



**DAYANE NASCIMENTO TEIXEIRA ROMANIELLI
FABIANE MOITINHO VILARINHO MENDES**

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**LAVRAS-MG
2019**

**DAYANE NASCIMENTO TEIXEIRA ROMANIELLI
FABIANE MOITINHO VILARINHO MENDES**

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB
A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso
de Pedagogia, para a obtenção do título de
Licenciado.

**Prof.^a Dr.^a Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Orientadora**

**LAVRAS-MG
2019**

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Deus que nos guiou até aqui. Às nossas famílias por toda paciência e apoio que contribuíram para que concluíssemos essa etapa tão importante de nossas vidas. À Universidade Federal de Lavras por nos proporcionar anos inesquecíveis. À nossa orientadora Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões, pela disponibilidade e por todos os conhecimentos partilhados. À professora Fernanda Barbosa Ferrari pelo carinho que sempre nos acolheu. E por fim, à todos os nossos professores por todo conhecimento que nos proporcionaram uma formação integral.

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra. (Lev Vigotsky)

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dayane Nascimento Teixeira Romanielli¹

Fabiane Moitinho Vilarinho Mendes²

Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões³

RESUMO

A pesquisa visou investigar as contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural para a superação de dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, e verificar a eficiência da intervenção pedagógica sob este viés teórico, para que os educandos alcancem as transformações psíquicas necessárias à superação das suas dificuldades no domínio da linguagem escrita. A pesquisa pautou-se na psicologia histórico-cultural e como principais referenciais teóricos, os psicólogos soviéticos Vigotsky, Luria e Leontiev - que conceituam a escrita como uma ferramenta cultural sistemática, crucial para que o psiquismo humano se desenvolva integralmente, dado que é através dela que os sujeitos alcançam as estruturas sintáticas de forma completa. Sendo essa forma de linguagem ampla e complexa, estes autores nos fazem tornar nossos olhares mais atentos ao engano de compreender que a escrita seja apenas um hábito de coordenação motora fina que se aprende através das repetições constantes das letras, números e desenhos. Optamos pela proposta metodológica de intervenção pedagógica, desenvolvendo todo um trabalho pensado a partir dos níveis de desenvolvimento dos sujeitos que obteve resultados significativos frente aos saltos no desenvolvimento cognitivo.

Palavras-Chave: Intervenção Pedagógica. Alfabetização. Psicologia Histórico-Cultural. Mediação. Desenvolvimento Cognitivo.

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

³ Doutora pela UNESP e Professora Orientadora do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the contributions of the historical-cultural psychology assumptions to overcome difficulty of learning in the literacy process, and to verify the efficiency of the pedagogical intervention under this theoretical bias, so that the students reach the psychic transformations necessary to overcome their difficulties in the written language domain. The research was based on historical-cultural psychology and as main theoretical references, the Soviet psychologists Vigotsky, Luria and Leontiev - who conceptualize writing as a systematic cultural tool, crucial for the human psyche to develop fully, since it is through it that the subjects reach the syntactic structures completely. Being this form of language wide and complex, these authors make us turn our eyes more aware to the mistake of understanding that writing is only a habit of fine motor coordination that is learned through the constant repetitions of letters, numbers and drawings. We opted for the methodological proposal of pedagogical intervention, developing a whole work thought from the levels of development of the subjects that obtained significant outcomes against the leaps in cognitive development.

Keywords: Pedagogical Intervention. Literacy. Historical-Cultural Psychology. Mediation. Cognitive Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1ª Sondagem de Escrita de Matheus	30
Figura 2 – 1ª Sondagem de Escrita de Leonardo	30
Figura 3 – 2ª Sondagem de Escrita de Matheus	32
Figura 4– 2ª Sondagem de Escrita de Leonardo	32
Figura 5 – 3ª Sondagem de Escrita de Matheus	33
Figura 6– 3ª Sondagem de Escrita de Leonardo	33
Figura 7 – 4ª Sondagem de Escrita de Matheus	35
Figura 8– 4ª Sondagem de Escrita de Leonardo	35
Figura 9 – 5ª Sondagem de Escrita de Matheus	37
Figura 10– 5ª Sondagem de Escrita de Leonardo	37
Figura 11 – 6ª Sondagem de Escrita de Matheus	39
Figura 12– 6ª Sondagem de Escrita de Leonardo	39
Figura 13 – 7ª Sondagem de Escrita de Matheus	40
Figura 14– 7ª Sondagem de Escrita de Leonardo	41

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
1. INTRODUÇÃO.....	9
2. METODOLOGIA.....	10
3. CORRELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO	12
3.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB O VIÉS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	15
4. A PERSPECTIVA LÍNGUISTICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	21
5. RESULTADOS	25
5.1 CASO MATHEUS.....	25
5.2 CASO LEONARDO	27
5.3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	28
6. DISCUSSÃO	42
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
ANEXO A	56
ANEXO B	57
ANEXO C	58
ANEXO D	59
ANEXO E.....	60

1. INTRODUÇÃO

Para se formar professores alfabetizadores qualificados para atuar em campo, é essencial que haja observância e participação nas práticas educativas realizadas nas instituições, para que os futuros educadores possam obter autonomia diante dos desafios da docência. A proximidade com a realidade das instituições educativas permite aos professores em formação refletir sobre teorias e atrelá-las às práticas, para que possam somar à educação e levar essas experiências para a vida profissional.

Tendo isso em vista, a pesquisa em tela visou investigar como uma intervenção pedagógica à luz da psicologia histórico-cultural poderia contribuir para que haja progresso no processo de alfabetização. Buscou-se, através do domínio teórico e do trabalho docente, trazer contribuições relevantes frente às dificuldades de aquisição da escrita, além de observar as práticas intrínsecas nas escolas, que permeiam os insucessos das crianças que mais apresentam dificuldades nesse processo.

A pesquisa tem como viés a psicologia histórico-cultural e como principais referenciais teóricos, os psicólogos soviéticos Vygotsky, Luria e Leontiev - que conceituam a escrita como uma ferramenta cultural sistemática, crucial para que o psiquismo humano se desenvolva integralmente, certos de que é através dela que os sujeitos alcançam as estruturas sintáticas de forma completa. Sendo essa forma de linguagem ampla e complexa, estes autores nos fazem tornar nossos olhares mais atentos ao engano de compreender que a escrita seja apenas um hábito de coordenação motora fina que se aprende através das repetições constantes das letras, números e desenhos (LURIA, 2001).

A grande problemática dessa pesquisa foi encontrar respostas de como os pressupostos da psicologia histórico-cultural podem contribuir para a ação docente frente à aprendizagem no processo de alfabetização para a superação de dificuldades, objetivando, identificar as contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural referentes às transformações psíquicas requeridas no domínio da linguagem escrita para a superação das dificuldades de aprendizagem na área.

A pesquisa teve como principais objetivos:

- Identificar nas obras dos proponentes da psicologia histórico-cultural - Vigotsky, Luria e Leontiev - a descrição conceitual dos saltos qualitativos dos processos funcionais superiores promovidos pela aquisição da escrita como instrumento cultural complexo;

- Verificar as possíveis colaborações destes conceitos levantados para a atividade docente frente a crianças com dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização;
- Delinear contribuições para a ação pedagógica na superação das dificuldades de aprendizagem tendo como referência as transformações psíquicas implicadas na aquisição da escrita.

Frente à essa problematização e aos objetivos da pesquisa, nos valem do método de Intervenção Pedagógica, que tem como principal característica a resolução de problemas práticos, que no caso dessa pesquisa são as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica; “este tipo de pesquisa se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, e assume como finalidade principal contribuir para a solução de problemas práticos” (GIL, 2010). De acordo com Damiani, Rochefort, Castro, Dariz e Pinheiro (2013) o método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos. Destarte em sua metodologia devem ser identificados e separados dois componentes principais: o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito).

A importância das pesquisas aplicadas é apontada por Robson (1995), que as denomina “pesquisas no mundo real” (p. 2, tradução nossa), por serem realizadas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório. Esse autor alerta para a distância existente entre a produção acadêmica da área da Educação e seus reflexos na prática dos profissionais que trabalham nas instituições de ensino. Ele comenta que muitos docentes simplesmente repetem práticas realizadas por seus colegas, sobre as quais têm apenas informações superficiais, sem a preocupação de verificar se foram adequadamente avaliadas e que impactos, efetivamente, produzem nos estudantes. Para contrapor-se a tal problema, Robson (op. cit.) enfatiza o potencial das pesquisas aplicadas para, por exemplo, subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar inovações. É por meio da pesquisa aplicada que, segundo esse autor, a produção acadêmica pode produzir o desejado impacto na prática. (DAMIANI, ROCHEFORT, CASTRO, DARIZ E PINHEIRO, 2013, p. 58)

Essa pesquisa é regida pelo aspecto qualitativo, pois por se tratar de uma pesquisa que lida com pessoas e leva em conta suas singularidades, ela se torna de cunho subjetivo. O método Intervenção Pedagógica, como pesquisa, se assemelha a experimentos, pois ambos objetivam buscar coisas novas para agir no mundo, na resolução de problemas.

Escolhemos esse método por ser o que mais se aproxima da proposta da pesquisa, a qual visava identificar as contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural na superação das dificuldades de aprendizagem referentes ao processo de alfabetização. Para tanto, foi preciso delinear contribuições para a ação pedagógica na superação das dificuldades de aprendizagem tendo como referência as transformações psíquicas implicadas na aquisição da escrita, sendo assim necessária a intervenção pedagógica, para que compreendêssemos de forma integral os processos de desenvolvimento na fase da alfabetização e verificássemos como a mediação do professor pode intervir de forma significativa nas conquistas de seus alunos. (LURIA, 2001; DAMIANI, 2013)

Como ferramentas para tal metodologia, utilizamos de observações não estruturadas, entrevistas semiestruturadas (Anexo A) com a família e a professora das crianças participantes, caderno de escrita, gravações e avaliação da pesquisa com análise documental dos cadernos de escrita, das atividades avaliativas dos alunos da turma participante.

Assim nosso intuito foi o de contribuir na produção de conhecimento acerca da temática, buscando na psicologia histórico-cultural o suporte necessário para que as práxis pedagógicas visem sempre o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos no processo de alfabetização.

Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, que consta do número 79531117.6.0000.5148. E por isso, para resguardar a escola e os indivíduos dessa pesquisa, utilizamos nomes fictícios para as crianças.

Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa são: uma professora que ministrava aulas no primeiro anos do Ensino Fundamental I, período no qual são trabalhados os conteúdos escolares referentes ao processo de alfabetização, e, duas crianças, que foram indicadas pela professora, que apresentavam maiores dificuldades no processo de alfabetização. Selecionamos uma escola pública de Lavras, Minas Gerais, para realizar a pesquisa e a intervenção pedagógica, por ser uma escola com comprometimento com a comunidade e visa sempre o desenvolvimento pleno e integral de seus alunos.

Essa pesquisa teve a duração de nove meses, realizada no período de março à dezembro de 2018. Nesse período, realizamos intervenções em sala para toda a turma, com o intuito de conhecer os sujeitos inseridos no processo de alfabetização; intervenções individuais fora de sala de aula, mas no período escolar; e sugestões de leituras e atividades para a professora, para autoatualização. A periodicidade das intervenções eram de duas vezes por semana durante o período de março à setembro e de uma vez por semana de setembro à dezembro.

Apresentaremos nos resultados, dois casos de dificuldade e desenvolvimento de aprendizagem de duas crianças da mesma turma do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, indicadas pela professora regente, que segundo ela, apresentavam as maiores dificuldades no processo de alfabetização entre toda a turma. Matheus e Leonardo (nomes fictícios) são os protagonistas desta pesquisa.

3. CORRELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

A psicologia é a área que estuda o desenvolvimento cognitivo humano e a pedagogia, o estudo do ensino que promove esse desenvolvimento, sendo de extrema importância interligá-las para que o processo de desenvolvimento da aprendizagem se dê de forma plena e completa.

A Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica propicia a compreensão de elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais que configuram o processo de escolarização e, ao atentar para as relações entre os sujeitos no contexto escolar, concebidos não como indivíduos abstratos, mas social e historicamente constituídos, possibilita o direcionamento do olhar para a vida escolar desse sujeito, atravessada pelas condições objetivas do processo de escolarização contextualizado na conjuntura social vigente, sem sucumbir à polarização entre o psicologismo e o sociologismo na formação inicial de professores. (CHECCHIA, 2015, p. 223)

Destarte, compreender essa relação nos processos educativos de uma criança é imprescindível para se desenvolver práticas pedagógicas significativas, que de fato contemplem o desenvolvimento cognitivo de forma a alcançar a humanização das funções psíquicas a que se refere à vida social e cultural que a alfabetização atinge.

