



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

KAROLYNE ALVES DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÕES DE
DIAGNÓSTICO DE ESCRITA E AVANÇOS NO PROCESSO**

CAMPINA GRANDE
2020

KAROLYNE ALVES DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÕES DE
DIAGNÓSTICO DE ESCRITA E AVANÇOS NO PROCESSO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof. Me. Cristina Sales Cruz

CAMPINA GRANDE

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva, Karolyne Alves da.
Implicações das intervenções pedagógicas em situações de diagnóstico de escrita e avanços no processo [manuscrito] / Karolyne Alves da Silva. - 2020.
59 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.
"Orientação : Profa. Ma. Cristina Sales Cruz ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Sistema de Escrita Alfabética. 2. Diagnóstico de escrita.
3. Intervenção pedagógica. I. Título

21. ed. CDD 372.6

KAROLYNE ALVES DA SILVA

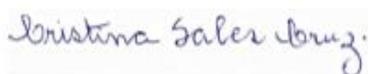
IMPLICAÇÕES DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM
SITUAÇÕES DE DIAGNÓSTICO DE ESCRITA E AVANÇOS NO PROCESSO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 15/12/2020.

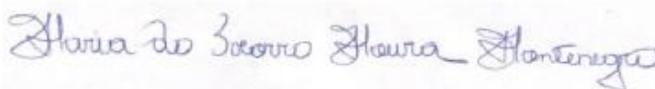
BANCA EXAMINADORA



Profa. Me. Cristina Sales Cruz (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, meu esposo, minha
filha, minha irmã e sobrinha, pela
dedicação, companheirismo e
amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Jose Isaac e Luzinete por todo empenho e sacrifícios feitos por mim, para que hoje eu pudesse me formar, nunca terei como agradecer por tudo que fizeram por mim.

Ao meu esposo Flanksom e minha filha Valentina que tiveram que muitas vezes abdicar da minha atenção e cuidados, e que me apoiaram tão fortemente dia a dia para que eu chegasse até aqui.

A minha avó Severina (*in memoriam*), se estivesse entre nos estaria orgulhosa de sua neta.

À professora Cristina a quem tanto admiro como pessoal e profissional, agradeço por toda confiança, pela dedicação, companheirismo, e lealdade em me oportunizar esta sob sua orientação.

Às professoras Maria do Socorro Moura e Maria do Rosário por aceitar o convite para analisar esse trabalho, mesmo com todas as suas atribuições e desafios do ensino remoto. Minha gratidão por contribuírem para minha formação acadêmica.

A todos os professores da UEPB, por contribuírem significativamente na minha jornada acadêmica.

A minha turma de pedagogia, em especial as minhas amigas Roseanny, Elizabeth, Socorro e Cláudia, vocês são incríveis, cada uma com sua maneira, permanecemos juntas até o fim, vibrando com as conquistas e superando momentos difíceis, obrigado por tudo.

Por fim a minha família ALVES, por todas as palavras de apoio e motivação, por tantas vezes acreditarem no meu potencial e na minha vontade de vencer, o meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de caráter qualitativo que tem como objetivo Investigar o papel da intervenção pedagógica no processo de diagnóstico de escrita e sua contribuição para o avanço na reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por parte de crianças em processo de alfabetização. Entendemos que até mesmo na situação de diagnóstico a intervenção favorece o avanço na reflexão sobre a escrita. Para tanto, realizamos diagnósticos de escritas, sem e com intervenção, com 4 alunos do 1º ano de uma escola municipal na zona rural do município de Campina Grande – PB. Para fundamentar a nossa pesquisa e auxiliar na análise dos dados nos baseamos em autores como Ferreiro (1985, 1987, 1990, 1995, 2011), Morais (2015), Oliveira (1991) entre outros. O resultado desse trabalho evidencia a relevância do diagnóstico de escrita para que o professor (possa) compreenda os níveis de evolução da escrita de alunos em processo de alfabetização, e da importância de uma intervenção pedagógica que tenha como base as hipóteses das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA).

Palavras-chave: Sistema de Escrita Alfabética. Diagnóstico de escrita. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research that aims to investigate how pedagogical intervention in a diagnosis of writing contributes to the advancement in the reflection on the functioning of the Alphabetical Writing System (SEA) children who are in the process of literacy. We understand that even in the diagnosis situation, the intervention favors the advancement in the reflection on writing. For this, we carry out written diagnoses, without and with intervention, with 4 students from the 1st year of a municipal school in the rural area of the municipality of Campina Grande - PB. To support our research and assist in the analysis of data, we rely on authors such as Ferreiro (1985, 1987, 1990, 1995, 2011), Morais (2015), Oliveira (1991) among others. The result of this work shows the relevance of the writing diagnosis so that the teacher (can) understand the levels of evolution of writing by students in the process of literacy, and the importance of a pedagogical intervention that is based on the hypotheses of children about the functioning of the alphabetic writing system (SEA).

Keywords: Alphabetical Writing System. Handwriting diagnosis. Pedagogical Intervention.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO (SEA)	11
3	A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INDICADORA DE CAMINHOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	18
4.	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA	25
5.	INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÕES DE DIAGNÓSTICO DE ESCRITA E AVANÇOS NO PROCESSO	29
5.1.	Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos pesquisados	29
5.2.	Descrição e análise dos dados.....	30
5	CONCLUSÃO.....	56
	REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que ao longo do tempo na história do ensino da língua escrita houve várias indagações sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, ou compreendem o sistema de escrita alfabético. Durante muito tempo se acreditou que a aprendizagem estava relacionada à um ensino pautado em um bom método de alfabetização, já que a língua era entendida como um sistema de código.

No entanto, os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores (1985, 1987, 1990, 1995, 2011) sobre a Psicogênese da Língua Escrita foi um marco que rompeu com essa concepção tradicional no que diz respeito à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), e de língua como um sistema de código. A partir do resultado de inúmeras pesquisas a psicogênese passa a considerar então a língua como um sistema de representação, entendendo que há níveis de desenvolvimento da evolução da escrita pelas quais às crianças passam até chegar a uma escrita alfabética.

Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação assume uma nova concepção sobre como as crianças aprendem. Assim, destacamos o papel da avaliação diagnóstica que carrega um caráter investigativo quanto a sondagem do nível de desenvolvimento das crianças e a importância do conhecimento desses níveis como norte para planejamento de intervenções eficazes no processo de ensino—que permite ao sujeito avançar quanto as suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita.

Sendo assim, esse trabalho foi elaborado com o intuito de investigar de que forma a intervenção pedagógica em situação de diagnóstico de escrita contribui para o avanço na reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por parte de crianças em processo de alfabetização. Escolhemos esta investigação por identificarmos em algumas situações de ensino, muitas vezes publicadas em vídeos, que a intervenção imediata no processo de construção da escrita, favorece o avanço na reflexão sobre o funcionamento da escrita. Destacamos que a pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, que conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, pois buscamos, em contato direto com as crianças, investigar as contribuições da intervenção

pedagógica em situações de diagnóstico de escrita.” Para isso, utilizamos como instrumento para coleta de dados a avaliação diagnóstica de escrita com palavras e frase previamente estruturadas considerando o meio social em que os alunos estão inseridos.

Essa avaliação ocorreu em três etapas, com 4 alunos que frequentam o 1º ano do ensino fundamental I. Na primeira etapa, realizamos a avaliação diagnóstica sem intervenção, os alunos realizaram uma escrita espontânea com base nas palavras ditadas e na frase, já na segunda etapa mapeamos os níveis de escritas das crianças e suas dificuldades, utilizando uma avaliação diagnóstica com intervenção, e na última etapa realizamos novamente a avaliação diagnóstica com intervenção. Essa estruturação foi crucial para identificar o papel da intervenção pedagógica no processo de aprendizagem do SEA.

Para fundamentar a nossa pesquisa e auxiliar na análise dos dados nos baseamos em autores como Ferreiro (1985, 1987, 1990, 1995, 2011), Morais (2015), Oliveira (1991) entre outros. Ferreiro por razões que já expomos, Morais (2015), que nos esclarece sobre as práticas avaliativas, e as contribuições da consciência fonológica nos alunos em processo de alfabetização; Oliveira que nos fala da importância da mediação pedagógica, considerando os níveis de desenvolvimento, numa perspectiva vygotskiana.

É preciso ressaltar ainda que o registro de observações realizado durante a sondagem de dados nos oportunizou realizar uma análise que fosse fiel aos dados aqui apresentados.

Para facilitar a compreensão do leitor esse trabalho foi organizado em capítulos da seguinte forma: no capítulo segundo, tratamos de esclarecer como se dá o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética por parte da criança; no capítulo terceiro, frisamos sobre os métodos de avaliação e as suas contribuições no processo de ensino aprendizagem da língua escrita; no quarto capítulo relatamos, a importância da intervenção pedagógica como indicadora de caminhos para o avanço das crianças em processo de alfabetização e no quinto e último capítulo, apresentamos os dados obtidos para realização da pesquisa bem como a análise dos mesmos. Dividimos a análise dos dados em dois subcapítulos, sendo eles: caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos pesquisados, e descrição e análise de dados. Finalizamos o trabalho explicitando nossas conclusões sobre o trabalho de forma em geral, e da pesquisa, em particular.

Como resultado dessa pesquisa, ficou constatada a importância da intervenção pedagógica no processo de aquisição da língua escrita, mas precisamente quando essa intervenção é bem planejada e dispõe de recursos metodológicos que sejam capazes de identificar as etapas de desenvolvimento da escrita de cada criança e suas particularidades, direcionando o trabalho pedagógico para que a criança possa refletir sobre a relação entre a fala e a escrita, desenvolver a consciência silábica e chegar a uma escrita alfabética.

2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO (SEA)

Ao longo de muito tempo na história da alfabetização, a língua escrita foi entendida como um sistema de código. E com esse entendimento foram sendo organizados os métodos de alfabetização para se ensinar esse “código” - do Sistema de Escrita Alfabética **(SEA)**. O ensino, deste modo, seguia uma sequência rígida e fixa.

Durante a utilização dos métodos tradicionais que perduraram por muitos anos nas escolas brasileiras, os educadores tendiam a constituir um perfil de aluno passivo, que apenas recebia o conteúdo, decorava as letras, juntava e decodificava, muitas vezes, sem atribuir sentido. É possível que nesse tipo de prática, como afirma (ou) Ferreiro (1987, p. 102) “por não saber tratar às escritas que se desviavam da norma esperada por este ensino, ignorava-as ou as reprimiam”.

Para compreender os métodos utilizados ao longo do tempo no processo de Alfabetização aqui no Brasil, apresentaremos uma classificação dos métodos mais utilizados, segundo Galvão e Leal (2005) que dividiu em três grandes grupos: métodos sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Os métodos sintéticos são aqueles que constituem o processo de alfabetização partindo das unidades simples (letras, fonemas, sílabas), para posteriormente adentrar as unidades maiores (palavras, frases e textos). Nesses tipos de método a memorização e repetição são fundamentais para que o aluno possa avançar quanto ao aprendizado do sistema de escrita alfabética.

Ainda dentro do grupo dos métodos sintéticos, surge o método fônico, cuja abordagem sustenta que o ensino da língua escrita não poder ocorrer através de partes isoladas como o nome das letras, da forma que se dá no método silábico, haja vista que o nome das letras nem sempre correspondem a sua fonética. Sendo assim, no processo de aquisição da língua escrita, o método fônico está pautado na autonomia fonética, ou seja, repetição das unidades sonoras das palavras e memorização.

Portanto, os métodos sintéticos desconsideram totalmente a perspectiva de relacionar a palavra ao objeto, ou seja, não há uma preocupação em contextualizar as situações de escrita. Além disso, nesse tipo de método o aluno é visto como um ser passivo e sem qualquer autonomia. Sobre essa questão Morais (2013) aponta:

Ao, equivocadamente, achar que as crianças, desde o início da alfabetização, já pensariam assim, os autores dos métodos silábicos e fônicos, em sua visão adultocêntrica, supõem que, em suas mentes, os meninos e as meninas principiantes já pensam como os adultos alfabetizados, são capazes de, facilmente, pronunciar os fonemas de palavras e decorar as letras correspondentes (no método fônico), ou ainda, por, supostamente, já terem compreendido que as letras substituem os fonemas, poderiam decorar as sílabas da “família silábica” ensinada a cada semana e... ler e escrever quaisquer palavras. MORAIS (2013, p.15)

Já os métodos analíticos se caracterizam pelo ensino da língua escrita, partindo das unidades maiores, ou significativas da língua: palavras ou pequenos textos e para as unidades menores (letras e sílabas). Do mesmo modo que os métodos sintéticos, a criança precisará também realizar um grande esforço quanto à memorização da parte global, para posteriormente compreender a relação fonema/grafema, considerando que essa ocorra de forma espontânea por parte da criança. Os métodos analíticos são fundamentados na psicologia e apontam a leitura com um processo inteiramente visual. Nessa direção, de acordo com Galvão e Leal (2005):

Os critérios que caracterizavam esse método eram basicamente quatro: 1) a adoção de um procedimento basicamente visual; 2) a utilização de uma frase ou de uma palavra concreta inserida em uma ação a ser executada; 3) inúmeras repetições facilitadas pelo interesse e pelo jogo; 4) decomposição natural das palavras elaboradas pela mesma criança. (GALVÃO e LEAL 2005, p.22)

No método analítico-sintético, o processo de aprendizagem parte de uma perspectiva global (palavras, frases, textos), e, por conseguinte deriva para a decomposição das palavras em sílabas ou letras. O intuito dessa decomposição é que o aluno seja capaz de formar novas palavras através das sílabas decompostas. Destacamos que nessa abordagem a criança é estimulada, através de palavras que lhes sejam familiares como forma de impulsionar ao processo de aquisição da escrita.

Vemos assim, que todos os métodos destacados possuem sua contribuição para o atual sistema de alfabetização no Brasil. É possível afirmar que o grande impasse está em como cada método caracteriza o aprendiz nas diferentes situações de alfabetização. Desse modo, fica explícito que não existe um método eficaz para se alfabetizar, mas que é preciso que ocorra uma resignificação nas práticas de alfabetização, que proporcione ao sujeito a apropriação do sistema de escrita (alfabetização) ao mesmo tempo em que lhe possibilite o avanço no processo de letramento.

