



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

RAMILES CLYMENIE FERREIRA BEZERRA

**O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO POR CRIANÇAS: CAMINHOS
TEÓRICO METODOLÓGICOS**

ABAETETUBA – PA

2025

RAMILES CLYMENIE FERREIRA BEZERRA

**O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO POR CRIANÇAS: CAMINHOS
TEÓRICO METODOLÓGICOS**

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Socorro Alexandre Pereira.

ABAETETUBA – PA

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

B574p Bezerra, Ramiles Clymenie Ferreira.
O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO
POR CRIANÇAS: CAMINHOS TEÓRICO
METODOLÓGICOS / Ramiles Clymenie Ferreira Bezerra. —
2025.
26 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Maria do Socorro Alexandre
Pereira
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba,
Curso de Pedagogia, Abaetetuba, 2025.

1. Aprendizagem do código escrito;. 2. Papel do
Professor alfabetizador. 3. Psicogênese da Linguagem
Oral e Escrita. . I. Título.

CDD 370

RAMILES CLYMENIE FERREIRA BEZERRA

**O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO POR CRIANÇAS: CAMINHOS
TEÓRICO METODOLÓGICOS**

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Socorro Alexandre Pereira.

Data da aprovação: 18/06/2025

Banca examinadora

Prof. Dra. Maria do Socorro Alexandre Pereira – Orientadora – FAECS/UFPA

Profa. Dra. Crisolita Gonçalves da Costa

Examinadora – FAECS/UFPA

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO POR CRIANÇAS: CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

Ramiles Clymenie Ferreira Bezerra¹

RESUMO

A respectiva pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o papel do professor alfabetizador diante da aquisição do código escrito por crianças nos anos iniciais da alfabetização e apontar caminhos teórico-metodológicos que busquem auxiliá-lo nesse processo inicial de aprendizagem pela criança. Para fundamentação desse estudo, utilizamos os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com base nos estudos psicogenéticos desenvolvido por Piaget. Outros teóricos como Vygotsky (2007), Magda Soares (2020, 2016) e Mendonça e Mendonça (2011), fazem parte da discussão teórica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, complementada por um trabalho de campo realizado numa turma do 2º. ano do ensino fundamental, com o intuito de coletar dados sobre os níveis de aprendizagem inicial da língua escrita. Para isso, foram coletados imagens de escrita infantil produzida pelos alunos, que serviram como exemplos concretos dos níveis psicogenéticos de escrita. Os resultados demonstram que o papel do professor alfabetizador é integralizar as diversas facetas que fazem parte do processo de aquisição do código escrito por crianças dos anos iniciais, considerando as hipóteses criadas pelas crianças para que ele saiba identificar o nível de aprendizagem de cada uma e assim gerenciar a sua metodologia de intervenção para o avanço das crianças na aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Aprendizagem do código escrito; Papel do Professor alfabetizador; Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita.

ABSTRACT

The respective research aims to reflect on the role of the literacy teacher in the acquisition of written code by children in the early years of literacy and to point out theoretical and methodological paths that seek to assist them in this initial learning process. To support this study, we used the studies of Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999), based on the psychogenetic studies developed by Piaget. Other theorists such as Vygotsky (2007), Magda Soares (2020, 2016) and Mendonça and Mendonça (2011) are part of the theoretical discussion. To this end, a bibliographic research was carried out, complemented by a fieldwork conducted in a 2nd-grade class of elementary school, with the aim of collecting data on the levels of initial learning of written language. For this, images of children's writing produced by the students were collected, which served as concrete examples of the psychogenetic levels of writing. The results demonstrate that the role of the literacy teacher is to integrate the various facets that are part of the process of acquiring written code by children in the early

¹ Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba/PA. E-mail: ramilesferreira120202@gmail.com.

years, considering the hypotheses created by the children so that they can identify the learning level of each one and thus manage their intervention methodology to advance children's learning of writing.

Keywords: Learning of Written Code; Role of the Literacy Teacher; Psychogenesis of Oral and Written Language.

1 INTRODUÇÃO

O respectivo trabalho é fruto da minha inserção no Programa de Residência Pedagógica (PRP-CAPES), coordenado pela Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba, em colaboração com a Escola Municipal Bom Pastor, situada no município de Abaetetuba-Pará. Desse programa institucional, foi desenvolvido na escola o Subprojeto Processos de Alfabetização e Letramento na Interseção Letras e Pedagogia.

Por meio da minha participação como residente do programa e a partir das formações que ocorreram durante a execução do subprojeto na Escola Municipal Bom Pastor, foi possível compreender de maneira significativa os processos cognitivos subjacentes ao aprendizado inicial da linguagem escrita pelas crianças em processo inicial de alfabetização.

Diante dessa proposta formativa para os licenciandos, e na função de residente, eu constatei que é fundamental que o professor esteja em constante formação para que sua prática alfabetizadora possa contribuir de forma mais significativa com a aquisição da língua materna pelas crianças dos anos iniciais.

Entre as formações desenvolvidas para os residentes e preceptores do Programa Residência Pedagógica, várias abordagens foram discutidas, no sentido de ampliar o conhecimento teórico-metodológico do professor alfabetizador que trabalha em turmas dos anos iniciais da educação básica. Todavia, a proposta metodológica que aborda sobre a psicogênese da leitura oral e escrita, chamou-me a atenção por essa abordagem se concentrar nas competências linguísticas pré-existentes da criança, em vez de focalizar nas lacunas em seu repertório cognitivo.

Trata-se de uma teoria voltada para a organização do pensamento da criança durante o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Essa

abordagem foi elaborada por Emília Ferreiro² e sua parceira de pesquisa Ana Teberosky³, que resultaram na obra “Psicogênese da Língua Escrita” publicada em 1979.

Os estudos dessas autoras influenciaram a maneira de enxergar e conduzir o processo de alfabetização, pois elas comprovaram, com base nos estudos de campo realizados em escolas primárias e em jardins de infância⁴, que as crianças criam hipóteses sobre a natureza e funcionalidade da língua escrita. Ou seja, por trás das hipóteses existe um ser inteligente que pensa sobre o código escrito. Por meio dessas hipóteses, é possível o professor acompanhar o processo de aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças a partir da produção de grafismos.

Segundo essas autoras, ao escrever de forma livre, as crianças manifestam suas interpretações sobre o funcionamento da língua escrita, sendo possível identificar os estágios psicolinguísticos que elas já atingiram em seus processos de construção da base alfabética, representados pelos níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, até alcançarem o nível ortográfico. A partir desses níveis de escrita, pode-se mapear o percurso linguístico de cada criança em seu processo particular de aquisição da base alfabética.

