

ANÁLISE DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS VIVENCIADAS, A PARTIR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, ADVINDAS DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Sthéffane Heloíse dos Santos Andrade¹

Carla Melissa Klock Scalzitti²

Larissa Silva Freire Spinelli³

RESUMO

O presente trabalho observou, experienciou e relatou como os professores do Ciclo de Alfabetização da EMEB Professora Salvelina Ferreira da Silva percebem a Psicogênese da Língua Escrita para organizar o trabalho pedagógico. A pesquisa lança mão da abordagem qualitativa com uso de observação e relato de experiência. O arcabouço teórico ancora-se nas pesquisas de Ferreira e Teberosky (1999, 2001, 2011) para estudar a psicogênese da língua escrita, Magda Soares (2001, 2004, 2020) para conceituarmos alfabetização e letramento, Mortatti (2006) para discutirmos a questão dos métodos e ainda Smolka (2003), para referenciarmos a alfabetização como processo discursivo, com o objetivo de apresentar outra perspectiva teórica sobre a alfabetização. Também o fazemos para explicitar que: a) não defendemos métodos de alfabetização ou os “treinamentos” para a prontidão na educação infantil; b) a psicogênese da língua escrita não é uma panaceia para o sucesso do ensino de alfabetização, porque vários aspectos conceituais do sistema alfabético não se limitam a essa teoria; e c) não existe nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer que a alfabetização pode ser desenvolvida como processo discursivo. Na instituição onde a pesquisa foi realizada, observamos que a psicogênese da língua escrita é apoio para estruturar as proposições didáticas. Diante disso, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para enfatizar a importância da psicogênese da língua escrita no Ciclo de Alfabetização. Nosso objetivo é apoiar o fazer pedagógico no processo de alfabetização no contexto da alfabetização e letramento dos alunos.

Palavras-chave: Psicogênese da língua escrita. Ciclo de Alfabetização. Professor Alfabetizador. Aquisição da Escrita.

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande.

² Orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, UFPel. Docente do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.

³ Coorientadora. Doutora em Estudos Interdisciplinares de Cultura pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.

ABSTRACT

The present work observed, experienced and reported how the teachers of the literacy cycle, at EMEB Professora Salvelina Ferreira da Silva, perceive the Psychogenesis of the Written Language to organize the pedagogical work. The research uses a qualitative approach with the use of observation and experience report research methodology. The theoretical framework is anchored on the research of Ferreiro and Teberosky (1999, 2001, 2011) to study the psychogenesis of written language, Magda Soares (2001, 2004, 2020) to conceptualize literacy and literacy, Mortatti (2006) to discuss the issue of methods and, still Smolka (2003), to cite literacy as a discursive process. We also do it to presenting another theoretical perspective on literacy and to explain that: a) we do not defend literacy methods or “training” for readiness in early childhood education; b) the psychogenesis of the written language is not a panacea for the success of teaching literacy, because several conceptual aspects of the alphabetic system are not limited to this theory; and c) there is no conflict between adopting a psychogenetic view of learning alphabetic writing and recognizing that literacy can be developed as a discursive process. In the institution where the research was carried out, we observed that the psychogenesis of the written language is support to structure the didactic propositions. In view of this, we believe that this research will contribute to emphasizing the importance of the psychogenesis of the written language in the literacy cycle. Our aim is to support the pedagogical work in the literacy process in the context of students' literacy and literacy.

Keyword: Psychogenesis of written language. Literacy Cycle. Literacy Teacher. Writing Acquisition.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco analisar as práticas alfabetizadoras advindas da teoria da psicogênese da língua escrita, considerada uma das ferramentas pedagógicas mais importantes da atualidade. Com base na teoria de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999, 2001) – além de outros autores – serão analisados os processos de formação das crianças do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental e as formas como os professores alfabetizadores aplicam, manipulam e analisam os resultados do diagnóstico psicogenético na EMEB Prof.^a Salvelina Ferreira da Silva.

Esta pesquisa foi viabilizada pelo apoio do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa apoiar projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por instituições de ensino superior com o objetivo de melhorar a formação inicial dos professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. O programa é financiado pelo Programa Nacional de Crédito Educativo (PNCED). O programa de Residência Pedagógica da CAPES promove também a melhoria da competência profissional docente, por meio da formação continuada para incremento dos processos pedagógicos utilizados nas instituições de ensino superior. Ele pretende assim, contribuir para o acompanhamento contínuo da dinâmica evolutiva dos professores.

Depois de termos abordado o contexto em que a pesquisa foi realizada, passamos à apresentação da abordagem teórica. A concepção que norteia esta pesquisa é a de que o processo de construção da escrita é um sistema de representação notacional, cujo aprendizado é protagonizado pela criança. Para que isso ocorra, é preciso que a linguagem escrita seja significativa na realidade dela. Ou seja, a criança está inserida em uma sociedade grafocêntrica e é a partir das atividades cotidianas que devem surgir momentos reflexivos sobre a escrita. Isso porque as crianças já estão conectadas ao mundo da leitura e da escrita antes de frequentarem a escola. Portanto, esse tipo de aprendizagem é fortalecido quando elas ingressam na escola, que é o espaço culturalmente eleito para o ensino sistematizado da escrita.

