CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ – FEPI

Curso de Pedagogia

Maria Tereza Guimarães Silva

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ITAJUBÁ
2025

Maria Tereza Guimarães Silva

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itajubá – FEPI como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dra. Alba Helena Fernandes Caldas.

ITAJUBÁ
2025

SILVA, Maria Tereza Guimarães

Psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização e letramento. Maria Tereza Guimarães Silva. Itajubá, 2025, 45 p.

Orientador (a): Profª Alba Helena Fernandes Caldas

Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Centro Universitário de Itajubá – FEPI.

1. Psicogênese. 2. Alfabetização. 3. Letramento.

I. CALDAS, Alba Helena Fernandes. II. FEPI – Centro Universitário de Itajubá. III. Título. Trabalho de Conclusão de Curso.

ATA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CURSO DE PEDAGOGIA
FEPI – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ

Em sessão às dezoito horas do dia onze de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a aluna **Maria Tereza Guimarães Silva** apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado **"A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO"** como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, perante uma Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.ª Dra. Alba Helena Fernandes Caldas (orientadora)

Prof.ª Ma. Magda Cristina Nascimento Rochael (avaliadora)

Prof.ª Ma. Ana Carolina Carneiro Lopes (avaliadora)

Aprovada (X)
Aprovada com Restrições ( )
Reprovada ( )

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, ao meu irmão e a toda minha família, que com muito amor e incentivo, não mediram esforços para me apoiar.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um caminho longo, feito de desafios, aprendizados e, principalmente, de amor. Por isso, é impossível não dedicar este trabalho às pessoas que estiveram ao meu lado em cada passo, torcendo por mim, mesmo nos meus dias mais difíceis.

Aos meus pais, Lourenço Rodrigues da Silva e Gianne Tereza Guimarães, a minha mais profunda gratidão. Vocês foram meu suporte, minha força constante e os olhos que enxergaram em mim um potencial que muitas vezes eu mesma duvidei. Vocês me ensinaram, com muito zelo, o valor do esforço, da honestidade e da coragem de seguir em frente. Cada renúncia que fizeram, cada palavra de incentivo e cada gesto de cuidado construíram em mim a força que hoje me trouxe até aqui.

Ao meu irmão, José Horácio Guimarães Silva, que caminhou ao meu lado mesmo quando os passos ainda eram pequenos e esteve presente em todos os meus dias, mesmo naqueles que não foram fáceis. Muitas vezes, sem entender o caminho inteiro, você fez toda a diferença para que eu pudesse alcançar meus sonhos. Seu companheirismo, sua leveza e seu carinho me fortaleceram quando mais precisei. Ter você comigo foi, e sempre será, uma das maiores bênçãos da minha vida.

Este trabalho é também de vocês. Obrigada por nunca soltarem a minha mão.

Ao meu namorado, Diego Sene Seabra de Morais, por todo o apoio, paciência, amor e carinho durante esse processo. Sua companhia fez toda a diferença. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Aos meus padrinhos, Gino Garda Guimarães e Danielle Aparecida Nazario Santos Guimarães, e aos meus primos Ana Clara Santos Guimarães e Miguel Santos Guimarães, que em tantos momentos me acolheram com amor, carinho e prontidão, oferecendo abrigo quando mais precisei. Ao longo de toda a minha vida, sempre estiveram dispostos a me ajudar e presentes nas maiores alegrias e também nas dificuldades. Minha eterna gratidão a vocês.

Também agradeço ao meu tio Giovanni Horácio Guimarães, por todos os ensinamentos de vida que me tornaram quem sou hoje, por ter ajudado tanto a nossa família, e por ser uma referência de inteligência, sabedoria e inspiração do que é ser professor. Nunca esquecerei o apoio e a força que me ofereceu. Pra sempre minha admiração e gratidão.

Ao meu vovô, José Guimarães *(in memoriam)*, mesmo não estando mais entre nós, sempre esteve presente em meu coração, guiando meus passos e direcionando meu caminho.

Com o coração transbordando de alegria, deixo aqui minha admiração a todas as professoras que fizeram parte dessa caminhada, Alba, Adriana, Ana Carolina, Ana Cristina, Ângela, Magda e Stella. Cada palavra, cada gesto e cada ensinamento deixaram marcas que levarei para a vida. Vocês são inspiração viva do que é ser pedagoga, e um dia espero conseguir ser ao

menos um reflexo da grandeza que vi em cada uma de vocês. Obrigada, de verdade, por tanto.

Às minhas amigas Natália Nascimento e Ana Cláudia Carvalho, com quem compartilhei tantos momentos ao longo desta jornada. A amizade que construímos, o apoio, a parceria e o companheirismo de vocês tornaram cada passo deste processo mais leve e memorável.

Encerro estes agradecimentos de forma muito especial: me volto à Nossa Senhora Aparecida, cuja proteção e força foram luz constante nos momentos de tantas incertezas. Que sua presença continue guiando meus passos e fortalecendo minha fé.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a psicogênese da língua escrita e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento. A psicogênese, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, destaca que a aprendizagem da escrita ocorre de forma gradual e construtiva, com base em hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema alfabético. O objetivo principal deste estudo foi compreender as implicações dessa teoria para as práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita, enfatizando o papel da mediação docente para guiar as crianças através dos estágios de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Para atingir esse objetivo, foi adotada uma metodologia qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica da teoria da psicogênese e suas implicações pedagógicas, com pesquisa em livros, artigos acadêmicos e teses. Os resultados deste estudo revelam que a psicogênese da escrita oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino da alfabetização, pois respeita o ritmo individual das crianças e promove uma aprendizagem ativa. A teoria foi confirmada como um recurso útil para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, centradas no aluno, e adaptadas às suas hipóteses e necessidades. No entanto, também foram identificadas limitações, como as dificuldades de aplicação prática da psicogênese em turmas grandes e em contextos de alta vulnerabilidade social, além de críticas sobre a ênfase no desenvolvimento cognitivo individual, sem considerar suficientemente as influências sociais e culturais. As considerações finais indicam que a psicogênese, embora amplamente reconhecida, ainda enfrenta desafios na aplicação prática em contextos educacionais diversos. No entanto, ela contribui para uma compreensão mais profunda do processo de alfabetização e letramento, sugerindo que a escola deve atuar como mediadora do conhecimento, respeitando a construção gradual e interativa do saber da criança.

Palavras-chave: Psicogênese; Alfabetização; Letramento; mediação docente; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study focuses on the psychogenesis of written language and its contribution to the literacy and reading process. The psychogenesis theory, proposed by Emília Ferreiro and Ana Teberosky, highlights that writing learning occurs gradually and constructively, based on hypotheses formulated by children about the alphabetic system. The main objective of this study was to understand the implications of this theory for pedagogical practices in reading and writing instruction, emphasizing the role of teacher mediation to guide children through the stages of writing development: pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic, and alphabetic. To achieve this, a qualitative methodology was adopted, based on a bibliographic review of the psychogenesis theory and its pedagogical implications, with research in books, academic articles, and theses. The results of this study reveal that the psychogenesis of writing offers an innovative and effective approach to literacy teaching because it respects children's individual rhythm and promotes active learning. The theory was confirmed as a useful resource for building more dynamic, student-centered pedagogical practices, adapted to their hypotheses and needs. However, limitations were also identified, such as the practical difficulties of applying psychogenesis in large classes and in contexts of high social vulnerability, as well as criticisms regarding the emphasis on individual cognitive development without sufficiently considering social and cultural influences. The final considerations indicate that psychogenesis, although widely recognized, still faces challenges in practical application in diverse educational contexts. However, it contributes to a deeper understanding of the literacy and reading process, suggesting that the school should act as a mediator of knowledge, respecting the gradual and interactive construction of children's learning.