Este mapeamento pode ser realizado por meio das avaliações diagnósticas sobre o nível de escrita, que permitem identificar os estágios psicolinguísticos já alcançados pelas crianças e aqueles níveis que elas já têm capacidade de alcançar. Em outras palavras, é necessário conhecer o que os alunos já sabem e aquilo o que eles ainda não sabem a respeito do código escrito, para assim planejar uma ação pedagógica que possibilite situações de aprendizagem. Com isso, o papel do/a professor/a alfabetizador/a é crucial neste processo, pois o seu trabalho pedagógico influencia diretamente no progresso de alfabetização das crianças.

O professor alfabetizador é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Ele atua como organizador do ambiente onde ocorrem os processos de aprendizagem (Vygotsky, 2007). Em torno disso, não basta

² Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi foi uma psicóloga e pedagoga argentina, com doutorado pela Universidade de Genebra sob a orientação de Jean Piaget (Fonte: <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/artigo/conheca-emilia-ferreiro-a-pedagoga-que-revolucionou-a-alfabetizacao/>).

³ Ana Teberosky, nascida em Buenos Aires, foi uma pedagoga e parceira de pesquisa da Emília Ferreiro (Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/21637/ana-teberosky-quem-foi-e-seu-legado-para-a-alfabetizacao-e-letramento>).

⁴ Na cidade de Buenos Aires (Argentina) (Ferreiro e Teberosky, 1999).

apenas conhecer os níveis de escrita e aplicar as avaliações diagnósticas. É necessário agir na zona de desenvolvimento dos aprendizes. Para isso, o professor necessita de domínio dos fundamentos cognitivos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e didáticos que estão inseridos no processo de alfabetização. Nas palavras de Magda Soares, o professor alfabetizador precisa ter domínio da complexidade do processo de aprendizagem inicial da língua escrita (Soares, 2020).

No entanto, há muitos professores que desconhecem a psicogênese da língua escrita ou embora a conheçam, não sabem como planejar as situações didáticas mais benéficas para a aprendizagem das crianças. Esse desconhecimento, muitas vezes, o leva a avaliar inadequadamente o processo de aprendizagem da criança. É nesse contexto que surge o questionamento que orienta a presente pesquisa:

Qual a formação teórico-metodológica do professor alfabetizador sobre a aquisição da linguagem que pode contribuir com o processo de aprendizagem inicial da escrita de uma criança?

Para instrumentalizar esse processo de análise, neste trabalho, são utilizados os seguintes aportes teóricos: Lev Vygotsky (2007), Mendonça e Mendonça (2011), Magda Soares (2016, 2020), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), entre outros.

Em termos gerais, o trabalho visa refletir sobre o papel do professor alfabetizador diante da aquisição do código escrito por crianças nos anos iniciais da alfabetização e apontar caminhos teórico-metodológicos que busquem auxiliá-lo nesse processo inicial de aprendizagem pela criança.

Em termos específicos, o trabalho visa: 1) examinar as contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a aquisição da língua escrita, destacando os conceitos de hipótese e construção da escrita; 2) discutir as implicações práticas das teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a prática do professor alfabetizador nos anos iniciais da educação básica.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, complementada por um trabalho de campo. Conforme enfatizado por Gil (2002), a pesquisa bibliográfica oferece a vantagem de proporcionar ao pesquisador acesso a uma ampla gama de fenômenos, superando as limitações geográficas e temporais. No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem também apresenta limitações potenciais, pois os trabalhos podem conter dados

coletados ou processados de forma inadequada, comprometendo a validade e confiabilidade dos resultados.

Para mitigar essa limitação, foi realizada uma análise crítica das produções escritas por crianças do 2º. ano do ensino fundamental, buscando integrar ao mesmo tempo teoria e a prática. Além disso, o trabalho de campo foi realizado em uma Escola de Ensino Fundamental⁵ envolvendo atividades com crianças dos anos iniciais, com o objetivo de coletar dados sobre os níveis de aprendizagem e contextualizar cada nível de forma mais precisa. A combinação dessas fontes de informação permitiu que o estudo fosse fundamentado em uma base sólida e confiável de conhecimento, possibilitando uma análise aprofundada e crítica da temática em questão.

2 PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE FERREIRO E TEBEROSKY

Por volta dos anos 1990, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) estavam preocupadas com os altos índices de crianças com dificuldades na leitura e escrita, na Argentina e em outros países da América Latina. Em vista disso, elas desenvolveram um estudo com diversas crianças em escolas primárias e em jardins de infância, localizados em um subúrbio operário da cidade de Buenos Aires (Argentina), a fim de compreender o processo de aquisição da cultura escrita pela criança.

Para alcançarem esse objetivo, as pesquisadoras partiram do pressuposto da teoria piagetiana, baseando-se na ideia de que todo o conhecimento é fruto da interação dos sujeitos cognoscentes com os objetos de conhecimento. Além disso, elas utilizaram o método clínico piagetiano para conduzir as pesquisas experimentais com crianças no contexto escolar, ao buscarem compreender o curso de pensamento destes sujeitos durante o processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Influenciadas pelos pressupostos da teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky consideravam que todo o conhecimento possui uma gênese. Diante disso, elas buscaram examinar os processos cognitivos subjacentes ao aprendizado inicial da representação escrita da linguagem pelas crianças e propuseram as seguintes questões: *Quais as formas iniciais do conhecimento da língua? Quais os processos*

⁵ Escola de Ensino Fundamental Santa Luzia. Localizada em Abaetetuba (Pará), no bairro Algodal.

de conceitualização do sujeito (ideias do sujeito + realidade do objeto de conhecimento)? Como a criança chega a ser um leitor, no sentido das formas terminais de domínio da base alfabética da língua escrita? (Mendonça e Mendonça, 2011, p. 37).

Essas indagações foram respondidas conforme a realização dos experimentos, obtendo dados sólidos e resultados fidedignos que estão reunidos na célebre obra intitulada “Psicogênese da língua escrita”, com sua primeira publicação no Brasil em 1986. Vale pontuar que embora elas tenham desenvolvido um estudo, tanto sobre os processos de escrita quanto dos processos de leitura na alfabetização, os aspectos psicolinguísticos da escrita foram mais amplamente difundidos entre os pesquisadores e educadores brasileiros (Soares, 2016). Este fato pode ser explicado pelo reconhecimento de Ferreiro, citada por Soares:

[...] a conceitualização da atividade que chamamos **ler** é muito mais complexa do que a que chamamos **escrever**. A atividade de escrever tem um resultado observável: uma superfície na qual se escreve é transformada por causa dessa atividade; as marcas que disso resultam são permanentes, exceto se uma outra ação as destrua. Ao contrário, a atividade de ler não dá resultado: ela não introduz nenhuma modificação ao objeto que acaba de ser lido (Ferreiro, 1990, p. 25-26 *apud* Soares, 2016, p. 63).

