

SINGULARIDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Gelcimária Santos Chaves Fernandes
marachf@gmail.com
Graduada em Pedagogia
Orientadora: professora Anna Cecília Teixeira
aceciliteixeira@uol.com.br
Doutora em educação Universidade São Marcos

RESUMO

Aborda o processo de alfabetização e seus aspectos mostrando a importância da atenção que o professor precisa ter para entender esse movimento constante, que é cheio de sutis detalhes, chamado aprendizagem. Elaborado a partir de revisão bibliográfica e fundamentado particularmente na obra “Psicogênese da Língua Escrita”, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revela riquezas e particularidades que se manifestam no decorrer desse processo e, que se constituem em um verdadeiro tesouro que deve ser ponderado considerando as múltiplas variáveis que estão envolvidas. Duas dessas variáveis são o fator social e o cognitivo, que influenciam o modo como cada criança aprende, pois nenhuma delas assimila as informações da mesma forma que a outra, cada uma passa pelo processo a sua maneira. Por isso existe a necessidade de mais investigação a respeito do tema tratado para melhor compreensão e, melhor atendimento das necessidades dos que passam por esse aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização. Psicogênese. Linguagem.

ABSTRACT

It addresses the literacy process and its aspects by showing the importance of the attention the teacher needs to have to understand this constant movement, which is full of subtle details, called learning. Elaborated from a bibliographical revision and based in particular on the work "Psychogenesis of the Written Language", written by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, it reveals riches and peculiarities that are manifested during this process and which constitute a true treasure that must be weighted considering the multiple variables that are involved. Two of these variables are the social and cognitive factors that influence the way each child learns, since none of them assimilate the information in the same way as the other, each one goes through the process in its own way. Therefore, there is a need for more research on the topic addressed to better understand and better meet the needs of those who go through this learning.

Keywords: Literacy. Psychogenesis. Language.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido um tema amplamente discutido, porém longe de ser esgotado. Gera diversos questionamentos tais quais: Há um método que seja melhor ou mais adequado para todos? Há uma idade certa para que todas as crianças aprendam a ler e escrever? Existe, verdadeiramente, influência do meio social e cultural?

Essas e outras perguntas tem movido muitos pesquisadores a investigar o processo de aquisição da língua escrita por parte das crianças.

O ato da leitura faz parte do cotidiano da sociedade. Todos o praticam com mais ou menos frequência. Os que não logram êxito em fazê-lo enfrentam certas dificuldades.

Ao adentrar os portões da escola pela primeira vez cada indivíduo leva consigo uma bagagem rica em cultura e conhecimento que poderá facilitar ou não sua aprendizagem escolar.

A aprendizagem da língua escrita não é algo que possa ser considerado fora do meio social, pelo contrário, na maior parte das vezes é estimulada por materiais produzidos pela sociedade e para a sociedade. E ainda há as implicações históricas envolvidas visto que, é algo que vem se desenvolvendo desde que o ser humano começou expressar seus pensamentos.

[...] a oralidade precede a grafia mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas (FREIRE. 1995, p.36).

Esse processo de alfabetização é magnífico e singular para cada um. Ao observar os pequenos aprendizes da língua escrita em suas investigações a respeito da mesma e de como decifrá-la é possível se surpreender com a lógica das hipóteses por eles criadas.

Isto posto, o presente artigo busca mostrar que os métodos e técnicas serão mais ou menos adequados considerando, sempre, o indivíduo, sua história e o meio em que está inserido cultural e socialmente.

Através de pesquisas usando observação e revisão bibliográfica, é possível, sem sombra de dúvidas, entender que não existe mágica quando se trata da aprendizagem, o que existe é um esforço contínuo para melhor compreender esse processo e dessa forma encontrar o melhor caminho para que cada um alcance o objetivo que, nesse caso, é a aquisição da técnica de leitura e escrita por parte das crianças.

2 CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, há um grande problema educacional e isso é um fato conhecido de todos. Pois sabemos que apesar das Leis e decretos que são divulgados desde que o Brasil se tornou independente as coisas não têm mudado na prática como todos gostariam, ou ao menos os professores gostariam. Ainda hoje, como na época do Brasil

República "...a educação não exerceu ainda a sua verdadeira função de agente de mudança social" (LARROYO, 1999 p. 957).

