

A aquisição da escrita alfabética: um olhar mais criterioso para o processo cognitivo

The acquisition of the alphabetical writing: a more critical look at the cognitive process

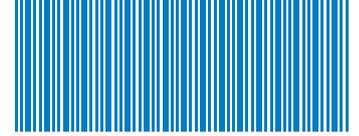
Michelle Dallacqua da Silva é especialista em Alfabetização pelo Instituto Superior de Ensino Vera Cruz. Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo, é professora de primeiro ano de ensino fundamental da Rede Municipal na Cidade de São José dos Campos-SP.

Contato: mi_dallacqua@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é evidenciar as nuances subjacentes ao processo de construção do sistema alfabético de escrita, e como tal conhecimento pode interferir na forma de conduzir o aprendizado didaticamente. Para fundamentar a pesquisa, esse trabalho ancora-se em Ferreiro (2007), Kaufman e Lerner (2015), Quinteros (1997), Vernon (2004) e Weisz (2016) uma vez que essa pesquisa adotou a abordagem qualitativa de análise. A natureza do trabalho é de base bibliográfica juntamente a um estudo de caso. Assim, esse trabalho selecionou também amostras de sondagens como formas de exemplificar as ideias descritas por Ferreiro (2013) e Quinteros (1997). Conclui-se que o conhecimento em relação aos materiais utilizados para observação dos saberes prévios das crianças não é discutido com profundidade na formação inicial e nem em formação continuada e que as intervenções durante o processo de aprendizagem também são regidas pelo nível de compreensão do processo que o professor tem e que são as intervenções que ele realiza que contribuem para o avanço efetivo das crianças em relação ao processo da escrita.

Palavras - chave: Alfabetização; Processo; Aprendizagem



Abstract

The purpose of this paper is to highlight the nuances underlying the process of constructing the alphabetical system of writing, and how such knowledge can interfere with the way of conducting learning. To substantiate this qualitative research, this work is anchored in Ferreiro (2007), Kaufman and Lerner (2015), Quinteros (1997), Vernon (2004), and Weisz (2016). The work is bibliographic based along with a case study. We also selected sample surveys as a way to exemplify the ideas described by Ferreiro (2013) and Quinteros (1997). Our conclusion is that the knowledge about the materials used to observe children's prior knowledge is not discussed in depth in pre-service nor during in-service training; that the interventions during the learning process are also guided by the teachers' level of understanding of the process, and that teachers' interventions contribute to the effective progress of children in relation to the writing process.

Keywords: *Literacy; Process; Learning*

Há mais de três décadas pesquisadores vêm se dedicando a questões voltadas à alfabetização sob um olhar construtivista no qual a criança é vista como sujeito cognoscente, ou seja, o que constrói seu próprio conhecimento. A partir da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007) – *Psicogênese da Língua Escrita* –, obra que descreve o processo de aquisição da língua escrita e que causou uma revolução conceitual na alfabetização, diversos trabalhos foram desenvolvidos e seguem sobrevivendo, no intuito de contribuir com a aprendizagem do sistema de escrita. Além de Ferreiro e Teberosky, vários autores colaboram com o modo de pensar o processo de construção da escrita, a exemplo de Sofia Vernon (2004), Graciela Quinteros (1997) e Célia Zamudio (2013), contribuindo assim para que docentes, pesquisadores e formadores reconceitualizem suas práticas.

Em uma breve revisão, bibliográfica foi possível observar, mais especificamente no cenário educacional, grupos que se posicionam contrariamente às ideias contidas na obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

Destacam-se nomes como Capovilla (1997), Meireles (2000) e João Batista Araújo e Oliveira, que em 2002 escreveu o artigo “Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo”. O que era para ser uma justificativa, tornou-se uma



polêmica ao ser publicado pelo jornal “*Folha de São Paulo*”, pois o autor afirmava ali que o fracasso na alfabetização brasileira se deve ao construtivismo, deixando clara sua posição em favor do método fônico.