Em seus experimentos, as referidas pesquisadoras descobriram que as crianças, junto às quais desenvolveram suas pesquisas, antes mesmo de adentrarem nas escolas, já possuíam ideias sobre a representação escrita da linguagem. Ou seja, as autoras chegaram a conclusão que antes de iniciar o processo de alfabetização no ambiente escolar, as crianças já trazem consigo conhecimentos sobre o código escrito oriundos de suas interações com a cultura grafocêntrica (por meio de caixas de remédio, revistas, cartazes, letreiros, brinquedos com escrita, dentre outros objetos de leitura que circulam no cotidiano das crianças). Em face disso, as pesquisadoras romperam com a percepção de que a criança seria um “papel em branco” até a sua entrada na escola. Como resultado dessa descoberta, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as crianças são seres pensantes e construtoras de seus próprios conhecimentos.

A partir dessa premissa, elas se destinaram a examinar e descrever o que as crianças pensam em seus percursos de aprendizagem da língua escrita. Ainda, em seus experimentos, elas revelaram que as crianças criam conceitos sobre a representação escrita da linguagem, à medida em que elas vão se apropriando da

cultura escrita. Sob essa afirmação, as pesquisadoras desenvolveram um estudo sobre a evolução da conceitualização do sistema alfabético de escrita pelas crianças.

Segundo as referidas autoras, as crianças em seus percursos de aprendizagem da língua escrita, passam por diferentes estágios psicolinguísticos que podem ser representados pelos níveis psicogenéticos, denominados: pré-silábico, silábico (sem e com valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético, até dominarem o sistema ortográfico, à medida que avançam no processo de alfabetização.

Como é possível perceber, de acordo com as autoras, as crianças antes de se alfabetizarem, passam por quatro níveis diferentes observáveis por meio da produção de grafismos nos quais elas têm diferentes hipóteses sobre a natureza e funcionalidade do sistema alfabético da escrita. Ou seja, elas apresentam diferentes conceitos ou ideias sobre como a representação escrita da linguagem funciona em cada um desses níveis psicogenéticos.

Através da análise dos níveis de evolução da escrita, é possível monitorar o processo de aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças. As avaliações diagnósticas permitem identificar o estágio linguístico alcançado pelos educandos, considerando as hipóteses que eles formulam sobre a natureza e funcionalidade da língua escrita. Diante disso, surge a questão: como avaliar a produção de grafismos das crianças com base nos níveis e hipóteses de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky?"

2.1 NÍVEIS PSICOGENÉTICOS DE ESCRITA COMO PARÂMETRO DE AVALIAÇÃO

Sob a perspectiva construtivista proposta por Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram a pesquisa da psicogênese da língua escrita no centro dos experimentos, com as crianças como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. Dessa forma, as duas autoras partiram do interesse de analisar como as crianças aprendem a escrever, afirmando: "Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula)" (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 30). Com isso, a Psicogênese da Língua escrita tem como objeto de estudo o que as crianças pensam sobre a escrita.

Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa no propósito da língua escrita. O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende (Ferreiro, 1985, p. 68).

Neste sentido, os níveis psicogenéticos, elaborados por Ferreiro e Teberosky são utilizados como parâmetro de avaliação da aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças, pois, eles permitem identificar as hipóteses infantis sobre a natureza e funcionalidade da representação escrita da linguagem, observáveis a partir da produção de grafismos (Soares, 2020). Sendo assim, “[...] quando uma criança começa a escrever, ela produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 37).

Desse modo, ao escreverem, as crianças manifestam suas hipóteses sobre a representação escrita da linguagem. No entanto, para criar hipóteses de escrita elas precisam saber que: escrever é diferente de desenhar; escrever requer usar letras; é preciso diferenciar letras e algarismos; elas precisam diferenciar quantidade, ordem ou variedade de letras (Ferreiro e Teberosky, 1999). Em vista disso, é preciso diagnosticar as hipóteses infantis sobre a língua escrita para acompanhar o processo de alfabetização escrita das crianças.

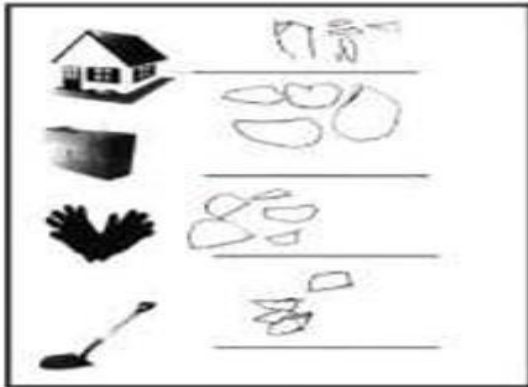
Com base nisso, apresentamos os quatro níveis psicogenéticos da conceitualização da representação escrita da linguagem pelas crianças, elaborados por Ferreiro e Teberosky (1999), utilizados como parâmetro de avaliação pelo professor alfabetizador. Para tanto, para tratar desses quatro níveis psicogenéticos, utilizamos os aportes teóricos de Magda Soares (2020)⁶ e Mendonça e Mendonça (2011), que também desenvolvem estudos com base nos níveis de aprendizagem propostos por Ferreiro e Teberosky, que são: pré-silábico, silábico (com e sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético.

Para ilustrar cada nível, serão utilizados exemplos de escrita infantil, coletados em um trabalho de campo realizado em uma turma de 2º. ano do ensino fundamental (Figura 3, 5, 6 e 7). Além disso, devido à limitação da coleta de dados na turma estudada, exemplos adicionais foram retirados da obra *Alfalettar* de Magda Soares

⁶ Soares (2020), desta ainda o nível ortográfico como um estágio de aprendizagem mais avançado do que o nível alfabético, porém, como estamos discutindo os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky, tratamos neste estudo, apenas os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, considerando que as questões ortográficas se darão à medida que a criança vai se familiarizando com a palavra em uso.

(2020) (Figura 1 e 4), além de fontes online confiáveis, como o Clube do Português (Figura 2), para garantir uma representação mais completa. Dessa forma, foi possível apresentar uma visão mais completa dos níveis de escrita, mesmo que alguns não tenham sido possíveis de serem coletados na turma estudada. Assim, iniciaremos nossa análise com o nível pré-silábico.

Figura 1 – Fase icônica de escrita



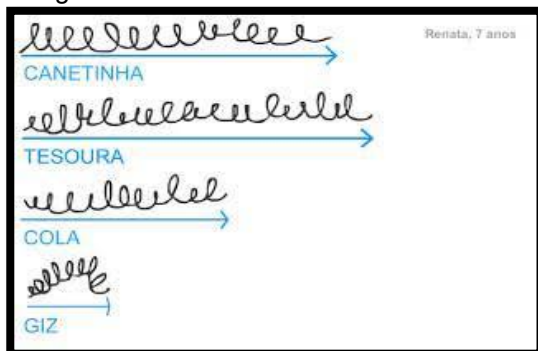
Fonte: Soares, 2020, p. 62

No **Nível pré-silábico** as crianças podem representar a palavra escrita com **desenhos**, conhecida como fase icônica. Isso ocorre porque “As crianças [...] desenham, supondo que estão, assim, escrevendo; entendem que escrever é representar aquilo de que se fala, os *significados*” (Soares, 2020, p. 61). Vejamos um exemplo de uma criança nesta fase.

