

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE

CATIELEN DOS SANTOS CASTRO

A criança como ser pensante: reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita.

JUIZ DE FORA

2020

CATIELEN DOS SANTOS CASTRO

A criança como ser pensante: reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita.

Trabalho de final de curso apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte das exigências do Programa de Residência Docente em Pedagogia, para obtenção do título de Especialista

Orientadoras: Profa. Dra. Alesandra Maia Lima

Coorientadora: Profa. Dra. Simone da Silva Ribeiro

JUIZ DE FORA

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Castro, Catielen dos Santos.

A criança como ser pensante : reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita / Catielen dos Santos Castro. -- 2020.

40 f. : il.

Orientadora: Alesandra Maia Lima

Coorientadora: Simone da Silva Ribeiro

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII. Especialização em Residência Docente, 2020.

1. Alfabetização. 2. Residência Docente. 3. Psicogênese da Língua Escrita. 4. Construtivismo. I. Lima, Alesandra Maia, orient. II. Ribeiro, Simone da Silva, coorient. III. Título.

CATIELEN DOS SANTOS CASTRO

A criança como ser pensante: reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita.

Trabalho de final de curso apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte das exigências do Programa de Residência Docente em Pedagogia, para obtenção do título de Especialista

Aprovada em 02 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alesandra Maia Lima - Orientadora
Colégio de Aplicação João XXIII

Profa. Dra. Simone da Silva Ribeiro – Coorientadora
Colégio de Aplicação João XXIII

Profa. Dra. Elita Betania de Andrade Martins
FACED/ UFJF

Dedico este trabalho aos meus pais, familiares, namorado e amigos que confiam no meu potencial e me inspiram a ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Aparecida e Clebio pela confiança no meu progresso e pelo apoio emocional.

Ao meu namorado Luther que acima de tudo é um grande amigo, sempre me incentivando a ser uma pessoa melhor.

As minhas orientadoras Alesandra e Simone que apesar da intensa rotina me acolheram em suas práticas e me ensinaram tanto sobre alfabetização. As suas valiosas indicações fizeram toda a diferença.

Aos professores que lecionaram as disciplinas da especialização pelos momentos de partilha tão significativos.

Aos meus colegas da Especialização da Residência Docente, em especial minhas amigas Marlúcia e Rosangela pelas trocas de ideias e ajuda mútua. Juntos conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explicitar o trabalho desenvolvido por uma residente nas turmas de alfabetização do Colégio de Aplicação João XXIII no âmbito do Programa de Residência Docente/UFJF tendo como suporte bibliográfico a obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Por meio de uma breve reflexão é possível observar como se estruturou o ensino da lectoescrita no Brasil desde a chegada dos Jesuítas tendo como marco os anos de 1980 em que estudos envolvendo a pedagogia e a psicologia, ganharam lugar na área da educação. As ideias sobre o Construtivismo e os níveis de evolução da escrita surgiram num momento em que os métodos de ensino vinham sendo questionados e, por isso, ganharam grande repercussão nos espaços educacionais, a princípio na academia e, posteriormente, nas práticas em sala de aula. Porém, más interpretações foram realizadas e por muito tempo o teor pedagógico da psicogênese foi aplicado de maneira equivocada. Contrariando este movimento, pesquisadores e estudiosos da área publicaram textos e livros que traziam argumentos que atestavam as propostas de Ferreiro e Teberosky. Baseado nisto, este texto versará sobre os caminhos e descaminhos dessa outra possibilidade de alfabetizar que considera a criança como protagonista do seu próprio aprendizado.

Palavras- chave: Alfabetização, Residência Docente, Psicogênese da Língua Escrita, Construtivismo,

ABSTRACT

This paper has as its objective to explain the work developed by a resident in the alphabetization classes of the Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF within the scope of the Teaching Residency Program/UFJF having as bibliographic support the work "Psychogenesis in the Written Language" (1999) by authors Emília Ferrero and Ana Teberosky. Through a brief reflection it is possible to observe how the teaching of lectowriting in Brazil has been structured since the arrival of the Jesuits, having as a landmark the 1980s in which studies involving pedagogy and psychology gained place in the area of education. Their ideas about the constructivism and the levels of evolution of writing came up in a moment in which the teaching methods were being questioned and therefore gained great repercussion in the educational spaces, initially in the academy, and posteriorly in the classroom practices. However, bad interpretations were made and for a long time the pedagogical content of the psychogenesis was wrongfully applied. Contrary to the movement, researchers and scholars of the area published texts and books that would bring arguments that attested to Ferrero's and Teberosky's proposals. Based on that, this text will approach the paths and deviations of this other possibility of alphabetization that considers the child as the protagonist of his own learning.

Key-words: Alphabetization, Teaching Residency, Psychogenesis in the Written Language, , Constructivism,

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Bingo da letra inicial.....	33
Imagem 2 – Jogo descubra a palavra.....	33
Imagem 3 – Dado silábico.....	34
Imagem 4 – Lince.....	34
Imagem 5 – Bingo silábico.....	34

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	10
2.1 UMA QUESTÃO HISTÓRICA: ALFABETIZAÇÃO ANTES E DEPOIS DE 1980.....	10
3. PSICOGÊNSE DA LÍNGUA ESCRITA: A CRIANÇA COMO SUJEITO COGNOSCENTE	19
4. PRÁTICAS FUNDAMENTADAS NA PSICOGÊNSE DA LÍNGUA ESCRITA DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII EM PARALELO COM O PROGRAMA DA RESIDÊNCIA DOCENTE/UFJF.....	27
4.1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE/UFJF.....	27
4.2 O PRIMEIRO ANO E SEUS DESAFIOS.....	28
4.3 UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA COMO RESIDENTE DOCENTE DE DUAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CO-DOCÊNCIA COM AS PROFESSORAS REGENTES ALESANDRA MAIA E SIMONE RIBEIRO.....	32
5. CONCLUSÃO.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

O atual cenário da educação repercute ações que já não deveriam mais assombrar os professores e nem tampouco os estudantes, como, metodologias de ensino pautadas apenas nos conteúdos, planejamentos rígidos e avaliações com caráter quantitativo. Tais práticas ainda têm espaço nos contextos escolares de muitas instituições, principalmente, na Alfabetização.

Durante muito tempo a alfabetização foi compreendida como o primeiro contato da criança com o mundo da escrita, por isso o ensino foi pensado e posto em prática de maneira fragmentada considerando que assim facilitaria para a criança aprender a ler e escrever. Essa prática ganhou o nome de método – sintético, analítico, fonético - que para Soares (2016) é “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita [...]” (p. 16). Porém, a estruturação do ensino sistematizado, o ensino pautado por métodos e as diferenças socioculturais e econômicas desencadearam um cenário educacional alarmante envolvendo o aumento do analfabetismo, da reprovação e da evasão. A partir disto, um grupo de pesquisadores e estudiosos das áreas da psicologia, da linguística e da pedagogia iniciaram um movimento em busca de respostas que justificassem esse fracasso escolar em massa. E as psicólogas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram às pioneiras nesse trabalho. A pesquisa delas que resultou no livro, “Psicogênese da Língua Escrita” (1999), revelou uma nova possibilidade de conceber a alfabetização.

Segundo Smolka (1988), “As implicações pedagógicas deste trabalho são inumeráveis [...]” (p. 18). Tal obra demonstrou através de tantos anos de pesquisa básica o que a criança pensa sobre a escrita e, conseqüentemente, deu voz ao ignorado nesse processo- a criança- que tem ligação direta com a teoria do Construtivismo, na qual entende que o/a aluno/a deve ser protagonista da sua aprendizagem.

Em razão disto, considerando a importância dessas concepções a respeito da alfabetização, da criança e da escrita torna-se fundamental resgatar pesquisas como a de Ferreiro e Teberosky (1999) e colaboradores e apresentá-las aos educadores como uma possibilidade de reflexão e reconstrução da sua prática educativa. Logo, este trabalho vem ao encontro desta ideia ao relatar práticas¹ desenvolvidas por professoras de Português do 1º ano

¹Ressalto que as práticas desenvolvidas pelas professoras regentes ocorrem de maneira totalmente interdisciplinar tendo como princípio os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que enfatizam que a

no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF em parceria com a residente de Pedagogia no âmbito do Programa de Residência Docente no ano de 2019 tendo como princípio os estudos da Psicogênese da escrita e do Construtivismo.

2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

2.1 UMA QUESTÃO HISTÓRICA: A ALFABETIZAÇÃO ANTES E DEPOIS DE 1980

A escrita é um objeto histórico cultural e foi inventada de maneiras distintas por povos distintos, e por isso, é permeada pelos valores de cada grupo cultural.

“É evidente que os escritos circularam entre os povos e cada novo encontro linguístico ocasionou uma modificação do sistema original, para se adaptar às peculiaridades da língua do povo que o acolhia” (FERREIRO, 2014, p. 17).

