

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTUDOS E CONCEITOS

PSYCHOGENESIS OF WRITTEN LANGUAGE, LITERACY AND LETTERING STUDIES AND CONCEPTS

Lucilene Simone Felipe Oliveira¹

Resumo: Esse artigo busca analisar, de maneira sucinta e prática, as contribuições da *Psicogênese da Língua Escrita*, bem como a abordagem de alguns autores sobre a construção da escrita pela criança. A cidadania e a condição de exercê-la com dignidade, estão ligadas diretamente ao ato da leitura e da escrita. Dessa forma, é necessário despertar a consciência de que a escrita cumpre inúmeras funções sociais. Apesar de a ênfase maior dar-se em relação à psicogênese da língua escrita, também serão abordadas outras questões diretamente relacionadas com a linguagem escrita, como a alfabetização e o letramento. Magda Soares (2014, 2016, 2020) apresenta alguns estudos sobre a alfabetização, priorizando o texto como eixo central desse processo, assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) também expõe, ou seja, partir do todo para as partes. Alguns estudos produzidos no Brasil serão apresentados brevemente, como de Rego e Dubeux (1994 apud REGO, 2006) e Nunes (1995 apud REGO, 2006). Cagliari (1998, 2006) acredita que, independentemente do método, o importante é alcançar os objetivos e, se o professor possuir conhecimento em linguística, saberá o que fazer na hora em que precisar fazer para garantir o sucesso na alfabetização. Há, de fato, muitas controvérsias direcionadas ao processo de aquisição da escrita. Deve-se compreender e valorizar o conhecimento que a criança traz à escola, afinal a instituição escolar não é a única informante, principalmente em meios urbanos. A criança não é mera receptora de informações, pois ao entrar na escola, traz consigo conhecimentos que não podem ser descartados. Assim, esse artigo consiste em exploração bibliográfica de livros, documentos e artigos de revistas científicas, bem como uma abordagem do problema de origem qualitativa.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Psicogênese da Língua Escrita.

Abstract: This article aims to analyze the contributions of Psychogenesis of the Written Language and the approach of some authors on the construction of writing by the child. Citizenship and the condition to exercise it with dignity are bonded to the act of reading and writing. Thus, it is necessary to be awareness that writing fulfills innumerable social functions. Despite the greater emphasis to be on written language psychogenesis, other issues directly related to written language, such as *initial reading instruction* and literacy, will also be addressed.

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior e Educação a Distância: Gestão e Tutoria. Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul, Centro Municipal de Educação Infantil Gertrudes Kanzler. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8531-732X>. E-mail: lucilene.felippe@gmail.com ou lucilene.oliveira@edu.jaraguadosul.sc.gov.br.



Magda Soares (2014, 2016, 2020) presents some studies on literacy, prioritizing the text as the central axis of this process, as well as the National Common Curricular Base - NCCB (2017) also exposes, that is, starting from the whole to the parts. Some studies produced in Brazil will be presented shortly, such as by Rego and Dubeux (1994 apud REGO, 2006) and Nunes (1995 apud REGO, 2006). Cagliari (1998, 2006) defends that, regardless of the method, it is important to achieve the objectives and, if the teacher has linguistics knowledge, he will know what to do when he needs to do, to guarantee success in the literacy process. There are many controversies directed to the writing acquisition process. The knowledge that the child brings to school must be understood and valued, after all, the school institution is not the only informant, especially in urban areas. The child is not a mere recipient of information, because when he enters school, he brings with him knowledge that cannot be discarded. This article consists of a bibliographic exploration of books, documents and articles from scientific journals, as well as an approach to the problem of qualitative origin.

Keywords: Literacy. Initial Reading Instruction. Psychogenesis of Written Language.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a tarefa de alfabetizar é um desafio e, como tal, é imprescindível que o professor almeje subsídios para executá-la com precisão, levando em conta o que a criança conhece ao entrar na escola e mostrando na prática, de maneira contextualizada, a importância de estar alfabetizado para se fazer presente na sociedade. Afinal, além de muitas crianças temerem a aprendizagem da leitura e da escrita, desconhecem a necessidade dessas habilidades em um contexto social.

Emilia Ferreiro, renomada estudiosa sobre alfabetização, realizou diversas pesquisas nessa área, e pode-se dizer que as ideias originais ao iniciar seus trabalhos com a *Psicogênese da Língua Escrita*, em parceria com Ana Teberosky, eram compreender o porquê do fracasso escolar, entender os altos índices de desistência e conhecer as hipóteses que as crianças fazem em relação à escrita. Essa obra provocou grande impacto no Brasil, devido ao índice considerável de fracasso escolar em comparação com outros países da América Latina na década de 80, pois para a maioria dessas crianças que reprovavam não era evidente que a escrita representa a fala.



Anterior à publicação da *Psicogênese da Língua Escrita*, pouco se estudava sobre a aquisição da escrita. Por isso, Ferreiro e Teberosky, ao introduzirem uma investigação nessa área, possibilitaram um melhor entendimento sobre essa questão, estabelecendo um marco relevante em relação ao processo de aquisição da escrita, pois percebeu-se o quão importante é permitir que a criança escreva espontaneamente, partindo do todo para as partes. Além disso, o estudo acerca da língua escrita gerou impactos consideráveis: causou uma imensa revolução conceitual no campo da alfabetização, trazendo Piaget e o construtivismo para esse campo e fornecendo subsídios para que muitos docentes buscassem alternativas diferenciadas. Mostrou o quão importante é a leitura em voz alta, por exemplo, da prática de leitura de diferentes textos literários e da diversidade disponível nas bibliotecas (DURAN, 2009).