Segundo Dangió (2017),

(...) cabe à educação escolar cumprir uma função social imprescindível: a de socializar os conhecimentos historicamente sistematizados acerca da realidade social, oportunizando aos

indivíduos a interpretação em sua essência. O que isso significa? Significa, de partida, entendermos como as coisas acontecem ao nosso redor e quais mecanismos são necessários para intervir sobre elas. Dentre tais mecanismos, destaca-se a questão do conhecimento acerca da realidade e, conseqüentemente, envolve aspectos pedagógicos, a exemplo da escolha do que ensinar, como, para quê, e para quem. (DANGIÓ, 2017, p. 86)

Pautada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, Dangió (2017), assevera que a função da escola não deve ser baseada na transmissão de conhecimentos pré-determinados, mas se fundamentar na construção de conhecimentos primordiais para a transformação da realidade humana, alicerçada na valorização da humanidade a ser conquistada de forma coletiva e histórica, sendo assim necessária a manifestação do caráter cultural da sociedade a que pertencem os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Por conseguinte, cabe à escola a tarefa de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessários à emancipação do homem e à democratização do saber historicamente sistematizado. Contudo, a transmissão do referido acervo cultural representa apenas um aspecto da educação, como um fenômeno amplo e complexo. Sendo assim, ao processo educativo escolar cabe a tarefa de organizar o ensino e a aprendizagem, buscando atingir seu objetivo matricial: o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos e, em consequência disso, a disponibilização dos instrumentos fulcrais para a constituição da consciência na luta pela transformação da realidade injusta que ora se apresenta. (DANGIÓ, 2017, p. 88)

A sociedade contemporânea é primordialmente fundamentada na cultura letrada e, considerando a vida em sociedade na qual estamos inseridos culturalmente, a alfabetização torna-se o primeiro passo para acessá-la. Entende-se então, que aprender a ler e a escrever seja o primeiro fim da educação, visto que sem essas duas competências, a educação escolar não se realiza. Assim,

A complexidade dessa tarefa exige, portanto, a intencionalidade do trabalho pedagógico na transmissão, pelo professor, e na apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade. Por conseguinte, o planejamento pedagógico deve ter objetivos claros, instituindo-se como um dos primeiros pontos necessários ao bom ensino. E nele, precisam ser considerados os elementos: conteúdo – forma – destinatário. Dessa maneira, ao planejar o ensino, o professor vislumbrará o que ensinar (conteúdos), quem é o aluno (saberes efetivados e saberes iminentes) e elegerá a melhor forma correspondente às necessidades de aprendizagem de cada criança. (DANGIÓ, 2017, p.89)

Desta forma, é necessário formar professores de qualidade, que compreendam a importância de que sua prática seja intencional e, sobretudo, de que conheça seu aluno

em sua integralidade, valorizando o que ele traz e suas potencialidades, reconhecendo suas especificidades e realidades, traçando um trabalho pedagógico que contemple esses elementos, tornando sua prática integral e significativa, que o afete, pois só apreendemos verdadeiramente o que nos afeta, o que nos interessa.

Nessa direção, o ensino deve orientar os alunos na tomada de consciência sobre seu aprendizado, oportunizando-lhes o desempenho de um papel ativo nesse processo organizado pelo professor. Assim, torna-se fundamental aos alunos saberem por que e para quê estão aprendendo dado conteúdo. (DANGIÓ, 2017, p. 89)

Destarte, a Psicologia da Educação na formação de professores vem contribuir com essas reflexões acerca do desenvolvimento humano e das aprendizagens das crianças, possibilitando aos futuros educadores problematizarem suas práticas pedagógicas, de modo a superarem os estereótipos que redundam na exclusão das crianças no contexto escolar (CHECCHIA, 2015).

Para Checchia (2015, p. 222), as discussões realizadas na disciplina Psicologia da Educação propiciam aos estudantes

a compreensão da constituição social e histórica dos fenômenos investigados na interface entre Psicologia e Educação, o questionamento de crenças e conhecimentos (no sentido de conhecimento instituído, como mencionamos anteriormente) proferidos pela Psicologia, os quais, ao serem reproduzidos por tais protagonistas, produzem marcas e efeitos na vida escolar dos sujeitos e, ainda, a indignação diante de teorizações psicológicas naturalizantes, reducionistas, estigmatizantes e patologizantes, bem como de práticas e ações por elas suscitadas, com as quais esses protagonistas podem buscar não compactuar.

Os educadores referidos como protagonistas pela autora assim como outras pessoas que participam da vida escolar das crianças, conhecendo tais teorias do psicologismo que focam na centralidade do indivíduo, podem ser agentes de transformação na vida escolar das mesmas, já que podem propiciar a elas outras possibilidades de aprendizagens que questionem o processo de medicalização da vida. É necessário que esses educadores considerem a realidade e o contexto em que a escola e a criança estão inseridas. Por isso, é fundamental que haja muita criticidade nas problematizações, nas observações e nas análises em relação à psicologia na formação docente, tornando essa formação de fato mais valiosa. Tratando-se do processo de alfabetização é essencial levar em conta todos esses aspectos, pois

(...) o enfoque sobre a alfabetização precisa levar em conta as condições históricas, econômicas, sociais e políticas nas quais são difundidas a escrita na escola pública como instituição de educação popular, cabendo-lhe a organização do trabalho pedagógico na direção

da superação do contexto das crianças que, na maioria das vezes, possuem uma relação externa com a escrita, ou seja, não vivenciam, de modo direto e intencional, a sua funcionalidade social para a construção de conhecimentos cada vez mais complexos e elaborados . (DANGIÓ, 2017, p. 81)

Essas condições históricas, econômicas, sociais e políticas estão imbricadas no processo educativo, revelando a natureza social do ser humano, caracterizada pela transformação do meio em que vive, por intermédio de seu trabalho. “Tal asserção advoga a emergência da consciência como mediadora na relação do homem com a natureza.” (DANGIÓ, 2017, p. 92, 93)

Destarte, para considerar a consciência como o elemento fundamental do processo de humanização, é preciso reconhecer os benefícios dos conhecimentos que a psicologia pode trazer para o processo educativo.

3.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB O VIÉS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Encontramos na Psicologia Histórico-Cultural, que tem como proponentes Lev Vigotsky, Alexei Leontiev e Alexander Luria, um alicerce para o trabalho pedagógico, que promove um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, instrumentalizando o professor em um amplo conhecimento do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças com as quais ele se deparará ao longo do trabalho docente.

O ponto central dessa teoria é a articulação entre história e cultura, destacando que as transformações cognitivas do indivíduo acontecem a partir de suas relações sociais e culturais; ou seja, essa teoria assevera que o indivíduo está em constante e permanente transformação na relação com os instrumentos da cultura na qual ele está inserido e que o faz se desenvolver.

A Psicologia Histórico-Cultural faz investigações sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, que se diferencia essencialmente do psiquismo animal. Neste sentido, Bulhões (2019) afirma

“(…) como elemento primordial, responsável por essa diferenciação, a premissa de que, para além das leis biológicas, o psiquismo humano é regido por leis históricos-sociais. Portanto, a compreensão do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural parte do pressuposto de que o funcionamento da consciência não pode ser compreendido em sua totalidade se não abarcar as bases concretas e materiais nas quais se situa, sob o risco de se perder de vista o fato de que são as

relações interpessoais que promovem o desenvolvimento, e não as estruturas psíquicas tomadas isoladamente. (BULHÕES, 2019, p. 133)

Portanto, para estudar um indivíduo é necessário envolver todos os aspectos sociais nos quais ele está inserido, além de compreender que cada pessoa tem seu próprio tempo para se desenvolver e aprender. Segundo Abrantes e Martins,

Vigotski (1984) desenvolveu o conceito de atividade coletiva (ou social) a partir da qual deriva a atividade individual. Considerou a unidade entre a atividade externa das pessoas, que denominou intersíquicos, e a atividade interna dos indivíduos, os processos intra-psíquicos. A dinâmica do movimento em que os processos intersíquicos são traduzidos para intra-psíquicos foi chamado de internalização. (ABRANTES E MARTINS, 2006, p.5)

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o desenvolvimento cognitivo parte da mediação, que se dá a partir das relações interpessoais para as relações intrapessoais.

A mediação norteia, auxilia na resolução de conflitos, reflexiona e gera criticidade e autonomia. A mediação inclui o aluno no processo de aprendizagem, sem relações de poder, mas em relações horizontais.

A intervenção pedagógica é uma forma de mediação que utilizamos para ter um contato direto com o fracasso escolar. Ao intervir, podemos utilizar de vários recursos até alcançarmos os resultados esperados. Mas essa ação requer planejamento e conhecimento.

A ação mediação faz com que o professor seja o intermediário entre o aluno e o conhecimento, ressaltando que este, não tem o papel de detentor do saber, enquanto os alunos não possuem conhecimento. Todos têm o que contribuir, o que aprender e o que ensinar.

Quanto à internalização,

(...) ocorre por meio da apropriação de signos que são, segundo Vigotski, os “portadores reais da cultura humana”. São eles os mediadores semióticos das relações dos homens com o mundo físico e social, bem como constituintes do desenvolvimento psíquico. Eles permitem ao ser humano criar modelos mentais dos objetos, da realidade e atuar com eles e a partir deles, no planejamento da própria atividade. (ABRANTES E MARTINS, 2006, p.5, grifo dos autores)

É preciso ressaltar que a internalização só ocorre quando algo nos afeta. Tendo isso em vista, pensando nos sujeitos dessa pesquisa, duas crianças de 6 anos, é preciso considerar suas atividades guias: a brincadeira e o jogo. Assim, a Psicologia Histórico-

Cultural auxilia o professor dentro da sala de aula, guiando os caminhos que ele deve tomar, visando um processo de ensino-aprendizagem mais qualitativo.

Para Vigotsky (1991), os seres humanos têm funções psíquicas produtoras de processos mentais. São dois grupos denominados por ele por funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores.

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKY, 1991, p.29)

Compreende-se então, que a mediação é a base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, sendo realizada a partir das relações sociais e estímulos externos.

A teoria de Vigotsky (1995, 2001) nos apresenta a gênese social do psiquismo, que não ocorre de forma linear. Nascemos candidatos ao processo de humanização, amparados pelas funções psicológicas - quais sejam, a sensação, a percepção, a atenção, a memória, as emoções e os sentimentos, pensamento e linguagem – em sua expressão elementar, inata. O contato com a cultura promove interposições educativas que requalificam o psiquismo consciente, por meio dos processos de objetivação e subjetivação, de modo que tais funções se articulam e se transformam, alcançando sua expressão superior. Segundo o autor, o ápice deste processo configura-se no entrecruzamento entre o pensamento e a linguagem, o qual nos diferencia dos outros animais, pois os seres humanos são os únicos a conseguir esse grande salto qualitativo do psiquismo que permite a simbolização e a estabilidade dos significados sociais na consciência.

Ademais, Vigotsky nos traz o conceito de Zonas de Desenvolvimento que nos auxilia no planejamento das atividades pedagógicas. Ele nos apresenta um grande instrumento para compreendermos o curso do desenvolvimento cognitivo de cada criança com os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI),

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já

amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKY, 1991, p. 58)

Considerando essas informações e trazendo novamente o conceito de mediação, o professor pode planejar intervenções intencionais tendo em vista a atuação do ensino na zona de desenvolvimento iminente da criança, de modo a promover saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Pensando na alfabetização, é necessário compreender que a escrita não é somente uma habilidade motora ou de memorização, mas é um processo que envolve transformações psíquicas de ordem simbólica (VIGOTSKY, 1995). Desta forma, conhecendo o sujeito desse processo em todos os seus aspectos, é mais fácil planejar atividades que abranjam a atividade guia da criança para trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Iminente, valorizando o que a criança já adquiriu, ou seja, seu Nível de Desenvolvimento Real.

A leitura e a escrita fazem parte da cultura da nossa sociedade. Quem detém essas competências, está mais bem inserido nela, pois ela nos aproxima do convívio social. Mas, é importante ressaltar que o processo de alfabetização não acontece de forma espontânea, é preciso mediação para aprender, portanto, a participação do outro é essencial para o desenvolvimento e, tendo o professor esse papel de mediador, é imprescindível que este faça com que o processo articule sentido e significado para a criança. Ou seja, a alfabetização é um dos processos mais complexos do psiquismo humano, pois requer grandes saltos qualitativos das funções superiores do psiquismo. O processo de alfabetização se torna mais difícil quando não considera as especificidades de cada sujeito, redundando em dificuldades que não serão superadas espontaneamente.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental na escola consistem em uma das fases mais importantes da vida escolar das crianças por objetivarem a consolidação do processo de alfabetização, o qual atua como a porta de entrada para as demais aprendizagens escolares (MARTINS, 2017). Além do mais, o Primeiro Ano do Ensino Fundamental marca a saída da Educação Infantil, na qual as crianças eram acostumadas

a aprender brincando, para a entrada no Ensino Fundamental, no qual são obrigadas a ficarem por horas sentadas em suas carteiras copiando conteúdos do quadro.

Contudo, apenas a cópia não garante a aprendizagem. De acordo com Vygotski (1996), é nessa fase em que a criança começa a dar significados para os símbolos que antes eram considerados apenas desenhos. Ela se constitui como uma etapa muito importante, visto que por meio dela, ocorre um salto qualitativo complexo no desenvolvimento da criança: a apropriação das habilidades e destrezas que redundarão no domínio da leitura e da escrita.

Nas palavras do autor,

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1996, p. 185)

À luz dos estudos da psicologia histórico-cultural, no processo de aquisição da leitura e da escrita, o professor desempenha um papel fundamental: o de mediador entre a criança e o meio sociocultural, e é por meio dessa mediação e interação que as funções psicológicas superiores das crianças se desenvolvem e o processo de aprendizagem acontece (DANGIÓ e MARTINS, 2017). Em suas práticas educativas, o professor dá as orientações necessárias para que a criança aprenda através de estímulos e de atividades específicas a atingir um objetivo previamente estabelecido.

Portanto, para a psicologia histórico-cultural a mediação é essencial e indispensável para o desenvolvimento integral dos indivíduos, principalmente no processo escolar, promovendo as conquistas necessárias para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais (LURIA, 2001). Sobre a especificidade do desenvolvimento do psiquismo humano, Martins (2001, p. 47, grifo da autora) afirma que,

Graças ao desenvolvimento da linguagem, requerida pela natureza da atividade humana, superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria também aos animais, passando a representá-la cognitivamente por meio das palavras. Dessa superação resulta a possibilidade para a construção de ideias, que são, a rigor, os conteúdos do *pensamento*.

Dessa forma, o entrecruzamento entre pensamento e linguagem resulta em um salto qualitativo que nos diferencia dos animais e é por meio da escrita que se permite a

organização do pensamento e uma melhor comunicação oral. O primeiro estágio da escrita é o desenho, inicialmente na fase dos rabiscos, sem pretensão de uma representação figurativa. (MARTINS, 2001).

A partir da aquisição do desenho como representação simbólica, a criança começa a internalizar a linguagem escrita como uma função social e assim, quando um símbolo adquire significado funcional para uma criança, ela passa a sentir necessidade de utilizar marcas gráficas específicas para registrar conteúdos. Sendo assim, alcança-se um salto qualitativo para o psiquismo dessa criança, dado que a escrita se torna um instrumento cultural auxiliar, o qual potencializa a comunicação e os processos mnemônicos (LURIA, 2001).