Um dos marcos nas mudanças nas práticas de uso nos métodos de alfabetização no Brasil foi à publicação, nos anos 80 dos estudos realizados pelas psicolinguísticas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, organizados em um livro intitulado *Psicogênese da Língua Escrita*. O sistema de escrita alfabética assume um novo caráter, e passa a ser definido como um sistema, de representação. Sendo assim, nesse capítulo também trataremos de discutir de que forma as crianças se apropriam do SEA, e os conflitos cognitivos que realizam para compreender a funcionalidade da língua escrita.

Após os estudos da psicogênese da língua escrita, um novo olhar foi lançado sobre como as crianças compreendem o sistema de escrita alfabética. Os testes realizados pelas pesquisadoras apontaram que as crianças mesmo antes de iniciar a sua jornada escolar levantam hipóteses sobre a escrita e as representa inicialmente com rabiscos evoluindo até a escrita alfabética. Conforme Ferreiro (1987):

(...) Historicamente falando, não restam dúvidas que a escrita tem origem extra-escolar; que o início de sua organização enquanto objeto de conhecimento precede às práticas escolares; que a escrita efetiva evolui na criança através de modos de organização que a escola desconhece. (FERREIRO, 1987, p.102).

Essa afirmação, porém, não invalida o papel da escola em favorecer as condições necessárias de acesso à escrita pelos aprendizes, até porque a própria Ferreiro (1985) atribui à ação educativa as construções das crianças e os conflitos que as levam a mudar de nível conceitual da escrita.

Como já afirmado acima, se a escrita é um sistema de representação, é notório que essa apropriação não ocorra de forma isolada, ou seja, decorando e decodificando apenas. É preciso que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética, sua funcionalidade, regras e convenções para que a escrita tenha sentido para o aprendiz. De acordo com MORAIS (2015):

Compreender as propriedades conceituais do sistema de notação alfabética e dominar suas convenções é tarefa bem mais complexa que memorizar um conjunto de símbolos que substituem as letras, quando, por exemplo, na condição de já alfabetizados, brincamos de escrever cartas enigmáticas. (MORAIS, 2015, p.60).

Ainda sobe a luz da teoria de Ferreiro, vemos que a criança passa por estágios cognitivos até possuir essa compreensão do sistema de escrita alfabética. A explicação da psicogênese da língua escrita, sobre o processo de evolução da escrita pela criança é que ela passa por níveis até chegar a uma escrita alfabética.

Vale destacar que a nomenclatura dos níveis não se popularizou muito; acabou que a nomeação das etapas pelas quais as crianças passam se consolidou nos discursos acadêmicos pelas hipóteses principais de cada nível, muitas vezes chamada de estágios.

Inicialmente, segundo Ferreiro (1995) a criança passa pelos níveis I e II, evoluindo para o nível III de fonetização da escrita. Este nível subdivide-se em três estágios: silábico, silábico-alfabético e alfabético. Nos níveis I e II, mas popularmente conhecidos como estágio pré-silábico, a escrita das crianças evolui do uso de garatujas (bolinhas ou rabisco), para representar a escrita, embora sem qualquer relação com a fala. Nesse mesmo estágio a criança pode utilizar um repertório de letras que lhe seja familiar, como de seu nome próprio, porém, as usa sem intencionalidade e associando ao objeto.

Para Ferreiro (1985, p. 12) “É a atenção às propriedades sonoras do significante (palavra) que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução” – o da fonetização da escrita. Deste modo, a criança avança e começa a controlar o número de letras usadas para escrever as palavras guiadas pela professora, registrando, então, uma letra para cada sílaba oral. Este é o estágio silábico (nível III) que é subdividido em silábico sem valor sonoro, quando utiliza uma letra para cada sílaba, no entanto, a letra não possui relação com a fonética da palavra; e nível silábico com valor sonoro quando a criança além de utilizar uma letra para cada sílaba às utiliza relacionando com os fonemas que consegue já identificar, em geral as vogais.

Sucessivamente a criança refaz suas hipóteses, pois a própria escrita convencional do adulto invalida a hipótese de usar uma letra para cada sílaba oral; as palavras “têm mais letras do que a boca fala”, como dizem as crianças. Conforme Ferreiro (1990, p. 43) “Certas escritas terão uma importância decisiva na desequilíbrio do sistema silábico; por exemplo, a escrita de seu nome. ”. Isso conduz a um grande salto quanto à consciência fonológica, dando início ao estágio silábico-alfabético.

De acordo com Barrera e Maluf (2003, p.492) a consciência fonológica refere-se: “(...) à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem”. A criança nesse estágio começa a perceber as partes das palavras através do som, por isso tende a realizar o escrito utilizando mais de uma letra para representar a sílaba da palavra, e usando ainda

apenas uma letra para representar a sílaba. Isso é o que Ferreiro (1990) considerou como uma espécie de sistema híbrido.

Importante destacar, usando as palavras de Ferreiro (1990, p 45) que “(...) as escritas silábico-alfabéticas foram tradicionalmente consideradas como escritas ‘desviadas’, como ‘omissão de letras’”, o que costumeiramente se afirmava nas escolas de ‘engolir’ letras.”

Posteriormente a criança evoluirá para a hipótese alfabética quando, conforme Ferreiro (1995, p 32) “(...) já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético (...) que a similaridade de som implica similaridade de letras, bem como que uma diferença no som implica letras diferentes”. Contudo, podem ainda apresentar erros ortográficos, apesar de que já realizam esse escrito de forma legível. Ressaltamos que, ao atingir o nível alfabético, não indica que a criança esteja alfabetizada, mas que já compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA).

Além de realizar essas hipóteses e reflexões sobre o funcionamento do SEA, as crianças ao compreenderem a relação da fala e escrita estão dispostas de uma consciência metalinguística. Na definição de Barrera e Maluf (2003):

A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. (BARRERA; MALUF 2003, p.492).

O processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética exige um conjunto de habilidades e regras que precisam ser desenvolvidos pela criança. A consciência metalinguística se acentua quando o sujeito é capaz de compreender e utilizar o sistema de escrita com propriedade consciente do que está escrevendo. Já a consciência fonológica se refere a reflexão e hipóteses que as crianças levantam sobre a letra, a sílaba, o fonema, e a palavra.

No que diz respeito à consciência fonológica, estudos mais recentes têm sido desenvolvidos nesta área e mostrado a relação entre consciência fonológica e alfabetização, merecendo relevo os trabalhos do professor Artur Gomes de Moraes da Universidade Federal de Pernambuco.

Nas palavras de MORAIS (2013, p.19) “concebemos a consciência fonológica como um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes

sonoras das palavras” Sendo assim, a consciência fonológica trata-se de habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de aquisição da língua escrita, onde as crianças sejam capazes de desenvolver competências para identificar nas palavras suas partes sonoras, e assim refleti-las durante a escrita.

Nessa direção, as crianças ao desenvolverem a consciência fonológica, podem refazer suas hipóteses sobre o funcionamento do SEA, e apresentar avanços na relação fonema x grafema. Nesse sentido, afirmamos que o desenvolvimento da consciência fonológica, conforme aponta os estudos de MORAIS (2013), é parte fundamental no processo de aquisição da língua escrita.

Dadas essas informações, faz-se necessário esclarecer que além dos estudos da Psicogênese de Emília Ferreiro para a alfabetização; dos estudos sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica nesse processo, temos também o conceito de letramento emergente na década de 80, estudos esses que trouxeram contribuições para se repensar as práticas de alfabetização.

Vale ressaltar que, no Brasil o conceito de letramento surge atrelado ao de alfabetização, muitas vezes se confundindo. Por isso, faz-se necessário diferenciá-los aqui. Para tanto, vamos nos utilizar dos conceitos que constam no Programa Pró-letramento, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), módulo de Alfabetização e Linguagem para discutir as definições de alfabetização e letramento:

[...] entende-se **alfabetização** como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se **letramento** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. (BRASIL, 2008, p.12)

Como se pode notar, esse conceito de alfabetização impulsiona para um repensar as práticas de alfabetização, de modo que o conceito de alfabetização já ampliado a partir da Psicogênese precisa ser ajustado, pois codificar e decodificar não seriam suficientes para inserir as crianças na cultura de escrita. Nas palavras de Galvão e Leal (2005, p.14):

[...] Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio.

Vários estudos apontam que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, desse modo, o processo de aprendizagem do SEA deve contemplar

ambos os conceitos para garantir ao aluno a apropriação do código, mas também sua utilização nas diversas formas de aplicação social.

Deste modo, as estratégias de ensino a serem utilizadas no processo de aprendizagem do SEA, devem estar apoiadas na observação do avanço da escrita das crianças, para que o professor se certifique qual a melhor estratégia metodológica, para mediar o processo de aquisição da língua escrita tanto pelas crianças, quanto por jovens e adultos que também passam pelo mesmo processo de construção, segundo pesquisas. Deste modo, é crucial que ocorra a sondagem dos níveis de escrita dos aprendizes, para nortear às ações do professor de modo a garantir uma alfabetização efetiva, pois, como diz FERREIRO (2011):

A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem. [...]. (FERREIRO, 2011, p.32)

É importante que no processo de aprendizagem do SEA o professor enquanto mediador, não se restrinja a utilização de um ou outro método, haja vista que como intuito de garantir os avanços das crianças na escrita é necessário, dispor de atividades que considerem as necessidades dos alunos, e ao mesmo tempo os desafie. Levar o aluno a refletir de que forma esse sistema de representação funciona, e como e quando pode utilizá-lo como forma de garantir um desenvolvimento pleno das competências de leitura e escrita. Assim, conforme o documento do MEC mencionado, "(...) entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento." (BRASIL, 2008, p.13).

Em síntese, não é só sobre balbuciar palavras e escrever ortograficamente correto que se compõe o processo de aquisição da língua escrita. É sobre como o aprendiz se apropria do sistema a partir de suas representações gráficas e de estratégias de ensino de alfabetização e letramento, e a partir dessas práticas garantem autonomia quanto ao que ler e o que escreve. Para além de aprender o nome das letras ou juntar sílabas, existe um significado e significado implícito nesse processo, que deve ser descoberto por aquele que é submetido ao processo de ensino aprendizagem.

3 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INDICADORA DE CAMINHOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

O ato de avaliar está presente cotidianamente em nossas vidas, a todo tempo estamos planejando, traçando estratégias ou refletindo para tomar decisões, seja no trabalho, na escola, na igreja ou em qualquer outra esfera social na qual estamos inseridos. Mesmo que inconscientemente, a avaliação consiste em um mecanismo de poder entre quem avalia e quem está sendo avaliado.

Para compreender o processo de avaliação se faz necessário conhecer como esta veio se constituindo, principalmente, no ambiente escolar. Foi nesse contexto que o ato de avaliar passou por diversas concepções. Na educação tradicional, priorizavam-se os testes que continham o máximo de conteúdo possível; eram elaborados pelos professores ou entidades religiosas que assumiam o caráter de donos do saber, e estes testes serviam exclusivamente para classificar os alunos. Ferreira e Leal (2007) apontam:

Desse modo, podemos dizer que na cultura escolar era dada maior importância à certificação das aprendizagens e à seleção dos estudantes do que à análise e à busca de soluções para os problemas de aprendizagem. (FERREIRA e LEAL, 2007, p.13)

Nesse modelo tradicional de educação, pressupõe-se uma avaliação classificatória, pautada na decoreba e repetição, nesse contexto o processo de ensino aprendizagem da língua escrita utilizava estratégias metodológicas distante da realidade das crianças, o que culminava aprendizagem limitada, meramente para cumprir os requisitos avaliativos pré-estabelecidos, ou seja, uma apropriação da língua escrita de forma superficial. De acordo com Albuquerque e Morais (2007, p.132) “Era necessário fazer e aprender apenas o que ela ensinava, nem mais nem menos, e ‘devolver’ o ensinado nas situações específicas de avaliação”.

Por muito tempo o objetivo do processo de avaliação parecia restringir-se apenas à classificação, e na busca exacerbada por notas, desconsiderando o processo de aprendizagem dos sujeitos. Porém em meados do século XX, os estudos começam a apontar uma preocupação com o processo, mas que com o resultado final. É nesse momento que muitos estudiosos se debruçaram em investigações sobre: de que forma as crianças aprendem? Como aprendem? E o que já sabem antes de vir à escola? Os resultados levaram à questionamentos tanto

das práticas de ensino, quanto das avaliações, como ressaltam Albuquerque e Morais (2007):

(...) as práticas de avaliação também passaram por transformações ao longo do século passado, indo de modalidades que enfatizavam e (sic) mensuração e classificação, àquelas que priorizavam a construção de conhecimentos pelos alunos. (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p.128).

Nesse modelo de avaliação, conforme o autor passou-se a considerar: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?

No que diz respeito às investigações sobre processos de aprendizagem, destacamos aqui as contribuições de Emília Ferreira e Ana Teberosky, já referenciadas no capítulo anterior, com sua "(...) pesquisa básica sobre a psicogênese dos sistemas de interpretação elaborados pelas crianças para entenderem a representação alfabética da língua" (FERREIRO, 1995, p. 22).

Retomando resumidamente o que dissemos no capítulo anterior sobre a evolução da escrita pelas crianças, usando ainda as palavras de Albuquerque e Morais (2007):

(...) passariam por diferentes fases (...) de início, apresentariam uma escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafofônica, passariam pela escrita silábica até chegar à alfabética, que não deveria ser confundida com domínio da norma ortográfica (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p 133)

O que se espera, portanto, a partir dos pressupostos desta teoria no que se refere à avaliação das escritas das crianças é que se tenham avançado: de uma visão concepção tradicional de que as crianças estão "avançadas ou não", visando apenas a classificação, para uma concepção que priorize a observação dos avanços em vistas de organizar ações que as façam avançar.

No entanto, nem sempre isso acontece. Temos visto situações em que se avalia os níveis de evolução da escrita pelas crianças para organizá-las em turmas de acordo com esses níveis ou até para separá-la em fileiras em uma mesma turma.