Keywords: Psychogenesis; Literacy; reading and writing; teacher mediation; pedagogical practices.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro Comparativo entre os Principais Métodos de Alfabetização

Tabela 2 - Tipos de Letramentos no Contexto Escolar Contemporâneo

Tabela 3 - Estágios da Psicogênese da Escrita

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 8
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO..... 10
1.1 Conceitos e definições de alfabetização: evolução histórica e conceitual...10
1.2 Principais métodos de alfabetização: silábico, fônico, global e construtivista. ……12
1.3 Do tradicional ao construtivismo: implicações das diferentes abordagens para a prática docente..... 15
CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA..... 19
2.1 O letramento como prática social: definição, importância e aplicação..... 19
2.2 Multiletramentos e a diversidade cultural, linguística e midiática..... 21
2.3 O Papel da escola frente aos desafios dos multiletramentos na contemporaneidade..... 24
CAPÍTULO 3 – PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....28
3.1 A teoria da psicogênese da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky.....28
3.2 Estágios de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético..... 31
3.3 Implicações da psicogênese no processo de alfabetização e letramento: práticas pedagógicas e mediação docente.....34
CONCLUSÃO..... 37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 40

INTRODUÇÃO

A alfabetização, por muito tempo compreendida como um processo meramente mecânico de decodificação de letras e sílabas, passou por significativas transformações ao longo das últimas décadas. No cenário educacional contemporâneo, tornou-se evidente que a aprendizagem da leitura e da escrita vai além da simples memorização de códigos gráficos. A linguagem escrita é uma construção complexa, que exige não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também a inserção do indivíduo em práticas sociais letradas. Neste contexto, destaca-se a teoria da psicogênese da língua escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que revolucionou a forma como se compreende o processo de aquisição da escrita por crianças em idade de alfabetização, ao considerar a construção ativa do conhecimento e os diferentes estágios pelos quais o aprendiz passa até alcançar o entendimento do sistema alfabético.

A relevância desse tema se evidencia diante dos desafios ainda enfrentados nas escolas brasileiras, especialmente no que se refere ao fracasso escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, frequentemente associado à defasagem na alfabetização. Ao considerar que a escrita não é um conhecimento inato nem absorvido de forma passiva, mas construído gradualmente a partir de interações e hipóteses formuladas pela criança, torna-se essencial que os educadores compreendam os fundamentos da psicogênese e saibam identificar em que estágio cada aluno se encontra, para assim propor intervenções pedagógicas mais eficazes e significativas.

A partir dessa perspectiva, emerge a seguinte problemática: de que forma a psicogênese da língua escrita contribui para os processos de alfabetização e letramento no contexto da educação básica? Essa pergunta norteadora busca investigar não apenas os aspectos teóricos que sustentam a psicogênese, mas, principalmente, suas implicações práticas na atuação docente e na promoção de uma aprendizagem efetiva e contextualizada da língua escrita.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de ampliar a compreensão sobre as etapas de desenvolvimento da escrita infantil e de

integrar os conceitos de alfabetização e letramento a partir de uma abordagem que valorize as construções cognitivas da criança. Ao reunir autores como Ferreiro, Teberosky, Soares, Kleiman, Morais, entre outros, pretende-se fomentar reflexões sobre como a prática pedagógica pode ser transformada a partir de uma base teórica sólida, respeitando o ritmo e os saberes prévios dos alunos e promovendo sua inserção crítica no mundo letrado.

Assim, o objetivo deste trabalho é compreender de que forma a psicogênese da língua escrita contribui para o processo de alfabetização e letramento na educação básica, destacando as principais teorias envolvidas, os estágios de desenvolvimento da escrita e as implicações práticas dessa abordagem no cotidiano escolar.

O presente trabalho percorre uma trajetória teórica que discute os fundamentos e as implicações da alfabetização, do letramento e da psicogênese da língua escrita no contexto educacional contemporâneo. O primeiro capítulo apresenta os princípios fundamentais da alfabetização, abordando sua relevância na formação do sujeito leitor e escritor, bem como as concepções históricas, sociais e pedagógicas que sustentam esse processo. O segundo capítulo aprofunda-se na discussão sobre o letramento e o multiletramento, enfatizando as transformações ocasionadas pelas novas práticas sociais de leitura e escrita e o papel da escola na construção de uma aprendizagem crítica e significativa diante das demandas da sociedade atual. O terceiro capítulo, por sua vez, dedica-se à teoria da psicogênese da língua escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, examinando os estágios de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, e suas implicações para as práticas pedagógicas, com destaque para a mediação docente como elemento essencial na construção do conhecimento. Por fim, a conclusão retoma as principais reflexões apresentadas ao longo do estudo, evidenciando que a psicogênese da escrita oferece uma perspectiva construtivista, dinâmica e interativa sobre o processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que reconhece os desafios e limitações de sua aplicação nas diferentes realidades escolares.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo são apresentados os conceitos fundamentais da alfabetização, com ênfase em sua evolução histórica e nas principais definições consolidadas ao longo do tempo. O capítulo destaca a transição do conceito de alfabetização, que deixou de ser entendido apenas como um processo mecânico e técnico de decodificação de símbolos para ser reconhecido como uma experiência mais ampla, envolvendo também o desenvolvimento cognitivo e social da criança. São discutidos os principais métodos de alfabetização, como o silábico, e fônico, o global e o construtivista, analisando-se suas características, vantagens e limitações no contexto de ensino da escrita. O referencial teórico do capítulo está baseado, sobretudo, nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que oferecem uma abordagem mais construtivista para a alfabetização, destacando o papel ativo da criança na construção do conhecimento sobre a escrita.

1.1 Conceitos e definições de alfabetização: evolução histórica e conceitual

A alfabetização, tradicionalmente entendida como o processo de ensino da leitura e da escrita, é um conceito central nas práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento da linguagem escrita. Contudo, ao longo das décadas, seu significado e os métodos de ensino associados a ele evoluíram, refletindo mudanças nas abordagens educacionais e nas teorias sobre a aquisição da linguagem. Inicialmente, a alfabetização era vista de maneira simples como o aprendizado do sistema de escrita alfabética, focando na memorização de letras, sílabas e palavras. No entanto, as transformações sociais, culturais e cognitivas, bem como a integração de novas teorias da aprendizagem, ampliaram essa definição, reconhecendo a alfabetização como um processo mais complexo que envolve a construção do significado e a inserção do indivíduo nas práticas sociais letradas (Soares, 2012).

Dentro do contexto do trabalho, a alfabetização será abordada de forma ampla, englobando não apenas o domínio técnico da escrita, mas também sua função social e comunicativa. A teoria da psicogênese da língua escrita,

desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, será fundamental para a compreensão desse processo, pois enfatiza que a alfabetização não é um ato mecânico de aprendizado, mas uma construção cognitiva ativa, onde a criança, ao interagir com o sistema de escrita, vai elaborando hipóteses sobre a relação entre a fala e a escrita. A abordagem construtivista, portanto, entende a alfabetização como um processo de conhecimento que envolve a interação do sujeito com o ambiente social e cultural em que está inserido, o que se reflete em um ensino mais dinâmico e participativo (Ferreiro; Teberosky, 2012).

Ao longo da história, as definições de alfabetização passaram a incluir não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos sociais variados, ou seja, o letramento. O conceito de letramento, introduzido por autores como Magda Soares, ampliou a concepção de alfabetização ao sugerir que a habilidade de ler e escrever deve ser compreendida como parte de práticas sociais mais amplas, nas quais a escrita tem um papel funcional na vida cotidiana das pessoas (Soares, 2012) Em outras palavras, a alfabetização não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para o exercício da cidadania, da comunicação e da crítica social. Em outras palavras, a alfabetização não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para o exercício da cidadania, da comunicação e da crítica social. Ou seja, o objetivo de alfabetizar vai além de simplesmente ensinar a ler e escrever: trata-se de preparar o indivíduo para participar ativamente da sociedade, comunicar-se de forma eficaz, compreender seus direitos e refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor. Essa visão do letramento como prática social tem sido desenvolvida por diversos autores, como Street (2014), que argumenta que o letramento não é um fenômeno universal, mas sim multifacetado e influenciado pelas condições sociais e culturais (Street, 2014). O letramento não acontece da mesma forma para todas as pessoas ou em todos os lugares. Ele varia de acordo com a cultura, o ambiente social, os costumes e o contexto em que a pessoa vive.

Apesar das contribuições teóricas retratadas ampliarem a definição de alfabetização, ainda existem divergências sobre a natureza desse processo. Autores que defendem uma visão mais tradicional do ensino da leitura e da escrita, como alguns proponentes do método fônico, acreditam que o foco no ensino do código da língua e na prática da decodificação é o caminho mais

seguro para a aprendizagem. Nesse modelo, a alfabetização é vista como um processo linear, baseado na transmissão direta de conhecimentos e na memorização de sons e letras. Já os defensores de abordagens construtivistas, como Ferreiro e Teberosky, apontam que esse modelo mecânico ignora a construção ativa do conhecimento pelo aluno e não leva em consideração a necessidade de que a criança compreenda o significado da escrita, além de aprender suas regras (Ferreiro; Teberosky, 2012).