O foco de Ferreiro não foi desenvolver um método de alfabetização, mas entender como a criança aprende, inserindo-a no centro do processo. A questão é como o aluno aprende, que hipóteses são criadas até que haja o domínio da leitura e da escrita, e não mais o método que trará os resultados esperados. Mas, durante muito tempo, preocupou-se em ensinar a criança a ler e escrever, sem inseri-la no mundo letrado. Tão ou mais importante do que alfabetizar é despertar no aluno a consciência de que a escrita está presente em todos os lugares, não apenas na escola, pois cumpre inúmeras funções sociais. Por isso, muitas pesquisas indicam que a aquisição da escrita precede o contexto escolar, assim como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001b) e Soares (2020).

Magda Soares (2020) apresenta alguns estudos sobre a alfabetização, priorizando o texto como eixo central desse processo, assim como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) também expõe, ou seja, partir do todo para as partes. Quando a criança entende que a escrita de um livro, por exemplo, lido em voz alta, representa o que ela ouve, Soares (2020) denomina



como Consciência Fonológica, termo que será apresentado no decorrer desse artigo.

Apresenta-se brevemente, alguns estudos realizados no Brasil como de Rego e Dubeux (1994 apud REGO, 2006) que comparou crianças de duas escolas públicas localizadas no mesmo bairro, após alterar a metodologia pedagógica de alfabetização, além do estudo de Nunes (1995 apud REGO, 2006), que consistiu em comparar alunos de classe média alta, no desempenho em leitura e escrita, utilizando variadas metodologias.

O linguista Luiz Carlos Cagliari (2006) traz algumas contribuições referentes ao tema. Estudioso do processo de alfabetização desde a década de 80, afirma que independentemente do método utilizado o importante é alcançar os objetivos esperados. E para que haja mais chance de sucesso, o professor deve possuir o conhecimento técnico linguístico. Assim, ao identificar os obstáculos enfrentados pelos alunos, saberá o que propor para superá-los.

Portanto, procura-se analisar a contribuição da *Psicogênese da Língua Escrita*, bem como alguns estudos de outros autores relacionados à construção da escrita pela criança, o artigo consiste em exploração bibliográfica de livros, documentos e artigos de revistas científicas, bem como uma abordagem do problema de origem qualitativa.

Será possível encontrar questões pertinentes à construção da escrita pela criança, através dos estudos da psicolinguística Emilia Ferreiro e sua colaboradora Ana Teberosky, desvendando como ocorre esse processo. Mas, apesar de a ênfase maior dar-se em relação a *Psicogênese da Língua Escrita*, também serão abordadas outras questões diretamente relacionadas com a linguagem escrita, como a alfabetização e o letramento, além de alguns estudos significativos e que contribuem até os dias de hoje com o processo de alfabetização, apresentados por autores como Magda Soares (2014, 2016, 2020), Marília Duran (1994, 2009), Lúcia Rego (2006), Luiz Carlos Cagliari (1998, 2006, 2020), entre outros.



2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVA DA LEITURA E ESCRITA

Por muito tempo, conceituar alfabetização significou afirmar que, leitura é a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e, a escrita é a capacidade de codificar os sons da fala, convertendo-os em sinais gráficos. A partir dos estudos da *Psicogênese da Língua Escrita*, esse conceito foi ampliado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, passaram a afirmar que,

o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas e fonemas**² (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (BRASIL, 2008, p. 10).

Diante desses estudos, surgiu, primeiramente, uma nova nomenclatura – alfabetização funcional – com o intuito de fazer uso da leitura e da escrita em ambientes sociais e, posteriormente, a palavra letramento. De acordo com o decreto nº 9.765 de 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização, em seu artigo 2º, inciso I, a alfabetização diz respeito ao “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão.” (BRASIL, 2019a, s.p.). Magda Soares (2020) atribui três aprendizagens que se apresentam como camadas sobrepostas, no sentido figurado: aprender o sistema de escrita alfabética, usar a escrita na leitura e na produção textual e a escrita em contextos culturais e sociais.

Com o surgimento de novos termos, alguns estudos como de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001b), Soares (2014, 2016, 2020) diferenciaram alfabetização de letramento, em que a alfabetização repercute ao aprendizado

² Grifos do autor.



inicial da leitura e da escrita, reservando o letramento ao uso social da língua escrita. Porém, como os dois termos se complementam, apesar de serem interdependentes, alfabetizar letrando, significa “ensinar os mecanismos de base e ao mesmo tempo ensinar os usos da linguagem escrita.” (ARENA, 2020, p. 79). Nesse sentido, a alfabetização é a apropriação da escrita, utilizando habilidades motoras e procedimentos para sua utilização na prática de leitura e escrita. Enquanto que o letramento pode ser entendido como a capacidade de utilizar a escrita e a leitura socialmente, ou seja, habilidade de transmitir uma informação, escrever e interpretar diferentes gêneros textuais, interagir, imergir no imaginário, lendo com entonação de voz e interpretação (SOARES, 2020). Dessa forma, a palavra letramento, segundo Soares (2014), é uma tradução da palavra inglesa *literacy* que significa:

Littera – palavra latina que significa letra

+ *cy* – sufixo que indica qualidade, condição, estado

Assim, a definição de letramento é:

Letra – tradução da palavra latina *littera*

+ *mento* – sufixo que indica resultado de uma ação

De acordo com o documento Pró-Letramento do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p. 11):

Letramento³ é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo

³ Grifo do autor.



organizado diferentemente: a cultura escrita.