É importante considerar que os processos de avaliação passam por modificações ao longo do tempo, e essas mudanças estão estreitamente ligadas aos métodos de ensino-aprendizagem. De acordo com Albuquerque e Morais (2007):

[...] as práticas de avaliação também passaram por transformações ao longo do século passado, indo de modalidades que enfatizavam e mensuração e classificação, àquelas que priorizavam a construção de conhecimentos pelos alunos. (ALBUQUERQUE; MORAIS 2007, p.128)

Causa estranheza, que em pleno século XXI ainda se acredite que todas as crianças aprendem no mesmo ritmo e com as mesmas atividades, apesar de tantos estudos mostrarem o contrário, e que ainda se utilize da avaliação apenas com o objetivo de verificar o produto e não o processo em favor da aprendizagem do aluno.

Focaremos aqui, então, nas contribuições da avaliação diagnóstica, mas precisamente no ensino da língua escrita, mostrando que ela é um recurso necessário para refletir sobre a importância, do ato de planejar a prática docente e traçar objetivos que favoreçam a aprendizagem, e considerando o ambiente social em que esta se desenvolve. Dessa forma, é crucial que o trabalho pedagógico no tocante ao ensino da língua escrita, esteja apoiado à avaliação diagnóstica; entendida como ferramenta de orientação para as intervenções do professor.

Destacamos ainda, a necessidade de o professor conhecer o processo de avaliação diagnóstica para que os resultados obtidos sejam utilizados no processo de intervenção. Propondo essa reflexão, enfatizamos o trecho do documento do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa):

(...) uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos. (BRASÍL, 2012, p.8)

Em vista disso, frisamos que a avaliação diagnóstica da língua escrita conforme orientado por FERREIRO, deve partir do conhecimento prévio do aluno, submetendo esses a situações de escrita de palavras que lhes sejam familiares, para investigar as hipóteses que já construíram sobre o sistema de escrita alfabética, com o intuito de traçar caminhos que favoreçam a aprendizagem nas condições em que ela irá acontecer.

De acordo com Albuquerque e Moraes (2007): “Em uma prática construtivista de alfabetização, a avaliação atende a diferentes objetivos que buscam articular o diagnóstico contínuo dos conhecimentos dos alunos ao planejamento e realização do ensino.” (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 138)

Sendo assim, a avaliação diagnóstica sobre a evolução das hipóteses que as crianças possuem a respeito da língua escrita, pautada na teoria construtivista, se estrutura através de palavras de um determinado campo semântico. Essas palavras devem ser selecionadas pelo professor e impreterivelmente devem possuir relação com o contexto social no qual os alunos estão inseridos, para que façam sentido ao processo de aprendizagem. Feito isso, as palavras selecionadas devem ser organizadas iniciando pela polissílaba até a monossílaba, sendo acrescida uma frase utilizando uma das palavras já ditadas.

Essa avaliação diagnóstica corresponde a um dos recursos que podem ser utilizados pelo professor para identificação dos níveis de escrita. Sendo assim, deve ser realizada ao menos a cada semestre para que seja verificada a progressão dos alunos. O registro diário de desenvolvimento dos alunos deve compor essa avaliação, considerando que eles podem avançar quanto aos níveis de escrita antes mesmo de ser realizada a avaliação diagnóstica.

De acordo com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, essa seleção de quatro palavras seguindo esses critérios de organização, subsidia a investigação das hipóteses de escrita pré-silábica (níveis I e II), silábica, silábica-alfabética e alfabética (nível III – fonetização) conforme explícitos no capítulo anterior. A ordem de ditado das palavras (da polissílaba à monossílaba) se justifica pelo fato de que, segundo Ferreiro (1995), quando as crianças estão no nível I e II levantam a hipóteses de que um escrito para ser interpretável deve ter no mínimo três letras; não admitindo que com menos do que isso possa se constituir uma palavra. Assim, se a criança estiver no nível silábico, quando para cada emissão silábica utiliza uma letra para representar, pode entrar em conflito se lhe for solicitado escrever uma palavra monossílaba e até se negar a escrever. Quanto ao uso da frase, utilizando uma das palavras já ditadas, dará pistas ao entrevistador para investigar se a criança utiliza o escrito ou se faz uma nova tentativa da palavra.

Numa perspectiva construtivista de trabalho da alfabetização, o resultado desta avaliação deverá ser orientador do planejamento de intervenções adequadas visando o avanço das crianças nas hipóteses em que estão. Até porque, como bem afirmou Ferreiro (1995), quando discute as implicações pedagógicas de sua teoria, que “Conhecer na psicogênese da alfabetização não implica, portanto, permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível” (FERREIRO, 1995, p.34)

Vale destacar que os dados que se referem aos avanços ou características da aprendizagem de cada aluno devem ser registrados pelo professor, e sempre que houver necessidade devem ser consultados e comparados; salientando que, no momento da avaliação diagnóstica as perguntas elencadas pelos alunos, podem e devem fazer parte do processo. Nas palavras de Suassuna (2007):

[...] as respostas que os alunos nos dão fornecem informações sobre como eles pensam e aprendem, e também como compreendem as perguntas que lhes fazemos, razão pela qual devemos considerar o efeito dos instrumentos sobre as formulações apresentadas pelos aprendizes. (SUASSUNA, 2007, p.113)

Uma vez que, o professor realiza a avaliação diagnóstica e compreende através da fala e das expressões dos alunos as suas necessidades quanto a aprendizagem, esse mesmo professor está definindo o tipo de alfabetização que defende e que aprendizes pretende formar. Neste sentido, Oliveira (2005, p.376) afirma que “A elaboração de um teste adequado depende da definição de alfabetização. Diferentes definições levam a diferentes indicadores, diferentes matrizes e, conseqüentemente, diferentes itens”.

É fato que o processo de avaliar depende da concepção de ensino e aprendizagem do professor. Todavia, repensar práticas e considerar a heterogeneidade de um grupo em processo de alfabetização deve ser um papel do docente em atuação. Além disso, o tipo de avaliação utilizado pelo professor pode contribuir com o sucesso ou fracasso dos alunos. Por essa razão, garantir práticas de avaliação que levem em conta o conhecimento prévio dos alunos e as suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, garantem ao professor subsídios para mapear estratégias de trabalho que estejam de acordo com as necessidades deles.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, (BRASIL, 1997, p.55) “A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.” É justamente sobre essa ideia de orientar a prática pedagógica e de consciência do professor sobre o que o indivíduo já domina que sustentamos a importância da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização.

Vale destacar que o nosso intuito aqui não é, apontar uma ou outra estratégia de avaliar, tão pouco classificar o processo de avaliação “correto”, mas, sobretudo, deixar explícito a importância da avaliação diagnóstica que precede o planejamento pedagógico, aponta o conhecimento prévio do indivíduo, e funciona como pressuposto para uma intervenção assertiva no processo de aprendizagem da língua escrita.

Ora, considerando que é a sondagem de dados dos alunos correspondente a aprendizagem, que irá subsidiar a elaboração das atividades, é correto afirmar que no momento da avaliação diagnóstica o processo de intervenção não deve ocorrer, pois, os dados elencados precisam ser fiéis à realidade de cada indivíduo, para que posteriormente possa ser organizadas estratégias de ensino significativas a cada necessidade. Conforme ressalta o documento do PNAIC:

[...] Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem.” (BRASIL, 2012, p.12).

Assim, é importante que o professor além da sondagem, volte o olhar para as peculiaridades social, afetiva, cultural e econômica de cada indivíduo envolvido no processo, para que esses dados possam justificar o avanço ou atraso no processo de ensino aprendizagem e para que a avaliação não ocorra meramente para cumprir o planejamento escolar.

Consideramos ainda, a importância da avaliação diagnóstica está inserida como parte do planejamento pedagógico do professor, inclusive, contemplando sua finalidade e as estratégias que serão utilizadas para fomentar esse tipo de avaliação. Ressaltamos que, de acordo com Suassuna (2007):

A opção por um determinado modelo de avaliação relaciona-se com certas opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos. (SUASSUNA, 2007, p.38)

Nesse sentido, frisamos que o processo de avaliação diagnóstica não é algo neutro, porque o professor tende a avaliar os alunos de acordo com os seus valores e concepções políticas e sociais, ainda que inconscientemente. Ressaltamos que o destaque que até aqui da importância da avaliação diagnóstica, não teve ~~sem~~ a

pretensão de convencimento sobre seu uso, mas esclarecer sobre a sua funcionalidade e como pode ser uma ferramenta de apoio no tocante ao ensino da língua escrita. É fato que somente o professor atuante poderá determinar como e de que forma utilizar a avaliação diagnóstica, considerando a realidade do seu ambiente escolar.

Podemos afirmar que na aprendizagem da língua escrita se faz necessário utilizar mecanismos de verificação da aprendizagem, com intuito de conhecer os níveis de desenvolvimentos da escrita e conduzir o aluno por atividades e vivências bem planejadas, que considerem suas dificuldades, e que o levem a superá-las à medida que se apropriam do funcionamento da língua escrita. Segundo Nogueira et.al. (2016):

“[...] é salientada a importância de avaliar para ensinar, sabendo primeiramente o que deve ser avaliado, a fim de construir instrumentos de avaliação que deem condições para compreender como a criança está entendendo os conhecimentos ensinados, suas hipóteses e suas dificuldades [...]” (NOGUEIRA et.al. 2016, p. 136)

Por fim, reforçamos a importância do professor que assume papel pesquisador da sua área, em buscar constantemente formar indivíduos que reflitam sobre o que aprendem e o que pensam sobre a língua escrita e suas funcionalidades e principalmente sobre o importante papel de sujeito ativo que assumimos ao dominar o sistema de escrita alfabética, fazendo uso autônomo e competente nos mais diversos contextos de uso da escrita.

4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo tratamos das contribuições da intervenção pedagógica, no tocante ao processo aprendizagem da língua escrita. Inicialmente chamamos atenção para o fato de que a mediação está presente na vida dos indivíduos a todo tempo, como, por exemplo, para estacionar o carro é necessária a mediação de alguém indicando, auxiliando a melhor direção, para resolver um problema junto a uma central telefônica é necessária a mediação de um atendente oferecendo a melhor alternativa.

Vejamos que, em todos esses exemplos há sempre uma troca de conhecimento entre quem media e quem aprende, é justamente sobre essa interação que Vygotsky aponta em suas pesquisas, que ninguém aprende sozinho. É necessário que ocorra uma troca de conhecimento, que necessariamente não precisa começar na escola, mas que pode acontecer em contato com os mais velhos e suas experiências. Nas palavras de Oliveira (1991, p.27) “Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.”

Esse é o papel da mediação na vida social dos sujeitos estabelecerem a sua relação com o meio social ao qual estão inseridos. E na figura do professor ela possui um peso ainda maior, haja vista que o tipo de mediação pedagógica pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. É claro, que não é somente a mediação que determina ou não que um aluno avance no seu processo de aprendizagem, mas é preciso destacar que ela é crucial nesse processo.

Nesse sentido, se faz necessário que o docente disponha de estratégias de ensino bem planejadas, que evidencie o conhecimento prévio dos alunos, e sua interação com o meio social ao qual está inserido. Ainda sobe a luz da teoria sociointeracionista de Vygotsky, é essa interação com o meio social e com os demais sujeitos, que permite ao individuo internalizar ações externas e reconstruí-las a partir de conhecimentos prévios já acumulados ao longo do tempo. De acordo com Martins (S/D, p.114):

Na teoria sociointeracionista de VYGOTSKY, encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na idéia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. (MARTINS, S/D, p.114)

Sendo assim, mas precisamente no processo de aprendizagem da língua escrita, a mediação pedagógica assume o papel de facilitadora da aprendizagem, e possui a responsabilidade de levar a criança a refletir sobre o funcionamento da língua, a partir de uma consciência fonológica, através da qual ~~onde a mesma~~ passa a perceber que a escrita possui relação direta com a fala.

A consciência fonológica a ser desenvolvida por crianças em processo de alfabetização requer do professor um trabalho metodológico extremamente planejado e que considere as etapas de desenvolvimento da língua escrita. Segundo Piccoli (2013, p.38) “A importância das metodologias para o ensino da leitura e da escrita é o que nos motiva a privilegiar uma discussão de caráter pedagógico, no que se refere à organização didática da ação alfabetizadora. ”

Quanto à organização didática, é por meio da seleção de atividades que o professor pode intervir no processo de ensino aprendizagem. Essas atividades devem contemplar principalmente o funcionamento da língua escrita, levando as crianças a saírem da sua zona de conforto sobre o que já conhecem, e refletir sobre novas propriedades linguísticas.

É através da linguagem, e de outras situações de utilização da escrita como representação da fala, que as crianças começam a desenvolver a consciência sobre como o que pronunciamos tem a ver com o escrito. Sendo assim, priorizar atividades em grupo, ou entre os pares, que façam uso da comunicação entre os sujeitos, desperta nos mesmos o interesse sobre essa cultura escrita. NUNES (2009, p. 102) aponta: “Nesta abordagem, a linguagem e as interações sociais são elementos cruciais na formação da consciência humana.”

A interação em sala de aula é fundamentalmente relevante nesse processo de aquisição da língua escrita, sendo assim o professor deve compreender muito bem o nível de escrita da sua turma, para que a organização das atividades seja agrupada corretamente, com o intuito de que aqueles que já estão em um nível maior de desenvolvimento, através da interação consigam despertar curiosidade nos demais, para que ocorra um salto de desenvolvimento na escrita.

Segundo a teoria Vygotskyana, para que um indivíduo assimile um novo conhecimento, se faz necessário, que esquemas mentais já existentes sejam reorganizados acomodando o novo conhecimento e internalizando-o. Esse processo de acomodação e assimilação do conhecimento é classificado como zona de desenvolvimento real e proximal. Em definição, a zona de desenvolvimento real é aquilo que uma pessoa já possui de conhecimento ou que já consegue fazer sozinha, já à zona de desenvolvimento proximal é a distância entre aquilo que o indivíduo ainda não é capaz de realizar sozinho e aquilo que é capaz de realizar através da mediação de terceiros. No entanto, a teoria considera ainda a zona de desenvolvimento potencial que seria atividades que o indivíduo não realiza só, mas com a mediação de outros, consegue realizá-la. Conforme Oliveira (1991, p.62) "[...] O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente."

