. A assimilação se dá quando o sujeito age, tanto quando incorpora a experiência aos esquemas de interpretação já elaborados, já a acomodação é quando se modifica seus esquemas para aproximar-se melhor da realidade (SANCHIS; MAHFOUD, 2010).

É a partir da interação mediada pela ação do sujeito e o objeto de conhecimento que começa a acontecer a construção de um e outro, através inicialmente da construção do conhecimento sobre as características da relação que se é estabelecida entre eles. Como diz o próprio Piaget (1975 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 21):

A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando a si própria.

Ferreiro e Teberosky (1986 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2010), estudaram o processo de aquisição da linguagem: Sua questão central passa pela relação entre o real e a representação, e suas pesquisas mostram que a escrita não é a simples cópia de um modelo, mas sim um processo de construção por parte da criança. A escrita é tomada como objeto do conhecimento, objeto cultural, e é nesse sentido que as crianças constroem permanentemente hipóteses sobre sua construção e suas normas. Há não apenas uma concepção de objeto como também de sujeito: “Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular” (FERREIRO; TEBEROSKY 1986, p. 11 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2010 p. 22).

Lima (2000 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2010), colocou em prática uma pedagogia baseada no construtivismo e também escreveu sobre a questão da evolução da inteligência, obra de Piaget tratando principalmente dos aspectos do desenvolvimento cognitivo, trabalhado como estágios. Becker (1993 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2010) diferente de Lima, enfatiza os aspectos estruturantes/ processuais do conhecimento e de compreensão da realidade, acontecendo juntamente com a construção do próprio



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

sujeito que conhece. O conceito de ação ganha um lugar central, que diz respeito ao próprio processo de transformação e não de reprodução.

A teoria do desenvolvimento de Piaget inspirou um modelo de aprendizagem, contribuindo com o construtivismo com o intuito de privilegiar o ambiente escolar, e mais amplamente o ensino-aprendizagem. Com isso, Segundo Becker (2009, p. 2):

Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em PIAGET, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda.

Acrescenta ainda que é um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de cinco complementaridades, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído. O aluno é o ator principal em todo o processo de aprendizagem, ele quem constrói e reconstrói seus conhecimentos em uma reflexão individual e também na interação com as pessoas ao seu redor, pois através dessa comunicação constrói-se o pensamento e conseguinte a inteligência, um dos objetivos do método construtivista é proporcionar autonomia e senso crítico no indivíduo. O construtivismo na educação reúne várias tendências do pensamento educacional, como a insatisfação ao método tradicional que insiste em repetir, recitar, aprender, ensinar o que está pronto, ao invés de fazer o aluno construir a partir de sua realidade, poder agir, operar, criar e construir (BECKER, 2009).

Conclui-se, que o construtivismo tem o significado de uma ideia de que nada está pronto, acabado, e que o conhecimento não se é dado, em nenhuma instancia como algo que pode ser terminado. Ele se concretiza por meio da interação do indivíduo com o meio físico e social, que se constitui por força de sua ação e não qualquer conhecimento prévio.

### 3 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCRITA

A epistemologia genética de Jean Piaget contribuiu para uma visão inovadora a partir de como o conhecimento se constrói numa visão construtivista interacionista (KAUFMAN et al, 1998), servindo de fundamento para as autoras Ferreira e Teberosky. A partir de algumas ideias da psicologia genética, afirma-se que:

Todos nós conhecemos o mundo através de uma constante interação com ele, em função da qual vamos outorgando significações aos objetos, compreendendo as suas características e relações e estruturando nossos instrumentos intelectuais. São dois pólos do processo de adaptação (assimilação e acomodação) que nos permitirão incorporar os dados da realidade a nossos esquemas assimiladores que, a seu turno, irão modificando-se em virtude das perturbações que possam aparecer. (KAUFMAN et al, 1998, p. 1).



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), explicam o sujeito que conheceram através da teoria de Piaget:

É 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 duas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Portanto, a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência muito vasto, que permite compreender uma nova maneira no processo de aquisição de conhecimento. É aceita como uma teoria científica, que nos permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente, permite também introduzir a noção de assimilação.

Ferreiro e Teberosky (1999), são psicolinguísticas argentinas que, iniciaram em 1974 uma investigação que deu origem a Psicogênese da Língua Escrita, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Uma das contribuições de Ferreiro para a alfabetização foi à amostra que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência.

A partir da década de 80, começaram a aparecer os resultados dessa pesquisa, que trouxeram novas concepções sobre a aquisição do processo de escrita pela criança. Tal processo foi chamado de construtivista, tornando-se o principal referencial teórico relacionado com a alfabetização naquela época.

De acordo com Weisz (1988, p. 1), a Psicogênese trata-se de:

Uma teoria, isto é, um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. Uma descrição mapeadora do percurso que cada indivíduo faz em seu processo partícula de aquisição da base alfabética da escrita.

O resultado das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a Psicogênese, resultaram em uma reviravolta nos processos de alfabetização, influenciando os programas de alfabetização da época. Sobretudo na década de 80 e 90, quando o “construtivismo” foi visto como a solução para os problemas de reprovação e alto índice de analfabetos. Trazendo uma possível solução, apresentou então sua ideia para a sociedade que seria uma teoria do desenvolvimento cognitivo do processo de aquisição da leitura e da escrita, e não uma teoria pronta para que os professores pudessem solucionar o problema do analfabetismo (MOREIRA, 2014). “A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 30-1).

Com a divulgação da Psicogênese houve uma “revolução conceitual” a respeito da alfabetização por ter como consequência uma “mudança” no eixo no qual se referia, relacionando-se também com a própria concepção de língua escrita e de alfabetização. Para Mello, (2003, p. 88) Emilia Ferreiro, “a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, concepção que se



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

opõe aquela que a língua escrita é considerada como codificação e descodificação de linguagem”.

Consequentemente para Ferreiro (apud MELLO, 2003, p. 88):

Ferreiro se opõe ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro defende, então, o conceito de alfabetização que vai a sentido contrário, já que a considera como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada, também, aprendizagem conceitual, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer) (MELLO, 2003, p. 88).

As investigações de Ferreiro demonstram a existência de mecanismos de conhecimento, que ao haver interação com a linguagem escrita, mostram a emergência de formas de compreensão do objeto. A criança então interpreta o ensino recebido, transformando a escrita do adulto, produzindo escritas diferentes (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

A psicogênese da língua escrita descreve como o aluno adquiriu os conceitos e habilidades de ler e escrever, explicando que a aquisição segue um percurso parecido com aquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético. “O aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até enfatizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 39).