De acordo com a Figura 1 a criança vivencia a hipótese icônica ao buscar representar as palavras escritas por meio de desenhos, o que revela a sua crença de que escrever é o mesmo que desenhar, pois ainda não estabeleceu uma noção propriamente de escrita.

Há um avanço quando as crianças, à medida que vão tendo contato com a cultura escrita, percebem que escrever requer utilizar: rabiscos, letras sinuosas e traços finos. Nessa fase, elas passam a querer imitar as letras, produzindo formas que lembram sinais gráficos conhecidas como pseudoletas (Ferreiro e Teberosky, 1999). A figura 2 apresenta um exemplo de escrita infantil neste nível.

Figura 2 – Nível de escrita com rabiscos



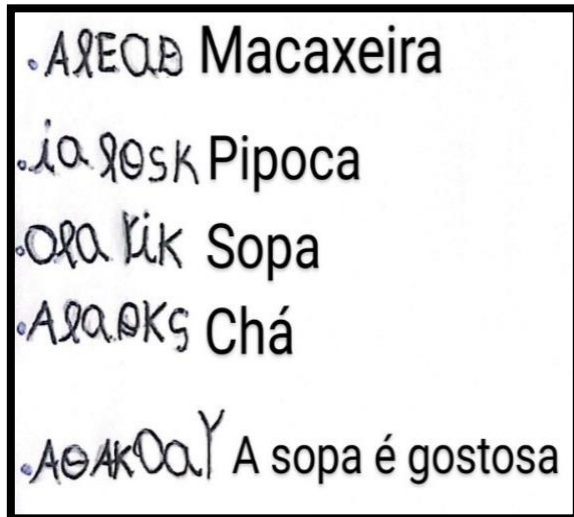
Fonte: Clube do português, 2024.

Neste estágio, a criança tenta imitar a letra cursiva, utilizando os mesmos sinais gráficos e já demonstra que compreende a linearidade da escrita. Neste estágio, as crianças começam a compreender que escrever requer utilizar letras sinuosas.

Quando elas avançam na compreensão da representação escrita da

linguagem, elas passam a substituir as pseudoletras e garatujas por letras convencionais. No entanto, mesmo após tomarem consciência de que se escreve com letras, elas tendem a utilizar diversas letras em sequências aleatórias, em posições invertidas, sem correspondência sonora. A Figura 3 apresenta uma criança no nível pré-silábico já neste estágio.

Figura 3 – Nível de escrita com letras



Fonte: criança do 2º ano, 2025

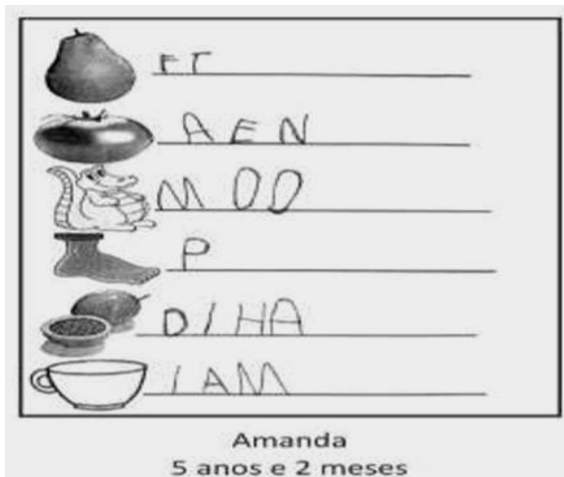
Conforme apresentado na Figura 3, a criança revela já ter compreendido que escrever requer utilizar sinais gráficos, utilizando traços finos e colocando espaço entre uma letra e outra. Além disso, ela apresenta um repertório pequeno de letras e já demonstra facilidade em manter a linearidade. Outro aspecto que merece destaque é a dificuldade dessa criança conseguir estabelecer relação entre as letras e os sons das palavras, pois ainda não

percebeu que as letras representam os fonemas, mas já aprendeu que é com elas que se escrevem as palavras (Soares, 2020).

Sendo assim, as crianças no nível pré-silábico passam a produzir um número indiscriminado de letras para representar uma palavra, sem relação com o som. “Somente quando for questionado a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a quantidade de letras que precisará registrar para escrever” (Mendonça e Mendonça, 2011, p. 39). Desse modo, as crianças avançam para o nível silábico.

No **Nível silábico (sem e com valor sonoro)** a criança já demonstra capacidade de segmentar a palavra em sílabas, ao adquirir **consciência fonológica** de que a palavra é composta por uma cadeia sonora representada por sinais gráficos. No entanto, ela utiliza somente uma letra para representar cada sílaba e ainda utiliza qualquer letra para representar os fonemas presentes na sílaba, sem haver correspondência grafêmica (Soares, 2020). A Figura 4 apresenta um exemplo de escrita infantil no nível silábico sem valor sonoro.

Figura 5 – Escrita silábica com valor sonoro

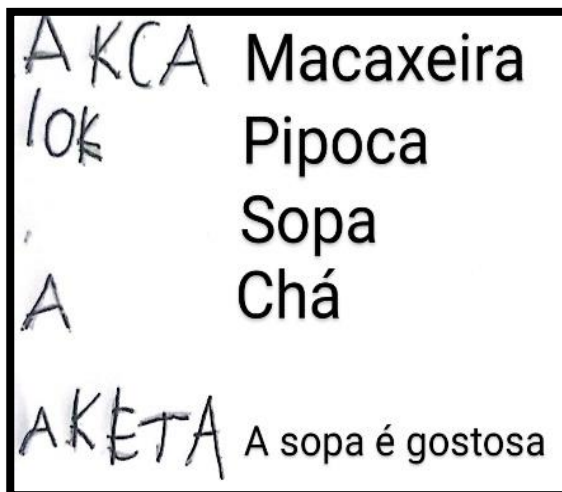


Fonte: Soares, 2020, p. 87.

Conforme o que é possível observar, a criança vivencia a hipótese silábica sem valor sonoro, pois utiliza uma letra para representar cada sílaba, o que demonstra que ela já compreendeu que as palavras são segmentadas por cadeias sonoras representadas por letras. No entanto, elas ainda não conseguem estabelecer uma relação entre fonemas e letras.

De acordo com Magda Soares (2020), quando as crianças avançam para o nível silábico com valor sonoro, elas ainda escrevem uma letra para cada sílaba. No entanto, elas não escolhem qualquer letra como no estágio linguístico anterior, elas escolhem a letra que corresponde ao fonema que mais se destaca na palavra, geralmente sendo as vogais. Trata-se de uma escrita com valor sonoro (Soares, 2020). A figura 5 representa um exemplo de escrita infantil no nível silábico com valor sonoro.