Além disso, a crítica ao modelo tradicional também inclui a limitação de suas abordagens frente à diversidade dos alunos nas escolas brasileiras. Enquanto a alfabetização tradicional foca em aspectos mecânicos e universais da língua, ela tende a negligenciar as diferenças sociais, culturais e cognitivas dos estudantes, o que pode resultar em um ensino homogêneo que não atende às necessidades individuais dos alunos. Em contrapartida, a abordagem construtivista e a teoria da psicogênese da escrita buscam um ensino mais flexível e adaptado, que considere o desenvolvimento cognitivo e as experiências anteriores de cada criança, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Moll, 2012).

Dessa forma, a evolução do conceito de alfabetização se reflete no reconhecimento de que a escrita é um fenômeno social, cognitivo e cultural, e não apenas um código técnico a ser aprendido. A alfabetização envolve a construção de significados e a inserção do indivíduo em práticas letradas que vão além da escola, ampliando suas possibilidades de expressão e interação no mundo (Soares, 2012). Este conceito mais amplo de alfabetização, aliado à teoria da psicogênese, permite uma visão mais rica e dinâmica do processo de aprendizagem da escrita, que será explorada ao longo deste trabalho, a partir das discussões sobre os métodos e as abordagens pedagógicas contemporâneas.

1.2 Principais métodos de alfabetização: silábico, fônico, global e construtivista

Os métodos de alfabetização são abordagens pedagógicas adotadas para ensinar as crianças a ler e escrever. Cada um desses métodos tem suas próprias concepções sobre como o processo de aquisição da escrita ocorre e quais são as melhores práticas para facilitar o aprendizado. Os métodos tradicionais, como o silábico e o fônico, concentram-se no ensino do código da escrita, ou seja, na relação entre os sons da fala e os símbolos gráficos que os representam. Já métodos mais contemporâneos, como o global e o construtivista, têm como foco o entendimento do significado e do uso da língua escrita no contexto social e comunicativo. Esse tópico explora esses métodos, analisando suas características, aplicações pedagógicas e as críticas que receberam ao longo do tempo.

O método silábico é baseado no ensino das sílabas como unidades de construção da escrita. De acordo com essa abordagem, as crianças aprendem a associar as sílabas aos sons e, posteriormente, a formar palavras. A técnica é um avanço em relação aos métodos que focam apenas na memorização de letras, mas ainda mantém um foco mecanicista no processo de aprendizagem (Ferreiro, 2012). Já o método fônico também trabalha com a relação entre letras e sons, mas coloca uma ênfase ainda maior na fonologia, isto é, na correspondência entre fonemas e grafemas. Esse método é bastante utilizado em escolas tradicionais e visa desenvolver a habilidade de decodificação das palavras a partir do som de cada letra (Soares, 2012). Ambos os métodos silábico e fônico, embora eficientes em termos de decodificação, têm sido criticados por sua abordagem fragmentada e por não levarem em consideração o contexto social e cultural da criança, limitando-se ao caráter técnico da alfabetização (Moll, 2012). Por outro lado, o método global propõe que a alfabetização comece com a leitura de palavras inteiras, em vez de se concentrar nas partes, como letras ou sílabas. Nesse método, a ideia é que a criança perceba o significado das palavras no contexto em que elas são utilizadas, desenvolvendo a habilidade de ler através da compreensão global do texto. A principal crítica ao método global é que ele ignora o desenvolvimento natural da criança em relação à escrita, já que nem todas as

crianças conseguem, sem apoio, entender o significado de uma palavra completa antes de dominar o sistema alfabético. No entanto, o método tem a vantagem de conectar a alfabetização com o uso real da escrita no cotidiano, o que contribui para o letramento (Soares, 2012).

Finalmente, a teoria construtivista, fundamentada nas ideias de Piaget e em grande parte desenvolvida por Emília Ferreiro, propõe que a alfabetização é um processo de construção ativa, no qual a criança formula hipóteses sobre a escrita à medida que interage com o sistema de escrita. Ferreiro e Teberosky afirmam que as crianças não devem ser tratadas como sujeitos passivos de informações, mas como sujeitos ativos que vão construindo o conhecimento por meio de experimentações e correções de suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da escrita (Ferreiro; Teberosky, 2012). O construtivismo vê a alfabetização como uma jornada que valoriza o ritmo e a forma de cada criança de se relacionar com a língua escrita, refletindo a ideia de que a aprendizagem não é somente a recepção de conteúdos, mas uma interação com o conhecimento de maneira significativa. (Ou uma interação significativa com o conhecimento)

Contudo, existem divergências e críticas entre os defensores desses métodos. O método fônico, por exemplo, é amplamente defendido em contextos mais tradicionais, mas é criticado por estudiosos da abordagem construtivista, que apontam para a limitação desse método em promover uma aprendizagem significativa e contextualizada (Moll, 2012). Já o método global, apesar de ser considerado mais próximo das práticas sociais de leitura e escrita, é frequentemente criticado por não atender à necessidade de compreensão mais profunda da relação fonológica entre a fala e a escrita. Em contraste, a teoria construtivista, embora amplamente aceita em muitas escolas contemporâneas, é vista por alguns críticos como excessivamente flexível, o que pode gerar falta de padronização no ensino (Ferreiro, 2012).

Tabela 1 - Quadro Comparativo entre os Principais Métodos de Alfabetização

Método	Fundamento Teórico	Foco Principal	Características Pedagógicas	Exemplo Prático
Silábico	Associação de sílabas aos sons	Decodificação de palavras por sílabas	Ensino sequencial de sílabas e formação de palavras	Leitura de sílabas e palavras com sons definidos
Fônico	Relação fonema/grafema	Decodificação por fonemas	Foco na fonologia, ensino da correspondência entre letras e sons	Atividades com escrita de fonemas e sílabas
Global	Compreensão de palavras inteiras	Leitura de palavras por contexto	Reconhecimento global de palavras, sem fragmentação	Leitura de palavras inteiras e frases simples
Construtivista	Construção ativa do conhecimento	Desenvolvimento da escrita através de hipóteses	Crianças constroem seu conhecimento sobre a escrita por meio de experiências	Produção espontânea de textos e reflexão sobre erros

Fonte: Adaptado de Soares (2012); Ferreiro (2012); Teberosky (2003); Moll (2012).

Essas divergências de enfoques nos métodos de alfabetização se conectam diretamente com a problemática deste estudo, que busca compreender como as diferentes abordagens pedagógicas impactam os processos de alfabetização e letramento das crianças. A discussão sobre as vantagens e limitações desses métodos será essencial para entender como a psicogênese da língua escrita, com sua ênfase no desenvolvimento gradual e na construção de hipóteses, pode contribuir para um ensino mais eficaz e significativo da leitura e da escrita (Ferreiro, 2012).

1.3 Do tradicional ao construtivismo: implicações das diferentes abordagens para a prática docente

As abordagens de ensino da alfabetização podem ser divididas em duas grandes vertentes: as tradicionais e as construtivistas. As abordagens tradicionais, que se popularizaram no século XIX e início do século XX, concentram-se em técnicas de ensino mais rígidas e focadas na transmissão direta de conhecimento. Essas abordagens, amplamente adotadas em métodos como o fônico e o silábico, colocam o professor como o centro do processo de ensino, sendo o transmissor do saber. Já as abordagens construtivistas, influenciadas por teorias de grandes pensadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, enfatizam a construção ativa do conhecimento pelo aluno, que é visto como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, e o professor, por sua vez, assume o papel de mediador e facilitador desse processo. (Ferreiro, 2012).

No contexto do trabalho, essa dualidade entre abordagens tradicionais e construtivistas será analisada, levando em consideração suas implicações para a prática pedagógica, especialmente na alfabetização e no letramento. As abordagens tradicionais, em grande parte, restringem o processo de ensino à decodificação de símbolos, como a combinação de letras e sons, e à memorização de palavras e frases. Esses métodos, embora amplamente utilizados ao longo da história da educação, são muitas vezes criticados por sua ênfase na repetição mecânica e por não considerarem as experiências e hipóteses do aluno em relação à escrita. Em contraste, as abordagens construtivistas propõem que a alfabetização é um processo dinâmico e individual, no qual as crianças não apenas decodificam a escrita, mas também criam e compreendem o significado por meio da interação social e da reflexão sobre o uso da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais (Soares, 2012).

