



VITÓRIA EDUARDA PÁDUA DE OLIVEIRA

**ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

**LAVRAS – MG
2021**

VITÓRIA EDUARDA PÁDUA DE OLIVEIRA

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia para a obtenção do título de Licenciado.

Prof^ª. Dr^ª. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Oliveira, Vitória Eduarda Pádua de.
Atividades de intervenção no processo de aquisição da escrita.
/ Vitória Eduarda Pádua de Oliveira. - 2021.
66 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2021.
Bibliografia.

1. Aquisição da escrita. 2. Mediação pedagógica. 3.
Alfabetização e Letramento. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II.
Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

VITÓRIA EDUARDA PÁDUA DE OLIVEIRA

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

INTERVENTION ACTIVITIES IN THE WRITING ACQUISITION PROCESS

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 23 de agosto de 2021.

Dr.^a. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA

Dr.^a. Giovanna Rodrigues Cabral UFLA

Dr.^a. Fernanda Barbosa Ferrari UFLA

Prof.^a. Dr.^a. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

**LAVRAS – MG
2021**

Dedico este trabalho primeiramente aos meus pais pois, esta monografia é a validação de que todos seus esforços, dedicação e investimento valeram a pena.

Dedico também a todos os professores que fizeram parte e influenciaram em minha trajetória, em especial à professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, minha orientadora, pelas incontáveis e valiosas horas dedicadas ao trabalho, por sempre dispor de uma presença otimista e facilitadora, mesmo diante de minhas dúvidas e angústias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Federal de Lavras e a todo seu corpo docente, em especial aos professores do Departamento de Educação, que apresentaram comprometimento com a excelência e qualidade do ensino.

Agradeço também a oportunidade ofertada pela instituição para a realização de pesquisas as quais embasaram esta monografia, por meio do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – (PIVIC-UFLA) e, particularmente, a minha professora orientadora deste programa e desta pesquisa Ilsa do Carmo Vieira Goulart, pela confiança depositada em minha proposta de projeto.

Agradeço aos meus pais, avós e avôs por todos os esforços sem medida investidos em minha educação e, ademais familiares que de alguma forma colaboraram para a minha formação.

Agradeço as minhas amigas, principalmente Keila, Sarah e Mônica que, contribuíram significativamente para meus estudos, com suas experiências, companheirismo e com espírito colaborativo em meu decurso.

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”. (Paulo Freire)

RESUMO

Esta monografia tem por premissa ressaltar as ações docentes como processo fundamental para a viabilização e efetivação da aprendizagem nos contextos escolares, especialmente no que se tange à aprendizagem inicial da língua escrita, à vista de uma prática educativa de qualidade. Sendo assim, essa pesquisa tem por objetivo refletir sobre o papel docente na fase de alfabetização, por meio de atividades que partam da leitura literária. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação com crianças da Educação Infantil, de 5 anos, de uma escola da rede pública de ensino de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Inicialmente buscou-se a aplicação de testes de hipóteses de escrita com cada estudante, a fim de realizar uma avaliação diagnóstica para dar início as ações investigativas. Em seguida foram desenvolvidas atividades com propostas de intervenções pedagógicas com toda turma mediadas pela realização de leituras literárias. A pesquisa ancorou-se nos estudos de Ferreiro (2010), Soares (2003, 2004) assim como Morais (2012), a respeito dos processos de aquisição da escrita; nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural com base nos estudos de Vygotsky (1991), Oliveira (1997) e Pino (1999), tendo em vista a concepção de mediação. As atividades de intervenção desenvolvidas na pesquisa-ação culminaram em uma aprendizagem mais significativa e efetiva por parte dos estudantes, como comprovado pelos testes de hipóteses de escritas efetuados ao início e final da pesquisa, o qual oportunizou um salto qualitativo em relação a compreensão da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da Escrita. Mediação Pedagógica. Alfabetização e letramento. Leitura Literária.

ABSTRACT

This monograph is premised on highlighting the teaching actions as a fundamental process for the feasibility and realization of learning in school contexts, especially with regard to the initial learning of written language, in view of a quality educational practice. Therefore, this research aims to reflect on the teaching role in the literacy phase, through activities that start from literary reading. Therefore, a qualitative approach research was carried out through an action-research with children from Kindergarten, aged 5 years, from a public school in a city in Campo das Vertentes, Minas Gerais. Initially, we sought to apply writing hypotheses tests with each student, in order to carry out a diagnostic evaluation to initiate the investigative actions. Next, activities were developed with proposals for pedagogical interventions with the whole class, mediated by literary readings. The research was based on studies by Ferreiro (2010), Soares (2003, 2004) as well as Morais (2012), about the writing acquisition processes; in the assumptions of Historical-cultural Psychology based on the studies of Vygotsky (1991), Oliveira (1997) and Pino (1999), with a view to the concept of mediation. The intervention activities developed in the action research culminated in a more significant and effective learning by the students, as evidenced by the writing hypothesis tests carried out at the beginning and end of the research, which provided an opportunity for a qualitative leap in relation to writing comprehension.

Keywords: Acquisition of Writing. Pedagogical Mediation. Literacy and literacy. Literary Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO NA PROMOÇÃO DO ENSINO	15
1.2 REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	20
2. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
3. METODOLOGIA.....	33
3.1 A PESQUISA	34
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	35
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

INTRODUÇÃO

Ao decorrer do curso de graduação em Pedagogia, com base em minhas vivências em instituições escolares, despertou-me o interesse acerca da temática de alfabetização, em especial nas discussões que pautam os estudos de Ferreiro (2010), Soares (2003, 2004) assim como Morais (2012), a respeito dos processos de aquisição da escrita. Além disso, autores como Vygotski (1991), Oliveira (1997) e Pino (1999) possibilitaram-me um aperfeiçoamento em minha formação, ao abordarem em suas teorias conceitos indispensáveis para o percurso de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a concepção de mediação e, neste decurso, pude reconhecer estes estudos como aportes fundamentais para a promoção do processo educativo.

Meu olhar para a educação se transformou a partir de minha inserção em projetos de ensino e de extensão universitária, bem como em grupos de estudos e de pesquisa como o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica da Universidade (PIVIC-UFLA), os quais me propiciaram desenvolver ações educativas em instituições escolares, especificamente em turmas de alfabetização, de modo a conhecer e a compreender os meios de atuação docente nesta etapa escolar. À vista disso, os encontros de estudo possibilitados pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) contribuíram significativamente para a minha formação, como um espaço de desenvolvimento de estudos e de aprofundamento de conceitos a partir de pesquisas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, propiciadas pelo diálogo com trabalhos produzidos pelo grupo, como as produções de Goulart (2010, 2015), Gomes (2019), Madrigal (2019) e Alvarenga (2020).

Diante do exposto, a motivação para esta pesquisa deve-se a um fato ocorrido em meu primeiro dia de pesquisa em sala de aula já que, visando meu percurso anterior de trabalho como pesquisadora naquela escola, questionei as crianças para o que lhes despertavam a curiosidade, e o que almejavam aprender naquele espaço. As indagações tiveram o intuito de aproximar e criar vínculos com as crianças movidos pelos seus interesses de aprendizagem.

Algumas das respostas obtidas foram a respeito de aulas sobre músicas, com instrumentos musicais, outros disseram-me sobre o desejo de ter mais brincadeiras e o restante das crianças abordaram sobre a leitura de livros de seus interesses. Todavia, uma resposta em especial chamou-me a atenção: “Gostaria muito que conseguisse aprender a ler e aí eu poderia escolher qualquer livro que eu quisesse para ler” que, ao ser expressa com os olhos inspirados e esperançosos, fez-me refletir sobre quais ações pedagógicas deveriam ser desenvolvidas nos ambientes educacionais.

Nessa direção, por entender que cabe às instituições escolares e aos docentes oportunizarem às crianças acesso ao ensino, de modo comprometido com o ato de ler, aprender e ensinar, decidi aprofundar meus estudos na área da alfabetização.

Como futura educadora, as palavras dessa criança impulsionaram-me a desenvolver essa pesquisa e a compreender o papel docente na fase de alfabetização, como um dos principais responsáveis para permitir que os horizontes dos educandos se expandam, a partir do conhecimento e das oportunidades de experiências com a leitura. Além disso, a resposta desta criança demonstrou a dimensão do interesse, da curiosidade e do entusiasmo pela aprendizagem da língua escrita, o que nos instiga e impulsiona cada vez mais a desenvolver pesquisas, a vista de compreender propostas de ensino mais eficazes para a aprendizagem da leitura e da escrita, rumo a uma educação de qualidade.

Outrossim, o presente trabalho justifica-se pela indispensabilidade de problematização sobre os conteúdos ministrados, uma vez que estes devem estar contextualizados e, principalmente relacionados às vivências das crianças, que partam e valorizem os seus conhecimentos prévios. Em suma, se faz necessário uma reflexão a partir das práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização, bem como a inevitabilidade de se estabelecer contextos de ensino e de aprendizagem que explorem as diversas linguagens presente em nosso meio.

Destarte que, essa monografia retrata situações de mediação no processo de alfabetização, com o intuito de analisar os avanços obtidos pelos discentes pesquisados do 2º período da Educação Infantil a partir de propostas de intervenções, subsidiadas pela leitura literária. Assim, este estudo busca verificar a importância da mediação pedagógica do profissional docente neste processo de desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista a relação docente-discente.

Posto isto, este estudo tem como objetivo refletir sobre o papel docente na fase de aquisição da leitura e da escrita, por meio de atividades que partam da leitura literária. E, como objetivos específicos nos propomos a: (1) aplicar atividades de leitura literária com propostas de intervenções pedagógicas; (2) averiguar a pertinência de situações apropriadas para intervenções do docente, para o avanço e desenvolvimento do discentes; (3) possibilitar que os aprendizes raciocinem sobre os aprendizados, facultando em reflexões acerca do sistema de escrita alfabético e, de modo consequente, seus avanços neste processo de escrita.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de uma abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação, desenvolvida com uma turma de Educação Infantil, com crianças de 5 anos, de uma escola da rede pública de ensino de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Inicialmente buscou-se a aplicação de testes de hipóteses de escrita com cada estudante, a fim de realizar uma avaliação diagnóstica para dar início às ações de planejamento, em seguida foram desenvolvidas atividades com propostas de intervenções pedagógicas com toda turma mediante atividades de leituras literárias, e por fim, realizou-se a segunda aplicação de testes de hipóteses de escrita a fim de averiguar os avanços obtidos.

Isso posto, a trajetória metodológica orientou-se a partir de uma revisão bibliográfica com a estruturação de reflexões que se deram com base nos estudos e textos de pesquisadores e educadores que contribuíram para o avanço educacional, assim como para as práticas pedagógicas experienciadas em sala de aula. Diante disso, nos apoiamos em pesquisas como as de Ferreira (2010), Soares (2003, 2004) e Moraes (2005, 2012), voltadas à aprendizagem da língua escrita, considerando fatores sociais e formativos dentro do contexto escolar. Este referencial teórico permitiu reflexões e contribuições pertinentes à educação e a esta pesquisa, ampliando as possibilidades de sucesso nas práticas de intervenção a partir dos estudos em relação à alfabetização e aos métodos de ensino.

Deste modo, para a organização das discussões propostas dividimos o texto em algumas seções. A primeira seção intitulada “Considerações sobre os conceitos de alfabetização e letramento para a promoção do ensino” discorre acerca do processo de alfabetização e letramento para a efetivação, fomento e acessão do ensino e aprendizagem da língua escrita, haja vista que esta temática perpassa boa parte, senão, toda vida dos sujeitos na sociedade, o que corrobora e faculta na reflexão acerca da necessidade de se inserir práticas a partir do alfabetizar letrando, debatido e pautado por Soares (2003, 2004). Além disso, oportuniza aos docentes que suas *práxis* sejam mais prazerosas e dinâmicas, portanto aos aprendizes variados recursos e meios de ensino, ao invés de exercícios exaustivos, como observamos em livros didáticos.

A seção subdivide-se em “Reflexão sobre o processo de aquisição da escrita” em que discute-se sobre o conceito teórico do processo de testes de hipóteses escrita, de acordo com alguns pesquisadores acerca da apreensão da aquisição deste sistema, na qual auxiliam as práticas docentes para maior efetivação e compreensão da aprendizagem dos estudantes com o sistema de escrita alfabético, oportunizando ponderações e trajetórias a serem traçadas a partir de seus estágios caracterizados pelas autoras Ferreira e Teberosky (1999) que buscam facilitar e contribuir para a aquisição deste processo.

No que concerne a segunda seção intitulada “A mediação pedagógica segundo a Psicologia Histórico-Cultural” evidencia-se o conceito de mediação a partir de Vygotski (1991), buscando subsidiar as práticas docentes e analisar suas funções nos processos de intervenções pedagógicas, a fim de compreender este decurso, e possibilitar maior autonomia dos estudantes e os fazerem avançar. Além disso, objetiva dar bases teóricas para a consolidação das ações investigativas abarcadas na devida pesquisa.