Se observarmos essa abordagem descrita por Vygotsky se encaixa muito bem no papel da aprendizagem da língua escrita, uma criança iniciando o processo de alfabetização provavelmente não identifique, por exemplo, que a sílaba de uma palavra pode compor parte de outra palavra, mas o professor precisa estar atento aos conhecimentos prévios que essas crianças já possuem e através da mediação pedagógica levar a criança a avançar sobre as propriedades metalinguísticas. Nas palavras de Piccoli (2013, p.38):

Desde cedo, as crianças nos dão pistas de que pensam e falam sobre a língua: 'Dentro de MARIANA, tem ANA!'. Esses indícios de reflexão, relacionados ao que também nomeamos de consciência metalinguística, pressupõem 'operar' sobre a língua e falar sobre ela." (PICCOLI, 2013, p. 38)

É notório, que o papel da mediação pedagógica está para além de apenas de avaliar ou planejar atividade. Também esclarecemos que para intervir não necessariamente o professor precisa utilizar grandes recursos didáticos. O quadro e giz, se utilizado com a finalidade de avanço da consciência fonológica, onde por exemplo a professora poderá escrever rimas e levar os alunos a perceber as semelhanças no final das palavras em escritas diferentes. Esse tipo de prática trará significantes resultados, mas retomamos novamente que o professor precisa necessariamente conhecer o nível de desenvolvimento dos seus alunos.

Não há como falar do papel da intervenção, sem retomar o enfoque da avaliação diagnóstica, pois nesse processo, ela possui grandes contribuições para uma intervenção assertiva. Criar possibilidades e situações que reformulem as hipóteses das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita, só é possível se o professor conhecer exatamente como cada um dos seus alunos evoluiu quanto ao SEA.

Para concluir, ressaltamos que o processo de intervenção pedagógica, possui forte influência no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, além disso, a capacidade da criança em refletir sobre esse sistema não acontece involuntariamente, é necessário esforços tanto da criança quanto do professor para que no processo de interação, essas novas hipóteses de funcionamento do sistema de escrita possam surgir e garantam ao sujeito essa nova condição de interpretar os escritos relacionando-o com a fala.

É preciso que o planejamento seja diário, e quando falamos diário é que nem sempre aquilo que foi planejado anteriormente irá atender as necessidades daquele momento. O professor precisa se reinventar e se preparar para isso, para levar a criança a refletir desde os primeiros rabiscos até o nível alfabético de escrita. Considerando sempre que a qualidade é mais importante que a quantidade e que todo indivíduo carrega consigo uma bagagem histórica e cultural que diz muito sobre o que pensa e o que escreve.

5 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÕES DE DIAGNÓSTICO DE ESCRITA E AVANÇOS NO PROCESSO

5.1. Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos pesquisados

Nossa pesquisa se constitui de avaliações diagnósticas de escrita realizadas com 04 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental II, de uma turma multiano, em uma escola municipal da Zona Rural de Campina Grande – Paraíba. Tem como objetivo mostrar tanto as contribuições da avaliação diagnóstica no processo de aquisição da língua escrita, quanto da intervenção para o avanço nesse processo. Apresentamos, ainda, algumas observações sobre o contexto de ensino desta turma.

Por se tratar de uma sala multiano, há um total de 19 alunos, sendo quatro deles do 1º ano, três do 2º ano, cinco do 3º ano, seis do 4º ano, e apenas um do 5º ano. A faixa etária variando entre 6 e 11 anos. A escola funciona apenas no turno da manhã compreendendo o horário de 7:00hs às 11:00hs.

Quanto às dependências da escola, por se tratar de uma zona rural possui um espaço com árvores e horta nas suas dependências. A escola é dividida em três salas de aula, uma secretária, dois banheiros, uma cozinha, um pátio e uma área de terra. A merendeira, um vigia, uma professora, e uma diretora compõe o quadro de funcionários da escola.

A sala de aula onde realizamos a pesquisa consiste em um lugar amplo, e extremamente arejado; as carteiras da sala eram organizadas em fileiras. Quanto aos recursos visuais, foi possível observar algumas poucas produções de cartazes confeccionados pelas crianças afixados nas paredes; havia um cartaz com os aniversariantes do mês; um alfabeto ilustrado abaixo do quadro, e ao lado do quadro ficava um cartaz com as famílias silábicas.

A coleta de dados, da pesquisa se deu em três momentos que correspondem às datas de 23 de agosto, 20 de setembro e 10 de dezembro do ano de 2019. Essa divisão em etapas, ao longo da pesquisa se deu, para que pudéssemos verificar o avanço das crianças referente à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) entre uma etapa e outra, utilizando como ferramenta didática a avaliação diagnóstica. Para primeira etapa, planejamos uma avaliação sem nenhum tipo de intervenção pedagógica, para investigar as hipóteses de escrita que as crianças já possuíam. Já de posse dos dados na primeira etapa, elaboramos um outro

diagnóstico, desta vez com intervenção pedagógica direcionada aos níveis de escrita de cada criança que foi utilizada tanto na segunda quanto na última etapa da pesquisa, com o intuito de contribuir no avanço da escrita dessas crianças.

Utilizamos como embasamento teórico para análise dos dados as concepções da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que consideram a interação do sujeito com o objeto de conhecimento, neste caso a língua escrita, antes da iniciação de sua trajetória escolar, bem como, elencam característica de estágios linguísticos em que esses sujeitos percorrem até a formação da escrita. Utilizamos a base teórica de outros autores que tratam de avaliação, desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a alfabetização, de mediação pedagógica.

5.2. Descrição e análise dos dados

Como nosso objetivo da pesquisa era investigar o papel da intervenção pedagógica no processo de diagnóstico de escrita, sobretudo, investigando de que forma a intervenção pedagógica em situação de diagnóstico de escrita contribui para o avanço na reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por parte de crianças em processo de alfabetização, fazia-se necessário coletar dados sobre a evolução das escritas dos 04 alunos do 1º ano do ensino fundamental. No entanto, antes de realizarmos as entrevistas com as crianças, fizemos uma observação no momento da primeira etapa da pesquisa quanto do contexto da sala de aula, algumas estratégias metodológicas utilizadas no processo de aquisição da língua escrita, e da realidade social dos alunos.

Em conversa com as pessoas que compõem o quadro de funcionários da escola, verificamos que a comunidade escolar possuía alunos de baixa renda e que a adesão familiar nas atividades propostas pela professora (da escola) era mínima, aspectos esses que possivelmente interferissem diretamente no processo de ensino aprendizagem como um todo, mas principalmente, nos alunos em processo de aquisição da escrita.

É preciso ressaltar que tanto a escola como a família são peças chaves para o processo de ensino aprendizagem. Portanto, o trabalho pedagógico que envolve a escola em conjunto com família tende a obter resultados satisfatórios no processo de aprendizagem, além de proporcionar aos alunos uma rede de apoio, para avanços significativos do conhecimento.

No primeiro contato com os alunos, ao chegar na sala de aula estava havendo uma retomada do tema folclore realizado com a mediação da professora através de diálogo. As atividades desenvolvidas, segundo a explicação da professora, seriam para uma apresentação aberta aos pais e a comunidade local. Posteriormente as atividades foram divididas entre os alunos sendo essas: danças e apresentações. Após esse momento, foi direcionada uma atividade de sala para todos os alunos.

Observamos que, apesar de se tratar de uma turma multiano as atividades eram iguais para todos, como por exemplo. Destacamos uma atividade que acompanhamos no primeiro dia da pesquisa, ocasião em os alunos pesquisavam em livros e revistas e recortavam palavras com a letra G. Havia apenas uma diferença: para os alunos do 1º ano, a palavra que eles precisavam recortar o requisito era sempre que as mesmas iniciassem com a consoante G; para os alunos do 2º ano as palavras precisavam contemplar as famílias silábicas da consoante; e para os alunos 4º e 5º ano, as palavras poderiam conter a letra G em qualquer pedaço da palavra, além disso, deveriam elaborar frases com as palavras encontradas.

Enquanto os alunos do 2º, 3º e 4º anos realizavam a atividade proposta pela professora, os do 1º ano, sujeitos desta pesquisa, foram disponibilizados um a um para realização da avaliação diagnóstica da primeira etapa da pesquisa, que aconteceu em um espaço fora da sala de aula. Ressaltamos aqui que o objetivo dessa pesquisa não consiste em avaliar a prática pedagógica utilizada na sala de aula observada. Nosso intuito é esclarecer as contribuições da intervenção pedagógica na situação de diagnóstico no processo de aquisição escrita. Ao longo da análise, iremos nomear cada um dos alunos de A1, A2, A3 e A4, para proteger a identidade dos sujeitos submetidos à pesquisa.

Para realizar a primeira etapa dessa investigação, que se constituiu de um diagnóstico de escrita sem qualquer intervenção da pesquisadora, foi planejada previamente a avaliação diagnóstica considerando o local em que as crianças estavam inseridas (zona rural), e assim o campo semântico das palavras correspondentes a objetos do conhecimento dessas. Escolhemos uma sequência de palavras relacionadas ao campo semântico animais, sendo elas: CAPIVARA, MORCEGO, BODE e RÃ e uma frase com uma das palavras da sequência: A capivara é um roedor, para verificar se a criança repete a hipótese anterior do escrito. De acordo com Ferreiro (2011), essa organização permite ao professor

acompanhar a hipótese de quantidade de letras, conforme as palavras estão dispostas, iniciando da polissílaba para a monossílaba. Após a escrita de cada palavra solicitamos às crianças para realizarem a leitura, para que pudéssemos analisar se o aluno relaciona a fala a sua escrita.

Organizamos essas palavras seguindo a ordem da polissílaba à monossílaba, pois, caso alguma criança estivesse realizando a escrita com base na hipótese no número de letras (que acontece quando a criança não admite um escrito com menos de três letras), poderia haver recusa em escrever palavra monossílaba. Ditar palavras da maior para a menor possibilita também ao professor ou investigador descobrir qual o número mínimo de letras que o aluno admite na sua escrita.

Nas palavras de Ferreiro (2011, p. 68) “Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação.” Por essa razão, que a organização da atividade é fundamental para que ocorra essa interação da criança com o objeto, nesse caso a escrita. Toda essa preocupação quanto a contemplar palavras do convívio social da criança permite a criança expor suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita.

De acordo com Ferreiro (2011) em a Psicogênese da Língua Escrita, precisamos investigar as hipóteses que as crianças possuem acerca da língua escrita, a representação gráfica que fazem se com letras e/ou imagens, tanto quanto a relação que estabelecem entre a fala e a escrita.

A avaliação foi realizada com uma criança de cada vez. As palavras e a frase foram ditadas uma a uma de forma normal, sem escandi-las. Após a escrita de cada palavra foi solicitada, a leitura para verificação de como seria a interpretação do escrito; se faziam relação entre fala e escrita, e em seguida os escritos foram recolhidos pela aplicadora.

Iniciamos a avaliação diagnóstica já previamente planejada, realizando uma conversa informal sobre nome, idade da criança, o que mais gostavam de fazer, essa conversa foi realizada com uma criança por vez, como forma de deixar a criança à vontade. Nas palavras de Nogueira et al.(2016) :

Nessa proposta de avaliação mediadora, o professor é atento ao aluno, conhecendo-o mais e melhor, entendendo suas falas, seus argumentos, conversando com ele em diversos momentos, ouvindo suas perguntas, fazendo-lhe novos e desafiadores questionamentos na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual do educando. (NOGUEIRA et al. 2016, p.139)

Entregamos, então, a cada criança que íamos avaliando, folha e lápis e então foi ditada a primeira palavra CAPIVARA. Para ilustrar foi demonstrada à medida que íamos ditando a palavra uma gravura correspondente ao animal como forma de levar a criança a relacionar a figura ao seu nome. Orientamos também que a criança escrevesse a palavra da forma que ela soubesse e após o escrito deveria realizar a leitura da palavra. Na sequência, ditamos a palavra MORCEGO; em seguida a palavra BODE, e por fim a palavra RÃ. Após a escrita e leitura de cada palavra, ditamos a frase “A capivara é um roedor”, a qual as crianças também escreveram de forma livre, ou seja, sem mediação, e após foi realizado uma leitura para verificarmos se relacionavam a escrita à fala.

De acordo com Ferreiro (2011):

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 2011, p.20)

Norteados pela perspectiva teórica de Ferreiro, iniciamos a avaliação diagnóstica realizada sem nenhum tipo de intervenção para observar justamente o que as crianças já possuem de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, bem como interpretar esses escritos que, direcionaria o planejamento de intervenção pedagógica para ser utilizado na segunda etapa da pesquisa, de modo que pudesse contribuir no avanço de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Nesse primeiro momento, foi possível constatar que todas as quatro crianças investigadas se utilizam de letras para representar as palavras, e levantaram hipóteses distintas para realizar os seus escritos, como se pode observar nas imagens a seguir:

Imagem 1: Escrita dos alunos das (para as) palavras capivara, morcego, bode, rã e da frase: A capivara é um roedor

<p>KIVAR</p> <p>MOCO BIOM</p> <p>RAMESI</p> <p>AKIVREUM</p> <p>Escrita de A1</p>	<p>MAINUS</p> <p>MISNAMVS</p> <p>MISNMIS</p> <p>HSINISIS</p> <p>SISMAMHAM</p> <p>Escrita de A2</p>
<p>CAPIVARA</p> <p>MOCORO</p> <p>BODE</p> <p>GAO</p> <p>HAVHERO</p> <p>Escrita de A3</p>	<p>- PNOIS - SGINODE</p> <p>- ONIPEGIL</p> <p>- CSIO</p> <p>- SNEIPR</p> <p>ACONPIO</p> <p>Escrita de A4</p>

Fonte: Produção pessoal

Assim, chegamos aos seguintes dados na primeira etapa, cujo objetivo foi constatar em que nível de escrita classificada por Ferreiro (2011) as crianças se encontravam:

O A1 apresentou uma escrita na hipótese silábico-alfabética a qual segundo Ferreiro (1995) é correspondente ao nível III, fonetização, pois observamos que o mesmo já percebe a relação fonema x grafema, e, além disso, combina vogais e consoantes para representar as palavras. Nesse nível o grande marco de reflexão, ocorre quando a criança percebe que são as letras que servem para representar os fonemas e assim às utilizam para representar as sílabas das palavras, embora ainda não use de forma segura; ora usa uma letra para representar a sílaba, numa hipótese silábica, ora usa a sílaba completa, numa hipótese alfabética, conforme se pode observar na imagem 2 abaixo:

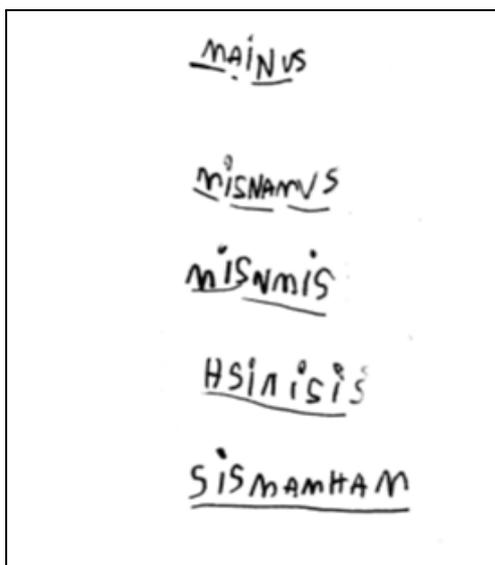
Imagem 2: Escrita de A1



Fonte: Produção pessoal

Já o A2 (imagem 3) escreve numa hipótese pré-silábica que corresponde ao nível II, pois utiliza na maioria das vezes as letras do seu nome para representar as palavras, ainda não faz a relação fala e escrita, mas faz variação na sequência de letras de uma palavra para a outra, garantindo, assim, a legibilidade pelo outro, o que já representa um avanço em relação ao nível I. Nesse usa-se a mesma sequência de letras para palavras diferentes, já que a intenção é do autor, conforme afirma Ferreiro (2011).