Ademais, sendo a linguagem oral expressamente ligada à internalização da linguagem escrita, o processo de aquisição da escrita se torna algo complexo, pois exige a representação do som da fala e isso implica em processos psíquicos mais complexos os quais exigem uma maior capacidade de abstração (LURIA, 2001).

A complexificação cultural do processo de internalização de signos, no que se refere aos vínculos entre a linguagem oral e a linguagem escrita, paulatinamente consolida os dispositivos externos na qualidade de instrumentos do psiquismo. Em outras palavras, temos aí os dispositivos internos culminando na quarta etapa de desenvolvimento da linguagem, representada pela linguagem interna, cuja expressão mais elaborada e complexa se apresenta na linguagem escrita e correlata a instituição do pensamento teórico. (DANGIÓ, 2017, p. 281)

Portanto, a alfabetização é um processo complexo, o qual enfrenta entraves que podem não ser superados caso não haja uma mediação reflexiva, que compreenda a articulação entre esse processo e os saltos qualitativos das funções psicológicas superiores do psiquismo. Dessa forma, a alfabetização não deve ser compreendida como uma simples aquisição motora que se ampara em constantes repetições e cópias, as quais, infelizmente, ainda são recorrentes nas práticas escolares.

Vale ressaltar que para que a criança consiga alcançar saltos em seu desenvolvimento no processo de alfabetização, a consciência fonológica se torna imprescindível para atingir o nível de alfabetizado. Ou seja, a escrita se configura em um conjunto de símbolos de segunda ordem, os quais, segundo Vygotsky (1995), tem uma relação indireta e arbitrária com o seu significado. Portanto, utilizar-se de recursos que afirmem a condição fonológica que está ligada a escrita, faz com que a criança compreenda que tais símbolos correspondem ao som da fala. Com base nessas informações, na intervenção pedagógica em tela, como veremos a seguir, foram

realizadas atividades, jogos e brincadeiras de consciência fonológica. Esse é o primeiro requisito para fazer parte da cultura letrada de uma sociedade. Tendo na alfabetização não somente o ato de ler e escrever, mas principalmente de compreensão do que se escreve e do que se lê, construindo uma consciência crítica e pensante.

Assim, dispor da relação entre a prática pedagógica e a psicologia histórico-cultural nos compromete, enquanto educadores, com a emancipação do ser humano, para a formação do sujeito crítico e reflexivo, de forma a compreender a necessidade da formação do ser politizado para a mudança da realidade que oprime.

À luz dos pressupostos teóricos apresentados, a pesquisa em tela teve como objetivo relatar a experiência de acompanhamento de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, no período de março à dezembro de 2018, que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. A intervenção integra um projeto de intervenção com o tema “Contribuições dos Pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para a Superação de Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização”, o qual visou identificar o modo como a compreensão multideterminada da queixa escolar à luz desta perspectiva teórica pode auxiliar na superação das dificuldades de aquisição da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

4. A PERSPECTIVA LÍNGUISTICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Para a apropriação do sistema de escrita alfabética, professores utilizam-se de *métodos de alfabetização*, que de acordo com Frade (2005) podem ser divididos em métodos sintéticos (métodos alfabético, fônico, silábico) e em métodos analíticos (métodos palavração e sentencição, global de contos, natural e de imersão).

Para compreender os dois grupos de métodos, Frade (2005) nos explica que,

Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. [...] Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos global de contos, o de sentencição e o de palavração. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização.

Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando- se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. (FRADE, 2005, p. 21)

Mas independentemente do método que o professor tenha mais afinidade, é necessário que se conheça os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, até mesmo para escolha dos melhores métodos a serem utilizados e para traçar estratégias de aprendizagem para que se alcance a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para isso é essencial que se conheça a teoria desenvolvida por Emília Ferreiro *Psicogênese da Língua Escrita*, que propõe um novo olhar para o processo de alfabetização. Essa teoria é compreendida como a história do processo da aquisição da língua escrita através das funções psicológicas de cada indivíduo.

O que motivou Ferreiro foram os elevados índices de fracasso escolar, nas pesquisas no México e na Argentina, que realizou juntamente com Ana Teberosky. As autoras buscaram respostas no contato direto com os alunos que apresentavam dificuldades nesse processo.

Baseado em um trabalho experimental que elas realizaram em Buenos Aires na década de 70, a pesquisa possibilita compreender como as crianças aprendem. As autoras desenvolveram um trabalho que se apoia em hipóteses, baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos para estabelecer níveis de escrita. Por meio dessa pesquisa, elas categorizaram os resultados em cinco níveis estruturais. Sendo eles: hipótese pré-silábica, intermediário I que está dentro da hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábica-alfabética ou intermediário II e a hipótese alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193, grifo das autoras) no nível 1 *“escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma.”* Nesse nível considerado a hipótese pré-silábica, a criança faz garatujas ou rabiscos para representar a sua escrita, mas não faz relação entre a fala e a escrita. No nível 2, o intermediário I, a criança começa a compreender que existe uma relação entre a pronúncia e a escrita.

Porém, difere do nível I no que a criança começa a desligar-se da leitura global e a tentar uma correspondência das partes entre si. A limitação inerente a este nível é a seguinte: a correspondência se buscará entre partes “completas” do próprio nome, e não entre as partes que constituem cada nome (suas sílabas). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 227)

No nível 3, a hipótese silábica, a criança presume que a escrita representa a fala e utiliza-se uma letra para cada sílaba. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209, grifo das autoras) “este nível está caracterizado pela tentativa de dar *um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.*”.

No nível 4, a hipótese silábica-alfabética, a criança percebe que a escrita representa os sons da fala.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214, grifo das autoras), o nível 4 é a

Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: *a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).*

No nível 5, a hipótese alfabética, a criança passa a compreender a função social da escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219, grifo das autoras),

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer essa distinção, já que amiúde se confundem com as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

Com a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), podemos entender que a criança constrói hipóteses diferenciadas sobre o sistema de escrita e isso nos faz compreender em qual nível da linguagem escrita a criança está. Sabendo disso, o educador pode desenvolver atividades dirigidas que façam a criança apreender e ter evoluções na aprendizagem da língua escrita.

Conforme Ferreiro (2011, p. 20), o modo com que uma criança escreve é “um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. A autora afirma que a escrita de uma criança é orientada por diversos fatores tais como culturais, educacionais e linguísticos.

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar

na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever.” (LURIA, 2001, p. 1, 2)

Desse modo, Ferreiro (2011) afirma que à medida que a criança constrói as hipóteses sobre o sistema de escrita passando pelos níveis conceituais linguísticos, segue-se uma linha evolutiva regular da escrita infantil que pode ser dividida em três períodos. Para a autora, o primeiro período consiste na distinção entre o desenhar e o escrever. Nesse período evolutivo é onde a criança começa a fazer garatujas e as primeiras representações das letras. A segunda fase tem como objetivo a busca de diferenciação entre escritas produzidas com o intuito de dizer coisas distintas, nessa fase tem início uma busca dificultosa e elaborada de modos de diferenciação. Ferreiro (2011) entende que nesses dois primeiros períodos, a escrita não é regulada por diferenças ou semelhanças entre significantes sonoros, visto que a atenção a essas propriedades sonoras marca o ingresso no terceiro período que foi descrito por ela como período silábico.

O período silábico vai ser o último passo da criança para a compreensão do sistema de escrita, pois é quando ela começa a perceber que suas letras podem corresponder às sílabas e que segundo Ferreiro (2011, p. 29) “a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores”, o que a leva a descobrir diversos problemas tanto no campo quantitativo quanto no campo qualitativo. Por meio da resolução desses problemas, a criança constrói sua compreensão sobre o sistema de escrita para então passar a dominar o sistema escrito da língua socialmente estabelecido pela comunidade linguística da qual faz parte.

Ressaltamos também, a importância da aquisição da *Consciência Fonológica* no processo de alfabetização. A consciência fonológica é um ramo dentro da linguística, que constitui uma das ações do método fônico para o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

A consciência fonológica requer uma capacidade de compreensão de que as letras são representações dos sons, ou seja, relacionar fonema-grafema. Segundo Morais (2015),

Enquanto descobre ou toma consciência da existência de “unidades” orais e unidades escritas, e compreende como elas estão relacionadas, o indivíduo precisa desvendar como um todo (a palavra escrita) tem a ver com outro todo (a palavra falada) e como suas partes (escritas e orais) estabelecem correspondências entre si e com o todo-palavra. (MORAIS, 2015, p.61)

Sendo assim, adquirir consciência fonológica é uma ação complexa, que requer mediação para se estabelecer. Para compreender as evidências da aquisição da consciência fonológica, Morais exemplifica de forma esclarecedora.

Por exemplo, julgamos que há evidente consciência fonológica, quando, diante de 4 figuras (gaveta, sacola, palito e sapato), seguindo nossa orientação, uma criança escolhe aquelas duas cujos nomes começam com a mesma sílaba, e diz apenas que “*sacola e sapato começam igual*”, mesmo que não saiba verbalizar a parte oral que as duas palavras compartilham no início. (MORAIS, 2015, p. 63)

Para Morais (2015), a consciência fonológica é um requisito para alcançar novos saltos nas hipóteses criadas por Ferreiro e Teberosky (1999), criticando as autoras por tratarem a consciência fonológica como mera decorrência da alfabetização. Contudo, só a consciência fonológica também não basta, é preciso um conjunto de ações e estratégias para alcançar os saltos no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Pensamos que é obrigatório tratar o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si, que exige ensino específico, um ensino que inclua a promoção da consciência fonológica. Mas tal perspectiva não poderá nos fazer esquecer que, já há algum tempo, vimos aprimorando nossa concepção de aluno alfabetizado e que, nos dias atuais, ela pressupõe um cidadão capaz de, com um mínimo de autonomia, participar das práticas sociais de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais escritos. (MORAIS, 2015, p. 74)

Assim, desenvolver atividades que compreendam a consciência fonológica, auxiliam no desenvolvimento cognitivo com vistas à alfabetização, alcançando saltos qualitativos não só de aprendizagem, mas também na construção da autonomia. Percebendo que ler e escrever não é apenas um ato de codificar e decodificar letras, mas uma prática que leva à reflexão e à criticidade.

5. RESULTADOS

5.1 CASO MATHEUS

Quando entramos em contato com escola, a professora da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental nos indicou duas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, entre elas estava Matheus. A criança tinha seis anos e meio, era um pouco tímido, disperso e demorava a fazer as atividades. Na Educação Infantil frequentou uma creche que fica perto da escola. A criança se sentava nas primeiras

carteiras perto da lousa e não faltava às aulas. Morava com a sua avó paterna e a família participava pouco das reuniões e dos eventos escolares. A criança relatava que sentia falta de seus pais e isso estava afetando suas atividades escolares e sua aprendizagem. Em uma aproximação com a criança, solicitamos que desenhasse sua família e ele desenhou a casa, ela mesma e o cachorro. Perguntamos sobre a avó e ele respondeu que a avó não era a sua família. A partir desse dia, percebemos que um dos fatores que atrapalhava sua aprendizagem era emocional.

Matheus morava com a avó e uma tia. Seus pais moravam em outra casa e tinham outros filhos juntos. Durante a visita domiciliar, não pudemos ter muitas informações sobre os pais, porque sua avó nos contou sobre a tristeza de Matheus com toda a situação e não comentava muito a respeito, só respondia o que era lhe perguntado. Matheus não gostava de visitar seus pais e adotou como mãe, uma tia que morava perto de sua casa, que todos os dias visitava-o e ajudava-o em seus deveres escolares. Segundo a avó, Matheus não queria morar com seus pais, já que ele sentia que seu pai mudou de comportamento por causa de sua irmã mais nova. A família relatou que várias vezes encontrou a criança chorando escondida.

A avó nos disse que seu filho, pai de Matheus estava morando com eles e que ele e Matheus estavam muito próximos, já que o pai estava separado da mãe de Matheus. E ainda que a mãe passava por problemas familiares. Quando Matheus nasceu, sua mãe o deixava com a avó paterna para trabalhar e a partir daí, foi deixando cada vez mais, até não voltar para buscá-lo. Não obtivemos muitas informações sobre a posição do pai sobre esse fato.

Matheus era uma criança muito quieta, tímida, dispersa e tinha dificuldade de se concentrar. Já foi vista várias vezes folheando o caderno enquanto a professora explicava a atividade. A professora disse que a criança é uma das que mais apresentava dificuldades de aprendizagem e que essa dificuldade se dava pelo fato de ter uma família desestruturada que não participava da vida escolar da criança, por sua avó já ser idosa, eximindo assim toda a responsabilidade da escola. O rótulo de uma família desestruturada foi um dos fatores determinantes para que ela escolhesse essa criança como uma das que mais havia dificuldades em aprender.

Durante as observações dentro da sala de aula, percebemos que Matheus tinha poucos amigos e que era uma criança disciplinada, quieta e introvertida. Às vezes conversava baixinho com o colega do lado e abria um sorriso discreto. Sempre demorava a fazer as atividades, mas não ficava por último.

Conversava com seus amigos quando tinha oportunidade, mas se aproximava de poucas crianças, no máximo três. Sorridente, brincava e interagia com os outros como qualquer criança. Não havia reclamações sobre seu comportamento e sempre que solicitado, ele era solidário com seus colegas de classe.

5.2 CASO LEONARDO

Leonardo foi indicado pela professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, por ter dificuldades na aprendizagem no processo de alfabetização. A criança em questão tinha seis anos e sofria com problemas de dicção. A professora o descreveu como disperso e incompreensível. Para fazer as atividades em sala de aula se mostrava mais “lento” que os demais.