Em seguida, na terceira seção apresenta-se a “Metodologia” sendo subdividida em: a) *Pesquisa*, na qual detalha-se o local da instituição em que foi realizada, a etapa, bem como as características da turma b) *Procedimentos de Coleta de Dados* em que se descreve os processos de avaliações aplicadas a fim de averiguar os aprendizados adquiridos, com vistas a

compreender ao final as análises e resultados obtidos c) *Sujeitos da pesquisa* em que expõe-se minuciosamente todos os envolvidos na pesquisa, assim como os estágios da escrita em que foram encontrados.

Por fim, a quarta seção nomeada “Desenvolvimento da pesquisa-ação”, busca analisar e descrever todo o decurso destes estudos, como os exercícios de reflexões da escrita proposto, as intervenções, e os resultados obtidos a partir das mediações efetuadas na trajetória da investigação, ou seja, fomenta-se as contribuições das intervenções para o processo de aquisição da escrita dos estudantes.

Em síntese, nas considerações finais tecemos a consolidação e decorrências desta pesquisa, em que as práticas se mostraram potencialmente viáveis no que concerne o ensino sistemático do sistema de escrita alfabético já que, proporcionaram às crianças autonomia em seu próprio aprendizado, colocando em questão a figura docente como auxiliador e facilitador deste processo, dado que, determinadas práticas permitem aos mesmos a análise e reflexão com base em suas concepções acerca do sistema alfabético. Nessa perspectiva, faz-se necessário dar às crianças subsídios à vista de uma aprendizagem reflexiva e concreta.

Nesse viés, esta pesquisa busca ofertar ao leitor-educador uma reflexão sobre o potencial de seu papel como mediador da aprendizagem, indicando e demonstrando atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em suas salas de aula, tendo em vista a função docente como guia para o aprendizado. Além disso, vale ressaltar a indispensabilidade de novas pesquisas educacionais, visto que a prática não se funda por saberes conceituais constituídos e arraigados pela formação institucionalizada, mas que está em constante mudança e se faz essencial refazê-la a todo instante.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO NA PROMOÇÃO DO ENSINO

Para dar se início a esta pesquisa, torna-se essencial a compreensão acerca do conceito de alfabetização e de letramento, pois ao refletirmos sobre o desenvolvimento de aquisição da escrita, primeiro, se faz necessário entender o que se compreende por tais denominações. Tendo em vista que a pesquisa tem como foco a apropriação da escrita por crianças da Educação Infantil, vale elucidar que a alfabetização nesta etapa não é algo obrigatório pelas escolas, tendo como foco o primeiro ano do Ensino Fundamental de acordo com o art. 5º do Decreto N° 9.765, que constitui diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização, em que traz como priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2019).

Contudo, constatou-se que escola e a professora regente da turma da Educação Infantil em que se realizou as atividades interventivas, priorizavam um contexto mais direcionado à alfabetização com crianças de 4 e 5 anos. Além do mais, compreende-se que o alfabetizar não diz respeito a uma idade exclusiva ou correta, mas sim de um ensino que adequa e oferece subsídios para apreensão do sistema de escrita alfabético, apesar de se ter uma idade específica, desde que trabalhe de forma lúdica, e de modo que provoque a percepção e reflexão deste sistema, tendo em vista que, conforme destaca Vygotski se trata de um processo complexo de simbolismo de segunda ordem “[...] que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras”¹.

Há anos vem sendo debatido nas esferas federais, estaduais e municipais de educação sobre qual a melhor etapa para se dar início ao desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, seja em implementação de políticas públicas de formação de professores, documentos orientadores e outros, que visem o avanço e o aprimoramento da educação, tendo em vista que esta etapa perpassa boa parte da vida dos sujeitos na sociedade. Nessa direção, a prática pedagógica no processo de alfabetização pode ser considerada como uma das mais importantes e complexas que perpassam o contexto escolar, uma vez que impacta e reflete diretamente no decurso dos estudantes, assim como no trabalho docente. À vista disso, este percurso assume tipos e funções específicas, como pode-se analisar a partir dos pressupostos teóricos que embasam os conceitos de alfabetização e letramento que serão explicitadas a seguir.

Desse modo, com base nos estudos de Soares (2003, 2004), em que conceitua os termos alfabetização e letramento, pode-se dizer que se entende por alfabetização a compreensão e a

¹ VYGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, Editora Ltda., 1991, p. 77.

apropriação do sistema convencional de escrita, ou seja refere-se ao domínio de um código bem como a aquisição da técnica da leitura e escrita, em que se representa a língua falada em língua escrita, por meio de grafemas (letras) e fonemas (sons). Trata-se de um aprendizado do sistema alfabético e ortográfico, considerando suas relações com o sistema fonológico, em que a pessoa alfabetizada é capaz de representar a língua oral na língua escrita, e vice-versa.

Embora a alfabetização corresponda à aprendizagem da codificação e decodificação de representações, seu processo de apreensão vai além da técnica, pois isso não garante que ocorra ações concretas de apropriação e uso das atividades de leitura e escrita compreensão de maneira proficiente nas ações sociais, uma vez que podem ser apenas memorizadas, decoradas e reproduzidas.

Ainda sobre esta terminologia, Albuquerque (2007) ressalta uma época em que se pensavam alfabetização e ensinavam, meramente como uma “codificação” e “decodificação” do sistema de escrita, entretanto, pensar restritamente assim para a autora, gerou uma experiência traumatizante para os educandos, tendo em vista que codificavam e decodificavam, mas não conseguiam compreender de fato o que liam.

Além disso, vale destacar que, por volta de 1990, surgiram variados debates acerca das elevadas taxas de analfabetismo no contexto nacional e que, igualmente, estas taxas se encontravam presente nas escolas. Constatou-se que muitos educandos apesar de estarem alfabetizados, não faziam o uso social da escrita, que liam, mas não interpretavam.

Nesse contexto, a pesquisadora Soares (2004) percebe que o termo alfabetização parecia não dar conta da complexidade que envolvia o domínio das práticas sociais de ler e escrever, uma vez que não existia uma terminologia para nomear as pessoas que faziam o uso social da leitura e da escrita. A autora dedica-se a pesquisar, e se empenha a compreender tais decorrências, dado que se fazia vigente naquele momento diversos diálogos, percepções e discussões, não só nacionalmente, mas em todo mundo em relação ao assunto.

Com isso, desperta-se a necessidade de trazer juntamente ao conceito de alfabetização a perspectiva do letramento, o que remete à ampliação das ações de uma pessoa alfabetizada, ou seja, da capacidade de fazer o uso social da leitura e da escrita, de denominar habilidades de participar e atuar em situações de interação na sociedade, onde se faz presente diversos gêneros, já que, fazemos parte de uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita está cada vez mais presente. Portanto, o letramento está para além de ser alfabetizado e, além disso, ser alfabetizado não é condição ou pré-requisito para ser letrado, ao mesmo tempo em que ser letrado não significa necessariamente ser alfabetizado.

Neste ínterim, ao olhar em nosso meio, nota-se que a todo tempo estamos cercados por gêneros textuais, dos mais diversos possíveis, e usá-los no processo de alfabetização, como aponta Soares (2004) é a melhor forma de se obter sucesso no processo de aquisição da escrita,

de forma efetiva e significativa. Isto é, alfabetizar num contexto de letramento, e acredita-se que a aprendizagem se torna mais significativa ao utilizar os contextos das práticas sociais de leitura escrita nos ambientes educacionais, em virtude de as instituições escolares refletirem e fazerem parte das conjunturas da sociedade.

Sendo assim, apesar de os termos serem distintos, o ideal seria o trabalho de ambos em uma perspectiva pedagógica conjunta. Todavia, respeitando suas especificidades e cientes de suas características, pois ao se tratar de um profissional que atua neste processo, o que se espera é inteligibilidade e fundamentação teórica acerca desta distinção em suas práticas, a fim de que possa promover um aprendizado significativo, dado que se trata de dois conceitos diferentes, mas interdependentes.

No entanto, segundo Soares (2004) tal disjunção percebida pelo docente propicia uma elucidação de suas práticas e um ensino mais sistemático, tendo em vista a compreensão de suas especificidades e apreensão em relação às contribuições de cada prática no desenvolvimento de educandos. Além disso, como aponta Albuquerque (2007), o ensino da língua escrita era traumatizante para muitos educandos, não só porque algumas vezes eram castigados pelos erros, mas principalmente, porque tinham o foco em memorização, repetição, sem promover um significado para aprendizagem da língua escrita e ressalta, ainda, a relevância das práticas de leitura nos contextos extraescolares para uma aprendizagem mais efetiva, pois permite a aproximação com o “mundo escrito”, às vezes, distantes de suas realidades, sendo o único contato para muitos, em instituições educacionais.

Nesse sentido, vale ressaltar que é importante que os estudantes compreendam a relação entre os sons e letras, de modo a integrar a língua escrita, sabendo que ao escrever se registra, se representa os sons e não somente coisas. Outrossim, Soares (2004) aponta que após os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), em relação ao construtivismo e a aprendizagem da língua escrita que essa “[...] mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética” (SOARES, 2004, p.98, grifo nosso).

A aprendizagem após essa percepção passa a ser mais significativa, tendo em vista que a criança compreende porque deve aprender e porque é importante, concebendo a escrita como um processo de notação alfabético. Soares (2003) ressalta ainda, a relevância de se trabalhar com textos reais neste decurso e, principalmente, de concentrar-se no aperfeiçoamento da apreensão do sistema alfabético, no sentido de tentativa de recuperar a especificidade do desenvolvimento da alfabetização, de forma a orientar processualmente, progressivamente e sistematicamente.

Além do mais, Soares (2003) argumenta que as chances de fracasso neste decurso

podem ser maiores se o ensino for esparso e aleatório. A autora salienta, que a teoria construtivista pode ter contribuído para que isto ocorresse, pois se tinha o falso pensamento que sem métodos, apenas com o contato da língua escrita, ou seja, somente com ações de letramento, as crianças poderiam aprender o sistema de escrita sozinhas, o que é falso, posto que é imprescindível métodos e o ensino sistemático. Logo, alega a indispensabilidade de uma teoria e que, igualmente, se disponha de métodos, de modo a educar e preparar os docentes para a promoção e efetivação da aprendizagem da língua escrita.

À vista disto, Soares (2004) destaca que o ensino deve caminhar subsidiado por objetivos específicos, compondo um ensino direto, explícito e ordenado para que a aprendizagem de fato ocorra. Desse modo, com base na autora podemos dizer que utilizando as contribuições dos diferentes métodos, articulando conhecimento e metodologias fundamentadas em diversas ciências e aplicando em sua prática pedagógica, abarcando as variadas facetas da alfabetização, torna-se possível desenvolver competências e habilidades para a compreensão da língua escrita e da ortografia, suas convenções, assim como de práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2004) declara que o ensino sistemático em práticas docentes a partir do alfabetizar-letrando, apoiado no emprego de diversas facetas é o caminho para a superação do fracasso escolar e que ao se privilegiar este ou aquele método, utilizando apenas um, desconsidera as contribuições de todos os outros, o que acaba por suprimir seus benefícios. Logo, faz-se necessário o olhar para além do que é tido como aquilo “não funciona”, mas um olhar lapidado, para o que pode obter êxito no contexto da sala de aula, conscientes de que as práticas são ricas em saberes e necessitam ser reconhecidas pelo educador, para que atue como mediador para o conhecimento, buscando constantemente meios e técnicas que permita a apreensão dos conteúdos.

Assim sendo, é necessário atrelar o ensino da língua escrita sistematicamente à interação com variados gêneros textuais pertencentes à cultura escrita de uma sociedade letrada, para que haja significação no processo de ensino e de aprendizagem. Isso posto, as instituições educacionais devem empregar devidas práticas como aporte para a efetivação das aprendizagens, reconhecendo as interfaces de conhecimentos teóricos e práticos, visto que, os trabalhos docentes necessitam constantemente desse atrelamento para efetivação do ensino.

Todavia, vale salientar que Soares (2004) não denomina o trabalho pedagógico a partir do letramento como um método, mas sim como uma perspectiva, porque envolve diferentes ações e não se resume, necessariamente, a procedimentos associáveis de um ²método analítico

² Fundado de acordo com Mendonça (2010), no segundo período do percurso histórico da alfabetização, os métodos de alfabetização se agrupam em métodos sintéticos e analíticos. Em que os métodos sintéticos, partem de uma unidade menor para a maior. Já em relação aos métodos analíticos partem de um todo para as partes menores. A teoria explícita que os métodos sintéticos são: método alfabético (soletração), método fônico e método silábico. Os analíticos são: palavração, sentencição e global de contos/textos.

ou sintético. Portanto, não é considerado um método, mas permite reflexões dos seus usos e de suas aplicabilidades em contextos sociais do texto, da palavra e da produção escrita, como ações que valorizam o pensar e o agir, a partir de seu cotidiano, possibilitando que a criança seja o sujeito da aprendizagem. À vista disso, os educandos gradualmente vão participando das ações e percebendo o significado da palavra, dentro de um contexto, de uma narrativa, de um poema, de uma rima, uma cantiga e outros.

