

(SOARES, 1999). Tais pesquisas envolveram concepções relativas ao processo de aprendizagem de um modo geral e, de modo mais específico, à aprendizagem da escrita, bem como à linguagem escrita como objeto de aprendizagem.

A difusão de concepções interacionistas acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, notadamente as de Jean Piaget e de L. S. Vygotsky trouxeram novas formas de compreender a apropriação de conhecimentos novos pelo sujeito, afirmando que tal processo nem evoluía naturalmente, de dentro para fora, nem se dava exclusivamente de fora para dentro; tampouco se fazia de modo imediato e linear; mas numa relação de interação entre sujeito e meio, relações essas não imediatas, mas de caráter mediado. Essas ideias, guardadas as suas diferenças de perspectivas, puseram o aprendiz no lugar de sujeito e consideraram suas ações mentais, bem como as intervenções do meio social como essenciais às apropriações. Até então, negado na maioria dos estudos, quando se tentava explicar o fracasso das crianças na alfabetização ou pelo método inadequado de ensino, ou pela carência cultural.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), baseados nas concepções piagetianas revolucionaram o campo das idéias acerca de como se desenvolvem, na criança, os conhecimentos relativos à escrita e proporcionaram mudanças significativas na compreensão desse processo ensino-aprendizagem; o que antes era considerado como resultante exclusivamente do método de ensino e envolvendo, essencialmente, habilidades percepto-motoras, passa a ser visto como um processo cognitivo complexo que envolve o desenvolvimento de noções construídas pelo sujeito na relação com o objeto – a escrita – inclusive em contextos extra-escolares. “A tão comentada ‘prontidão’ para a lecto-escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a escrita do que de qualquer outro fator que seja invocado”. (FERREIRO,2001,p.101).

Pesquisas fundamentadas nessas concepções refutaram as antigas concepções sobre alfabetização deslocando o foco dos estudos para a busca de compreender como os alunos aprendem, ao invés de como se ensina ou de porque não aprendem, ou seja, passaram a focalizar a aprendizagem e suas vicissitudes como objeto de conhecimento em relação à alfabetização.

Um expoente nesse campo de pesquisa são as estudiosas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, doutoras pela Universidade de Genebra, orientandas e colaboradoras do renomado psicólogo suíço Jean Piaget. Os estudos destas autoras deram origem ao livro publicado no Brasil sob o título “Psicogênese da língua escrita” no ano de 1986 que, aos poucos, em virtude de um intenso processo de difusão, tornou-se o principal, referencial para as discussões com relação à alfabetização.

As proposições apresentadas pelas referidas autoras com relação à aquisição da escrita tinham como fundamento as concepções construtivistas e psicogenéticas de Jean Piaget acerca do desenvolvimento mental que já se encontravam em processo de difusão em alguns meios educacionais no Brasil.

O paradigma construtivista instaura uma concepção de aprendiz como um sujeito ativo, que procura compreender o mundo à sua volta. Para Piaget (1970) o processo de conhecimento envolve, mais que a percepção sensorial dos dados do real, uma ação mental do sujeito sobre tais dados, ou seja, o que é captado pelos sentidos é assimilado pela atividade mental num processo que envolve transformação dos objetos observados em função dos conhecimentos já existentes. Para o autor, mediante a interação (experimentação) do sujeito com os objetos (as coisas da cultura) dá-se um processo de acomodação das estruturas mentais prévias em função dos dados assimilados e, como síntese dos dois processos, ocorre uma adaptação progressiva da mente ao meio.