Figura 4 – Escrita silábica sem valor sonoro



Fonte: criança do 2º ano, 2025.

Conforme apresentado na Figura 5, observa-se que a criança representa cada sílaba da palavra com uma letra específica. Notadamente, essa letra não é escolhida aleatoriamente, mas sim corresponde ao som mais proeminente na pronúncia da sílaba, sendo geralmente o som da vogal. No entanto, ao ser questionado sobre sua dificuldade em escrever a palavra SOPA, ela afirmou o seguinte: “a sopa é difícil porque eu não sei como é o SO”. Sua fala sugere que ela tem dificuldade em representar certos sons, como o “so” em “sopa”, o que revela que ela ainda não tem um sólido conhecimento fonológico.

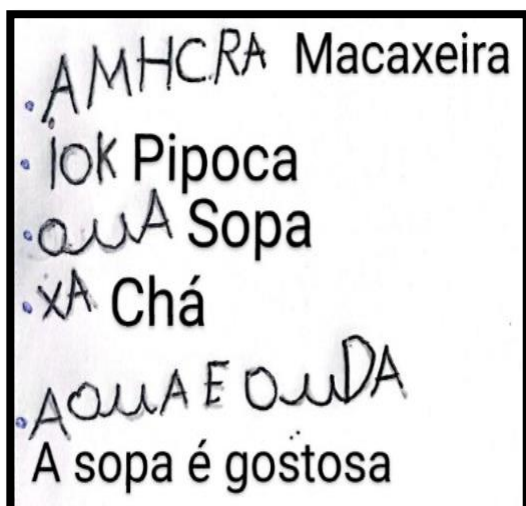
Tal dificuldade é normal nessa etapa de construção da escrita, pois as crianças estão começando a entender a relação entre os sons da linguagem e os nomes das

letras, mas ainda estão desenvolvendo habilidades fonológicas e ortográficas. É comum que a criança nesta etapa tenha dificuldade em representar sons que são menos comuns em seu cotidiano, confundir sons semelhantes e depende da memória visual para escrever palavras (Soares, 2020).

Nesse contexto, é fundamental que o professor alfabetizador desempenhe um papel ativo em ajudar o aluno a desenvolver sua consciência fonológica. Isso pode ser alcançado por meio de atividades que ajudem o aluno a focalizar os fonemas e manipulá-los, permitindo que ele desenvolva uma compreensão mais profunda da relação entre os sons da linguagem e a escrita (Soares, 2020). Assim, progressivamente ela vai adicionando mais letras correspondentes ao valor sonoro das sílabas, passando do nível silábico para o nível silábico-alfabético.

Quando a criança avança para o nível silábico-alfabético, ela já utiliza mais de uma letra para representar algumas sílabas, mas também utiliza apenas uma letra para representar outras sílabas mais complexas. Ou seja, ela transaciona entre a escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética. Neste estágio, há um avanço significativo quando as crianças percebem que as sílabas podem ser segmentadas por cadeias sonoras que as representam. Em vista disso, elas já demonstram o início do domínio entre as relações grafêmicas. Vejamos na Figura 6 um exemplo deste estágio.

Figura 6 - Nível de escrita silábico-alfabética



Fonte: criança do 2º ano, 2025

Conforme ilustrado na Figura 6, a criança apresenta um avanço significativo na **consciência fonêmica** ao perceber que o som de uma sílaba pode ser segmentado em mais de um fonema (Soares, 2020), como escrever “ma” com as letras invertidas e “ra” para representar a última sílaba da palavra “macaxeira”.

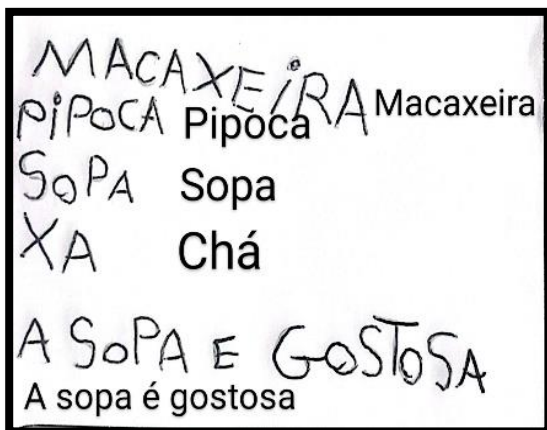
Diante disso, as crianças vão progressivamente compreendendo que as sílabas são constituídas de pequenas unidades sonoras (fonemas) e são representadas por mais de uma letra, desenvolvendo, assim, o domínio das relações

fonema-letra. No entanto, elas ainda não estabilizaram a escrita alfabética por “engolir letras” de algumas sílabas. Desse modo, elas alternam entre dois modos de escrita, porém, muito próximas do nível alfabético.

Nesse estágio psicogenético da conceitualização da representação escrita da linguagem, as crianças já se apropriaram do sistema alfabético de escrita como um todo. Em vista disso, elas já dominam por completo as relações interdependentes e simultâneas entre fonema e letra, tendo *consciência grafofonêmica*. Trata-se da habilidade de reconhecer na palavra escrita os sons que os representam (Soares, 2020).

No entanto, nesta fase psicogenética da construção da base alfabética, as crianças escrevem foneticamente. Ou seja, elas escrevem da maneira como são representados os sons da fala, sem se atentar para as normas ortográficas. Por conta disso, elas ainda não têm domínio das outras formas convencionais do sistema alfabético de escrita, tais como: ortografia, sinais de pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, dígrafos, segmentação de palavras e frases, dentre outros (Soares, 2020). A figura 7 apresenta um exemplo de como as crianças escrevem alfabeticamente.

Figura 7 – Nível de escrita alfabética



Fonte: criança do 2º ano, 2025.

Conforme apresentado na figura 7, a criança demonstra ter domínio das relações grafofonêmicas, ou seja, ela utiliza uma letra para representar cada fonema. Além disso, ela já consegue segmentar as palavras em frase, e sabe reconhecer o que havia escrito com muita facilidade. Assim, ela apresenta uma escrita segura e estabilizada, mesmo com a presença de erros ortográficos, como, por exemplo, escrever a palavra “chá” com a letra “x”, o que é comum visto que a letra “x” pode assumir o valor sonoro de “ch” em determinadas situações.

Vale registrar que os erros ortográficos são comuns nessa etapa, pois as crianças ainda estão no processo de construção da base alfabético-ortográfica da língua escrita. Somente quando as crianças dominam as relações fono-ortográficas

do sistema alfabético de escrita, elas evoluem da escrita fonética para a escrita ortográfica. Nessa fase, as crianças apresentam muita segurança e estabilização na escrita (Soares, 2020).