Sendo assim, para Soares (2013) um único método milagroso é, até os dias atuais, inexistente, portanto, o docente deve ter práticas teóricas e fundamentadas para que a criança perpassa pelo processo de aprendizagem da língua escrita e, ao mesmo tempo, se aproxime dos contextos extraescolares, entendendo e desfrutando assim, dos usos sociais e culturais da língua - operando a partir do alfabetizar letrando. Vale frisar que variados são os meios de aprimoramento que contribuem para a aprendizagem, especialmente a partir de práticas sociais no ensino metódico da língua escrita. Estes meios proporcionam o aperfeiçoamento e um esforço educativo que resulta em maior interesse e participação dos estudantes, tendo em conta que carrega para a sala de aula vivências de seu cotidiano que podem atribuir sentido para a aprendizagem e motivação, haja vista a compreensão do porque é importante saber sobre a língua escrita e quais são as suas contribuições.

Portanto, determinadas ações nas práticas educativas dentro do contexto de sala de aula, como atributos didáticos tornam-se um fomento, visto que no processo de ensino e aprendizagem, tanto para professores quanto para os estudantes, é imprescindível o exercício de variados meios que aproximem da realidade e se compreenda o sistema convencional da escrita, o que, como bem conhecido pelos docentes, não é tarefa fácil. Com isso, o que se pretende com essa pesquisa é alavancar propostas didáticas que torne este decurso menos doloroso e dificultoso tanto para os profissionais educadores, quanto para os educandos, tendo em vista que apesar de ser um trabalho árduo aos profissionais, ao visualizar os retornos por meio das aprendizagens de seus estudantes, tudo se torna mais leve, compreensível e desejável.

Isto posto, as ações investigativas destas pesquisas com a turma da 2ª etapa da Educação Infantil, buscou inserir práticas pedagógicas de leitura e escrita a partir da perspectiva do letramento, o que oportunizou uma gama de saberes e experiências docentes em minha formação inicial, além de constar ainda mais o interesse, afinidade e destreza para a compreensão e efetivação das crianças no que tange a aquisição da escrita. Por conseguinte, faz-se necessário apresentar reflexões acerca do processo de aquisição da escrita, para que estes estudos subsidiem a pesquisa dissertada, a fim de compreender melhor os processos envolvidos neste decurso de compreensão da escrita, em que será mais detalhado na próxima seção.

1.2 REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Diante das discussões sobre a aquisição de escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolvem uma das principais abordagens em relação ao processo de alfabetização: a Psicogênese da Língua Escrita, que representa uma nova perspectiva para o campo educacional, de modo específico, ao ensino da leitura e da escrita. Vale ressaltar que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2010) estão relacionados à concepção construtivista do conhecimento segundo Jean Piaget, na qual igualmente, promoveu grandes contribuições na esfera educacional com suas teorias com demarcações no processo evolutivo da criança, por distinguíveis e etapas de desenvolvimento em suas análises.

Para além disto, esta separação por etapa nas hipóteses de escrita é necessária e fundamentada teoricamente, na qual propiciou aos profissionais docentes saberem quais as possibilidades de atuação em suas atividades pedagógicas ao identificarem os níveis de escrita de seus discentes, o que lhes permitiriam refletir e planejar propostas didáticas para que desenvolvessem a compreensão da escrita. (FERREIRO, 2010).

Para discorrer sobre a alfabetização, Ferreiro (2010) se pauta em questões fundamentais referentes a: “para que se aprende e como se ensina?” e, para além de dadas indagações, respalda e afirma que a criança é um ser pensante e reflexivo, capaz de compreender e construir sua interpretação visando e compreendendo a escrita de acordo com sua construção social. Outrossim, reforça a ideia da aprendizagem não como algo mecânico, mas sim como um processo de reflexão e de construção sobre a própria língua.

A fim de romper métodos tradicionais de reprodução de conteúdo, Ferreiro (2010) parte da reflexão: “Como se aprende?”, de modo a repensar o processo de aquisição da escrita e os conflitos cognitivos construídos pelos sujeitos que estão sendo alfabetizados. Ao analisar esta aprendizagem a partir da criança ou aprendiz, por meio da representação da fala em língua escrita, é preciso considerar que este processo, além de complexo, é algo totalmente novo para quem almeja desenvolver este domínio. Por isso, a autora ressalta a importância do ensino e compreensão da língua escrita pelos aprendizes como uma representação de algo, o que lhes dará mais significado, pois se isto não está em mente, passam apenas a vê-la como um código, o que dificulta a sua apropriação.

Diante disso, Ferreiro (2010) em suas pesquisas nota que os educandos possuem percursos distintos durante o processo de alfabetização, além de algumas concepções ao longo deste caminho de aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, pode-se dizer que a escrita é um sistema notacional e não um código e, neste sentido, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram que ao decorrer do desenvolvimento de aprendizagem da leitura e da escrita, os estudantes levantam diversas opiniões e ideias acerca da escrita alfabética, ou seja,

acabam atribuindo aos símbolos da escrita alfabética diversos e variados significados por meio de suas hipóteses formuladas.

Em vista disso, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), no que tange às hipóteses de escrita e suas fases, carregam grandes contribuições para a promoção e compreensão do processo de aquisição da escrita e o trabalho docente, portanto, abarcamos a partir daqui seus períodos por ordem crescente de progressão.

Sendo assim, destaca-se que a primeira fase é denominada Garatuja, caracterizada por Ferreiro (2010) pela apresentação de desenhos em movimentos circulares, linhas onduladas, ziguezague, bolinhas ou, então, traços fragmentados feitos pelas crianças, sendo que, estes desenhos podem representar para os mesmos uma escrita em que, de modo geral, nesta fase representa-se a escrita por meio de desenhos. É notório que nesta fase a criança ainda não se apropriou da função da escrita e a representa mediante a riscos e rabiscos. Sendo assim, na apropriação desta fase, é importante se atentar para a distinção entre o escrever e o desenhar, uma vez que quando este estudante desenha, ainda se encontram pertencente ao domínio do icônico e, no que se tange de fato à uma escrita nos moldes convencionais, estes se encontram fora deste domínio.

Já a segunda fase, intitulada por Ferreiro (2010) por nível Pré-silábico, os aprendizes passam a formular hipóteses elementares a respeito da escrita, compreendendo que o desenhar não difere do escrever, logo, são semelhantes. Para mais, Coutinho (2005) enfatiza que os sujeitos neste nível pré-silábico, apresentam dificuldades para diferenciar as letras dos números e, por sua vez, acabam por escreverem compondo rabiscos, garatujas, desenhos, números, pseudoletras, ou até mesmo podem intercalar e integrar cada um desses elementos ou apenas alguns desses, em uma mesma palavra, mesclando-os.

Desta forma, a autora pontua que a escrita para os estudantes nesse percurso, representa diretamente o objeto, tendo em vista que não compreendem ainda o que a escrita nota, ou seja, que representa os sons da fala. À vista disso, ao serem solicitadas a escreverem, inclinam-se para uma escrita de descrição dos objetos, de suas características, ao qual esta fase é denominada por realismo nominal. Nessa direção, Ferreiro (2010) afirma que durante este período os estudantes não consideram possível a escrita de ações e sentimentos, como por exemplo o registro pela grafia sobre o chorar ou amar ou ainda, de ações como o brincar e o cair, pois creem que na escrita somente é possível nomear objetos ou coisas, portanto, determinada fase carrega indícios explícitos que podem ser perceptíveis durante a reflexão da grafia dos estudantes pelo docente.

Conseqüentemente, neste período se faz importante o exercício com os sujeitos da aprendizagem, para a captação de que a escrita descreve os sons da fala e não somente os aspectos dos objetos e coisas. Isto posto, o trabalho com textos de memória, de fixação pode

contribuir e auxiliar para o avanço das fases posteriores ao permitir que pensem e reflitam sobre a grafia, conciliando as pautas sonoras com a escrita e, assimilando que nesta perspectiva o que leem por sua vez é o que está escrito no papel. (COUTINHO, 2005).

Desse modo, o trabalho com discentes neste período a partir do nome próprio possui grande potencial como proposta, pois parte do princípio de constituição de sua identidade. Além disso, pode ser considerada uma peça chave para a aprendizagem da língua escrita, de modo que lhe atribui significado, o que a torna fundamental para a compreensão do sistema de escrita, visto que contribui para a assimilação de uma das principais características deste sistema, que é denominado por “estabilidade da sequência” o que quer dizer que determinadas palavras são escritas sempre na mesma ordem e com as mesmas letras. Nessa perspectiva, é importante e necessário que os professores apresentem não só as letras do alfabeto de modo sequencial, mas que trabalhem o alfabeto de forma diversificada, de modo que as crianças atribuam significado, façam o reconhecimento das letras iniciais e finais de certas palavras ou então dos nomes de outros colegas da turma.

Em continuidade, de acordo com Ferreiro (2010), posteriormente, ao decurso da fase anterior, entende-se que a apreensão de que a escrita é um sistema notacional para os aprendizes já foi percebido, compreendendo, em seguida, que a escrita está intrínseca às pautas sonoras da palavra. Essa percepção leva, por conseguinte, a uma escrita que grava a quantidade silábica dos segmentos das palavras pronunciadas, ou seja, atentam-se para o ponto de vista quantitativo e qualitativo das palavras, onde em primeiro momento registram qualquer letra para cada “pedaço” da palavra que configura a quantidade de sílabas da mesma. Este primeiro nível é denominado por silábico de quantidade, enquanto ao avançarem fazendo correspondência de letras com os sons das sílabas das palavras, adentram na fase silábica de qualidade, isto significa que registram com uma letra o som de cada segmento da sílaba.

Nessa direção, a fase silábica caracteriza-se por estas duas etapas, na qual a primeira intitulada por silábica sem valor sonoro diz respeito à não preocupação com a representação do valor sonoro correspondente aos segmentos das palavras, ao representar uma letra para cada sílaba, ao passo que em período posterior, nomeado por fase Silábica com valor sonoro, os aprendizes levam em conta as pautas sonoras de cada segmento da palavra, registrando-as e as equivalendo, sendo assim, intercalam-se entre as vogais.

Aos silábicos, de acordo com Coutinho (2005), tendo em vista que já conseguem obter vinculação sonora, o exercício a partir de ditados de palavras ou escritas espontâneas se constitui de uma boa alternativa, já que permite a interpretação e reflexão a partir de suas escritas. Entretanto, é necessário que o docente tenha entendimento de sua proposta e estimule indagações acerca de suas escritas, problematizando-as.

Em seguida a esta etapa da aprendizagem da língua escrita, de acordo com Ferreiro (2010), os estudantes passam a adentrar a fase denominada por silábica-alfabética, na qual além

de já compreenderem a escrita como um sistema notacional e que, representa a língua falada com a língua escrita, estabelecendo correspondência entre grafema e fonema, correlaciona os mesmos em suas escritas. Além disso, compreende que a escrita das palavras depende de consoantes e não somente de vogais, na qual é por meio de um entrelaçamento e junção de ambas que se torna possível uma escrita concreta.

Morais (2005) afirma, que é neste período que os aprendizes passam a compreender de fato a funcionalidade da escrita e suas atribuições sociais, contudo, ainda nesta fase os estudantes podem incumbir em uma mesma escrita, a compatibilização e oscilação entre os níveis silábicos e alfabético, o que culmina em uma ocorrência de acréscimos ou decréscimos de algumas letras em determinada palavra. Sendo assim, é notório que neste período os aprendizes já demonstram grandes avanços no processo de aquisição da escrita, apesar de ainda constar alguns conflitos para a apropriação do sistema, todavia, é necessário a compreensão por parte do profissional docente que, este momento além de muito rico, necessita provocar desafios aos estudantes, promovendo uma reflexão da escrita para que de fato haja um avanço significativo para os aprendizes.

À vista disso, para às crianças em fase silábico-alfabética pode-se oferecer um trabalho a partir de cruzadinhas e caça palavras, pois se constitui de uma boa alternativa ao abarcar a reflexão acerca da composição completa das palavras e seus segmentos, contribuindo para a reflexão ortográfica e da escrita convencional, além da percepção de que ao acrescentar ou retirar letras de uma palavra, esta perde o sentido, logo, se atentam para a demarcação correta para que não a perca.

Por último, posteriormente a toda esta evolução das hipóteses de escrita, os aprendizes finalmente se adentram a fase alfabética, na qual compreendem a escrita e algumas de suas convenções, dominam a apreensão de que em uma palavra se faz presentes letras e que, as letras compõem as sílabas que abarcam variados sons, os fonemas, mas escrevem com base na oralidade, ou seja, da maneira como falam a palavra. Embora isto, torna-se mais fundamental o ensino sistemático da grafia convencional nesta etapa, ainda que compreendam suas convenções, o exercício do ensino ortográfico é essencial para que se tenha a consolidação do processo de alfabetização.

É notório então, que este momento é apenas o início de toda uma trajetória escolar, em que muitas das vezes é deixado de lado por se presumir que o maior desafio da compreensão do sistema de escrita alfabético já foi vencido. Todavia, é preciso ainda induzir variadas reflexões sobre as convenções destes sistemas, tendo em vista a complexidade de suas regras, como por exemplo de palavras que se iniciam com os mesmos sons, mas que em sua grafia, devida às convenções ortográficas se escrevem de formas distintas, ou o emprego de letras iguais que, de acordo com sua posição dentro de uma palavra assumem sons divergentes.