Para Emilia Ferreiro (2001b) a palavra *literacy* está relacionada a cultura escrita e ocorre quando um adulto lê para uma criança, por exemplo, antes mesmo de ela se apropriar do código, desencadeando a partir da cultura escrita, o processo de alfabetização.

A alfabetização e o letramento, como processos interdependentes e simultâneos, não consistem em pré-requisito de um para o outro. No entanto, uma criança, para ser alfabetizada, precisa envolver-se em situações de letramento (SOARES, 2020). Além disso, essas situações de letramento tornam-se mais significativas quando combinadas com diversos gêneros textuais, que segundo Silva (2020, p. 78) “[...] além de alfabetizar o sujeito, os incentiva ao hábito da leitura, pois é bem conveniente e atrativo aprender palavras e significações a partir de um determinado contexto, no lugar de letras e sílabas soltas no quadro.” Pode-se afirmar “que a aquisição da escrita como sistema de representação envolve tanto o conhecimento que o aluno já tem sobre este objeto ao chegar à escola, quanto a intervenção do adulto alfabetizado, na maneira de como ‘vive’ e conduz este processo” (SCHOTTEN, 2006, p. 54). Conseqüentemente, “a língua formal será apresentada dentro de um contexto da sociedade em geral para que o sujeito tenha autonomia e possa se emancipar sem desmerecer os aspectos específicos da fala e da escrita do estudante” (REGINALDO, 2020, p. 110).

Nota-se a importância dos mecanismos de sondagem por meio de avaliações diagnósticas, para oportunizar aos alunos, novas experiências e descobertas, respeitando sempre a cultura local, os interesses e expectativas, de maneira contextualizada e dialógica. Nesse sentido, a *Psicogênese da Língua Escrita* comprovou que a criança reconstrói o sistema de escrita. Assim, pode-se dizer que alfabetizar letrando significa efetivar práticas de leitura e de escrita socialmente. Para Duran (2009, p. 75),



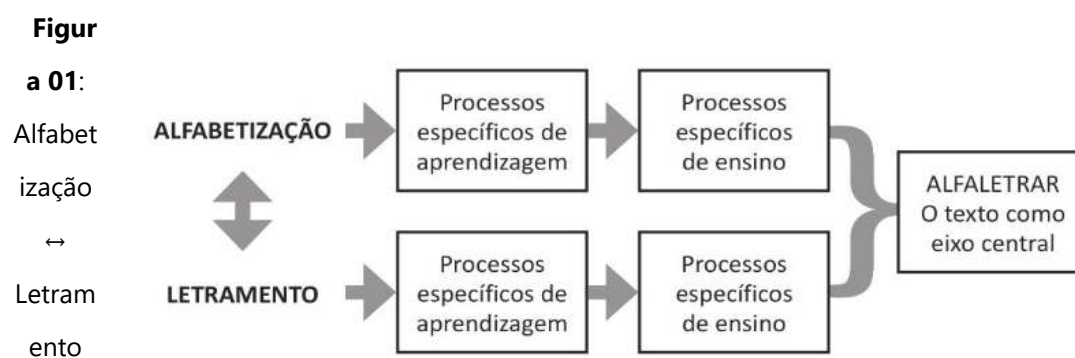
[...] estar alfabetizado significa a possibilidade de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos variados, organizar e obter diferentes tipos de dados em papel ou tela, além de apreciar a beleza, a inteligência, a estética da composição.

Ressalta-se que, para efetivar essa conquista, um ano escolar pode não ser o suficiente, e tendo consciência da dificuldade encontrada ao longo do caminho, o Plano Nacional de Educação – PNE estabeleceu como o tempo máximo para o aluno estar alfabetizado até o 3º ano do Ensino Fundamental I, conforme a meta 5 (BRASIL, 2014). A ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve priorizar o processo de alfabetização, “a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.” (BRASIL, 2017, p. 59). Existem inúmeras formas de atos de leitura. Os adultos leem de diferentes maneiras e diferentes textos literários. Leem um jornal, uma revista, um livro, leem no celular, no computador, no *tablet*, nos leitores digitais. Leem sentados, em pé, apenas com os olhos ou em voz alta. Dessa forma, desde muito cedo a criança tende a imitar os gestos dos adultos e para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 166), “ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado”. Nesse contexto, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular,

propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).



A partir do texto, eixo central desse processo, é possível fazer uma articulação interdependente entre a alfabetização e o letramento. Soares (2020, p. 33) afirma que “**letrar**⁴ desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de **texto**; **alfabetizar** situando no **texto** a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever **textos**.” Dessa forma, alfabetização e letramento se complementam, como em uma quebra-cabeça, onde cada peça só faz sentido se encaixada em outra (SOARES, 2020) como mostra a imagem:



Fonte: Soares (2020, p. 37).

Dando continuidade às pesquisas e procurando entender como a criança aprende a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 168)⁵ investigaram crianças de classe média e classe baixa, ambas do meio urbano. Dessa forma, “inicialmente, a leitura não pode ser concebida sem voz. A criança julga a leitura

⁴ Grifos da autora.

⁵ FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



silenciosa e o folhear como uma busca anterior à própria leitura. Para ler neste nível, é necessário acompanhar o gesto com a voz". Em um segundo momento, "a leitura se faz independente da voz, se diferencia do folhear, e, portanto, é possível conceber um ato de leitura silenciosa. Para ler tem que 'olhar', mas olhar somente já não é suficiente."⁶ Por fim, "os atos de leitura silenciosa se definem em si mesmos, e os gestos, a direção do olhar, o tempo e o tipo de exploração, são índices que mostram e demonstram uma atividade de leitura silenciosa"⁷. Analisando as colocações anteriores,

o poder diferenciar ler de falar parece-nos um fato sumamente importante, tendo em vista que se trata de crianças que não são leitores no sentido tradicional do termo. Nenhuma delas sabe ler; porém, a maioria sabe muitas coisas específicas sobre a atividade de leitura e sua significação.⁸

Para alfabetizar e letrar de forma simultânea e indissociável, os alunos precisam compreender alguns aspectos:

os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo; os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimentos específicos – competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento (SOARES, 2020, p. 38).