Assim, para Piaget (1970) não apenas basta ao sujeito estar frente aos objetos da cultura, mas agir com e sobre eles e, mediante essa ação, instância mediadora entre o sujeito e os conhecimentos, ir se apropriando da estrutura do objeto, desconstruindo-o e reconstruindo-o internamente. Nesse processo, Piaget chama a atenção, tanto para a necessidade, bem como para a insuficiência dos aspectos maturacionais (as estruturas prévias) para compreensão de dado objeto. O autor salienta, como fatores imprescindíveis à construção do conhecimento, a experimentação com o mesmo para “descoberta” de suas características e inserção do mesmo em um sistema de relações, as transmissões sociais que contribuem para essas construções e, finalmente, a equilibrção – mecanismo que envolve, desde a desequilibrção provocada por um desafio do meio e que desencadeia a assimilação, até a acomodação que resulta em adaptação e que “restaura”, momentaneamente, o equilíbrio entre as ações da mente e as demandas do meio (CARVALHO, 1999).

Ressaltam, portanto, das concepções piagetianas, uma visão de aprendiz como sujeito ativo, que constrói conhecimentos; e de conhecimento que não decorre apenas da observação e da reprodução, mas de uma atividade construtiva da mente do sujeito, dependente dos desafios que lhes são postos, das possibilidades de experimentação que lhes são dadas, das transmissões que lhes são feitas, tanto em termos de conhecimentos, como de sentimentos, ainda que estas também sejam objeto de transformação, pois, como tudo que é do meio, são “assimiladas” segundo as condições do sujeito.

Nessa perspectiva, esse sujeito formula e testa hipóteses diante das interrogações que o mundo provoca, na tentativa de resolvê-las e, nesse processo, constrói suas próprias categorias de pensamento, bem como de valores, de significações, motivações. Tal sujeito cognoscente está presente na aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, nesse contexto a alfabetização deixa de ser um aprendizado meramente baseado em aquisições percepto-motoras, como tradicionalmente era concebido e passa a ser pensado como um aprendizado de natureza conceitual. “Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita” (WEISZ, 1999, p. 8). E, a partir das concepções piagetianas acerca da afetividade, esse cérebro pensante é movido por sentimentos igualmente construídos nas interações.

Desse modo, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky em suas proposições, põem em relevo, não apenas a atividade mental do sujeito aprendiz sobre o objeto de conhecimento, como o próprio objeto – a escrita, que passa a ser concebido não apenas como código de transcrição da língua oral, mas como sistema de representação/notação, com história, função e funcionamento próprios que precisam, enquanto aspectos constitutivos do objeto/a escrita, serem compreendidos pelo aprendiz, segundo o fundamento construtivista de que conhecer implica numa reconstrução interna do objeto mediante experimentações com o mesmo e compreensão de sua estrutura e relações.

Assim, segundo as teorizações da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro (1986) ancoradas nas ideias piagetianas, o aprendizado da escrita pelas crianças não envolve apenas aspectos percepto-motores ou relativos à memorização, mas, essencialmente, elaboração conceitual acerca da escrita e suas propriedades. Nessa perspectiva, a alfabetização, ou seja, o domínio dos processos de leitura e escrita dependem, fundamentalmente, da compreensão, pelos aprendizes, de como o sistema funciona.

Segundo as autoras, mediante suas interações com a escrita em seu meio social, as crianças, na qualidade de sujeitos ativos na apropriação de conhecimentos, interrogam-se sobre o que está escrito e sobre como se escreve e, movidas por essas questões, constroem hipóteses/modos de compreensão sobre o funcionamento do sistema alfabético. Para Ferreiro (1986), nesse processo, o aprendiz precisa construir três conceitos: o que é a escrita – que ela é uma representação – o que ela representa – os sons da palavra falada; e como ela representa – que, no caso do sistema alfabético, a representação tem por base o fonema, ou seja, para escrever e para ler, é preciso dominar a relação fonema-grafema e grafema-fonema (CARVALHO, 1999). Seguindo os princípios do construtivismo piagetiano, a construção desses conceitos não se faz de imediato, nem tampouco como reprodução de transmissões; implica um longo processo de elaborações e reelaborações identificadas pelas autoras como estágios ou períodos evolutivos de compreensão sobre a escrita alfabética.