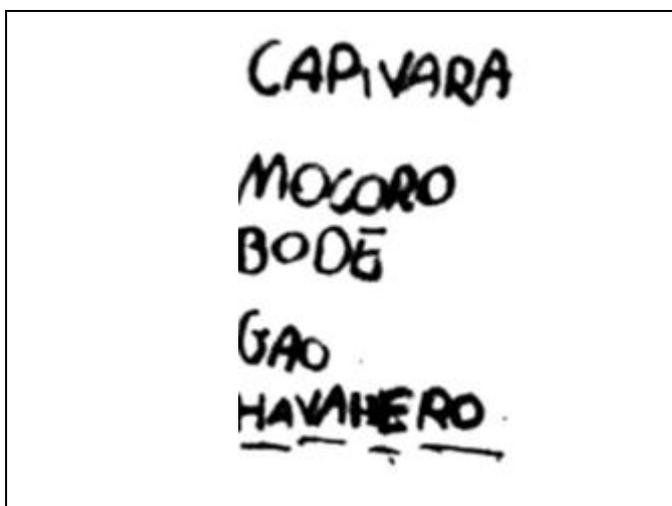
Imagem 3: Escrita de A2



Fonte: Produção Pessoal

O A3, por sua vez, encontra-se no nível III, hipótese alfabética, pois observamos que o mesmo já possui consciência da relação fonema x grafema, escrevendo sílabas completas. Apesar de já conseguir escrever algumas palavras ortograficamente corretas, verificou-se uma escrita “estranha” para rã e na escrita da frase, notamos resquícios da hipótese silábica, na qual usam uma letra para cada sílaba oral. Talvez isso aconteça em virtude de a criança não ser habituada a escrever frases e, por isso, acabe escrevendo dentro de um padrão silábico. Vejamos imagem 4:

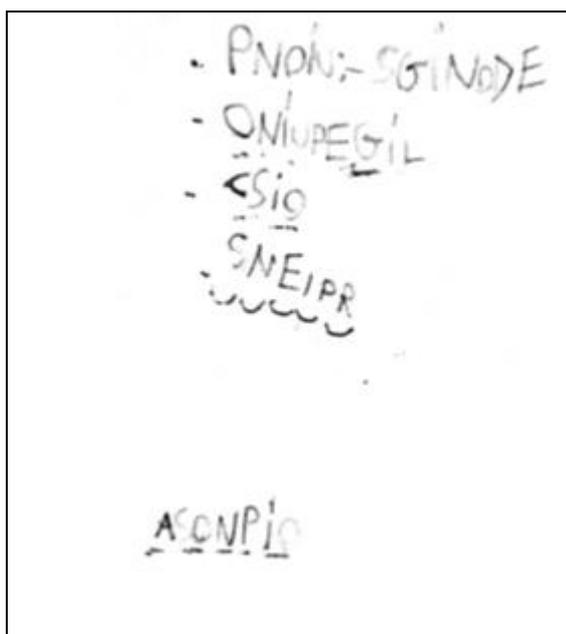
Imagem 4: Escrita de A3



Fonte: Produção Pessoal

Quanto à escrita de A4, classificamos de pré-silábica, nível II, pelas mesmas razões do A2. Ele utilizou-se das letras do seu nome para representar a escrita das palavras, bem como não demonstrou, relação entre a fala e a escrita no momento da avaliação diagnóstica. Observemos a imagem 5:

Imagem 5 - Escrita de A4



Fonte: Produção Pessoal

Após a primeira coleta de dados foi possível chegar as seguintes conclusões: Os alunos 1 e 3 já apresentam desenvolvimento da consciência fonológica (CF), pois no ato da avaliação diagnóstica foi possível perceber que ambos verbalizavam as sílabas (mesmo que sussurrando) para realizar a escrita. De acordo com MORAIS (2015):

Chamamos a atenção, também, para o fato de que, embora consideremos o desenvolvimento de habilidades de CF uma condição *necessária* para o domínio do sistema alfabético, não cremos que seja uma condição *suficiente*. MORAIS (2015, p.63)

Além da CF já apontada, observamos também que a leitura dessas crianças ocorreu silabicamente. Outro aspecto observado é que parece que elas sustentam a hipótese mínima de três letras para o escrito ser legível, isso evidenciada na escrita da palavra “RÃ” conforme demonstrado nas figuras 4 e 5 (escritas de A3 e A4). Diante dessas observações, concluímos que as escritas destas se encontram na hipótese silábico-alfabético, nível III. Segundo Ferreiro (2011, p.29), “O período

silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos.”

No tocante aos alunos A2 e A4, foi observado que não realizam essa relação entre fala e escrita, por isso, como já foi dito, suas escritas que se enquadram no nível II de escrita.

No ato da avaliação percebemos que as letras eram utilizadas de forma aleatória e sem intencionalidade, ou seja, iam preenchendo o papel com as letras e depois finalizavam com “terminei” ou “pronto”, as letras utilizadas possuem relação com seu nome próprio, e a leitura das palavras se deu de forma direta sem aspecto reflexivo, às vezes questionando qual palavra mesmo era aquela, para ler.

De acordo com FERREIRO (2011, p.23) “As crianças não empregam seus esforços intelectuais para inventar letras novas: recebem as formas das letras da sociedade e as adotam tal e qual.” De fato, ao realizar a avaliação com os alunos A2 e A4, vemos que eles não demonstravam interesse em buscar outras letras, apenas repetiam as que já lhe eram familiares.

Após essa primeira coleta de dados, retornamos à escola na data de 20/09/2020 para realizar a segunda etapa da avaliação diagnóstica, com novo planejamento que incluía intervenção.

Nesse segundo momento, optamos pela avaliação diagnóstica com intervenção pedagógica, planejada à partir dos primeiros resultados, utilizando como base os níveis de escritas das crianças na primeira etapa. As intervenções foram planejadas considerando cada criança e seus desempenhos em particular. É importante ressaltar, que se faz necessário planejar toda avaliação diagnóstica, partindo do nível de escrita em que as crianças se encontram, para que a intervenção pedagógica seja capaz de levá-las a refletirem sobre a escrita e, assim avancem no processo.

Vale salientar que os registros que fizemos na primeira etapa e as observações do comportamento das crianças no momento da avaliação foram essenciais para orientar às intervenções no segundo momento. Isso deve ser também um norte para o professor alfabetizador, pois, conforme Albuquerque e Morais (2007):

Pensando especificamente no ano ou ciclo inicial de alfabetização, cremos que o registro de observações pode se materializar em ‘quadros’ ou ‘perfis’ em que se responda como cada aluno da turma vai avançando com relação a questões fundamentais. (ALBUQUERQUE; MORAIS 2007, p.135)

Na segunda etapa da nossa avaliação diagnóstica, selecionamos o campo semântico comidas regionais considerando algumas comidas facilmente conhecidas na zona rural, com intuito de facilitar a relação das palavras ao objeto. Para isso, foram listadas as seguintes palavras: tapioca, picado, milho e sal e a frase: O milho esta verde.

Para realizar nossa intervenção, buscamos como recurso metodológico o alfabeto móvel no momento da escrita, uma tabela alfabética, além disso, buscamos propor as crianças uma reflexão entre a leitura e a escrita das palavras.

Para A1 cuja escrita foi classificada como silábico-alfabética, conforme as primeiras coletas de dados. Planejamos a intervenção com o propósito de fazê-las refletir sobre o nome das letras, relacioná-las ao que ouvem nas palavras. Para isso, utilizamos o alfabeto móvel por ser um material de fácil acesso e manuseio pela criança. Percebemos que essas crianças por vezes apresentavam dificuldade em relacionar o nome da letra a sua grafia, como também, apresentavam dificuldade quanto à fonética das letras na hora da escrita, por exemplo: trocando C por K. Antecipamos perguntas que seriam feitas, após a escrita da primeira palavra ditada (tapioca).

Assim, se a escrita se mantivesse no nível/hipótese, pediríamos, por exemplo, para reler a palavra, mostrar onde estava lendo cada “pedaço”, levá-la a perceber que havia sílabas incompletas a partir de questionamentos como “Essa letra sozinha diz ‘ca’? (na palavra tapioca). Solicitar a escrita da palavra novamente. Continuar o ditado e observar se nas outras escritas faria ainda dentro da mesma hipótese. Caso se mantivesse, faria intervenções semelhantes a que foi feita na primeira palavra.

Além disso, buscamos levar a criança a refletir sobre a leitura da palavra, quando levantamos questionamento(s) como: “Que letra é essa?” para que pudessem perceber se a forma que a criança lê correspondia com o que estava escrito, inclusive, instigando-a a reescrever a palavra após o processo de intervenção.

Já para os alunos A2 e A4, que foram analisados como pré-silábicos na primeira etapa, além de propor a reflexão sobre o nome das letras, julgamos importante utilizar a tabela alfabética, por perceber que de acordo com a primeira coleta de dados, esses alunos possuíam dificuldades em nomear as letras quando essas saíam da ordem alfabética.

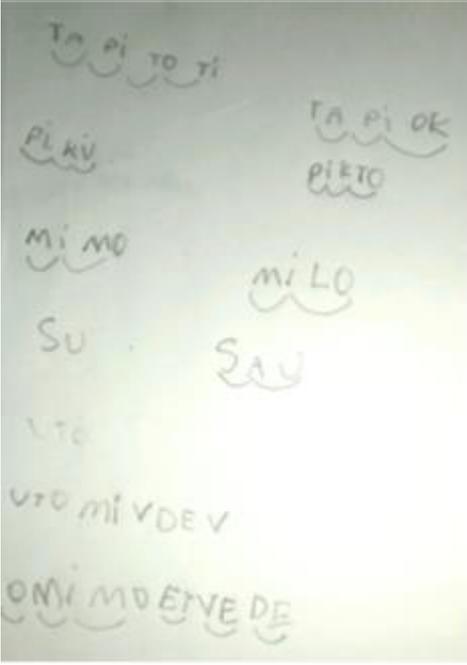
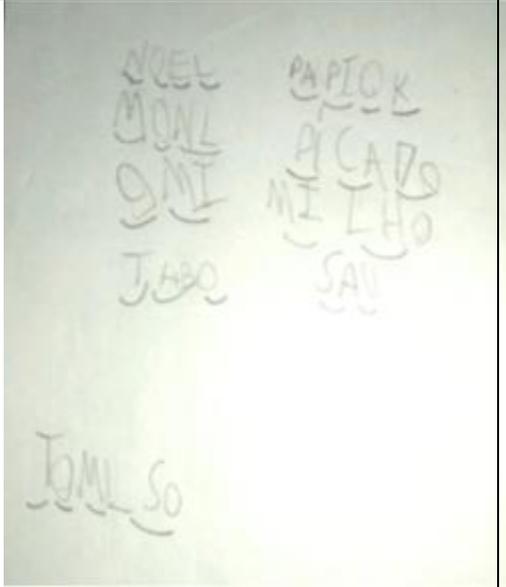
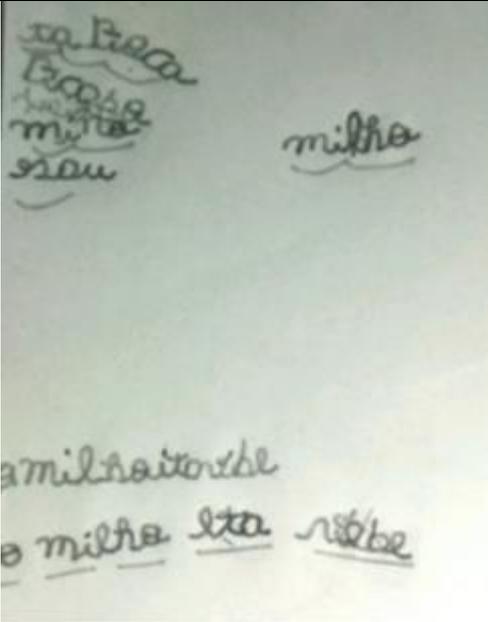
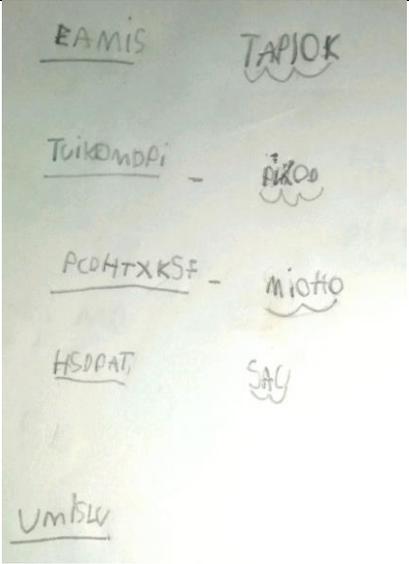
Pensamos ainda em levar esse grupo de alunos à refletir sobre a relação fala e escrita através da leitura das palavras, como por exemplo: quando questionássemos “O que você leu?”; pediríamos, caso a escrita ainda estivesse no mesmo nível, para mostrar onde estaria cada “pedaço” falado, de modo que o aluno pudesse começar a relacionar o que fala ao que escreve, e, assim, desenvolvesse a consciência silábica. Caso escrevesse mais letras do que a quantidade de sílabas, questionaríamos o que faria com as demais. Se optasse por apagar ou riscar, acataríamos e não solicitaríamos a escrita novamente. Observaríamos a escrita da segunda palavra, ditada de forma “normal”, sem escandir, e se mantivesse a escrita sem controle de quantidade de letras, repetiríamos a intervenção. E assim, a situação nos possibilitaria novas intervenções.