Já para Cagliari (1998)⁹, alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, mas o segredo da alfabetização é a leitura. Escrever é apenas uma consequência do conhecimento adquirido sobre leitura. O professor alfabetizador deve ensinar o

⁶ Ibidem, p. 170.

⁷ Ibidem, p. 172.

⁸ Ibidem, p. 172.

⁹ CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1998.



aluno a decifrar a escrita. Posteriormente ele produzirá sua própria escrita. Além disso, se aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo.

Ao contrário do que muita gente pensa, inclusive professores alfabetizadores, para alguém ser alfabetizado, não precisa aprender a escrever, mais sim aprender a ler [...]. Em outras palavras, a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita¹⁰.

O autor defende que os alunos são capazes de dominar a leitura e a escrita num período de dois a três meses, levando em conta o trabalho sério desempenhado pelo professor, e a dedicação de uma hora por dia para as atividades de alfabetização. A criança que sabe decifrar a escrita está alfabetizada. O restante do ano letivo servirá para aprofundar os conhecimentos sobre leitura e escrita (CAGLIARI, 1998). Para o autor, a palavra pode ser entendida como o ponto de partida e o ponto de chegada, dividida em unidades que também são importantes no processo de decifração, bem como de escrita (CAGLIARI, 2020).

O professor pesquisador, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, estudará os erros, procurando apresentar atividades que os ajudem a enfrentar os desafios. Cagliari (2006) ainda enfatiza que o sucesso ou não da alfabetização independe do método utilizado, sendo embasado na teoria construtivista ou método fônico, por exemplo. Mas para a efetivação de um trabalho alfabetizador eficaz, o educador precisa possuir certas habilidades linguísticas, além de materiais adequados para a realização desse processo.

Contra-pondo-se ao construtivismo psicogenético e ao método fônico, Cagliari (2006) afirma que tais ideias desconhecem o funcionamento da linguagem, e quando o professor depara-se com um grupo de alunos que não aprende, não sabe como proceder, insistindo na repetição das atividades até

¹⁰ Ibidem, p. 113.



que ocorra a aprendizagem, quando ela ocorre. Conseqüentemente, o autor acredita que o melhor método é àquele que produz o resultado esperado.

Até aproximadamente o ano de 1962, havia a preocupação em saber a quantidade de palavras utilizadas pela criança. O importante era o léxico. No entanto, sabe-se hoje que a linguagem só é linguagem quando há regras aceitáveis para produzir orações. A criança não pode ser vista como mera receptora da fala dos adultos. Ela deve construir hipóteses formulando sua própria gramática (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), assim como o faz em diversas situações do dia a dia e que podem passar despercebidas. Um exemplo claro é o adulto que pergunta a uma criança de 3 ou 4 anos 'você já fez xixi?', e ela responde, com toda segurança 'já fazí'.

Fatos como este, que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem na criança, testemunham um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total. Por outro lado, fatos como este demonstram também que existe o que poderíamos chamar de **erros construtivos**¹¹, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 25).

Ao iniciarem suas pesquisas, as autoras perceberam que no início do processo de alfabetização as crianças imaginavam uma letra para cada sílaba (escrita silábica), apesar de os professores nunca terem afirmado tal ideia. Essa é uma construção própria da criança sobre sistemas de escrita. Percebeu-se também que muitas crianças utilizam as letras de seu nome para escrever, fazendo uso de outras letras apenas para dar uma segurança de que não repetiriam a mesma escrita.

¹¹ Grifo das autoras.



Em sua pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1999) nomearam três princípios básicos sendo que o primeiro é o de **não identificar leitura com decifrado**¹² uma vez que é muito comum relacionar a aprendizagem da leitura entre o oral e o escrito. Entretanto, ler não significa decodificar grafias em sons; o segundo, o de **não identificar escrita com cópia de um modelo** já que a escrita não pode ser encarada como cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos advindos dos adultos. Ao iniciar a escrita, a criança cria hipóteses sobre o traçado; e o terceiro, o de **não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia** visto que escrever é uma construção ativa, por isso, supõe conhecimento com etapas estruturadas. O objetivo é entender os processos de construção da escrita, logo, acredita-se que mesmo que uma criança não saiba ler, ela possui capacidades de caracterizar as ideias que um texto precisa ter para poder ser lido.

Uma das pesquisas desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999) consistiu na entrega a 63 crianças de alguns cartões (com uma letra, com duas letras, com três letras e até com nove letras). Nos cartões as escritas estavam em letra cursiva e caixa alta. Além disso, em alguns cartões também havia números. A intenção era que as crianças classificassem os que 'poderiam ser lidos' e os que 'não poderiam ser lidos'. Dessa forma, analisou-se que para as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade era necessário três caracteres ou mais para haver leitura, pois segundo elas um texto só poderia ser lido se associado à quantidade. Algumas crianças também denominaram as letras como sendo números, pois para elas não há distinção entre eles. Ao se depararem com cartões repetindo diversas vezes a mesma letra (MMMMMM; AAAAAA), Ferreiro e Teberosky (1999, p. 48) constataram que "um pouco mais da metade das crianças de 4 anos, e dois terços das de 5 anos, afirmaram explicitamente que, se todas as letras são iguais, não se pode proceder a um ato de leitura". Nessa etapa,

¹² Grifos das autoras.



apenas metade das crianças de 4 e 5 anos foram entrevistadas. Levando tais observações em consideração, as autoras acreditaram que

o critério de quantidade mínima de caracteres foi utilizado por 57,41% da totalidade da amostragem; porém, mais frequentemente com classe média (na qual se mantém próximo aos 70% em todas as idades) que em classe baixa (na qual aumenta progressivamente de 4 a 6 anos para situar-se ali em torno dos 60%). O critério de variedade de caracteres foi utilizado por 68% da totalidade da amostragem [...]. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p. 49).