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31, grifo do autor) afirmam:

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem soa métodos (processos que, poderíamos dizer passar “através” dos métodos).

Weisz (1988) fala sobre duas rupturas encontradas na origem da psicogênese da língua escrita, que são fundamentais para a importância de uma compreensão sobre questões colocadas pela prática escolar. A primeira é no binômio ensino-aprendizagem, mostrando que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino, como se pensava, e preocupava-se em descrevê-lo do ponto de vista do aprendiz, deixando claro que as questões relativas ao processo de ensino são tarefa da pedagogia.

Acrescenta-se a segunda ruptura, que foi à associação fonema-grafema, mas neste o que se questionava não era o binômio, mas a própria ideia de associação, por trás dessa simples palavra, se escondia a teoria do conhecimento que dava suporte a tudo o que se pensava e se fazia sobre alfabetização. Esta concepção associacionista carrega um suporte teórico construtivista, onde o conhecimento:

Não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem (WEISZ, 1988, p\ 39).

A partir dessas rupturas, tornou-se possível uma descrição do processo de alfabetização, sendo mais observável que, ao contrário do que se achava, a vinculação entre fala e escrita não tem nada de óbvio. E, mesmo quando o aprendiz já estabeleceu a relação entre fala e escrita, a vinculação que se estabelece não é do tipo fonema-grafema.

Dessa forma, a descrição psicogenética da alfabetização inicial permitiu ainda diferenciar dois



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

processos que na prática da escola apareciam como indiferenciados: a alfabetização e a ortografização, na busca de uma melhor qualidade na vida escolar das classes desfavorecidas, que usam em sua fala, dialetos sem prestígio, sendo de fundamental importância que a escola se dê conta de que ninguém escreve como fala, mesmo que fale o dialeto padrão.

Outra contribuição foi a de colocar em cheque a ideia de prontidão para a alfabetização, mostrando que, embora a leitura e a escrita envolvam a percepção e a motricidade, seu papel estava superdimensionado na medida em que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual, pois “A mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social através da sua própria participação em atos de leitura e de escrita” (WEISZ, 1988, p. 41).

Todo esse processo exige um professor empenhado com o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias que proporcionem o contato do aprendiz com esse objeto social, para poder pensar e agir sobre ele. Para Ferreiro (1996 apud SANTOS, 2013), não basta apenas que o professor saiba como se identifica o nível de escrita que os alunos se encontram, mas sim, compreender a caracterização de cada período, sabendo o que cada um já sabe sobre o sistema de escrita alfabética, para poder planejar atividades possibilitando avanço nos fatores principais. “A presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração favorecem as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional” (TEBEROSKY, 2003, p. 86 apud SANTOS, 2013, p. 22).

É preciso também que o professor estude e converse com seus colegas de serviço, construindo para si mesmo os conhecimentos disponíveis hoje, sobre hipóteses e ideias que tem as crianças assim, construindo em seu esforço o aprendizado da leitura e escrita. Quando o processo não acontece da forma adequada, há alguns equívocos como pensar que silábicos são alunos que leem de forma silabada, ou os pré-silábicos alunos que escrevem com muitos erros de ortografia (FERREIRO, 2003).

Não é possível descobrir o que os alunos sabem, sem um conhecimento mínimo sobre a psicogênese da língua escrita, é fundamental no processo ter anotado em algum lugar específico um espaço para todos seus alunos, tendo anotados todos os avanços, observações, ideias sobre como funciona o sistema de escrita, ao longo de todo ano escolar para poder ter uma visão de todo processo (FERREIRO, 2003).

A observação é um dos pontos principais em uma sala de aula, para que haja oportunidade de identificar as dificuldades e conseguir ajudar quando preciso, o professor/observador é qual planeja sua intervenção com a intenção de contribuir para a construção dos saberes de seus alunos, acrescentando em seu planejamento todos os aspectos e necessidades dos alunos que forem necessárias. (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Weisz (2000, p. 94):

Como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção, mas isso é diferente de planejar e implementar uma atividade para avaliar a aprendizagem.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

O professor deve: “criar situações que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais que se fazem da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos” (FERNANDES, 2008, p. 18 apud OLIVEIRA, 2011, p. 12622).

O papel do professor em todo esse processo é fundamental para que planeje boas situações de aprendizagem, garantindo interações significativas entre a criança e o objeto de conhecimento, no caso a língua escrita. Durante esse processo o professor precisa ser o mediador, observador e criador de situações planejadas e conhecedor dos saberes de seus alunos. Para isso, é essencial identificar os níveis de escrita. O que se verá no capítulo a seguir.

### 4 NÍVEIS DE ESCRITA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA BASE ALFABÉTICA

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição e não como um dado inicial, seu caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear, se dá através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas”, porém “construtivas”. Essa noção de erros construtivos é essencial (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Ao referir-se ao processo de construção cognitiva:

É caracterizado por estruturas e sucessivas reestruturações, geradas pelos desequilíbrios originados nas contradições entre esquemas diferentes, mas mesclados em um mesmo momento do processo ou entre os esquemas e a realidade. Ao falar de processo psicogenético se deixa claro que não se trata somente de uma série sucessiva de condutas senão que se trata de explicar quais são os resultados cognitivos da criança em cada momento do processo e como se transformam e se reorganizam em pensamentos cada vez mais objetivos (KAUFMAN et al, 1998, p. 23).

No que se refere à evolução da escrita, Ferreiro (1986 apud KAUFMAN et al, 1998) interpreta que o processo de conceitualização da escrita se caracteriza pela construção de sucessivas formas de diferenciação tanto dos aspectos quantitativos quanto qualitativos, onde é possível distinguir três grandes períodos:

I. Um período em que a criança consegue diferenciar o sistema de representação da escrita de outros sistemas de representação. II. Um segundo período no qual se obtêm diferenciações no meio do sistema da escrita. Se estabeleceram, primeiro, as condições necessárias para que determinadas produções (próprias ou alheias) resultem legíveis, e posteriormente as formas para diferenciar escritas entre si. III. Um terceiro período no qual finalmente a criança chega a diferenciar as escrituras relacionando-as com a pauta sonora da fala (KAUFMAN et al. 1998, p. 24).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a Psicogênese da Língua Escrita traz que toda criança com idade para a alfabetização, passa por quatro fases diferentes para poder completar o ciclo de alfabetização: a fase pré-silábica é aquela em que a criança não relaciona a escrita com o som da língua falada, a fase silábica em que a criança atribui uma letra para cada som emitido, a fase silábico-alfabética é onde a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de sílabas e por fim a fase alfabética, onde já se domina as letras e as sílabas e já se consegue ler (MOREIRA, 2014).