No que se refere a alfabetização basta entrar numa sala de aula de 4º e 5º anos de qualquer escola pública e solicitar a leitura de um determinado texto. Dependendo do tamanho do texto haverá poucos que se disponibilizarão a iniciar a leitura, e menos ainda os que ao final da leitura terão compreendido o que leu, pois em sua maioria conseguem apenas decodificar e travam quando precisam interpretar.

É verdadeiro que temos salas superlotadas, com crianças desmotivadas por diferentes razões e, além disso, professores que não se preocupam em se auto avaliar e/ou rever suas próprias técnicas e métodos. Junta se a isso, a falta de investimento por parte do poder público, que definitivamente negligencia a educação.

Recentemente tivemos um slogan de determinado partido com uma linda chamada, "Pátria educadora". Houve, por parte de alguns, uma centelha de esperança que logo se apagou ao constatar que mais uma vez as promessas de uma educação pública de qualidade para as crianças brasileiras ficaram só na conversa.

Para muitos governos a importância do investimento em educação é algo incontestável. Para o governo brasileiro não parece ser claro ou melhor parece um gasto totalmente desnecessário e dispensável.

Logo, temos salas muito cheias, crianças que chegam encantadas com a escola mas que são, muitas vezes, desencantadas e levadas a crerem que estão na escola só para que os pais recebam "bolsa família" e que devem se contentar com isso, e seus professores, desmotivados pelos baixos salários, já não se incomodam, na maioria dos casos, em tentar mostrar um caminho diferente para elas.

Mesmo em face de tantos problemas não é permitido desistir da educação, há necessidade de melhoria sim mas, enquanto elas não chegam até as escolas e as crianças é preciso, por parte do professor, um posicionamento ativo em uma busca constante pela melhoria da sua didática, além de dedicação e amor na tarefa de ensinar as crianças pequenas a leitura e escrita da língua, pois, cada uma delas traz consigo alguma hipótese de como é ler e escrever e para que serve (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 p. 39).

É preciso salientar a importância do cuidado para não quebrar o encanto de aprender. Por mais que essa afirmação pareça absurda, não o é, pelo simples fato de que na prática é possível perceber que muitas crianças querem ir para a escola e até brincam de escolinha, todavia, ao iniciar o processo escolar muitas vezes perdem o entusiasmo.

3 PSICOGÊNESE DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O termo psicogênese pode ser entendido como o processo aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada indivíduo, aqui se referindo a aprendizagem da língua.

Em seu livro “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, (1991) as autoras descrevem como cada criança, a partir do contato prévio com a escrita fora da escola, criam hipóteses de leitura que são por elas constantemente testadas e modificadas.

Crianças que têm um contato mais frequente com a escrita ou que tenham pais leitores desenvolvem teorias de escritas, que pode se dizer, mais avançadas em relação aquelas que tiveram pouco contato com a língua escrita e a leitura da mesma.

Nesse livro as autoras apresentam certos detalhes, interessantíssimos, a respeito da aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças que, por muitas vezes, não são percebidos ou mesmo desconsiderados pelos professores. Aqui trataremos apenas alguns deles.

A produção escrita das crianças varia muito nesse caminho, passando do desenho aos rabiscos ou “garatujas” até a escrita convencional.

As autoras definiram a aprendizagem da leitura e escrita em níveis: Nível 1, Nível 2, Nível 3, Nível 4 e Nível 5. É interessante perceber, no decorrer de cada nível, como algumas hipóteses das crianças reproduzem certas etapas do desenvolvimento da escrita pela humanidade.

3.1.1 NÍVEL 1

“Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.183).

Segundo as pesquisas das autoras, nessa etapa a escrita não funciona como veículo de transmissão de informação pois, cabe a quem escreve interpretar o que escreveu, sendo assim só é possível saber o que está escrito se soubermos qual a intenção do autor.