De acordo com ROCHA e ROTH (1992) e Teberosky (1993), na história da escrita encontram-se as escritas pictográficas- pinturas realizadas em cavernas que representavam algo relacionado ao dia a dia do homem pré-histórico- e a escrita ideográfica- a figura deixou de ter apenas um significado, a linguagem tornou-se mais complexa e a criação de símbolos e ideogramas se fez necessário- Fazendo um paralelo com os estudos da psicogênese escrita, a escrita pictográfica tem relação com o período que a criança ainda não diferencia o desenho do texto, ou seja, o texto representa fielmente o desenho, a escrita é representada por meio de garatujas. Já a escrita ideográfica está relacionada ao momento em que a criança está iniciando o seu processo de alfabetização em que diferencia o icônico do não- icônico, isto é, ela percebe que há diferenças entre o desenho e a escrita.

Ferreiro (2014) faz uma crítica ao que se refere à evolução histórica da escrita, pois, rotulam a escrita como um instrumento, uma técnica que foi se aprimorando conforme o tempo foi passando chegando ao que hoje se conhece como escrita alfabética.

À primeira vista parece convincente: os ideogramas dão lugar aos logogramas; em seguida descobre-se que as palavras têm segmentos silábicos e aparecem os silabogramas, com os que se reduz notavelmente o número de signos; para reduzir ainda mais este número, as sílabas se segmentam em fonemas consonânticos e o gênio marítimo dos fenícios leva esta escrita consonântica através do Mediterrâneo. Sabe-se que marinheiros são pessoas propensas a encontrar novidades. Seduzidos pela inovação desta escrita, os gregos se limitaram a acrescentar-lhes as vogais. Assim, nasce a

alfabetização não se dá de maneira fragmentada e que a criança se alfabetiza inserida na cultura do escrito.

escrita alfabética, elegante e eficiente, a primogênita nascida desse encontro entre fenícios e gregos (FERREIRO, 2014, p. 17-18)

Esse trecho reforça a ideia evolucionista da escrita, pois, coloca o sistema de escrita alfabética num lugar de superioridade desqualificando os sistemas de escrita existentes, além de, reforçar o discurso de que a escrita é uma técnica a ser aprendida. Ferreiro (2014) busca desconstruir esses conceitos mostrando que a escrita esta sempre em um “[...] incessante poder de reconstrução pelo qual o sistema de marcas social e culturalmente constituído se transforma na propriedade coletiva de cada nova geração” (FERREIRO, 2014, p. 19).

Considerando a supervalorização da escrita alfabética e a institucionalização do ensino primário no Brasil a alfabetização se tornou território do ler e escrever partindo do pressuposto de que a escrita é uma técnica e para isso é necessário treino e dedicação tornando-se um processo de transmissão, no qual o professor é o detentor do saber, caindo no que FREIRE (2013) denomina como educação bancária.

Segundo Oliveira (2005) a alfabetização no Brasil teve início em 1549 com a chegada dos Jesuítas tendo como regulamento “[...] um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*” (OLIVEIRA, 2005, p. 70). Eles perceberam que não seria possível converter os índios ao catolicismo sem que os mesmos soubessem ler e escrever. Desta forma, os índios seriam facilmente manipulados e usados como mão de obra barata atendendo aos interesses da Igreja e do Estado.

Contudo, em um determinado momento os jesuítas passam a julgar a conversão e o ensino desnecessários para os índios e voltam seus esforços para os filhos dos colonos passando a serem responsáveis pela educação da elite colonial durante dois séculos seguintes, relata Paiva (2000).

A escola era dividida em dois tipos, escola de ler e escrever que ensinava boas maneiras e técnica da leitura e da escrita e o colégio (seminário) que tinha como princípio ensinar Moral, Filosofia e Línguas Clássicas, podendo o aluno estudar Teologia, Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra.

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808 o ensino técnico e as instituições superiores se multiplicaram, enquanto, a educação popular (ensino primário e médio) ficou esquecida. (SILVA, 2010, p. 3)

Em 1822, com a Declaração da Independência do Brasil, a educação começa ter um olhar mais institucional e em 1824 com a primeira Constituição Brasileira essa

institucionalização passa a ser oficialmente reconhecida tendo a instrução primária como gratuita para todos os cidadãos, porém, na prática “O ensino destinava-se, na realidade, aos privilegiados da sociedade, filhos da aristocracia rural” (MELO, 2012, p. 33) deixando o restante da população a mercê de um ensino precário.

“Após a Proclamação da República (1889), houve um esforço do novo governo em criar um sistema de instrução popular com bases republicanas” (SANTANA E CASTRO, 2018, p. 25). Contudo, apenas no período do Estado Novo (1937- 1945), com a necessidade de alavancar o crescimento do país que, o ensino primário passa a receber uma atenção mais especial, ressaltando que este olhar referia-se a formação profissional com o intuito de qualificação de mão de obra. Havia a “[...] oferta de dois tipos de ensino: um para a formação de condutores do povo e outro para transformar os trabalhadores em seres passivos” (MELO, 2012, p. 52).

De acordo com, Bittar e Bittar (2012) “Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública.” (p.2) E nesse contexto, ler e escrever tornou-se essencial para o êxito dessa nova conjuntura econômica e social.

Soares (2004) descreve que até os anos 1980, embora já houvesse estudos voltados para o ensino nos anos iniciais, a alfabetização era entendida apenas como o aprendizado do sistema de escrita convencional, e tal ensino era realizado através de

[...] métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (SOARES, 2004, p. 98)

Para Azenha (2006), tais métodos buscavam o passo a passo ideal que daria conta com a máxima eficácia do ensino da leitura e escrita. O aprendizado ocorria por meio de estímulos externos, no qual a criança só aprenderia a ler e escrever se houvesse algo mecanicamente construído para o desenvolvimento das habilidades de uso da escrita e leitura.

A partir da década de 80² um novo movimento começa a surgir pondo em discussão a concepção de que se deveria ensinar a ler e escrever por partes, primeiro conhecer as letras e

²De acordo com uma antiga professora do CAp João XXIII, em consonância com este movimento a equipe de professores que lecionavam nos anos 80 também implantou nas turmas de 1ª série, atual 2º

os sons, formar frases sem sentido significativo, para depois ler textos, livros, escrever histórias, cartas e etc. Segundo Soares (2004), tal movimento se inicia no Brasil com os estudos da psicogenética da aprendizagem da língua escrita divulgado através das obras da psicóloga argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonar as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

O construtivismo é uma teoria de cunho epistemológico e psicológico criada por Jean Piaget “[...] para explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações qualitativas surgidas no percurso do desenvolvimento intelectual” (AZENHA, 2006, p. 9). Com a afirmação da Psicologia como disciplina científica no final do século XIX estudiosos e pesquisadores da educação começaram a inserir a mesma como base da formação de professores com objetivo de fornecer estrutura científica para questões educacionais. Contudo, este entrelaçamento nem sempre foi análogo em todos os países (CHAKUR, 2015).

No período que antecede os anos de 1980 várias correntes e tendências, como, o movimento escolanovista, a psicologia funcionalista, o behaviorismo e o construtivismo permearam a educação. O construtivismo de Piaget teve dois momentos no Brasil. De acordo com Chakur (2015), suas obras voltadas para a educação começaram a circular no país em 1920 com teor voltado para o método ativo que coloca o aluno como centro do processo de ensino. Entre 1950 e 1960, essas obras ganharam os cursos superiores de formação docente levando a tentativas de aplicação de suas ideias nas escolas. E durante as décadas de 1970 e 1980 surgem grupos de estudos sobre Piaget, e o construtivismo deixa de ocupar apenas um lugar instrumental e passa, também, a fundamentar pesquisas nas áreas da Psicologia e Pedagogia.

Seguindo esta conjuntura, também entravam em circulação as ideias de Ferreiro e Teberosky sobre a aquisição da língua escrita que também tinham como princípio o construtivismo de Piaget. A partir da difusão dos escritos desses autores no país, as concepções em torno do ensino mudaram e o construtivismo passou a nortear os documentos oficiais da educação.

ano um projeto de ensino baseado na perspectiva do construtivismo e do socioconstrutivismo. Tais idéias ainda permeiam o ensino do 1º ano.

Desde que a seleção de uma linha teórica específica acaba por definir não apenas as diretrizes educacionais, mas também a prática nas escolas, os professores, por vontade própria ou por imposição de dirigentes de ensino, começam a buscar certos cursos ou outras fontes capazes de introduzi-los na “nova perspectiva” pedagógica (CHAKUR, 2015, p 256).

No entanto, esta teoria foi mal interpretada por profissionais da educação e se popularizou como método de ensino e solução de todos os problemas de aprendizagem na escola, tanto como base para o currículo, quanto para decidir o momento “certo” para ensinar determinado conteúdo de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança. Existem alguns equívocos relacionados diretamente a compreensão dos/as professores/as sobre esta teoria piagetiana..

Conforme relata Chakur (2015), os professores entendem que o construtivismo se resume apenas em - considerar a bagagem do aluno; não dar nada pronto ao aluno; deixar o aluno livre em sala de aula; planejar aulas concretas, por ser mais fácil para a compreensão do aluno -. Essas distorções conceituais levam os docentes, muitas vezes, a se oporem a teoria ou a colocá-la em prática mesclando métodos. Lembrando que o construtivismo não é um método.