É importante ressaltar ainda, que na intervenção dos alunos A2 e A4 pronunciamos a palavra de forma escandida para auxiliar as crianças quanto a consciência silábica. Após a intervenção também foi proposto a reescrita das palavras sem apagar o escrito original, para que as crianças percebessem as alterações gráficas e registrassem exatamente o que conseguiram refletir sobre a escrita.

Notamos, nessa situação o quanto é importante uma mediação bem planejada que conduza os alunos ao avanço no nível de reflexão sobre a escrita. Como diz Oliveira, baseando-se nas ideias de Vygotsky (1991, p.62) “[...] O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.”

Vejamos na imagem 6 a seguir, as escritas das crianças, na segunda etapa da avaliação:

Imagem 6 – escritas dos alunos para as palavras tapioca, picado, milho e sal e para a frase: O milho está verde.

 <p>Escritas de A1</p>	 <p>Escritas de A2</p>
 <p>Escritas de A3</p>	 <p>Escritas de A4</p>

Fonte: Produção Pessoal

Analisando o escrito da criança A1, percebemos que essa criança já avançou em relação à etapa primeira, pois já escreve sílabas para representar a palavra, assim como fez uma leitura silabada. O escrito do lado esquerdo de cada imagem foi feito sem intervenção, já o escrito do lado direito, utilizamos recursos pedagógicos como (alfabeto móvel e ficha alfabética) além das intervenções orais anteriormente descritas para levar a criança a refletir sobre o nome das letras, a quantidade de letras utilizadas, as sílabas nas palavras, etc, conforme a situação sugerisse. De modo que as levassem a avançar no nível de reflexão sobre a escrita.

Essa intervenção foi ocorrendo conforme a escrita de cada palavra realizada pela criança, ao perceber as inquietações por parte dela na escrita, propunha uma retomada no alfabeto móvel e na ficha alfabética auxiliando a criança a localizar a letra e relembrar seu nome, bem como a sua função fonológica quando associado a outras letras. Após todas as palavras e frases escrita, e a leitura de uma a uma realizada, realizamos uma nova leitura para que a criança pudesse perceber se o que fala tem a ver com o que escreve.

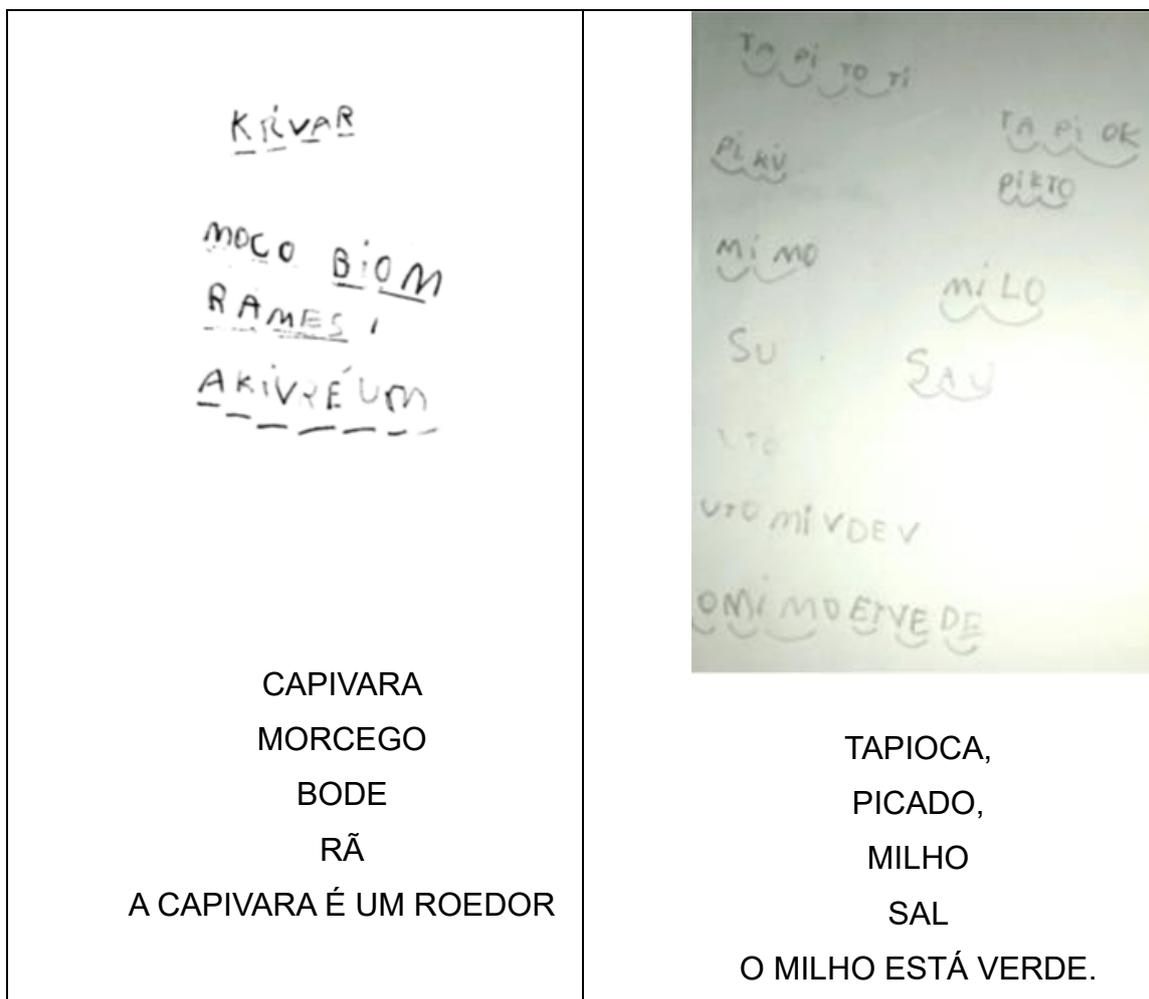
Conforme Ferreiro (1995, p.30): "Assim, desde o ponto de vista qualitativo, durante o subnível silábico, as crianças podem passar a procurar 'letras' semelhantes para escrever sons semelhantes das palavras."

Sendo assim, ao realizar uma nova leitura das palavras a criança percebeu que a forma que a escrita estava organizada não condizia com a sua fala, isso foi demonstrado quando a criança realizou pausas na leitura identificando as lacunas do escrito, e assim espontaneamente reescreveu-as novamente.

É notório o avanço da escrita após a intervenção. A criança foi levada a refletir sobre o nome das letras e os fonemas correspondentes, o que a fez se autocorrigir na elaboração da escrita. Ao longo da atividade demonstrou dificuldade nas sílabas complexas como (lh). Comparando ao primeiro escrito dessa criança, quando ela se encontrava no nível II, há um grande avanço no processo de aquisição da língua escrita. Portanto, diante dessas observações consideramos que ela avançou de uma hipótese pré-silábica para silábica-alfabética, nível III. Não podemos atribuir todo o avanço a situação diagnóstica, pois seria desconsiderar todo um trabalho que foi realizado pela professora, independente do que foi feito, para o seu avanço.

Comparemos na imagem 7 a seguir as escritas de A1 na primeira etapa da pesquisa e nessa segunda etapa, para constataremos o seu avanço:

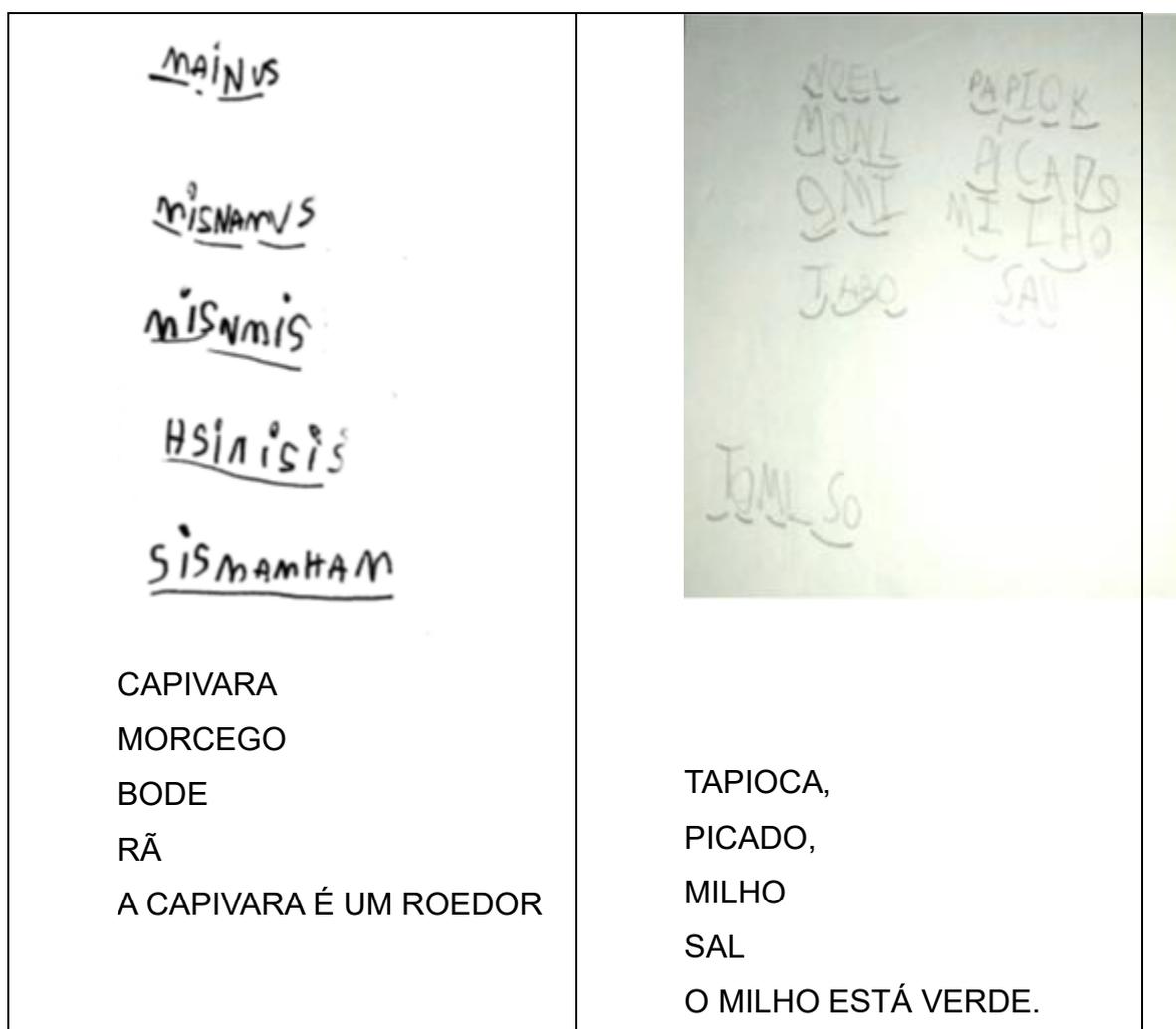
Imagem 7 – escrita de A1 na primeira etapa (sem intervenção) e segunda etapa da pesquisa (com intervenção)



Fonte: Produção Pessoal

Observemos agora, na imagem 8, as escritas de A2 na primeira e segunda etapa da pesquisa:

Imagem 8 – escrita de A2 na primeira etapa (sem intervenção) e segunda etapa da pesquisa (com intervenção)



Fonte: Produção Pessoal

Na segunda escrita de A2, é possível perceber a contribuição significativa da intervenção na situação de diagnóstico de escrita. O escrito do lado esquerdo demonstra que a criança foi elaborando a escrita utilizando as letras sem uma finalidade ou relação com as palavras. Já na segunda escrita A2 foi levado a refletir sobre o nome das letras e os sons que reproduzem, bem como, a ordem alfabética que está organizada.

Para isso, utilizamos o manuseio do alfabeto móvel onde a medida que os questionamentos iam surgindo como: “tia não sei escrever ca”, levava a criança a pensar em quais letras individualmente utilizar e buscávamos juntas as letras no alfabeto móvel ou na sequência alfabética que dispúnhamos.

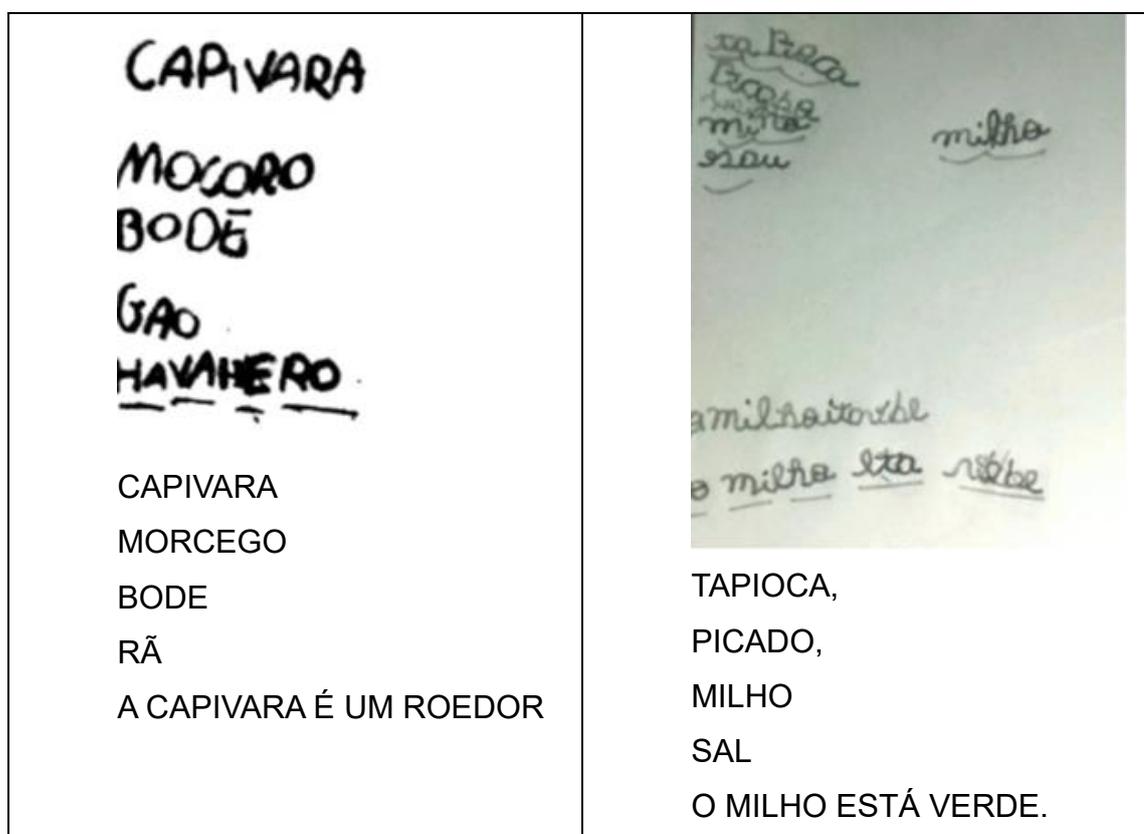
A ficha alfabética também foi um recurso muito utilizado pois percebemos que a criança sentia dificuldade em identificar as letras fora da sequência alfabética, então, todas as vezes que o aluno não sabia identificar a letra “cantávamos” a sequência alfabética com a criança, apontando com o dedo na ordem até encontrarmos a letra desejada. É possível perceber que na palavra milho a criança utilizou o H ao invés do L, mesmo sendo uma letra sem fonética acentuada o aluno refletiu sobre a construção da palavra, e isso mostra um avanço significativo no processo de aquisição da escrita.