Sendo assim, atividades e inquietações que explorem esse avanço são de extrema importância, na qual o docente deve contemplar estratégias que favoreçam de forma efetiva a escrita e a evolução dos estudantes, como por exemplo o trabalho por intermédio de cruzadinhas, tendo em vista que este encarrega aos discentes à reflexão a partir das lacunas a serem preenchidas nos quadrados de quais as correspondências necessárias para a escrita da palavra, percebendo ainda que dentro destas estão abarcadas letras que correspondem a unidades menores pertencentes as sílabas, auxiliando ainda para a reflexão ortográfica. Nesse sentido, deve-se vislumbrar a consolidação das correspondências grafofônicas, assim como maiores e melhores fluências de leituras e de escritas. (COUTINHO, 2005).

De acordo com Ferreiro (2010), os alfabetizandos perpassam um desenvolvimento da escrita que é visto como processual, em que flui durante o aprendizado, por meio de um ensino sistemático. Além disso, considera que o meio social e cultural tem influência direta na aprendizagem, na qual pondera inclusive, o idioma como influenciador durante este decurso, sendo assim, compreende-se que o aprendizado depende de variáveis circunstâncias educativas. A autora enfatiza ainda, sobre o esforço feito pelos aprendizes em compreender as palavras e que, não se preocupam em inventar novas letras, mas na verdade, adotam as formas das letras já postas e as aderem.

Por outro lado, os estudos de Morais (2012), coloca seus contrapontos à Teoria da Psicogênese da Língua Escrita ao mesmo tempo que, considera a teoria como relevante para o campo educacional. Evidencia as lacunas da teoria para o ensino na alfabetização, ao ser confundida como um método e não como um auxílio para o avanço neste decurso, mas para o autor tais estudos colocaram ainda mais em cheque a necessidade de mudanças aos métodos tradicionais de ensino da alfabetização.

Morais (2012) defende que devidos métodos abarcam concepções errôneas acerca de atividades propostas nas instituições escolares e em relação ao aprendiz. Com isso, a partir da teoria psicogenética foi possibilitado maior atenção para a aprendizagem da língua escrita, por outra perspectiva, contudo, para o autor, com base na teoria, essa aquisição se concebe pelo domínio de um código e de forma repentina sem o ensino metódico, considerando a aprendizagem como um depósito em que o alfabetizador repassa informações ao alfabetizando.

Em concordância com as autoras, Morais (2012) reafirma que a escrita é um sistema notacional considerando ainda que, tendo em vista os conceitos de letramento, o contato com o mundo da escrita se inicia muitos antes do ingresso nas escolas e, nessa perspectiva não se pode desconsiderar as compreensões de mundo, da leitura, da escrita, da língua falada que os sujeitos da aprendizagem carregam com si e levam até as salas de aula.

Nesse viés, fica perceptível as contribuições da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), em que possibilitaram muitos avanços educacionais e, em relação aos seus estudos, Morais

(2012), compactua com as autoras ao considerar que não se faz necessário barrar e controlar o conhecimento dos estudantes tão arraigado nas práticas docentes. O autor discute os métodos de alfabetização que se prendem ao ensino desta ou daquela palavra e da determinação do momento em que as crianças devem ou não aprender, ou da ordem de letras e de quais palavras devem ser apreendidas pelos estudantes em cada momento, tendo em vista que isso de nada às assegura de possíveis avanços.

Isso posto, deve ser considerado que o docente oportunize reflexões para que por si só consigam pensar e repensar sobre o sistema, de modo que este aprendiz, a partir de seu nível de compreensão acerca da língua escrita, consiga relacionar as letras, seus valores sonoros e suas convenções.

Embora Morais (2012) compreenda a relevância da Teoria da Psicogênese para a alfabetização, pondera que esta permitiu com que se fosse divulgada em cursos de Pedagogia e de formação de professores os estágios sem uma análise e explicação completa, sem contemplar práticas ou saídas didáticas que auxiliassem a partir destes estágios, na promoção e efetivação da alfabetização. A partir disso, o que ocorreu, de acordo com Morais (2012), é que o ensino sistemático na alfabetização da língua escrita ficasse de lado, como se não fosse mais necessário um método de alfabetização, porque de uma forma ou de outra, os estudantes aprenderiam.

Sendo assim, o equívoco dos resultados da Psicogênese da língua escrita foi ser confundida com uma didática, portanto, é imprescindível a compreensão de que adentrar a estes estágios não faz obrigatoriamente com que os sujeitos aprendam sem ser necessário um ensino e auxílio. Logo, Morais (2012) ressalta que a teoria compreendida como prática inovadora, permitiu com que os profissionais docentes não se preocupassem com o ensino sistemático da aquisição da escrita pois, subentendeu-se que ao estar em um desses estágios se avançavam nessa perspectiva e, conseqüentemente, as concebia “espontaneamente”.

Além disso, Morais (2012) ressalta que a teoria acaba por deixar de lado o ensino metódico da língua escrita e da correspondência entre grafema e fonema, acarretando ainda em um descaso crescente com a caligrafia e o ensino da ortografia correta, acreditando que estas seriam aprendidas naturalmente, o que para ele é uma concepção totalmente errônea. Com base no autor, passaram a acreditar que não seria necessário um ensino planejado da escrita alfabética, pois aprenderiam somente com práticas de leitura e produção de texto, e a partir disso abandonaram os antigos métodos de ensino, ao invés de acolherem e conceberem a teoria como um suporte que agregasse em suas práticas, o que ocorreu foi a estabilização do ensino.

Ademais, Morais (2012) considera a palavra construtivismo como muito ampla e mais pertencente ao campo da filosofia e, nesse sentido, esta não poderia ser reduzida a uma teoria sobre o sistema de escrita alfabético, e principalmente porque para ele, como educador, não há e nunca existirá apenas uma concepção de melhor prática de alfabetização. Dessarte que, para

ele, não poderia considerar a teoria como “construtivista”, cogitando uma pedagogia que apenas valoriza a descoberta espontânea dos aprendizes.

Assim como o autor, consinto ao dizer que não cabe e não deve aos estudantes somente aprenderem e descobrirem sozinhos este sistema tão complexo, tendo em vista que o papel docente é justamente o de auxiliar o aprendiz, e isto só se torna possível ao se ter em mente a percepção, propriedade e domínio do conteúdo abarcado, atentando-se para suas práticas, para a apropriação do assunto de modo a transmiti-lo corretamente e de forma efetiva, logo, necessitam compreender a importância de um ensino que seja planejado, almejando a compreensão e promoção do ensino de modo integral.

Morais (2012) contrasta Ferreiro e Teberosky (1999) ao negar em suas teorias o papel da Consciência Fonológica para a promoção e efetivação do aprendizado dos estudantes na escrita silábica, mas não somente nela, mas bem como no ensino da língua escrita como suporte para as práticas alfabetizadoras. E, nessa direção, se apoia em Soares (2003) ao argumentar em relação a necessidade de reinvenção da alfabetização, considerando fundamental o papel da Consciência Fonológica neste processo, assim como da indispensabilidade do ensino metódico acerca da notação alfabética. Moraes (2012) assinala que é preciso superar metodologias antigas, a partir do ensino de textos sem sentido para os discentes ou então de métodos como ofônico, pois é crucial estratégias didáticas que se adequem e considerem as aprendizagens dos estudantes.

Portanto, se faz necessário que os profissionais docentes trabalhem em uma perspectiva de estímulos, seja por meio da leitura, com o contato da escrita ou seja pela mediação de leituras literárias, desde que nestes decursos possibilitem a compreensão da função e uso social da escrita, suas convenções e suas relações grafema e fonema, apreendendo ainda que isto é um processo que se alterna de sujeitos para sujeitos.

2. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Outro aporte teórico fundamental para subsidiar a pesquisa, diz respeito ao conceito de mediação segundo a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski (1991), que considera e afirma que a relação dos sujeitos com o mundo não acontece de modo direto, mas se dá alicerçado às suas relações, interdepende das interações dos sujeitos, de maneira mediada, ou seja, se dá a partir de suas intervenções/mediações entre as situações, entre o sujeito e objeto de conhecimento. De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio (2002), mediação é definida como uma ação em que tem como função auxiliar como intermediário, de modo que seja uma ponte entre sujeitos ou grupos de pessoas; como uma intervenção.

Para compreendermos ainda mais este conceito a partir de Vygotski (1991), o autor apresenta duas concepções: as *funções psicológicas elementares* e as *funções psicológicas superiores* e, enquanto uma se dá por ações inatas, a outra permite que sejam pensadas, imaginadas, ou seja, caracteriza-se, por exemplo, pelo falar, pensar, agir. As funções elementares, de acordo com o pesquisador, provêm de origem biológica ou natural, já dada, à medida que as funções psicológicas superiores derivam de estímulos para que ocorram. Como explica o pesquisador:

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. (VYGOTSKI, 1991, p.29).

Sendo assim, podemos compreender que as funções psicológicas superiores decorrem das situações socioculturais e, deste modo, são desenvolvidas ao decorrer da vida e trajetória social dos sujeitos. Além disso, é por meio das relações interpessoais, em um processo de mediação, que essas funções psicológicas superiores são ativadas.

Vale ressaltar que as *funções psicológicas elementares* e as *funções psicológicas superiores*, ambas num contexto de complementariedade e não consideradas isoladamente, fundam a definição “Histórico Cultural do Psiquismo Humano”, de modo que as funções psicológicas superiores são aspectos diferenciais entre o homem dos demais animais, que em adição às *funções psicológicas elementares*, formam um sistema único, interfuncional, posto que, juntas constituem à estruturação da consciência. Ainda nessa direção, como já mencionado, ao saber que as *funções psicológicas elementares* dizem respeito ao natural e as *funções psicológicas superiores* como resultante das relações interpessoal e intrapessoal, para o avanço e desenvolvimento dos sujeitos, é preciso que as *funções psicológicas superiores* avancem às elementares, o que se torna possível por meio da mediação social e cultural e, é por meio da tensão entre

as duas que o desenvolvimento ocorre, que se gera a superação e progresso intrapsíquico dos sujeitos. (MARTINS, 2012).

Portanto, suas pesquisas partem de pressupostos sociais para o desenvolvimento pessoal, na qual é mediante as situações de trocas, experiências, com o outro, consigo e com objetos culturais que os cidadãos compreendem os funcionamentos da cultura a qual pertencem e se aprimoram, isto é, a Psicologia Histórico-Cultural tem o enfoque de que é a partir da apropriação deste meio que se constrói o conhecimento.

Todavia, este conceito para o pesquisador se difere, pois a considera para além de um elo, mas sim em uma habilidade que pela interposição resulta transformações, isto é, a relação do sujeito com o mundo não ocorre de forma direta, mas mediada pelo uso de *instrumentos* e de *signos*, o que ativa processos intrapsíquicos que promovem o desenvolvimento de cognitivo, afetivo e sociocultural. Assim sendo, permite que sejam aperfeiçoadas, em um processo sistemático, complexo e construído pelos sujeitos (MARTINS, 2015). Estes processos serão mais detalhados a seguir, com vistas a compreender a concepção de mediação a partir do pesquisador.

Desse modo, sabemos que para Vygotski (1991) toda relação entre as pessoas se dá de forma mediada, na qual emana-se a partir dos denominados elementos mediadores: *instrumento e signo* em que, caracteriza-se por *instrumento* – como já dado pela sua denominação – os objetos culturais, que auxiliam os sujeitos na realização de suas tarefas: uma faca, uma ferramenta, garrafa para armazenamento de água, em que possibilitou consideravelmente o desenvolvimento do ser humano, permitindo a reutilização destes a posteriori, com objetivos específicos, logo, ocorrem externamente. Ao passo que se caracteriza por *signo* aquilo que age no campo psicológico, que permitem serem realizadas representações, com o intuito de facilitar determinada compreensão ou memorização, como relembrar-se de algo, com vistas a aprimorar seus processos psicológicos e, uma vez que os instrumentos são objetos/elementos que se situam na exterioridade, os signos localizam-se na interioridade do sujeito, como por exemplo no controle de suas ações psicológicas. (OLIVEIRA, 1997).

Diante dos conceitos dissertado, Vygotski descreve ainda que:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo (VYGOTSKI, 1991, p.34).

Assim sendo, pode-se compreender que, em relação a estruturação do psiquismo, a utilização dos instrumentos ocorre como facilitador para o trabalho humano, promove um desenvolvimento dos sujeitos, visto que, necessita reorganizar suas *funções psicológicas elementares*, naturais, tendo em vista a apropriação de determinada cultura, desenvolvendo as *funções psicológicas superiores* ao passo que acresce funções. Logo, o psiquismo humano difere dos demais, posto que é capaz de transformar estes processos naturais, em que conectam os sujeitos aos seus meios, em um processo de mediação por intermédio da internalização dos signos. (MARTINS, 2015).

Compreende-se, assim, a relevância da internalização dos signos para a ascensão intrapsíquica humana, em que por meio deles permite-se que as ações sejam mais sistemáticas e reflexivas de modo que torne potencializador os processos de ensino e aprendizagem, ao ser considerado um viés facilitador para as ações cognitivas. Os educadores atuam como mediadores entre os sujeitos e o conhecimento à medida que se intervém, se questiona, se propõe uma ação para refletirem, memorizarem, de modo a aprimorarem o processo de aprendizagem humana. Isso posto, de acordo com Martins (2015), os signos são considerados como meios que promovem subsídios para a resolução de determinadas tarefas psicológicas.