Esses três grandes períodos foram descritos por Ferreiro e Teberosky (1990) e por Ferreiro (1987;1990; 1995; 2001) da seguinte forma: o primeiro período é caracterizado por uma distinção inicial, por parte da criança, entre formas de representação icônicas e não icônicas, ou seja, ela concebe a escrita como representação. “Nesse momento, a escrita parece ser definida apenas pela negação: ela não é desenho”. (Ferreiro e Teberosky, 1990, p. 23). A primeira grande ideia é alcançada: a escrita ou os escritos representam; dizem algo. Como consequência desse primeiro pensamento, os sujeitos tentam, de vários modos, representar os nomes ou os objetos com grafias diversas: pseudoletas, letras em cadeias ou únicas.

O segundo período é descrito pelas autoras como sendo marcado pelo surgimento, nas crianças aprendizes, de uma preocupação com a quantidade e qualidade de grafias para produzirem um escrito, bem como entre os escritos, o que foi identificado na teoria como princípios de diferenciação intra e interfigural. Segundo a própria Ferreiro (2001, p. 20)

Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, intrafigurais e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (para que seja possível atribuir-lhe uma significação) [...]. O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para dizer coisas diferentes. Começa então uma busca difícil e muito elaborada de modos de diferenciação, que resultam ser interfigurais, as condições de legibilidade intrafigurais se mantêm,

mas agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída.

Esses dois primeiros períodos, embora muito importantes em termos de avanços em suas elaborações, são marcados por uma hipótese de escrita denominada pelas autoras de pré-silábica, por não envolver, por parte do aprendiz, nenhuma relação entre as formas gráficas produzidas e interpretadas e os segmentos orais da fala.

Já o terceiro período é considerado como um grande salto qualitativo no processo, por caracterizar-se justamente pela construção, por parte das crianças, da ideia – crucial ao entendimento do sistema alfabético – relativa ao que a escrita representa: os sons da fala, ou seja, o aprendiz alcança a compreensão de que há relação entre o que se escreve e os sons das palavras faladas: a fonetização da escrita. Mas, ainda que represente um avanço considerável, essa compreensão inicial não corresponde, de imediato, à relação de representação convencional presente no sistema alfabético de escrita. Essa construção envolve, segundo Ferreiro (1986) ainda três subníveis de compreensão.

Num primeiro nível, as crianças ou aprendizes de outras idades, ao atentarem para o som das palavras, passam a representar os segmentos mais perceptíveis – as sílabas – com apenas um sinal gráfico, que pode ser letra ou mesmo uma pseudo letra, produzindo escritas segundo uma “hipótese silábica”. A qualidade dessas tentativas de representação vai depender do nível de conhecimento que o aprendiz tenha sobre as letras e seus valores sonoros. Dessa forma, surgem escritas silábicas (posto que o som representado é o de cada sílaba componente da palavra que se busca escrever) sem valores sonoros convencionais e com valores sonoros convencionais. Há, ainda, crianças/aprendizes que, em suas escritas silábicas, privilegiam o som das vogais e outros que atentam para o som das consoantes.

Dessa forma, mesmo enfatizando o processo de construção como resultante de intensa atividade mental do aprendiz com o objeto de conhecimento, as autoras não deixam de apontar que as transmissões sociais – como já havia proposto Jean Piaget (1982) – são cruciais para os avanços, ou seja, há tanto mais avanço, quanto mais haja oportunidade de experimentar escrever sendo levado a pensar em o que e como se

escreve e, nessas experiências, ir se apropriando de quantas e quais letras usar, entre outras convenções (WEISZ, 2006).

Em seguida a essa fase caracterizada por uma hipótese silábica, o aprendiz caminha para uma hipótese de escrita silábico-alfabética, que marca a transição entre o subperíodo silábico e o alfabético. Nessa fase, mobilizada(o) por um conflito cognitivo entre a hipótese de que a sílaba era uma unidade indivisível e que, portanto, bastava uma letra para representá-la, a criança/o aprendiz começa a dar-se conta de que a sílaba “é re-analisável” (FERREIRO, 1995) em segmentos menores de som e passa a buscar representá-los. Como tal compreensão vai se construindo gradativamente, ora escreve silabicamente, ora escreve alfabeticamente, ou seja, representando as unidades menores de som da palavra: os fonemas, base da representação alfabética.