Em relação a textos e desenhos, a maioria das crianças classificou os desenhos 'para olhar' e os textos 'para ler'. Quando questionadas por que os textos podem ser lidos, as crianças responderam 'porque tem letras', mas um número considerável de crianças oriundas de classe baixa, disse que é 'porque tem números' (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Nota-se que para as autoras da psicogênese, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 52)¹³. "nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler; porém, várias indicaram ao mesmo tempo texto e imagem, como se ambos fossem complementares para proceder a um ato de leitura" Até o momento e segundo Ferreiro (2001b), pode-se perceber que o primeiro critério utilizado pelas crianças em relação a figuras e textos é que a imagem não pode ser lida e o texto permite a leitura, mas, como segundo critério, exige um número mínimo de caracteres (três). O terceiro critério refere-se à variedade desses caracteres. É necessário que as grafias mudem. Essas hipóteses são construções próprias das crianças.

Outra questão interessante diz respeito a sequência realizada para efetuar a leitura. Não adianta a criança conhecer apenas as orientações básicas (ler da esquerda para a direita e de cima para baixo), ela precisa saber o que é direita, esquerda, em cima, embaixo. Na faixa etária de 4 anos, elas não possuíam essa noção, segundo as pesquisadoras. Ou porque em nenhum

¹³FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



momento lhes foi explicado, ou porque o adulto, ao ler para ela, não acompanhava a leitura com o dedo, conforme Ferreiro e Teberosky (1999). Levando em consideração a pesquisa feita nessa etapa, incluindo crianças de classe média e baixa, pode-se afirmar que,

A quantidade de crianças que se localizam no grupo dos que não conservam nenhuma das duas orientações básicas é aproximadamente a mesma em ambos os grupos (32,4% em classe média e 36,6% em classe baixa). Isto é assim, fundamentalmente, porque as crianças de 4 anos localizam-se maciçamente nessa categoria. No outro extremo, a quantidade de crianças que conhecem as duas orientações convencionais difere marcadamente em ambos os grupos: quase a metade das crianças de classe média (45,9%) e apenas uma quarta parte do de classe baixa (23,3%). Isto é assim porque as de 6 anos de classe média localizam-se maciçamente nesse grupo, enquanto que as da mesma idade de classe baixa se distribuem em todas as categorias, sem concentrar-se em nenhuma delas¹⁴.

As autoras solicitaram ainda às crianças que ‘lessem’ um texto acompanhado de uma imagem, tendo como objetivo “compreender as interpretações que a criança elabora a respeito da relação entre imagem e texto escrito.”¹⁵ Essas produções – leituras de palavras – correspondiam a uma parte dos objetos ou o total deles. Dessa forma, Ferreiro e Teberosky concluíram que para as crianças da pesquisa texto e desenhos são indiferenciados, ou seja, um complementa o outro. Na maioria das vezes o escrito – leitura de oração – é considerado como uma forma de representar o desenho. Assim, predomina a ideia de que “a escrita constitui, [...], um objeto substituto, de igual forma que o desenho [...]. Portanto, o texto escrito sugere algo, é concebido como sendo intermediário de algo.”¹⁶

Até o momento, as autoras comprovaram que as crianças já possuem conceitos sobre a escrita antes mesmo de serem inseridas na

¹⁴ Ibidem, p. 65.

¹⁵ Ibidem, p. 69.

¹⁶ Ibidem, p. 81.



educação formal. Esses conceitos possuem lógica que se torna compreensível sob o ponto de vista da psicogenética.

Paras as autoras,

se reunirmos todos os fatores de incidência negativa – nível de conceitualização, metodologias e classe social – as probabilidades de – obter êxito na aprendizagem da língua escrita são, obviamente, muito poucas. É um fato amplamente conhecido que existe uma alta taxa de fracassos escolares e que esses fracassos se produzem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 105).

Outra pesquisa realizada pelas autoras, diz respeito ao questionamento das crianças se há ou não necessidade de fazer separação entre as palavras. Como exemplo a oração 'OURSOCOMEMEL' (O URSO COME MEL). Como resultado, apenas onze das cinquenta e seis crianças entrevistadas nesta etapa, responderam que há necessidade de fazer separação, sendo que seis crianças das onze propuseram uma separação em duas partes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Apesar dos métodos alfabetizadores atualmente ainda enfatizados e discutidos, sabe-se que essas discussões ignoram, de certa forma, as concepções que as próprias crianças criam sobre o sistema de escrita. Dessa forma, na escola, ao aluno são propostas atividades que desconsideram seus conhecimentos prévios e suas hipóteses. A cópia, por exemplo, é uma atividade muito utilizada para a memorização de letras, sílabas e palavras. Cagliari (2006) afirma que são poucas as pessoas que no decorrer da vida produzirão textos, escrevendo livros e fazendo pesquisas. A maioria dos indivíduos terá uma vida de cópias textuais, pois é isso que acontece com quem se alfabetiza. O autor ainda enfatiza que a cópia não deixa de ser uma atividade importante e necessária. De certa forma é uma atividade muito útil para o processo de alfabetização.