#### 4.1 Primeiro Período da Aquisição na Língua Escrita



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

No primeiro período a criança consegue diferenciar o sistema de representação da escrita de outros sistemas de representações. A criança estabelece a diferença entre os desenhos (marcas icônicas) e as letras (não-icônicas). Por conseguinte, a criança começa a substituir as marcas figurativas (desenho) pela escrita utilizando marcas gráficas que tentam transmitir uma escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

De acordo com Kaufman (et al, 1988, p. 25), no primeiro período “a criança consegue diferenciar o sistema de representação da escrita de outros sistemas de representação”, há diferenciação do desenho e da escrita, sendo designado como diferença entre o modo de representação icônico não icônico. Por conseguinte:

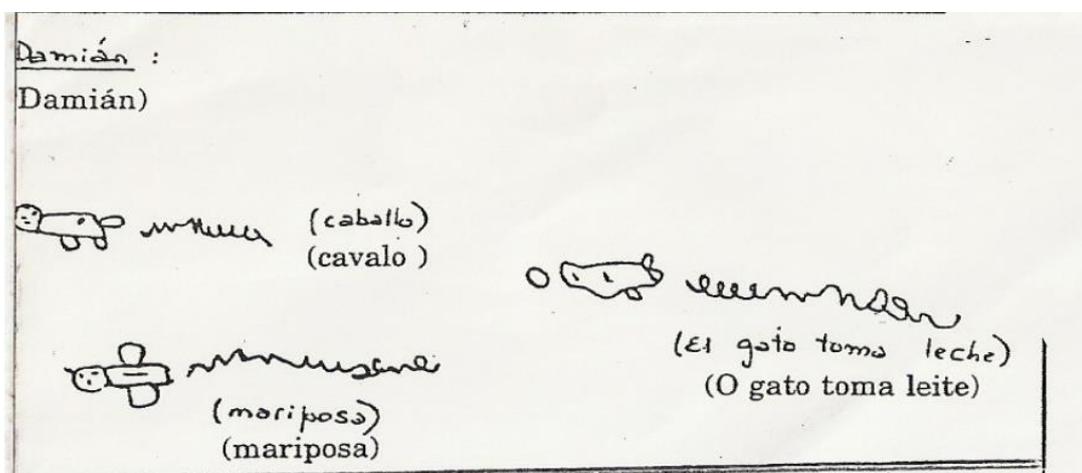
A criança estabelece as diferenças entre marcas gráficas icônicas (como as do desenho, onde se trata de reproduzir em alguma medida a forma do objeto) e as marcas gráficas não icônicas, que são totalmente arbitrárias (mas convencionais) (VERNON, 1986 apud KAUFMAN et al, 1998, p. 24).

As crianças constroem a ideia de que a escrita substitui a realidade que representa, e ao desenhar utilizam marcas figurativas desenhando (Ex: é uma casa) e não figurativas ao escreverem (Ex: disse casa), podendo ser linhas onduladas ou quebradas, palitos, bolinhas e até letras de pseudoletas, todas sendo diferentes das escritas com marcas icônicas.

Em nenhum caso a criança tem intenção de controlar a quantidade de marcas que produz (quando estão separadas) ou a longitude do traço (quanto é contínuo). Tampouco há intenção de controlar qual ou quais marcas se utilizam, ou seja, não há ainda desejos de fazer variações na qualidade (KAUFMAN et al, 1988, p. 25).

Importante destacar que neste momento a criança realiza interpretações globais de sua própria escrita, isto é, faz sinais vagos ou contínuos, sem se preocupar com partes do falado. Por exemplo, Figura 1 – Escrita de Damián, é clara a representação do primeiro período, onde ele usa de desenhos/garatujas para a representação da escrita. Apresenta a diferenciação do que é icônico e do que não é.

Figura 1- Escrita de Damián



Fonte: KAUFMAN et. al. **Alfabetização de crianças**: construção intercâmbio. Experiências Pedagógicas na Educação Infantil no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 1998.

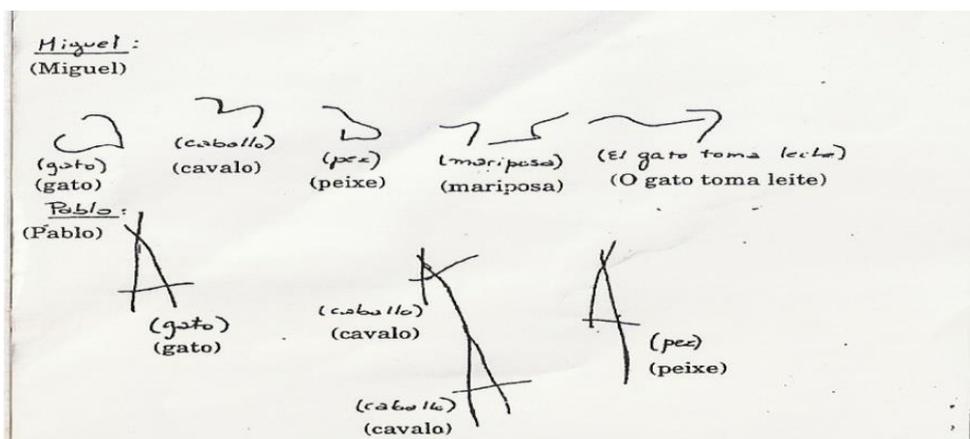


## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Outro exemplo é a Figura 2 – Escrita de Miguel, onde se pode perceber também já diferencia o sistema de representação, usam de pseudoletas (tenta traçar uma letra) na representação de sua escrita, seus traços são rudimentares e usa da escrita unigráfica (uma letra para representar uma palavra).

Figura 2- Escrita de Miguel



Fonte: KAUFMAN et. al. **Alfabetização de crianças: construção intercâmbio.** Experiências Pedagógicas na Educação Infantil no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### 4.2 Segundo Período da Aquisição na Língua Escrita

No segundo período que se obtém diferenciações no meio do sistema da escrita. Estabelecem-se primeiro, as condições necessárias para que determinadas produções resultem legíveis, e posteriormente as formas para diferenciar escritas entre si (KAUFMAN et al. 1998). Portanto:

Neste segundo período exigem duas condições para que as escritas de outros, ou as que eles mesmos produzem, resultem legíveis, ou seja, para que “digam algo”. Por um lado (quantitativo), devem ter uma quantidade controlada de marcas; por outro (qualitativo), as marcas empregadas devem ser diferentes (KAUFMAN et al, 1998, p. 26).