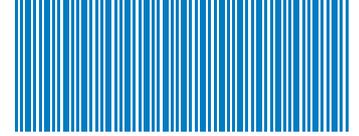
Sendo assim, Weisz (2003) em réplica afirmou que:

Este artigo — dirigido aos professores alfabetizadores e a outros profissionais interessados na alfabetização — se propõe a desmascarar uma falsa polêmica que ganhou indevido espaço na grande mídia: a de que o fracasso na alfabetização das crianças brasileiras se deve ao construtivismo e que a solução para este fracasso é a adoção do método fônico. Em primeiro lugar cabe esclarecer que a absoluta maioria dos alunos brasileiros continua a ser alfabetizada com cartilhas que são incompatíveis com uma visão construtivista da alfabetização, mesmo quando se tenta agregar este rótulo a cartilhas editadas após a publicação dos PCNs.

De acordo com Weisz (2016) “a rejeição aparentemente total à psicogênese da língua escrita refluíu, mantendo-se apenas em pequenos grupos com interesses próprios.” Ainda que se assista a uma maior difusão da concepção de ensino construtivista nas escolas, é insuficiente o número de educadores que têm evidente a teoria do conhecimento que sustenta a prática contextualizada, com finalidade didática e reflexiva para a alfabetização “trata-se, porém, de total falta de consistência teórica que leva à total falta de consistência didática”. (WEISZ, 2016)

Segundo Weisz (2003), a consequência na prática, ainda hoje, são vários de nossos alunos, alfabetizados por meio de cartilhas ou materiais estruturados que reproduzem o mesmo modelo das primeiras. Método esse que desconsidera que os saberes das crianças são anteriores à escolarização e que ao chegarem à escola trazem consigo hipóteses, ideias sobre o que a escrita simboliza e como ela representa o que se fala.

Certamente a responsabilidade sobre essa realidade que ainda perdura no terreno da alfabetização, não pode recair simplesmente na figura do professor. De forma reducionista, os currículos das universidades apresentam informações sobre a principal pesquisa acerca do processo de construção da escrita – a obra *Psicogênese da Língua Escrita* salientando apenas os períodos pelos quais as crianças passam – e, não raro, de forma equivocada ou estanque, não favorecendo a visão de processo, nesse tão laborioso percurso que as crianças realizam. De acordo com Weisz (2016), apesar da divulgação de várias investigações psicolinguísticas e de os níveis de aquisição da língua escrita serem difundidos nos materiais



didáticos, isso não é suficiente para produzir diferença na ação do professor.

Nesse sentido, seja qual for a causa de tais posicionamentos contrários, o fato, merece discussão. A obra de Ferreiro e Teberosky trouxe à tona uma discussão que não pode mais ser desconsiderada: a visão de crianças como sujeitos criadores de seu próprio conhecimento, também em relação à escrita.

Vale ressaltar que o resultado das investigações feitas pelas referidas autoras não representa um instrumento metodológico, mas uma ferramenta de reflexão para os docentes que, a partir de então, puderam compreender como se dá o processo de aquisição do sistema de escrita.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky demonstrou que nenhuma criança entra na escola sem saber nada sobre a escrita e que o processo de alfabetização é longo e trabalhoso, independentemente de classe social. A diferença, segundo as autoras, está nas circunstâncias que a criança vivenciou, na participação em eventos de leitura e escrita. Tais oportunidades se refletem no desempenho escolar, por esse motivo há diferenças no processo: crianças de classe média, com mais possibilidades de acesso a cultura, encontram-se no final do processo de alfabetização, enquanto as das classes mais desfavorecidas em geral têm hipóteses primitivas sobre a escrita.

De acordo com Weisz (2007) cabe, portanto, à instituição escolar, por tanto, assegurar a possibilidade de o indivíduo reorganizar esse objeto, no caso a escrita, proporcionando um ambiente alfabetizador pensado para possibilitar interações com a língua escrita, mediados por pessoas capazes de ler e de escrever, preocupando-se em conciliar práticas reais de escrita e leitura ao ensino da língua dentro da instituição escolar.