Isto pode ser comprovado por meio da pesquisa realizada por Vygotski, descrita pela autora Oliveira (1997, p.32), por meio da brincadeira “As palavras proibidas” na qual constatou-se que com a utilização de signos pelos pesquisados, os erros cometidos eram bem menores do que sem a utilização de signos como mediadores. Nesse sentido, os resultados das pesquisas de Vygotsky trouxeram contribuições para a esfera educacional uma vez que a utilização destes mediadores auxilia o avanço cognitivo, na ampliação do conhecimento e das capacidades de atenção, memorização e comando consciente de suas ações.

Dessarte, Vygotski (1991) considera os *signos* e os *instrumentos* os mediadores das ações humanas e, verifica que, no decorrer destes processos, ocorrem grandes mudanças com a compreensão dos signos, tendo em vista que com o passar do tempo as manifestações externas de mediação vão se internalizando e, durante este decurso é denominado pelo investigador como o processo de *internalização*. Diante disso, podemos o considerar como essencial para o aprimoramento dos processos mentais superiores, na qual por meio dele se comprova como as relações inter e intrapsíquicas promovem e acionam as *funções psicológicas superiores*, a partir dos elementos mediadores.

Dessa maneira, é por meio da internalização dos processos mediadores – visto que ocorre internamente nos sujeitos – que se permite as operações cognitivas, como raciocinar, memorizar, estabelecer relações, lembrar e pensar por si, ao utilizar signos gravados internamente, não sendo necessário utilizar repetidamente de signos externos. Já no desenvolvimento das relações sociais, por meio dos trabalhos coletivos, o uso dos elementos

mediadores, propiciou a internalização dos signos – considerado como um código – e, assim, possibilitou ainda o uso dos sistemas simbólicos, a partir das representações da realidade, aprimorando as interações sociais, as relações e, em especial, grandes grupos envolvidos coletivamente (OLIVEIRA, 1997).

Além do mais, Martins (2012) enfatiza em relação aos signos e a lei genética geral do desenvolvimento psíquico³ que:

[...] toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos: num primeiro, como função interpessoal e intersíquica, num segundo, como função intrapessoal, intrapsíquica. Assim posto, nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social. Não obstante tal proposição ainda restava, segundo Vigotski, identificar o meio, o veículo, pelo qual os fenômenos sociais intersíquicos se convertem em processos intrapsíquicos. Encontrou na internalização de signos o mecanismo fundante dessa transmutação. Os signos, na condição de representantes semióticos da cultura humana, se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles, condicionantes basilares da humanização do psiquismo. (MARTINS, 2012, p.2).

Assim sendo, a internalização depende dos elementos fornecidos aos sujeitos que, concomitantemente interdepende da cultura ao qual está inserido, de seu ambiente e vivências pois, como mencionado, é por meio dos elementos mediadores a partir de Vygotski (1991) que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento, em que conhecimentos são absorvidos e internalizados.

Em suma, ressalta-se que o conceito de mediação por Vygotski (1991) está relacionado aos elementos mediadores, anteriormente já dissertado e, entre eles, nessa relação ocorre um processo intermediário que é intitulado como mediação. Ou seja, com base em Vygotski (1991), no desenvolvimento de ensino é por meio da relação entre sujeitos e sujeitos e o objeto de conhecimento, que ocorre o que se intitula por relação mediada.

Destaca-se então, que a figura do docente é essencial para a promoção do aprendizado aos discentes, visto que este atua como o intermediário entre o conhecimento e os educandos nas instituições de ensino. Além disso, é fundamental que as crianças obtenham o maior contato possível com o ambiente e, principalmente em diversas situações, pois, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural este contato com variados meios oportuniza maior desenvolvimento, aprendizagem e preparo para lidar em espaços/ambientes diversificados.

Em vista disso, o papel do ensino e da aprendizagem mediada, de acordo com Vygotski (1991), é indispensável para o aprimoramento dos processos mentais superiores, tendo em vista que acarreta no planejamento de ações, imaginação, reflexão e são esses processos que

³ MARTINS, L. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

promovem maior conhecimento e desenvolvimento aos educandos, além de se constituir uma apropriação intrapsíquica que distingue o homem dos animais. Torna-se indispensável esta percepção no espaço escolar, de um lugar diversificado e, sendo assim rico, de muitas interações, o qual ao usá-lo a favor de suas práticas se faz crucial.

Ainda sobre a mediação de acordo com as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, Pino (1999) menciona que Vygotski ao conceituar sobre as implicações das pesquisas, revela que se tornou possível acreditar que o saber se dá pelo processo “de descobrir o significado das coisas” e, desse modo, podemos compreender que são múltiplos e diferentes estes saberes em cada sujeito. Além do mais, ressalta que as implicações de tais ideias no campo da educação permitiu compreender que o contato com as variadas pluralidades, levando em conta o meio social e a história de cada sujeito da aprendizagem, possibilita que entendam suas realidades e que podem ainda, superá-las e avançá-las, mas o verdadeiro desafio, concerne no como fazer com que isto ocorra.

Para tanto, é importante salientar que esta aprendizagem não pode se restringir apenas no repasse de informações a respeito do mundo para a criança, mas que esta criança seja responsável pela “descoberta da significação”, dito de outra forma, que seja produtora, autora, sujeito de suas ações, de expressões, de seus saberes, de conhecimentos, em que o professor deve ter a função de mediar, facilitar, contribuir como um agente direcionador para o aprendizado, mas não deve tomar o papel que na verdade é da criança. (PINO, 1999).

Nesse sentido o autor afirma:

Em resumo, para Vigotski, *desenvolvimento humano e educação* constituem dois aspectos de uma mesma coisa. Se o primeiro diz o que é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição. O que nos permite dizer que, nessa perspectiva, a educação não é um mero “valor agregado” à pessoa em formação. Ela é *constitutiva* da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser *humano*. (PINO, 1999, p.47-48).

Vale enfatizar que o trabalho docente deve oportunizar aos aprendizes a busca pela autonomia no seu próprio aprendizado num processo educativo, com vistas a alcançar uma aprendizagem com postura crítica e, para além disso, deve-se ter em mente que o papel do educador está intrínseco ao processo de internalização dos conceitos e, por conseguinte, a promoção das aprendizagens estudantes. Deve-se guiar, orientar, direcionar, contribuir, ou seja, mediar, tanto as relações interpessoais que perpassam as estruturas escolares, quanto à elaboração de ações ou propostas de ensino e aprendizagem, de seleção e organização do conteúdo, de incentivo à produção escrita, de interação, de brincadeiras, tendo em vista que as instituições e os docentes são responsáveis pelo processo educativo, para o progresso e desenvolvimento dos sujeitos.

Por isso, ressalta-se a importância da percepção por parte da instituição escolar, de sua

função mediadora, e da responsabilidade que isso acarreta ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e, em oportunizá-las, assim como da relevância de uma boa qualidade nas relações entre o educador com os seus estudantes, pois devem estar nítidas como fatores influenciáveis neste decurso de ensino e aprendizagem, haja vista que, pode ser considerada como o que apresenta os conceitos e que intermedia o conhecimento e a compreensão, criando e favorecendo relações de sentidos.

É com base nessa perspectiva que este trabalho assinala a função do docente como mediador, que contribui e auxilia no aprendizado, de modo oportunizar situações em que possam refletir sobre a realidade social ou conceitual, atribuindo autonomia, reconhecimento e visibilidade aos aprendizes. A mediação docente ocorre na ação de reconhecer e valorizar o que a criança sabe e é capaz de fazer, bem como de direcionar um olhar para as habilidades e potencialidades de seus alunos, oportunizando ou aproveitando situações para fazer com que consigam compreender que são capazes e aptos a avançarem e superarem seus próprios limites, demonstrando um papel imprescindível para uma aprendizagem mais efetiva.

Desta forma, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para que ocorra a percepção docente sobre seu papel enquanto mediador, que necessita de um processo reflexivo e de pesquisa, para que se aprenda e descubra suas próprias habilidades investigativas, o que pode acarretar em sua identidade e no interesse pela busca e pelo aprimoramento de conhecimentos e de novas aprendizagens. No exercício da docência, as práticas de intervenção precisam ter como centralidade uma formação integral dos sujeitos, de modo que considerem os estudantes como parte do processo de aprendizagem, como sujeitos ativos, atuantes e capazes de construir saberes e não como sujeitos que nada sabem.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa-ação, pertencente à área em Educação, constituiu-se pela aplicação de atividades de intervenções pedagógicas, elaboradas com vistas a desenvolver o processo de aquisição da escrita, a partir de temáticas que se aproximam ao contexto social das crianças, desencadeadas pela leitura de narrativas de livros de literatura infantil. Ao qual inicialmente realizou-se uma avaliação diagnóstica, a fim de avançar no processo de alfabetização e a posteriori realizaram-se exercícios que promovessem reflexão do sistema de escrita, resultando assim em avaliações formativas ao decorrer da pesquisa, aplicando por fim outro teste de hipótese de escrita, com o objetivo de analisar os avanços obtidos a partir das intervenções desenvolvidas nas tarefas.

Sendo assim, a presente pesquisa-ação assumiu uma abordagem qualitativa, visto que, de acordo com Freitas e Prodanov (2013), na pesquisa qualitativa envolve uma aproximação com o contexto real por meio de descrição, de relatos e de informações possíveis a partir das observações daquela realidade estudada, preocupando-se com o processo daquela pesquisa. Além disso, que o pesquisador deve ter convívio direto com aquele determinado ambiente e objetos de estudos.

Outrossim, de acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e contexto ali investigado, também nela, é abonado de descrições de situações, transições de escritas, depoimentos, entrevistas e, desenhos que, no caso, opta-se pela descrição de atividades realizadas em contexto escolar. Com isso, toda realidade daquele contexto se torna relevante, assim como o processo do estudo-investigação é considerado mais importante do que de fato o resultado de um produto final, para mais, nela se valoriza o ponto de vista dos participantes. Caracteriza-se ainda, por obter dados detalhados e descritivos daquele contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado.

À vista disso, a presente pesquisa retrata intenso contato com o ambiente e objeto de estudo, em que demanda compromisso e convívio maior em campo o que a caracteriza pela natureza aplicada, de cunho exploratório e descritivo e, ainda, constituindo-se de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação de acordo com Thiollent (1986), na maior parte de sua realização está envolvida em um engajamento social e ideológico e, nesta, a participação é crucial, em especial dos sujeitos envolvidos nos problemas pesquisados, sendo substancialmente necessária.

Para mais, de acordo com Thiollent (1986) como no próprio nome já é dito, é necessário que nela haja ações por parte dos envolvidos e que o pesquisador dê a solução dos impasses ali pesquisado, bem como que analise e esteja atento em todo acompanhamento e avaliação das operações realizadas diante de tais desafios. Isso posto, pela pesquisa-ação optou-se para a

coleta de dados, que, de acordo com Thiollent (1986), caracteriza-se por ser baseada na experiência, na observação e na aplicação de atividades de intervenção, além de ser um tipo de pesquisa social, já que consiste na resolução de um problema coletivo, e os envolvidos – sejam pesquisadores, pesquisados e demais participantes – estão implicados de modo cooperativo ou participativo.

3.1 A PESQUISA

A pesquisa-ação desenvolveu-se a partir da realização do estágio, que ocorreu durante o período letivo do ano de 2019, na qual estive presente com vistas a acompanhar e conhecer o ambiente escolar, o corpo docente, suas estruturas físicas e pedagógicas, bem como todos os trabalhos elaborados pela instituição desde o início das aulas. Contudo, o envolvimento com a turma pesquisada se deu a partir do segundo semestre do ano letivo de 2019, em que fui apresentada à professora regente e às crianças e, a partir de então, me movi a criar estratégias que buscassem aproximar, auxiliar e elaborar aprendizagens da língua escrita de forma significativa. Neste seguimento, fui informada que, desde o início do ano letivo, a turma fora identificada como problemática e considerada de classe econômica de baixa renda, apontando que por esse motivo é que se ocasionava o desenvolvimento e a aprendizagem inferiores às demais turmas da escola.

A pesquisa ocorreu no período de dois meses, acompanhando as ações da professora regente, em que se observou a ausência de situações ou momentos de leitura com as crianças. Assim, a proposta consistiu em elaborar e aplicar as narrativas de leitura literária uma vez por semana em que, algumas vezes, propomos atividades e em outras situações apenas buscassem criar vínculos afetivos, oferecendo atividade de leitura de modo a aproximar as crianças de um contexto de letramento, para que em momento posterior, fossem propostas atividades com narrativas de obras de literatura infantil. Sendo assim, considero que apesar de rico o trabalho, seria necessário ainda, que essas práticas ocorressem diariamente pelos docentes, para ascensão da aprendizagem de modo mais eficaz. Todavia, apesar de poucos momentos em contato com a turma, foi perceptível não só pelas atividades, mas pelas interações, pela autoestima e bem estar dos estudantes, as riquezas e sucesso dos trabalhos desenvolvidos.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Desta forma, a pesquisa-ação foi realizada com todos os estudantes, em alguns momentos em coletivo e outras de forma individual, sem restrições ou escolha intencional. Frisamos ser necessário este olhar mais atento no campo individual de cada criança, para que pudéssemos de fato analisar, acompanhar e mediar de forma efetiva, conduzindo a uma aprendizagem mais eficaz, especialmente em relação ao processo de aquisição da escrita. Dado que, cada aprendiz contém suas particularidades e, necessitam de um apoio específico, principalmente no que se tange os níveis que se encontram nas hipóteses de escrita pautado por Ferreiro e Teberosky (1999).