Silva e Farago (2016), explicam que nesta fase a criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia, por isso, sua escrita é feita através de letras aleatoriamente, sem repetições, e com o critério de no mínimo e máximo de letras. Outra característica deste nível é o “realismo nominal”, expressão usada pelo Piaget para distinguir a realidade da palavra e do objeto a que se refere, ou seja, ao escrever a palavra “trem” a criança pensa que se usa um número maior de letras, comparado à escrita de “bicicleta”.

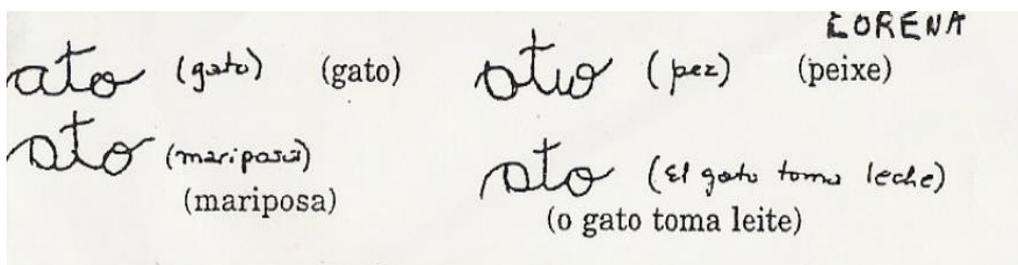
Alguns exemplos como na figura 3 – Escrita de Lorena, onde se percebe a escrita de diferentes palavras de formas iguais, que é denominado como escrita fixa, ou diferenciações intrafigurativas. Ela já consegue fazer uma diferenciação por não usar letras repetidas dentro de casa escrita, ou seja, não usar “aaaa” ou “ooo”. Já tem um mínimo de letras que são três, e sua escrita é fixa e podem-se encontrar as hipóteses de quantidade e qualidade.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Figura 3- Escrita de Lorena



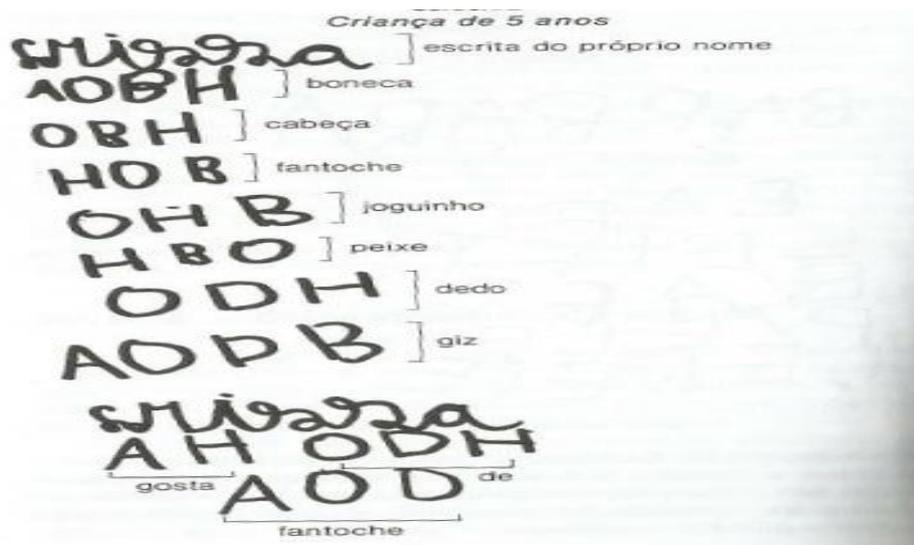
Fonte: KAUFMAN et. al. **Alfabetização de crianças: construção intercâmbio.** Experiências Pedagógicas na Educação Infantil no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Uma vez que a escrita se diferenciou internamente, as crianças podem ter outro trabalho cognitivo: diferenciar outras escrituras entre si, “As condições de legibilidade intrafigurativas se mantêm, mas agora se trata de criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escritura e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída”. Portanto, segundo Kaufman (et al, 1998, p. 27)

As crianças exploram então critérios que lhes permitem às vezes, variações sobre a figura central quantitativa (variar a quantidade de letras de uma escritura à outra para obter escrituras diferentes), e às vezes sobre a figura central qualitativa (variar o repertório de letras que se utilizam de uma escritura à outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação de ambos os modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é difícil aqui, como em qualquer domínio da atividade cognitiva.

Na Figura 4 - Escrita de Larissa de 5 anos, há um grande repertório de letras e a escrita de seu nome é decorada e em letra de mão. Já tem ideia de que palavras diferentes, escritas diferentes, apresentando a hipóteses de quantidade e qualidade.

Figura 4- Escrita de Larissa de 5 anos



Fonte: AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo:** De Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática: 2003.

Neste período Kaufman (et al, 1998, p. 28), coloca que existem muitas diferenças dentro de uma escrita:



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Escrituras com quantidade constante e repertório fixo parcial, escrituras com quantidade variável e repertório fixo parcial, escrituras com quantidade constante e repertório variável, etc., mas todas elas são regidas por critérios alheios à correspondência entre a emissão oral e a produção escrita. As escrituras devem ser diferentes entre si porque os significados são diferentes entre si.

Até aqui a preocupação principal das crianças está em que, palavras diferentes devem ser escritas com objetivos diferentes (letras distintas e variações nas quantidades de letras usadas), ainda não relacionam estas diferenças com a sonoridade diferente das palavras (não há relação da escrita com a linha sonora da fala).

### 4.3 Terceiro Período da Aquisição na Língua Escrita

O terceiro período é quando finalmente a criança chega a diferenciar as escritas relacionando-as com a pauta sonora da fala, que é denominado como fonetização da escrita (KAUFMAN et al, 1998). De acordo com Silva e Farago (2016), a criança já compreende que cada um dos caracteres dá escrita, corresponde a uma análise sonora dos fonemas das palavras que irá escrever. Compreende-se o sistema convencional da escrita.

Nesse período, na hipótese silábica, as autoras do livro *Psicogênese da Língua Escrita* afirmam:

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Ferreiro enfatiza novas informações:

Vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como 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, se não basta uma letra por sílaba, também não 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, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (FERREIRO, 1985, p. 13-4 apud MENDONÇA, 2000, p.38).