Leonardo iniciou a vida escolar na 1ª etapa da Educação Infantil, aos quatro anos. A professora suspeitava que a creche não desse tanta ênfase nas atividades básicas para a preparação para a alfabetização. A criança sempre ficava nas primeiras carteiras e sempre quando estão sentados em dupla, ficava com um colega que estava mais avançado, para ajuda-lo, segundo a professora. A família era muito participativa e se preocupava com a escolarização da criança, sempre ia às reuniões e eventos realizados na escola. Em conversa com a mãe da criança, foi possível perceber que tem uma família carinhosa e preocupada, mas que não possuem muita instrução, pois não questionavam as demandas da escola. Desta forma, procuramos por um tratamento fonoaudiólogo para a criança pelo Sistema Único de Saúde e obtivemos êxito.

Leonardo era uma criança muito sorridente e quieta na escola. Prestava atenção nas instruções da professora, sempre necessitava da ajuda para fazer as atividades e demorava na realização das mesmas. A hipótese explicativa da professora sobre o entrave de Leonardo, era a dificuldade ao se comunicar, pois, segundo ela, por não ser compreendido, ele se chateava e parava de falar. Assim, mais uma vez, eximia-se da responsabilidade sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Durante as observações dentro da sala de aula, percebemos que Leonardo sorria muito e conversava com seus amigos que estavam ao redor de sua carteira. Para realizar todas as atividades ele sempre copiava de um amigo que se sentava atrás.

Leonardo era uma criança muito esperta e sorridente. Conversava com todos que estavam a sua volta. No recreio brincava bastante com seus colegas e não havia reclamações sobre seu comportamento.

5.3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

A obra de Ferreiro e Teberosky (1999) *Psicogênese da Língua Escrita* foi um grande instrumento auxiliador para que intervíssemos no processo de alfabetização dessas crianças. Através das Sondagens de Hipótese de Escrita, pudemos acompanhar o desenvolvimento do processo de alfabetização, além de ter sido o ponto inicial para desenvolver a intervenção pedagógica, visto que a partir das sondagens nos foi possível compreender o nível de leitura e escrita de cada criança e assim realizar a intervenção de acordo com a ZDR e a ZDI.

Luria (2001) também nos apresenta em *O desenvolvimento da escrita na criança*, um experimento que traduz a pré-história da escrita da criança em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Esse experimento juntamente com a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) nos valeram para que possamos desenvolver atividades de acordo com nível de desenvolvimento de Matheus e Leonardo. Nos experimentos de Luria, ele ditava sentenças para que as crianças pudessem escrever e após isso, lerem o que haviam escrito. Assim utilizamos as sondagens de hipótese de escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se parece muito com a forma com que Luria conduzia seus experimentos.

EXPERIMENTO DE LURIA	EXPERIMENTO DE FERREIRO E TEBEROSKY
Luria realizou seus experimentos em <i>O desenvolvimento da escrita na criança</i> , com crianças ainda não alfabetizadas, buscando compreender o modo de escrita de crianças de 3 a 5 anos. O autor pedia que a criança escrevesse a sentença ditada por ele, geralmente frases como “Os ratos têm rabos compridos” (LURIA, 2001). As	Nos experimentos de Ferreiro e Teberosky, as autoras constroem hipóteses diferenciadas sobre o sistema de escrita compreendendo qual nível da linguagem escrita a criança está. Aqui as autoras já reconhecem que a criança, mesmo que não alfabetizadas já pensam sobre a escrita. As autoras pediam para que as

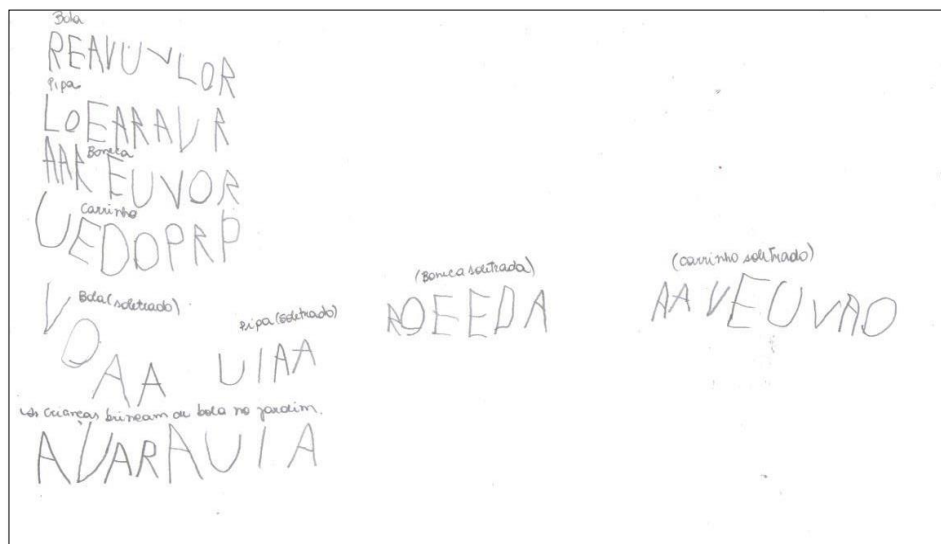
<p>crianças faziam rabiscos e marcas gráficas, mostrando à Luria que a criança imitava o que já havia visto de um adulto escrevendo. Quando o autor pedia para que essas crianças lessem o que haviam escrito, elas não se lembravam dos registros. O autor teve como intenção fornecer uma análise psicológica do desenvolvimento da escrita na criança desde seus primórdios.</p>	<p>crianças escrevessem o próprio nome, o nome de familiares e amigos; faziam contrastes entre escrita e desenhos; escrita de palavras familiarizadas da escolarização; escrita de novas palavras; e por fim pediam que escrevessem uma frase. As situações dadas por Ferreiro e Teberosky, não eram feitas de modo linear, dependiam do momento. No final das sentenças, era pedido que as crianças lessem o que haviam escrito. Assim, as autoras construíram os níveis de escrita a partir das sondagens de hipótese de escrita.</p>
---	---

Desta forma, em articulação com as intervenções pedagógicas realizadas, foram aplicadas sondagens de escrita pautadas na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), para verificar o nível de habilidade e o potencial de aprendizagem que as duas crianças apresentavam nos diferentes momentos da intervenção.

Para realizar as sondagens de hipótese de escrita, fizemos conversas anteriormente, contextualizando as palavras e frases ditadas. Utilizamos palavras de uma mesma linha de pensamento, como alimentos e animais, além de palavras geradas pelas crianças, valorizando suas subjetividades.

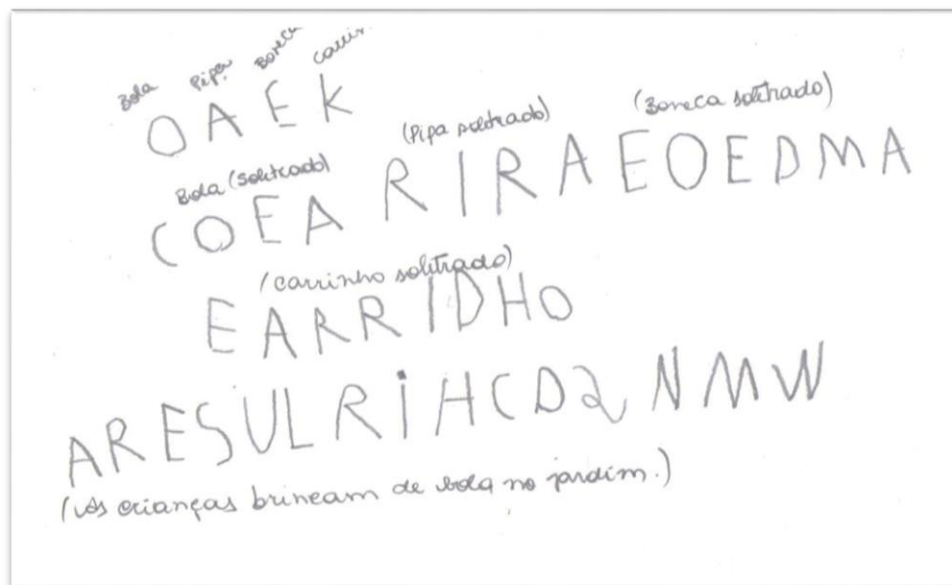
As primeiras sondagens de hipótese de escrita de Matheus e Leonardo foram realizadas no dia 12/04/2018 como mostram as figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1 – 1ª Sondagem de hipótese de escrita de Matheus em 28 de março de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Figura 2 – 1ª Sondagem de hipótese de escrita de Leonardo em 28 de março de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Foram ditadas para a criança as palavras: BOLA, PIPA, BONECA, CARRINHO, seguida da frase “AS CRIANÇAS BRINCAM DE BOLA NO JARDIM.” As palavras foram ditas normalmente, sem nenhuma repetição ou destaque para as sílabas. No final, ditamos uma frase com uma das palavras já ditas, que nesse caso foi a palavra BOLA.

Identificamos que, de acordo com os pressupostos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), as duas crianças estavam no nível 2 que se refere ao intermediário I, pois utilizavam as letras de forma aleatória e a escrita como mecanismo de repetição, conseqüentemente, ainda não compreendiam a escrita como

uma representação da fala. À vista disso, percebemos que estavam no segundo período da escrita pré-silábica. Destaca-se que Matheus se mostrou muito disperso durante a atividade.

Essas sondagens foram realizadas para analisarmos em que nível de escrita as crianças estavam, para iniciarmos a intervenção de forma consciente, levando em conta a zona de desenvolvimento iminente (ZDI) de cada criança, assim, não foram realizadas intervenções anteriormente à elas.

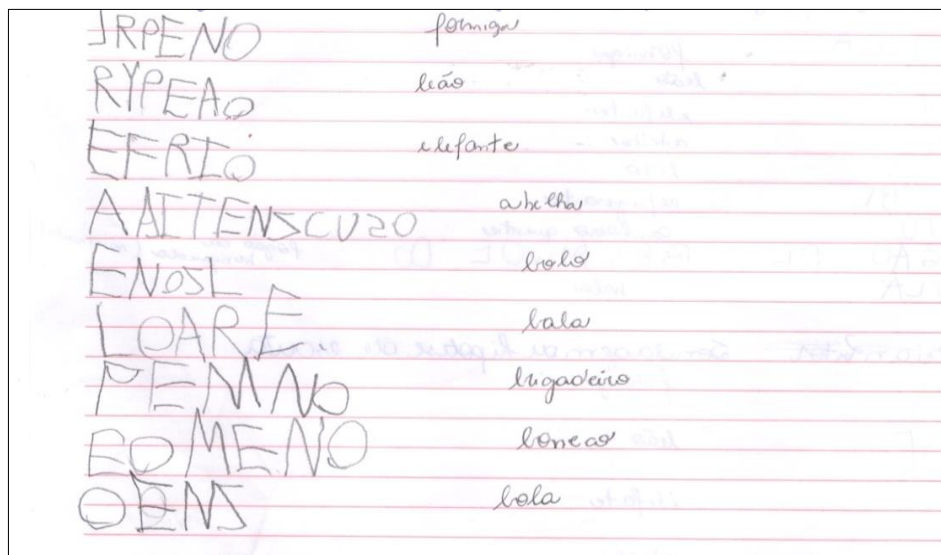
Identificamos nas primeiras sondagens, que as crianças não faziam correlação de som e letra e a partir desse diagnóstico, pensamos em atividades que inicialmente reforçassem a compreensão das distinções entre letras, números e imagens.

Iniciamos com a leitura de pequenos textos que estavam no livro didático de Língua Portuguesa que era utilizado pela professora e a partir dessa leitura, solicitamos para que apontassem no texto quais eram as vogais e depois as consoantes. Perguntamos também se ali havia algum número ou era somente letra. Trabalhamos também com as imagens que estavam no livro, perguntando o que havia na imagem, ligando elas à primeira letra que iniciavam.

Após isso, começamos a pensar em atividades de consciência fonológica. Inicialmente foram trabalhadas atividades que envolviam o alfabeto. Para cada letra do alfabeto, levávamos uma imagem que fizesse correspondência com a mesma, e isso se fez presente durante todas as intervenções nesse período, sempre apresentando diferentes imagens das trabalhadas anteriormente, além de atividades que enfatizavam a relação entre som e letra.