Segundo Freire (1989, p. 13), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Então, antes de a criança ser alfabetizada, ela deve aprender a ler o mundo que está a sua volta, estabelecendo relações entre a linguagem e a realidade. Ao estudarmos a psicogênese da língua escrita, Ferreiro (1999, 2001) colabora para compreendermos os processos cognitivos que ocorrem nas crianças antes de serem alfabetizadas. Esse entendimento da teoria psicogenética da linguagem escrita é um importante aliado na construção da prática docente do professor. Ele é fundamental para que os educadores compreendam o processo cognitivo da criança sobre a alfabetização.

De acordo com os princípios piagetianos, os educadores precisam compreender todo o constructo para poder intervir com competência sobre as hipóteses levantadas pelas crianças, partindo da ideia de que a aquisição da linguagem escrita ocorre em um ambiente escolar ativo, onde as crianças interagem com a linguagem, e o que as crianças vão aprender é o que acontece no contexto cultural delas.

Diante dessas questões, surge o seguinte problema de pesquisa: **as práticas alfabetizadoras com base no diagnóstico psicogenético, observadas na Residência Pedagógica, corroboram para a formação inicial das alunas do curso de pedagogia?**

Para respondermos à pergunta levantada o nosso objetivo geral de pesquisa constituiu-se em **compreender como se desenvolve as práticas alfabetizadoras de uma sala do 1º ano, na escola EMEB Prof.^a Salvelina Ferreira da Silva, ancorada no diagnóstico psicogenético.**

Para responder ao problema de pesquisa e alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as percepções dos professores sobre a psicogênese da língua escrita, em especial, com relação a aplicação do diagnóstico psicogenético dos alunos;

- Identificar e descrever algumas das práticas da professora preleitora que contribuíram para a formação inicial do curso de pedagogia;

A metodologia fundamenta-se em pesquisas bibliográficas. Explorando artigos disponibilizados nos sites: Scielo; Unisalesiano; Educere; Pomerode; e em livros da biblioteca Silva Freire localizada no UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande. Segundo Gil (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência.

A abordagem metodológica também é constituída pelo estudo de caso, que de acordo com Gil (2008, p. 28), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Depois de explanarmos a metodologia adotada na presente pesquisa, passamos a apresentar a estrutura deste artigo. Primeiramente, é abordado o referencial teórico. Em seguida, descrevemos o funcionamento da escola. No tópico seguinte, abordamos os conceitos “Alfabetização” e “Letramento”. Na sequência, discutimos a necessidade de métodos de alfabetização, apoiando-nos em Mortatti (2006). A psicogênese da língua escrita é abordada no tópico seguinte. As relações entre psicogênese e a alfabetização discursiva – explicitadas pelos estudos de Smolka (2003) – são abordadas na sequência.

Em seguida são apresentadas as relações entre a experiência e o estudo da psicogênese. Finalmente, apresentamos as conclusões da pesquisa.

2. DADOS DA ESCOLA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica "Professora Salvelina Ferreira da Silva", com sede no Município de Várzea Grande, no Estado de Mato Grosso, situada na Av. São Sebastião s/n.º, CEP 78.118.090, no Bairro Maringá III.

Nessa escola trabalham 17 professores. Ela é frequentada por 562 alunos. São 6 turmas da Educação Infantil (para alunos com 4 e 5 anos de idade) no período matutino. Há também 15 turmas de 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I, nos períodos matutino e vespertino. São realizadas abordagens individualizadas – nas aulas extras de apoio pedagógico – para alunos com dificuldades de aprendizagem. Existe apoio aos alunos por parte dos familiares e demais membros da comunidade educativa.

A referida unidade escolar desenvolve o Programa Escola de Tempo Ampliado (ETA) para 5 turmas. Oferece Oficinas de Apoio à Aprendizagem, com atividades de: 1) Manuseio da Terra; 2) Música; 3) Teatro e 4) Esportes. O Programa acontece no período vespertino, de segunda-feira a quinta-feira das 11h às 17h e às sextas-feiras das 11h às 15h.

Para Paulo Freire (1997, p.23),

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha. A escola que apaixonadamente diz sim à Vida.

Essa perspectiva freiriana parece fundamentar as práticas educativas da EMEB Prof.^a Salvelina Ferreira da Silva, que busca garantir a formação coerente de seus alunos ao longo de sua trajetória escolar. Para isso, constrói seu projeto educativo visando uma mudança metodológica de valorização da qualidade profissional do educador, usando técnicas e materiais variados, que permitam aos professores e alunos ampliarem seus conhecimentos.

Numa perspectiva sócio-interacionista a escola busca estimular a autonomia, a compreensão de que os erros fazem parte do processo de aprendizagem. Justamente por isso devem ser explorados e utilizados para gerar novos conhecimentos, novas questões e novas investigações, em um processo permanente de refinamento de ideias discutidas com intervenção pedagógicas para ajudar a superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Em suma, a escola busca ser um espaço onde o

aluno tenha direito a ensaios e erros, onde possa expor suas ideias, explicitar seus raciocínios e tomar consciência do que se aprende. É “um espaço de respeito ao aluno, sua autonomia e sua identidade em processo” (Freire, 1997, p. 23).

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O direito à educação é um dos mais relevantes direitos sociais estampados na Constituição Federal Brasileira. Os arts. 205 e 206 da Constituição da República estabelecem objetivos e princípios que integram o direito fundamental à educação, que deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em razão de contribuir para o desenvolvimento social do indivíduo, é essencial que o aluno aprenda a ler e escrever por meio da construção de sua história. Justamente porque a alfabetização vai muito além de um simples processo de codificar e decodificar palavras. Tanto que para Mortatti (2006, p. 6) “em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever”.

