

Psicogênese da língua escrita: contribuições e equívocos

(Psychogenesis written language: contributions and misconceptions)

Franciele Adriana da Silva¹; Alessandra Corrêa Farago² (O)

¹(G) Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP
franciele_loira_@hotmail.com

² Centro Universitário Claretiano – Batatais SP
farago@claretiano.edu.br

Abstract: *The pedagogical speeches with innovating literacy suggestions reach in the school routine ensuring an effective and a quality education. In this context, the history of literacy in Brazil has been described by the dispute between different proposals on literacy that arise bringing explanations for the problems and to the difficulties on learning how to read and write. Considering this problem, the aim of this study is to discuss the proposals based on different pedagogical perspectives, presenting a historical context guided on the paradigm of the methods, discussing the contributions and mistakes of misreading the psychogenesis of the written language to reach the perspective of the cultural-historic of literacy. This qualitative research consist a bibliographical survey from an exploratory source. Given the obtained data, it was found that the psychogenesis written language, from Ferreiro and Teberosky (1986), brought an enormous contribution to the comprehension of the route that the child makes to get to the alphabetic writing. This acquaintance has enabled educators to rethink on the way children learn how to read and write. However, it was also found that the misinterpretation of this concept has brought many misconceptions for the literacy work in the classroom. Beyond that, the literature review showed that a more progressive proposal and a critical literacy could bring a better guidance on the understanding of the reading and writing teaching processes.*

Keywords: *Literacy. Paradigm of the methods. Psychogenesis of written language. Cultural-historic.*

Resumo: *Os discursos pedagógicos com propostas inovadoras de alfabetização invadem o cotidiano escolar garantindo um ensino efetivo e de qualidade. Nesse contexto, a história da alfabetização, no Brasil, vem sendo descrita pela disputa entre diferentes propostas de alfabetização que surgem trazendo explicações para os problemas e as dificuldades em aprender ler e a escrever. Pensando nessa problemática, o objetivo desse estudo é discutir sobre as propostas pautadas em diferentes perspectivas pedagógicas, apresentando uma contextualização histórica*

pautada nos paradigma dos métodos, e posteriormente, discutindo as contribuições e os equívocos da má interpretação da psicogênese da língua escrita. Essa pesquisa de natureza qualitativa se constitui de um levantamento bibliográfico de cunho exploratório. Diante dos dados obtidos, verificou-se que a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986), trouxe uma enorme contribuição para a compreensão do percurso que a criança faz até chegar à escrita alfabética. Esse entendimento possibilitou que os educadores repensassem a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever. No entanto, verificou-se que a má interpretação desta concepção trouxe inúmeros equívocos para o trabalho de alfabetização em sala de aula. Além disso, a revisão da literatura evidenciou que uma proposta mais progressista e crítica na formação dos professores pode trazer um melhor direcionamento da compreensão dos processos de ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chaves: Alfabetização. Paradigma dos métodos. Psicogênese da Língua Escrita. Formação do professor

Introdução

O contexto da alfabetização no Brasil vem se apresentando por diferentes discursos que se contrapõem tentando trazer soluções aos problemas enfrentados pela Educação brasileira no que tange às propostas voltadas ao aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse sentido, utilizando-se da analogia feita por Duarte (2008) as novas tendências pedagógicas surgem nos contextos educativos como um “presente de grego”, que chega para nos encher de novas esperanças e nos dar a solução para tantos problemas enfrentados no cotidiano de nossa profissão docente. Essas novas tendências ou propostas educacionais mirabolantes ocultam seus reais objetivos sob uma camuflagem de um ideário que diz serem elas progressistas e críticas, que promovem a salvação para as questões polêmicas e dificuldades enfrentadas pelos professores quando o assunto é a alfabetização.

Na verdade essas novas propostas de alfabetização trazem em seu bojo velhos discursos em nova roupagem e, com isso, desejam instituir modismos em meio a uma era de pedagogias mercadológicas definidas por um modelo neoliberal, ótima reflexão cujo objetivo é garantir condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas por um critério mercadológico de ensino, como vimos nas unidades anteriores.