Portanto afirma-se que, como a unidade de som que se percebe é a sílaba, a criança inventa a escrita silábica, ou seja, cada sílaba é representada por uma letra ou grafia. Ao escrever as crianças apresenta problemas nessa hipótese, pois está convencido de que se necessita de mais de uma letra para escrever uma palavra, por isso tem dificuldade na escrita de monossílabos. Defendendo que, as crianças descobrem a lógica da escrita percebendo a correspondência entre a representação da escrita e as propriedades sonoras das letras, usando assim, ao escrever uma letra para cada emissão sonora.

Kaufman (et al, 1998) afirma que as crianças tentam fazer corresponder partes da emissão oral com partes da emissão escrita. Irão descobrir qual a classe de recorte da palavra oral corresponde com os elementos da palavra escrita. “Sobre a ideia central do quantitativo isto se expressa no descobrimento



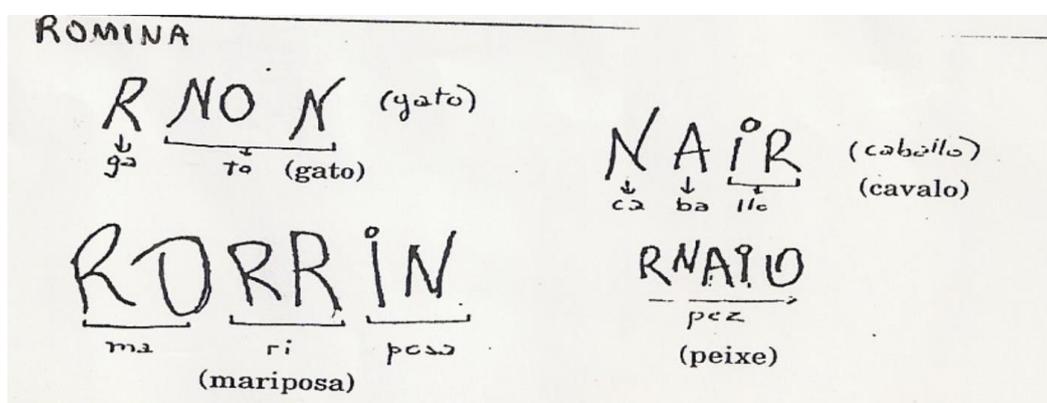
## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

de que a quantidade de letras com as quais se vão escrever uma palavra pode colocar-se em correspondência com a quantidade de partes que se reconhecem na emissão oral. Essas “partes” das palavras são inicialmente suas sílabas. Assim se inicia o período silábico que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas nem repetir letras” (FERREIRO, p. 15 apud KAUFMAN et al, 1998). Porém, num primeiro momento, os objetivos da correspondência silábica costumam ser imperfeitos.

Como no exemplo abaixo, Figura 5- Escrita de Romina, que não prevê quantidade de sinais ao escrever as palavras, só vai agregando letras. Porém ao ler sua escrita, já não faz a leitura global, mas tenta fazer corresponder partes da escritura com partes silábicas da emissão oral.

Figura 5- Escrita de Romina



Fonte: KAUFMAN et. al. **Alfabetização de crianças: construção intercâmbio.** Experiências Pedagógicas na Educação Infantil no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Com o tempo, as escritas produzidas vão se adequando e começam a construir-se com base da análise silábica, até que a sílaba chegue a sua existência mais correta, que é quando começa a antecipar sistematicamente, antes de casa escrita, a quantidade de letras em função da quantidade de sílabas. No eixo qualitativo começam a aparecer as letras conforme o seu valor sonoro adequado “No mesmo período, ainda que não necessariamente ao mesmo tempo, as letras podem começar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estáveis, o qual conduz a estabelecer correspondências sobre o eixo quantitativo: as partes sonoras similares entre as palavras começam a expressar-se por letras similares” (FERREIRO, p. 16 apud KAUFMAN et al, 1998).

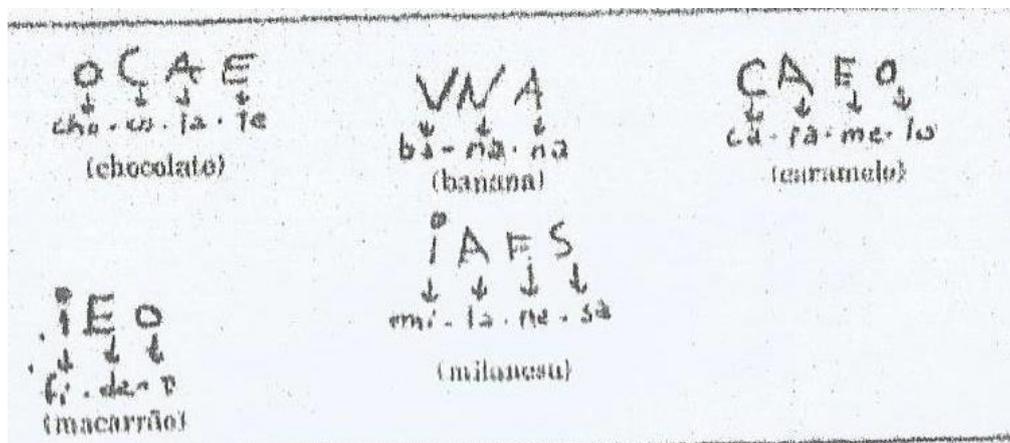
Isto significa que a criança tem consciência de que qualquer letra não serve para representar qualquer sílaba, mais sim que há uma determinada, com a leitura silábica já se colocam algumas das letras que realmente pertencem a sílaba, como no exemplo abaixo, figura 6- Escrita de Luis:



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edvânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Figura 6 - Escrita de Luis



Fonte: KAUFMAN et. al. **Alfabetização de crianças: construção intercâmbio.** Experiências Pedagógicas na Educação Infantil no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A criança, então, começa a ter em mente que não se usa qualquer letra para escrever determinada palavra, mais sim, as letras certas. De acordo com Kaufman et al. (1998, p. 30), podem surgir determinados conflitos nesse período:

Por outro lado, a escritura silábica pode entrar em contradição com a hipótese de quantidade mínima: no caso de ter que escrever um monossílabo sucede que, segundo a hipótese silábica, só se necessita uma letra, mas por hipótese de quantidade mínima com uma só não se alcança. Por outro lado, a escritura silábica pode entrar em contradição com a hipótese de variedade; por exemplo, as crianças que utilizam valores sonoros vocálicos podem escrever “gato” com “AO” e “pato” com “AO”, mas imediatamente esta produção é rechaçada porque já está estabelecido que palavras diferentes devam estar representadas de maneira diferente.