A alfabetização não se limita a ensinar a ler e escrever ou aprender a ler e escrever. Alfabetização é mais do que conhecer os códigos de uma língua, conhecer as letras do alfabeto, ou mesmo ler e escrever algumas palavras. Ainda assim, há muito tempo o aprendizado é feito em etapas, com letras, sílabas e frases posteriores, aprendidas em camadas. Em contrapartida, Ferreiro (2011) considera a alfabetização não um estado, mas um processo a ser desenvolvido ao longo da vida. Esse processo também muda de acordo com cada época e cada cultura. Por isso, a autora defende que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 2011, p. 47).

De fato, a alfabetização começa antes da vida escolar e de maneira independente, uma vez que ela ocorre também na exposição cotidiana à leitura e à escrita, mesmo que de forma assistemática. De acordo com Ferreiro (2001, p. 211; 1999, p. 98), ser alfabetizado “é poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. [...] Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade”.

Já o letramento é um processo mais abrangente, que resulta da alfabetização. Embora alfabetização e letramento sejam conceitos distintos, devem ser processos inseparáveis. Com base na definição de Soares (2001) é possível compreender isso. Para a autora, o letramento é

[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2001, p. 39).

De acordo com Soares (2001) o letramento possui uma dimensão individual e outra social. A dimensão individual envolve a capacidade de ler e escrever, bem como a habilidade de compreender o que é lido e escrito. Já a dimensão social se manifesta em ambientes específicos, como na escola, onde as pessoas demonstram familiaridade com determinadas práticas de leitura e escrita. Para Soares (2004) o letramento ultrapassa e expande o estudo formal e escolar. Portanto, “a verdadeira natureza do **letramento** são as formas que as práticas de leitura e escrita assumem concretamente em determinados **contextos sociais**” (SOARES, 2001, p. 75, grifos nossos). ”.

A distinção entre letramento e alfabetização fica ainda mais clara quando a autora afirma que “**a alfabetização** é componente necessário, mas não suficiente, do processo de aprendizagem e **se complementa com a faceta sociocultural, constituindo o letramento**” (SOARES, 2001, p. 75, grifos nossos).

Para alcançar o letramento é necessário o desenvolvimento de habilidades que vão além da simples formação de letras, do reconhecimento de palavras, do entendimento de textos e da capacidade de interpretar e aplicar o conhecimento adquirido. É igualmente necessário que o indivíduo saiba como a língua funciona, de forma a conseguir se comunicar adequadamente com outros, escolhendo as palavras mais adequadas para se expressar, bem como compreender as palavras e frases dos outros.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, ao contrário: **o ideal seria alfabetizar letrando**, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2001, p. 47, grifos nossos).

Ao alfabetizar letrando, o professor atua como mediador. Então, ele deve ensinar ao aluno a compreender e interpretar os textos que encontra, para que o próprio aluno possa se apropriar do conhecimento e dos valores neles contidos. Assim, o professor deve atuar como um mediador na relação entre alfabetização e letramento, orientando o aluno a interpretar e compreender os textos, além de aplicar atividades de leitura, escrita, interpretação e produção de texto. Além disso, é necessário que o professor desenvolva estratégias e atividades que permitam ao aluno compreender a realidade social na qual está inserido, a fim de que ele possa atuar como cidadão crítico e consciente.

4. PRECISAMOS DE MÉTODO PARA ALFABETIZAR?

As constantes mudanças da sociedade contemporânea interpelam a escola a agregar novos métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Para a alfabetização isso é particularmente importante, pois é um processo que exige abordagem didática e estratégias metodológicas que colaborem para que a criança construa sua compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

Para conhecer os principais métodos de alfabetização, evidentemente precisamos conhecer o período histórico em que os métodos foram aplicados. Por esse motivo, é importante compreender as transformações educacionais e sociais que ocorreram esses processos, para entendermos as especificidades de cada método. Dentre os métodos que foram utilizados ao longo dos anos para alfabetizar as crianças, Araujo (199) destaca os métodos sintéticos e analíticos, criados entre os séculos XVI e XVIII e até meados de 1960. Eles surgiram para se opor aos métodos de soletração, predominantes na Antiguidade e na Idade Média. Esses métodos de soletração eram considerados difíceis e contribuíam para os grandes índices de fracasso escolar na fase de alfabetização.

Os métodos analíticos e sintéticos nasceram com a intenção de superar o método de soletração para ensinar as crianças. Mas, como o objetivo ainda era o de “ensinar” as crianças não aconteceu superação do analfabetismo tão esperada no Brasil (FRADE, 2005).

São várias as formas de alfabetizar e cada uma delas destaca um aspecto no aprendizado. Dentre elas podemos destacar os métodos sintéticos que se desdobram em processos alfabético, fônico e silábico. Eles se baseiam na compreensão do sistema de escrita, que analisa a relação entre a fala e sua representação escrita. A aprendizagem no método sintético leva à codificação, decodificação ou decifração.

De acordo com essa concepção de alfabetização, a criança recebe o conhecimento pronto. Porém, na maioria das vezes não compreende e possui dificuldades para produzir textos devido ao restrito vocabulário a que foi exposto. Em contrapartida, acredita-se que o método sintético seja positivo, devido à grande exposição da criança às repetições e regras impostas, pois ela alcança a ortografia perfeita mais rapidamente, visto que já conhece e domina as palavras de que necessita para escrever em suas atividades.