Vale ressaltar que embora tenhamos apresentado uma sequência de níveis psicogenéticos de conceitualização da escrita pelas crianças em ordem linear, nem sempre elas seguem essa mesma ordenação. Deve-se acrescentar que há muitas diferenças entre os ritmos de aprendizagem da representação escrita da linguagem pelas crianças. De acordo com a educadora Magda Soares (2020):

Há crianças que avançam mais que as outras; há crianças que “saltam” fases (por exemplo, evoluem diretamente da escrita silábica sem valor sonoro para a escrita alfabética, o que é bastante comum); há crianças que eventualmente regridem, em um momento estão em uma fase, em seguida voltam à fase anterior; há crianças que estão simultâneas em mais de uma fase. Por exemplo, escrevem palavras silabicamente com valor sonoro, outras sem valor sonoro, ou em algumas palavras são silábicas com valor sonoro, em outras são silábico-alfabéticas etc. (Soares, 2020, p. 115).

Sendo assim, deve-se pontuar que o percurso psicolinguístico é marcado por avanços, recuos e conflitos cognitivos nas crianças (Ferreiro e Teberosky, 1999). Além disso, o processo de construção das hipóteses infantis sobre a natureza e funcionalidade da língua escrita é influenciado pela mediação do professor, como será visto adiante.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Como foi discutido anteriormente, as avaliações diagnósticas sobre o nível de escrita são de suma importância para identificar as hipóteses infantis sobre a natureza e funcionalidade da língua escrita. Nessa perspectiva psicogenética, os professores alfabetizadores devem identificar os estágios psicolinguísticos já alcançados pelas crianças e orientá-las em direção ao próximo estágio que elas já têm capacidade de alcançar, a partir das produções escritas delas. Assim, os professores irão atuar sobre a *zona de desenvolvimento potencial* dos aprendizes, seguindo os princípios de Magda Soares (2020), que salienta:

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças

a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando nas palavras de Vygotsky, sobre sua zona de desenvolvimento potencial (Soares, 2020, p. 57).

Diante disso, evidencia-se que o trabalho pedagógico influencia na compreensão da língua escrita pelas crianças, pois: “[...] conhecer a psicogênese da alfabetização não implica [...] permanecer estático à espera do próximo nível” (Ferreiro, 1995, p. 34). Com isso, os níveis psicogenéticos da conceitualização da representação escrita da linguagem devem ser explorados pedagogicamente.

Ao conhecer o nível psicogenético de escrita das crianças, os professores devem desenvolver estratégias e abordagens metodológicas favorecedoras da evolução da conceitualização da representação escrita da linguagem pelas crianças. Dessa forma, os professores atuam como organizadores do processo sistemático de ensino (Vygotsky, 2007).

Que diferença faz para a prática do professor alfabetizador ter o conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita? Vejamos a seguir um exemplo ilustrado por Telma Weinz (1988):

A criança escreveu “tio” e “tia” para mostrar à entrevistadora o que estava aprendendo na escola. Solicitada em seguida a escrever o nome de seu irmão (“Tiago”), produziu IAO. Para o professor que não conhece a psicogênese da língua escrita esta é uma situação no mínimo estranha, pois sua expectativa é de que o “tia” não oferecesse dificuldades, o “go” talvez. Expectativa coerente com o que lhe ensinaram: para aprender a ler e a escrever era necessário memorizar as sílabas para poder juntá-las. Diante deste IAO, tudo o que este professor tem são as seguintes alternativas de interpretação:

- Não fixou a sílaba “ti”. (Pouco provável, pois tinha acabado de escrevê-la ao lado.)

- Tem problemas psicológicos pois “come” letras.

Para o professor que conhece a psicogênese da língua escrita, este IAO lhe diz que essa criança:

- Já compreendeu que a escrita representa a fala.

- Já sabe que é necessário segmentar a fala para representar, ordenadamente, cada segmento oral por uma letra.

- Já tem claro que diferentes emissões sonoras devem ser representadas por diferentes sinais gráficos.

- Já descobriu que esta diferenciação não é aleatória e que a cada emissão sonora específica deve corresponder um sinal gráfico determinado.

- Ainda não descobriu que o segmento sonoro a ser representado é o fonema e não a sílaba (Weisz, 1988, n.p.).

Portanto, de acordo com a citação, o conhecimento da psicogênese da língua escrita é de suma importância para compreender o pensamento da criança em seu processo particular de apropriação da língua escrita. Se o professor não consegue identificar o nível de escrita da criança, ele, certamente, não vai saber avaliá-la, ou avaliá-la injustamente sem olhar o processo de aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Práticas pedagógicas alfabetizadoras: arranjos e desarranjos

Embora a teoria de Emília Ferreiro seja amplamente difundida e discutida há muito tempo no Brasil, até mesmo sendo utilizada pelos sistemas de ensino para avaliar o processo de evolução da conceptualização da escrita pela criança, ela não foi suficiente para gerar transformação nas práticas alfabetizadoras de grande parte de professores dos anos iniciais, sendo geralmente reduzida em níveis sucessivos de organização, sem levar em consideração a evolução da consciência da criança no processo de alfabetização (Weisz, 1988).

Como consequência desses equívocos em relação à psicogênese da língua escrita e oral, é comum que também exista confusão entre consciência fonológica e método fônico. Em razão disso, é fundamental estabelecer distinções entre os referidos conceitos para avançar na compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita e oral.

Segundo Magda Soares (2020), a **consciência fonológica** refere-se “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, o fonema (Soares, 2020, p. 77)”.

Ainda com base na Magda Soares (2020), a consciência fonológica engloba diferentes níveis de pensamento que a criança desenvolve em seu processo particular de alfabetização, incluindo a consciência lexical, silábica e fonêmica, as quais serão descritas a seguir.

Inicialmente, quando a criança passa a ter consciência de que a palavra é segmentada por uma cadeia sonora que corresponde a uma cadeia de letras, e ainda compreende a diferença entre significante e significado, ela alcança a consciência lexical. Em sequência, quando a criança aprende que a palavra pode ser segmentada em sílabas e representadas por conjuntos de letras, ela alcança a consciência silábica. Posteriormente, quando a criança aprende que as sílabas são segmentadas por fonemas e podem ser representadas por letras, ela alcança a consciência fonêmica (Soares, 2020).

Com base nisso, o professor que orienta e estimula a consciência fonológica das crianças desenvolve atividades para todos os níveis de escrita, partindo do todo (texto) para as partes (frases, palavras, sílabas, fonemas) e das partes para o todo, utiliza diversos gêneros textuais e explícita a relação grafema-fonema.

Já quando o professor utiliza o método fônico, ele inicia o processo de ensino pelos sons das letras (fonemas) em vez do nome ou a forma de escrita. Dessa forma, o método segue uma abordagem progressiva, partindo dos fonemas para a construção de sílabas, palavras, frases e textos (Marinho e Bochembuzio, 2021).