Neste nível as crianças relacionam o nome dos objetos ao seu tamanho, por exemplo, quando é solicitado a uma criança que ela escreva pato e urso, ela diz que urso “sai mais grande”, quando questionada a respeito ela diz “Porque é um nome mais grande que o pato.” Outro exemplo acontece quando é solicitado a outra criança que escreva “meu irmão vai à escola” e que escreva “papai”. Aqui, ela diz que é mais difícil escrever papai do que escrever a frase “meu irmão vai à escola”, porque, segundo ela, “É mais difícil porque é mais comprido”. Neste ponto as autoras concluem que as crianças acreditam que as escritas dos nomes sejam proporcionais ao tamanho ou idade, pois refletem na escrita algumas características dos objetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 183-184).

Outro ponto é que:

Esta busca – momentânea e não sistemática – de correspondência entre objeto referido e escrita faz par com certa indiferenciação entre desenhar e escrever que se pode apresentar – também momentaneamente – neste nível (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.184).

Ao mesmo tempo em que, quando é solicitado da criança que ela escreva algo e ela desenha, ela sabe diferenciar o desenho da escrita. É como se usasse o desenho para ilustrar sua escrita e complementá-la.

Quando solicitadas que escrevam em letras bastão fica evidente que elas trabalham sobre duas hipóteses: quantidade e variação de caracteres. A quantidade varia não em virtude de palavra ou oração, mas sim do tamanho do objeto, como dito anteriormente. “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 [...]”.

3.1.2 NÍVEL 2

Para Ferreiro e Teberosky (1991), aqui há uma hipótese central: “Para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas. ”, mas segue a hipótese da quantidade mínima de grafia. Como algumas crianças conhecem um número limitado de grafismo, elas usam a mudança na posição dos mesmos para expressar a diferença no significado, constituindo uma expressiva aquisição cognitiva.

Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar.” (FERRERO & TEBEROSKY, 1991, p.190).

O desenvolvimento da escrita e a aquisição de certos números de formas gráficas na criança está sujeito a muitas variáveis como, por exemplo, a variação cultural e a pessoal. A partir dessa aquisição as autoras pontuam dois tipos de reações de signos opostos que é o “bloqueio” e “utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas. ”. Este exige quantidade fixa e variedade de grafias, aquele pode ser profundo ou apenas momentâneo e pode ser explicado da seguinte maneira “se aprende escrever copiando a escrita dos outros; na ausência de modelo não há possibilidade de escrita. ” (FERRERO; TEBEROSKY, 1991, p.190-191)

3.1.3 NÍVEL 3

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.193).

Nessa fase a criança passa a fazer correspondência entre as partes do texto e as expressões orais, trabalhando com a hipótese de que as palavras escritas correspondem aos sons da fala (correspondência termo a termo), mesmo que, em alguns casos, ainda possuam formas gráficas distantes das letras.

É possível perceber, através dos relatos das autoras, que as crianças passam por um conflito muito grande nessa fase, testando suas hipóteses, como pode ser notado no caso em que determinada criança escreve AO para “pau” e enfrenta dificuldade em escrever “mapa” pois escreve A para “ma” mas se recusa a usar outro A para “pa” pois assim ficaria AA e essa possibilidade é rechaçada pelo critério de variação de caracteres.

Mas em outros momentos a exigência de quantidade e diferença de grafia pode desaparecer, o que faz com que surja um conflito cognitivo interessante ao escrever palavras dissílabas ou monossílabos pois não se encaixam na hipótese do mínimo de símbolos.

Para Ferreiro e Teberosky:

A hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto. Não somente pode coexistir com formas estáveis apreendidas globalmente [...], mas que pode aparecer quando ainda não tem letras escritas no sentido estrito [...].

Quando passamos da escrita de substantivos à escrita de orações, a criança pode seguir usando a hipótese silábica [...], ou passar a outro tipo de análise, porém buscando sempre as unidades menores que compõem a totalidade que se tenta representar por escrito. Em outras palavras, a análise lingüística da emissão depende da categorização inicial: quando se parte de uma palavra, trabalha-se com seus constituintes imediatos (as sílabas); quando se parte de uma oração, trabalha-se com seus constituintes imediatos (sujeito/predicado ou sujeito/verbo/complemento) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p,196).