Os métodos analíticos se desdobram em processo de palavração, sentencição e método global. Caracterizam-se por priorizar como unidade a palavra, frases ou texto e pressupõem que a aprendizagem da linguagem oral e escrita seja desenvolvida por meio da identificação visual da palavra (FRADE, 2005, p. 21).

Do ponto de vista da alfabetização, o método analítico favorece que a criança se aproxime um pouco mais de sua realidade. Afinal, em vez de reconhecer primeiro as letras e as sílabas fora de contexto, o aluno tem a oportunidade de aprender por intermédio das palavras emitidas de forma inteira e não apenas das partes ou pedaços delas.

Outro método que pode ser utilizado é o global, que se baseia na compreensão global da palavra. De acordo com o referido método, a criança aprende a ler e escrever a partir da associação de imagens e sons. Esse método é mais intuitivo e lúdico, pois a criança consegue associar as palavras a imagens e sons, o que facilita o processo de aprendizagem.

De acordo com Mortatti (2006), por volta da década de 1920, iniciaram-se os embates contrários aos métodos analíticos. Buscava-se um ensino que contemplasse o aprendizado da leitura e da escrita ao mesmo tempo. Surge então o método misto, que varia entre o analítico e o sintético e destaca-se tanto pelo ensino do todo quanto pelo ensino das partes, de forma conjunta. Nesse método, o professor escolhe se as atividades partirão das palavras, das frases ou dos textos. Mortatti (2006) ainda destaca que o método misto se tornou especialmente relevante a partir de 1934, quando foram criadas as bases psicológicas de alfabetização contidas no livro “Testes ABC”, escrito por M. B. Lourenço Filho. Esse autor verificava a maturidade necessária para a criança aprender o processo de leitura e escrita e classificava os alunos, organizando-os em classes homogêneas, com vistas à eficácia da alfabetização. A partir dessa proposta, o ensino volta a ser visto como tradicional.

Em todos os métodos apresentados (sintéticos, analíticos e mistos) predominava a utilização das cartilhas, cuja proposta principal era apresentar às crianças letras, sílabas soltas, palavras, frases e textos com pouca relevância e significado no contexto em que os alfabetizandos estavam inseridos. Da mesma forma, o objetivo das cartilhas era abordar apenas a codificação (escrita) e a decodificação (decifração). Por essa razão, agregava pouco conhecimentos aos envolvidos.

O processo de ensino e aprendizagem passou a ser debatido e pensado sob um novo olhar: como a criança aprende. Iniciaram-se as discussões acerca do construtivismo como forma de desmetodizar a alfabetização. Esse campo foi muito estudado pelo precursor do construtivismo, Jean Piaget. De acordo com essa concepção, a aprendizagem é vista como um processo contínuo de desenvolvimento, em que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito na sua interação com o

mundo. Isso ocorre na medida em que é envolvido em situações de aprendizagens relevantes e significativas.

Dando continuidade aos estudos piagetianos, em meados de 1980 surgem os estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, 2001) acerca da psicogênese da língua escrita. Esses estudos reforçam que a escrita alfabética não é um código que se aprende a partir de métodos e atividades de memorização. Pelo contrário: a criança elabora diferentes hipóteses sobre a escrita, num processo gradativo que acontece em momentos diferenciados do seu desenvolvimento. Além disso, outra questão levantada é que os processos de aprendizagem acontecem antes mesmo do ingresso da criança na escola. Isso se dá por meio da sua inserção em ambientes letrados e da sua participação em vivências e práticas sociais de leitura e escrita, nas quais interage com diferentes tipos de textos nas mais variadas atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 29; 2001, 35) destacam: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar [...] A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. Diante disso, é importante que a escola pense em intervenções que ajudem a criança a aprender de forma conjunta, tornando-a um sujeito capaz de formular hipóteses, discutir e ser “intelectualmente ativo”.

5. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: fases silábicas, o que significa cada uma delas

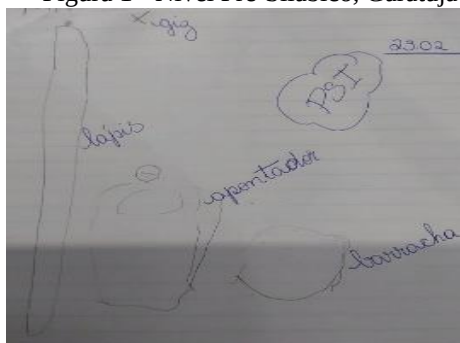
O que é Psicogênese? No dicionário Aurélio a definição de Psicogênese "é a parte da psicologia relacionada ao estudo da origem e desenvolvimento." Ferreiro (1999, 2001) utilizou o termo para referir-se ao desenvolvimento da escrita.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) a psicogênese da linguagem escrita foi um estudo realizado no final da década de 1970. A partir de então, um novo conceito foi revelado ao mostrar o processo de vivência das crianças ao aprender a escrever. O referido estudo mostrou também que a pedagogia e a psicologia são parceiras nesse processo. O princípio do desenvolvimento da escrita é a situação criada pela criança no momento da educação. Pode ser representado por vários símbolos de linguagem, imagens, desenhos e rabiscos que podem ser interpretados, fornecendo dados ao educador para compreender como a criança pensa a escrita.