Diante dessa realidade, a escolha do tema da presente pesquisa ocorreu em função de que acredita que tem-se instituídas concepções de alfabetização consideradas não-críticas, porém, estas vem com um verniz crítico sob a ótica da adaptação às demandas de mercado, com o esvaziamento do currículo escolar, mesquinhando o processo do ensino às custas do

ideário considerado necessário para a sociedade do conhecimento que é o do “aprender a aprender”.

Nesse interim, o objetivo desse artigo é apresentar um breve percurso histórico da alfabetização, discutindo os equívocos, as contribuições e consequências da má interpretação da proposta construtivista para o trabalho de alfabetização.

No que se refere aos aspectos metodológicos o presente estudo é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa bibliográfica. Dessa forma para estruturar o referencial teórico deste artigo utilizaram-se dos seguintes autores: Alvarenga (1989); Duarte (2000, 2001, 2006); Ferreira e Teberosky (1985); Francioli (2012); Martins (2003, 2007, 2008); Marsiglia (2011); Mendonça e Mendonça (2011); Mortatti (2000, 2006); Oliveira e Duarte (1986); Saviani (2008); Soares (1985, 2003) entre outros.

A pesquisa foi estruturada em três seções: na primeira seção será discutido a respeito dos paradigmas dos métodos; na segunda seção apresentaremos uma discussão a respeito dos equívocos e consequências da má interpretação da proposta construtivista para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.

1. Os métodos de alfabetização no Brasil

Nesta seção discutiremos a respeito dos métodos e das propostas durante as décadas no Brasil e como o processo da leitura e da escrita foi evoluindo durante esses anos que passou.

Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização vem sendo descrita pela disputa entre os “métodos de alfabetização”. Novas propostas surgem tentando trazer explicações para o problema da dificuldade em aprender a ler e a escrever nas escolas públicas.

Há quase um século, um método predomina sobre outro método com o intuito de trazer algo inovador para o âmbito educacional no que se refere aos processos de alfabetização.

Para Mortatti (2006), no Brasil, no império brasileiro, o ensino era organizado, e as poucas salas eram adaptadas, onde abrigavam todas as séries, eram as aulas “régias”. E o ensino dependia mais do empenho do professor e do aluno. O material didático era muito precário na segunda metade do século XIX, e continha material impresso como forma de livros para o incentivo da leitura, chamadas cartilhas do “ABC” e faziam manuscritos. E na parte da leitura, usava-se o método sintético para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O método sintético utiliza-se do raciocínio indutivo para gerar aprendizagem, ou seja, aprendia-se do simples para o complexo, em outras palavras, das partes para o todo. Dessa forma, ensina-se a ler e a escrever a partir da apresentação de unidades menores, que podia ser a letra (Alfabético), a sílaba (Silábico) ou o fonema (Fonético). Além disso, existia uma sequência fixa estabelecida pelo professor ou pela cartilha ou manual de instrução que se seguia, privilegiando o processo de codificação e de decodificação. Nesse método enfatizam-se os aspectos gráficos e psicomotores, conhecidos pelos exercícios de prontidão, que avaliava o bom traçado, a boa coordenação motora e boa discriminação visual e auditiva.

No método sintético os alunos eram considerados tabula rasa ou página em branco e aprendiam memorizando, repetindo e associando informações sobre as letras, sílabas e sons.

Já no Estado republicano, a escola teve um preparo para novas gerações a fim de atender as exigências do Estado, com necessidade de nova ordem política e social, portanto a escola se tornou um instrumento muito importante na modernização. Saber ler e escrever é um principal instrumento na aquisição de saber esclarecimento para o desenvolvimento social. Já a leitura e escrita, que eram consideradas apenas como uma cultura restrita, menos informal, tornando-se obrigatória, leiga e gratuita com o objetivo de ensinar e aprender.

Mortatti (2006) afirma que nesse momento houve a metodização do ensino por meio da leitura sintética e, fundamentada nesse método, uma das primeiras cartilhas foi produzida no final do século XIX por educadores fluminenses e paulistas, baseados no método de marcha sintética.

Isso indica que, na década de 1880, o “método João de Deus”, passou a ser divulgado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo por Antônio da Silva Jardim, militante e educador português. Esse era um método com princípios linguísticos e o ensino da leitura partia da palavra para, depois, desenvolver a parte fonética das letras.

Faz-se importante retomar que o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.