Para mais, foi notório que as averiguações ou intervenções desenvolvidas de modo coletivo nem sempre funcionavam muito bem, não conseguindo os resultados que se almejava, havendo muitas interferências naquele meio, tanto por parte dos colegas, quanto do profissional regente, com o intuito de colaborar e auxiliar. Porém, não havia uma situação em que a professora regente propusesse uma reflexão sobre a escrita por parte dos alfabetizados, o que, concomitantemente, não contribuía ou facultava em seus avanços.

Vale mencionar ainda, que nem sempre nos momentos de atividade de intervenção aplicadas todas crianças se faziam presente, como por exemplo durante a coleta de dados das hipóteses de escrita e, por essa razão, não foi possível concluir com dados comprobatórios os avanços de todos da turma, apesar de ser notório observando ao longo da trajetória escolar e ao realizarem as atividades propostas.

Sendo assim, para a coleta de dados foram inferidas ao início das investigações, uma avaliação diagnóstica, individualmente com cada criança, tendo por objetivo identificar os conhecimentos, habilidades e competências das crianças. O teste diagnóstico teve por objetivo identificar o nível de escrita de cada criança, para que me possibilitasse compreender e reconhecer aptidões, traços de personalidade, grau de envolvimento, com vista a traçar os objetivos a serem trabalhados durante este período. Contudo, anteriormente à avaliação, passei por um processo de adaptação ou de acompanhamento da rotina e da realidade da turma, de modo a propiciar maior reconhecimento e aproximação com os estudantes, para não ocorrer constrangimentos ou desagradados na aplicação das atividades da pesquisa, mas sim, para que se sentissem acolhidos.

Ao passo que foram trabalhadas as narrativas da literatura infantil, ocorreu-se avaliações processuais, não considerando apenas um momento, mas um todo, que me permitiu acompanhar e observar seus avanços, interesse ou desinteresse, por meio de atividades diversificadas e, buscando alcançar os objetivos. Assim sendo, realizou-se uma avaliação formativa que se fundamentou nos processos de aprendizagem, isto é, quando se avalia com o propósito de

identificar o quanto o estudante aprendeu e, a partir desse levantamento verificou-se além dos níveis de escrita as possíveis dificuldades enfrentadas pelas crianças, o que foi necessário para a elaboração das atividades de intervenção, para repensar sobre a prática docente e se alcançar os objetivos propostos.

Portanto, foram elaboradas ao todo quatro propostas de atividades de intervenção com sequências didáticas planejadas a partir de obras de literatura infantil, entre a aprendizagem do sistema de escrita alfabético, com o relacionamento entre as crianças integrantes da classe e com suas realidades e conhecimentos prévios. Iniciamos com a aplicação do teste de hipótese de escrita, em que para que ocorresse de modo significativo, foi realizado a leitura de um livro infantil, frente o qual solicitou-se a escrita das palavras da história lida. Para a segunda atividade solicitamos o preenchimento de lacunas da letra de uma música que envolvia um personagem da história, bem como lhes foi entregue um caça-palavras, com vista a encontrarem palavras cantadas na canção e que mencionasse o personagem da história. Ambas fizeram parte da primeira sequência didática.

A segunda sequência didática buscou ao seu início aproximar as relações pessoais da turma, entre docente e discentes, bem como em despertar o gosto pela leitura, se dando a partir de algumas narrativas infantis, que contava com a participação ativa de todos. Sendo assim, muitos momentos de leitura objetivaram alcançar maior interesse pela aprendizagem da língua escrita e, por isso, toda pesquisa e atividade desenvolvida se apoiou neste recurso didático, em que alguns momentos teve como função descontrair e aproximar laços e, em outros, alavancar a aprendizagem da língua escrita. Sendo assim, para finalizar esta segunda foi utilizado um livro imagem, para que nesse instante as crianças invertessem os papéis e pudessem ser os autores de uma história, na qual foi desenvolvida primeiramente em cunho oral e depois de forma escrita.

A terceira sequência envolveu obras de literatura infantil, com viés identitário e brincante, sendo proposto em uma dessas a produções com materiais de retalhos e em outra, reconhecimento de materiais e brincadeiras, buscando descontrair o processo de aprendizagem da língua escrita, para que não ficasse maçante, se atentando para outras aprendizagens, como história, geografia e ciências. Por fim, a sequência didática se encerrou com a aplicação do último teste de hipótese de escrita, retomando todas as aprendizagens compreendidas até ali, ou seja, seis atividades em um todo, ao qual umas foram realizadas por meio de debates e diálogos e outras de cunho escrito, que contam com os registros em imagens.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública da rede municipal, localizada no interior da região Campo das Vertentes, Minas Gerais, a qual atendia em seu ano letivo de 2019, 482 crianças, sendo que contemplava estudantes da zona urbana e rural. Ao todo a escola acolhia três segmentos, durante a parte da manhã, tarde e noite, em que no primeiro e segundo turno eram recebidos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, sendo separados dentro das acomodações do prédio, e o terceiro turno consistia no Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

A escola comportava no total oito turmas da Educação Infantil, contendo crianças a partir de quatro anos de idade, sendo divididas entre o turno da manhã e da tarde, isto é, funcionavam em meio turno. Algumas docentes dessas etapas residiam em outros municípios, o que aparentava maior cansaço e dificuldade, todavia, mostravam-se solícitas e atentas aos acontecimentos da escola, e buscavam regularmente alcançar o sucesso e objetivos propostos, além disso manifestavam grandes preocupações com a alfabetização de seus educandos.

Constatamos em um panorama geral, que boa parte das crianças daquele contexto não obtinham muito contato e suporte fora do ambiente escolar com a leitura e a escrita, imprescindíveis para a alfabetização e letramento das crianças, conseqüentemente, as professoras buscavam sistematicamente o trabalho com o letramento, em constante diálogo com as famílias. A escola desempenhava um papel importante e rígido com o estímulo da aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, solicitando aos responsáveis constante acompanhamento.

O decurso das ações investigativas perpassou-se com uma turma do 2º período da pré-escola, da Educação Infantil, em que as aulas ocorriam no período matutino. A turma compunha-se de 16(dezesseis) crianças, com idades entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, em que a maior parte residia ao entorno da escola. Algumas eram recolhidas antes do término das aulas, para que fossem para uma outra instituição pública da cidade com viés assistencialista, com vistas a contribuir com os cuidados no outro turno, tendo em vista que os responsáveis trabalhavam.

Em vista disso, constatou-se nesta turma, que ao início das 14 crianças pesquisadas, 1 se encontrava na fase garatuja, 6 no estágio pré-silábico, 3 no silábico sem valor sonoro, 2 no silábico com valor sonoro, 1 no estágio silábico-alfabético e 1 alfabético. Embora a sala compunha-se de 16 (dezesseis) crianças, algumas não estiveram presentes durante a averiguação por meio dos testes de hipóteses de escrita, o que impediu um resultado preciso.

4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO

Inicialmente realizamos atividades que possibilitassem uma aproximação das crianças e uma adaptação com a pesquisadora, para que ocorresse uma relação de confiança e afeto. Além disso, a devida prática objetivou conhecer um pouco de cada criança e de seus interesses, assim como de seus conhecimentos prévios, desejos e aversões. Com isso, oportunizamos situações de conversas sobre os temas das histórias, debates, questionando-os para quais os seus interesses, o que almejavam aprender na escola caso fosse possível e foram relatados interesses pela música, com instrumentos musicais, outros disseram sobre a possibilidade de mais brincadeiras e alguns pelo gosto da leitura.

Sendo assim, desenvolvemos atividades com narrativas de literatura infantil, outras que explorassem a musicalidade e que possibilitassem brincadeiras, com vistas a aprimorar o processo de aquisição da escrita. Para a realização das atividades de intervenção buscamos uma contextualização das propostas pedagógicas a partir de obras literárias, almejando potencializar o processo de formação de leitores e, como resultado, estimular o contato com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, tais ações de intervenção pedagógica aconteceram de modo interrelacionadas, conforme se desenvolviam as atividades no contexto da sala de aula, a mediação realizada pela pesquisadora com as crianças ocorreu de forma integrada. Porém, para melhor exposição e descrição das atividades desenvolvidas, classificamos as propostas de intervenção em quatro ações:

Quadro 1 – Atividades interventivas

a) Ações interventivas com a leitura literária
b) Ações interventivas a partir do sistema de escrita alfabético
c) Ação de intervenção na produção escrita
d) Ação de intervenção nas relações interpessoais

Embora várias das ações de intervenção nas atividades propostas tenham acontecido de forma integrada no contexto da sala de aula, optamos por apresentá-las separadamente com a finalidade de escrever e refletir de maneira mais detalhada sobre o processo de mediação desenvolvido.

a) Atividade de intervenção literária

Para o desenvolvimento das atividades de intervenção literária, partimos da premissa de que o processo de alfabetização deve acontecer num contexto de letramento, conforme afirma Soares (2004), portanto as propostas de leitura ocorreram semanalmente, a partir da escolha de

cinco livros da literatura infantil. As obras foram escolhidas por não serem conhecidas pelas crianças, por fazerem parte do acervo pessoal da pesquisadora e por conterem temáticas lúdicas que viabilizaram a aplicação de propostas de intervenção significativas para a aquisição da língua escrita, em concordância com o conteúdo desenvolvido.

Nessa perspectiva, a cada leitura foi explorado o contexto das narrativas em conjunto com a professora regente e as crianças, de modo participativo, por meio de questionamentos em relação ao conteúdo da história, visando a compreensão e a interpretação de texto. Após a leitura das obras, realizávamos atividades de intervenção levando as crianças a observarem as letras e as palavras que compunham o título da história, o nome dos personagens, assim como curiosidades, objetivando estimular a reflexão por parte das crianças sobre a escrita.

Além disso, durante os exercícios retomamos diante das dúvidas surgidas, indagações em relação as ideias presentes na(s) leitura(s) realizada(s), que tencionavam auxiliar na execução das propostas, de modo a alcançar uma aprendizagem efetiva. As atividades ocorreram em dois dias da semana, durante a qual, inicialmente, busquei me apresentar a turma e desenvolver diálogos acerca de cada temática da história, visando conhecê-los e gerar maior aproximação.

Sendo assim, ao primeiro dia foi realizado a leitura e ao segundo momento, apresentado a proposta. Ao primeiro momento, propus a leitura da história “Pinguim”, de autoria de Polly Dunbar, publicado em 2007, pela editora Martins Fontes, em que concerniu neste instante uma grande empolgação e o interesse pela turma, decorrendo em seu término na solicitação de que as crianças que desejassem, recontassem a história para os demais colegas.

Neste primeiro livro trabalhado, buscamos um primeiro contato com a leitura e deu-se início às propostas de intervenção. Assim sendo, a atividade consistiu no reconto da história lida, bem como em questionamentos relacionados à interpretação de texto. Ainda que não estivessem alfabetizadas, todas as crianças foram convidadas a recontarem, o que foi muito apreciado por uma parte das crianças, entretanto a timidez e medo pelo erro fez com que algumas crianças não desejassem participar da atividade.

Apesar disso, a realização das propostas de intervenção nos possibilitou reconhecer o nível de compreensão e interpretação, assim como o grau de desejo e curiosidade pela leitura, e diante disso nos esforçamos a realizar questionamentos que atraíssem e despertassem o interesse no que tange a temática.

Quadro 2 – Atividade de Intervenção com a obra “Pinguim”

Perguntas	Respostas das crianças
-----------	------------------------

“Quais eram os personagens principais da história?”	C1 – “Era o pinguim! E o Ben.” C2 – “O menino Ben, o pinguim e o leão!” C3 – “O Ben e o leão”
“Qual o nome da história? Alguém sabe com que letra se inicia? E qual a última?”	C1 – “Começa com a letra P, igual a tia Patrícia” C2 – “A letra P, mas não sei a última” C3 – “A letra P, de pato!”
“Agora que já sabemos a primeira letra, como se escreve a palavra toda?”	C1 – “Não sei como escrever tia” C2 – “Só sei a primeira letra” C3 – “A gente não sabe, é muito difícil”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na proposta de intervenção, após o questionamento sobre qual a forma de se escrever o título da história, em que boa parte das crianças disseram não saber, fez-se em seguida, o desmembramento da palavra Pinguim, e em sua construção solicitamos que em conjunto escrevêssemos, para que pudéssemos fazê-los compreender o sistema de escrita, e levamos durante essa construção as sugestões de todos da classe, se atentando para as correções gramaticais e em sua explicação. Sendo assim, como refletido pelas crianças, escrevemos ao quadro que a letra inicial da palavra é a P, como o nome da professora “Patrícia” e o animal “pato”, mas que diferente dessas palavras ela não se iniciava com o som “PA”, mas sim “PI”, e desta forma questionamos a partir da consciência fonológica para qual seria a segunda letra. Em seguida, mencionamos que apenas o seguimento “PI” não realizava o som necessário da palavra “Pinguim” e por esse motivo ela necessitava da letra “N” para que se pronunciasse corretamente e, nesse viés, demos continuidade para a conclusão da escrita, desmembrando-a por partes, isto é, por sílabas.