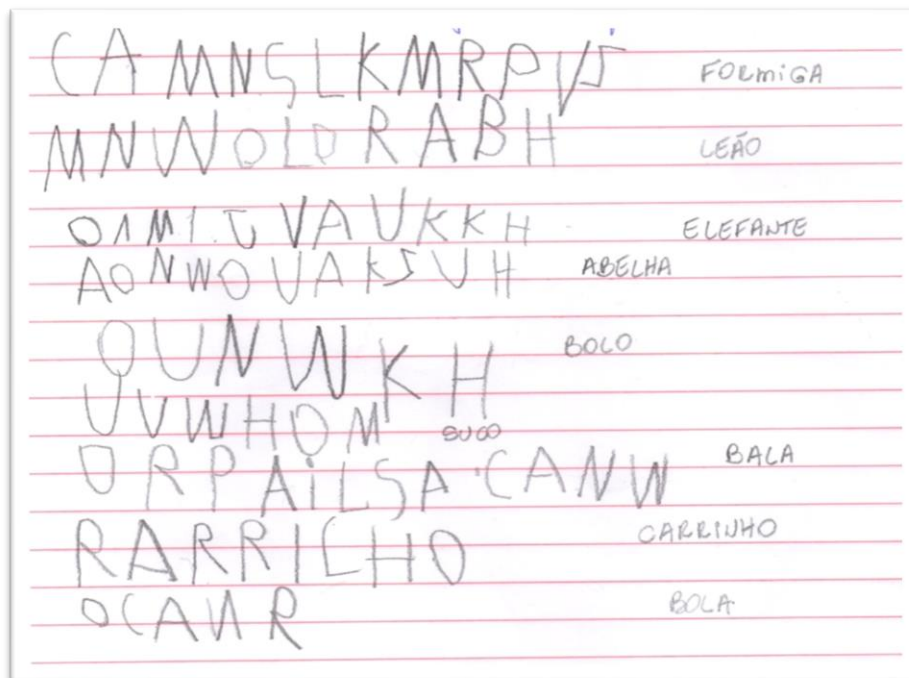
Nas segundas sondagens de hipótese de escrita, realizada dia 12 de abril de 2018, foram ditadas para as crianças as palavras: FORMIGA, LEÃO, ELEFANTE, ABELHA, BOLO, BALA, BRIGADEIRO, BONECO, BOLA. As palavras foram tiradas de conversas com as crianças, de acordo com seus gostos. As palavras foram ditas normalmente, sem nenhuma repetição ou destaque para as sílabas. Seguem as figuras 3 e 4:

Figura 3 – 2ª Sondagem de hipótese de escrita de Matheus em 12 de abril de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Figura 4 – 2ª Sondagem de hipótese de escrita de Leonardo em 12 de abril de 2018



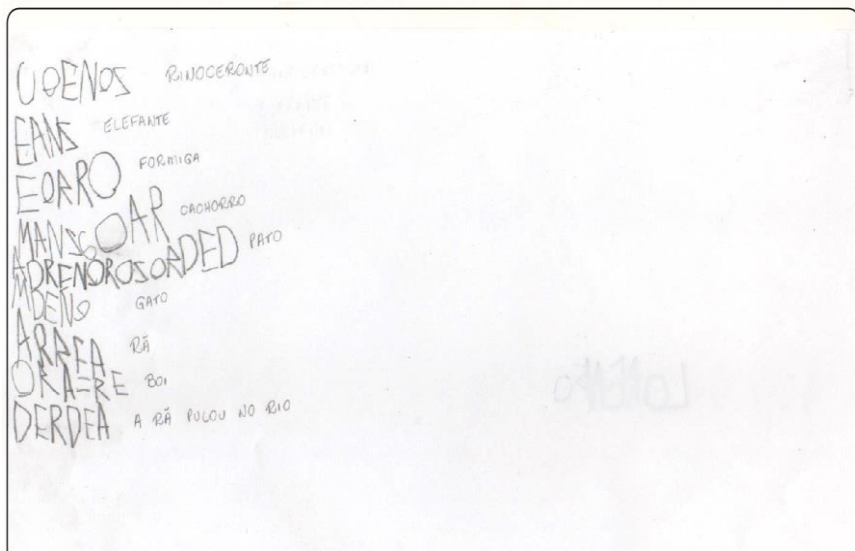
Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Nessas sondagens não observamos saltos no desenvolvimento da escrita de nenhuma das duas crianças. Nesse período até a próxima sondagem, fizemos as seguintes atividades: bingo de letras; consciência fonológica do sorvete (Vide Anexo B); roda de palmas fonológico (nessa atividade, sentamos com as crianças em roda e cada uma ia falando em voz alta a letra do alfabeto na sua sequência e quando falávamos a letra, já seguíamos para uma palavra que começava com essa mesma letra.)

Além dessas atividades, continuamos com as imagens para que eles fizessem associações visuais entre a imagem e o som que ela representa.

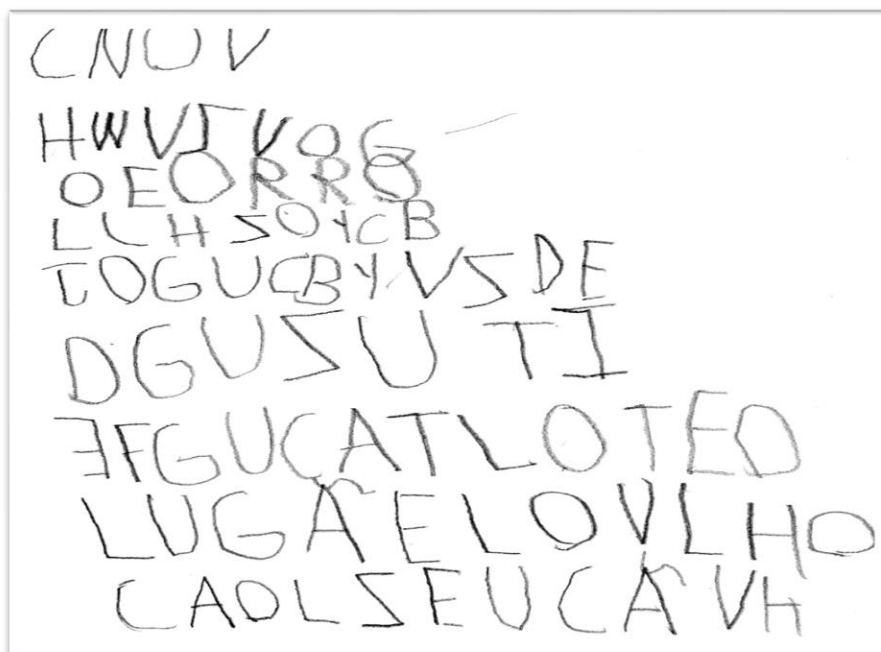
Nas terceiras sondagens de escrita, realizada no dia 03 de maio, conforme mostram as figuras 5 e 6 a seguir:

Figura 5 – 3ª Sondagem de hipótese de escrita de Matheus em 03 de maio de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Figura 6 – 3ª Sondagem de hipótese de escrita de Leonardo em 03 de maio de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Foram ditadas para as crianças as palavras: RINOCERONTE, ELEFANTE, FORMIGA, CACHORRO, PATO, GATO, RÃ e BOI, seguidas da frase “A rã pulou no rio.” Percebe-se que começamos por duas palavras polissílabas, depois duas palavras

trissílabas, duas dissílabas e duas monossílabas. Mais uma vez, as palavras foram ditas normalmente, sem nenhuma repetição ou destaque para as sílabas. No final, ditamos uma frase com uma das palavras já ditas, que nesse caso foi a palavra RÃ.

Entregamos a folha para Matheus e então ditamos as palavras e a frase. Em nenhum momento ele parou para pensar, foi escrevendo letrinha por letrinha sem indagar ou pedir para repetir. Não conseguimos identificar se ele estava convicto de que as palavras estavam escritas da forma correta ou se era pressa para terminar logo a atividade. Quando terminava as palavras, dizia que já tinha terminado e então continuávamos com o ditado. Quando terminamos o ditado, pedimos para que ele lesse, mas ele não conseguiu e disse que não se lembrava do que tinha escrito.

Matheus continuava no nível 2 da hipótese pré-silábica pois usava letras aleatoriamente. Percebemos que ele utilizava muito as letras de seu nome. Ele escutava as palavras e escrevia como se compreendesse o que lhe foi dito, mas não fazia nenhuma relação entre fonema e grafema.

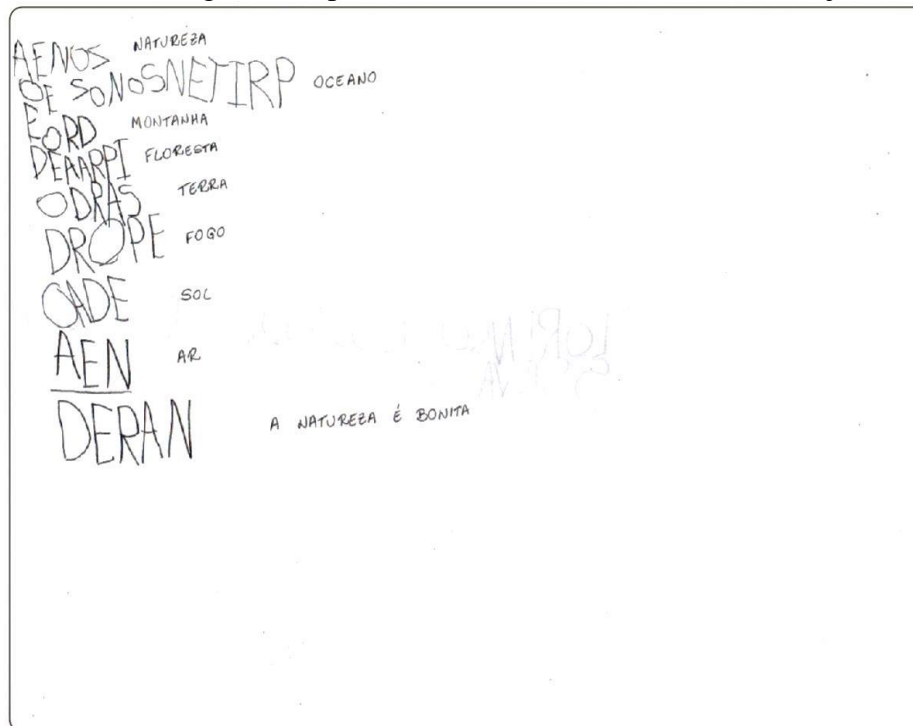
No caso de Leonardo, não observamos saltos no desenvolvimento da escrita, mas uma pequena regressão, pois desta vez não havia uma quantidade certa de letras, como podemos notar na figura 6. As letras iam até o fim da folha.

Leonardo realizou a escrita em uma folha sem pauta para que a escrita fosse livre de qualquer limitação. A criança em questão foi escrevendo as letras sem solicitar a repetição das palavras, sem nenhum tipo de reflexão, apenas como uma repetição motora das letras. Assim que terminávamos, já esperava pela próxima palavra para escrever. Quando o ditado acabou, pedimos para que a criança lesse o que tinha escrito, mas ela não conseguiu ler ou se lembrar do que havia escrito.

Leonardo também se encontrava no nível 2 da hipótese pré-silábica, pois não conseguia compreender a relação entre os sons e a escrita, além de escrever as letras de forma aleatória. Continuamos com atividades que fizessem associação entre a imagem e a palavra. Utilizamos também o jogo da memória e o bingo de palavras (Vide Anexo C) para explorar essa associação. Também realizamos outras atividades que destacavam letras como, por exemplo, as letras iniciais, do meio e final de determinadas palavras.

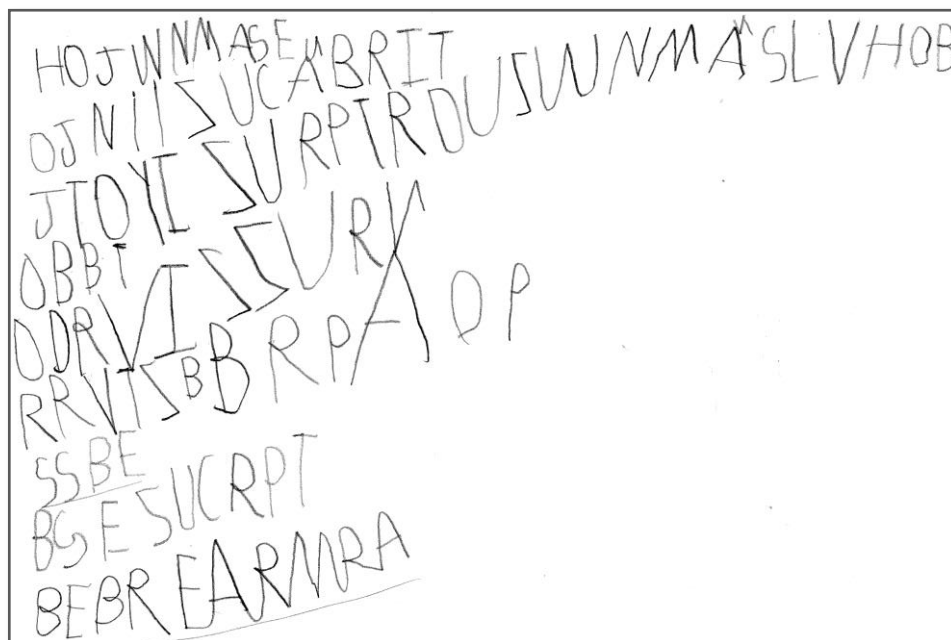
Em 07 de junho de 2018, realizamos outras sondagens de hipótese de escrita com as crianças conforme mostram as figuras 7 e 8 a seguir:

Figura 7 – 4ª Sondagem de hipótese de escrita de Matheus em 07 de junho de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Figura 8 – 4ª Sondagem de hipótese de escrita de Leonardo em 07 de junho de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

O ditado começou com duas palavras polissílabas, duas trissílabas, duas dissílabas e duas monossílabas consequentemente e terminou com a frase utilizando uma das palavras citadas no ditado. As palavras foram: NATUREZA, MONTANHA,

FLORESTA, OCEANO, TERRA, FOGO, SOL e AR. A frase foi: A NATUREZA É BONITA.

Matheus escreveu as palavras devagarzinho, letra por letra, em silêncio, sem hesitar, questionar ou pedir para repetir as palavras. Aguardamos em silêncio, observando-o e quando ele terminava a palavra ditada, ele dizia que tinha terminado e então seguíamos com o ditado. Estava animado, sorridente, parecia que dessa vez os sons das palavras faziam sentido para ele, mas na escrita, a evolução ainda não era evidente. No final do ditado, solicitamos à ele que lesse o que tinha escrito palavra por palavra, mas “leu” somente a palavra AR.

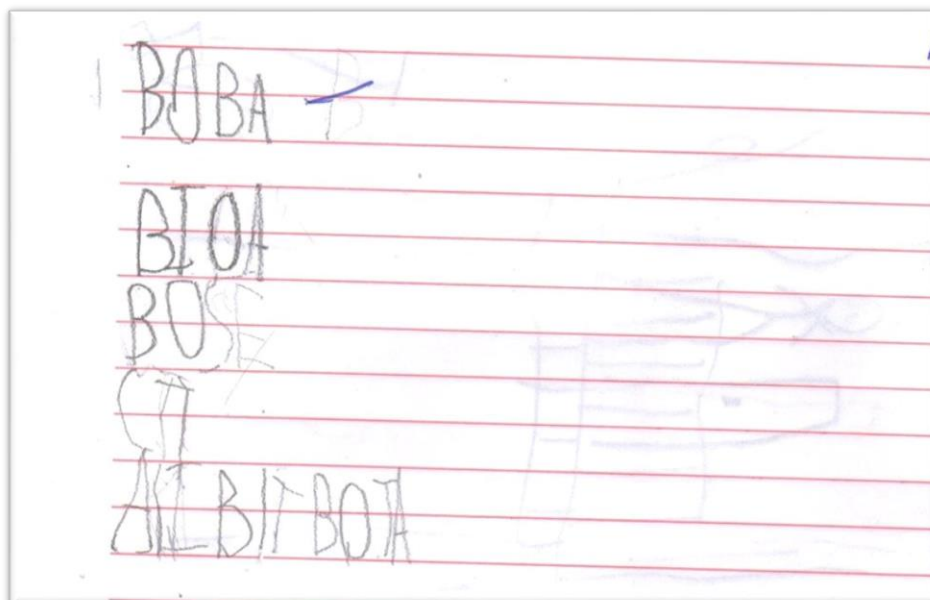
Percebemos então, que Matheus não evoluiu e nem retrocedeu. Ele continuava no nível 2 da hipótese pré-silábica. Escreveu letras aleatoriamente, não correspondia à quantidade de letras com o tamanho das palavras, ia alternando a posição e a quantidade das letras. Ele sabia que para escrever precisa de letras, tanto que em nenhuma das sondagens misturou números com as letras. Ele não tinha noção de sílabas e continuava sem fazer nenhuma relação entre fonema e grafema.