Diante de tais considerações percebe-se que o papel do professor mudou, deixando de ser aquele que transmite conhecimento passando a ser um mediador do conhecimento, ou seja, aquele que planeja sua intervenção para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto escrita, ele problematiza, questiona, ajuda a pensar.



Portanto, segundo Ferreiro (2007, p.27)

[...] tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui. Não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo.

Assim, verifica-se que o docente necessita ter conhecimentos específicos em relação ao sistema, considerando as evoluções dos alunos sobre o objeto de estudo, nesse caso o sistema de escrita, pautado em instrumentos de análise, como as sondagens¹ que norteiam o trabalho pedagógico, ajudando-o a detectar o que os alunos sabem e o que lhes falta aprender. Somente qualificado, especializado, o professor mediador poderá antecipar a trajetória que seu aluno percorrerá até se apropriar da compreensão do sistema da escrita e, assim, planejar melhores situações de aprendizagem.

Como procedimento de pesquisa foi realizado um estudo de caso juntamente com uma revisão bibliográfica, observando, cuidadosamente, o processo evolutivo de aquisição da escrita, especificamente o que acontece entre o período silábico com valor sonoro convencional até chegar ao período alfabético e a partir do acompanhamento de algumas crianças, comparando os achados com as ideias descritas por Ferreiro (2013) e Quinteros (1997).

Foi selecionada uma pequena amostra de três crianças cujas produções escritas apresentassem o progresso das hipóteses mencionadas e ilustrassem o processo pelo qual os alunos transitam enquanto constroem seu conhecimento.

Os dados foram coletados pelas professoras ao longo dos anos de 2016 e 2017 nas sondagens bimestrais, realizadas com os discentes. As crianças foram entrevistadas individualmente, dentro de uma unidade escolar, algumas por mim, outras por uma colega, também professora de primeiro ano. Realizamos entrevistas individuais com essas três crianças, entre 6 (seis) e 7 (sete) anos de idade, do 1º ano de Ensino Fundamental I, em uma escola pública da Rede Municipal de São José dos Campos (SP). Todos os entrevistados já haviam frequentado o ensino de Educação Infantil. Foram selecionadas duas classes de 1º ano, sendo que as professoras tinham como proposta um trabalho compreendido como construtivista. O trabalho pedagógico das docentes propunha promover a articulação entre a ação do aprendiz, a

1. Consiste em um ditado aos alunos de uma lista criteriosa selecionada com posterior análise pelo professor do nível de conceitualização em que se encontra a criança.



especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática. Houve momentos em que surgiu a necessidade de se refazerem algumas sondagens com letras móveis², pois nas sondagens escritas não ficava clara a hipótese em que a criança se encontrava.

A relevância desta pesquisa consiste em conhecer as nuances subjacentes ao processo de construção do sistema alfabético de escrita, e permitir algumas aproximações sobre como tal conhecimento pode interferir na forma de conduzir o aprendizado didaticamente.