As definições e perspectivas teóricas que sustentam as abordagens tradicionais e construtivistas são distintas. No caso das abordagens tradicionais, o ensino da leitura e da escrita é considerado um processo linear e sequencial. No método fônico, por exemplo, a ideia central é que as crianças devem aprender, primeiramente, os sons das letras e suas combinações, para

depois passarem a decodificar palavras e frases. Já o método silábico, também tradicional, envolve o ensino das sílabas como unidades fundamentais da palavra, permitindo que os alunos formem palavras por meio da combinação dessas sílabas. Essas abordagens se baseiam na ideia de que a aprendizagem da escrita é uma sequência de etapas objetivas e mensuráveis (Ferreiro, 2012). Em contraste, a abordagem construtivista defende que o processo de alfabetização não deve ser linear, mas sim progressivo e interativo, respeitando as hipóteses que as crianças formam ao longo do processo. Piaget, um dos principais expoentes dessa perspectiva, defendia que as crianças constroem ativamente seu próprio conhecimento, utilizando a linguagem tanto quanto para compreender o mundo ao seu redor, quanto como meio fundamental de interação social (Moll, 2012).

Entre as divergências nas abordagens, uma das principais se refere à visão do papel do aluno no processo de aprendizagem. Enquanto nas abordagens tradicionais o aluno é considerado um sujeito passivo do conhecimento, nas abordagens construtivistas ele é visto como um participante ativo. Ferreiro e Teberosky (2012) afirmam que as crianças não devem ser tratadas como "tábulas rasas", mas como sujeitos que, desde os primeiros momentos de contato com a escrita, começam a construir suas próprias hipóteses sobre o sistema alfabético. A crítica a métodos tradicionais, como o fônico, surge principalmente pelo fato de que esses métodos não consideram o aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, muitas vezes desconsiderando o contexto e as experiências individuais da criança (Ferreiro; Teberosky, 2012). Além disso, o uso exclusivo desses métodos pode não atender às necessidades cognitivas das crianças, limitando seu entendimento do sistema de escrita a uma simples técnica de decodificação.

A crítica às abordagens tradicionais também envolve a sua limitação no que diz respeito ao letramento, que é compreendido como o uso social da escrita e da leitura. O método fônico, por exemplo, não proporciona uma reflexão mais ampla sobre o sentido das palavras ou a função da escrita nas práticas sociais. Já as abordagens construtivistas, ao enfatizarem o letramento como uma prática social, abordam a escrita como um processo de interação com o mundo. Nessa perspectiva, a alfabetização não é apenas a decodificação de palavras, mas envolve a construção de sentidos e a

compreensão de como as palavras são usadas em diferentes contextos sociais (Soares, 2012). Embora o construtivismo tenha sido amplamente aceito por suas contribuições teóricas e pedagógicas, ele também foi criticado por ser excessivamente flexível, o que pode gerar dificuldades na implementação de práticas uniformes, especialmente em contextos educacionais que ainda adotam métodos mais tradicionais (Moll, 2012).

A teoria construtivista de Ferreiro (2012), por exemplo, traz uma contribuição significativa ao propor que a alfabetização deve ser vista como um processo gradual, onde as crianças são ativamente envolvidas na construção do seu conhecimento sobre a escrita. Isso implica que o professor deve agir como mediador, não apenas transmitindo conhecimento, mas criando condições para que os alunos possam experimentar e refletir sobre suas próprias hipóteses sobre a escrita. Essa abordagem, embora altamente valorizada no campo acadêmico, exige um grande esforço de adaptação dos educadores, pois demanda uma prática docente mais reflexiva e baseada em observação, o que pode ser desafiador para professores acostumados com métodos mais rígidos e padronizados (Moll, 2012).

Portanto, as divergências entre as abordagens tradicionais e construtivistas apontam para um debate fundamental sobre o papel do aluno e do professor no processo de alfabetização e letramento. As críticas às abordagens tradicionais revelam a necessidade de um ensino mais dinâmico e que leve em consideração as realidades e necessidades dos alunos. Nesse sentido, o construtivismo oferece uma alternativa poderosa, ao propor uma prática pedagógica que valoriza a construção ativa do conhecimento, respeitando o ritmo e as hipóteses das crianças, o que, por sua vez, contribui para a formação de sujeitos críticos e bem-sucedidos no uso da leitura e escrita em suas práticas sociais (Ferreiro, 2012).

CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

No capítulo 2, aprofunda-se o conceito de letramento, ressaltando sua importância enquanto prática social e sua aplicação no contexto educacional. Discute-se como o letramento explora a simples decodificação da escrita abrangendo a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica, reflexiva e significativa nas diversas práticas sociais e culturais. O capítulo também explora o conceito de multiletramentos, destacando a multiplicidade de formas de comunicação presentes no cotidiano das crianças, como os letramentos digital, visual e cultural. Ressalta-se, nesse sentido, a importância do papel da escola em lidar com esses diferentes tipos de letramento, diante das novas demandas de uma sociedade em que a leitura e a escrita se manifestam em múltiplos contextos. As contribuições de autores como Magda Soares, Rojo e Brian Street são fundamentais para compreender como as práticas pedagógicas devem ser continuamente adaptadas às novas realidades culturais e midiáticas.

2.1 O letramento como prática social: definição, importância e aplicação

O conceito de letramento tem sido uma das principais discussões no campo educacional nas últimas décadas, especialmente no que tange à sua definição e aplicação na prática pedagógica. Inicialmente, o termo "alfabetização" era utilizado de forma quase indissociável com "letramento", mas com o tempo, estudos acadêmicos começaram a diferenciar esses conceitos, principalmente ao considerar o letramento como um fenômeno social que vai além da mera decodificação de palavras. Letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva, em diversas situações sociais, culturais e comunicativas. Essa prática social da escrita e da leitura se conecta diretamente com os contextos em que elas são vivenciadas, e sua aplicação transcende os limites da sala de aula (Soares, 2012).

Dentro do escopo deste trabalho, compreender o letramento como prática social é essencial, pois ele se torna uma ferramenta não apenas para o

aprendizado acadêmico, mas para a inclusão e a participação ativa na sociedade. O conceito de letramento social implica que o ato de ler e escrever não é apenas uma habilidade técnica, mas uma forma de interagir e se posicionar no mundo. Segundo Soares (2012), o letramento é considerado uma prática social porque envolve não apenas o domínio do código da escrita, mas também a inserção do indivíduo nas práticas culturais que utilizam a escrita como meio de comunicação. A leitura e a escrita, nesse sentido, estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas sociais, econômicas e políticas, o que confere ao letramento um papel central na formação cidadã dos indivíduos.

O conceito de letramento social foi amplamente desenvolvido por autores como Kleiman (2012) e Street (2014), que propuseram que a escrita e a leitura devem ser compreendidas como práticas culturais e sociais, e não apenas como habilidades cognitivas. Street (2014), em particular, introduziu a ideia de "letramentos múltiplos", onde ele propõe que a leitura e a escrita não devem ser vistas de maneira única ou universal, mas como práticas que variam conforme os contextos em que são utilizadas. Para ele, o letramento não é um ato neutro, mas está sempre inserido em um contexto cultural que influencia a forma como se entende e se utiliza a língua escrita. Assim, os estudantes não aprendem apenas a ler e escrever de forma técnica, mas também a compreender as diferentes funções e significados desses processos dentro de suas realidades sociais e culturais (Street, 2014).

No entanto, apesar de sua importância, o conceito de letramento como prática social não é isento de controvérsias. Uma das principais críticas a essa abordagem refere-se à sua aplicabilidade em contextos escolares tradicionais, onde a ênfase ainda recai muitas vezes sobre a decodificação e a compreensão de textos, sem considerar as múltiplas dimensões sociais e culturais do letramento. Em escolas que adotam uma visão tradicional de alfabetização, o letramento é frequentemente tratado como um processo técnico, desvinculado dos contextos reais em que os alunos vivenciam a leitura e a escrita. Essa limitação é criticada por autores como Soares (2012) e Kleiman (2012), que apontam que, ao desconsiderar o caráter social do letramento, essas abordagens negligenciam a importância de ensinar os alunos a usarem a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva em suas interações diárias.

Além disso, a questão da diversidade cultural e das desigualdades sociais também entra no debate sobre o letramento. Autores como Rojo (2009) e Street (2014) destacam que o letramento deve levar em consideração a diversidade de contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos. Para Rojo (2009), a escola deve ser um espaço que reconheça e valorize as diferentes formas de letramento, que não se restringem ao padrão de leitura e escrita formalmente ensinado nas escolas. No entanto, essa visão enfrenta desafios significativos, especialmente em um sistema educacional que, muitas vezes, prioriza um modelo único de letramento, com a exigência de que todos os alunos se adaptem a um único padrão de leitura e escrita (Rojo, 2009).