Considerar a escrita espontânea da criança como indicativo de comunicação e formulação de hipóteses, requer dos professores um olhar



atento, capaz de enxergar a interpretação atribuída pela criança ao sistema de escrita. Dessa forma, e acreditando que a criança traz consigo conhecimentos prévios, não será somente no ambiente escolar que ela virá a aprender, pois antes mesmo de reproduzir a grafia correta de uma palavra, a criança desenha, faz traços, formas, linhas. Essas produções são consideradas como aspectos construtivos que mais tarde desencadearão o sistema gráfico de representação da fala. (FERREIRO, 2001b).

No Brasil, um dos estudos produzidos por Rego e Dubeux (1994 apud REGO, 2006) sobre a escrita, preocupou-se em investigar empiricamente as consequências das mudanças pedagógicas de alfabetização propostas às crianças a partir de 1980, comparando crianças de duas escolas públicas localizadas no mesmo bairro e com oferta de pré-escola, atendendo crianças a partir dos quatro anos de idade. Essas crianças foram expostas a metodologias diferentes, conforme é possível perceber a seguir:

Na escola 1 apenas se cuidava de trabalhar a tradicional prontidão para a alfabetização através de atividades de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva. Não havia livros nem experiências com leitura e escrita [...]. Na escola 2 a intervenção pedagógica estruturou-se em torno de três eixos: leitura diária de histórias desde o início da pré-escola, atividades de escrita de palavras que as crianças estavam interessadas em aprender e atividades de estímulo à consciência fonológica [...]. Ao final do estudo, verificou-se que a qualidade do desempenho em leitura e escrita das crianças da escola 2 que haviam atingido o nível alfabético era significativamente superior ao observado na escola 1 (REGO, 2006, p. 08).

Outro estudo relevante advém de Nunes (1995 apud REGO, 2006), consistindo em comparar o desempenho em leitura e escrita de crianças de classe média alta, utilizando variadas metodologias. O primeiro grupo focou o aprendizado por correspondências fonográficas, enquanto que o segundo combinava atividades de alfabetização e letramento, ressaltando produção de textos e práticas de leitura.



Concluiu-se que o segundo grupo demonstrou mais compreensão ao realizar produções textuais e de leitura. Já as crianças do primeiro grupo, apesar de dominarem melhor a ortografia, demonstraram dificuldades em produção textual (NUNES, 1995 apud REGO, 2006). Percebe-se que entre alfabetizar foneticamente e alfabetizar letrando, a segunda opção oferece maiores chances de um resultado satisfatório e completo de alfabetização proposto às crianças, tornando-as autônomas ao realizar práticas de leitura e escrita.

O linguista e pesquisador Cagliari (1998), sugeriu há anos, aos professores alfabetizadores de seu filho, que a criança é capaz de escrever textos no início da alfabetização mesmo conhecendo poucas letras. Sua afirmação foi encarada como 'maluquice' de alguém que nunca alfabetizou. Mas, pouco tempo depois, alguns professores ousaram e descobriram que era possível, sim, a criança em processo de alfabetização inicial, escrever textos.

Entre as várias contribuições que as pesquisas relacionadas à psicogênese da língua escrita geraram, enfatiza-se que Ferreiro identificou algumas etapas pelas quais a criança passará durante o processo de aquisição da escrita, ao qual denominou de princípio alfabético.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: DA CRIANÇA AO PRINCÍPIO ALFABÉTICO

O princípio alfabético, segundo Schotten (2006, p. 43) diz respeito "à compreensão de que a palavra falada é constituída de vários segmentos: silábicos e menores que as sílabas, os quais podem ser representados por letras, de tal forma que, em geral, determinadas sequências de letras representam um determinado som [...]". Dessa forma, a criança em processo de alfabetização, passa por alguns estágios até que, de fato, domine a leitura e a escrita: o período pré-silábico; o período silábico; o período silábico-alfabético; e o período alfabético.



O período pré-silábico é entendido por Ferreiro como a fase em que a criança não descobriu ainda que a escrita representa a fala. O período silábico exige uma letra para cada sílaba, mas sem repetir as letras. O desequilíbrio na hipótese silábica leva ao período seguinte – silábico-alfabético, pois a criança descobre que a sílaba pode se dividir em elementos menores. Evidencia que nem sempre uma letra equivale a uma sílaba (FERREIRO, 1986 apud DURAN, 2009).

Adicionalmente, sabe-se que a criança no período pré-silábico faz a experiência de ler a realidade em desenhos, gravuras e fotos. Para ela, a escrita convencional ainda não tem significado. Soares (2020) complementa, que mesmo quando a criança utiliza uma letra para representar cada sílaba de uma palavra, já evidencia o entendimento de que a palavra se constitui em segmentos sonoros, e que estes são representados por letras. Mas, muitas vezes, essas letras são escolhidas aleatoriamente, sem relação com o som, o que significa que não entenderam que a escrita representa a fala – é a escrita sem valor sonoro. Ao entrar em conflito, percebendo que não é possível ler o que escreveu, ela percebe que a sílaba é composta pelo som da fala, e passa a atribuir a letra que identifica no som, na sílaba – é a escrita com valor sonoro. Na hipótese silábica a criança precisa deixar de acreditar que são necessárias três letras ou mais para que algo esteja escrito. Entende que existem palavras com uma ou duas letras.