É comum ver a aplicação desta teoria em turmas de alfabetização, baseando-se nas leituras dos escritos de Ferreiro e Teberosky e os resultados são práticas alfabetizadoras totalmente incoerentes com os pensamentos defendidos no livro “Psicogênese da Língua Escrita” (1999). Entre as falhas apontadas por Azenha (2006), podemos destacar:

1 Incorporar os materiais de pesquisa utilizados para coleta de dados como metodologia de ensino.

2 Utilizar o nível de apropriação da escrita que a criança se encontra para determinar o que ele deve aprender.

3 Agrupar as crianças em sala considerando os níveis de escrita que se encontram.

4 Expor elementos escritos na sala de aula referindo-se ao que as autoras colocaram como ambiente alfabetizador, mas sem promover nenhuma interação da criança com o objeto.

5 Construir sequências didáticas baseadas exclusivamente na evolução da escrita.

De acordo com Ferreiro (1985), os professores têm receio em reconhecer que a criança é um sujeito histórico-cultural e que a aprendizagem da leitura e escrita não se dá somente quando ela adentra o espaço formal de ensino. Essa ideia, influenciada por “n” fatores, interfere diretamente na sua prática pedagógica. Socialmente, ainda não se entende a criança como produtora de cultura e conhecimento, os adultos a reconhecem apenas como receptora e imitadora de ações. Isto coloca a escola num lugar de superioridade tornando-se um espaço

social institucional destinado a controlar o processo de aprendizagem “[...] Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola” (idem, 1985, p. 65). Sua principal crítica é com relação ao ensino da lectoescrita nos âmbitos formais e com o excesso valor dado aos métodos, colocando-os acima de qualquer possibilidade de falha, e o menosprezo quanto à potencialidade cognitiva da criança.

Emília Ferreiro, não traz nada pronto. Não há uma fórmula ou um método, e sim, uma nova perspectiva de conceber o ensino da língua escrita partindo do pressuposto de que a criança é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem criando hipóteses em cada fase da escrita cabendo ao professor criar um ambiente em que os objetos de aprendizagem estejam presentes aguçando a criança a explorar, errar e refletir.

Chakur (2015) traz discussões que de certa maneira, justificam as atitudes docentes na sala de aula. A autora coloca que a crença de que o construtivismo é uma teoria pedagógica, a inserção nos documentos oficiais da educação como norteadora das práticas educativas e a ferrenha divulgação em forma de capacitação pedagógica foram determinantes para a descaracterização do que realmente é o construtivismo.

Entretanto, na contramão deste movimento de interpretações e atos equivocados, houve uma ação inversa de profissionais da educação em prol da aplicabilidade correta dos conceitos da psicogênese do conhecimento de Jean Piaget e da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Como exemplos destacam-se as autoras Smolka (1988), Grossi (1990), Teberosky (1993) Lacerda (2002), Piccoli e Camini (2012) e Soares (2016) que propuseram discussões e práticas didáticas alicerçadas na psicogênese da escrita e em suas próprias realidades enquanto professoras e/ou pesquisadoras.

As questões que rodeiam as possibilidades de alfabetizar partindo do princípio de compreender como o estudante aprende, mesmo com um amplo repertório de textos e debates científicos disponíveis, é um tabu até os dias atuais. Os profissionais da educação advindos de uma má formação docente vivem em busca de um recurso que alfabetize o aluno de uma hora para outra, mas, infelizmente, quando o professor se depara com este desafio, percebe que esta possibilidade de ensino não existe, pois, como ressalta Piccoli e Camini (2012) “Em uma mesma sala, a professora possui diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita, assim como diferentes estilos de aprendizagem, diferentes capacidades de concentração, diferentes interesses” (p. 13).

Nesse sentido, para uma alfabetização que parta do princípio da psicogênese da língua escrita é fundamental que o/a professor/a entenda o seu real papel no ensino³ da leitura e escrita. Ao contrário do que muitos reforçam, o ensino precisa sim, ser sistematizado, direto e explícito como ressalta Soares (2016). Como exposto acima, não existe uma fórmula ou método único que dê conta do ensino na alfabetização. O/A professor/a precisa ser autônomo/a para escolher o conjunto de procedimentos mais adequado para conduzir esse aprendizado inicial da leitura e escrita. É primordial que independente da sua escolha ela deve estar voltada para o seu estudante, ou seja, a partir dos resultados das avaliações diagnósticas, construir metodologias que o coloquem em conflitos cognitivos levando-o a elaborar e reelaborar suas hipóteses.

As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na aprendizagem da linguagem e em todos os domínios do conhecimento), põem à prova a organização conseguida através de atos efetivos de utilização do conhecimento adquirido, e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência (FERREIRO, 1993, p. 31)

Neste caso, no que tange a aquisição da língua escrita, estes conflitos é que possibilitam a criança evoluir na escrita passando pelos níveis até se tornar alfabética. As que se encontram nos níveis 1 e 2 da escrita precisam de atividades que contemplem a consciência silábica. As que estão no nível 3 necessitam de atividades que promovam a consciência intrassilábica, isto é, consciência de rimas e aliterações. E por fim, para as que avançaram para os níveis 4 e 5 deve-se elaborar atividades que envolvam a consciência fonêmica, grafo-fonêmica e fono-grafêmica.

Quando a intervenção é elaborada com objetivo de que a criança saia da “zona de conforto”, ao se deparar com o “desconhecido” ela irá se desorganizar cognitivamente e logo depois organizará as estruturas gerando aprendizagem, e construirá hipóteses que a farão evoluir no nível da escrita. “Assim, didaticamente, o que é fecundo não é a pura e simples determinação do nível onde se situa cada aluno, mas o conhecimento das condições que propiciam a organização das relações que caracterizam cada nível” (GROSSI, 1990, p. 19).

Em 1990, Esther Grossi⁴ lança uma trilogia denominada “Didática da Alfabetização” que aborda a didática nos níveis Pré-silábico (vol.I); Silábico (vol.II); Alfabético (vol.III). Em cada volume, a autora traz propostas de atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos

³ Não só no ensino da leitura e escrita, mas também de todas as áreas de conhecimento.

⁴ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ester-pilar-grossi>. Acesso em: 08 de março de 2020.

sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) em escolas públicas cujo público, em sua maioria, é oriundo da classe baixa. Esta obra, totalmente pautada na teoria de Ferreiro, embora publicada há um tempo, ainda se faz pertinente a aplicações nos dias atuais.

Na hipótese pré-silábica (nível 1 e 2), é fundamental que o professor apresente palavras ao estudante, principalmente o próprio nome que, na maioria das vezes, a criança já se apropriou por completo e conhece as letras que o compõe utilizando-as, posteriormente, na escrita de outras palavras. Propor atividades que envolvam escrita e figura, de forma que, estejam vinculadas, assim, a criança irá estabelecendo associação palavra-objeto. Isto pode e deve ocorrer de diferentes maneiras, para que não se torne enfadonho. Produzir textos coletivamente transcrevendo-o num cartaz ou no quadro, permite que o estudante compreenda que um texto é composto por letras. Cantar e escrever a música possibilita a associação do escrito com oral. Realizar análise não silábica, nesta fase a análise da constituição das palavras quanto à sua inicial é fundamental.

Na hipótese silábica, a didática do professor deve estar voltada para a promoção de situações que façam a criança analisar a letra inicial de maneira a inseri-la como parte de uma sílaba. Propiciar atividades que partam da palavra como um todo e depois seus pedacinhos (sílabas). Utilizar textos que já estão memorizados em práticas de leitura podendo também retirar palavras deste texto para explorar outros meios. Fazer intervenções que estimulem à escrita. Escrever e ler sua própria produção permite a criança entrar em conflito ao perceber que faltam elementos na sua escrita.

A autora considera que quando as crianças escrevem palavras utilizando uma letra para cada sílaba e depois a sílaba completa significa que “Elas são escritas silábico-alfabéticas, porque mesclam os dois tipos de concepções, mas já fazem parte do nível alfabético” (GROSSI, 1990, p. 23).

Desta maneira, na hipótese alfabética, considerando que é o último nível da evolução da escrita, é imprescindível que o professor utilize o texto em todas as suas variações, como por exemplo, leituras de textos diversos, inclusive do próprio amigo, produção de textos individuais – partir de uma imagem; criar diálogos em histórias em quadrinhos; partir de uma experiência pessoal; reescrita- produzir textos coletivos, atentando para questões básicas de ortografia – sinais de pontuação; acentos; parágrafos; títulos- Além de propostas que envolvam o trabalho com as sílabas.

Assim, torna-se necessário ressaltar que, além do/a professor/a saber o que trabalhar em cada nível, é indispensável que ele/ela sempre adéque as práticas as especificidades do estudante. Isto é, saber o que aplicar em cada nível de escrita, mas planejar de maneira

individual considerando a subjetividade de cada criança. A evolução da escrita não é linear, logo, o estudante pode oscilar de um nível para o outro de acordo com o seu aprendizado. E o professor deve estar atento!