A crítica à visão tradicional do letramento é uma parte essencial da problematização deste estudo, que visa compreender como o letramento deve ser abordado de maneira a refletir a diversidade de contextos e práticas sociais. Nesse sentido, o letramento como prática social oferece um caminho para uma alfabetização mais inclusiva, que considere a pluralidade cultural e social dos estudantes, promovendo uma educação mais crítica, reflexiva e que dialogue com as realidades cotidianas dos alunos (Soares, 2012). Esse entendimento amplia o escopo do letramento para além da sala de aula, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita que os ajudem a se inserir e a interagir de maneira mais significativa nas diversas esferas da vida social e política.

2.2 Multiletramentos e a diversidade cultural, linguística e midiática

O conceito de multiletramentos surge a partir da necessidade de ampliar o entendimento do letramento tradicional, que historicamente se restringia à leitura e escrita de textos escritos. Com o avanço das tecnologias digitais e a crescente presença de diferentes formas de linguagem, tornou-se evidente que a alfabetização no século XXI não se limita mais à decodificação de palavras em textos convencionais. Os multiletramentos englobam a capacidade de lidar com múltiplos sistemas de signos e mídias, incluindo textos digitais, visuais e multimodais. Nesse sentido, o letramento envolve agora habilidades que vão além da leitura de livros, abrangendo também a interpretação de imagens,

vídeos, gráficos, e a capacidade de comunicar-se eficazmente em plataformas digitais como blogs, redes sociais e sites (Rojo, 2009).

Neste trabalho, a questão dos multiletramentos se conecta diretamente com as mudanças no papel da escola contemporânea. Tradicionalmente, a escola tem se concentrado em ensinar a leitura e a escrita de textos escritos, considerando a língua como um sistema fechado e rígido. No entanto, no mundo atual, em que a informação circula rapidamente através de diferentes meios de comunicação, as crianças precisam aprender a se expressar e compreender conteúdos em formatos variados. Dessa forma, a educação deve integrar o letramento com as tecnologias digitais e as novas formas de comunicação, para preparar os alunos para um mundo cada vez mais multimodal, onde as interações sociais e culturais envolvem mais do que a simples leitura de palavras (Street, 2014).

O conceito de multiletramentos foi inicialmente introduzido por New London Group e mais tarde ampliado por autores como Rojo (2009), que destaca a importância de reconhecer a diversidade linguística, cultural e midiática nos processos de ensino-aprendizagem. Para Rojo (2009), os multiletramentos não se limitam à habilidade de decodificar diferentes tipos de texto, mas incluem a capacidade de compreender e utilizar diferentes tipos de linguagens, como a visual, a sonora e a digital, em diferentes contextos sociais. Isso significa que as crianças precisam desenvolver habilidades para ler não apenas palavras, mas também imagens, símbolos e outras formas de representação visual e digital, o que exige uma adaptação das práticas pedagógicas tradicionais para os novos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

A diversidade cultural, por sua vez, tem um papel central nesse processo de multiletramento. A escola deve ser um espaço que reconhece as diferentes formas de letramento, incluindo as variações linguísticas que existem dentro de uma mesma língua. No contexto brasileiro, por exemplo, as variações do português, como o português falado no campo ou nas periferias urbanas, muitas vezes são vistas como "erradas" ou "inferiores" em relação ao português formal ou padrão. Contudo, Soares (2012) argumenta que as variações linguísticas são formas legítimas de expressão e que a escola deve

ensinar a norma culta, mas também valorizar e reconhecer as diversas formas de comunicação presentes na sociedade (Soares, 2012).

A questão da mídia e das tecnologias digitais também é fundamental para a construção do conceito de multiletramento. Com o aumento do uso de dispositivos digitais, a leitura e a escrita passaram a incluir uma série de novas competências, como a capacidade de interpretar conteúdos em mídias sociais, vídeos e outros formatos multimodais. Xavier (2011) discute o impacto das tecnologias na aprendizagem, especialmente no que se refere ao letramento digital. Ele sugere que as crianças de hoje precisam ser capacitadas para compreender e produzir textos em uma variedade de plataformas digitais, como blogs, redes sociais, podcasts, vídeos e jogos online. O letramento digital, portanto, é uma habilidade essencial para navegar nas complexas redes de comunicação contemporâneas (Xavier, 2011).

Contudo, o conceito de multiletramento também tem sido objeto de críticas. Alguns autores argumentam que a ênfase excessiva nas tecnologias digitais pode resultar em uma forma de letramento superficial, onde as crianças se tornam hábeis em navegar nas plataformas digitais, mas não conseguem desenvolver uma compreensão profunda dos textos que consomem. Além disso, a constante busca por inovação tecnológica nas escolas pode acabar negligenciando aspectos importantes da formação acadêmica tradicional, como o domínio da língua escrita formal. Nesse sentido, as críticas ao modelo de multiletramento sugerem que, embora seja essencial incluir novas formas de letramento, também é necessário equilibrá-las com o ensino das competências essenciais, como a leitura crítica e a produção textual mais formal (Rojo, 2009).

Tabela 2 - Tipos de Letramentos no Contexto Escolar Contemporâneo

Tipo de Letramento	Características	Exemplo de Aplicação Escolar
Tradicional	Enfoque na norma culta e leitura linear	Leitura de textos escolares
Digital	Uso de recursos tecnológicos e multimídia	Blogs, vídeos, redes sociais
Visual	Leitura de imagens, símbolos, gestos	Quadrinhos, infográficos

Cultural	Diversidade linguística e étnica	Textos em diferentes variações do português

Fonte: Adaptado de Rojo (2009); Soares (2012); Street (2014); Xavier (2011).

No entanto, ao considerar a pluralidade cultural e a diversidade de linguagens que hoje fazem parte do cotidiano das crianças, é evidente que as escolas precisam ir além dos métodos tradicionais de ensino de leitura e escrita. O letramento, no século XXI, deve ser uma prática mais ampla e inclusiva, que contemple as diferentes formas de comunicação utilizadas pelos alunos em suas vidas cotidianas. O ensino de múltiplos letramentos, que engloba tanto as práticas tradicionais quanto as novas práticas culturais, linguísticas e midiáticas, é, portanto, uma necessidade para preparar os alunos para engajar criticamente com o mundo ao seu redor (Street, 2014).

2.3 O Papel da escola frente aos desafios dos multiletramentos na contemporaneidade

Na contemporaneidade, a escola enfrenta desafios cada vez maiores no que diz respeito à promoção do letramento, especialmente diante da diversificação das formas de comunicação e da ampliação do conceito de letramento. Se antes a escola se concentrava predominantemente no ensino da leitura e escrita de textos convencionais, hoje ela deve preparar os alunos para interagir com diferentes tipos de textos e mídias, incluindo textos digitais, audiovisuais e multimodais. Nesse cenário, os multiletramentos emergem como um conceito central, que se refere à capacidade de compreender e produzir diferentes tipos de textos, levando em consideração as diversidades linguísticas, culturais e midiáticas presentes no ambiente social e escolar (Rojo, 2009). A escola, portanto, tem o papel crucial de se adaptar a essas novas demandas, promovendo um ensino que não apenas alfabetize os alunos, mas também os torne capazes de usar a leitura e a escrita de maneira crítica, reflexiva e criativa.

O conceito de multiletramento abrange uma variedade de competências que vão além da decodificação e produção de textos convencionais. Ele engloba a capacidade de ler e escrever em diferentes contextos e mídias,

incluindo a leitura de imagens, símbolos, gráficos, além de textos escritos e digitais. A ideia central é que a escola deve proporcionar aos alunos uma formação que os capacite para usar a leitura e a escrita em suas múltiplas formas, seja na interpretação de textos literários, na comunicação por redes sociais ou na leitura de infográficos. Nesse contexto, Street (2014) reforça a importância de compreender o letramento como uma prática social, que não se limita ao domínio técnico da língua escrita, mas também à sua aplicação nas práticas culturais, sociais e comunicativas (Street, 2014).

No entanto, o papel da escola frente a esses desafios é controverso e, muitas vezes, difícil de ser cumprido. Em muitos contextos educacionais, a escola ainda adota uma visão mais tradicional de letramento, que se concentra apenas no ensino da leitura e escrita de textos convencionais. Esse modelo tradicional de ensino é, muitas vezes, inadequado para atender às necessidades dos alunos contemporâneos, que convivem com uma infinidade de textos multimodais e digitais, além de se comunicarem em diferentes plataformas midiáticas. Rojo (2009) aponta que a escola precisa reconhecer e valorizar as formas de letramento que os alunos já trazem de suas vivências cotidianas, como as práticas de leitura e escrita realizadas nas redes sociais ou no uso de mídias digitais. Para Rojo (2009), o papel da escola é ampliar e sistematizar essas práticas, ajudando os alunos a desenvolverem competências mais amplas de leitura, escrita e interpretação em diferentes contextos (Rojo, 2009).