Há crianças que escrevem frases de maneira silábica estrita, utilizando apenas vogais, como por exemplo: “hoje cedo havia sol e agora não” colocam “QIEOIAOIAOAO”. Ao escreverem dessa forma, fazem questionamentos sobre a escrita dos adultos em comparação com as suas, como: “mas não é assim”, “você usam outras”, entendem que seu sistema de escrita é coerente, mas diferente do adulto. É comum nas crianças que escrevem da maneira descrita acima, interpretarem as escritas de outros, fazendo a correspondência com cada sílaba da emissão oral a cada marca da escrita, como por exemplo: PATO eles irão ler apenas as letras PA, P (PA) A (TO), pois ainda usam uma marca para denominar uma sílaba sonora (KAUFMAN et al, 1998).

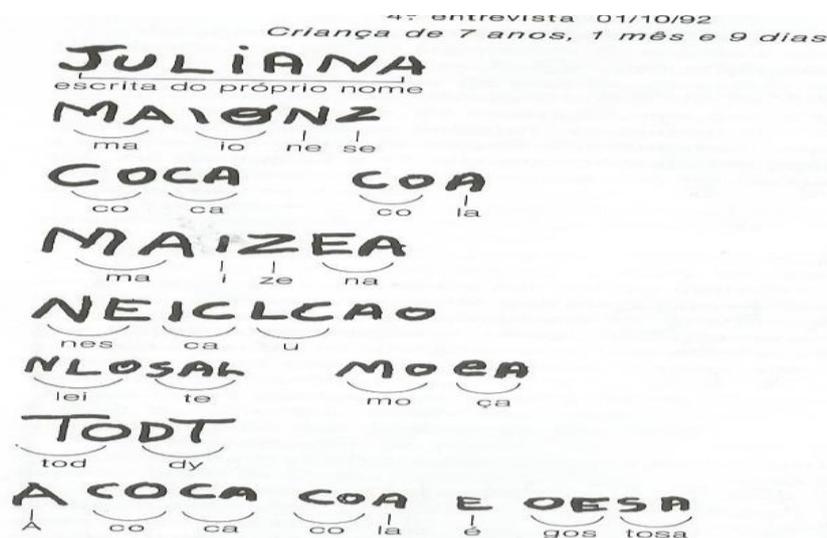
Progressivamente desaparece a análise silábica na produção de escrita até chegar a forma mais correspondente, com conexão entre fonemas e grafemas, como exemplo a escrita de Juliana: figura 7 – Escrita de Juliana, onde ela já escreve, ora usando sílabas em sua forma completa, ora usando uma letra para representar uma sílaba.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

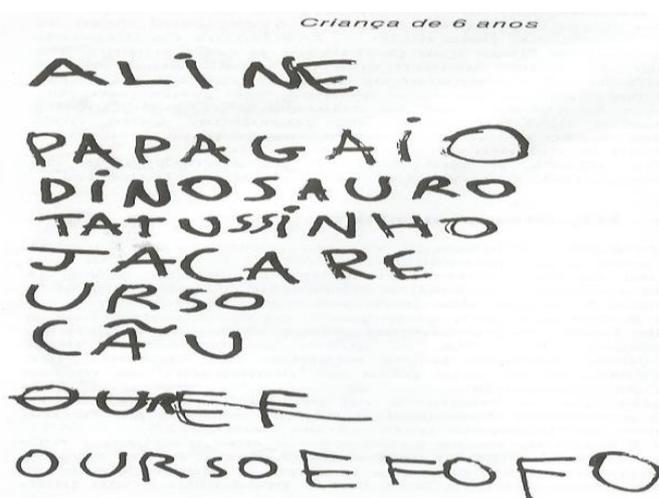
Figura 7- Escrita de Juliana de 7 anos, 1 mês e 9 dias



Fonte: AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: De Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática: 2003.

E finalmente, a última fase, quando a criança produz escritas alfabéticas, relacionando fonemas e grafemas como se observa na figura 8 - Escrita de Aline, que já escreve da forma mais próxima da escrita alfabética, apresentando alguns erros de ortografia e acentuação, que serão corrigidos com o tempo em contato com a língua escrita.

Figura 8- Escrita de Aline de 6 anos



Fonte: AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: De Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática: 2003.

A criança, embora alfabetizada, ainda pode escrever foneticamente (como se pronuncia a palavra), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita e a segmentação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 apud SILVA; FARAGO, 2016).

### 6 A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR PARA UMA BOA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Para Weisz, (2000) uma situação de aprendizagem é o resultado de uma atividade planejada pelo professor combinada com a intervenção pedagógica que será realizada durante a atividade para



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

incentivar a aprendizagem dos alunos. Nessas situações de aprendizagem as propostas são planejadas, os desafios ajustados às possibilidades de aprender dos alunos, e questões sobre a escrita colocam-nos para pensarem e as intervenções feitas pelos professores, são problematizadoras, criando bons problemas para que sejam resolvidos.

A autora define quatro princípios básicos para uma boa situação de aprendizagem:

- 1) Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.
- 2) Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.
- 3) O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.
- 4) A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos por isso, as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles (WEISZ, 2000, p. 66).

Os dois primeiros dão uma visão de como o sujeito constrói seu próprio conhecimento e requer das atividades colocadas uma situação desafiadora, que ao mesmo tempo é difícil mais possível ao aluno realizá-la. O conhecimento é obtido através da resolução desses problemas colocados pelo professor, criando uma superação de desafios, levando o sujeito ao qual é destinada a aprendizagem, a uma modificação de seus esquemas interpretativos, pois os disponíveis no momento não são suficientes para poder resolver tal problema. Portanto essas modificações não ocorram facilmente, é preciso que haja o sentimento de necessidade do cumprimento da atividade, pois, aprendemos à medida que os desafios colocados obrigam a pensar, a reorganizar o conhecimento que temos, a buscar mais informação, a refletir para busca de novas respostas.

O maior desafio para o professor ao planejar uma atividade, é saber dos seus alunos o que pensam e sabem ajustando suas propostas, é necessário saber que a diversidade em uma sala de aula é inevitável, sempre haverá alunos com mais facilidade de compreensão e por isso se deve conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem.

Já o terceiro princípio destaca que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e a regras do sistema alfabético da escrita, por isso não se pode usar da memorização para alfabetizar, mas sim, a reflexão sobre a escrita. O quarto princípio coloca que é preciso conhecer seus alunos e o que eles sabem para poder planejar bons agrupamentos. Para poder organizar agrupamentos produtivos, é preciso criar um desafio ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos, os agrupamentos planejados criteriosamente, as intervenções realizadas durante a realização da tarefa proposta ocasionam uma boa situação de aprendizagem (WEIZ, 2000).