Em suma, fazendo um paralelo com o que foi discutido acima, pode-se elencar alguns critérios que necessitam ser considerados quando se decide alfabetizar baseando-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Primeiro é saber como a criança aprende, ou seja, o que ela move dentro de si para se alfabetizar. Segundo, o professor precisa conhecer o estudante - onde ele mora; de que escola ele vem (caso não tenha realizado a educação infantil na mesma instituição na qual irá cursar o primeiro ano); o que ele conhece sobre a escrita; e que nível de escrita ele se encontra. Terceiro, partindo dos conhecimentos adquiridos no segundo momento, começar a pensar a sua prática de maneira que atinja diretamente o estudante. Isto se dá no dia a dia da sala de aula com planejamento flexível, atividades permanentes (rotina; calendário; quantos somos? lista de alunos; ajudantes do dia; visita a biblioteca, etc.), sequências didáticas, projetos, atividades individuais direcionadas ao nível do aluno, atividades aleatórias (caso a escola comemore datas específicas pode-se incluir no planejamento algo direcionado, mas sem deixar de contextualizar e elaborar intervenções ligadas à escrita e leitura). Quarto, organizar um ambiente alfabetizador, o que significa construir o ambiente com as crianças aproveitando o que foi criado coletivamente durante as práticas. E por último e não menos importante, nunca criticar o aluno pelo erro que cometeu, uma vez que, ao compreender que ele está num processo de constantes equilíbrios e desequilíbrios, o que seria um erro, no sentido negativo, é uma tentativa de acerto. Como exemplo, no momento que o estudante desenha quando o professor espera que ele escreva convencionalmente; quando coloca uma letra para representar uma sílaba- PICOLÉ/ IOE; quando coloca uma sílaba na qual as letras estão erradas, mas o som que ela emite é igual ao que representa a escrita correta- CACHORRO/ KAXORO. Estes, para a psicologia piagetiana, são denominados “erros construtivos” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 33).

De fato, alfabetizar não é simples e não existe “mágica” para que a criança se alfabetize de um dia para o outro. Alfabetizar é criar possibilidades para que as letras, sílabas e fonemas ganhem sentido. É mostrar a criança que a escrita está em todo lugar e que ela é viva e se mostra de várias formas. É construir práticas, que mesmo coletivas, atinja cada aluno/a individualmente. É compreender que cada sujeito é um, que suas vivências o fazem ser o que é e que, por isso, o ensino deve ser dinâmico e cooperativo.

Se o professor é capaz de oferecer uma ajuda efetiva quanto à sua diversidade das situações de uso, a criança poderá aprender, por meio desse uso, as regras de funcionamento da linguagem escrita (TEBEROSKY, 1993, p. 15).

3 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: A CRIANÇA COMO SUJEITO COGNOSCENTE.

Em 1980 o Brasil e a América Latina presenciaram um crescente interesse pelo tema da alfabetização. Houve um movimento significativo de publicações e discussões que abordavam essa etapa da escolarização e as ideias de Emilia Ferreiro tomaram rapidamente esses espaços de debate trazendo novas reflexões acerca do processo de aquisição da escrita e da criança como protagonista da sua própria aprendizagem.

Emilia Beatriz Maria Ferreiro Shiavi nasceu no ano de 1936 em Buenos Aires-Argentina. Formou-se em Psicologia na Universidade de Buenos Aires e realizou seu doutorado na Universidade de Genebra- Suíça, sob a orientação de Jean Piaget⁵. Sua pesquisa, baseada na teoria da inteligência de Piaget que buscava compreender os processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, teve como foco os mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

De acordo com Lima (2019) de volta a Buenos Aires, Ferreiro formou um grupo de pesquisa sobre alfabetização em colaboração com Ana Teberosky e outras colaboradoras. Tais estudos foram cruciais para consolidar a criança como sujeito pensante.

A América Latina se encontrava numa conjuntura política e social que desfavorecia, especialmente, as minorias. Existia uma política para o acesso à escola, mas não se pensava numa pedagogia realmente voltada para a criança que ali estaria. E o resultado era o analfabetismo junto a um ciclo de culpabilização instaurado.

Ninguém escapou dos bancos dos réus: os alunos, por serem subnutridos, carentes, deficientes. A escola, por ser uma inexorável máquina de reprodução das relações de poder. O professor, por ser mal pago, mal formado, incompetente (FERREIRO, 1985, p. 5)

⁵C.f BALESTRA, 2012, p. 18 “[...] esse biólogo, nascido em Neuchâtel, Suíça, em 9 de Agosto de 1896, desde muito cedo revelou suas qualidades de investigador da natureza [...]” “[...] Piaget passou por quase todos os domínios do conhecimento ou, ainda, para os mecanismos que produzem conhecimento - que Piaget deixou sua maior contribuição para a educação. Ou seja, buscava conhecer o “sujeito epistêmico” , o que significa dizer, O INDIVÍDUO EM SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.”

As metodologias de ensino que permeavam as práticas pedagógicas estavam totalmente direcionadas a técnica, ou seja, em como ensinar a criança. O favorecimento do método exigia do/da professor/a uma prática rígida e homogênea para estudantes atentos e passivos.

Na busca em compreender o real motivo dessa prática pedagógica falida, Ferreiro desenvolveu inúmeras pesquisas voltadas para o desenvolvimento cognitivo da criança com relação à aquisição da escrita e estabeleceu teorias que permitem o/a professor/a refletir sua prática educativa na alfabetização. É nessa perspectiva de sujeito cognoscente que a obra “Psicogênese da Língua Escrita” ganha grande destaque em meio as suas outras publicações, pois é nela que Ferreiro e Teberosky conseguem comprovar que “[...] a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento [...]” (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011, p. 37).

Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram para o centro da discussão, questionamentos pertinentes ao “[...] modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem [...]” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 24). Nesta concepção, a criança é considerada apenas como uma reprodutora de sons, quando se ainda não adentrou a instituição formal de ensino, isto é, o adulto pronuncia insistentemente uma palavra e a criança reproduz ou o adulto mostra um objeto, pronuncia o nome deste e a criança associa a pronúncia ao objeto e reproduz. Isto porque acreditam que a criança tem uma “[...] tendência à imitação [...]” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999 p. 24) e os adultos que a cercam socialmente possuem uma “[...] tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 24). A criança é vista como um sujeito passivo que deve receber o conhecimento de maneira minuciosamente fragmentada para que no avançar do processo ela vá desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, ou seja, a lectoescrita ⁶.

Ao encontro dos estudos sobre o processo de aquisição da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999), além de Jean Piaget, também destacam a importância das contribuições da psicolinguística⁷ contemporânea de Noam Chomsky⁸ que está voltada para a aquisição da linguagem e traz os conceitos de competência e desempenho.

⁶ Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/base/> Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

⁷ Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/my_keywords/psicolinguistica/ Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

Chomsky (segunda metade do século XX) faz importante ruptura com o estruturalismo linguístico e retoma Descartes, defendendo o ponto de vista do inatismo. Nesse entendimento, a linguagem se apresenta como competência e desempenho. A competência é constituída de condições universais pré-existentes, portanto de todos os falantes, independente de sua língua de cultura, e o desempenho, de natureza individual, sua realização. Assim, a linguagem está vinculada a um falante ideal (competência) e a um falante real (desempenho) [...] (PEREIRA, 2010, p. 49)

Portanto, compreender através da psicolinguística de Chomsky que a criança já chega à escola possuindo um “saber linguístico” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 28) foi um grande ganho para também compreender que a mera transcrição da língua por meio de códigos gráficos é condizente com uma prática pedagógica vazia que não considera a criança como sujeito ativo

[...] que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 29).

É exatamente nos estudos desses dois teóricos- Chomsky e Piaget- que Emília Ferreiro se baseia para desenvolver junto a Ana Teberosky sua pesquisa. Deste modo, torna-se fundamental descrever um pouco o que foi abordado neste trabalho da “Psicogênese da língua escrita” que é considerado um marco na alfabetização.

O “[...] o estudo de tipo transversal [...]” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 40) contou com 108 crianças de 4 a 6 anos provenientes da classe baixa e da classe média, que se encontravam matriculadas em 6 escolas localizadas em periferias e centros urbanos da cidade de Buenos Aires. Foi escolhido trabalhar com método experimental por meio de interrogatórios individuais objetivando entender, especificamente,

[...] o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir de: a) identificar os processos cognitivos subjacentes aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 35).

Em busca de respostas para estas questões as autoras elaboraram uma dinâmica de avaliação que incluía cartões com escritas de sílabas e palavras tradicionalmente utilizadas no início do processo de alfabetização escritas com letras cursivas e imprensa maiúscula; variáveis quantidades de letras (uma, duas, três... nove); números em meio às letras em três

⁸ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/01/noam-chomsky-entenda-sua-teoria-linguistica-e-seu-pensamento-politico.html> Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

cartões. Todos esses materiais tinham como princípio estabelecer interação direta entre o sujeito (criança) e o objeto de conhecimento (escrita), mediados pelo diálogo do entrevistador com a função de “[...] evidenciar os mecanismos de pensamento infantil [...]” (FERREIRO E TEBEROSKY, p. 37).

O primeiro experimento investigou se as crianças conseguiam diferenciar letras, números, sinais de pontuação, textos, desenhos e orientação espacial de leitura, constatou que para a criança um texto/palavra só é legível se houver uma quantidade mínima de letras/números e/ou se houver caracteres variados; que ao dizer que número é letra ou vice-versa a criança está passando por um processo totalmente cultural e histórico, uma vez que as civilizações antigas como a romana utilizavam (ainda utilizam) letras para representar graficamente os números; e que a iniciação da leitura pelo lado esquerdo ou direito por cima ou por baixo variava de acordo com a faixa etária e os critérios individuais de cada criança. Logo, “[...] muito antes de ler um texto, as crianças são capazes de tratar o mesmo em função de certas características formais específicas” (FERREIRO E TEEROSKY, 1999, p. 66).