Em contrapartida, há autores que defendem que a escola deve continuar com o ensino da língua escrita de forma tradicional, considerando a norma culta da língua como base para a aprendizagem. Esses estudiosos acreditam que o foco no letramento digital e em outras formas de letramento poderia desviar a atenção dos alunos das habilidades essenciais de leitura e escrita. Segundo Xavier (2011), o letramento digital não deve ser priorizado a ponto de prejudicar o ensino da língua escrita formal, uma vez que este ainda é considerado a base para a comunicação acadêmica e profissional. A visão tradicionalista enfatiza que, sem um domínio da norma culta da língua, os alunos poderiam ter dificuldades em compreender e produzir textos mais complexos e técnicos (Xavier, 2011). No entanto, essa visão não leva em

consideração a realidade social e tecnológica dos alunos, que cada vez mais interagem com o mundo digital e multimodal.

Outro ponto crítico se refere à diversidade cultural e linguística que caracteriza a sociedade contemporânea. A escola, muitas vezes, não está preparada para lidar com as diversas variações linguísticas e culturais dos alunos. Soares (2012) destaca que, em um país como o Brasil, onde existem múltiplas formas de se falar e escrever, a escola precisa reconhecer a legitimidade dessas diversas variações e incluir práticas de letramento que respeitem a diversidade dos alunos. Ao tentar impor um único modelo de leitura e escrita, baseado na norma culta, a escola pode acabar marginalizando os alunos de diferentes contextos sociais e culturais, dificultando sua integração ao processo de aprendizagem. Assim, as práticas pedagógicas precisam ser mais inclusivas, considerando as variações linguísticas e culturais como parte integrante do processo de alfabetização e letramento (Soares, 2012).

Além disso, a implementação de práticas de multiletramentos na escola exige mudanças significativas no currículo e nas abordagens pedagógicas. Kleiman (2012) argumenta que, para que a escola consiga lidar com a diversidade de formas de letramento, é necessário um currículo mais flexível, que permita a inclusão de diferentes gêneros textuais, mídias e tecnologias. A abordagem construtivista, por exemplo, favorece a utilização de múltiplos tipos de textos e mídias para ensinar leitura e escrita, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Kleiman, 2012). No entanto, a implementação de um currículo de multiletramentos ainda é um grande desafio, pois exige a formação contínua dos professores, a adaptação dos materiais didáticos e a criação de ambientes de aprendizagem que integrem as diversas formas de letramento.

Dessa forma, a conexão entre a teoria dos multiletramentos e a problemática do estudo se torna evidente. A escola tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos não apenas a leitura e a escrita no formato tradicional, mas também a capacitação para lidar com os múltiplos tipos de textos que fazem parte do cotidiano moderno. Isso implica em uma mudança de paradigma no ensino, onde as práticas de letramento são mais dinâmicas, inclusivas e conectadas com as realidades sociais, culturais e digitais dos alunos. Ao integrar essas práticas no currículo escolar, a escola não só

contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também os prepara para a participação ativa na sociedade contemporânea (Street, 2014).

CAPÍTULO 3 – PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo, será abordada a teoria da psicogênese da escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como suas implicações para o ensino da alfabetização. A teoria enfatiza que a aprendizagem da escrita não é um processo mecânico, mas uma construção ativa, onde a criança formula hipóteses sobre a escrita que vão se modificando conforme ela interage com o sistema de escrita. O capítulo discute os estágios de desenvolvimento da escrita, como o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, cada um representando uma etapa do processo de alfabetização. Além disso, são abordadas as implicações dessa teoria para as práticas pedagógicas, ressaltando a importância da mediação docente para ajudar as crianças a avançarem nos estágios de escrita, respeitando suas hipóteses e seu ritmo de aprendizagem. A crítica às abordagens tradicionais e a defesa de uma pedagogia mais flexível e personalizada foi um ponto central na discussão.

3.1 A teoria da psicogênese da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky

A teoria da psicogênese da escrita foi desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos anos 1970, com base nas investigações sobre o processo de aquisição da língua escrita por crianças. Em vez de ver a alfabetização como um simples processo de ensino mecânico, baseado em memorização e repetição de símbolos, Ferreiro e Teberosky propuseram que as crianças constroem seu conhecimento sobre a escrita de maneira ativa, formulando hipóteses que evoluem conforme interagem com o ambiente social e cultural ao seu redor. A psicogênese da escrita, portanto, é vista como um processo cognitivo em que a criança não apenas decodifica, mas também compreende o sistema de escrita, em uma jornada que envolve descobertas e correções constantes (Ferreiro; Teberosky, 2012).

Dentro do escopo deste trabalho, a teoria da psicogênese é central para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, pois ela propõe que o aprendizado da escrita não se dá de maneira linear, mas através de estágios progressivos. Esses estágios estão relacionados ao desenvolvimento

cognitivo da criança e às hipóteses que ela constrói a partir da sua interação com o sistema alfabético. Segundo Ferreiro e Teberosky (2012), a criança começa a se aproximar da escrita muito antes de aprender as letras do alfabeto, desenvolvendo hipóteses iniciais baseadas na oralidade e nos contextos sociais em que está inserida. Esse processo gradual é fundamental para entender como a alfabetização deve ser tratada na educação, pois não se trata de um simples ensinar de conteúdos prontos, mas de permitir que a criança explore e construa seu próprio entendimento sobre o sistema de escrita.

A teoria da psicogênese da escrita é influenciada por outras abordagens construtivistas, especialmente pelos estudos de Jean Piaget, que também defendem a ideia de que as crianças constroem ativamente seu conhecimento sobre o mundo. Em um contexto mais específico da escrita, Ferreiro e Teberosky argumentam que, à medida que as crianças passam por estágios de desenvolvimento, elas testam suas hipóteses e ajustam sua compreensão do sistema de escrita com base nas experiências que têm com textos escritos. Esses estágios incluem, por exemplo, o pré-silábico, onde a criança ainda não entende a correspondência entre som e grafia, mas começa a experimentar com letras e símbolos, até o estágio alfabético, onde ela já consegue entender e aplicar a correspondência entre fonemas e grafemas (Ferreiro, 2012).

Uma das grandes contribuições da psicogênese da escrita é a ênfase no papel da mediação do professor. Segundo Ferreiro e Teberosky, o professor não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador que auxilia a criança a avançar para o próximo estágio de desenvolvimento. Isso implica que a prática pedagógica deve ser flexível e adaptativa, permitindo que o professor compreenda em que estágio o aluno se encontra e ofereça atividades que estimulem sua reflexão e construção sobre a escrita. O professor deve, assim, criar situações de ensino que desafiem a criança a testar suas hipóteses e reformulá-las, ao invés de simplesmente corrigir ou ensinar o conteúdo de forma direta (Moll, 2012).

Embora a teoria da psicogênese seja amplamente aceita e tenha sido altamente influente na pedagogia moderna, também há divergências em relação ao modo como ela é aplicada na prática. Alguns críticos argumentam que o enfoque da psicogênese pode ser excessivamente flexível e difícil de

aplicar de maneira uniforme em diferentes contextos educacionais. Kleiman (2012), por exemplo, questiona se é possível, na prática, levar em consideração o ritmo e as hipóteses individuais de cada aluno, sem que isso gere desafios para a organização e o planejamento das aulas. Em contextos de alta demanda e com grande número de alunos, a adaptação do ensino ao ritmo de cada criança pode se tornar uma tarefa complexa e exigir uma formação docente muito especializada.

Além disso, a psicogênese da escrita também enfrenta críticas por ser uma teoria que privilegia o desenvolvimento cognitivo individual, sem dar suficiente atenção às influências sociais e culturais mais amplas. Soares (2012), ao discutir as limitações desta teoria, destaca que ela pode deixar de lado a importância das práticas sociais de leitura e escrita, que são fundamentais para o letramento. A alfabetização não ocorre apenas na sala de aula, mas também em contextos sociais, culturais e familiares, onde a escrita e a leitura têm funções práticas e comunicativas. Portanto, a psicogênese, ao se concentrar principalmente nos processos internos de construção do conhecimento pela criança, pode negligenciar a complexidade do letramento enquanto prática social.