De acordo com a teoria da psicogênese, as crianças evoluem gradualmente, durante a sua exposição ao sistema de escrita alfabética. Essa evolução é descrita em quatro níveis principais: **pré-silábico**, **silábico**, **silábico-alfabético** e **alfabético** (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 2001). Vale ressaltar que o silábico é dividido em dois estágios: silábico **sem** valor sonoro e silábico **com** valor sonoro.

Diante disso, apresentaremos a descrição de cada hipótese citada pelas referidas pesquisadoras, juntamente com a imagem da escrita das crianças participantes da pesquisa.

Figura 1 - Nível Pré-Silábico, Garatuja



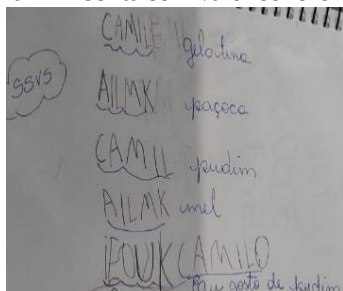
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A hipótese de escrita acima exemplifica o nível pré-silábico, quando são apresentadas as letras e as crianças produzem garatuja e rabiscos, seguindo uma linha de raciocínio em que uma palavra precisa de uma letra. Então, partem da consciência de que letras formam palavras, mas ainda não existe a consciência da relação entre som e letra. Segundo Azenha (2006, p. 66), “A característica principal deste nível é a tentativa sistemática de criar diferenciações entre os grafismos produzidos”.

Azenha (2006, p. 58) afirma ainda que para a criança: “O desenho é uma clara estratégia da remissão ao conteúdo registrado.” O exemplo acima é de um indivíduo que não demonstra o conhecimento das letras do alfabeto e tenta escrever suas ideias com desenhos. Portanto, trata-se de uma criança pré-silábica icônica.

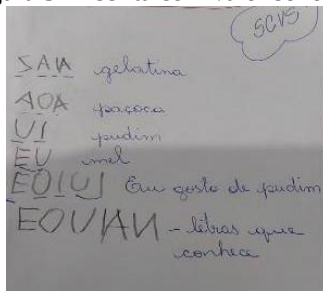
Segundo Azenha (2006, p. 62) o uso da hipótese pré-silábica indica apenas a existência de uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizado pela escrita. É uma indicação ainda distante do evento sonoro da língua falada. Tem um caráter referencial em que a criança procura registrar alguns atributos dos objetos de que se fala. Entre esses atributos, o tamanho é frequentemente privilegiado.

Figura 2 - Escrita sem valor sonoro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 3 - Escrita com valor sonoro



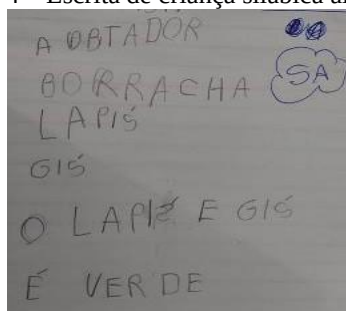
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Conforme supracitado, o nível silábico se divide em duas etapas: silábica **sem** valor sonoro e **com** valor sonoro, representada nas Figuras 2 e 3, respectivamente. No nível silábico a criança passa por uma grande evolução, pois deixa de ver a escrita de forma global e passa a identificá-la com sistematização silábica. Azenha (2006, p. 72) assevera que na etapa silábica **sem** valor sonoro “a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro.”

Já na etapa silábica **com** valor sonoro, a criança procura atribuir valor sonoro a cada uma das letras que faz parte da escrita. De acordo com Azenha (2006), é quando a criança cria a estratégia de atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada. O saldo qualitativo representado por essa estratégia leva a criança à superação global entre a forma escrita e a expressão oral. Pela primeira vez, trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Para Ferreira e Teberosky (1999, p. 193; 2001, 201), “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”.

No nível silábico – com ou sem valor sonoro – a criança começa a ter consciência entre fala e escrita. Ela entende que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Assim, busca atribuir valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras. Para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra. Ou, escreve uma letra para cada palavra dita numa frase, como demonstrado na Figura 3, acima.

Figura 4 – Escrita de criança silábica alfabética



Fonte: Acervo da pesquisadora.

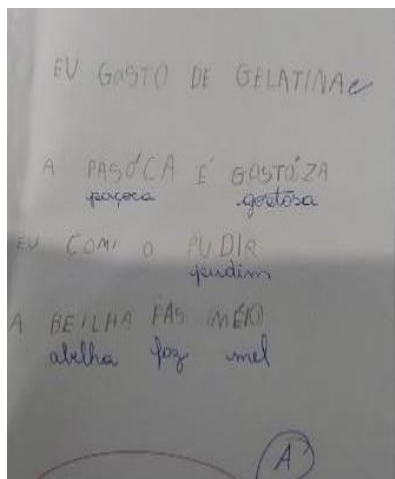
A escrita de criança que apresenta a hipótese silábica alfabética demonstra em sua escrita que possui dois conceitos: um relacionado à hipótese silábica e outro relacionado à obrigatoriedade da quantidade mínima de letras. Dessa forma, a criança pode ter conceitos básicos para a construção da escrita e da leitura. Azenha (2006, p. 82) a descreve como “um momento de transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética)”.