Consequente a pesquisa voltou-se para o desenho e a escrita. Foram apresentadas as crianças, lâminas com imagens de objetos estáticos e situações que indicavam movimento e embaixo destes desenhos havia o nome do objeto ou uma oração, como por exemplo, “[...] 1) Imagem: uma bola de brinquedo. Texto(em cursiva): pelota (bola) [...]” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 71). “[...] 4) Imagem: um cachorro correndo, atrás dele umas latas. Texto (em imprensa maiúscula): O CACHORRO CORRE” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 72)”. No decorrer das apresentações as crianças eram questionadas quanto ao que era o desenho e o que estava escrito. Primeiro a criança não diferencia desenho e escrita, pois entende que o texto está diretamente ligado ao desenho. Depois essa diferenciação começa a aparecer, uma vez que a criança entende o texto como sendo o nome do objeto que está desenhado e por fim, ela começa a perceber que os textos têm características que determinam suas interpretações prévias realizadas a partir da imagem. “O texto já não é inteiramente previsível a partir da imagem; necessitam-se índices que confirme o que se antecipou” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 77).

Num outro momento, as crianças foram “desafiadas” a ler um texto sem nenhuma imagem para representá-lo, nesse caso os textos foram escritos em tempo real pelas pesquisadoras e enunciados oralmente, primeiro de maneira convencional segmentando as palavras e posteriormente sem separação, para que através de questionamentos as crianças fizessem ou não correspondências entre as partes da escrita e leitura. Dentro desta dinâmica, observou-se que

[...] a escrita não é considerada como uma réplica do enunciado oral, como uma “imagem especular do ato oral. Pelo contrário, a escrita é considerada como provendo indicações que permitem construir um enunciado de acordo com as regras da própria gramática interna; no entanto, que não o reproduz em todos os seus detalhes. Em suma, a leitura aparece como um ato de construção efetiva (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 160).

Sabendo que a escrita é um objeto cultural e que os meios que a representam são objetos sociais (jornal, revista, livro, computador, bulas, bilhetes, placas de rua e etc.) torna-se mais fácil compreender que o ato de ler está presente na vida da criança desde sua tenra idade, uma vez que, a relação com o outro (adulto) e o meio é estabelecida desde o nascimento, e que as ações de leitura praticadas pelos sujeitos neste ambiente que a cerca interferem diretamente na sua construção conceitual de leitura. Dessa forma, o seguinte passo da investigação buscou apresentar as crianças elementos que se referiam a situações costumeiras de atos de leitura presenciados explicitamente ou até implicitamente por elas fora do âmbito escolar, como por exemplo, a leitura silenciosa de um jornal, de uma receita, de um conto, os gestos que indicam que se está lendo, a entonação de voz e etc.

A princípio, um grupo de crianças foi exposto à situação em que se fazia uma leitura silenciosa de um jornal, as mesmas ao serem questionadas se aquele ato era uma leitura responderam negativamente justificando que para ler tem que falar, então, “[...] a leitura não pode ser concebida sem voz” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 168). Outro grupo já considerou que o ato de olhar o texto e folhear as páginas se caracteriza como leitura silenciosa. Um terceiro grupo considerou que o movimento dos olhos ao ler é admitido como leitura.

Em outro momento utilizou-se portadores de texto (conto, jornal e um texto em formato de diálogo) e a leitura em voz alta, porém estas leituras eram realizadas de maneiras invertidas, na qual o texto do jornal era lido como um conto, o conto como uma notícia jornalística e o diálogo como se estivesse escrito no jornal. E com as indagações realizadas no decorrer da experiência observou-se que as crianças passam por fases diferentes e específicas de acordo com sua vivência de mundo e idade. Previamente, as crianças relacionam o texto lido com o que está impresso no portador do texto e não com o objeto em si. Posteriormente, ela relaciona o texto lido com um único objeto portador de texto- as crianças de classe baixa sempre relacionavam todos os enunciados com uma notícia de jornal- adiante, a relação entre portador de texto e enunciado começou a ser assimilada, pois já havia uma construção de elementos que caracterizavam os objetos sociais apresentados e por fim superou-se a situação conflitiva da atividade proposta, no qual as crianças conseguiram classificar os textos lidos

em notícia (jornal), conto (livro) e diálogo (conversa informal) e ao fazerem isso elas chegaram ao nível de “[...] diferenciação da “língua oral” e língua escrita” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 187) sendo essa capacidade crucial para iniciar o processo de escolarização.

Partindo das conclusões encontradas a respeito de como a criança concebe a leitura apoiando-se na sua vivência social, Ferreiro e Teberosky (1999) traçaram por meio de níveis a evolução da escrita na criança. Está posto que a criança convive com textos produzidos por adultos desde pequena e, por isso, esse contato a leva a produzir sua própria escrita. Nesse sentido, a última etapa da investigação caracterizou-se pelo ato da escrita. As crianças tiveram que escrever palavras que estavam inicialmente ligadas ao seu conhecimento prévio, como seu nome próprio, nome de um amigo, palavras utilizadas comumente no início da escolarização e outras que provavelmente não haviam sido ensinadas ainda, além de uma frase.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o conjunto de hipóteses elaboradas pelas crianças se dividem em cinco níveis denominados como: “distinção entre o icônico e não-icônico”; “exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres”; “hipótese silábica”; “hipótese silábica-alfabética” e “hipótese alfabética”.

Os níveis um e dois são conhecidos como nível **pré-silábico**. A criança que se encontra neste período começa a diferenciar a escrita do desenho, pode fazer grafismos separados imitando a letra imprensa ou linhas curvas imitando letra cursiva. Reproduz a escrita de acordo com o que vivencia.

A criança utilizará os mesmos grafismos para escrever diversas palavras, mas ao entendimento dela eles têm significados diferentes. Cada representação gráfica corresponde a algo pensado por ela, logo, consegue ler o que ela própria escreveu e não a escrita do outro. Em meio a essa escrita também pode haver números, já que ela considera a representação gráfica do número como letra. “Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Há também, ainda neste nível, o momento em que as crianças começam a escrever de forma a considerar tamanho e quantidade de letras. Denominados como organizações quantitativas ou qualitativas. Ou seja, na organização quantitativa compreendem que uma determinada palavra deve conter um número “x” de letras para que seja considerada palavra. Na qualitativa a criança a partir de observações das letras que formam a palavra escrita identifica se existem letras repetidas, iguais ou diferentes- faz permuta de letras para

representar palavras diferentes, pois entende que ao inverter a ordem de escrita gráfica estará escrevendo outras palavras- portanto, “*Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas*” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 202).

O nível três é denominado como **hipótese silábica**. A criança começa a entrar no período de fonetização da escrita passando a estabelecer relação grafema- fonema. Começa a formular hipóteses sobre a formação de cada palavra e entender suas diferentes formações. Na fase silábica, a criança passa a representar uma letra para cada sílaba escrita, podendo as letras utilizadas representarem ou não o som das sílabas. Desta maneira, nessa fase as crianças percebem que as letras têm relação com o som da palavra e assim colocam uma letra na qual já reconhece o som para representar uma sílaba ou também representar uma sílaba com uma letra qualquer sem fazer relação de valor sonoro.

Esta hipótese silábica é a de maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras (FERREIRO, 1985, p. 25).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no nível quatro, nomeado de **hipótese silábica alfabética**, a criança oscila entre os níveis três e quatro, pois se depara com novos conceitos de leitura e escrita resultando em diversos conflitos cognitivos, conforme defende a teoria de Piaget quando traz o processo de construção do conhecimento, no qual ocorrem a assimilação, acomodação e o equilíbrio. Desta forma, assim que a criança entra nessa fase ela já não representa mais, em alguns casos, a sílaba apenas com uma letra, pois já compreende que para formar uma sílaba é necessário ao menos duas letras e não utiliza a letra sem valor sonoro, isto é começa a estabelecer uma relação grafema- fonema.

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 214).

No nível cinco, última etapa do processo de aquisição da língua escrita, e intitulado como **hipótese alfabética**, a criança já compreende totalmente o sistema de escrita alfabética, mas ainda poderá encontrar dificuldades ortográficas.

[...] ao chegar neste nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito* (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Portanto, para que a criança transponha as dificuldades ortográficas, primeiramente, é fundamental entender que a escrita não representa propriamente a transcrição gráfica da fala e que a escrita ortográfica é regida por regras gramaticais. Tais conceitos serão apropriados no decorrer da escolaridade. Sendo assim,

[...] deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 288)

Escrever, ler e interpretar são situações, embora complementares, distintas. Por isso, Ferreiro e Teberosky elencam como crucial para o sucesso dessa tríade, além da produção textual livre de preconceitos, a prática de leitura em voz alta de textos variados. “[...] o circuito signo visual- tradução sonora- significação não é um circuito inevitável, mas sim que nos surge como dá em virtude da importância desmesurada que a leitura em voz alta adquire na prática escolar” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 286).