Percebem a grande diferença entre método fônico e consciência fonológica: enquanto o professor que estimula habilidades da consciência fonológica pode trabalhar em diferentes direções, partindo do todo para as partes e das partes para o todo, o professor que utiliza o método fônico parte sempre do menor para o maior, seguindo uma ordem específica.

Trabalhar com a consciência fonológica não é fazer uso de um método, é buscar orientar e estimular habilidades cognitivas e linguísticas das crianças, por meio de atividades e ações determinadas que vão proporcionar a reflexão sobre a sonorização da escrita.

Essa distinção é fundamental para compreender que o processo de alfabetização não depende de um método especial, mas, sim, da compreensão dos aspectos cognitivos e linguísticos que permeiam o processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Diante disso, Magda Soares (2016) salienta que:

Uma alfabetização bem sucedida não depende de **um método**, ou genericamente, **de métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem das crianças, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (Soares, 2016, p. 333-334).

É importante destacar que Emília Ferreiro e suas colaboradoras de pesquisa nunca propuseram algum método específico de alfabetização. Em vez disso, elas desenvolveram um modelo explicativo sobre o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças em virtude de suas próprias produções, explicando como as crianças pensam a construção da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Equivocadamente, as práticas alfabetizadoras embasadas na teoria da psicogênese da língua escrita costumam ser concebidos como método onde o

professor não pode corrigir a escrita infantil. Mendonça e Mendonça (2011) rebatem essa concepção:

Ferreiro e Teberosky defendem uma alfabetização ativa, baseada no questionamento, de modo que, quando o aluno questionar o professor sobre a maneira de escrever determinada palavra, ou quando grafar uma palavra usando letras inadequadas, ou ainda faltando letras, que o professor não forneça a resposta diretamente, mas devolva o questionamento, induzindo o indivíduo a refletir sobre o objeto de conhecimento com o qual está trabalhando (Mendonça e Mendonça, 2011, p. 52).

Assim, o professor alfabetizador deve propor situações de aprendizagem em que o aluno possa testar suas hipóteses em relação ao objeto de estudo (a escrita), colocar em jogo aquilo o que sabe ou confrontar suas ideias com as de outro colega, resolver problemas e tomar decisões. Com isso, o professor alfabetizador deve gerar conflitos cognitivos em que o aluno tenha que pensar sobre a natureza e a funcionalidade da língua escrita.

Para promover situações de aprendizagem desafiadoras, os professores devem tomar conhecimento daquilo que os alunos já sabem e, assim, fazer questionamentos correspondentes ao nível em que a criança se encontra, para que ela possa avançar de suas hipóteses atuais para outras que já tem capacidade de alcançar. Por exemplo, um professor não pode fazer perguntas sobre ortografia para uma criança que nem está alfabética, as perguntas devem ser correspondentes ao nível psicogenético do aprendiz.

Conforme a educadora Délia Lerner (2002), devem-se formar praticantes da leitura e escrita e não apenas alunos capazes de decifrar o sistema de escrita ou oralizar um texto escolhido por outro. Para essa autora, as práticas escolares de leitura e escrita distanciam-se das práticas sociais, há uma distância entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e o objeto de conhecimento que é tradicionalmente ensinado na escola, em que a “língua escrita criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada por pedacinhos não-significativos” (Lerner, 2002, p. 33).

Mas, afinal, como devem ser as práticas alfabetizadoras embasadas na teoria da psicogênese da língua escrita? É o que veremos a seguir através de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Ana Teberosky (1987) e Telma Weinz (2002).

3.2 Práticas alfabetizadoras com base nas hipóteses de escrita

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) mostraram que os conhecimentos infantis, na tradição piagetiana, possuem uma dupla origem, determinada pelos esquemas assimiladores do sujeito e pelas informações específicas fornecidas pelo meio. Assim, o sujeito constrói seu conhecimento através de sua ação sobre o objeto de conhecimento, em sua interação com o meio.

De acordo com Telma Weisz (2002), o professor deve organizar situações de aprendizagem em que o sujeito possa agir sobre o objeto e o transformá-lo. Além disso, uma atividade alfabetizadora significativa é aquela que, além de ser desafiadora, “o conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto vazio de significado social” (Weisz, 2002, p. 64).

Assim,

Cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente. Pois se o que se pretende é que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, não se pode com o intuito de facilitar a aprendizagem, introduzir dificuldades. Nesse sentido, o papel da escola é criar pontes e não abismos (Weisz, 2002, p. 75).

A língua portuguesa está repleta de práticas escolares que não coincidem com as práticas sociais de leitura e escrita (Lerner, 2002). Em outras palavras, a escola adota abordagens pedagógicas que se distanciam da realidade prática da língua, criando uma lacuna entre o que se aprende e o que é exercido fora da escola. Isso reforça a ideia de que a escola deve criar “pontes” entre o conhecimento didático e o uso social do conhecimento, em vez de “abismos”.

Em consonância com esse pensamento, Lerner (2002) destaca o seguinte:

Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar (Lerner, 2002, 35).

Lerner (2002) ainda afirma que aproximar o que se ensina na escola da prática social é uma tarefa difícil, mas não impossível. Nesse sentido, é preciso considerar que as crianças antes mesmo de adentrarem nas escolas, em sociedades

grafocêntricas⁷ estão submersas em ambientes socioculturais em que a escrita e a leitura possuem funções sociais, como estabelecer comunicação clara e registrar informações, sentimentos e pensamentos (Soares, 2020). Exemplos disso incluem mensagens de texto para nos comunicar com alguém, listas de compras para nos organizar, entre outros.

Portanto, aprende-se a língua fazendo uso prático dela. O que cria distância entre o desempenho escolar de crianças que vem de famílias onde a escrita é um hábito e das que vem de famílias onde a escrita é uma experiência pouco comum, é a possibilidade maior ou menos que elas têm de estarem em contato com práticas sociais que utilizam a leitura e escrita. Quando essas práticas não são comuns na família ou na comunidade onde vivem, elas dependem apenas da escola para aprender. Nesse caso, cabe à escola oferecer os meios para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades.

Por essa razão, é fundamental que os professores alfabetizadores criem oportunidades de aprendizagem que permitam aos alunos continuar vivenciando o uso social da língua escrita. Isso porque as crianças já trazem consigo conhecimentos adquiridos de suas experiências extraescolares que precisam ser sistematizados e ampliados na escola. Dessa forma, Soares (2020) destaca o seguinte:

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seus *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético.

Sobre isso, Ana Teberosky (1987) afirma que a escola tem concebido a escrita como uma atividade individual, para si do sujeito, esquecendo que ela é um produto cultural produzido historicamente pela humanidade, cuja função é social. Para ela, “o modo como a criança aprende a escrever segue o caminho da apropriação individual de um fenômeno social; mas considerar individual esta apropriação não significa reduzir sua aprendizagem a uma atividade solitária” (Teberosky, 1987, p. 125).