Em 1890, com a institucionalização da Escola-Modelo, onde se foi criado o “jardim da infância”, anexa a escola Normal de São Paulo começa a se disseminação dos métodos analíticos e se efetiva o início da instrução pública no país.

A institucionalização do método analítico desenvolvia atividades práticas, buscando melhorar o método de ensino. E foi onde os educadores começaram a defender o método analítico e esse método se tornou obrigatório para todas as escolas públicas naquela época.

Já em 1920, no Brasil, instituem-se os métodos mistos ou ecléticos, havendo uma relativização da importância do método, concretizando-se uma prática alfabetizadora com fundamenta na psicologia. Com este mesmo fundamento, em 1934, o educador Lourenço Filho, inicia-se a aplicação dos testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizando visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. Assim, o ensino e aprendizagem da leitura eram entendidos como dependentes de um período preparatório que desenvolvesse as habilidades visuais, auditivas e motoras.

Nesse momento histórico continuaram os debates sobre os métodos. Surge a “autonomia didática” feita pela “Reforma Sampaio Dória”, onde começaram a procurar novos métodos para o ensino da leitura e escrita. E, com isso, começaram a misturar os dois métodos sintéticos e analíticos na tentativa de fazer com os alunos tenham um ensino de leitura e escrita mais eficaz e de qualidade. Vale ressaltar que, em meados de 1920, os educadores começam a utilizar o termo “alfabetização” para designar a apropriação do código escrito.

2. Contribuições e consequências da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita

Tendo por base a discussão teórica feita por diferentes autores esta seção vai tratar dos equívocos decorrentes da má interpretação da proposta construtivista de alfabetização. Iniciaremos nosso texto ressaltando a grande contribuição de Ferreiro e Teberosky (1986) que fundamentadas na psicolinguística iniciaram sua pesquisa de doutorado a partir de 1974 investigando a gênese do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético pela criança.

Ferreiro e Teberosky (1986) no decorrer de sua pesquisa comprovaram que as crianças apresentam níveis conceituais linguísticos, ou seja, elas constroem hipóteses a respeito da escrita, que se configuram nos seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico a criança apresenta avanços conceituais que vão da garatuja, as pseudoletras e o pré-silábico, especificamente, vamos observar a seguir. Neste nível, escrever

é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas.

Ferreiro e Teberosky (1986) assinalam que neste nível, a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo, estão muito longe de serem analisáveis: assim, cada letra vale pelo todo.

Na etapa dos grafismos primitivos, as crianças produzem rabiscos, pseudoletas, mistura letras e números, e sabem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Nessa etapa, a criança faz a primeira distinção entre os desenhos e letras, números, etc. Nas primeiras tentativas de escrita, as crianças produzem grafias que tentam se parecer com letras. Há diferenças entre letras e números: a criança perceberá que, além dos desenhos, existem letras e números. As crianças conhecem as letras e utiliza das convenções de escrita, apresentam alinhamento, orientação esquerda-direita e distribuição do texto no espaço.

No nível pré-silábico, a criança apresenta a hipótese da quantidade mínima de letras em cada palavra (duas ou três); Hipótese de variedade nas letras de cada palavra; Hipótese de variedade entre palavras (mudança na ordem, quantidade e/ou repertório de letras); A quantidade (e/ou tamanho) de letras está em função do tamanho do objeto (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).

A criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia. Nesta fase ela expressa sua escrita através de letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com o critério de no mínimo três. Outra característica desta fase é o "realismo nominal", expressão utilizada por Piaget para designar a impossibilidade de conceber a palavra e o objeto a que se refere como duas realidades distintas.

Assim, a criança pensa que a palavra trem é maior que telefone, porque representa um objeto maior e mais pesado. A superação do realismo nominal, pela percepção de que a palavra escrita, diferentemente do desenho, não representa o objeto, mas seu nome, é indispensável para o sucesso na alfabetização. Conflito que levará ao próximo nível: a percepção de que há estabilidade nas palavras (há uma forma única para escrever corretamente cada palavra).

Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que no nível silábico, como a unidade de som que se percebe é a sílaba, a criança inventa a escrita silábica, ou seja, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia. Escreve-se uma letra para cada sílaba: signos, vogais, consoantes, vogais e/ou consoantes. Como a unidade de som que se percebe é a sílaba,

a criança inventa a escrita silábica, ou seja, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia. A criança apresenta alguns problemas nessa hipótese: está convencido de se necessita de mais de uma letra para escrever uma palavra, por isso, tem dificuldade na escrita de monossílabos; nas palavras com letras que se repetem como Batata, escreveria AAA, isso não pode ser lido e gera uma dificuldade; palavras diferentes são escritas da mesma maneira, como bola e cola, ambas escreveriam OA, isso não é aceito; quando a criança utiliza as consoantes ela distingue melhor algumas palavras de outras.

Ferreiro e Teberosky (1986) defendem que a criança descobre a lógica da escrita, percebendo a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, usando, ao escrever, uma letra para cada emissão sonora.

No nível silábico-alfabético, cada sílaba pode ter mais de uma letra, mas não se põem todas (iniciais, finais, letras mais conhecidas, etc.) Quando se descobre que uma sílaba pode ser escrita com a vogal ou com consoante, acaba-se por escrever ambas (ora escreve-se silabicamente, ora alfabeticamente).

Por fim, o último nível o alfabético, constitui o final desta evolução. A criança já compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Compreendeu-se o sistema convencional de escrita. Porém, aparecem novos problemas, como as questões de: segmentação, ortografia, maiúsculas, minúsculas, acentuação, etc. Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas, quando a criança compreende a organização e o funcionamento da escrita e começa a perceber que cada emissão sonora (sílabas) pode ser representada, na escrita, por uma ou mais letras (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).

A base alfabética da escrita se constrói a partir do conflito criado pela impossibilidade de ler silabicamente a escrita padrão (sobram letras) e de ler a escrita silábica (faltam letras). Neste nível, a criança, embora já alfabetizada, escreve ainda foneticamente (como se pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase.

De acordo com o estudo proposto por Mendonça e Mendonça (2011), essa constatação teórica inaugurou um novo período na história da alfabetização nos países de Língua Latina. No Brasil, a divulgação desta pesquisa aconteceu em 1986 com a publicação da obra: “A psicogênese da Língua Escrita”. Tal referencial surgiu com o intuito de minimizar os altos índices de evasão e repetências existentes nas séries iniciais visando, assim, contribuir para melhoria da qualidade da alfabetização.

Diante dessa expectativa, a grande parte dos sistemas de ensino começou a se apoderar de tal referencial. No entanto, os professores estavam despreparados e pouco informados a respeito de como atuar em sala de aula utilizando esse novo conhecimento a respeito do percurso que as crianças fazem para se apropriarem do sistema de escrita.

Soares (2004) a maioria dos alfabetizadores seguia o método tradicional de alfabetização. Para isso, trabalhavam com exercícios de prontidão a fim de preparar as crianças para a escrita; utilizavam a cartilha que apresentava gradativamente as famílias silábicas e aplicavam exercícios mecânicos e repetitivos de cópia, ditados, entre outros. Não havia a preocupação do trabalho com textos e os poucos existentes eram “pseudotextos” atrelados às famílias silábicas da cartilha.

Morais (2005, p. 40) corrobora a afirmação de Soares quando afirma que

os métodos tradicionais de alfabetização, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, sempre adotaram a concepção de escrita como código. Sempre viram a tarefa do aprendiz como restrita a memorizar informações dadas prontas pelo adulto. Cabia então ao aluno copiar e copiar... para poder memorizar.

Com a adesão dos sistemas de ensino ao referencial teórico da Psicogênese houve um conflito metodológico assumido pelos professores naquele momento (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011).

Para tentar sanar essa dificuldade, o MEC (Ministério da Educação) investe em formação continuada de professores a fim e subsidiá-lo com propostas metodológicas que partissem dessa contribuição psicolinguística.

Acreditamos que é nesse momento que se começam os grandes equívocos da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita, que discutiremos ao longo deste artigo.

O primeiro grande equívoco é a exclusão do ensino de conteúdos específicos da alfabetização, no caso, o trabalho o desenvolvimento das habilidades e consciência fonológica dos alfabetizandos (MORAIS, 2005).

Esse equívoco parece ser oriundo da seguinte afirmação de Ferreiro (2001, p.43):

a leitura e a escrita tem sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. Segundo a escritora, a criança não necessita de uma técnica de aprendizagem, já que as crianças estão sempre no mundo letrado, onde contém marcas e símbolos. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo.