3.1.4 NÍVEL 4

Aqui a criança necessita ir “mais além” dos conflitos das hipóteses anteriores.

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências

puramente internas, no sentido de serem [...] hipótese originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.196,209).

Muitas crianças nessa fase fazem uso de letras de palavras que já conhecem como o nome próprio para escreverem outras.

Esse é um momento incrível no processo de aquisição da escrita por parte da criança, as dificuldades que enfrenta para sistematizar as mais variadas hipóteses com as informações recebidas do meio. Sendo que aquelas, cujo ambiente familiar e cultural forneça maior variedade de informações (caracteres) avança com maior facilidade, pois possuem maior repertório que aquelas que vivem em ambientes carentes de portadores de informação letrados ou que não são estimuladas adequadamente. Não significa que ela vá aprender apenas o que o meio lhe proporcionar ou que esse ambiente possa gerar conhecimento por si só. A criança vai assimilar o que tiver de assimilar e não o que os adultos acham ou desejam que assimilem.

A esta mesma época pertencem, na nossa opinião, as longas e seguidamente infrutuosas análises sonoras das palavras, e as múltiplas perguntas e pedidos de reassseguramento, perguntas que as vezes se referem a uma sílaba e as vezes a um fonema isolado (a mesma criança pode perguntar “Qual é o to?” e pouco depois “Qual é o t?”) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.213).

3.1.5 NÍVEL 5

Ao chegar ao nível 5 o indivíduo já passou por uma considerável evolução, o nível alfabético é considerado o final desta evolução, o que não significa que a criança que se encontre nesta fase não terá mais dificuldades. Mas a partir deste momento as dificuldades são outras (ortografia).

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente um análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. [...] a partir desse

momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.213).

3.2 LEITURA

A leitura é algo muito importante nas culturas letradas pois se encontra em todo lugar, seja num *outdoor*, numa placa de comercio, nas embalagens dos produtos nas prateleiras dos supermercados, nos celulares, nos computadores, enfim, há incontáveis fontes e portadores de informação cheias de símbolos e letras.

E a criança desde pequena está em contato com todos esses meios de informação letradas. Sendo assim, não é absurdo apresentar livros ou ler para as crianças desde a educação infantil, pois a criança já tem contato com a leitura mesmo antes de ir à escola. Em muitos casos há pais que compram livros e que leem para elas desde a mais tenra idade. Logo longe de ser incongruente é natural que lhe seja dada, também na escola, essa oportunidade em relação a leitura.

Quem se lembra de quando começaram o processo de aprendizagem da leitura? Quantas vezes pegou um livro e leu através das imagens? Isso significa que mesmo antes de saber ler a criança sabe que as palavras escritas dizem algo. Esse algo elas inferem a partir das figuras.

3.2.1 TEXTO E IMAGEM

Na fase inicial da compreensão, por volta dos 4 anos de idade

[...] nossos sujeitos são capazes de considerar a um e a outro como objetos substitutos da realidade. O livro, desde muito cedo, é algo que serve “para olhar” e para muitos, mais especificamente, “para ler”. Existem índices condutuais imitativos de “atos de leitura” tais como a forma de pegar o livro, postura corporal, direção do olhar, gestos de folhear – acompanhados ou não de formulações verbais – que mostram certa compreensão da natureza das condutas imitadas. O texto é visto como portador de algum conteúdo, sugere algo; as perguntas “o que diz?” ou “diz alguma coisa?” são aceitas como pertinentes diante de um texto. Muitos de nossos sujeitos diferenciam, também, entre o que é e o que não é “letra”, ainda antes de poder denominá-las corretamente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.64).

No processo de aprendizagem da leitura, a imagem funciona como um complemento para a compreensão do texto, sendo, para a criança pequena, indissociável para saber o que está escrito.