No entanto, mesmo com essas críticas, a teoria da psicogênese continua a ser um marco importante no estudo da alfabetização. Ela oferece uma visão do processo de aprendizagem da escrita que respeita o desenvolvimento natural da criança e valoriza a construção ativa de significados. No contexto deste estudo, a psicogênese se conecta diretamente à problemática do estudo, pois ela nos ajuda a entender como as crianças desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita de maneira gradual e individualizada. Além disso, a teoria ressalta a importância do papel do professor como mediador, o que tem implicações diretas para as práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita em um mundo cada vez mais dinâmico e multimodal (Ferreiro; Teberosky, 2012).

3.2 Estágios de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético

A teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky propõe que a aprendizagem da escrita ocorra em uma série de estágios, cada um representando uma forma mais avançada de compreensão sobre o sistema alfabético. Esses estágios não são apenas sequenciais, mas refletem o desenvolvimento cognitivo da criança à medida que ela interage com o sistema de escrita. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2012), a criança não passa diretamente de um estágio para o outro, mas constrói sua compreensão de forma gradual, por meio de hipóteses que ela testa e ajusta conforme interage com textos e experiências de escrita. O entendimento de como esses estágios se manifestam e se interconectam é essencial para compreender os processos de alfabetização e letramento, especialmente na prática pedagógica.

No estágio pré-silábico, que ocorre geralmente entre os 4 e 5 anos, a criança ainda não faz a associação entre fala e escrita de maneira convencional. Ela começa a usar marcas gráficas, mas suas produções ainda não têm relação clara com os sons da linguagem oral. Nessa fase, as produções infantis são predominantemente de rabiscos, desenhos e letras aleatórias, que ainda não seguem as regras fonológicas da língua escrita. A intervenção pedagógica nesse estágio deve ser voltada para o reconhecimento e a valorização do nome próprio da criança, a leitura de palavras conhecidas, e a introdução de atividades que estimulem a percepção dos sons da fala, como a consciência fonológica. Ferreiro (2012) sugere que, nesse estágio, é fundamental que o educador crie condições para que a criança observe a relação entre as palavras e seus significados, começando a fazer hipóteses sobre a escrita (Ferreiro, 2012).

No estágio silábico, que ocorre por volta dos 5 aos 6 anos, a criança começa a perceber que a escrita é composta por unidades sonoras. Nesse estágio, as crianças associam uma letra a cada sílaba falada, o que as leva a produzir palavras como "BO" para "bola" ou "FE" para "festa". A produção infantil começa a refletir a noção de que a língua falada é segmentada em sílabas e que essas unidades fonológicas correspondem a símbolos gráficos. A intervenção pedagógica nesse estágio deve focar em jogos fonológicos, atividades que envolvam rimas e sílabas para estimular a associação entre

som e letra. Ao trabalhar com as sílabas, o educador pode reforçar a noção de que a escrita é uma representação fonológica e que cada símbolo escrito corresponde a um som ou conjunto de sons da fala (Moll, 2012).

O estágio silábico-alfabético, que ocorre geralmente entre os 6 e 7 anos, é caracterizado pela combinação de sílabas e sons. Nessa fase, as crianças começam a perceber a correspondência direta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), mas ainda podem cometer alguns equívocos, como trocar letras ou omitir sons. Por exemplo, uma criança pode escrever "BLA" para "bola". Nesse estágio, a intervenção pedagógica deve ser voltada para o ensino das correspondências entre fonemas e grafemas de maneira mais explícita, incentivando a criança a refletir sobre as relações entre as letras e os sons. O professor pode trabalhar com atividades que envolvam a escrita de listas e rótulos, ajudando a criança a consolidar sua compreensão do sistema alfabético, ainda em processo de construção (Ferreiro; Teberosky, 2012).

Por fim, no estágio alfabético, que ocorre por volta dos 7 aos 8 anos, a criança já tem domínio do sistema de escrita alfabética. Ela é capaz de escrever palavras de forma convencional, respeitando as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, e começa a produzir textos com sentido, organizados de acordo com as normas ortográficas e gramaticais. A intervenção pedagógica nesse estágio deve focar em atividades que estimulem a produção de textos mais longos e a reflexão sobre a ortografia, ajudando a criança a sistematizar o que aprendeu sobre o sistema de escrita e a aplicar suas habilidades de forma mais complexa. Nesse estágio, a ênfase do professor é dar suporte para que o aluno se aproprie completamente do sistema alfabético e comece a usá-lo com autonomia em diferentes contextos (Ferreiro, 2012).

Embora a teoria de Ferreiro e Teberosky sobre os estágios de desenvolvimento da escrita tenha sido amplamente aceita e aplicada em muitas escolas, ela não está isenta de críticas. Uma das principais divergências refere-se à ênfase na construção de hipóteses da criança sobre a escrita, que, para alguns críticos, pode resultar em uma abordagem excessivamente flexível e difícil de implementar de maneira uniforme. A crítica de Soares (2012) aponta que a ênfase nas hipóteses da criança, embora relevante, pode não ser suficiente para garantir que todas as crianças atinjam o domínio do sistema de

escrita de forma eficaz, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade social, onde o apoio familiar à aprendizagem da escrita pode ser limitado. Além disso, Kleiman (2012) questiona se o foco em hipóteses individuais da escrita pode negligenciar a necessidade de o aluno aprender regras ortográficas e convencionais de forma mais estruturada (Soares, 2012; Kleiman, 2012).

Tabela 3 - Estágios da Psicogênese da Escrita

Estágio	Características	Exemplos de Produções Infantis	Intervenção Pedagógica
Pré-silábico	Não há relação entre fala e escrita	Rabiscos, letras aleatórias	Nome próprio, leitura de palavras conhecidas
Silábico	Uma letra para cada sílaba falada	"BO" para "bola"	Jogos sonoros e fonológicos
Silábico-alfabético	Combinação de sílabas e sons	"BLA" para "bola"	Escrita de listas, rótulos
Alfabético	Domínio do sistema	Escrita convencional	Produção de textos com sentido

Fonte: Adaptado de FERREIRO (2012); FERREIRO; TEBEROSKY (2012); MOLL (2012).

Em conexão com a problemática do estudo, a teoria de Ferreiro sobre os estágios de desenvolvimento da escrita tem implicações diretas para a prática pedagógica no ensino da alfabetização. Compreender os estágios de desenvolvimento ajuda os educadores a diagnosticar o nível de conhecimento de cada aluno e a planejar atividades que atendam às suas necessidades cognitivas específicas. Isso permite que o professor adapte sua abordagem, tornando o ensino da leitura e da escrita mais eficaz e respeitoso ao ritmo de cada criança. A conexão com a psicogênese e os estágios de escrita oferece uma base sólida para pensar práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento gradual e a construção ativa de conhecimento pelas crianças (Ferreiro; Teberosky, 2012).

3.3 Implicações da psicogênese no processo de alfabetização e letramento: práticas pedagógicas e mediação docente

A psicogênese da escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, oferece uma nova compreensão sobre os processos de alfabetização e letramento, destacando o papel ativo da criança na construção de seu conhecimento sobre a língua escrita. Ao contrário dos métodos tradicionais, que veem a alfabetização como uma técnica de memorização e repetição, a psicogênese enfatiza que o aprendizado da escrita ocorre por meio de hipóteses que as crianças formulam sobre o sistema de escrita, e que essas hipóteses vão se refinando ao longo do tempo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e a mediação docente desempenham um papel crucial para guiar as crianças através dos diferentes estágios de desenvolvimento da escrita, ajudando-as a transformar suas hipóteses em compreensões mais completas e convencionais (Ferreiro; Teberosky, 2012).