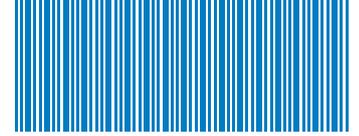
Análise dos dados

PRODUÇÃO SEQUENCIADA 1: MIGUEL, ESCOLA MUNICIPAL, 1º ANO

FEVEREIRO	ABRIL	JUNHO
LAPISEIRA, CADERNO, LÁPIS, GIZ	DINOSSAURO, CAMELO, GATO, RÃ	BRIGADEIRO, COXINHA, BOLO, BIS

Ao iniciar o ano letivo o aluno Miguel apresenta uma hipótese silábica de escrita. Mais precisamente estava naquele estágio que Emilia Ferreiro chama de silábico inicial, ou seja, quando as crianças “começam a realizar correspondências entre letras e sílabas. Escrevem uma sequência de letras e, logo, tentam ler sua própria produção, empenhando-se assim para fazer as letras corresponderem às sílabas, mas sem uma correspondência estrita”. (2013 p. 203). Em fevereiro, conforme mostra o quadro acima, a produção de Miguel revela o que Ferreiro assevera (2011, p. 23), ao explicar que coordenar os dois eixos, (qualitativo e quantitativo) é tão difícil quanto qualquer outro domínio da atividade cognitiva. Ou seja, Miguel ao mesmo tempo que usa letras pertinentes à palavra ditada, demonstra ter questões a resolver no eixo quantitativo. Ele acredita que para que um escrito

2. Letras móveis são letras do alfabeto em grande quantidade e que são produzidas em diversos materiais. Elas são utilizadas como instrumento na alfabetização, pois permite que a crianças escrevam e modifiquem suas escritas sem precisar usar lápis e papel. Ao professor elas permitem visualizar a escrita da criança, fazendo a intervenções mais eficazes. Com as letras móveis é possível levar a criança a refletir sobre o que escreveu e o que quis escrever.



seja legível precisa conter muitas letras. Observa-se que, ao ler o que escreveu, tenta ajustar seu escrito a um pensamento silábico, fazendo corresponder uma letra para cada som. Nesse contexto, essa tentativa de ajustar o falado ao escrito lhe causa um problema não antecipado no momento de escrever: o excesso de letras. Ao se dar conta desse excesso, Miguel opta por riscar as letras excedentes. Interessante observar que a partir da terceira palavra ditada (lápis) sua atenção à quantidade de letras é mais precisa. Miguel passa a antecipar quantas letras precisará para escrever, o que elimina a necessidade de riscar letras excedentes após sua leitura. Na escrita de lapiseira e caderno, Miguel agrega letras a seus escritos não com objetivo de representar um aspecto oral, mas para solucionar o problema de quantidade mínima de letras e completar sua grafia. Como dissemos anteriormente, a intenção é que, do ponto de vista do aprendiz, a palavra esteja bem escrita e seja legível. É relevante observar que o aluno mantém o que Ferreiro (2011), define como critérios de legibilidade, construídos no início do seu processo: quantidade mínima de letras, variação interna e diferenciação de caracteres entre uma palavra e outra. Em abril, verifica-se que sua capacidade de manejar o ajuste entre o falado e o escrito se aprimora. Pode-se dizer que suas questões com o eixo quantitativo parecem, temporariamente, resolvidas. Miguel apresenta, nesse momento, uma escrita silábica com uso de letras pertinentes à palavra ditada, ou seja, faz uso recorrente de uma letra para cada parte sonora pronunciada. Além disso, utiliza a letra apropriada para a maioria das sílabas que representa. Observa-se, portanto, que ele faz uso mais frequente de vogais pertinentes, mas também aparecem consoantes pertinentes. Em junho, Miguel já não usa mais uma letra por emissão sonora. A presença da letra C é observável em todas as palavras. Parece que ele não se satisfaz mais com a ideia de que uma letra apenas já é suficiente para representar um som. Miguel sabe que precisa de mais de uma letra para representar uma sílaba e para representar isso usa a letra C como um coringa, ou seja, ele elege uma letra cuja forma lhe é conhecida para substituir outras que sabe que devem ser grafadas, porém, não sabe quais podem ser. É possível dizer que sua produção de junho, ainda que estranha inicialmente, revela um avanço significativo em seu processo construtivo. Mostra que Miguel já avança para uma hipótese além da silábica estrita, isto é, ele inicia um processo de transformação do sistema silábico para alcançar a escrita alfabética.