Considerando toda a pesquisa apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999), fica claro que do ponto de vista do construtivismo, a escrita infantil segue uma linha regular cheia de interferências culturais e que cada fase vai dando sustentação para a outra até que a aquisição do sistema de escrita alfabética chegue ao último nível.

Deste modo, as contribuições da teoria psicogenética do conhecimento trazidas na obra da Psicogênese da Língua Escrita (1999) emergiram como uma nova maneira de encarar a alfabetização, contrapondo aos longos anos do ensino tradicional, no qual o aluno é visto apenas como receptor e o professor como transmissor do conhecimento, além de ensinar partindo do pressuposto de que todas as crianças são globalmente iguais, desconsiderando totalmente suas especificidades sociais e cognitivas.

Os estudos de Ferreiro E Teberosky (1999) colocaram a criança na posição de protagonista da sua aprendizagem, que constrói suas próprias interpretações sobre a escrita,

ora influenciadas pelos adultos que o cercam no seu ambiente extraescolar, ora por suas próprias elaborações conceituais. Isto desencadeou diversas reflexões em busca de formações mais conscientes que priorizem o entrelaçamento da teoria com a prática pedagógica. “Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização” (FERREIRO, 1985, p. 41).

4 PRÁTICAS FUNDAMENTADAS NA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII EM PARALELO COM O PROGRAMA DA RESIDÊNCIA DOCENTE/UFJF

4.1 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE/ UFJF

O Programa de Residência Docente é um projeto pioneiro na Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem como objetivo promover a formação continuada de professores recém graduados em várias áreas da licenciatura- Pedagogia, Artes, Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Química, Geografia, História, Línguas Estrangeiras, Matemática, Sociologia e Educação Física- e assim, contribuir para o aprimoramento da formação do/a professor/a que irá atuar na Educação Básica.

Tal programa conta com um processo de especialização e aconteceu no CAp João XXIII, que está diretamente ligado a instituição da UFJF e numa escola municipal de educação infantil contemplando várias discussões que envolvem a formação docente, no sentido de que o professor precisa se formar na prática escolar.

Mas como enriquecer a prática sem estar efetivamente atuando como professor? É exatamente nesse contexto que a Residência surge. Nela os professores residentes em uma co-docência com o professor regente- que é o orientador do residente no programa- traçam planos de ação voltados para sua área e as turmas que lecionam. E além das práticas como professor, também, ocorrem aulas presenciais com disciplinas totalmente voltadas para a práxis docente, sendo totalmente planejadas e ministradas pelos professores orientadores.

A Residência Docente é a realização de um discurso pertinente no campo acadêmico em que a formação continuada de professores é uma grande questão. A graduação, mesmo com os estágios, não contempla efetivamente a realidade de um/a professor/a na sala de aula, pois o contato nesse período, ainda é muito superficial. Portanto, a tal formação continuada,

na maioria das vezes, só ocorre quando o/a professor/a já está atuando sem a reflexão adequada.

As discussões giram em torno da urgência de inserção do/a professor/a recém formado/a na realidade escolar e de reflexões pessoais e coletivas sobre suas práticas em consonância com as teorias científicas da área em que atua. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2013, p. 39). Neste sentido, ser residente é ser este professor reflexivo e autônomo que Paulo Freire tanto defende em seus textos.

4.2 O 1º ANO E SEUS DESAFIOS

O Colégio de Aplicação João XXIII tem a alfabetização como porta de entrada para os estudantes que querem ingressar numa escola pública de qualidade. O acesso à escola se dá através de sorteio aberto para toda a comunidade, por se acreditar ser a forma mais democrática, entretanto, é preciso considerar que tal procedimento resulta, obviamente, em um público heterogêneo formado por alunos de diferentes origens socioculturais e econômicas, e inclusive oriundas de diversas filosofias de educação infantil. Portanto, o ensino se torna desafiador, pois, uns já tiveram experiências relacionadas à leitura e escrita e outros não.

Essa diversidade de vivências vai ao encontro da discussão que Ferreiro e Teberosky (1999) teceram durante a pesquisa em que constataram que as crianças de classe baixa vindas da periferia tinham bem menos conhecimento sobre a cultura escrita do que as de classe média. E tal carência reflete diretamente no processo de alfabetização porque a criança que teve oportunidades de presenciar em seu contexto extra-escolar práticas de leitura e escrita, não terá dificuldades na aquisição da língua escrita, diferente da criança que tem essa prática limitada.

Essa compreensão por parte do/a professor/a é fundamental, pois, compreender o impacto dessas diferentes realidades no aprendizado, o permite elaborar um planejamento democrático. E esse é o princípio do ensino no CAp João XXIII. As professoras que atuam no 1º ano têm como referência a teoria do Construtivismo⁹ e da Psicogênese escrita em suas práticas.

⁹ Além do trabalho na perspectiva do Construtivismo o ensino também está baseado na teoria da aprendizagem de Vigotski que está ligada às zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial da criança, no qual o/a professor/a é o mediador dessa aprendizagem. (COELHO E PISONI, 2012)

Como instrumento de avaliação do nível de escrita, elas utilizam a prova diagnóstica que consiste em ditar para as crianças quatro palavras que estejam dentro de um determinado campo semântico (animais, brinquedos, meios de transporte, etc.) e que contenha 4 (polissílaba), 3 (trissílaba), 2 (dissílaba) e 1 (monossílaba) sílabas e uma frase que inclua uma das palavras ditadas anteriormente.

Essa abordagem permite ao/a professor/a observar como a criança aborda essa tarefa de maneira autônoma, além de, conseguir identificar o nível de escrita que o estudante se encontra. Entretanto, por mais que esta ferramenta seja utilizada sistematicamente como avaliação mensal, e fazer parte da “sanfona” – um material elaborado durante todo o ano letivo, com o objetivo de acompanhar a evolução da escrita das crianças tanto por parte das professoras, quanto por parte dos pais que no fim tem acesso ao material completo- ela não é a única maneira utilizada como avaliação diagnóstica, pois qualquer intervenção de escrita e leitura possibilita observar o conhecimento elaborado pelo estudante.

Importante destacar que as práticas são pensadas e construídas coletivamente pelo grupo de professoras de Português, composto pelas professoras Andreia, Alesandra, Rita e Simone, em reuniões quinzenais em que são discutidos os perfis das turmas de maneira geral e as questões pontuais, nestas ocasiões são traçadas ações coletivas, mas que serão abordadas pelas professoras de maneiras diferentes pensando em suas respectivas turmas. Nesse contexto, elas procuram promover práticas de [...] “escrita espontânea, aquela que permite a criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita” [...] (RIBEIRO *et al.*, 2019, p. 7). Além de, [...] “propor atividades que estimulem as crianças a pensar sobre a escrita, propor atividades que gerem conflito nas hipóteses de cada criança, propor atividades de leitura e escrita com sentido e propor atividades diversificadas que contemplem cada criança a partir de seu nível de aprendizagem em direção ao avanço deste” (idem, 2019, p. 7).

Dentre as experiências enriquecedoras promovidas por este grupo de professoras e que tive o privilégio de participar de todo processo, destaco a sequência didática intitulada “Amiga Secreta” e o Intercâmbio Literário.

A sequência didática “Amiga secreta” foi uma prática que mobilizou todos os estudantes. A proposta partiu da leitura de um livro que abordava tipos de correspondência. A carta tornou-se o objeto de aprendizagem da escrita nesta ação. Houve toda uma organização de acontecimentos que de forma articulada se interligavam e complementavam. Ao trabalhar o gênero CARTA, as crianças foram intencionalmente estimuladas a escrever cartas para os amigos de classe, para os familiares, para os estudantes das outras turmas e para a misteriosa AMIGA SECRETA- que nesse caso eram cartas com escrita coletiva com objetivo de

conseguir informações/pistas que levassem ao nome da pessoa por trás desse suspense. Esse trabalho fantástico despertou nas crianças o desejo pela escrita e conseqüentemente o que Ferreiro e Teberosky (1999) dizem ser necessário para a evolução da escrita, os conflitos cognitivos, ou seja, a criança ao escrever e ler as suas cartinhas e as dos amigos se desequilibra e equilibra - teoria da aprendizagem de Piaget- e formula novas hipóteses conseguindo avançar de nível. Ressaltando que todo o processo ocorreu de maneira interdisciplinar, pois, as professoras de Português também lecionam Ciência, Geografia e História.

Sendo assim, na área da Ciência trabalhou-se as partes do corpo humano. Foi realizada a montagem de um cartaz utilizando partes do corpo da amiga secreta- metade do rosto, uma mão e um pé- recebidas junto a uma carta. A dinâmica iniciou-se com as crianças escolhendo individualmente as partes do corpo que gostariam de desenhar e escrevê-las num papel. E posteriormente, de três em três, eles iam desenhar no cartaz o que haviam escolhido. Chegando ao final tinha- se a imagem de uma mulher e eles deveriam tentar descobrir quem era.

Na área de Geografia, abordou-se o espaço da escola (trajeto e orientação espacial), as crianças foram divididas em grupos e direcionadas a diferentes espaços do colégio e no decorrer do percurso a professora ia sinalizando as ações que o trajeto os levava a realizar, por exemplo, siga em frente, vire a esquerda, vire a direita, desça as escadas e etc. E ao voltar para a sala os estudantes deveriam desenhar o seu mapa referente ao trajeto feito colocando todas as informações coletadas que lembravam.