Finalmente, a criança, mediante interações/experimentações com a escrita, alcança a hipótese alfabética, último subnível do terceiro período, em que chega à compreensão de como funciona a representação do sistema alfabético, ou seja, percebe que cada segmento de som que compõe a pauta sonora da palavra precisa ser representado com uma ou mais letras, podendo-se dizer que o aprendiz apropriou-se do sistema alfabético (BRASIL, 2006), muito embora ainda existam outras diversas convenções próprias ao sistema para serem aprendidas.

Como adverte Ferreiro (1995, p. 32) “Quando as crianças alcançam, finalmente, o terceiro subnível, o da hipótese alfabética, já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem.” Ou seja, a criança ainda precisa formular-se muitas questões e resolver outros “conflitos”, especialmente ao que concerne à segmentação, pontuação, emprego de letras maiúsculas e minúsculas, etc.

As ideias de Ferreiro e Teberosky possibilitaram uma reconfiguração da compreensão do papel do aprendiz no processo de alfabetização, bem como da natureza da escrita enquanto objeto de conhecimento. Para Lopes (2005, p. 3):

Essas ideias contribuíram sobremaneira para a compreensão, tanto da escrita não mais como puro e simples código ou transcrição da língua oral, como, principalmente, de sua aprendizagem, concebida como inter/ação do aluno com o modo de funcionamento do sistema de representação alfabético através de produções efetivas de escritas nas quais pensa acerca de como se escreve e, mediante os desafios cognitivos que tais tentativas impõem, vai reconstruindo suas ideias sobre a escrita – sua natureza representativa, seus elementos e suas

regras de produção convencional. Nessa perspectiva, o aprendiz é concebido como participante ativo no processo de aprendizagem.

Essas ideias tiveram um imenso impacto nas discussões e produções na área, ainda que suas repercussões nas práticas escolares sejam objeto de discussões.

2 Caracterizando a pesquisa e os sujeitos

Esse trabalho partiu da seguinte questão: quais as concepções teóricas dos professores alfabetizadores sobre a psicogênese da escrita? Considerando este referencial importante para a construção dos saberes docentes, e defendendo a tese que a prática pedagógica do professor alfabetizador exige dele uma formação alicerçada em saberes teóricos e práticos.

Para elucidar nossa questão, elegemos para a pesquisa, a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e para a construção dos dados aplicamos questionário e entrevistas, com 39 (trinta e nove) professoras alfabetizadoras (que trabalham no 1º e 2º do ensino Fundamental) do município de Humaitá- AM, o trabalho foi realizado no período de outubro a dezembro de 2010.

2.1 Perfil dos sujeitos entrevistados

Características		Quantidade	Observações
FORMAÇÃO	Normal superior	12	
	Pedagogia	13	
	Graduação em outros cursos	04	(1)Ciências políticas, (1) História e (2)Letras
	Pedagogia e Normal Superior com Especialização	10	(1)Educação infantil, (1)Desenvolvimento sustentável, (1)Supervisão escolar,(1) gestão escolar, (4) Psicopedagogia.
TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO	Menos de 5 anos	07	
	De 5 a 9 anos	09	
	De 10 a 15 anos	19	
	De 16 a 20 anos	03	
	Mais de 20 anos	01	

Quadro 1- Informações coletadas a partir do questionário de caracterização.