Soares (2004) intitulou esse abandono do trabalho com a especificidade o trabalho com a compreensão do sistema de escrita, como “desinvenção” da alfabetização. A autora parte da premissa que “a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social”. Assim, não seria adequado trabalhar de forma fragmentada, já que mantém uma relação de interdependência.

Soares (2004, p. 12) afirma que a

alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização.

A esse respeito Galvão e Leal (2005, p. 13) afirmam que “esse processo implica o indispensável aprendizado de uma técnica que consiste, entre outras coisas, em levar o indivíduo a ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas”.

Soares (2004, p. 05) corroborando as ideias de Galvão e Leal (2005) argumenta que

o domínio dos princípios técnicos da escrita alfabética supõe compreender, sobretudo, que as representações gráficas estão associadas ao som que elas representam, aprender a pegar no lápis e, ao mesmo tempo, que, no Ocidente, se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, na quase totalidade das situações. Por outro lado, o aprendizado da técnica só fará sentido se ele se fizer em situações sociais que propiciem práticas de uso. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Nesse sentido, o uso social é que dá sentido ao domínio da técnica. No entanto, o domínio da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e de objetos de conhecimento. Esses processos são distintos, mas indissociáveis, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Nessa perspectiva, a autora defende a “reinvenção” da alfabetização concordando que diferentes pesquisas hoje têm demonstrado que é possível alfabetizar desenvolvendo a questão técnica, ou seja, levando a criança a se apropriar e a compreender o sistema de escrita alfabética de um trabalho sistemático de consciência fonológica e trabalhando com uma diversidade de textos que circulam socialmente, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso.

A respeito desta consciência fonológica, Morais (2005, p. 42) adverte que a criança precisa compreender que as propriedades do nosso sistema de escrita alfabética (SEA) para isso estabelece os conhecimentos específicos que a criança precisa desenvolver, tais como: “que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de

uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes”

Morais (2005, p. 42) defende que as crianças precisam compreender algumas propriedades do SEA para se alfabetizar, como exemplo: “que as letras têm formatos fixos (isto é, embora p, q, b e d); que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc)”. É importante observarmos estas propriedades não são conscientes para os adultos letrados e não envolvem apenas a habilidade de memorização uma vez que envolvem questões conceituais e de grande complexidade para o domínio da lógica da notação alfabética. (MORAIS, 2005).

Campo Largo (2007, p. 4) corrobora essa discussão de abandono a especificidade da alfabetização ao afirmar que

a chegada do texto às classes de alfabetização se fez, entretanto, em abordagens muito precárias, em razão, quer nos parecer, do desconhecimento dos professores acerca dos fundamentos que informam uma concepção que toma o texto como eixo de processo de ensino-aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, uma outra dimensão deletéria desse momento foi o abandono, puro e simples, do desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino do código. Em consequência, o que se verificou foi um rebaixamento ainda maior dos resultados da aprendizagem nas séries iniciais-aprendizagem esta já gravemente dificultada por todas as questões sócio-políticas que interferem no processo educacional [...]

Outro grande equívoco refere-se à *interpretação da Psicogênese como um método*. Alguns pesquisadores brasileiros (GROSSI, 1985, 1995; WEISZ, 1988) didatizaram os níveis conceituais linguísticos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986) para oferecerem aos professores um “saber fazer”. Isso acabou por trazer ao professor atividades pré-elaboradas sem que esse soubesse, de fato, avaliar os conhecimentos de escrita de seus alunos. Segundo Mendonça e Mendonça (2011, p. 45) “nem o construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos, mas ainda hoje é comum, ao se questionar um alfabetizador sobre qual é seu método de ensino, obter-se a resposta: método construtivista”.

A esse respeito Becker (1992, p. 89) defende que

construtivismo não é uma prática ou método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (se) interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da história - da humanidade e do universo.

Outra problemática inerente a má interpretação da Psicogênese refere-se à *dificuldade em entender os conceitos de alfabetização e letramento*. E essa confusão repercute no trabalho didático do professor, uma vez que se faz a inferência de que a criança irá aprender a ler e a escrever apenas tendo contato com os textos que circulam socialmente. Isso não é verdadeiro, pois, para ela se alfabetizar ela precisa pensar sobre as especificidades da alfabetização trabalhando e sistematizando os conhecimentos do nosso sistema de escrita alfabética.