As crianças criam hipóteses, a respeito do que se diz, a partir das imagens que acompanham o texto, muitas vezes levando em conta o tamanho do texto. Essas hipóteses são importantes e fazem parte do desenvolvimento da leitura. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 69). Em todo o processo de aprendizagem da leitura a criança se apoia na imagem para deduzir o que está escrito ou para compreender o que diz.

É muito importante disponibilizar livros com figuras para as crianças e deixar que usem, sem medo de que possam estraga-los, visto que, apenas aprenderão manuseá-los manuseando. Esse contato fará crescer o interesse delas pelo universo das letras e aguçar sua curiosidade em saber o que diz as palavras escritas.

A criança antes de aprender a ler faz de conta que lê, e esse faz de conta é muito importante para que efetivamente aprenda. Através das imagens elas vão interpretando e dando sentido ao escrito, assim, “leem” o texto a partir da imagem. A criança pequena que ainda não apreendeu o sistema de escrita e leitura é capaz de criar muitas histórias a partir da imagem que acompanha o texto escrito. Ao mesmo tempo em que conta, ela passa o dedo sobre as palavras imitando o ato da leitura.

3.2.2 BUSCA DA CORRESPONDÊNCIA TERMO A TERMO

Nessa busca a criança começa a silabação, o que não significa que vá atribuir um significado convencional ao escrito, mas, que ela está começando a descobrir que a escrita corresponde ao som da fala e essa é uma grande descoberta e um grande passo em direção a aprendizagem efetiva. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.87-88)

Estas reações são consideradas mais como índices de um “ato de leitura” do que como tentativa de leitura efetiva e corresponde aos níveis iniciais. [...] É um dos modos de referência à leitura como tal; a silabação sem correspondência fica como uma simples “imitação” da forma do “ato de

leitura”, independente das características objetivas do texto (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.88).

Nesse processo a criança está constantemente testando suas hipóteses numa busca para encaixá-las na leitura, esse trabalho delas, não acontece da forma que o adulto pensa que deve acontecer, simplesmente porque não pensam nem agem da mesma forma que os adultos.

Por exemplo para que serve os espaços entre as palavras? Para o adulto leitor isso é obvio, é para separar as palavras, no entanto, para criança que ainda não sabe ler isso não é claro e muitas vezes, mesmo quando começam a ler, ainda é complexo.

Elas não falam tudo o que pensam, é papel do professor, como observador e pesquisador, ficar atento aos vestígios de seus pensamentos e, sempre que necessário, inquirir a respeito, de forma que as ajudem no processo de construção do conhecimento.

Esse é mais um dos motivos da necessidade de um olhar diferenciado por parte do docente na alfabetização. Não é qualquer professor que está capacitado para alfabetizar, e gostar de criança não é suficiente para atuar na área. É necessário um formação adequada e dedicação em compreender os caminhos do aprender.

3.2.3 CERTO E ERRADO

As autoras, da obra aqui tratada, apontam para uma outra questão muito pertinente que são os dialetos, pois nem tudo que não é da língua formal é errado. E necessário muita cautela neste ponto pois há muita coisa envolvida como por exemplo a cultura, a origem e o meio social em que os indivíduos se encontram, etc.

No Brasil podemos citar como exemplo as variações regionais. Não se fala do mesmo modo em Pernambuco e em Goiás, nem tampouco são iguais as palavras usadas no dia a dia do gaúcho e do carioca. Há determinadas palavras que nem parecem que são do mesmo idioma.

Essa riqueza de dialetos que existe no território nacional não deve ser motivo de vergonha e humilhação para seus usuários.

Nos casos em que a escola recebe alunos de outras regiões, o que é bastante comum, ela tem um papel importantíssimo, e esse papel se personaliza na figura do professor, que deve fazer bom uso dessa variação linguística numa ação interdisciplinar.

Isso não significa não corrigir erros nem que não deva ser ensinado a norma padrão. Mas deve estar claro para todos que a necessidade em aprendê-la não implica em desvalorizar os demais dialetos. Para isso é preciso desmistificar muita coisa que está arraigada na mentalidade de muitos professores e se torna especialmente necessário aqueles que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase inicial da escolarização é quando os indivíduos estão formando suas ideias de linguagem e escrita e podem ser muito mais afetados por certos preconceitos.