Para organizar uma boa situação de aprendizagem o professor precisa ter clareza dos quatro princípios destacados por Weisz, (2000). Importante se perguntar: a atividade proposta tem desafio? Qual? Para quem? Toma-se, por exemplo, a atividade destacada abaixo:

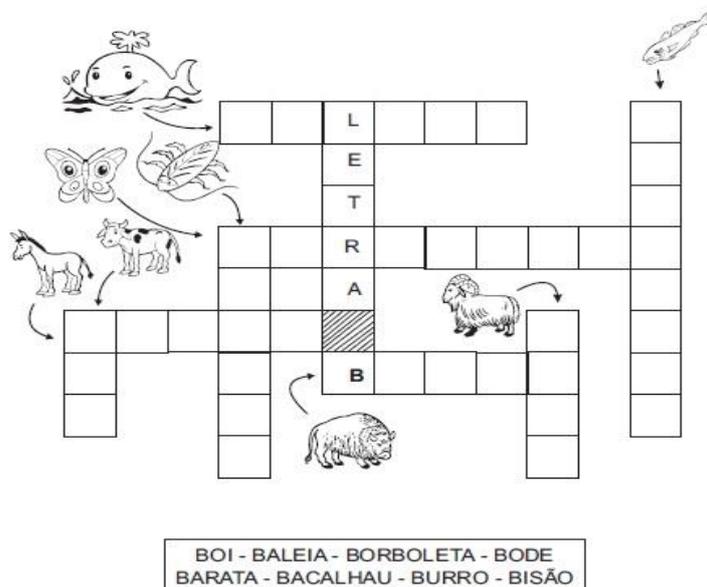


## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Figura 9- Exemplo de atividade

### CRUZADINHA - ANIMAIS COM A LETRA B



Fonte: <http://compartilhandosaberesaberes.blogspot.com/2015/11/cruzadinhas-com-banco-de-palavras.html>

É comum vermos atividade como a exemplificada acima sendo aplicada em salas de alfabetização. Trata-se de uma cruzadinha com o banco de palavras. Tendo como referência os princípios de uma boa situação de aprendizagem, pergunta-se: qual é o desafio desta atividade? Trata-se de uma atividade de leitura, já que tem um banco de palavras para consulta. Então o desafio é descobrir onde está escrito a palavra que nomeia o desenho e depois completar os quadrinhos. Quem é capaz de realizar esse desafio? Essa atividade é mais apropriada para alunos que estão no nível silábico com valor sonoro, pois podem buscar as palavras no banco utilizando estratégias, utilizar a estratégias de relação entre letras e sons. Depois que encontra as palavras, é só copiá-las nos quadrinhos correspondentes. Essa dinâmica também vai colaborar na aprendizagem de critérios de quantidade e qualidades, ou seja, quantas e quais letras utilizam-se para escrever determinadas palavras.

Podem-se fazer variações para alunos de outros níveis, como para o sílabico- alfabético retirando o banco de palavras para que o mesmo preencha os quadrinhos com as letras que completam o nome do desenho com o desafio de pensar em quais letras são utilizadas para escrever determinado nome. Importante nesse trabalho é o agrupamento, a troca de saberes, como citado no quarto princípio.

### 5.1 Agrupamentos produtivos para uma boa situação de aprendizagem

Considerando que os alunos têm saberes diferentes, é importante considerar a heterogeneidade possibilitando que saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados e modificados, com propostas de atividades que ora serão iguais e ora haja variações, permitindo que cada aluno possa fazer novas descobertas (ZUNINO; PIZANI, 1995).



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

É na interação que os alunos aprendem, é importante planejar situações para que os alunos sejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Assim, o professor deixa de ser o único a agregar informações novas e os alunos começam a transmitir também informações válidas uns aos outros. Permitindo então, que todos avancem e possibilitando mais tempo para que os professores atendam os que mais precisam de ajuda.

Os agrupamentos dos alunos devem acontecer de forma intencional e criteriosamente planejada, deve-se basear essa ação a três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade que se pretende propor. Havendo a desconsideração de tais aspectos resultaram em agrupamentos improdutivos.

Para organizar os agrupamentos o professor precisa conhecer as características pessoais de cada aluno e saber o que sabem a respeito da escrita. Para isso sugere-se que tenha um caderno com anotações sobre comportamentos e desempenhos de seus alunos ou organize um portfólio com diagnósticos de escritas<sup>1</sup>, realizados bimestralmente, acompanhado de um mapa de controle que registra os avanços da sala. O diagnóstico é feito individualmente. O aluno escreve: nome completo e as palavras ditadas pelo professor, que deve pertencer ao mesmo campo semântico e iniciar por uma polissílaba e terminar por uma monossílaba. Deve-se ditar também uma frase contendo uma das palavras ditadas para ver se a criança mantém a hipótese de escrita. Algumas recomendações: ditar as palavras sem escandir as sílabas, pedir para a criança ler o que escreveu assim que terminar de escrever (professor marcar a leitura) e evitar selecionar palavras que tenham vogais repetidas na sequência de sílabas (EX: bala). Após o ditado, fazer a análise da escrita e pintar no mapa 2. O mapa traz uma visão da sala e permite a organização de agrupamentos produtivos no momento de realizar as atividades.

É necessário considerar os conflitos que pode haver naturalmente em uma parceria, por isso, o professor deve preocupar-se em garantir atividades que sejam desafiadoras, que carregam em si um problema a ser resolvido, para então, ao tentarem solucionar os alunos coloquem em prática o que já sabem e ajudem um ao outro, havendo uma progressão em seu processo de alfabetização, mesmo não contando com a intervenção direta do próprio professor. Não se podem deixar de lado as atividades individuais, devem ter um lugar entre as situações de aprendizagem, pois os alunos também precisam de espaço para que possam trabalhar com suas próprias ideias.

Ao perceber as diferenças entre os saberes dos alunos, a intervenção deve-se dar de maneira diferenciada entre todos, diversificando os tipos de ajuda, como propor perguntas que requeiram níveis de esforço diferentes; oferecer uma informação específica que promova o estabelecimento de novas relações; ouvir o que o aluno tem a dizer sobre o que pensou para chegar a um determinado produto; estimular o progresso pessoal (ZUNINO; PIZANI, 1995).

<sup>1</sup> Ver Anexo 1

<sup>2</sup> Ver Anexo 2



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

Para haver prioridade da cooperação entre os alunos em uma sala de aula, é necessário o respeito às ideias e maneiras de ser dos parceiros, a solidariedade, a justiça, o professor precisa atuar de acordo com esses princípios demonstrando em sala de aula tais princípios, criando um ambiente que demonstre os valores a serem ensinados.