PRODUÇÃO SEQUENCIADA 2: NATALY, ESCOLA MUNICIPAL, 1º ANO

<p>FEVEREIRO</p>		<p>GELATINA, PAÇOCA, PUDIM, BIS</p>
<p>ABRIL</p>		<p>APONTADOR, TESOURA, LÁPIS, GIZ</p>
<p>JUNHO</p>		<p>DINOSSAURO, GORILA, PATO, CÃO</p>
<p>SETEMBRO</p>		<p>ESPAGUETE, AÇÚCAR, LEITE, X'SAL</p>

Nataly, diferentemente de Miguel, já em sua primeira sondagem

[...] usa sistematicamente uma letra para cada sílaba pronunciada. Além disso, utiliza a letra apropriada para a maioria das sílabas que representa. Usa de forma frequente as vogais pertinentes, mas também aparecem consoantes pertinentes.(FERREIRO,2013, p.203)



No mês de abril, percebe-se que Nataly começa a usar mais de uma letra por sílaba para representar algumas escritas. O uso dessas letras, ainda que não corretamente, revela o esforço da menina para se aproximar da escrita convencional. Podemos supor que a incorporação de mais de uma letra para representar uma sílaba “desarma” a organização existente até então, explicitada na amostra de fevereiro. Importante ressaltar que aquilo que à primeira vista pode parecer um retrocesso ao compararmos as duas escritas (fevereiro e abril), revela-se na verdade como um avanço. A introdução de mais consoantes à palavra “desorganiza” o sistema anterior e, a partir daí as crianças precisam empreender a difícil tarefa de encontrar uma nova organização. Nataly revela-se disposta a assumir essa difícil tarefa, como pode-se observar em sua próxima produção. Em junho, fica evidente sua necessidade de usar duas letras para compor a sílaba oral. Na leitura que faz para interpretar seus escritos, nota-se que Nataly tenta representar de forma clara o uso de duas letras na composição da sílaba. Faz uso das vogais pertinentes na maioria das escritas, incluindo consoantes em algumas sílabas para representá-las. Como, na escrita de GORILA, onde utiliza OI (para GO), SI (para RI), SA (para LA). Assim como a letra C se revelou um curinga para Miguel, aqui para Nataly, a letra S parece cumprir essa mesma função.

Em setembro, podemos confirmar que sua escrita de abril revela um progresso cognitivo. Aqui Nataly revela que compreendeu o funcionamento do sistema de escrita, ainda que com algumas falhas. Seu desafio seguinte será lidar com as questões ortográficas.

PRODUÇÃO SEQUENCIADA 3: REBECA, ESCOLA MUNICIPAL, 1º ANO

FEVEREIRO	ABRIL	JUNHO
<p>NOME: REBECA</p> <p>ESCREVA O QUE A PROFESSORA PEDIR:</p> <p>1. IYEB</p> <p>2. OEA</p> <p>3. CB</p> <p>4. </p> <p>5.</p>	<p>REBECA 15/04/2016</p> <p>OIASV</p> <p>ABA sílaba EAS sílaba IOA sílaba OIE sílaba</p> <p>AOIAUVAI</p> <p>a sempre mais no prim</p>	<p>REBECA 18/06/16</p> <p>OIUQOEUO</p> <p>UEOCA</p> <p>YPAO</p> <p>OI</p> <p>IUOIUQOABECA</p>
<p>BRIGADEIRO, BOLACHA, BOLO, BIS</p>	<p>FORMIGA, ABELHA, LESMA, GRILO, RÃ</p>	<p>BRIGADEIRO, PIPOCA, SUCO, BIS</p>



A aluna inicia o ano, usando, sistematicamente, uma letra para cada sílaba pronunciada. Ela antecipa quantas letras precisará usar para escrever o que lhe foi ditado e, em algumas palavras – especialmente em BOLACHA e BIS – demonstra indícios de uso do valor sonoro convencional, ou seja, usa algumas letras pertinentes à palavra ditada.