Dentro do escopo deste trabalho, a psicogênese da escrita será abordada como uma teoria central para compreender como as práticas pedagógicas devem ser estruturadas para atender às necessidades dos alunos em diferentes estágios de alfabetização. A teoria sugere que o professor deve ser um mediador no processo de aprendizagem, ajudando a criança a refletir sobre suas hipóteses e a aprimorar sua compreensão do sistema alfabético. Nesse sentido, a mediação docente envolve mais do que a simples transmissão de conteúdo; ela exige que o professor compreenda as ideias da criança e forneça desafios que permitam a ela avançar para estágios mais complexos de compreensão sobre a escrita. A mediação deve ser ativa, adaptada ao nível de desenvolvimento da criança, e sensível às suas hipóteses (Moll, 2012). Portanto, a teoria da psicogênese implica que o ensino da escrita deve ser baseado em observação cuidadosa e na análise contínua do progresso da criança, para que o professor possa oferecer a intervenção pedagógica adequada.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2012), a alfabetização deve ser vista como um processo gradual e interativo. A prática pedagógica deve, portanto, respeitar o ritmo individual das crianças, levando em consideração suas hipóteses sobre a escrita. As intervenções pedagógicas devem ser planejadas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno,

desafiando-o a ir além de suas concepções iniciais sobre o sistema de escrita e a refinar suas hipóteses. Nesse contexto, o professor não deve simplesmente corrigir os erros, mas criar oportunidades para que a criança perceba as limitações de suas hipóteses e construa novas compreensões. Por exemplo, ao observar uma criança escrevendo "BA" para "bola", o professor pode ajudá-la a refletir sobre a falta de correspondência entre o som e a letra, convidando-a a pensar sobre as outras letras que poderiam ser usadas para representar o som final da palavra (Ferreiro; Teberosky, 2012).

A teoria da psicogênese também destaca a importância de atividades pedagógicas que envolvem reflexão sobre a língua escrita e experimentação. Ferramentas como jogos fonológicos, atividades de escrita espontânea e leituras compartilhadas podem ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda sobre o sistema de escrita, de forma gradual e interativa. O professor, ao atuar como mediador, deve criar um ambiente de aprendizagem que encoraje a criança a testar suas hipóteses, discutir suas descobertas e corrigir suas falhas com base na reflexão e na experimentação (Soares, 2012). Assim, o papel do professor não é apenas de ensinar regras ou corrigir erros, mas de proporcionar experiências significativas que ajudem as crianças a fazer conexões entre suas experiências cotidianas e o sistema formal de escrita.

Apesar das contribuições significativas da psicogênese, a teoria enfrenta algumas críticas, especialmente no que diz respeito à sua aplicabilidade em contextos educacionais diversos. Kleiman (2012) questiona se a flexibilidade da psicogênese, que sugere que as crianças constroem suas próprias hipóteses sobre a escrita, pode ser facilmente adaptada a ambientes com grandes turmas e alta diversidade cultural. A teoria exige um acompanhamento contínuo e individualizado do desenvolvimento das crianças, o que pode ser difícil em contextos onde os recursos e a formação dos professores são limitados. Além disso, a ênfase na autonomia e iniciativa da criança no processo de alfabetização pode ser vista como excessivamente idealista, já que nem todas as crianças possuem o suporte necessário em casa para desenvolver essas hipóteses de maneira efetiva (Kleiman, 2012).

Outra limitação apontada por críticos é que a teoria da psicogênese foca demasiadamente na construção individual do conhecimento, desconsiderando

as influências sociais e culturais que também afetam o processo de alfabetização. Soares (2012) argumenta que, embora a psicogênese seja fundamental para entender como as crianças constroem o conhecimento da língua escrita, ela não deve ser dissociada de um entendimento mais amplo de letramento, que envolve a inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Soares, é necessário que a alfabetização e o letramento sejam vistos como práticas sociais, nas quais as crianças não apenas compreendem o sistema de escrita, mas também o utilizam de forma significativa em suas interações cotidianas (Soares, 2012).

Ainda que existam críticas e limitações, a teoria da psicogênese da escrita continua a oferecer valiosas contribuições para a prática pedagógica no ensino da alfabetização. Ela destaca a importância de uma abordagem mais flexível, que considere as hipóteses e o desenvolvimento individual de cada criança, além de enfatizar o papel crucial do professor como mediador nesse processo. No contexto da problemática deste estudo, as implicações da psicogênese no ensino de leitura e escrita são fundamentais para o entendimento de como a alfabetização deve ser promovida de maneira que respeite o ritmo e as necessidades cognitivas dos alunos, sem perder de vista a importância do letramento como prática social e cultural (Ferreiro; Teberosky, 2012).

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo compreender as implicações da psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização e letramento, com base nas teorias desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A pesquisa buscou explorar como as crianças constroem seu conhecimento sobre o sistema de escrita, destacando os diferentes estágios de desenvolvimento da escrita e as práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos educadores para promover um aprendizado mais eficaz e significativo. Através da análise dos conceitos de alfabetização, letramento e multiletramento, foi possível identificar que a psicogênese oferece uma visão mais dinâmica e interativa do processo de alfabetização, em comparação com abordagens mais tradicionais que se concentram apenas na memorização e decodificação de palavras.

A partir dos achados deste estudo, ficou claro que a psicogênese não apenas esclarece o desenvolvimento cognitivo da criança ao longo dos estágios de escrita, mas também propõe uma abordagem mais flexível e personalizada para a educação. Através dos estágios pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, a teoria sugere que a alfabetização não é um processo linear, mas uma construção gradual de conhecimento, onde o aluno vai construindo hipóteses que, por meio da mediação pedagógica, se ajustam até o domínio completo do sistema de escrita. A mediação docente, portanto, é fundamental nesse processo, pois permite ao professor orientar a criança, respeitando seu ritmo e ajudando a aprimorar suas hipóteses sobre o sistema de escrita. A análise das implicações pedagógicas da psicogênese no contexto da alfabetização reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais adaptadas à realidade de cada aluno, e que considerem suas diferentes fases de desenvolvimento cognitivo (Ferreiro; Teberosky, 2012).

O objetivo geral deste estudo foi, portanto, alcançado, pois foi possível compreender a relevância da psicogênese para a prática pedagógica, destacando como a teoria contribui para a melhoria dos métodos de ensino da escrita. A pesquisa evidenciou que a alfabetização deve ser abordada como um processo de construção ativa do conhecimento, em que as crianças não apenas decodificam símbolos, mas constroem significados a partir de suas

interações com o sistema de escrita. Nesse contexto, os educadores têm um papel essencial de mediadores, ajudando as crianças a avançarem nos estágios de escrita, adaptando as práticas pedagógicas conforme as necessidades individuais de cada aluno (Soares, 2012).

Ao longo da pesquisa, foi possível observar que a psicogênese oferece uma perspectiva renovadora da alfabetização, ao destacar a importância da criança como sujeito ativo nesse processo. Contudo, a hipótese inicial de que a psicogênese contribui para um ensino mais eficaz e flexível foi confirmada, mas com algumas limitações. A principal dificuldade enfrentada foi a implementação prática da teoria em contextos educativos que ainda operam com modelos mais tradicionais, baseados em abordagens rígidas de ensino. A pesquisa também indicou que, embora a psicogênese seja amplamente aceita, ela enfrenta críticas no que se refere à sua aplicabilidade em turmas grandes e em contextos de alta vulnerabilidade social, onde o suporte familiar à aprendizagem pode ser limitado. Além disso, a teoria também recebeu críticas por sua ênfase no desenvolvimento individual da criança, sem levar em conta suficientemente as influências sociais e culturais do ambiente educacional (Kleiman, 2012; Soares, 2012).

Entre as limitações do estudo, destaca-se a dificuldade em realizar uma investigação mais aprofundada em diferentes contextos escolares, o que poderia fornecer uma análise mais detalhada da aplicação prática da psicogênese em diferentes realidades. A diversidade das práticas pedagógicas e a variabilidade no treinamento dos professores também foram aspectos que restringiram a generalização dos resultados encontrados. Apesar disso, a pesquisa conseguiu oferecer uma visão teórica robusta, que fundamenta a importância da psicogênese na educação, e destacou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades cognitivas das crianças.

Em encerramento, o estudo reafirma a importância de uma alfabetização dinâmica e construtiva, que leve em consideração as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo das crianças, respeitando suas hipóteses e avançando gradualmente. A psicogênese da escrita, ao propor que a alfabetização seja uma construção ativa e interativa, oferece um modelo eficaz e relevante para a prática pedagógica contemporânea. Contudo, para que essa

teoria seja plenamente aplicada, é necessário superar os desafios enfrentados nas escolas, como a resistência a novas abordagens pedagógicas e a adaptação das práticas docentes à realidade multicultural e multimodal da sociedade atual. A inclusão dos conceitos de letramento e multiletramento em consonância com a psicogênese pode contribuir para uma formação mais crítica, reflexiva e adaptada às necessidades dos alunos, preparando-os para os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?** In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Apresentação. In: AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAU, Ramiro. Ferreiro, Emilia. In: JACÓ-VILELA, Ana M.; KLAPPENBACH, Hugo; ARDILA, Rubén (Org.). **The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America**. Springer International Publishing, 2020.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./jul. 2011.