Mendonça e Mendonça (2011) pondera que o quarto equívoco está ligado à *utilização de diferentes suportes de textos*. O discurso de se apresentar aos alunos textos que circulam socialmente e que fazem parte da sua realidade e de seu contexto, tais como embalagens, rótulos, panfletos, receitas, entre outros, esvaziou a sala de aula de texto literário. E quando se trabalhava com o texto literário, este era didatizado servindo, muitas vezes, para exercitar questões gramaticais, esquecendo-se da essência deste texto.

Outro aspecto referente à dificuldade em compreender a proposta construtivista de alfabetização foi que os professores apostaram na ideia de que os *alunos aprendem a escrever só de ver o professor escrevendo na lousa*. A produção de texto é algo que demanda conhecimentos a respeito da língua extremamente complexos. Dessa forma, é preciso aprender a escrever, escrevendo. O aluno precisa aprender procedimentos para revisar seu texto e para aperfeiçoá-lo, entendendo a provisoriedade que a escrita tem. Esse trabalho levará o aluno a produzir textos cada vez mais bem escritos.

Um dos equívocos que foram avassaladores para os resultados de alfabetização que temos hoje, refere-se a ideia de que *não precisa ensinar, a criança aprende sozinha*. Com essa assertiva, estamos afirmando que o trabalho do professor se faz desnecessário. Essa concepção é um absurdo, visto que a criança sozinha não tem condições de entender o complexo sistema de escrita alfabética (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011).

O equívoco anterior está atrelado a uma outra problemática de que como a teoria construtivista afirma que é o sujeito que constrói seu conhecimento, o professor não pode intervir. Como vimos a criança não aprende sozinha e para avançar ela precisa do trabalho constante do professor por meio de intervenções que demandem o conhecimento do que essas crianças sabem sobre o sistema de escrita.

Mendonça e Mendonça (2011) apresenta que um outro equívoco refere-se a uma questão polêmica, de que *o professor não pode corrigir o aluno*. A forma tradicional de correção em que a professora levava o caderno dos alunos para casa, canetava todos os erros e

devolvia ao aluno sem nenhuma reflexão é totalmente reprovável. A correção se faz necessária, inclusive, para que os alunos possam avançar. No entanto, ela deve sempre gerar um percurso árido para a criança de reflexão e entendimento do porquê se escreve daquele jeito e não da forma como colocou. Esse depende de uma intervenção constante pelo professor.

O último equívoco relaciona-se ao *preconceito contra a sílaba*. Tal preconceito se deu pela crítica aos métodos tradicionais de alfabetização uma vez que estes se consolidaram por meio do uso da cartilha. Tais cartilhas se estruturavam por meio da apresentação das famílias silábicas em ordem alfabética de forma mecanizada, fragmentada e por repetição. Se pensarmos no conhecimento que temos, hoje, sobre o nosso sistema de escrita alfabética vamos observar que para se alfabetizarem, os alunos precisam compreender algumas propriedades do sistema de escrita alfabética. Essa compreensão perpassa pelo entendimento de que os segmentos de falas (sílabas) devem ser analisados e refletidos na composição de uma palavra.

Muitos pesquisadores Moraes (2012), Leal (2005), Mendonça (2011) sugerem que a escola desenvolva um trabalho sistemático de consciência fonológica para que haja uma maior compreensão e apropriação do sistema de escrita pela criança.

Conclui-se que a pesquisa, de Ferreiro e Teberosky (1986), trouxe uma enorme contribuição para o campo da alfabetização. No entanto, precisamos ter clareza das consequências decorrentes da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita.

Dessa forma, precisamos ter clareza da necessidade de uma sólida formação teórica do professor para que tenha clareza os processos que envolvem a apropriação do sistema de escrita alfabética. A relevância da formação do professor é essencial para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras conscientes e progressistas.

Como aponta Batista et al (2003, p. 22), este desafio precisa ser enfrentado coletivamente pela escola, já que se faz necessário que a formação continuada se consolide a fim esclarecer os problemas da má interpretação da Psicogênese. A esse respeito o autor afirma que:

[...] é preciso que as redes de ensino enfrentem três problemas que têm evitado enfrentar: o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto, de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto, de um estatuto diferenciado). É necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é o dono de sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças).