Nessa perspectiva, Ferreiro (2010) em relação ao processo de aquisição da escrita, e da compreensão dos aprendizes sobre esse sistema, menciona que: “[...] o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende;” (FERREIRO, 2010, p.32). Além disso, a autora argumenta que é necessário repensarmos acerca das práticas pedagógicas em que os aprendizes da língua escrita são introduzidos no contexto escolar, e em como se apresentam esse objeto de estudo, de modo que esses sujeitos da aprendizagem não fiquem de fora desse processo de conhecimento, mas façam parte dele.

A partir da situação problema ocorrida no decurso da aprendizagem, em que fora considerado a escrita por parte das crianças como difícil, analisamos e refletimos com base nas colocações de Ferreiro (2010, p. 32) que: “A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem”.

Portanto, com base nessa perspectiva direcionamos nossa proposta, para questionamentos que visavam mediar a criança para a compreensão do sistema da língua escrita, de modo que fizessem parte do processo, de maneira reflexiva. Esses questionamentos estão representados no quadro abaixo, de modo a intervir em suas compreensões, não só do sistema de escrita, bem como em suas compreensões leitoras, realizando essas ações de maneira mediada. E, conforme afirma Martins (2012), em relação a mediação de Vygotski, esse processo deve provocar transformações ao ser aplicado, promovendo assim, os desenvolvimentos dos sujeitos.

Além disso, de acordo com a autora, o processo de mediação do ensino nos contextos escolares, provocam nos aprendizes a interiorização dos signos da cultura, que conseqüentemente facilita na modificação e no desenvolvimento de suas estruturas das funções psíquicas, lhes possibilitando maiores avanços.

Quadro 3 – Atividade de intervenção com “Pinguim”

Perguntas	Respostas das crianças
“As palavras presente e pinguim possuem letras iguais?Quais?”	C1 – “Não sei tia, tem que escrever” C2 – “Eu acho que sim, acho que tem a letra P” C3 – “As duas são diferente tia, não tem o mesmo som, mas presente parece um pouco com meu nome, mas é diferente”
“E Ben e pinguim, possui letras iguais em seus nomes?Quais?”	C1 – “Não, os dois tem nomes diferentes tia” C2 – “O Ben começa com a letra B, e pinguimé com a letra P” C3 – “O pinguim tem a letra P, da tia patrícia”
“Alguém na turma possui em seu nome letras iguais a dopinguim ou do menino Ben? Quem?”	C1 – “Eu tia, tenho a mesma letra que o pinguim” C2 – “O Petrônio tia!” C3 – “E a tia patrícia, mas igual o Ben não”

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa parte da proposta, após a atividade em que foram desmembradas as palavras, algumas crianças ousaram mais sugerir e opinar, e outras solicitaram que a palavra fosse escrita no quadro, para que pudessem de acordo com eles, acompanhar e aprender. É válido mencionar, que duas crianças já se encontravam nessa etapa em estágios avançados de compreensão da língua escrita, e por esse motivo, conduziam a maior parte das respostas. Em certos momentos, essas crianças auxiliavam as outras na compreensão, por outro lado, os outros aprendizes consideravam suas hipóteses erradas, sendo necessário estimulá-las a compartilhar suas opiniões.

Após os questionamentos, desconstruímos todas as palavras indagadas ao quadro, em conjunto com as crianças, de modo que acompanhassem e opinassem suas hipóteses, a fim de assimilar suas compreensões sobre o sistema. Fora observado, que o trabalho da professora regente, ao dedicar em cada semana uma letra do alfabeto, de certa maneira havia contribuído para a compreensão inicial dos estudantes, pois eram capazes de captar a primeira letra das palavras, e assimilar com seus nomes ou de alguns colegas. Entretanto, era necessário avançar, pois, embora soubessem que era preciso outras letras para completar a palavra, o que por si só, é significativo, por outro lado não sabiam quais ou de que forma realizar essa escrita.

A cada resposta direcionávamos a uma reflexão e conclusão que facilitasse a compreensão do sistema convencional da escrita, como por exemplo, na escrita da palavra presente, em que ao pronunciá-la, uma das crianças cujo nome é Petrônio, disse que o som embora lembrasse seu nome, era diferente. A partir dessa questão, a tomamos como uma grande oportunidade de compreensão da escrita, intervimos na resposta para que esse aluno opinasse sobre o que achava que teria de diferente e o que teria de semelhante nas duas palavras, e em seguida fomos escrevendo em conjunto com as sugestões da classe, desconstruindo e se atentando para os “pedaços sonoros”, e após escrevê-las, tentávamos lê-las para ver se aquilo realmente estaria correto ou não, e caso errada, as ajustávamos da maneira correta, partindo nesse processo, do pressuposto da consciência fonológica.

O segundo livro trabalhado foi “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, publicado em 1996, pela editora Ática, que, apesar de difundida no contexto escolar, até o presente momento não havia sido apresentada aos estudantes. Com isso, foi proposto à professora regente que trabalhássemos de modo a criar mais vínculo entre as crianças, colocando-as pertencentes à história, assim como entre a pesquisadora e as crianças. Essa atividade de leitura literária teve por finalidade promover uma aproximação da criança com a leitura, com o livro e com o contexto narrativo.

Nesse viés, em relação a mesma proposta de intervenção da obra anterior, todos participaram ativamente da história, promovendo questionamentos e mais interações durante o relato da narrativa lida o que possibilitou brincadeiras ao decorrer da contação, risadas e indagações acerca da escrita em associação com os personagens, assim como grande interesse para próximos contos. Algumas das curiosidades instigadas as crianças a partir da oralidade demonstraram entusiasmos.

Quadro 4 – Atividade de Intervenção obra “A casa sonolenta”

Perguntas	Respostas das crianças
-----------	------------------------

“Quantas personagens haviam na história? Você conhece ou já viu algum deles?”	C1 – “A vovó, o cachorro, o menino e a pulga” C2 – “Um monte de personagens tia, já vi o gato e o cachorro” C3 – “Tinha a vovó, o gato, o cachorro, o rato e a pulga”
“Quais eram seus nomes?”	C1 – “Os nomes não falaram” C2 – “Só chamaram de vovó, gato e cachorro tia” C3 – “Tinha a pulga, o rato, o cachorro, um monte de bichinhos”
“Como podemos escrever o nome destes personagens?”	C1 – “Eu sei o gato!” C2 – “O gato e o rato é fácil tia, ele” C3 – “O gato começa com a letra G”

Fonte: Dados da pesquisa.

A intervenção foi realizada com os questionamentos e apresentaram alguns contrapontos em relação a escrita dos nomes dos personagens. Todavia, ao desmembrar as letras no quadro, aos poucos as reflexões iam se acertando e se adequando a um consenso, como por exemplo na escrita da palavra “rato”, pois durante os questionamentos foi dito por uma das crianças que as palavras gato e rato eram parecidas, mas alguns dos estudantes não compreenderam, e não concordaram com a afirmação. A partir daí, indagamos o porquê dessas palavras serem consideradas parecidas, e nos afirmou que rato e gato pareciam iguais por causado final da palavra, e que pareciam transmitir o mesmo som. Portanto, ao escrevê-la no quadro em conjunto com as crianças, uma abaixo de outra, separando por sílabas, analisando seus “pedaços sonoros”, constataram ao final que, de fato as duas últimas letras eram iguais e pronunciavam o mesmo som, embora as sílabas iniciais fossem diferentes, promovendo um salto qualitativo na compreensão do sistema.

Em relação a esse processo de construção e reflexão da palavra vivenciado pelas crianças, isto é, de reflexão fonológica, Morais e Leite (2005) dissertam que: “[...] ao dar-se conta de que *papai* e *pateta* começam parecido, apesar de não terem nada em comum no mundo real, uma criança está exercendo um funcionamento que chamamos de metalingüístico, isto é, ela está exercitando uma capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem.” (MORAIS, LEITE, 2005, p.72-73).

Neste ínterim, as intervenções na oralidade se alternavam conforme a proposta, pois durante o desenvolvimento das leituras e contações de histórias, algumas indagações por parte das crianças surgiam, como em relação ao significado de palavras que não conheciam ou em qual era a forma correta de se escrever o nome de um determinado personagem, e no decorrer das leituras dúvidas diferentes surgiam, tanto no que se tange a interpretação da história, quanto a escrita ortográfica. Sendo assim, além das indagações já descritas durante a leitura da história, algumas surgiam no decurso das atividades, em que certas eram provocadas ao início das

atividades como na primeira narrativa desenvolvida.

Com base em Soares (2003, 2004) criamos situações de letramento com a leitura das narrativas, de modo que pudemos perceber que a aprendizagem se torna mais significativa ao usar o contexto das práticas sociais de leitura escrita no processo de ensino da língua escrita, e considero que a leitura literária toma papel importante para que isso ocorra de forma efetiva. Por conseguinte, Soares (2016) considera fundamental a prática de letramento no processo de alfabetização, já que objetiva a aprendizagem a partir da produção de textos a compreenderem o que leem, bem como para que e para quem se escreve. Nessa perspectiva, buscamos através das intervenções orais e escrita pelas tarefas dissertadas, agir de modo a efetivar tais práticas pedagógicas, ao relacionar hábitos de leitura com atividades sistemáticas do sistema de escrita ortográfico.

Além do mais, vale ressaltar o papel fundamental do processo de mediação nas ações pedagógicas e instituições escolares, em especial na atuação docente, visto que para que se coloque em prática este conceito conforme aponta Vygotski (1991), é necessário que esteja disposto aos aprendizes elementos auxiliares, como o instrumento e o signo, em que a partir de suas relações, permita que se estabeleça vínculos entre os sujeitos, que conseqüentemente, ocorre de modo mediado por significados culturais, e é a partir desse processo que se desencadeia o desenvolvimento dos processos mentais superiores, como a habilidade de planejar, prever e raciocinar, compreender o sistema de escrita, e outros. Portanto, estas atividades tencionaram conceder estes elementos para que por meio deles, do decurso de mediação, as crianças pudessem avançar nas aprendizagens requeridas.

b) Atividades de intervenção a partir do sistema de escrita alfabético

A segunda proposta de intervenção buscou um trabalho mais direcionado à reflexão sobre o sistema de escrita alfabético a partir de palavras que estavam no contexto temático das histórias trabalhadas. Sendo assim, a primeira atividade consistiu em um trabalho pedagógico a partir da letra da música “Leãozinho” de Caetano Veloso. Inicialmente, apresentamos e cantamos a música para, em seguida, entregarmos a letra a todas as crianças para que pudessem em conjunto acompanhar a cantação de uma nova maneira. A proposta da atividade com a letra da música consistia em observar algumas lacunas de palavras no texto, que deveriam ser preenchidas ou completadas e permitiu, neste primeiro contato, compreenderem que o que cantávamos estava transcrito no texto que lhes entregamos.

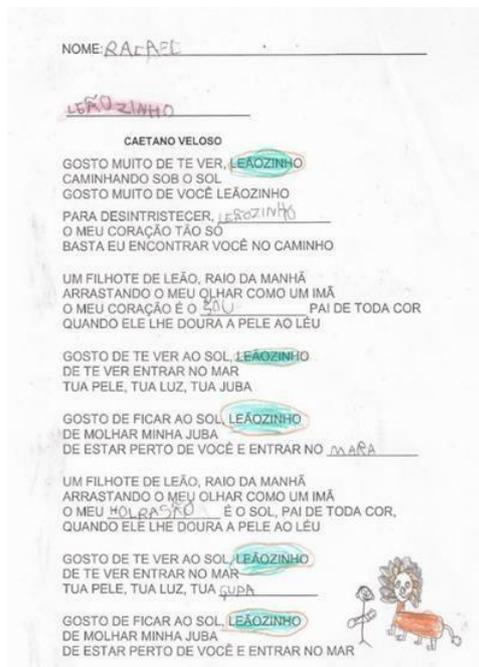
Acompanhamos em conjunto a leitura, seguindo com os dedos a letra da música durante a cantação para que pudessem notar as letras e palavras que compunham o texto, visando estimular o processo de leitura e de escrita, já que ao cantá-la seriam capazes de imaginar que poderiam e estavam realizando a leitura, apesar de ainda não estarem alfabéticos ou apenas terem decorado sua letra.

Não desejávamos corrigir erros ortográficos individualmente no primeiro momento, pois o intuito da atividade consistia neste desafio da escrita e da reflexão sobre a escrita alfabética para que avançassem nas hipóteses de escrita. Apesar de demonstrarem empolgação desde o início do desenvolvimento da proposta, percebemos que ao final, que sem a realização de uma mediação, seria inacessível a realização da atividade de maneira correta e efetiva, pois ultrapassava naquele momento seus níveis de assimilação do sistema de escrita, por isso conhecer cada fase dos alunos nas práticas pedagógicas de alfabetização se faz crucial para que a criança avance.