No que se refere ao método hipotético-dedutivo, vale ressaltar a especificidade e a validade no momento de formação da palavra, pois a criança estabelece a relação entre o som e o grafema. Ou seja, ela liga o som à letra e associa o som à imagem para atribuir sentido à forma como a palavra está retratada escrita. Portanto, a hipótese silábico-alfabética relaciona como letra e som se ligam por meio da relação fonema-grafema. Compreende que a dificuldade na escrita tem a ver com a pluralização de letras e na variação de sílabas de uma mesma palavra. O foco é o ensino da leitura e escrita. De acordo com Azenha (2006, p. 82), “a criança agora agrega mais letras a escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra”.

Segundo Azenha (2006), a interpretação da escrita infantil numa perspectiva evolutiva dota o alfabetizador de um aparato teórico que lhe permite olhar de forma natural a existência dessas produções. Ao invés de enxergar uma criança que “come letras”, o conhecimento dos processos de aprendizagem conduz a uma observação literalmente oposta.

No nível de escrita silábico-alfabética a criança compreende que a sílaba não pode ser considerada uma unidade, mas que ela pode ser dividida em componentes. Atualmente, os vários componentes do sistema de escrita devem ser organizados. Trata-se de entender o valor sonoro padrão. Primeiro, não é possível estabelecer regularidade duplicando o número de letras por sílaba. Isso ocorre porque existem sílabas com 1, 2, 3 ou mais letras.

Figura 5 - Escrita de criança alfabética



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A última hipótese da evolução da escrita é a do nível alfabético. Nesse nível a criança já compreende que para cada valor sonoro existe uma escrita correspondente, que a habilita a realizar uma sistematização das hipóteses silábicas como a demonstrada no registro acima. Essa característica faz com que a criança seja capaz de realizar uma análise sonora dos fonemas, antes mesmo de escrever uma palavra. Ela entende que cada som tem uma letra e cada sílaba é feita com mais de um som, fazendo correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras). Entretanto, cabe ressaltar que:

o que a criança terá alcançado aqui não significa a superação de todos os problemas. Há o alcance da legibilidade da escrita produzida, já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos. No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: as regras normativas da ortografia (Azenha, 2006, p. 85).

Mesmo para os alunos que atingiram o nível alfabético, o processo de desenvolvimento da escrita continua. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, 2001), as que atingem o nível alfabético passam a vivenciar novas descobertas. Dessa forma, seguem superando etapas, marcadas pelas dificuldades ortográficas, ao conhecer palavras novas. O próximo passo é aprender as regras normativas da língua. A presença de erros ortográficos nos textos produzidos por elas é uma indicação de como as crianças descobrem a função de escrever, apresentar e implementar. A superação de contratempos depende do ensino sistemático. Para Ferreiro (1999, p. 26; 2001, p. 32), “entende-se como alfabetizada a criança que dominou a base alfabética do sistema de escrita, que lê com compreensão e escreve textos com sentido, possíveis de serem lidos, mesmo que apresentem erros de ortografia”.

A aprendizagem da escrita pela criança é uma apropriação de um novo objeto de conhecimento, que simboliza uma das maneiras pelas quais o ser humano transforma a realidade para

se comunicar com os outros. Vale enfatizar que cada ser humano vivencia essa apropriação a seu modo e em seu tempo. Daí resulta a heterogeneidade de registros da referida turma do Ciclo de Alfabetização apresentada no presente estudo. Essa heterogeneidade demonstra que os alunos estão em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e vivenciam as etapas do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em ritmos diferentes.

Em suma, os símbolos gráficos desempenham um papel essencial na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, é importante oferecer às crianças formas divertidas e interativas de explorar o universo desse constructo cultural. Ao compreender as etapas do desenvolvimento da linguagem escrita e os fatores que influenciam esse processo, é possível criar estratégias pedagógicas mais efetivas e contribuir para o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas das crianças.

As experiências realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky confirmam a hipótese inicial da investigação: “todos os conhecimentos supõem uma gênese” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 260; 2011, p. 295).

6. A PSICOGÊNESE E A ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

Esta pesquisa traz como ponto principal a psicogênese da escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) com base piagetiana. Por se tratar da minha formação inicial analisamos e entendemos que apresentar uma escrita, mesmo resumida, sobre a alfabetização discursiva se faz necessário, por acreditarmos que, uma pesquisa não enfraquece a outra, que um conhecimento não enfraquece outro, afinal, as reflexões sobre como o aprendizado de ler e escrever se circunscreve no tempo, na história e na memória.

Diante disso, trazemos os estudos de Smolka em seu livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” (2003), em que menciona que Ferreiro e Teberosky desenvolvem a pesquisa com relação à escrita em padrões evolutivos enquanto sequência de níveis. Em outras palavras, “o que se constrói é o conhecimento, no sentido piagetiano” (SMOLKA, 2003, p. 53).

De acordo com Smolka (2003), o objetivo da proposta de alfabetização como processo discursivo era chamar atenção para a linguagem como produção humana, histórica e cultural, além de evidenciar a escrita como prática social da qual as crianças participam e se apropriam. Portanto, o foco foi ressaltar “a importância de se aprender a ler e escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo” (SMOLKA, 2003, p. 31).

Smolka ancorada em Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cultural da criança, chamou

atenção para a história, sempre ligando e elaborações teóricas (história da atividade humana, história das funções psicológicas, história do desenvolvimento, história da linguagem, história dos signos, história da escrita, história da consciência). O referido autor também ressaltou “o princípio da significação – a produção de signos e sentidos – como chave para se compreender a conversão das relações sociais em funções mentais” (Smolka, 2003, p. 39). Para a pesquisadora, a relevância da produção intelectual de Vygotsky consiste em considerar

os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural (SMOLKA, 2003, p. 56).