No mês de abril, a presença de letras pertinentes às palavras ditadas se faz mais evidente, no entanto, assim como Miguel que acrescenta letras ao final de algumas palavras. Ao escrever FORMIGA observa-se o acréscimo das letras S e V no final da palavra. Ao escrever LESMA observa-se a inclusão da letra R e, na escrita de GRILLO, a letra A. Em todos os casos, fica evidente a tentativa de ser fiel a sua exigência de quantidade mínima para que um escrito seja legível (3 ou 4 letras). Mais uma vez, fica evidente o quanto é difícil, para as crianças – todas elas – coordenar os eixos quantitativo e qualitativo durante o processo de construção da escrita.

Em junho, Rebeca parece não aceitar mais representar uma única letra para cada sílaba oral. Para a escrita de BRIGADEIRO e PIPOCA Rebeca parece inserir letras “recheio”. Essas duas escritas permitem-nos suspeitar que a aluna vive um momento crítico de crise da hipótese silábica.

<p>SETEMBRO/ 1ª ESCRITA</p>		<p>GELATINA, PAÇOCA, PUDIM, MEL</p>
<p>SETEMBRO/ 2ª ESCRITA</p>		<p>escrita com letras móveis) GELATINA, PAÇOCA, PUDIM, BIS</p>

Em setembro, Rebeca apresenta uma escrita regida por um pensamento ainda silábico, usa de forma frequente vogais pertinentes, no entanto, é possível observar que o uso de consoantes também se faz presente nesse momento.



Considerando a amostra de escrita anterior, as observações feitas em sala de aula e a suspeita de que Rebeca passa por um período de transição. Surge-se, neste momento, a necessidade de refazer a sondagem, agora utilizando letras móveis. A opção pelas letras móveis se justifica pelo fato dessas possibilitarem à professora “ver” como o aluno está pensando e, ao mesmo tempo, permitirem ao aluno modificar seu escrito quantas vezes for preciso e com maior rapidez.

Ao produzir com letras móveis (Setembro/2ª escrita), observa-se que na palavra GELATINA, ora usa-se uma letra para representar a sílaba e ora usa-se mais de uma letra. Já nas outras palavras – PAÇOCA, PUDIM (que ela lê pudinhê) e BIS – Rebeca coloca sempre duas letras para representar cada parte da emissão sonora. Sua escrita para PAÇOCA é, praticamente, uma escrita alfabética, o que revela o esforço de Rebeca em compreender a lógica do sistema alfabético de escrita. Ela ainda não tem total clareza desse funcionamento, mas avança para essa compreensão.

Diante de tais reflexões e análises dos dados acima, é imprescindível constatar que aqui em setembro, Rebeca nos confirma que sua escrita de junho não era um retrocesso, uma regressão a hipóteses primárias. Ali ela já questionava a validade de sua hipótese silábica, no entanto, levou alguns meses para empreender com segurança uma nova etapa em seu processo.

<p>NOVEMBRO/ 1º ESCRITA</p>		<p>ESQUELETO, CABEÇA, OLHO, PÉ</p>
<p>SETEMBRO/ 2º ESCRITA</p>		<p>(escrita com letras móveis) BETERRABA, CENOURA, COUVE, UVA</p>



Em novembro, Rebeca, na 1ª escrita, parece manter sua hipótese anterior, sem ter ainda domínio total de sua nova construção. Surge, novamente, a necessidade de refazer a sondagem com letras móveis. E é, nesta segunda escrita, feita um dia após a primeira, que Rebeca apresenta um registro revelando sua compreensão da lógica interna do sistema alfabético de escrita.

Uma questão é levantada: por que Rebeca parece ter um desempenho melhor nas escritas com letras móveis comparadas às de próprio punho? Pode-se arriscar um palpite: com as letras móveis Rebeca tem todo o alfabeto disponível sob seus olhos e ao fazer suas análises das partes da palavra se utiliza do repertório completo das letras. Sem o repertório todo das letras presente, apenas com lápis e papel, ela provavelmente, se remete apenas ao seu repertório mental de letras, o que pode conter menos possibilidades.

Observa-se que, quando a criança começa a abandonar a hipótese silábica passa a fazer uma análise que vai além das sílabas, deixa de centrar a atenção apenas nas vogais e, conseqüentemente, acaba por introduzir outras letras na escrita, causando uma aparente “desestabilização” no processo de aquisição da escrita.