Portanto, em todo processo é preciso que o professor assuma a condição de autor da própria prática pedagógica, que diante de cada situação, precisa refletir para buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, tomar decisões e ter uma autonomia intelectual. Para que tudo isso seja possível, é preciso uma reflexão sobre sua própria ação, autoavaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e como ponto principal e disponibilidade para aprender e experimentar.

### 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho contribuiu para aprofundar conhecimentos sobre a história da alfabetização mostrando as mudanças nos métodos tradicionais que eram usados nas escolas, como os métodos que priorizavam a associação e memorização, até chegar numa nova concepção pedagógica que mudou paradigmas, tirando o foco do ensino para a aprendizagem. Sendo que a aquisição da leitura e da escrita também é uma ciência que deve ser tratada e trabalhada a partir de reflexões acerca da consciência da construção do saber, o ato de ensinar apresenta os mais diversos obstáculos, o que necessita de um pensamento e repensamento sobre tal prática.

Conclui-se que a pesquisa feita por Ferreiro e Teberosky (1999), trouxe muitas contribuições para o campo da alfabetização, revolucionando o âmbito conceitual, científico e prático do trabalho de alfabetização nas escolas. Devemos ressaltar a necessidade de uma formação teórica do professor para ter clareza nos processos que envolvem a apropriação do sistema de escrita, a relevância da formação do professor é essencial para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras conscientes e progressistas.

Buscou-se compreender melhor toda essa mudança estudando e aprofundando os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, como acontece todo esse desenvolvimento e o que pensa a criança durante o processo de construção da escrita com a intenção de aperfeiçoar e aprofundar os conhecimentos, pensando numa prática futura em classes de alfabetização em que, o professor deve ser um pesquisador, deve conhecer e compreender os alunos enquanto suas necessidades e dificuldades, devendo conhecer os métodos e teorias de alfabetização para conseguir então, uma maneira mais produtiva de trabalho em sala de aula, considerando como ponto principal, seus alunos.

Pode-se dizer que o trabalho contribuiu para a ampliação de conhecimentos no que diz respeito à prática pedagógica do professor alfabetizador, esse profissional que precisa ter um olhar diferenciado para sua prática, uma prática voltada para aprendizagem do aluno. O que ele é capaz de fazer diante da atividade proposta pelo professor. Para isso, o professor ao planejar suas atividades, deve pensar e refletir nos desafios que a atividade traz e quem é capaz de resolvê-los, assumindo a responsabilidade ativa do levantamento de questões acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais importantes pelo qual, lutam para que de certo. Portanto, a relevância da formação do professor é



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

essencial para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras conscientes.

Toda essa prática beneficia o aprendizado, pois garante organizar para o aprendiz situações de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e contribui para a reflexão sobre a prática do professor, que é convidado a refletir toda e qualquer situação de aprendizagem proposta em sala de aula para que aprendizagens significativas aconteçam.

### REFERÊNCIAS

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 2003.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da psicologia II. Porto Alegre: UFRGS- PEAD 2009/1. Disponível em:

[http://maratavarepsicics.pbworks.com/w/file/attach/74464829/oquee\\_construtivismo.pdf/](http://maratavarepsicics.pbworks.com/w/file/attach/74464829/oquee_construtivismo.pdf/). Acesso em: 22 jul. 2021.

BORTOLINI, R. W.; MIRANDA, V.; BORSSOI, B. L. Métodos de Aquisição da Leitura e da escrita: Reflexões sobre suas implicações na prática escolar. *In.*: **XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR 26 A 29/10/2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22602\\_11414.pdf/](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22602_11414.pdf/). Acesso em: 10 maio 2021.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di marco e Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. CENP. Secretaria de Estado da Educação. Programa Letra e Vida. Coletânea de textos. Módulo 1 Unidade 4 Texto 5. São Paulo: CENP, 2003.

FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S. **Alfabetização de Crianças**: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. Campoina Grande: Editora Realize, 2012. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_101\\_cc\\_5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc_5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf). Acesso em: 09 maio 2021.

KAUFFMAN, A. M, et al. **Alfabetização de crianças**: construção intercâmbio. Experiências Pedagógicas na Educação Infantil no Ensino Fundamental. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOZELSKI, A. C. O Método Paulo Freire de Alfabetização: Estratégia de Representação Social nos Movimentos Populares. *In.*: **X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSEE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de Nov. 2021. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4375\\_2355.pdf/](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4375_2355.pdf/). Acesso em: 16 maio 2021.

MELLO, M. C. O. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista eletrônica: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11461/13229/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MENDONÇA, O. S. **Percursos Históricos dos métodos de alfabetização**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, 2000. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Cultura Acadêmica**, v. 2, p. 36-57, 2011 (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 03 jul. 2021.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA  
Denise de Oliveira Longato, Edivânia Floro Nicácio Almeida, Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Método Sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica/>. Acesso em: 10 maio 2021.

MOREIRA, C. M. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/07.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MOREIRA, G. E. O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro. **Revista de Letras**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/5041/3838/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. *In.*: **Conferência proferida durante o Seminário Alfabetização e Letramento em debate, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação Básica do Ministério da Educação**, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

OLIVEIRA, M. A. A observação e a intervenção na construção dos saberes e no processo de aquisição da escrita. *In.*: **I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação-Sirsse**. Pontifícia universidade católica do Paraná – Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5417\\_3298.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5417_3298.pdf). Acesso em: 15 ago. 2021.

ONÃTIVIA, A. C. **Alfabetização em três propostas**: da teoria à prática. São Paulo: Ática, 2009.

RANGEL, F. A.; SOUZA, C. F., SILVA, A. C. A. Métodos Tradicionais de Alfabetização no Brasil: Processo Sintético e Analítico. **Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7427/pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, mai. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/120/86>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTOS, E. E. Alfabetização: o texto no processo inicial de aquisição da língua escrita. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 01, n. 1, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/component/downloads/send/151-1-edicao/547-alfabetizacao-o-texto-no-processo-inicial-de-aquisicao-da-escrita?option=com\\_downloads/](http://www.educacao.al.gov.br/component/downloads/send/151-1-edicao/547-alfabetizacao-o-texto-no-processo-inicial-de-aquisicao-da-escrita?option=com_downloads/). Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, F. A.; FARAGO, A. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições e equívocos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2016. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104525.pdf/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

WEISZ, T. **As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização**. Publicado pela secretaria da Educação do Estado de São Paulo em Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico. São Paulo, FDE, 1988.

\_\_\_\_\_. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ZUNINO, D. L.; PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1995.