Já na área de História, foi resgatada a história do colégio utilizando fotos antigas e atuais trabalhando presente e passado. Nesta etapa os estudantes foram separados em quatro grupos de cinco crianças, cada equipe recebeu uma foto antiga referente a algum espaço da escola e juntamente com a professora e os bolsistas¹⁰ visitaram o local correspondente a foto recebida anteriormente. Lá observaram e discutiram as mudanças estruturais ocorridas no decorrer dos anos.

É de suma importância ressaltar que em todas essas situações descritas acima a escrita se fazia presente seja por meio de uma escrita espontânea ou por placas de identificação e cartazes nos murais encontrados nos corredores do colégio. Por esta presença constante da

¹⁰ São graduandos de distintas licenciaturas da UFJF que participam do projeto de treinamento profissional do CAP João XXIII atuando em conjunto com professores regentes em diferentes segmentos e turmas do colégio.

escrita em todos os espaços que Ferreiro e Teberosky (1999) reafirmam em vários momentos que a escrita é um objeto cultural

Outra experiência, da qual participamos foi o projeto “Intercâmbio Literário”. Trate-se de uma intensa troca de experiências entre uma escola municipal rural localizada em PENIDO/JF e o CAp João XXIII. Acontece em dois momentos, a princípio as crianças da escola de Penido visitam o colégio durante a FLIJ¹¹ (Feira Literária do CAp João XXIII) e posteriormente os/as aluno/as do 1º ano visitam a escola rural. Para as turmas do 1º ano foi planejado contação de histórias com convidados especiais como uma autora de um livro infantil e mostra de filmes, além de momentos mais frequentes de leitura em sala de aula.

Nesse primeiro momento as crianças de Penido são envoltas numa magia, pois ao chegar ao CAp João XXIII se depararam com uma realidade estrutural totalmente distante da deles, o brilho no olhar era visível durante todo momento. Eles participaram da contação de história e da mostra de filmes e a culminância deste dia foi um grande piquenique com a presença da AMIGA SECRETA.

A visita das crianças do CAp João XXIII, promoveu o mesmo olhar de curiosidade e magia ao se depararem com a realidade das crianças da zona rural. Lá houve contação de história com tema “alimentação” - as crianças levaram frutas- e um passeio com visita a uma horta cultivada por uma moradora da comunidade, a um curral onde viviam cavalos, bois e vacas e uma brincadeira livre num grande campo localizado em frente à escola.

E o que todo esse processo teria a ver com alfabetização, já que não houve escrita sistematizada? Tudo! A cultura escrita está em todas estas ações, além do respeito mútuo, da solidariedade. As relações estabelecidas neste intercâmbio com certeza contribuíram para o processo de alfabetização de cada um.

Estas duas intervenções que descrevi acima são exemplos efetivos de práticas que contemplam o construtivismo e a psicogênese da língua escrita, pois as crianças vivenciaram momentos que de alguma maneira fizeram que elas refletissem e participassem de situações que envolviam leitura e escrita. É fundamental que o professor permita e estimule que as crianças tenham interação com língua escrita, nos mais variados contextos. “As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais que a escrita é um objeto interessante” [...] (FERREIRO, 1993, p. 25).

¹¹ Este evento ocorre todo ano e é organizado pelo Departamento de Letras e Artes com objetivo de incentivar a leitura entre os alunos. Para isso todos os professores de Linguagem se mobilizam para planejar atividades diferenciadas de acordo com a faixa etária.

Quando o plano de intervenção é pensado para a criança visando suas especificidades cognitivas, sociais e culturais, a experiência resultante deste interfere diretamente no seu processo de alfabetização e formação enquanto sujeito histórico- cultural, visto que as marcas experienciais deixadas no decorrer das atividades serão desconstruídas e ressignificadas em seus territórios sociais, seja por meio de suas relações fraternas e/ou brincadeiras. A educação não começa e nem se finda na escola, ela é viva! “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 96).

4.3 UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA COMO RESIDENTE DOCENTE DE DUAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CO-DOCÊNCIA COM AS PROFESSORAS REGENTES ALESANDRA MAIA E SIMONE RIBEIRO.

Para entender como cheguei ao Programa de Residência Docente é fundamental, antes de tudo, conhecer as escolhas que me trouxeram até aqui. Sou Catielen dos Santos Castro, formada em Pedagogia desde o ano de 2017, mas atuante na área da educação, especificamente, na educação infantil e educação inclusiva desde 2009. Por me identificar com o meu trabalho e por ter preconceitos sobre ser professora do ensino fundamental I jamais cogitei atuar como professora nesse segmento, muito menos no primeiro ano de alfabetização.

Sempre considerei a alfabetização um super desafio e, por isso, lecionar nessa etapa de ensino era algo inimaginável para mim. Até que surgiu a oportunidade de tentar uma vaga para a Residência Docente e entrar. Tive a opção de ficar na educação infantil e permanecer na zona de conforto ou escolher o ensino nos anos iniciais e superar a insegurança. Então, escolhi os anos iniciais e me abri para os desafios que seriam postos a mim a partir desta experiência tão rica.

O trabalho foi exclusivamente desenvolvido no primeiro ano de alfabetização, justamente, a etapa que me sentia mais receosa em atuar. Não era nenhum trauma relacionado à minha alfabetização, pois, tive uma excelente professora, era apenas por saber o quão complexo é alfabetizar uma criança. Mas com a residência descobri que até esta ideia de “complexo” estava equivocada. A alfabetização em si é complexa, mas se o/a professor/a

entender que a criança é o centro do processo, e não o método, a complexidade ganha outra direção.

Centrando mais especificamente na minha experiência como residente de Pedagogia com atuação efetiva em duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental I. Explicitarei o trabalho desenvolvido por mim junto as minhas orientadoras com um determinado grupo de alunos abrangendo as quatro turmas.

A proposta teve início após um levantamento realizado pelas professoras de Português com relação às crianças que precisavam naquele momento de um estímulo a mais no processo de aquisição do SEA - Sistema de Escrita Alfabética.

Esta investigação se deu por meio da prova diagnóstica junto às observações diárias realizadas em outros momentos das aulas. Através dessa análise constatou-se que 14 alunos se encontravam no nível de escrita Pré- silábico, sendo 6 do 1º ano A, 2 do 1º ano B, 2 do 1º ano C e 4 do 1º ano D. Dividimos as crianças do 1º ano em três grupos e as intervenções ocorreram nas segundas- feiras, terças- feiras e sextas- feiras com duração de 50 minutos para cada grupo.

A partir disto, começamos a envolver estes alunos em atividades diferenciadas e fora de sala de aula para que suas especificidades no processo de ensino aprendizagem fossem contempladas. Desta forma, optamos por utilizar jogos de linguagem como ferramenta de ensino.

[...]os jogos de linguagem podem, justamente, constituir estratégias produtivas para provocar a reflexão fonológica envolvendo diversas unidades sonoras, como rimas, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas; para provocar o reconhecimento de palavras, unindo níveis lexicais e sublexicais da leitura; para refletir sobre as propriedades e a lógica de funcionamento alfabético e ortográfico do sistema – aspectos que ora são negligenciados, tratados de forma casual, ora de forma mecânica (ARAÚJO, 2020, p. 06).

Segue abaixo alguns jogos utilizados:

Imagem 1- Bingo da letra inicial



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Imagem 2- Jogo descubra a palavra



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Imagem 3- Dado silábico



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Imagem 4- Lince



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Imagem 5- Bingo silábico



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

A escolha do jogo como ferramenta de intervenção não foi ao acaso, pois entende-se que o jogo, nesse caso, o jogo de linguagem, contribuiria diretamente para o processo de estruturação das crianças com relação à escrita. Segundo Macedo (2009) no momento que a criança joga [...] “surgem desequilíbrios, surpresas, dificuldades ou lacunas que demandam regulações e compensações” (p. 50). Ao jogar a criança inventa, experimenta, descobre, aprende e confere habilidades. Logo, o jogo não se resume apenas em incentivar a imaginação das crianças, mas também auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas estando, também, dentro da teoria da inteligência de Piaget, no qual a criança elabora esquemas que entram em conflito e se transformam em estruturas organizadas gerando aprendizagem

É importante ressaltar que a elaboração e implementação de um jogo por parte do/da professor/a vai além do planejar. Ao propor o jogo o/a professor/a é levado/a a aprender, a silenciar e observar. Uma ação, por mais que seja bem intencionada, no momento inadequado, pode prejudicar totalmente a dinâmica do jogo e o processo de reflexão da criança, por isso é essencial ficar atento ao momento certo de intervir na relação da criança (sujeito) e o jogo (objeto).