A leitura das palavras se deu inicialmente de forma global e após a intervenção de forma pausada. Destacamos ainda que ao levar a criança a ler sobre o que falou e o que escreveu, a criança percebeu que o seu escrito não deu conta de interpretar sua fala, sendo assim, sugerimos a reescrita das palavras, mas ao chegar na reflexão da frase mesmo percebendo através da leitura as lacunas do escrito, essa criança se recusou a realizar a reescrita e respeitando suas particularidades não houve a reescrita.

Em virtude dessas colocações, concluímos que essa criança, que iniciou o diagnóstico escrevendo de forma silábica, já tendo avançado em relação à primeira etapa quando estava pré-silábico, após o processo de intervenção está iniciando a hipótese silábico-alfabético, nível III, apresentando um avanço em relação à primeira entrevista.

Na imagem 9 que segue, estão as escritas de A3 na primeira e segunda etapa da pesquisa:

Imagem 9 – escrita de A3 na primeira etapa (sem intervenção) e segunda etapa da pesquisa (com intervenção)



Fonte: Produção Pessoal

Avaliando o escrito da criança A3, identificamos um avanço significativo comparado à primeira escrita. A criança demonstrou dificuldade na sílaba complexa como (lh), recorreu ao alfabeto móvel para reescrever a palavra milho, essa reescrita ocorreu ao término da escrita de todas as palavras quando levamos a criança a realizar uma leitura reflexiva sobre o que escreveu e essa percebeu que a primeira escrita não dava conta da leitura realizada.

Durante a escrita realizou a relação do som da sílaba para a escrita das palavras. Demonstrou uma leitura linear e segura. Ao ser questionado sobre a escrita de cada palavra, demonstrava convicção entre o que leu e o que escreveu. Após a reflexão da frase, a criança chegou à conclusão de que não conseguia ler da forma que foi escrita inicialmente, assim, fez nova escrita a partir de uma mediação, separando as palavras que estavam juntas e realizou a leitura de forma linear.

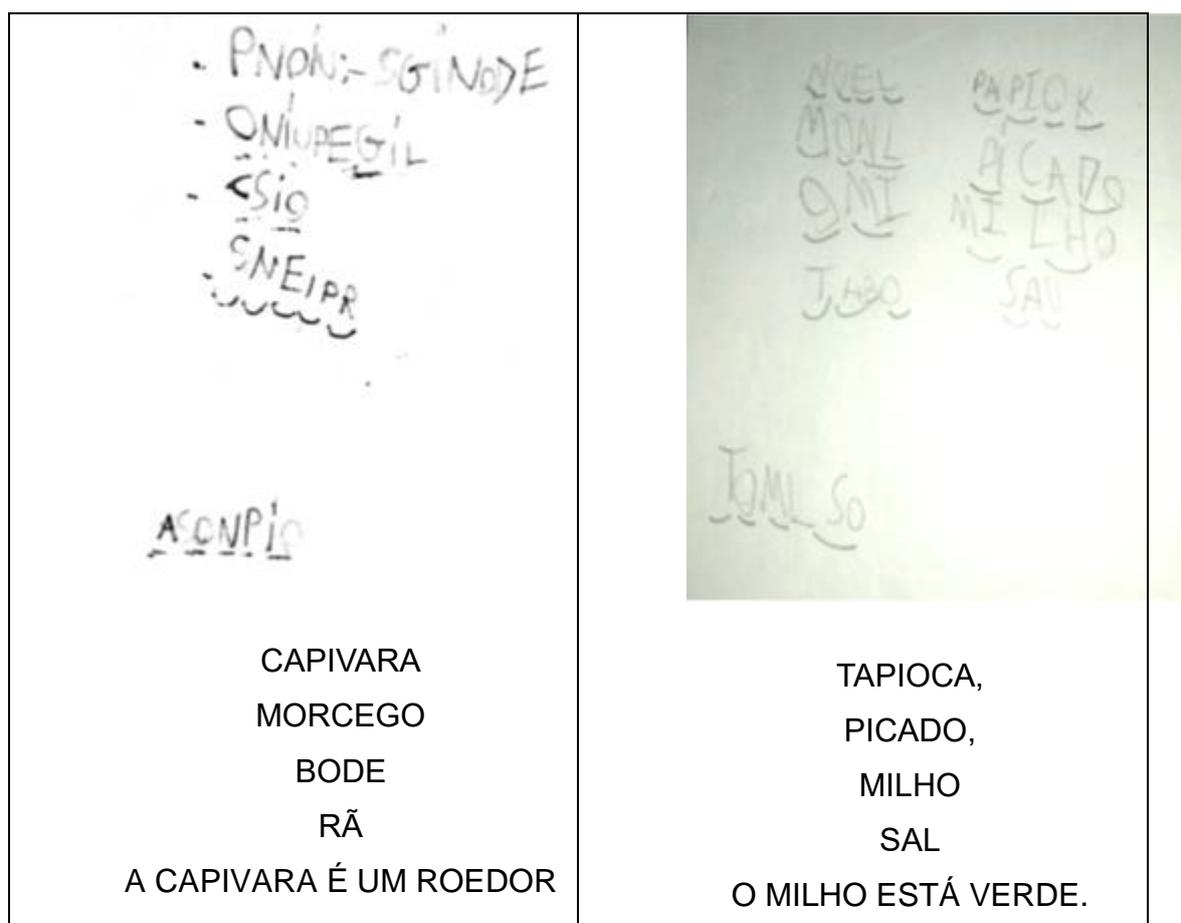
Após essas observações concluímos que essa criança avançou em relação à primeira escrita, pois na segunda etapa ela já consegue escrever as palavras que compõem a frase, e na escrita anterior, embora esteja no mesmo nível alfabético,

escreveu a frase de forma silábica. Sendo assim, consideramos essa criança na hipótese alfabética, que compreende o nível III.

Mais uma vez a situação nos mostra o que já vimos salientando sobre a importância da mediação pedagógica. Como já dissemos em capítulo anterior, numa visão vygotskiana para que um indivíduo assimile um novo conhecimento, se faz necessário, que esquemas mentais já existentes sejam reorganizados acomodando o novo conhecimento e internalizando-o, o que a mediação pode possibilitar nesta situação de pesquisa.

Analisemos agora a escrita de A4 resultante da segunda etapa da pesquisa. Para isso, observemos na imagem 10, as suas escritas na primeira e segunda etapa da pesquisa:

Imagem 10 – escrita de A4 na primeira etapa (sem intervenção) e segunda etapa da pesquisa (com intervenção)



Fonte: Produção Pessoal

Analisando a escrita de A4, da segunda etapa, verificamos que a criança confunde o fonema T por P devido a sua semelhança sonora. É possível constatar o avanço após a intervenção, principalmente na organização da escrita. A intervenção ocorreu enfatizando o papel da leitura como instrumento de reflexão entre o que ler e o que escreve, bem como utilizando a ficha alfabética para nortear as dificuldades quanto a localização das letras e sua nomenclatura, percebemos ainda que o alfabeto móvel permitiu ao aluno recorrer a um material concreto para refazer suas hipóteses quanto qual letra corresponde a certo fonema.

Ainda assim, é uma criança que possui dificuldade referente à relação fonema x grafema. No momento da reescrita recorreu por diversas vezes a ficha do alfabeto, é como se o alfabeto para essa criança fosse uma sequência decorada e quando uma letra sai daquela ordem, a mesma possui dificuldade em localizar e escrever.

Observamos que igual ao primeiro escrito ainda utiliza letras do seu nome na escrita das palavras. Foi necessário recorrer ao emprego das palavras em situações práticas para facilitar a associação e mediar à escrita. Por exemplo, elaboramos frases como: “O picado da casa de José é uma delícia”, o nosso intuito era de fazer a criança perceber a aplicação da palavra na prática e assim relaciona-la ao objeto com o intuito de facilitar à escrita. Além disso, fizemos retomadas através da leitura das letras as quais o aluno apresentava dificuldade chegamos a questioná-lo: T+I faz TI e P+I é PI, qual letra devemos colocar junto ao I para escrever PI? Levando essa criança a refletir o nome das letras, as sílabas e sua função sonora.

Após a intervenção na escrita de cada palavra utilizando a leitura e os recursos pedagógicos, o aluno percebeu que no seu escrito inicial as letras não deram conta da função fonética da palavra, apesar de refletir também sobre a escrita da frase se recusou a reescrevê-la.

A leitura realizada durante a intervenção se deu de forma pausada. Após as contribuições da intervenção, consideramos que essa criança fez uma nova escrita de forma alfabética. Talvez a nossa intervenção acabou sendo muito indutiva à escrita “correta” ou dentro dos padrões formais, já que analisando a escrita primeira que foi dentro de um sistema silábico sem valor sonoro, a escrita “avançou” muito.

Os dados da segunda etapa da pesquisa nos permitiram, perceber as contribuições do processo de intervenção no diagnóstico de escrita, principalmente, quando esse é direcionado particularmente para as necessidades de cada aluno (a).

Ora, sabemos que é quase impossível em uma turma multiano o professor (a), analisar particularmente a necessidade de cada sujeito, mas, julgamos importante que o diagnóstico de escrita seja realizado a cada semestre, como forma de mapear as principais dificuldades e avanços desses alunos e contribuir para uma intervenção pedagógica bem planejada. De acordo com Oliveira (1991, p.62) "O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança.". E, sobretudo, planejar ações que atuem na zona de desenvolvimento potencial, que é a que define o que a criança pode fazer mais com ajuda de outro.

Além disso, considerar os questionamentos e as hipóteses dos alunos durante a realização da avaliação diagnóstica e das atividades diárias é fundamental para que o professor saiba como e de que forma deve realizar a intervenção. Nesse sentido Ferreiro (2011) ressalta:

A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um tipo de intervenção adequada a natureza do processo real de aprendizagem. FERREIRO (2011, p.33)

É justamente esse o papel da avaliação diagnóstica de escrita, verificar as hipóteses que as crianças consideram como corretas, e de que forma as representa através da escrita, para que essas hipóteses possam ser reformuladas ou ampliadas até que a criança compreenda que a língua escrita é uma forma de comunicação social, e que para se comunicar dessa maneira precisamos escrever e compreender legivelmente. Claro, que isso ocorrerá respeitando o tempo e as dificuldades de cada criança. Conforme Ferreira e Leal (2007, p.22) "tal avaliação precisa ser feita não apenas como um diagnóstico do que o aluno sabe ou não sabe, e sim como ponto de partida para o planejamento do professor."

Na terceira e última etapa da pesquisa, buscamos realizar uma nova avaliação diagnóstica com intervenção, como na segunda etapa. Dessa vez mapeamos algumas das necessidades de cada aluno quanto ao entendimento sobre o funcionamento do SEA. Sendo elas: relação fonema x grafema, nome das letras, quantidade de letras, seleção das letras.

Por essa razão julgamos importante utilizar novamente o alfabeto móvel, e um alfabeto ilustrado com o intuito de facilitar essa relação nome da letra a sua grafia, além disso, o alfabeto ilustrado utilizado na primeira etapa, também nos deu suporte

para mediar a reflexão da letra ao objeto. A leitura foi utilizada como forma de levar as crianças a refletirem se a forma como escrevem possui relação com a fala, e ainda, se suas hipóteses de escrita dão conta de justificar a leitura. A intervenção foi realizada durante e após a escrita das palavras, quando as crianças levantavam hipóteses como “flor” ou “fror”, se fez necessário enfatizarmos a pronúncia da palavra para que observassem a diferença entre os fonemas. Sem desconsiderar os indícios de regionalidade apresentados na fala dessas crianças.

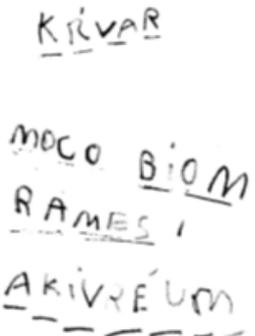
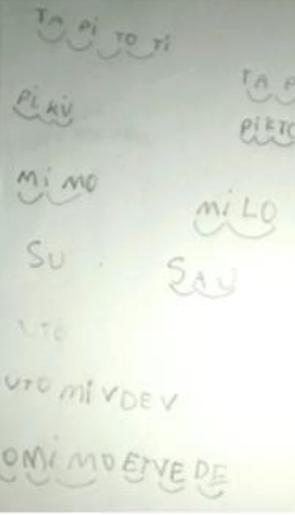
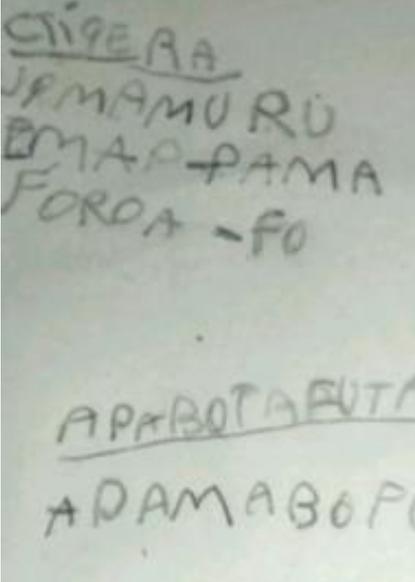
Sendo assim, planejamos previamente a avaliação, mais uma vez considerando as particularidades de cada aluno e utilizando palavras que fossem comumente utilizadas em seu cotidiano. Optamos pelo campo semântico: plantas priorizando as plantas da região. Por conseguinte, listamos as seguintes palavras: catingueira, cumaru, palma e flor. A frase elaborada foi: A palma bota frutas.