⁷ De acordo com Magda Soares (2020) sociedades grafocêntricas são sociedades centradas na escrita.

Ainda segundo Teberosky (1987) as atividades grupais de escrita constituem uma prática significativa de construção da escrita:

Essa interação constitui uma fonte de conflitos, visto que as crianças utilizam suas próprias hipóteses para assimilar a informação do meio, e as põe a prova ao confrontá-las com as hipóteses de outros, nem sempre idênticas as suas (Teberosky, 1987, p. 125).

Para isso, o professor precisa sair de sua condição de ser o único informante na turma, muitas vezes adotada não por autoritarismo, mas para evitar que os alunos errem, visto que suas hipóteses ainda não estão em conformidade com o modelo convencionalmente aceito do objeto de conhecimento e, assim, garantir a máxima circulação de informação possível entre os estudantes (Weisz, 2002).

Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o seu colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as ideias, e dessa forma seu conhecimento avança (Weisz, 2002, p. 72).

Assim, o professor deve buscar garantir interações possíveis e desafiadoras para todos os alunos em sala de aula, definindo critérios de agrupamento⁸ baseados nos objetivos didáticos das atividades e considerando os diferentes tipos de saberes de que dispunham (Weisz, 2002). Isso pode incluir grupos heterogêneos ou homogêneos, dependendo da intenção pedagógica do professor.

Ao formar grupos com alunos em diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, o professor pode estimular a troca lógicas distintas, o confronto de hipóteses diferentes, o conflito entre diferentes ideias sobre a construção da escrita e seu funcionamento, o intercâmbio e cooperação entre alunos em níveis diferentes de conhecimento.

Para intermediar nesse processo, o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos intelectuais e cognitivos sobre o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, para proporcionar situações de aprendizagem que permitam aos alunos

⁸ Critérios de agrupamento: se o trabalho vai ser feito de forma individual, dupla, trio, etc. Se o trabalho será realizado por estudantes que possuem os mesmos saberes ou não (Weisz, 2002).

pensar e refletir sobre o código escrito a partir de suas hipóteses psicogenéticas. Dessa forma, alfabetização vai muito além de uma questão perceptiva e de motricidade, ela engloba diversas facetas que compõe o processo de aprendizagem da língua materna.

Assim, promover situações de aprendizagem da língua escrita é um processo complexo, que demanda diversos fundamentos, entre eles: psicológicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, didáticos, entre outros. Dessa forma, a formação do professor alfabetizador deve ser global e não fragmentária, deve focalizar todas as facetas que envolvem o processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Dessa forma, o papel do professor alfabetizador é integralizar as diversas facetas que fazem parte do processo de aquisição do código escrito por crianças dos anos iniciais, considerando as hipóteses criadas pelas crianças para que ele saiba identificar o nível de aprendizagem de cada uma e assim gerenciar a sua metodologia de intervenção para o avanço das crianças na aprendizagem da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscamos refletir sobre os estudos psicogenéticos como proposta metodológica do ensino da aquisição da linguagem escrita e suas contribuições para a prática do professor alfabetizador.

Os principais achados deste estudo revelaram que embora haja uma grande difusão da teoria de Emília Ferreiro no Brasil, ela costuma ser reduzida aos níveis sucessíveis de organização, sem levar em consideração a evolução da consciência fonológica da criança, o que é de suma importância para que o professor possa gerenciar sua metodologia a favor da evolução da conceptualização da escrita.

Embora o processo de aquisição da linguagem escrita seja individual, não podemos limitar as situações de aprendizagem a uma abordagem solitária, como corriqueiramente acontece nas salas de aula. Neste sentido, as atividades grupais de escrita são essenciais para gerar confronto de hipóteses, conflitos cognitivos e tomadas de decisões entre os aprendizes de uma língua materna.

Promover situações de aprendizagem da língua escrita requer diversos fundamentos como psicológicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, didáticos, entre outros. No entanto, as formações teórico-metodológicas para professores alfabetizadores costumam focalizar apenas um fragmento do processo

de aquisição da língua materna em vez de considerar a complexidade e a integralidade do processo. Isso pode se manifestar na ênfase excessiva em métodos de alfabetização específicos, como o método fônico ou o método global, ou na focalização em aspectos isolados da linguagem, como a fonologia ou ortografia, sem considerar a interconexão com aspectos cognitivos e outros fatores externos.

Por fim, ao resgatar a questão norteadora desse estudo, que consistiu em saber: Qual a formação teórico-metodológica do professor alfabetizador sobre a aquisição da linguagem que pode contribuir com o processo de aprendizagem inicial da escrita de uma criança? Consideramos que a resposta tenha sido alcançada ao evidenciar que a formação do professor alfabetizador precisa ser global, contemplando os fundamentos cognitivos, linguísticos, sociolinguísticos, didáticas, entre outros, para que ele possa intervir no processo de aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças a partir de suas hipóteses de escrita, gerenciando sua metodologia para o avanço na conceptualização da escrita.

REFERÊNCIAS

CLUBE DO PORTUGUÊS. **Níveis de escrita:** pré-silábico, silábico, alfabético-silábico, alfabético e ortográfico. Disponível em: <https://www.clubedoportugues.com.br/niveis-de-escrita/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília Beatriz María Schavi; TEBEROSKY, Ana Leonor Coronado. **Psicogênese da língua escrita.** 1. Ed. Artmed: 1 janeiro de 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo : Atlas, 2002.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARINHO, A. K. B.; BOCHEMBUZIO, C. M. F. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O MÉTODO FÔNICO.** *Revistas Publicadas FIJ – até 2022*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 82–101, 2021. Disponível em: <https://portal.fundacaojau.edu.br:4433/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/127>. Acesso em: 19 de nov. 2024.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita:** contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2011. V. 2. P. 36-57. <Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MOREIRA, Sara. Conheça Emília Ferreiro a pedagoga que revolucionou a alfabetização. **Pedagogia para concurso**, 27 de jan. 2025. Disponível em: <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/artigo/conheca-emilia-ferreiro-a-pedagoga-que-revolucionou-a-alfabetizacao/>). Acesso em: 25 de fev. 2025.

SALAS, Paula. Ana Teberosky: quem foi e seu legado para a alfabetização e o letramento. **Nova Escola**, 4 de abri. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21637/ana-teberosky-quem-foi-e-seu-legado-para-a-alfabetizacao-e-letramento>. Acesso em: 19 nov. 2024.

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

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através de interação grupal. *In*: Ferreiro, Emília; Palacio, Margarita Gomes; trad. Luiza Maria Silveira. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 124-142.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. *In*: São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Ciclo básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, SP: FDE, 1988.

WEISZ, T. Como fazer para o conhecimento do aluno avançar. *In*: WEIZ. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 65-83.