Compreendendo esses conceitos, me propus a colocá-los em prática durante o desenvolvimento dos jogos com as crianças. Inicialmente eu apresentava o jogo escolhido para aquele dia e explicava as regras. Eles sempre iam empolgados, uma vez que, se sentiam privilegiados por serem os únicos a saírem da sala para “brincar”. E o entusiasmo é fundamental para o desempenho e envolvimento da criança com a atividade proposta. No decorrer da execução dos jogos eu fazia intervenções se fossem necessárias, mas sempre mantinha como prioridade as trocas entre as crianças, pois, se ajudavam. E quando “erravam” os corrigia de maneira que os levassem a refletir sobre o erro. E por fim, no final de todos os jogos aplicava uma atividade de sistematização para que observasse como estava à escrita de cada um.

Ao analisar as escritas e definir a hipótese silábica que se encontravam me reunia com a professora regente dos alunos em questão para discutir se a minha análise estava coerente com a dela nas aulas. Logo, quando havia uma coerência no desempenho das crianças no meu atendimento e nas aulas de Português o meu trabalho era voltado para desafiar o estudante em jogos com níveis mais avançados e quando existia uma discordância entre os resultados o objetivo do jogo era fazer com que o mesmo compreendesse primeiro os conceitos do nível de escrita que se encontrava.

Ao descrever a dinâmica de planejamento soa como se ocorresse de maneira mecânica, mas, não. Todas as intervenções eram pensadas, planejadas e executadas de modo que o estudante entrasse em conflito cognitivo construísse um conceito e conseqüentemente atingisse o próximo nível de escrita. Este processo individual acontecia até que a professora regente e eu percebêssemos que a criança havia chegado ao nível alfabético. Quando isso ocorria era desligada das intervenções com os jogos e se necessário entrava outra criança.

O trabalho com jogos perdurou até o final do ano de 2019 e, embora, nem todos os estudantes tenham atingido a hipótese silábica alfabética a maioria conseguiu avançar um ou dois níveis de escrita. Por certo, todo/a professor/a do 1º ano deseja que o estudante atinja o nível alfabético, mas isso não deve ser encarado como uma obrigação. Toda criança tem seu tempo, que nem sempre coincide com o tempo e desejo do/a professor/a e está tudo bem! O processo de alfabetização não finda no primeiro ano ele continua nos dois próximos anos, no qual, o estudante desenvolverá outras habilidades de leitura e escrita.

Eu fui alfabetizada por meio de um ensino tradicional, com apoio de cartilhas e método sintético, no qual partia das letras e famílias silábicas. De fato aprendi a ler e escrever, porém, não houve reflexão nenhuma sobre a escrita no seu sentido cultural.

Evidente que se tivesse atuado como professora de alfabetização antes da residência eu repetiria as mesmas práticas da minha professora de alfabetização, pois a concepção que eu tinha é que daquela maneira daria certo. E agora, após a residência, sei que existe uma prática muito mais humanizadora de alfabetizar uma criança. A proposta da residência possibilitou uma formação continuada efetivamente transformadora, pois, o processo de formação ocorreu dentro de um espaço de ensino composto por profissionais qualificados comprometidos com uma educação pública de qualidade e com a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Desta maneira, destaco este trabalho desenvolvido como um grande marco na minha experiência como professora residente, pois nele, embora eu tenha sido orientada nas ações, me senti no lugar de PROFESSORA, onde tive total autonomia na confecção, escolha e aplicação dos jogos. O retorno das crianças foi gratificante, pois pude observar o reflexo das intervenções nas práticas em sala de aula aplicadas pelas professoras regentes. Lembrando que as atividades desenvolvidas, em momento algum, tomaram o lugar das planejadas pelas professoras, já que o jogo era uma ferramenta utilizada no dia a dia como parte do planejamento, pelo contrário, a ideia inicial era de uma intervenção paralela, e assim foi. Além do retorno pedagógico, também obtive um retorno afetivo, construímos uma relação fraterna. Segundo Sarmiento (2010) a afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Portanto uma convivência baseada no respeito, uma relação afetiva positiva entre professor e aluno colabora efetivamente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. E assim como seres que se constituem na relação com o outro, eu me constituí como uma nova professora. Saio desta experiência muito mais PROFESSORA do que quando cheguei.

A residência mostrou que não existe apenas aquela opção de ensino que deu certo comigo e que a partir de agora cabe a mim escolher o caminho. Portanto, se futuramente me tornar uma alfabetizadora lecionarei sob uma nova perspectiva de ensino, no qual o estudante deve ser protagonista da sua própria aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Levando em consideração os fatos apresentados conclui-se que historicamente os embates envolvendo a educação primária sempre ocorreram em prol de uma alfabetização qualitativa e todas em consonância com as pesquisas e estudos de sua época. No entanto, não é correto desconsiderar os erros nem o passado desse ensino, nem deixá-lo para atrás e nem trazê-lo como verdade absoluta negando os avanços científicos nesse campo de

conhecimento. O espaço escolar é intenso e plural e nele circulam sujeitos carregados de vivências, portanto, é inconcebível um ensino pautado na homogeneidade que desconsidera as particularidades do outro.

A mudança de perspectiva de ensino que Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram com a Psicogênese da Língua Escrita revolucionou a alfabetização no Brasil. Ainda que, essa pesquisa já tenha trinta e cinco anos, desde sua primeira publicação no país, até o momento, há poucos profissionais comprometidos com os verdadeiros conceitos do construtivismo e da psicogênese escrita. Certamente, tal reflexo tem ligação com as políticas públicas de formação docente que continuam perpetuando o discurso, a prática tradicional e os conceitos discutidos no decorrer deste texto de maneira equivocada.

Não é uma realidade animadora, mas, existem realidades que inspiram. Assim como, a que tive a satisfação de vivenciar enquanto residente docente no CAP João XXIII no ano de 2019. Evidente que a instituição faz parte de uma esfera federal e isso já confere um diferencial estrutural e profissional totalmente significativo. Estar inserida nesse contexto me fez acreditar que é possível alfabetizar sem seguir o “bê a bá” e que, apesar de, aquela realidade ter todas as condições favoráveis para ser o que é todo o trabalho desenvolvido lá, pode sim, ser realizado numa escola municipal. Entender essa questão e desenvolver as intervenções com os jogos baseados na Psicogênese da escrita permitiu-me refletir sobre todas as concepções que considerava verdadeiras e ressignificar a profissional que sou.

De fato, não existem fórmulas prontas para ensinar a linguagem escrita, assim como, não existem para o ensino da linguagem oral. Uma alfabetização humanizadora só será possível se houver profissionais qualificados e comprometidos com uma educação pública de qualidade pautada em práticas pedagógicas que envolvam a escrita como ela é, ou seja, um objeto cultural constituído e modificado através das relações no decorrer da história da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, L. C. de. **Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras.** EDUR- Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.**8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

BITTAR, M. BITTAR, M. **A história da educação no Brasil: a escola pública no processo de escolarização da sociedade.** Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez.2012.Disponívelem:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>> Acesso em: 25 de março de 2020.

CAMRGO, J.S. **Problemas de aprendizagem: uma conversa à luz do sócio- interacionismo.** Revista Universidade e Sociedade, Brasília, n. 16, p. 52-54, set. 1997. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/CONVERSA_%20LUZ%20DO%20S%C3%93CIO-INTERACIONISMO.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2020.

CAMINI, P. PICCOLI, L. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço e corporeidade.** Porto Alegre: Edelbra, 2012.

CARDOSO, B. TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1989.

CASTRO, C. S. SANTANA, L. K. A. **PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA.** In: ADIEL QUEIROZ RICCI; ANGELO FERREIRA MONTEIRO; IRENILDA REINALDA BARRETO DE RANGEL MOREIRA CAVALCANTI... [et al] A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL DO SÉCULO XXI - DESAFIOS, PROPOSTAS E CAMINHOS. 1ed.VASSOURAS: UNIVERSIDADE DE VASSOURAS, 2018, v. 1, p. 24-39.

COELHO, L. PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação.** Revista e- Ped. Facos/ CNEC Osório, v. 2, n. 01, ago/2012.

COTRIM,G. FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos.** SciELO - Editora UNESP. Edição do Kindle.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.**47. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Volumes 1, 2 e 3.

LACERDA, M. P. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, M. L. C. de. A. **A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização na América Latina**. Dissertação de mestrado apresentada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2019.

MACEDO, L. **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDONÇA, O. S. MENDONÇA. O. C. **Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf > Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, P. de. **História da educação no Brasil período Jesuítico**. Monografia apresentada pela Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

PAIVA, J. M. de. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. In: LOPES, E. M. T. ; FARIA Filho, L. M; VEIGA, C. G. (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, V. W. **Pesquisa em Psicolinguística: antecedentes, caminhos e relatos**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 48-53, jul./set. 2010

RIBEIRO, S. et al. **Reflexões, possibilidades e desafios das sequências didáticas interdisciplinares no 1º ano do ensino fundamental – o caso da amiga secreta**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62440>>. Acesso em: 02/07/2020.

ROCHA, R. ROTH, O. **O homem e a comunicação: o livro da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e Aprendizagem**. 2010. 34 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, O. V. de. **Trajetória histórica da Educação Escolar Brasileira**: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Garça: FAEF, 2010. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/RZlpLbZvikizJtb_2013-7-10-12-0-56.pdf> Acesso em: 10 de março de 2020.

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

_____. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Pátio- Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artmed, n. 29. p. 18-23, fev/abr 2004.

SMOLKA, A. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

TEBEROSKY, A. TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1993.