Precisamos justificar que na nossa última etapa os alunos A3 e A4, não estavam presentes na escola, por essa razão, a última coleta foi realizada somente com os alunos A1 e A2. Foi possível nessa fase identificar a evolução da escrita das duas crianças, e perceber como o registro de dados sobre o avanço da escrita, utilizando como suporte metodológico a avaliação diagnóstica, contribui no planejamento de intervenção da construção da escrita.

Dito isto, vamos às análises da escrita de A1 e A2 na última etapa da avaliação diagnóstica com intervenção.

Vejamos, primeiramente, na imagem 11, as escritas de A1 nas três etapas da pesquisa:

Imagem 11 – escritas de A1 nas três etapas da pesquisa (a primeira sem intervenção, segunda e terceira com intervenção)

		
<p>CAPIVARA MORCEGO BODE RÃ A CAPIVARA É UM ROEDOR</p>	<p>TAPIOCA, PICADO, MILHO SAL O MILHO ESTÁ VERDE.</p>	<p>CATINGUEIRA, CUMARU, PALMA FLOR A PALMA BOTA FRUTAS.</p>

Fonte: Produção Pessoal

Observamos um salto qualitativo no último escrito do aluno em relação aos anteriores. É possível notar em algumas palavras a ausência de algumas letras, porém o escrito já é legível, interpretável.

Nesse primeiro ponto foi utilizado o alfabeto ilustrado para que a criança pudesse perceber a relação da letra ao objeto levando-a a refletir sobre a escrita da palavra. Apesar de não ser nosso objeto de análise, percebemos que a criança apresentou um avanço na leitura, fez uma leitura linear.

Durante a avaliação fazia uma reflexão sobre a relação fonema x grafema antes de realizar a escrita. Notamos ainda que o método silábico parece ser muito forte no processo de alfabetização dessas crianças, pois para a escrita das palavras se baseavam principalmente no som das sílabas, além disso, sabia decoradas as

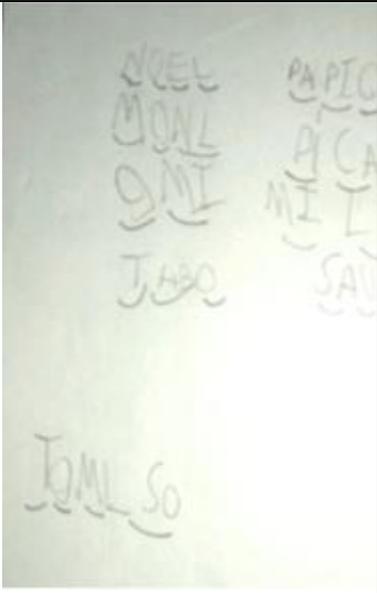
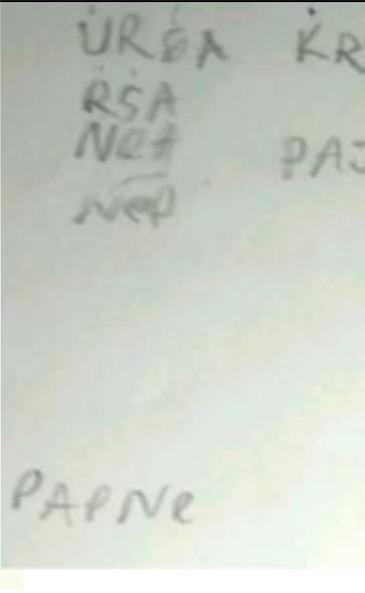
famílias silábicas, e apresentava dificuldade quando essas não davam conta de serem enfatizadas pela fala para registrar.

Após a escrita de todas as palavras seguidas da leitura com intervenção, a criança optou por não reescrever o escrito, e sentiu dificuldade na escrita da palavra flor, pois para ela a pronúncia é “fror”. Como já observamos anteriormente, enfatizarmos a pronúncia da palavra para que observassem a diferença entre os fonemas, utilizamos ainda o alfabeto móvel para unir a letra “F” à “L”, sugerindo-a também que ela enfatizasse essa pronúncia para perceber a fonética. Esclarecemos que apesar de em nessa região a palavra ser pronunciada como “fror” não podemos escrevê-la dessa forma, pois na língua culta se escreve flor.

Mesmo utilizando a intervenção e levando-a a refletir sobre a pronúncia na língua culta, ela realizou seu escrito tal como corresponde a sua fala. Apesar disso, sua escrita é alfabética, pois, conforme Ferreiro (1995, p 32) “(...) já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético (...) que a similaridade de som implica similaridade de letras, bem como que uma diferença no som implica letras diferentes”, mas ainda há um caminho a percorrer para uma escrita ortográfica.

Analisemos, agora, a escrita de A2 resultante da terceira etapa da pesquisa. Vejamos na imagem 12 abaixo as suas escritas nas três etapas:

Imagem 12 – escritas de A2 nas três etapas da pesquisa (a primeira sem intervenção, segunda e terceira com intervenção)

<p><u>mainus</u></p> <p><u>misnamvs</u></p> <p><u>misnmis</u></p> <p><u>hsinisis</u></p> <p><u>sismamham</u></p>		
<p>CAPIVARA MORCEGO BODE RÃ A CAPIVARA É UM ROEDOR</p>	<p>TAPIOCA, PICADO, MILHO SAL O MILHO ESTÁ VERDE.</p>	<p>CATINGUEIRA, CUMARU, PALMA FLOR A PALMA BOTA FRUTAS.</p>

Fonte: Produção Pessoal

Verificamos que A2 não teve grande avanço comparado à escrita anterior, da etapa 2. O alfabeto ilustrado foi muito utilizado para que o aluno pudesse realizar a associação da letra ao nome do objeto. Exemplo do alfabeto ilustrado: C de casa.

Constatamos ainda que o aluno usa as letras com propósito de escrita, no entanto, não reconhece o nome das letras nem a sua função fonológica. Essa situação nos fez refletir, mais uma vez, que a nossa intervenção na segunda etapa foi muito “impositiva” já que a sua escrita foi alfabética.

O que nos fez ver o quanto deve ser bem planejada e cuidadosa a intervenção, de modo a levar às crianças a uma reflexão e construção, não a uma cópia do que lhe é dito. Esclarecemos que nessa etapa, utilizamos o alfabeto móvel e ilustrado, além disso, enfatizamos o nome das letras para facilitar à escrita. Ainda

assim, foi possível observar que não houve grandes avanços da primeira escrita para a última.

Ressaltamos ainda, a importância de uma ação pedagógica bem planejada para ser utilizada em sala de aula, pois ela pode ser decisiva para os avanços das crianças em processo de alfabetização. Para esse aluno especificamente, notamos que as nossas intervenções e possivelmente as da sua professora não favoreceram as suas necessidades quanto à compreensão do sistema de escrita alfabética. Mas frisamos que apenas as etapas de avaliação diagnóstica que realizamos não são suficientes para mapear todas as necessidades do aluno, tão pouco apontar a reformulação da prática pedagógica. Seria necessário um acompanhamento mais detalhado e de forma diária.

Com base nesses dados, verificamos que a intervenção pedagógica na situação de avaliação diagnóstica contribui decisivamente no processo de investigação dos níveis de escrita, traçando estratégias metodológicas que proponha ao aluno o avanço quanto a compreensão do SEA. Nas palavras de Oliveira (1991, p.62) “Como na escola o aprendizado é um resultante desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado.”

Conforme Ferreiro (2011) a escolha dos métodos e práticas de ensino está estreitamente relacionada à concepção do professor atuante. Para ela, não se soluciona os problemas da alfabetização com novos métodos, novos materiais didáticos, é preciso coragem do professor, para ressignificar sua prática e conceber esse olhar cuidadoso e analítico à criança aprendiz.

Acrescentamos que, não existe método exclusivo para alfabetizar, o processo de construção da língua escrita se apoia em diversos métodos e práticas pedagógicas, de acordo com as concepções de cada professor. Nas palavras de Ferreiro (2011):

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. (FERREIRO, 2011, p.33)

Percebemos ainda, que essas crianças têm sede de aprender, porém, muitas vezes chegam ao ambiente escolar totalmente desmotivada, descrentes e famintas. É preciso também que além da concepção pedagógica, o contexto social desses aprendizes seja considerado, ninguém aprende a escrever de barriga vazia,

ninguém consegue se concentrar pensando nos emaranhados da estrutura familiar desordenada. A escola deve ser um lugar acolhedor e propício ao desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Ferreiro (2011, p.41) “Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.” É nesse sentido, que a nossa pesquisa se sustenta, em acreditar e constatar que as crianças são capazes de produzir hipóteses, e a partir delas compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

No entanto, a escola e mais precisamente o professor é um dos grandes responsáveis por fazer essas crianças avançarem através de processos metodológicos bem planejados. Com efeito, é necessário que a mediação utilizada pelo docente ocorra considerando a peculiaridade de cada criança quanto ao avanço da língua escrita.

Esse é o real papel da situação de diagnóstico da língua escrita: investigar e conhecer as limitações e potencialidades dos alunos submetidos a esse processo de aprendizagem. Essa forma de intervenção através do diagnóstico possibilita ainda ao professor realizar planejar a sua prática pedagógica direcionada as necessidades de cada sujeito no processo de ensino aprendizagem. Oliveira (1991, p. 72) ressalta: “[...] Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro.”

Em resumo, evidenciamos que a inserção das crianças na cultura de escrita, permite a esses sujeitos serem protagonistas do seu aprendizado. Bem como fica evidenciado através dessa pesquisa que uma intervenção pedagógica bem planejada, partindo do conhecimento prévio dos alunos e de uma diversidade metodológica, contribui no avanço da escrita das crianças e na sua compreensão quanto ao sistema de escrita alfabética.

5 CONCLUSÃO

Esse trabalho surgiu de uma inquietação em investigar como a intervenção pedagógica pode contribuir no avanço das crianças em processo de alfabetização. Definimos, então, como objetivo geral verificar o papel da intervenção pedagógica no processo de diagnóstico de escrita e sua contribuição para o avanço na reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por parte de crianças em processo de alfabetização. Temos o objetivo de (era) verificar o papel da intervenção pedagógica no processo de diagnóstico de escrita. Para tanto, realizamos uma avaliação diagnóstica de escrita com alunos do primeiro ano de uma escola pública rural da cidade de Campina Grande/PB.

Ao longo da pesquisa, constatamos a importância de o professor conhecer o nível de escrita das crianças para que a intervenção pedagógica ocorra de forma direcionada a cada sujeito em processo de alfabetização, considerando as particularidades e potencialidades de cada uma. Além disso, a avaliação diagnóstica nos permitiu conhecer as hipóteses que os alunos já possuíam sobre o SEA antes e após a intervenção.

Durante o processo de intervenção foi possível perceber também a necessidade dos alunos em refletirem sobre o que falam e o que escrevem nos fazendo analisar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização, com o intuito de facilitar a esses alunos a compreensão do SEA.

Dito isto, é preciso destacar que essa pesquisa nos oportunizou um valioso material que justifica a necessidade de uma intervenção pedagógica que disponha de estratégias metodologias que sejam capazes de fazer os alunos avançar no processo de construção da escrita, de modo a tornarem-se alfabéticos e ortográficos.

Ao fim da pesquisa chegamos as seguintes conclusões: os alunos de alguma forma estão inseridos desde que nascem em um ambiente letrado, por tanto, ao chegarem à escola possuem um conhecimento prévio, mesmo que limitado, sobre a escrita. O professor antes de tudo precisa ser um sujeito pesquisador e atuante quanto ao seu objeto de estudo, no caso, a aprendizagem do SEA.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur. **Avaliação e Alfabetização**. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs.) Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.132.

BARRERA, Sylvia; MALUF, Maria. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, 16 (3). pp. 491-502. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: Reflexões e sugestões**. Brasília: 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: 2008.

FERREIRA, Andrea; LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

FERREIRO, Emília. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. Caderno de pesquisa, São Paulo, (52),: 7-17, fev. 1985 (pdf)

_____. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes (coordenadoras). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Tradução de Maria Luísa Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. A escrita...antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. **A produção de notação na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990 (pdf)

_____. Desenvolvimento da alfabetização psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Andrea; LEAL, Telma. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Arthur. et.al. (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

JORGE, Sonia; ARATANGY, Claudia. (et.al.). **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano.** 4. Ed. FDE. SÃO PAULO: 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, João. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo.** São Paulo, [S/E]. [S/D]

MENDONÇA, O. e MENDONÇA, O. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização.** S/D. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 11/11/2020.

MORAIS, Artur Gomes de. -Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In: **Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita.** Salto para o futuro. Ano XXIII - Boletim 4 - abril 2013

MORAIS, Arthur. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Espírito Santo, v. 1 , n. 1 , p. 59-76, jan./jun. 2015.

NOGUEIRA, Gabriela et.al. A polêmica em torno da avaliação no ciclo da alfabetização: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Espírito Santo, v. 1 , n. 4 ,p. 131-153, jul./dez. 2016.

NUNES, Ana. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Brasília: Liber livros, 2009.

OLIVEIRA, Batista. **Avaliação em Alfabetização. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY Aprendizado e desenvolvimento um processo histórico.** In: Desenvolvimento e aprendizado.[S/L]: Scipione,1991.

PICCOLI, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. **Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita.** Ano XXIII, Boletim 4, abril, 2013. TV Escola.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.38 á 41.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.113 á 124