Portanto, com base nos estudos de Smolka (2003) podemos afirmar que a natureza do próprio desenvolvimento humano transcende a dimensão biológica da vida humana: abrange também a sócio-histórica.

Vale enfatizar que ao adotarmos essa concepção de alfabetização como processo discursivo, consideramos importante explicitar que: a) não defendemos métodos de alfabetização ou os “treinamentos” para a prontidão na educação infantil; b) a psicogênese da língua escrita não é uma panaceia para o sucesso do ensino de alfabetização, porque vários aspectos conceituais do sistema alfabético não se limitam a essa teoria; e c) não existe nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer a alfabetização como processo discursivo, tendo o texto como princípio para se alfabetizar e letrar/ letrar e se alfabetizar.

Afinal, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) denominaram “as hipóteses silábicas da escrita” para que a criança apresente sua construção com relação à hipótese alfabética e com o crescente domínio das convencionais relações entre grafemas e fonemas na escrita, fonetização da escrita, da língua falada na **comunidade** do aprendiz.

Esses conhecimentos pedagógicos-epistemológicos sobre psicogênese e processo discursivo são fundamentais para os professores por terem implicações pedagógicas importantes. Se o alfabetizador compreende a língua como seu objeto de ensino, conhecer as concepções sobre ela é igualmente relevante. Isso porque elas demarcam diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Por essa razão podemos afirmar que tais prescrições teóricas do que devemos desenvolver em sala devem ser estudadas e analisadas para que “os educadores tenham consciência, precisamente, **do trabalho de elaboração, de produção do conhecimento nas interações**” (SMOLKA, 2003, p. 61).

7. A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL

A participação na Residência Pedagógica e as observações colaboraram para perceber o quão importante é compreender como as crianças aprendem e entendem o sistema de escrita alfabética para a sua autonomia. Desse processo resulta a compreensão de que a alfabetização e o letramento são práticas sociais fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Diante disso, o meu olhar se voltava para a ação docente na busca pelo apoio teórico e metodológico que essa experiência me proporcionou.

Os professores de alfabetização – em especial a professora regente da sala em que eu estava inserida – afirmam a todo momento a necessidade de uma compreensão do processo de aprendizado da leitura e da escrita, e da maneira como as crianças aprendem. Diante desse entendimento, percebo a importância de estruturar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem com elementos essenciais da organização para o trabalho pedagógico, incluindo o uso social da escrita. Para tal, o processo de ensino deve ser desenvolvido a partir de contextos sociais significativos, que tenham sentido e significado para os envolvidos (SOARES, 2004).

É fundamental que o professor compreenda que cada criança tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizado. Então, analisará e interpretará as produções dos alunos com o objetivo de pensar em boas proposições didáticas. Diante disso, o estímulo fornecido será mais adequado ao contexto, atendendo às necessidades reais do grupo e criando um processo de leitura e escrita mais significativo para o aluno e para si mesmo.

Para ajudar no desenvolvimento de crianças capazes de ler e escrever com mais autonomia, competência e criticidade, o professor deve fazer uso dos vários tipos de material escrito que estão presentes na sociedade com seus alunos.

Vale reafirmar que o conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita é aplicado, estudado

e reconhecido para o entendimento da criança como um sujeito que constrói ativamente seus conhecimentos sobre a escrita. Nesse sentido, Behrens (2011, pp. 55-56) afirma que a psicogênese tem o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem das crianças e para que essa avaliação seja efetiva, “deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento”.

Ao observar a prática da professora percebi que suas intervenções ajudam os alunos a refletir sobre a escrita. Também ajudam a compreender fonema e grafema e a desenvolver consciência fonológica e fonêmica. Além disso, pude verificar que a professora realiza mensalmente um diagnóstico psicogenético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 2001) com os alunos de forma individualizada. Assim, ela pode observar os níveis da escrita e da leitura dos alunos, o que possibilita fazer o planejamento contemplando todas as hipóteses da turma.

A esse respeito Ferreiro (1999; 2001) afirma que:

O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é imensurável para avaliar os progressos das crianças, e mais importante ainda: para “ver” sinais da alfabetização ainda não observados (FERREIRO, 1999, p. 32, 2001, p. 45).

No que pude observar das atividades propostas pela professora identifiquei muitas atividades lúdicas. Destaco a proposta didática do uso de letras soltas na qual o aluno colocava as letras que faltavam na palavra. Por exemplo: eram colocadas as letras B e L, e a criança tinha que descobrir quais as letras que faltavam para formar a palavra BOLA. Quando a atividade terminava, a professora misturava de novo as letras e solicitava para o aluno formar a palavra novamente, mas sem sua ajuda e com outras letras faltando.

Para Piaget o jogo se dá nas fases iniciais do desenvolvimento, quando “quase todos os comportamentos (...) são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repitam por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional” (PIAGET *apud* FRIEDMANN, 1996, p. 27). O autor aponta ainda seis critérios na compreensão do jogo no contexto do pensamento da criança:

1- o jogo encontra sua finalidade em si mesmo; 2- o jogo é considerado uma atividade espontânea; 3- o jogo é uma atividade que dá prazer; 4- ele tem uma relativa falta de organização; 5- o jogo caracteriza-se por um comportamento livre de conflito, uma vez que ignora o conflito; 6- é uma atividade que envolve uma supramotivação ou motivação intensa (Piaget, 1975, p. 188).