Leonardo também foi escrevendo letra por letra, sem qualquer incômodo ou indagação. Não pediu para repetir e quando terminava de escrever, esperava a próxima palavra. Foi assim até terminar o ditado. Quando pedimos para que lesse o que havia escrito, também não conseguiu ler ou se lembrar do que havia escrito. A frase foi a única coisa de que se lembrou.

Com essa sondagem, foi possível perceber que Leonardo não progrediu e ainda estava no nível 2 da hipótese pré-silábica e ainda escrevendo muitas letras, sem limitação. Escreveu todas as palavras de forma aleatória sem qualquer consciência fonológica. Ele compreendia que a escrita necessita de letras, mas ainda não conseguia relacionar fonema-grafema ou mesmo apenas a distinção de sílabas. Cada palavra independentemente do tamanho e quantidade de sílabas, foi escrita de forma aleatória, sem distinção de quantidade. Para isso, continuamos trabalhando com atividades de consciência fonológica, como um jogo de cartas com imagens, na qual as crianças tem que escolher dentre as imagens duas cartas que representam o mesmo som inicial.

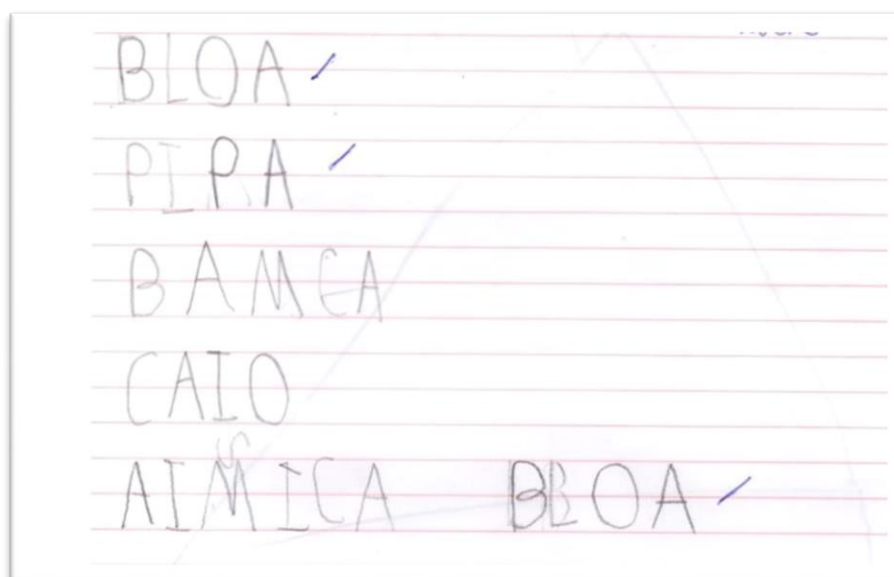
As quintas sondagens de hipótese de escrita foram realizadas com um tempo maior, devido ao período de greves e paralizações que aconteciam pela falta de pagamento dos salários dos professores da rede estadual de ensino. Vide as figuras 9 e 10 a seguir:

Figura 9 – 5ª Sondagem de hipótese de escrita de Matheus em 04 de setembro de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Imagem 10 – 5ª Sondagem de hipótese de escrita de Leonardo em 04 de setembro de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

As palavras ditadas foram: BOLA, PIPA, BONECA, CARRINHO. A frase era “AS CRIANÇAS BRINCAM DE BOLA NO JARDIM”.

Depois das intervenções, no dia 04 de setembro de 2018, Matheus apresentou dificuldades em escrever, pensava muito, quase não escrevia e se dispersava fácil. Mostrava-se triste, desmotivado. Quando terminou o ditado de palavras e da frase, pedimos para que lesse o que tinha escrito e novamente não havia conseguido. Mas ao

analisarmos sua escrita, pudemos observar um pequeno salto de desenvolvimento, ele diminuiu bastante a quantidade de letras, em uma transição do nível 2 da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica com valor sonoro. Apesar de sua desmotivação, nessa sondagem percebemos que Matheus começa adquirir consciência fonológica, ou seja, começa a fazer ligação entre som e escrita. A criança pensa por mais tempo em como escrever a palavra. Mas ao final ele se dispersa e se mostra cansado. Matheus se encontra na hipótese silábica com valor sonoro.

Ressaltamos que todas as atividades de intervenção pedagógica foram pensadas e voltadas para as Zonas de Desenvolvimento Iminente das duas crianças e a cada evolução, eram consideradas novas ZDI's e prosseguíamos com novas atividades.

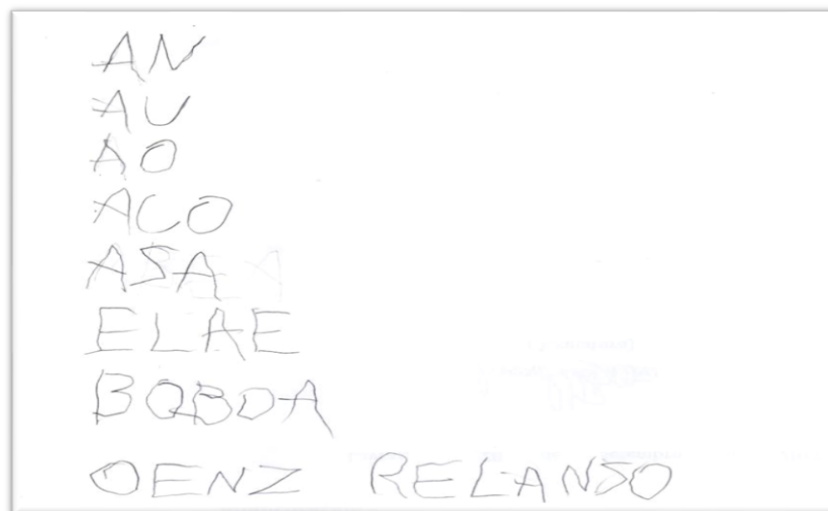
Leonardo também apresentou saltos qualitativos significativos. Percebemos que o tratamento fonoaudiólogo estava obtendo resultados, pois a fala da criança estava cada vez melhor e se tornou bem mais compreensível. Leonardo pensava e escrevia rápido. Apresentou uma evolução adquirindo consciência fonológica, como mostra a figura 10.

Nessa sondagem, percebemos que Leonardo diminuiu significativamente a quantidade de letras escritas para representar cada palavra. A partir daqui ele começou a ter consciência fonológica. Assim, a criança progrediu para a hipótese silábica-alfabética, um salto no desenvolvimento um pouco parecido com o de Matheus.

Nesse período utilizamos as seguintes atividades: letra intrusa (Vide Anexo D); forme palavras com o alfabeto; complete as palavras com as consoantes que faltam e bingo mudo de sílabas, onde mostramos as imagens e a criança precisava encontrar em sua cartela a sílaba inicial dessa imagem.

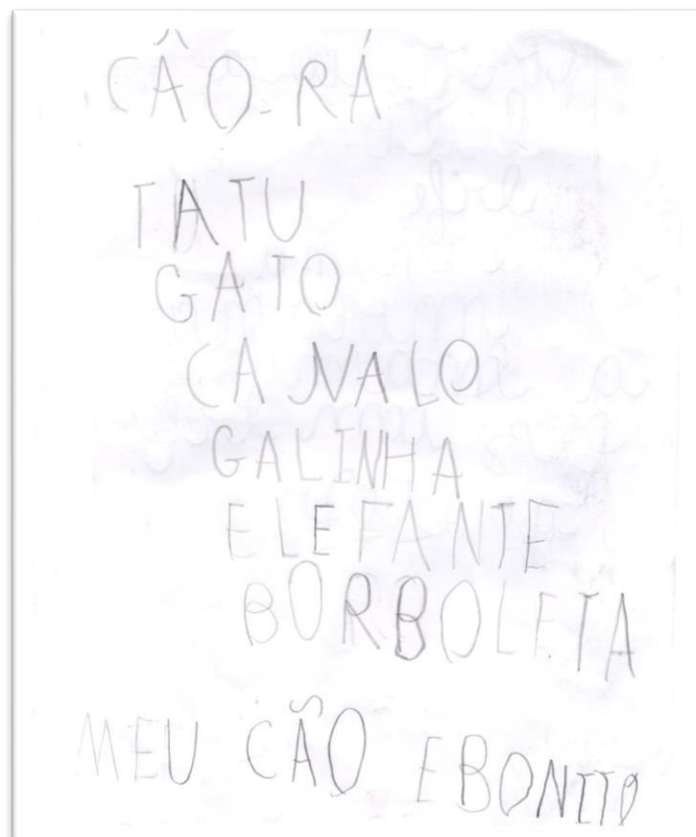
Foram realizadas no dia 02 de outubro, novas sondagens de hipótese de escrita, como mostra as figuras 11 e 12 a seguir:

Figura 11 – 6ª Sondagem de hipótese de escrita de Matheus em 02 de outubro de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Imagem 12 – 6ª Sondagem de hipótese de escrita de Leonardo em 02 de outubro de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

As palavras ditadas nessa sondagem foram: CÃO, RÃ, TATU, GATO, CAVALO, GALINHA, ELEFANTE E BORBOLETA, seguidas da frase “MEU CÃO É BONITO”. Da mesma forma, as palavras foram ditas normalmente.

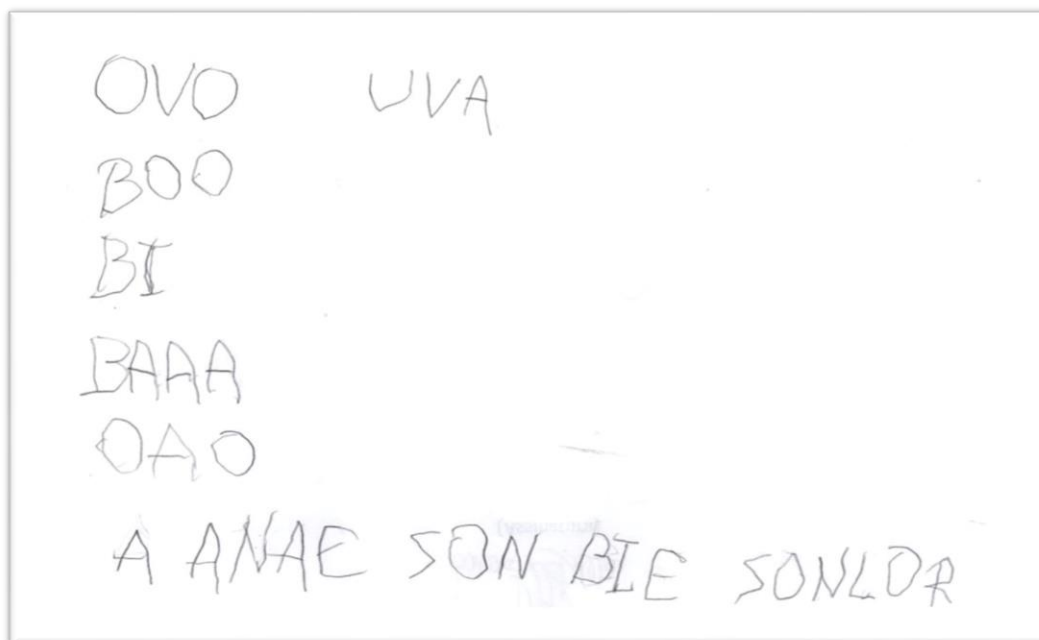
Matheus apresentou a consolidação da sua nova zona de desenvolvimento. Nessa sondagem ficou evidente que se encontrava na hipótese silábica com valor sonoro e se mostrava mais alegre e motivado pela nova conquista.

Já Leonardo apresentou um grande salto de desenvolvimento. Ele conseguiu alcançar o objetivo da alfabetização. Desta vez, Leonardo se encontrava na fase alfabética. Pensa bastante antes de escrever, repete as palavras e consegue ler o que escreveu de forma bem lenta.

Nesse período até a próxima sondagem, continuamos com as atividades que trabalhamos no último período e colocamos mais uma atividade para eles descobrirem dentre várias palavras escritas de forma errada, a palavra que está escrita da forma correta (Vide Anexo E).