4 MÉTODOS

A obra psicogênese da língua escrita não trata especificamente desse tema. Mas é importante citá-lo pelo são dois itens importantes e requerem verdadeira investigação para que seu uso possa alcançar maior eficiência.

A escolha do melhor mecanismo de ensino tem causado muita preocupação aos professores. Evidentemente que cada profissional deve conhecer métodos e técnicas no que se refere a sua profissão. Mas cada estratégia será pertinente em determinados ambientes ou situações e em outros não.

Uma enfermeira por exemplo ao injetar uma vacina num menino de 3 anos e num homem adulto, usa artifícios diferentes. Isso acontece não por um ser melhor que outro, mas, por serem indivíduos diferentes, em idades diferentes, etc, requerem atenção diferente.

Da mesma forma deve ser a postura do professor diante de seus alunos, ele precisa ver quem está diante de si e quais são suas habilidades e carências. Somente assim poderá decidir pelo método (ou métodos) que melhor atenderá as necessidades dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as pesquisas para a realização do presente trabalho fica claro, mais uma vez, que o tema aqui abordado está longe de ser esgotado, porém mais uma vez evidenciou a importância e a delicadeza dessa fase de aprendizado chamada de alfabetização.

Cada criança passa por esse caminho do seu modo, de acordo com suas possibilidades cognitivas, sociais e culturais. Mas há muitos pontos comuns nesse momento de contato com a língua escrita, como por exemplo o fato de que para todas, na fase inicial de aprendizagem, consideram imagem como indissociável para a compreensão do que está escrito, sendo assim foi destacado a importância do uso de portadores de texto ilustrados e do faz de conta realizado por elas nessa trajetória.

Fez-se, novamente, inevitável o conflito pelos quais cada uma passa na averiguação de suas hipóteses que por vezes entram em conflito entre si. Além da necessidade de encaixarem as informações fornecidas pelo meio, onde as próprias crianças intuitivamente selecionam aquilo que consideram pertinente para aquele momento.

No tocante ao fator social na aprendizagem, longe de criar estereótipos de família, fica explícito que, crianças que tem modelos leitores em casa tem certas percepções em relação a leitura e escrita que facilitarão o seu processo de aquisição de aprendizagem. Logo a família é, indubitavelmente, muito importante nesse percurso.

No Brasil alfabetização vem sendo um problema a muito tempo. Muita coisa mudou no papel, todavia, a realidade ainda carrega muita prática ultrapassada.

Nas salas de aula do país ainda encontramos alunos que terminam o fundamental I sem estarem alfabetizados, e não é mais aceitável culpar o aluno por esse fracasso.

Num país como o Brasil, com vasta dimensão territorial, é preciso uma atenção a mais com as variações regionais da língua, para que a escola não se converta em um lugar de preconceito e discriminação. Esse fato aqui pontuado é valioso para a atuação do professor, que nunca deve permitir que seus preconceitos linguísticos dificultem a aprendizagem do aluno e muito menos que o faça se sentir inferior.

Diante do exposto, é indiscutível a importância da qualificação profissional pois, para alfabetizar é preciso, além de amor e prazer em realizar tal tarefa, conhecimento

pedagógico e constante busca de melhoria da prática. O professor precisa ser um pesquisador e um crítico de si.

Alfabetizar não é fácil como pensam muitos profissionais. Alfabetizar é um processo complexo, cheio de detalhes que exige dos profissionais que desejam, ou que já atuam na área, a habilidade de enxergar os seus alunos e suas capacidades, além de verdadeira devoção nessa incumbência que lhe é confiada, tendo plena consciência da importância do papel que desempenha na vida de cada criança.

REFERÊNCIAS

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Psicogênese da aquisição da escrita.**

Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>>. Acesso em 09 de out. 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emilia. **In programa Grandes Diálogos Nova escola** disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4&list=PLkE87G6a36FEzFh5p9o1AGO19NHh70LZJ&index=1>>. Acesso em 16 de out. 2017

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não.** 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1985.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia.** 10. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1999.