É possível também perceber um outro movimento de desestabilização na escrita de Rebeca, precisamente, quando ela escreve com letras móveis: escrita da palavra COUVE. A menina coloca a letra I antes do V para formar VI. A ordem das letras está invertida. A esse fenômeno Ferreiro (2003) chama de desordem com pertinência.

E para nos ajudar a compreender esses fenômenos, produzidos durante o processo de aquisição da escrita alfabética, Ferreiro estabelece uma analogia com a escuta musical de um acorde:

[...] escutar uma obra orquestral (uma sinfonia de Haydn ou de Mozart, por exemplo) pondo a atenção à linha melódica geral, às mudanças de intensidade, às mudanças rítmicas. A obra musical é produzida por todos os instrumentos da orquestra e pode-se escutá-la como um objeto único, mesmo sabendo que diferentes instrumentos contribuem para ela, mas sem pôr atenção particular em nenhum deles. No entanto, pode-se ter uma escuta da mesma obra focada nas cordas (os instrumentos indispensáveis da orquestra) ou focada alternativamente nas cordas e nos instrumentos de sopro. Ter uma escuta que diferencie cordas e sopros, porém integrados na sonoridade plena da orquestra, é muito difícil para alguém que não seja músico profissional. (FERREIRO, 2013 p.72)



No dizer da própria autora, mostra que no processo evolutivo para se chegar a escrita alfabética, as crianças parecem escutar a sílaba como um acorde musical cuja há existência e a presença de vários instrumentos diferentes: “da centração privilegiada nas vogais (as cordas que vibram) passa-se a escutar o mesmo acorde musical procedente de outros instrumentos (não vogais).” (FERREIRO, 2013 p.73).

Diante do conjunto de amostras analisadas aqui, podemos afirmar que apesar das escritas, aos olhos alfabetizados dos professores, parecerem, inicialmente, “sem pé nem cabeça”, o acesso a uma sequência de produção de uma mesma criança, torna “visível” o conceito de processo em contraposição a ideia de hipóteses estanques e retrocessos inexistentes.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a relevância de se conhecer as nuances subjacentes ao processo de construção do sistema alfabético de escrita.

Ao analisar as escritas selecionadas recuperam-se as conversas de bastidores, citadas no início deste trabalho: “Ah, quando o aluno se encontra no período silábico com valor sonoro convencional, ele está acomodado não sairá de lá tão cedo”, ou “Esse aluno estava silábico com valor convencional e agora coloca esse monte de letras... regrediu” e fazer uma breve análise de suas causas.

É possível inferir que muitas dessas falas revelam um desconhecimento por parte de professores e coordenadores pedagógicos sobre a ideia de processo. Tal desconhecimento acaba por revelar uma visão reducionista do processo de alfabetização, tratando-o como um simples conjunto de hipóteses dentro de caixinhas estanques.

Ao perseguir boa parte do processo de uma mesma criança e analisar diversas sondagens, ler, estudar e trocar experiências com parceiros mais experientes esse trabalho permitiu um mergulho profundo no processo evolutivo de construção da escrita iniciado pelas crianças. Um mergulho, pelo qual é possível notar por meio das falas dos professores, que na grande maioria das vezes, não é proporcionado um estudo aprofundado em relação ao processo de aquisição do sistema de escrita, durante a formação inicial pela qual os professores brasileiros passam. Muitas vezes nem na formação continuada a que tem-se acesso



durante os anos em serviço. E isso tem uma implicação didática, ou seja, as intervenções do docente durante o processo de ensino e aprendizagem também são regidas pelo nível de compreensão do processo que o profissional da educação tem, e podem – ou não – contribuir para o avanço efetivo dos discentes em relação ao processo da escrita.