Analisando este perfil, percebemos que todos os sujeitos apresentam formação inicial de nível superior e alguns até com pós-graduação em educação, o que pode denotar que os sujeitos estudaram ou tiveram contato, com as recentes pesquisas na área da educação. Outro fator que pode evidenciar essa hipótese é o tempo de experiência profissional, já que a maioria tem mais de 10 anos de atuação, e levando em consideração que nos últimos anos os sistemas educacionais têm proporcionado cursos de formação para os professores da educação básica como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001), Programa de Formação Continuada de Professores das séries Iniciais do ensino Fundamental – PRÓ-LETRAMENTO (2006) entre outros, que discutem as novas concepções teóricas a respeito da aprendizagem, da linguagem e da alfabetização.

3 As concepções teóricas de professoras alfabetizadoras

Na entrevista semiestruturada que para Chizzotti (2000, p. 37) “[...] é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las”, apresentamos para as 39 (trinta e nove) professoras alfabetizadoras, 2(duas) questões noteadoras a serem respondidas : Você conhece a teoria da psicogênese da língua escrita? O que sabe sobre ela?

Das entrevistadas, 27 (vinte e sete) afirmaram não conhecer, ou não se lembrar do que trata a teoria da psicogênese da escrita. Declarações como: “eu estudei quando fazia a graduação, mas não me lembro”; “não me recordo absolutamente nada sobre isso”; lembro vagamente, mas quase não utilizo em sala de aula”; “não conheço, mas, já ouvi falar”; “é um termo novo para mim”; “não conheço, e nunca ouvi falar”; “Não estudei essa teoria”; “ não conheço, e por isso não farei nenhum comentário”.

No entanto, 12 (doze) professoras, que denominaremos frutas encontradas da região amazônica, afirmam conhecer a teoria, a seguir descreveremos suas definições.

3.1 A psicogênese da língua escrita segundo as professoras:

Nº	Nomes	Concepções teóricas	Experiência na alfabetização	Formação
01	Açaí	“Fala sobre os níveis que as crianças passam para se alfabetizar, a fase do desenho, etc..”	14 anos	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia
02	Mangaba	“Acho que deve ser os níveis que a criança passa ate chegar à alfabetização”	10 anos	Normal Superior
03	Biribá	“São estágios que a criança passa, ao respeito da escrita e da leitura”	2 anos	Licenciatura em Letras
04	Cupuçu	“Conheço as fases pré-silábico, silábico, silábico – alfabético e alfabético”	10 anos	Pedagogia
05	Tucumã	Possuo na sala de aula, alunos que se encontram nas fases pré-silábico, silábico, silábico – alfabético e alfabético”	8 anos	Normal Superior
06	Muruci	É uma abordagem psicológica de como a criança se apropria da escrita e não é um método”	9 anos	Normal Superior
07	Tabereba	“Para a teoria da psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie do sistema alfabético”	3 anos	Normal Superior
08	Bacuri	“Ela diz respeito aos níveis que cada criança desenvolve no processo de alfabetização”	6 anos	Normal Superior
09	Abacaxi	“Segundo essa teoria a criança escreve uma determinada palavra de acordo com a visão do objeto”	2 anos	Normal superior
10	Piquiá	“Está relacionada com os usos sociais da língua contemplando a questão das diferenças dialetais”	20 anos	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia.
11	Bacaba	“Trata-se de uma análise dos métodos de aquisição da leitura e escrita por partes da criança em detrimento do já conhecido pelas mesmas”	1 ano	Licenciatura em Letras
12	Pupunha	“A teoria consiste em um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever corretamente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização”	23 anos	Pedagogia com especialização em Supervisão escolar.

Quadro 2 - Concepções teóricas dos professoras alfabetizadoras

Perceber-se a partir das informações que a maioria dos sujeitos manifesta ideias coerentes com as produções teóricas da área, no entanto, observam-se definições bastantes vagas e genéricas, citando apenas as fases/estágios da teoria. Analisa-se também que apenas os sujeitos “Piquiá”, “Bacaba” e “Pupunha”, quando se referem às concepções teóricas, manifestam certo distanciamento/indefinição em relação às apresentadas pelos outros sujeitos e pelas concepções teóricas descritas acima. De princípio, pudemos ver que a definição da professora “Piquiá” se aproxima mais das discussões acerca de letramento, que compreendemos, a partir de alguns estudos

(SOARES, 1999; MORTATTI, 2004; TFOUNI, 2004) como sendo o processo no qual o sujeito se envolve em situações de uso efetivo da linguagem escrita, com ou sem ajuda de outros – leitores e escritores – e sofre as conseqüências de tais usos, ou seja, adquire um novo estado ou condição que marca seus modos de ação.