A ideia de que cada sílaba equivale a uma letra no período silábico não deve ser considerada como um erro. Quando a criança percebe que não é possível ler o que ela própria escreve com apenas uma letra representando cada sílaba, e quando não consegue ler o que os indivíduos alfabetizados escrevem, entra em conflito e passa ao nível silábico-alfabético. Algumas palavras ela escreve silabicamente enquanto outras alfabeticamente. É importante frisar que a passagem de um nível a outro é possível no momento em que o adulto, geralmente o professor, der subsídios para que a ela repense seus conceitos e



entre em conflito. Assim, quando a criança se apropria da leitura e da escrita, ela “aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades; [...] essas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras.” (SOARES, 2020, p. 43).

Conseqüentemente, na apropriação da escrita, as crianças passam a entender que, a escrita presente em um livro lido em voz alta para ela, representa aquilo que ela ouve. Soares (2020) denomina esse processo como consciência fonológica, conforme a figura 2 apresenta:

Figura 02: Consciência Fonológica



77).

O primeiro passo para a tomada de consciência fonológica, de acordo com Soares (2020) é aprender as letras, compreendendo que as palavras são formadas por um conjunto sonoro de letras e, posteriormente, a divisão das palavras em sílabas, representando-as por conjuntos de letras. A consciência fonológica, nesse contexto, diz respeito ao “conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente.” (BRASIL, 2019a, s.p.).



Outra teoria consolidada por Linnea Ehri (2013, 2014 apud BRASIL, 2019b), refere-se a progressão na aprendizagem da leitura e da escrita através de quatro etapas: por predição – quando o indivíduo procura ler as palavras através do contexto, como cores, formas, imagens, ou mesmo por identificar elementos conhecidos. Por analogia – envolve o reconhecimento de palavras por associação, com rimas, por exemplo. É considerada a maneira mais precisa de leitura de palavras. Acredita-se que por analogia se o indivíduo é capaz de ler a palavra ‘rato’, conseqüentemente conseguirá ler também ‘gato’, ‘pato’. Por decodificação – consiste na maneira precisa em ler palavras, levando à automatização. Permite também fazer a leitura autônoma de novas palavras relacionando grafema e fonema. E, por reconhecimento automático – após a leitura repetitiva de uma palavra, ficará armazenada na memória sendo identificada imediatamente, dispensando a utilização das etapas mencionadas anteriormente. Nessa etapa o leitor consegue ler rapidamente, compreendendo frases e textos.

Durante o processo de alfabetização, as crianças utilizam essas quatro etapas, e o que as leva “a passar de uma fase para a outra é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e sons.” (EHRI, 2005, 2013, 2014 apud BRASIL, 2019b, p. 27).

4 O CONSTRUTIVISMO E A PSICOGÊNESE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Levando em conta a relação entre o construtivismo e a psicogênese, Piaget não fez nenhuma menção direcionada à alfabetização, pois a escrita não era uma preocupação naquele momento. Assim,

a proposta construtivista influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky [...], considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações-problema nas quais os alunos revelem espontaneamente



suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão (REGO, 2006, p. 05).

Emilia Ferreiro, ao analisar as interpretações que as crianças fazem sobre o sistema de escrita, mostrou com clareza o quanto Piaget contribuiu, mesmo que involuntariamente, para os processos de construção do conhecimento (DURAN, 2009). Após as pesquisas com a psicogênese da língua escrita, o construtivismo passou a ser visto com maior influência em relação às novas metodologias de alfabetização, pois revelou as fases pelas quais a criança passa até entender como funciona o sistema de escrita, e consolidou em sua abordagem a ideia de que ler e escrever são atividades comunicativas e que por isso devem fazer parte de um contexto (REGO, 2006). Considerando o construtivismo relacionado às produções infantis e o que a criança quis representar, a escrita infantil, segundo Ferreiro (1985, p. 19 apud DURAN, 2009, p. 43) “segue uma linha de evolução regular através de diversos meios culturais de diversas situações educativas [...]”. Para Duran (2009) essas investigações acerca da língua escrita marcaram uma linha divisória entre as ideias tradicionais sobre alfabetização e o construtivismo, sendo esse último como fundamento teórico para a alfabetização. Assim, o construtivismo defende “a construção do sistema alfabético pela criança por meio de seu convívio com material escrito real, e não artificialmente elaborado para promover a aprendizagem desse sistema.” (SOARES, 2016, p. 27). Por isso a importância da inserção em sala de aula de materiais concretos, que a criança, rapidamente, possa associá-lo ao seu contexto, como por exemplo, livros, gibis, receitas, bulas de remédio, revistas, jornais e por que não, leituras em meios digitais, considerando que na sociedade moderna a tecnologia está cada vez mais presente.

Ferreiro complementa essa ideia quando afirma que “quem está alfabetizando com textos variados prepara sua turma muitíssimo mais para a internet do que quem faz um trabalho mostrando primeiro uma letrinha e



depois a outra. Para utilizar o computador e a internet é preciso enfrentar todo o alfabeto ao mesmo tempo.” (FERREIRO, 2001a, s.p.).