Entende-se que para fazer uma análise mais rigorosa do processo pelo qual a criança passa enquanto constrói a escrita alfabética não é possível analisar somente recortes de sondagens. Quando o docente restringe-se apenas ao momento pelo qual a criança está passando, corre-se o risco de pressupor um retrocesso. E essa análise momentânea parece muito comum nas escolas e nessa perspectiva, o que se pode ver, em geral, são faltas.

Como assevera Ferreiro (2003, p. 73)

Para compreender o que fizeram é evidente que não basta analisar o produto final. É preciso compreender o processo e saber com precisão o que dizem enquanto agregam, apagam, substituem ou intercalam letras. Saber se continuam modificando a primeira produção ou se decidem reescrever.

Compreende-se que avaliação do desempenho escolar será completamente diferente se o foco estiver apenas no produto final ou se estiver no processo. Neste caso, tem-se a chance de analisar um sujeito que inicia um difícil processo de construção que requer análises e reanálises constantes, como as crianças aqui analisadas nos demonstraram tão sabiamente.

Percebe-se, que são, exatamente, os momentos em que as crianças realizam um grande salto cognitivo, que são considerados como um retrocesso pelos professores, ou são vistos como crianças com dificuldades para se alfabetizar, no entanto, ao acompanhar todo o processo, pode-se afirmar que são crianças, perfeitamente normais, vivendo suas construções e conflitos naturais inerente a um processo cognitivo.



Retomemos alguns exemplos aqui do que chamaremos neste trabalho de “falsos retrocessos”:

Miguel:

JUNHO	
MIGUEL	
CIGNECO	
COUCA	BRIGADEIRO, COXINHA BOLO BIS
COO	
CO	
COUCA COUCA	

Nataly:

Visto assim, entende-se que, muitas vezes, os professores fazem uma análise superficial das escritas das crianças e por conta disso oferecem atividades que não fomentam a continuidade do pensar em um momento pontual do processo como esses que destacamos acima. Porém ao observar a sondagem final de Miguel realizada em novembro do mesmo ano, fica evidente o momento de conflito que o menino passava em junho quando ressignificava suas hipóteses sobre a escrita.

NOVEMBRO	
.FELICIDADE	
.ALEGRIA	FELICIDADE, ALEGRIA, CARINHO, AMOR
.KINHO	
.ALB	
.FELICIDADE KINHO	



Nesse sentido, fica evidente que é um direito do docente - e um dever das instituições formadoras de professores - receber informações atualizadas e de qualidade a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, pois só quando se entende a alfabetização como processo é que se consegue oferecer atividades, realmente, desafiadoras e eficazes para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2007

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011

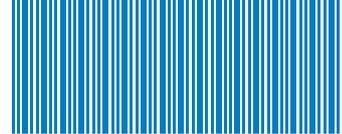
FERREIRO, E. A desestabilização da escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. In: ZAMUDIO, C. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013, p.221.

OLIVEIRA, J.B.A. *Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo*. São Paulo: Artigo, 2002.

QUINTEROS, G.S. *El uso y función de las letras em el período pre-alfabético*. Publicado como Serie DIE 27. Primera edición, noviembre de 1997, CINVESTAV, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

VERNON, S. ¿Qué tanto es um pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. In: PELLICER, A. y VERNON, S. (Orgs.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM Ediciones, 2004

WEISZ, T. Apresentação da edição comemorativa dos vinte anos da publicação do livro *Psicogênese da língua escrita*. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2007.



WEISZ, T. Alfabetização, Educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In: *Reescrevendo a Educação*. Editoras Abril, Ática e Scipione, 2006

WEISZ, T. *Aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas*. Revista Veras, São Paulo, v 6, n. 1. pp.11-20, janeiro/junho. 2016.

WEISZ, T. *Didática da leitura e da escrita: questões teóricas*. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artmed, 2003

WEISZ, T. *Porque e como saber o que sabem os alunos*. MEC, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, M1U4T5, 2001.

Recebido: 15/01/2018

Revisto: 09/03/2018

Aceito: 09/03/2018