Ainda que envolva em seu entorno discussões e algumas divergências em relação à teoria da psicogênese da escrita, o termo letramento envolve a dimensão social da apropriação ou integração dos indivíduos à escrita, e tem se tornado um importante referencial nas discussões a respeito da alfabetização.

Em relação à formação inicial e continuada dos professores pesquisados, é necessário um olhar mais acurado. Em uma análise preliminar sobre a formação dos mesmos percebemos que dos trinta e nove participantes quase 70% demonstraram que não possuem conhecimento sobre o processo de aquisição da língua escrita, na concepção da teoria da psicogênese. Apesar, de a grande maioria apresentar formação em Pedagogia e Normal Superior, alguns com especialização, podemos observar uma lacuna na formação inicial e continuada desses profissionais da educação, uma vez que, esse entendimento é fundamental para que o professor possa reconhecer o estágio em que se encontra cada aluno, e identificar a melhor forma de mediar e sua alfabetização. Segundo Ferreiro (1995, p. 32), esses conhecimentos são necessários por que:

O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é incomensurável para avaliar os progressos das crianças e, mais importante ainda, para ver sinais da alfabetização ainda não observados. A construção de novas observações, nas crianças e nos adultos, é função dos esquemas disponíveis. Muitas coisas não são observáveis, quando não dispomos de uma teoria confiável para interpretá-las.

Dessa forma, defende-se que esses conhecimentos ajudam o docente a planejar e selecionar melhor as atividades que, realmente, sejam compatíveis com as necessidades dos alunos e lhes possibilitem avançar na compreensão da escrita.

Notas de (in) conclusões

As interpretações teóricas aqui apresentadas pelos professores alfabetizadores, como “desconhecimentos”, “imprecisões” e “dúvidas”, são ao nosso ver, caminhos para uma reflexão sobre a própria prática como elemento essencial das políticas de formação, principalmente, porque essa análise crítica evidenciará espaços de tensão e deficiência a serem trabalhados. No entanto, é necessário que a reflexão, possibilite a superação de limites, mas, também, aponte possibilidades fundamentadas em bases teóricas e epistemológicas pois,

[...] as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadores de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno. (FRIGOTTO, 1996, p. 95-96)

O ato de ensinar requer um processo de formação que esteja vinculada com a prática, ou seja, que o objeto do ensino seja relacionado à prática pedagógica. A construção de aquisição de conhecimentos implicará diretamente no desenvolvimento profissional dos professores. Assim, acreditamos que

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio (MELLO, 2000, p.102).

Dessa forma, é necessário que as políticas de formação inicial e continuada dos professores estejam, permanentemente, sendo avaliadas e pensadas na perspectiva de profissionalização docente. Pois, para

[...] a profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão;

condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão) (LIBÂNEO, 2001, p. 63).

Portanto, é possível afirmar que para se pensar numa educação transformadora é imprescindível o compromisso com a formação e profissionalização dos professores, na qual possibilite sua qualificação continuamente dentro de padrões de qualidade que vise atender as necessidades da educação de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Denise Maria. **Aprender e ensinar linguagem escrita: do movimento do fazer ao saber em movimento.** 199.138 f.tese (doutorado em educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte) Natal, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed,1986.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez,2007.

_____, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever...** São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. Atual. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese.In: GOODMAN, Ieta, M.(org) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas.** Porto Alegre: Artes Médicas,1995.p.22-35