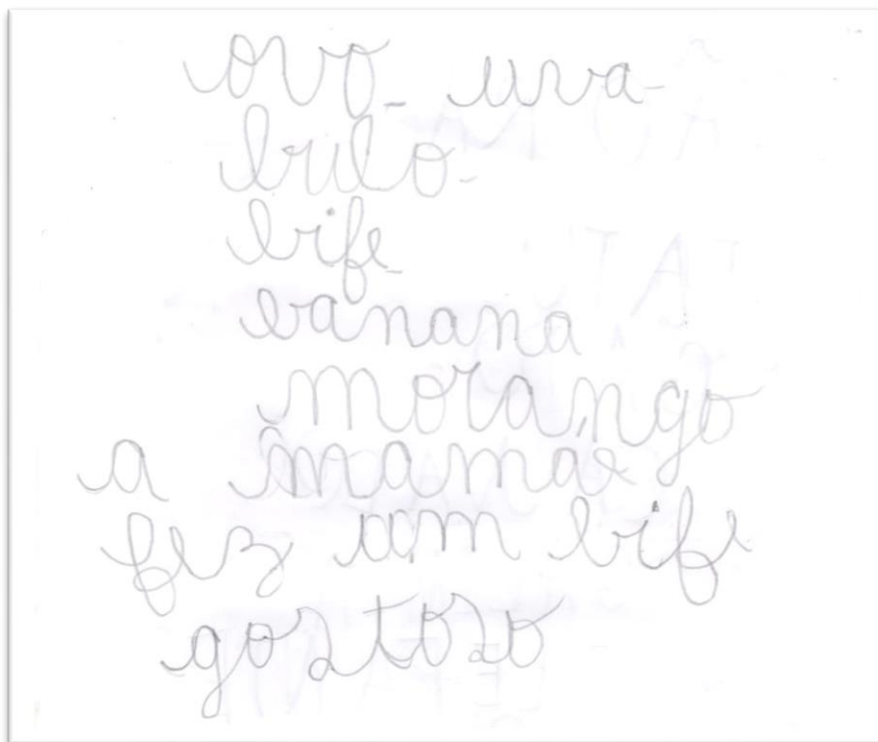
A última sondagem de hipótese de escrita foi realizada no último dia de intervenção, no dia 04 de dezembro de 2018, como mostram as figuras 13 e 14 a seguir:

Figura 13 – 7ª Sondagem de hipótese de escrita de Matheus em 04 de dezembro de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

Figura 14 – 7ª Sondagem de hipótese de escrita de Leonardo em 04 de dezembro de 2018



Fonte: Pasta de Coleta de Dados

As palavras ditadas nessas sondagens foram: OVO, UVA, BOLO, BIFE, BANANA, MORANGO seguidas da frase: “A mamãe fez um bife gostoso”.

Nessa sondagem Matheus apresentou um novo salto em seu desenvolvimento: estava na fase intermediária, fase esperada para uma criança que estava no primeiro ano do ciclo de alfabetização, na qual o foco não é necessariamente a alfabetização completa, mas sim alcançar a consciência fonológica.

Já Leonardo, além de alfabetizado, já fez a transição da letra de forma para a letra cursiva, determinada pela professora, que já ensinava a todas as crianças, essa nova forma de escrita desde meados de outubro de 2018. Leonardo desenvolveu um pouco mais a leitura, embora ainda um pouco lenta. A criança em questão atingiu todos os níveis de alfabetização.

Algumas intervenções foram feitas, como conversas com as famílias das respectivas crianças e conversas com a professora. Alguns jogos de alfabetização, como bingo de letras e palavras, quebra-cabeça de vogais com o auxílio imagético, fichas imagéticas para consciência fonológica, contação de história com participação de todas as crianças da turma e incentivo à leitura com livros infantis para levar para casa. Além

de tudo isso, auxílio à professora regente nas aulas, incentivo e indicações de novas leituras para o aprimoramento do magistério.

Como as duas crianças se encontravam no mesmo nível de leitura e escrita e são muito amigas, as intervenções foram feitas, de maneira individual e em dupla e prontamente percebemos maior resultado e participação dos citados quando feitas com as duas juntas.

Nas conversas com as famílias, pudemos compreender as realidades dos alunos assistidos, facilitando assim a elaboração das atividades de intervenção. As atividades sempre foram pensadas de acordo com as necessidades e preferências de cada indivíduo. Foram realizadas diferentes atividades para maior afecção dos alunos. Pois quando as atividades são voltadas para as realidades e preferências dos sujeitos, alcançamos maiores resultados pelo poder da afetividade. E assim notamos que as duas crianças se interessavam muito mais quando estavam brincando. Relembrando que atingimos a afecção através da subjetividade de cada um através das atividades guia dessa faixa etária, que são os jogos e as brincadeiras, e conseqüentemente apresentavam saltos qualitativos durante as intervenções que não se apresentavam nas sondagens de escrita.

6. DISCUSSÃO

Acreditamos que a educação seja uma relação dialética e que só acontece quando há mais de uma pessoa e que todas as relações necessitam de vínculo para se estabelecerem. Pois o afeto constrói pontes para um processo de aprendizagem significativo e permite saltos qualitativos nos processos funcionais cognitivos da criança, fazendo com que ela alcance a compreensão do mundo. Pois cada passo que se dá, mesmo que lento, é uma conquista, porque se está andando.

Por isso, é muito importante não só dar voz às crianças, mas escutá-las, de forma a ser sensível às necessidades delas. Destarte, Rinald (2015) afirma que a escuta deve ser aberta, reconhecendo os diversos tipos de linguagem, de emoções, deixando as crianças se expressarem para que a interpretação da fala delas seja clara. Assim, enquanto educadores, devemos sempre estar atentos ao que as crianças nos falam, pois elas têm contribuições riquíssimas a serem compartilhadas e não só isso, mas também revelam seu entusiasmo, seu descontentamento, seus problemas e aprendizados.

A psicologia histórico-cultural traz como pressuposto a centralidade das interposições culturais para o desenvolvimento dos processos funcionais afetivo-cognitivos. Neste ínterim, as implicações para o trabalho pedagógico fazem com que o professor tenha um novo olhar sobre o processo de aprendizagem de seus alunos. Sendo assim, a pesquisa assevera que esses pressupostos podem contribuir valiosamente para a superação dessas dificuldades. Para Luria, Leontiev e Vygotski (2001), a mediação é essencial e indispensável para o desenvolvimento integral dos indivíduos, principalmente no processo escolar, promovendo as conquistas necessárias para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais.

Segundo Libâneo (2001), o objetivo de ensino na perspectiva histórico-cultural é desenvolver as capacidades intelectuais e subjetivas dos alunos, utilizando-se da assimilação consciente e de conteúdos que proporcionam a observação da realidade, estabelecendo relação entre conhecimentos e desenvolvendo habilidades para aplicação na vida cotidiana.

Segundo Vygotski (2001), o desenvolvimento psíquico acontece de fora para dentro, a partir das relações interpessoais as quais internalizam-se na esfera intrapessoal. Para SOUZA e ROSSO (2011),

“(…) na perspectiva vygotskyana, o elemento intermediário que intervém na relação da criança com o meio é o outro sujeito, no caso, o mais experiente. A mediação, efetivada pelo “outro” mais experiente, viabiliza uma ação mais significativa do sujeito sobre o objeto e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Assim, os processos de mediação viabilizam os processos de aprendizagem.” (SOUZA E ROSSO, 2011, p. 5897)

Podendo exercer a mediação, estamos possibilitando aos educandos a ampliar a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (Vygotski, 1995), que é um determinante nos processos de aprendizagem. É importante enfatizar que o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) é de fundamental relevância para a psicologia histórico-cultural. Segundo esta categoria de análise, o qual o estado do desenvolvimento do sujeito não pode ser determinado tendo como referência apenas as suas funções já consolidadas – ou seja, o nível de desenvolvimento real -, mas também aquelas que estão na iminência de maturação – a zona de desenvolvimento iminente. Esta é identificada pelas atividades que a criança só é capaz de realizar com o auxílio de um adulto. De acordo com Vygotski, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, o qual atua para além do nível de desenvolvimento real, na

zona de desenvolvimento iminente, de modo a despertar e engendrar uma série de funções as quais existiam apenas como potencialidade.

A teoria nesse sentido vai contribuir para a constituição da base de todo um planejamento didático do educador. Temos que ter uma reflexão teórica em nossas práticas como docentes, onde definimos de forma objetiva o que queremos ensinar. Desse entendimento é que vão partir os questionamentos para pensar o trabalho docente e desta forma, determinar a maneira como se ensinar.

A impossibilidade de dissociar a reflexão crítica da prática pedagógica é uma concepção que atravessa toda a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2015) e está alicerçada na crença da integração entre o sujeito e a realidade que o circunda. Em outras palavras, para Freire (2015), a prática que não está direcionada a “historicizar” o educando e enfrentar, não por ele, a problemática de seu tempo é estéril e instrumental. Certamente que esta prática não há de surgir dos manuais técnicos, mas de um genuíno esforço dialógico entre educadores e educando, de um processo de aquisição de saberes conjuntos. A reflexão sobre a prática a que convida Paulo Freire é antes de tudo a reflexão sobre os modos de construção subjetiva a partir do próprio sujeito.

Para o educador não basta ser reflexivo. É preciso que ele dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina “*insignare*” (marcar com um sinal), significa. A reflexão deve, portanto, ser crítica. O professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência, feito de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-profissionais. Educar é também arte, ciência, práxis. Realçar o caráter reflexivo do que fazer educativo do professor, pode ser relevante, na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista e instrumental, mas pode ser limitativo, se esse caráter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa. (GADOTTI, 2003, p. 39)

Portanto, um dos grandes desafios dos professores é justamente pensar práticas pedagógicas que estejam na contramão desses processos, práticas que estejam pautadas nas manifestações plurais da criança, que valorizem o brincar e o imaginar e que respeitem as etapas do desenvolvimento afetivo-cognitivo delas. É preciso defender uma educação para as crianças, centrada em suas atividades espontâneas, em seus movimentos, suas brincadeiras aliadas à música, poemas e jogos. Uma educação estética contemplando as múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças (corporal, musical, oral,

escrita), mas com experiências significativas para essas crianças, não o simplesmente fazer por fazer, não apenas o reproduzir, mas o criar.

O ensino não é apenas transferir conhecimento considerando os estudantes uma folha em branco a qual apenas memorizam e repetem o conhecimento transmitido, e sim a troca de experiências culturais entre o educador e o educando. As práticas advêm de ações firmadas no coletivo, “os professores não são teóricos, mas se apoiam na racionalidade, pois sua ação exige racionalidade conhecimentos e práticas para cumprir com o compromisso” (TOZETTO e GOMES, 2009, p.191).

Sendo assim, toda atividade é voltada para um fim que exterioriza o trabalho pedagógico. Logo, pensar em práxis, então, significa ter em mente não a ação em si mesma, mas sempre o seu efeito, algo que modifique que faça diferença. É uma ação refletida que produz denominação histórica. É para esse pretexto que a práxis sempre supõe um propósito. Neste contexto podemos evidenciar que o saber é estruturado ao longo da realização da atividade profissional, desenvolvendo-se durante a prática docente na escola, o que leva a concluir que o processo educativo envolve o trabalho do professor dentro da escola.

Para além da formação de professores alfabetizadores de qualidade, há a necessidade de maior apoio material nas escolas. Muitas vezes, ao adentrarmos ao espaço das escolas públicas, nos deparamos com professores despreparados, pressionados por demandas de resultados impostas pelo governo, falta de materiais essenciais para a escolarização e crianças desmotivadas e desamparadas pelas famílias. Assim é possível notar a ineficácia das políticas públicas para a educação, que por serem generalistas, não contemplam as diversas realidades.

Considerar a constituição social e histórica desse processo implica situá-lo, inicialmente, no modo de produção capitalista, que tem como alicerce a divisão de classes, a exploração e o acúmulo do capital. Nesse sentido, a escola é compreendida como uma instituição social, constituída em uma sociedade que apresenta como base de sua estruturação a desigualdade social e cuja política educacional consiste em um dos instrumentos para a legitimação desta ordem social (CHECCIA, 2015, p. 63).

Nas observações realizadas durante a intervenção pedagógica, foi possível identificar essa pressão por resultados imposta pelo governo, provocada especialmente pela Secretaria de Estado, que fiscaliza todo o trabalho docente, apontando principalmente os erros de acordo com o planejamento estadual, desvalorizando a realidade em que estão inseridos. Mesmo diante da desvalorização da profissão, os

professores “são submetidos a péssimas condições de trabalho e à posição de submissos nas relações de poder estabelecidas nas escolas, cuja infraestrutura também é precária” (CHECCHIA, 2015, p. 64), enrijecendo o trabalho docente.

Assim, o professor pressionado acaba por acatar às exigências da Secretaria de Estado, desconsiderando as especificidades de seus alunos, passando por cima do tempo de aprendizagem que é diferente para cada criança, tornando essa prática um ciclo vicioso, formando analfabetos funcionais. Destarte, o ensino se dá de forma mecanicista e de reprodução motora, sem a intencionalidade de formar sujeitos pensantes.

Observamos também como o rótulo teve papel fundamental na escolha das crianças, que apesar de apresentarem dificuldades na aprendizagem por suas especificidades, não eram as crianças que verdadeiramente mostravam os piores desempenhos da turma. Realizamos uma sondagem de hipótese de escrita com todas as crianças da turma e observamos que havia outras duas crianças que tinham maior dificuldade no processo de alfabetização.

A professora não realizava sondagens de hipótese de escrita, apenas aplicava uma avaliação diagnóstica muito superficial e se baseava nas avaliações de percurso do programa Mais Alfabetização do governo, que se mostra generalista e que não valoriza a realidade em que as crianças daquela turma estão inseridas.

Ela se mostrava muito presa ao método fônico, único método que utiliza com toda a turma. Ela recebia uma professora de apoio do Programa Mais Alfabetização, que a ajudava em suas atividades em sala e fazia ditados com as crianças individualmente, mas que também se valia do mesmo método da professora.

O olhar da professora para suas crianças era sempre de culpabilizá-las ou a algo de sua realidade pelo fracasso escolar. A falta de aproximação das crianças e da realidade da escola faz com que ela use o mesmo método para todas as crianças, prosseguindo com suas atividades sem olhar para as especificidades de cada uma, passando por cima do tempo de desenvolvimento de cada criança.

Destarte, é muito importante, compreender na psicologia histórico-cultural as possibilidades que uma criança traz, através de sua Zona de Desenvolvimento Real, sendo assim de suma importância, fazer as sondagens de hipótese de escrita, para saber de onde a criança parte, para incentivá-la de acordo com sua Zona de Desenvolvimento Iminente.