Algumas crianças possuem um domínio considerável de ferramentas digitais, especialmente, os *tablets* e celulares, pois antes ou depois da escola estão conectadas assistindo vídeos, enviando mensagens, jogando, enfim, insistir na prática apenas de velhas cartilhas como meio desencadeador da apropriação da leitura e da escrita, desestimulando os alunos. “Esse conjunto afastado da realidade da vida leva os alunos ao distanciamento da linguagem escrita, dos novos suportes, dos novos gestos [...]”, conforme expõe Arena (2020, p. 80). Ressalta-se que a inserção dos meios digitais nas práticas pedagógicas, não menospreza o impresso, nem desconsidera os diferentes gêneros textuais em sala de aula, consagrados pela escola, mas abre espaço também para os novos letramentos, presentes e contextualizados na sociedade moderna, e que são essencialmente digitais (BRASIL, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a Psicogênese da Língua Escrita construída por Emilia Ferreiro com a colaboração de Ana Teberosky, causou certa revolução no campo da aprendizagem da leitura e, em especial, da escrita, pois despertou um novo olhar sobre a alfabetização, uma vez que esse processo não se resume ao ato de codificar e decodificar sinais gráficos, enfatizando o sujeito na construção da aprendizagem. Também há de se considerar que a partir de Ferreiro, Piaget é inserido não mais apenas no campo da Matemática, mas também no campo da escrita. Sendo assim, a alfabetização recebeu mudanças significativas levando a uma reconceitualização das práticas escolares relacionadas a esse processo.

Há, de fato, muitas controvérsias direcionadas ao processo de aquisição da escrita. Deve-se compreender e valorizar o conhecimento que a criança traz à escola, afinal a instituição escolar não é a única informante, principalmente em



meios urbanos. Emilia Ferreiro, em parceria com seus colaboradores, acrescentou significativamente aos estudos sobre a aquisição da língua escrita, pois, anterior a psicogênese, pouco se estudava sobre o assunto. Hoje, sabe-se o quão necessário é sondar o conhecimento da criança para, a partir de determinadas informações, iniciar ou dar continuidade ao processo de aprender e ensinar a ler e a escrever.

Outros autores também contribuem até os dias de hoje com o fazer da alfabetização, conforme foi possível visualizar nesse artigo. Entre eles, Magda Soares que traz uma série de teorias, especialmente sobre o letramento, indissociável ao ato de ler e escrever, bem como da aprendizagem do sistema de escrita. A autora ainda defende que partindo do todo para as partes, é possível alfabetizar com autonomia e eficiência.

Cagliari deixa claro, conforme os estudos apresentados, que para se alcançar o sucesso na alfabetização, o professor precisa ter uma boa formação técnica linguística, tornando-se o mediador desse processo. Além disso, o mais importante é alcançar os objetivos propostos, independente da metodologia utilizada.

Algumas pesquisas realizadas no Brasil também trouxeram contribuições significativas, pois quando o educador se propõe a oferecer uma gama diversificada de materiais, incluindo gêneros textuais diversos e compatíveis com a realidade local, os alunos sentem-se instigados a aprender. As crianças não são meras receptoras de informações pois, ao entrarem na escola, trazem consigo conhecimentos que não podem ser descartados. Além disso elas não são iguais umas às outras. Possuem particularidades que farão toda a diferença durante a aprendizagem e que precisam ser respeitadas, contribuindo com o progresso nos estudos e desenvolvimento.

Percebeu-se também que alfabetizar não diz respeito somente à identificação do problema ou ao porquê do fracasso no processo de alfabetização, mas em apontar soluções viáveis para que o aluno supere as



dificuldades e entenda a real necessidade de estar alfabetizado, condição essa exigida pelo meio social para se fazer presente na sociedade. Além disso, quando o professor possui o conhecimento técnico linguístico, ao identificar os problemas decorrentes que podem levar ao insucesso da alfabetização, saberá que caminhos trilhar, orientando os alunos ao pleno desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto B. Nem literacia, nem letramento, mas leituras e escrita e escrever. **Revista Brasileira De Alfabetização**, nº 13, p. 71-87, dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019a. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **PNE - Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização**: o duelo dos métodos. Texto transcrito da apresentação oral feita no Fórum Permanente de Desafios do Magistério. Centro de Convenções da Unicamp, 15 de março de 2006. Campinas, SP. Disponível em: https://d308b9db-0270-4c5c-af2f-ca8a1956be40.filesusr.com/ugd/d13a99_25feef969da84d0aa34c90bff3bb4ffc.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. Um projeto de alfabetização. In: **Série Educar - Volume 30 - Metodologias e Ferramentas**. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2020. p. 17-25. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sarlene-Souza/publication/340384060_Caminhos_metodologicos_nas_pesquisas_educacionais_Um_olhar_para_abordagem_quantitativa_em_teses_de_doutorado/links/5f2038a9299bf1720d6ad790/Caminhos-metodologicos-nas-pesquisas-educacionais-Um-olhar-para-abordagem-quantitativa-em-teses-de-doutorado.pdf#page=17. Acesso em: 19 maio 2021.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização**: teoria e prática. Série Ideias, nº. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 105-113. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/alfabetizacao_p105-113.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Emilia Ferreiro**: uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Entrevista com Emilia Ferreiro. **Revista Nova Escola**, 01 de junho de 2001a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro>. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001b.



REGINALDO, Thiago. Alfabetizações, letramentos e literacias na educação e comunicação: um lume para educomunicação. **Revista Brasileira De Alfabetização**, nº 13, p. 107-120, dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/407>. Acesso em: 14 jan. 2021.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SCHOTTEN, Neuzi. **Fundamentos e Metodologia da Alfabetização**. Indaial: Ed. ASSEIVI, 2006.

SILVA, José Rogério da. Contação de histórias e letramento literário: algumas ponderações a luz da Base Nacional Comum Curricular. **Rede – Revista Diálogos em Educação**. v. 1, nº 2, p. 76-85, jul/dez. 2020. Disponível em: <http://faculdadeanicuns.hospedagemdesites.ws/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/40/27>. Acesso em: 11 abr. 2021.

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

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

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.