Na referida proposta de atividade percebemos que a professora compreende que

a criança – não tendo ainda domínio do sistema alfabético – utiliza como pista para a leitura, apenas algumas letras correspondentes aos sons mais salientes da palavra, particularmente as consoantes e vogais cujos nomes são percebidos nas palavras. Nesta fase, a criança, quando tenta ler, prende-se a representações parciais das palavras, pronunciando fonemas correspondentes às letras que conhece (SOARES, 2020, p. 76).

Pude observar que a professora lê para turma no início da aula uma literatura diferente para a leitura deleite. Após a leitura e a apresentação sobre o autor, a professora busca saber sobre o que mais chamou a atenção dos alunos sobre o livro, e o que eles entenderam sobre a história lida.

Segundo FREIRE (1987) uma vez que a leitura é apresentada a criança, ela deve ser minuciosamente decifrada e trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contato imediato com a palavra, mas a compreensão da mesma não existiu. Para tanto, é necessário apresentar o que foi descrito por tal palavra, de forma que esse objeto proporcione sentido à ela, pois dessa maneira a busca e o gosto pelo mundo das palavras – isto é, da leitura e da escrita – se intensifica. Logo, a leitura ganha vida e a criança adquire o hábito de praticá-la.

Outra experiência enriquecedora foi o desenvolvimento da leitura de textos rimados. A entonação da rima corroborou para que as crianças percebessem os sons finais das palavras. Percebemos que no português brasileiro, a predominância de sílabas CV

É uma das características que aproxima a sua ortografia da transparência, pois a segmentação aliteração e rima é equivalente, em grande número de palavras, à segmentação fonêmica (por exemplo, na palavra boneca, em cada sílaba a aliteração corresponde a um fonema consonantal, e a rima corresponde a um fonema vocálico) (SOARES, 2020, p. 312).

Uma das principais descobertas dessa pesquisa foi a maneira como os professores organizam seu trabalho pedagógico ancorando na teoria de Ferreiro e Teberosky (1999; 2001), demonstrando planejar suas aulas e as habilidades de leitura e escrita serem o foco das propostas didáticas.

Diante disso, afirmo que a escola tem uma estrutura adequada, apoio pedagógico e materiais didáticos. Assevero ainda que o processo de alfabetização envolve a utilização da linguagem para comunicar, transmitir conhecimento, situar-se em um contexto social, entender o modo como a linguagem influencia como lemos, administramos nossos conhecimentos, desenvolvemos nossas habilidades de raciocínio e adquirimos outras.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa é contribuir para uma melhor compreensão da prática pedagógica dos professores do Ciclo de Alfabetização em relação à Psicogênese da Língua Escrita.

Com o apoio do Programa de Residência Pedagógica – CAPES (2023) consegui desenvolver a pesquisa e enriquecer a minha formação inicial. Compreendi como as crianças percebem o sistema da escrita, o que elas pensam sobre a escrita e como elas se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética. Pude ainda vivenciar situações de aprendizagem geradas que garantiram aos alunos pensar sobre o uso social e a função social da escrita em suas vidas.

Diante do exposto, considero válido evidenciar a importância do diagnóstico psicogenético da escrita, pois é a partir dessa pesquisa que os professores podem planejar suas aulas para engajar os alunos a aprender e compreender o Sistema de Escrita Alfabética. É igualmente importante afirmar que o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar as pesquisas a respeito, pois a temática é ampla e complexa.

Pudemos ver excelentes resultados do trabalho realizado pela professora no Ciclo de Alfabetização. Ele oportuniza aos alunos os aprendizados necessários para se tornarem leitores e escritores independentes e críticos.

Assim, acreditamos que essa pesquisa pode contribuir com os alfabetizadores, assim como nos foi oportunizado vivenciar momentos que visaram contribuir com o aprendizado das crianças, acompanhá-las e vê-las evoluir no processo de aquisição da leitura e escrita. Eles aperfeiçoaram minha formação inicial e enriqueceram nossos conhecimentos no decorrer do processo.

9. REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Carmem C. da Silva. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Imprensa Universitária. Universidade Federal de Viçosa. Caderno 367. 1995.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. 1988.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana

Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p. In: **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

LERNER, Delia & PIZANI, Alicia Palácios. **A aprendizagem da língua escrita na escola**: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MACEDO, Mônica Ramos da Costa. Alfabetização como processo discursivo: as possibilidades de mediação do psicopedagogo. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 24, 30 de junho de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/24/alfabetizacao-como-processo-discursivo-aspossibilidades-de-mediacao-do-psicopedagogo>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2006.

NETO, Paula Faustino: **Material Institucional para o professor de 1ª e 2ª ano do Ensino Fundamental a partir das concepções de aprendizagem significativa e as hipóteses da escrita**. Centro de estudos Unificados Bandeirante, Santos-SP: CEUBAN, 2018.

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

SOARES, Magda. **Aprender a ler e escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. (org.) A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, s/v, n. 25, pp. 5-17, jan.- abr., 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

TEIXEIRA, Pamela Cristina Nunes. **Reflexões sobre o processo de alfabetização segundo a psicogênese da língua escrita**. 2020. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA_ID5068_10082020151726.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. Ler e escrever na escola: um relato de experiência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 163-172, jan/jun. 2018. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i22.819>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. V. I, II, III. Madrid: Visor, 1995. VIGOSTKI, L.S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.