Em nove meses de intervenção pedagógica, com o auxílio de atividades de consciência fonológica e com o vínculo afetivo bem estabelecido, averiguamos saltos de

desenvolvimento no processo de aprendizagem de forma progressiva e qualitativa. As atividades de consciência fonológica foram essenciais para o nosso trabalho pedagógico. Esses recursos reafirmam que a escrita está expressamente ligada à fala e por consequência disso, é possível que a criança compreenda a função da linguagem escrita. Assim, ela entende que escrevemos aquilo que falamos e que esse ato se dá primeiramente pelo pensamento, podendo construí-lo de forma crítica e reflexiva.

Leonardo, apesar de seus problemas na fala, alcançou grandes saltos no desenvolvimento da aprendizagem. Pudemos perceber a importância da família nesse processo, que esteve sempre presente e apoiando a criança. Ele apresentava grandes dificuldades na fala, a ponto de ser incompreensível. Sugerimos à família que procurassem ajuda especializada de fonoaudiólogos. A sugestão foi aceita e a criança ainda está em tratamento.

Com o tratamento fonoaudiológico, a criança melhorou a fala e conseqüentemente progrediu no processo de alfabetização. No início da intervenção, observamos que estava na hipótese pré-silábica, como Matheus, pois também utilizava as letras de forma aleatória não diferenciando as letras nem quando soletradas; tinha a escrita como mero mecanismo de repetição, não compreendendo que a escrita é a representação da fala. Percebemos que também estava no segundo período da escrita pré-silábica, pois sabia que para se escrever algo, há uma quantidade mínima de letras.

Com o passar do tempo, durante a intervenção pedagógica, por meio dos jogos e brincadeiras de consciência fonológicas, a criança foi se desenvolvendo de forma gradativa, respondendo aos estímulos. Ao final do processo, Leonardo já estava lendo e escrevendo em letra cursiva.

Leonardo alcançou maiores saltos qualitativos no processo cognitivo da alfabetização, com auxílio do tratamento fonoaudiológico e com a participação sempre ativa da família nas reuniões da escola, acompanhando as atividades escolares e os deveres. Isso nos mostra o quão importante é, a família estar sempre presente e preocupada com a formação integral da criança. Quando bem assistida, a criança se sente capaz de realizar atividades cada vez mais complexas, como no caso de Leonardo que superou as expectativas dando um salto enorme em seu desenvolvimento de forma tão rápida.

A partir das intervenções realizadas, Matheus alcançou pequenos saltos de desenvolvimento de forma lenta. A criança em questão sofria com problemas emocionais de origem familiar que se mostrava de forma clara durante toda a

intervenção. Outra hipótese para o entrave é o rótulo que carregava dentro da escola, que também repercutia em sua relação com o conteúdo escolar. Em contato com a família de Matheus foi reiterado que realmente haviam problemas familiares e que isso poderia ter implicações nas dificuldades de aprendizagem, desta forma, sugerimos que buscassem ajuda de um psicólogo, mas no decorrer da intervenção, a sugestão não foi atendida.

No início da intervenção, identificamos que ele estava na hipótese pré-silábica, pois utilizava as letras de forma aleatória não diferenciando as letras nem quando soletradas, tinha a escrita como mero mecanismo de repetição, sem compreender que a escrita é a representação da fala. Percebemos que estava no segundo período da escrita pré-silábica, pois sabia que para se escrever algo, há uma quantidade mínima de letras. Notamos que era muito triste e disperso.

Matheus apresentou um salto qualitativo no seu desenvolvimento de forma esperada a uma criança que termina o primeiro ano do ciclo de alfabetização, considerando que a escola deixou de priorizar as brincadeiras para dar ênfase aos conteúdos em busca de resultados, Matheus obteve ótimos resultados. Não é porque uma criança sai da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que ela deixa de ser criança. Em muitas escolas não realizam muitas brincadeiras para as crianças de 6 anos, dando outros significados para elas, como se a infância fosse perdendo cada vez mais espaço na vida delas. São tantas atividades e responsabilidades, que em muitos casos, as crianças esquecem ou não têm tempo para brincarem. A criança tem o direito de brincar e esse é um dos papéis que a escola deve exercer o de promover a infância recheada de significados e conhecimentos através da brincadeira. Portanto, o resultado alcançado por Matheus também é considerado um avanço importante, visto de onde partiu, apesar de essa criança se mostrar muitas vezes sem confiança em sua capacidade e desmotivação frente às adversidades.

Embora as sondagens de escrita nos mostrassem as fases da escrita das crianças, era nas intervenções pedagógicas, através dos jogos, brincadeiras e práticas que estimulavam a leitura, que pudemos perceber os reais saltos qualitativos dessas crianças, principalmente na leitura de pequenas palavras, facilmente realizadas.

Mas levando em consideração a realidade de cada um, cada passo que se dá, mesmo que lento, é uma conquista, porque se está avançando. Pois o afeto constrói pontes para um processo de aprendizagem significativo e permite saltos qualitativos nos

processos funcionais cognitivos da criança, fazendo com que ela alcance a compreensão do mundo.

Verificamos a eficiência dos pressupostos da psicologia histórico-cultural na instrumentalização das intervenções didáticas, pois quando aplicadas, alcança-se um novo olhar sobre os estudantes, de modo a compreender neles suas singularidades e assim, desenvolver atividades mais significativas. Neste sentido, ao partir do Nível de Desenvolvimento Real e potencializar as aprendizagens a serem alcançadas na Zona de Desenvolvimento Iminente (Vygotski, 1996), o professor atua como um mediador consistente desse processo.

Compreendemos a importância de se conhecer bem os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, para que não se pule etapas e decorrente disso não estereotipar os estudantes, bem como a importância da ação mediadora do professor. Assim, com avaliações diagnósticas, como a sondagem de hipótese de escrita, realizada nessa intervenção, nos auxiliou significativamente no preparo do material e das atividades para se alcançar os objetivos propostos.

De forma nítida, nos foi possível observar a importância da família nesse processo. A criança melhor amparada alcançou maiores níveis de desenvolvimento, enquanto a outra, não totalmente amparada pela família, progredia um pouco menos e sempre apresentava certo medo pelo novo. Sendo assim, a escola sozinha nem sempre consegue atender a integralidade do sujeito, visto que a subjetividade tem base familiar.

Portanto, comprometidas com a fundamentação teórica alicerçando as vivências da intervenção pedagógicas, concluímos que a psicologia histórico-cultural contribui de forma positiva no processo de alfabetização, agregando significativamente na formação integral dos sujeitos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se alfabetizar uma criança, reconhecemos a importância de se estudar e conhecer o campo da práxis pedagógica, e, ter em mente que a criança chega à escola, independente de sua idade, com uma bagagem de experiências, que ela não é uma página em branco a ser escrita e moldada. Para além do ensino tradicionalmente mecanicista, a criança também aprende brincando, pois é através das experiências significativas que se aprende.

As desmotivações no magistério fazem com que alguns profissionais se tornem inertes, acomodados e não percebem o quanto é importante que se instrumentalizem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os discursos culpabilizantes sobre fracasso escolar e poucas ações pedagógicas para mudar a realidade, fazem com que a escola não progrida no que realmente interessa: a aprendizagem significativa.

Sair da zona de conforto, pensar nas possibilidades e quebrar os velhos paradigmas da educação são ações reflexivas para promover mudanças e alcançar o progresso desejado.

Ademais, refletir sobre a importância da relação entre família e escola para que a criança se sinta amparada por todos os lados, possibilita ações que auxiliem para que ela cresça segura e autônoma, tendo no professor a ponte para seu aprendizado. Por isso o professor deve ser o mediador do conhecimento e compreender que suas práticas refletem no desenvolvimento de seus estudantes. Gadotti (2003) afirma que

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido. Ele não aprende porque é “burrinho”. Ao contrário, às vezes, a maior prova de inteligência encontra-se na recusa em aprender. (GADOTTI, 2003, p. 47)

Essa pesquisa nos fez refletir sobre as práticas docentes que permeiam os espaços escolares, práticas de uma educação bancária, como denota Paulo Freire (2018), de cunho conteudista, que se esquece de pensar os sujeitos e suas realidades. E reconhecer que há possibilidades de transformação, surge em nós um sopro de esperança.

Além de refletir sobre as práticas encontradas nas escolas, também nos faz repensar sobre as nossas próprias práticas e sobre a importância de levar a bandeira de uma educação que visa a formação de uma consciência crítica e autônoma. Para isso, é importante que as relações entre o professor e os alunos se deem de forma horizontal e que o professor tenha consciência de que não é o detentor do saber, enquanto os alunos são vazios de conhecimento.

Defendemos que o diálogo é indispensável nesse processo. Dialogar com o outro nos abre novas perspectivas e novos aprendizados. É a partir das relações sociais e da mediação do outro que aprendemos.

A ação mediadora do conhecimento faz toda diferença no processo de ensino-aprendizagem. Além de dar autonomia aos sujeitos desse processo, faz com que estes se sintam mais interessados a aprender e fazer com que esse processo seja significativo, partindo de suas subjetividades, faz com que aprendam com mais facilidade, pois quando partimos da realidade, encontramos sentido naquilo que fazemos.

A experiência desta intervenção proporcionou uma nova percepção do processo de alfabetização, do desenvolvimento afetivo-cognitivo, da relação professor-aluno e da elaboração de atividades direcionadas, levando em conta a realidade dos alunos e a especificidade dos processos cognitivos individuais. A Psicologia Histórico-Cultural auxilia na busca de um processo de ensino-aprendizagem significativo quando se pensa nos sujeitos desse processo, compreendendo nele a complexidade da aquisição do conhecimento.

Enfim, refletimos sobre essas vivências, de forma a compreender nelas, a grande produção de conhecimentos e sentidos que nos foram proporcionados. Assim, compreendemos a importância de práticas significativas, que levem às crianças experiências verdadeiramente valorosas em seus múltiplos aspectos. É preciso se pensar em uma educação de significados, que lance um olhar para os educandos, para que suas singularidades reflitam nas práticas pedagógicas, podendo assim ter um processo de ensino-aprendizagem muito mais significativo, prazeroso e transformador.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. **Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento.** Revista Educação, UNESP – São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/processos_pensamento.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 02 nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da

Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 nov. 2018.

BULHÕES, L. F. S. S. A construção de práticas críticas em psicologia escolar a partir da teoria Histórico-Cultural. In: FRADE, E. G. **Textos e contextos do simpósio de pesquisa em educação**. Indi, Lavras/MG, 2019.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. **Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas licenciaturas**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - São Paulo/SP, 2015, 245 f.

DAMIANI, M. F.; Rochefort, R. S.; Castro, R. F.; Dariz, M. R.; & Pinheiro, S. S. (2013). **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação-Faculdade de Educação2(45), 57-67. Recuperado: 06 jun. 2014. Disponível: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> .

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – São Paulo/SP, 2017, 356f.

_____. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE - UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. – 42ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra, 51ª ed. Rio de Janeiro, 2015.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Editora Feevale. Novo Hamburgo/RS, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.
_____. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos**. Goiânia/GO, Nov. 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da; BOING, Luis Alberto. **A pesquisa do professor da educação básica em questão**. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p. 456-602, set./dez. 2009.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.
_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143-190.

_____. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.143-190.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.143-190.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Editora Autores Associados, 1ª ed., 2001, p. 44 à 57.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica** Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011
MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T;T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo – poetiza, fruir e conhecer a arte**. São Paulo, FTD, 1998.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e educação. Bauru, v. 9, n. 2, 2003.

MORAIS, A. G. **O Desenvolvimento Da Consciência Fonológica E A Apropriação Da Escrita Alfabética Entre Crianças Brasileiras**. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*. Vitória, ES, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015, p. 59-76.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Editora Artmed, 1ª ed., 2015, p.234 à 247.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Documento orientador para sondagem de Língua Portuguesa : Ciclo de Alfabetização – Ensino Fundamental**. – São Paulo : SME / COPED, 2018.

TOZETTO, S. GOMES, T. **A prática pedagógica na formação docente**. Revista do Departamento de Educação e do programa de pós-graduação em Educação-Mestrado e Doutorado Ponta Grossa Paraná, 2009,14/10/2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150k>>. Acesso em: 25 de out. 2018.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liberlivros, 2007,103p.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

ANEXOS:

ANEXO A

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Qual é a rotina da criança? Tem horário para dormir, acordar, comer, estudar, brincar?

Quando a criança começou a ir para a escola? Por quais escolas ela passou?

Como é o relacionamento da criança com a família?

Qual é o comportamento da criança em casa?

Quais são as dificuldades escolares da criança?

O que você acha que pode estar interferindo para que a criança esteja com esses problemas?

Quais são suas expectativas para o desenvolvimento escolar da criança?

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Quais crianças vêm apresentando mais dificuldades no processo de alfabetização?

Quais as aprendizagens consolidadas pelas crianças?

Quais as dificuldades identificadas nessas crianças?

Qual é a sua hipótese explicativa para os entraves?

Como você lida com as dificuldades dessas crianças?

Quais são as suas expectativas para a superação das dificuldades apontadas e para o processo de alfabetização?

Qual é a sua concepção de desenvolvimento?

Como é a relação entre a família e a escola?

ANEXO B



JOGO: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO SORVETE.

ANEXO C

**JOGO: BINGO DE PALAVRAS.**

ANEXO D

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA




AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

AJUDE OS DETETIVES
 ENCONTRAR A LETRA INTRUSA

ATIVIDADE: A LETRA INTRUSA.

ANEXO E

			
ABELA	ELEFANTI	ÁRVORI	SAPU
ABILHA	ELEFANTE	ÁRVURE	SAO
ABEHA	ILEFANTI	ÁRVORE	SAPO
ABELHA	ELEFAMTE	ÁRVOE	ZAPO
			
OFO	ÓCULOS	OZO	PIXE
UVO	ÓCULUZ	OSSO	PEICHE
OVO	ÓCULUS	OSO	PEIXE
UFO	ÓKULOS	USSO	PEIXI

ATIVIDADE: DESCOBRINDO A PALAVRA CERTA.