Outra questão importante a considerar a respeito da má interpretação da psicogênese da língua escrita nos remete a reflexão de Duarte (2006), quando afirma que a proposta construtivista pertence ao rol das pedagogias do “aprender a aprender” que, ainda, domina o contexto pedagógico hegemônico. A pedagogia do “aprender a aprender” foca no desenvolvimento espontâneo e, assim, nega a transmissão do educador, isto é, significa que o construtivismo é uma aprendizagem da língua escrita para o desenvolvimento natural da criança.

Duarte (2006) e Saviani (2008) afirmam que as pedagogias do “aprender a aprender” meio que seduziu os educadores a acreditar no seu trabalho desenvolvido na sala de aula e fora da sala de aula. Contudo, as perspectivas teóricas sobre a linguagem da escrita, vêm para enfrentar a realidade da escola brasileira e tendo mais consciência no seu trabalho de ensinar, assim, trabalhando com as dificuldades, dúvidas, trazendo uma limitação sala de aula. Essa pesquisa contribuiu para que acreditasse em nosso trabalho e fazer cumprir os objetivos para alfabetizar melhor e mostrar o histórico dos métodos que existe. Portanto, a questão dos métodos sempre será importante para o processo multifacetado, que vêm para buscar soluções para os problemas que têm e o que vai surgir no processo de alfabetização.

Considerações Finais

Conclui-se que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) trouxe uma enorme contribuição para o campo da alfabetização, revolucionando o campo conceitual, científico e prático do trabalho de alfabetização. No entanto, precisamos ter clareza das consequências decorrentes da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita.

Dessa forma, precisamos ressaltar a necessidade de uma sólida formação teórica do professor para que tenha clareza os processos que envolvem a apropriação do sistema de escrita alfabética. A relevância da formação do professor é essencial para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras conscientes e progressistas.

Conclui-se que a pesquisa, de Ferreiro e Teberosky (1986), trouxe uma enorme contribuição para o campo da alfabetização. No entanto, precisamos ter clareza das consequências decorrentes da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita.

Dessa forma, precisamos ter clareza da necessidade de uma sólida formação teórica do professor para que tenha clareza os processos que envolvem a apropriação do sistema de escrita

alfabética. A relevância da formação do professor é essencial para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras conscientes, democráticas e progressistas.

Sobre isso Pimenta (2002) afirma que uma sólida formação teórica articulada com a prática docente, dando respaldo para que o professor decida a respeito de seu trabalho, convicto das ações que serão planejadas e realizadas em sua atuação pedagógica. Para a autora (2002, p. 19), o “ser professor” constrói-se com base na significação social da profissão, do “confronto entre as teorias e as práticas, e da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes”.

Pimenta (2002, p. 24) ainda afirma que:

a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A autora (2002) também defende que a teoria e a prática são elementos que constituem a práxis, portanto, são indissociáveis. A atividade teórico-prática, segundo a autora, constitui-se em um processo dialético, pois a teoria depende da prática que se funda na teoria.

Como argumenta Giroux (1997, p. 161), “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”, pois isso fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa aqueles que estruturam o currículo das escolas daqueles que o implementam e executam.

Desse modo, os professores devem assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. O autor pondera que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingi-los, e reconhece que o ensino precisa voltar para as mãos do professor (FARAGO; UTSUMI, 2005).

Giroux (1997, p. 163) ainda acrescenta que:

intelectuais críticos precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil

para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Giroux (1997, p. 174) também afirma que os professores deveriam, segundo sua teoria, “aprender a formular questões sobre os princípios subjacentes aos diferentes métodos pedagógicos, às temáticas de investigação e às teorias educativas”, em lugar de concentrar-se em como ensinar e qual livro usar.

Como aponta Batista et al (2003, p. 22), este desafio precisa ser enfrentado coletivamente pela escola, já que se faz necessário que a formação continuada se consolide a fim esclarecer os problemas da má interpretação da Psicogênese. A esse respeito o autor afirma que:

[...] é preciso que as redes de ensino enfrentem três problemas que têm evitado enfrentar: o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto, de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto, de um estatuto diferenciado). É necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é o dono de sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças).

Outra questão importante a considerar a respeito da má interpretação da psicogênese da língua escrita nos remete a reflexão de Duarte (2006), quando afirma que a proposta construtivista pertence ao rol das pedagogias do “aprender a aprender” que, ainda, domina o contexto pedagógico hegemônico. A pedagogia do “aprender a aprender” foca no desenvolvimento espontâneo e, assim, nega a transmissão do educador, isto é, significa que o construtivismo é uma aprendizagem da língua escrita para o desenvolvimento natural da criança.

Duarte (2006) e Saviani (2008) afirmam que as pedagogias do “aprender a aprender” meio que seduziu os educadores a acreditar no seu trabalho desenvolvido na sala de aula e fora da sala de aula. Contudo, as perspectivas teóricas sobre a linguagem da escrita, vêm para enfrentar a realidade da escola brasileira e tendo mais consciência no seu trabalho de ensinar, assim, trabalhando com as dificuldades, dúvidas, trazendo uma limitação sala de aula. Essa pesquisa contribuiu para que acreditasse em nosso trabalho e fazer cumprir os objetivos para alfabetizar melhor e mostrar o histórico dos métodos que existe. Portanto, a questão dos métodos sempre será importante para o processo multifacetado, que vêm para buscar soluções para os problemas que têm e o que vai surgir no processo de alfabetização.

Convém deixar registrado que para efeito de futuras pesquisas seria interessante aprofundar a discussão a respeito da Alfabetização na perspectiva Histórico-Cultural à luz do ideário defendido por Vigotski (1989), Luria (1978) e Leontiev (1978) e pesquisadores brasileiros que já têm feito esta discussão, tais como Coelho (2011), Francioli (2012), Marsiglia (2011) e que apresentam em seus estudos contribuições para os professores refletirem sobre as práticas pedagógicas de alfabetização.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, D. et al. *Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993.

BATISTA, Batista, A.A.G.; PAIVA, A.; RIBAS, C. Frade, I.C.; VAL, M.G.C.; BREGUNCI, M.G. Castanheira, M.L. & Monteiro, S.M. *Ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais; UFMG/CEALE, 2003. BECKER, F. *O que é construtivismo?* Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 2003.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPO LARGO (Município). *Proposta Pedagógica: educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Campo Largo, 2007.

DUARTE, N. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.3, set./dez, p. 607-618, 2006.

FARAGO, A. C.; UTSUMI, M. C. *Formação continuada de professores: proletarização ou intelectual transformador?* Revista *Hispeci e Lema*, Bebedouro, v. 8, p. 116-118, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Alfabetização em processo*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCIOLI, F. A. S. *Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*. UNESP, ARARAQUARA, 2012.

GALVÃO, Andréa e FERRAZ, Telma. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). IN: MORAIS, Artur Gomes de, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 11-28. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Pedagogia crítica: esperança sem ilusões. *Pátio*, Porto Alegre: v. 7, n. 25, p. 52-55, fev./abr. 2003.

_____. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

_____. Paulo Freire e a política do pós-colonialismo. *Pátio*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 14-19, ago./out. 1997.

GROSSI, E. P. *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico*. São Paulo: SE/CENP, 1985.

KLEIN, L. R.; SCHAFASCHEK, R. *Alfabetização*. In: Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curitiba: p. 35-49, 1990.

LAGÔA, A. *Dez anos de construtivismo no Brasil*. Nova Escola, São Paulo, v. 48, p. 10-18, 1991.

MARTINS, V. *A guerra dos métodos na alfabetização*. UVA, p.1-8, 2008.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011.

MENDONÇA, O. Schwartz e MENDONÇA, O. Correa. *Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, equívocos e Consequências para a alfabetização*. Unesp, Presidente Prudente e Assis, p3. 36-57, 2011.

- MORTATTI, M.R.L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*, p.1-16, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994*. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.
- OLIVEIRA, B., DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1986.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 2010. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RIBEIRO, V. M. *Problemas da abordagem piagetiana em educação: Emília Ferreiro e a alfabetização*. 1991. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1991.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCALCON, S. G. *A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. *Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário*. In: Reunião anual da ANPEd, 29, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1862--Int.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2010.
- SOARES, M. B. *As muitas faces da alfabetização*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.
- SOARES, M. *Letramento e escolarização*. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2004.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.