Portanto, é preciso ir além do que está posto em um ambiente, já dado, pressupondo que apenas o contato com os meios da escrita fará com que as crianças aprendam. Para além disso, é imprescindível que o docente auxilie, medeie e os guie durante as práticas educativas, objetivando aprimorar a empregabilidade do conceito de *signo* apresentado por Vygotski (1991), tendo em vista que este elemento auxilia na compreensão da escrita, que é tida como um código, para que neste caminho obtenham avanços e sejam capazes de internalizar este recurso, almejando aprimorar seus *níveis superiores*, e conseqüentemente, suas apreensões acerca do sistema de escrita alfabético, por meio do processo que o pesquisador denomina de mediação.

Além disso, vale mencionar que solicitamos às crianças que demarcassem na letra da música as palavras “LEÃOZINHO”, com o intuito de averiguar a habilidade de identificá-las, o que foi possível para boa parte das crianças. Posteriormente à percepção da escrita da palavra, pedimos que escrevessem na primeira lacuna o título da música. Assim, foi possível que lhes explicássemos a estrutura do gênero, comparando-o ainda com a estrutura dos livros onde se faz presente primeiramente o título.

Figura 1 – Atividade com a letra da música Leãozinho



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A segunda atividade proposta foi a aplicação de um bingo que abarcava todos os níveis de hipóteses de escrita, embora o foco fosse direcionado às crianças que estavam no nível pré-silábico de escrita. A atividade foi mediada à medida que se sorteavam as letras e as crianças as encontravam em suas cartelas, na qual a grafávamos no quadro e conferíamos em conjunto. Observamos que a atividade contribuiu significativamente para apreensão do sistema de escrita alfabético dado que, de acordo com Coutinho (2005), a exploração oral em atividades a partir de parlendas, poemas, músicas e outros se fez crucial, pois permite com que a criança explore os sons iniciais e finais das palavras e, além disso, ao escutar, cantar e interagir coletivamente, permitiu com que se tornasse uma atividade de memória que igualmente propiciou auxiliar as crianças na construção alfabética, buscando ajustar as pautas sonoras a pauta escrita.

Outra proposta interventiva sobre o sistema de escrita alfabético, com foco na relação grafema e fonema das palavras, a partir da consciência fonológica, ocorreu como por exemplo com o nome de uma das crianças da turma: LEONARDO, a partir do nome refletimos se poderia ter letras parecidas ou ser parecida com a palavra: LEÃOZINHO. Algumas crianças disseram que sim, outras que não, e ao serem confrontadas, mediamos a situação informando e escrevendo ao quadro que ambas as palavras, o que foi possível identificar as semelhanças: tinham o mesmo “pedacinho” inicial, ou seja, a mesma sílaba “LE”.

Sendo assim, inferimos que a devida atividade buscou estimular a consciência fonológica, dado que, permitiu com que criássemos com as crianças as noções dos sons das letras e das palavras, ao fazê-las notar que grafávamos o que falávamos, assim como de cada segmento das palavras ao comparar e constatar a similaridade sonora da inicial do nome LEONARDO e da palavra LEÃOZINHO. Ou ainda, ao explorarmos na oralidade a similaridade sonora da finalização das palavras da música: VER e DESENTRISTECER; OLHAR, MAR, ENCONTRAR; CAMINHO e LEÃOZINHO; ou seja, objetivamos oportunizar uma atividade de reflexão sobre os sons das palavras, das sílabas iniciais e finais, de modo a direcionar a atenção das crianças para cada pequena parte que compunha a música, suas frases e palavras.

Contudo, vale frisar que a consciência fonológica faz parte de uma das facetas da alfabetização, mas que não se limita ao método fônico, pois deve buscar a reflexão das palavras, seus segmentos, o que torna possível o trabalho a partir do alfabetizar letrando, tendo em vista que deve ser levado em conta nas atividades e propostas, que compreendam as especificidades linguísticas de cada aprendiz, sua forma de pronunciar e grafar as letras e sílabas. Conforme Morais (2012), o trabalho pedagógico com consciência fonológica presa pela habilidade de fazer com que os aprendizes reflitam sobre as unidades e segmentos sonoros das palavras, que esta deve fazer com que os estudantes compreendam suas características, quais são as maiores ou menores, quais sons cada letra reproduz, ou ainda sobre as partes e sons que as rimas possuem, atentando-se para que ocorra de maneira reflexiva e consciente.

Deste modo, podemos observar com as crianças que já estavam na fase de escrita alfabética, que a palavra SOL foi escrita com a letra “u”, ficando “sou” a criança possivelmente a escreveu buscando similaridade entre o som da letra, no caso da letra U pela letra L. Pelas atividades de intervenção foi perceptível a relevância do docente como mediador para a compreensão do sistema de escrita alfabético. Notamos, que a criança compreendeu a relação entre letra e som e também que um som pode ser representado por outras letras, ou que várias palavras podem iniciar ou terminar com um mesmo som, representado por letras ou sílabas.

Para além disso, é necessário retomar, segundo afirma Morais (2012), acerca da complexidade de compreensão da relação entre sons e letras no sistema de escrito alfabético, sendo indispensável que esta aprendizagem seja explorada no ensino da língua escrita, a partir de exercícios que conduzam os aprendizes a perceberem este sistema notacional, para que ocorra uma compreensão efetiva acerca do que escrevemos.

Para mais, outra atividade consistiu na proposta da realização de um caça-palavras, oferecendo mais um desafio a todos. Nesta proposta pedimos que as crianças identificassem e reconhecessem algumas palavras da música, notando e marcando as letras que compunham cada uma delas, se atentando para seu início e fim de cada palavra, tendo em vista que possibilita aos aprendizes por meio deste exercício a refletirem acerca das correspondências necessárias para a formação correta das palavras.

Figura 2 – Atividade de caça-palavras



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Assim sendo, a atividade permitiu com que reconhecessem e se apropriassem das palavras por meio da reflexão do sistema de escrita alfabético, na qual conjuntamente a docente regente fizemos mediações ao provocá-los para quais letras possivelmente formaria determinada palavra, ou seja, as letras que as iniciava e as finalizava. Nesse viés, as crianças buscavam encontrá-las, de modo a refletir para cada uma delas que as compõem e formam, o

que reforça ainda mais a indispensabilidade de um ensino sistemático por meio do estímulo à consciência fonológica, pelos segmentos, para um ensino e aprendizagem da língua escrita efetivo.

Isto posto, buscamos auxiliar as crianças, mediando as situações de interação entre elas e de compreensão acerca do sistema de escrita alfabético, utilizando de atividades para oportunizar uma relação com a complexidade da escrita, visto por Vygotski (1991) como um simbolismo de segunda ordem, para que ocorressem neste processo a compreensão da palavra escrita como *signo linguístico*.

c) Intervenção na produção escrita

Para as atividades de intervenção na produção escrita utilizamos o livro de literatura infantil intitulado “É uma rã?”, de autoria de Genechten publicado em 2002, pela editora Gaudí, e caracteriza-se por um livro-imagem, na qual serviu como apoio pedagógico para a produção de uma narrativa oral e depois escrita, elaborada pelas próprias crianças da 2ª etapa da Educação Infantil. Optamos pelo uso de um livro-imagem por permitir maior autonomia e criatividade aos aprendizes, visto que a leitura ocorre por meio da narrativa das imagens, em que diversas histórias podem ser criadas de diferentes formas, o que faculta além disso no estímulo dos pequenos autores.

Mensuramos ainda, que o trabalho com as narrativas de livro-imagens induz não só a capacidade de imaginação, conforme se discute na pesquisa de Naves (2019), mas também de produção e reflexão sobre o sistema de escrita, ao notarem ainda mais a necessidade de sistematização e compreensão acerca da aprendizagem da língua escrita, de complexidade já que necessita de grandes esforços de reflexão sobre esse sistema para a sua construção.

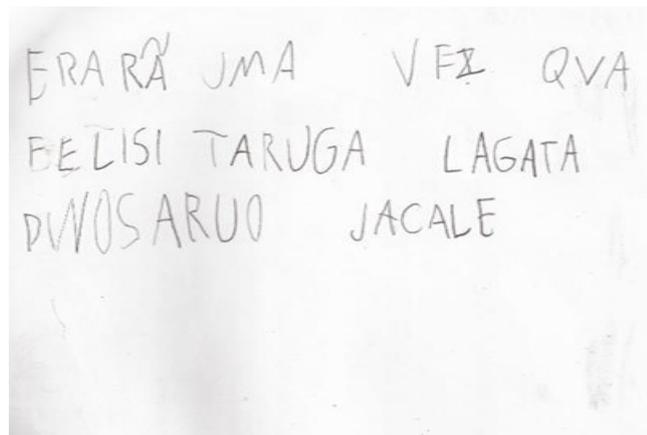
Desta forma, tivemos como ponto de partida a apresentação do livro, dialogando que nesta obra em específico, o autor possibilitou com que os leitores criassem a história, que para isso necessitariam observar atentamente cada página. Posto isto, construiríamos em conjunto uma narrativa. Mencionamos às crianças que o título do livro era “É uma rã?”, de autoria de Genechten (2002), e que a partir do título exposto, poderíamos buscar responder ao final se de fato se este nome dado pelo autor condizia com a história criada coletivamente, diante disso decidiríamos se iríamos alterá-lo ou mantê-lo.

Ao visualizarem cada página, diversas hipóteses eram criadas para formularem a história, isso necessitou consenso entre as crianças para qual dessas ideias de fato seriam condizentes a nossa história, o que exigiu mediações para que fossem decididas cada sequência da narrativa. Sendo assim, buscamos fazer com que a história fosse articulada, ao mesmo tempo que permitissem que explorassem a imaginação e, ao final, retomamos todo o conto formulado para que revessemos a concordância e concluíssemos.

Outrossim, até o momento todos ficaram muito empolgados e contentes em perceberem que eram capazes de criar sua própria história, contudo, se sentiram muito desafiados ao serem solicitados que escrevessem no papel o conto que fora criada e contada no coletivo. Esta demanda causou certo receio, embora buscássemos não somente desafiar, mas auxiliar em suas produções. Podemos citar como exemplo, o debate acerca do título da história, que ao serem confrontados com diversos animais presentes no livro imagem, sentiram dificuldade em alterar o título, pois para eles o mesmo teria que mencionar todos que estavam presentes, contudo, não conseguiam em conjunto encontrar um nome que abarcaria a todos, e que se grafasse ortograficamente, sendo decidido que o melhor era manter o atual para que estimulasse os outros leitores a descobrirem como eles, o porquê do ponto de interrogação, sem afirmar que se tratava de uma rã embora a mencionasse em um contexto de dúvida.

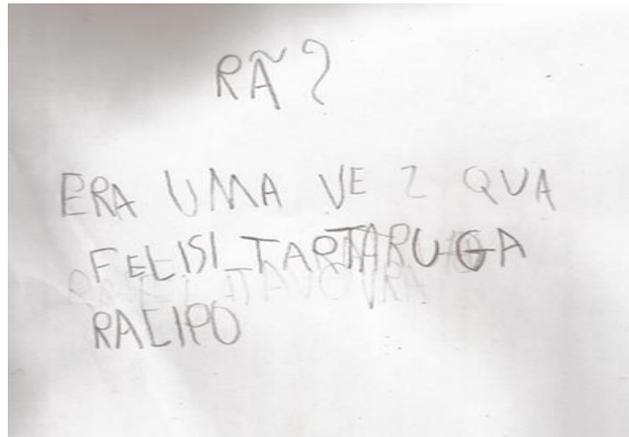
Podemos mencionar ainda a respeito de uma situação de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, que partiu das crianças devido a escrita da palavra RÃ, na qual uma criança alfabética levantou a hipótese de que se escrevia com a letra M no final. Diante disso como explicação para a representação do fonema /ã/, contamos uma história: “Que a palavrinha RÃ não queria ser escrita com a letra M no final e daí ela fechou e fechou a boquinha na hora de pronunciar a palavra, até ficar somente o som vibrante “RA”, e por isso a letra tremeu tanto que puseram o til em cima da letra A para que ela não caísse”. Outra proposta foi a escrita de parte da história de forma espontânea pelas crianças, conforme observado nas imagens abaixo.

Figura 3 – Atividade produção escrita. Criança A.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 4 – Atividade produção escrita. Criança B.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conseguimos compreender nessas produções das crianças que ambas trazem a escrita convencional da palavra RÃ. Todavia, é imprescindível mencionar que isso se deu devido a hipótese levantada em relação a sua ortografia correta, que primeiramente imaginaram ser com a letra M. Embora o raciocínio feito pela criança seja compreensível, como já dissertado outras vezes, no processo de alfabetização o ensino das regras ortográficas deve ocorrer, a partir deste fato delineamos a explicação de uma forma lúdica, apoiado em uma história que explicasse de uma forma divertida a maneira como a palavra era escrita. Reconhecemos que a devida tarefa é laboriosa, tendo em vista que demanda inúmeros esforços, como capacidade de reflexão e coesão para sua conclusão.

Além disso, até aquele momento nunca haviam sido confrontados com uma escrita autônoma, desde pequenas e curtas palavras, frases à parágrafos. Por esta razão, a atividade se tornou desafiante, tendo em vista que as atividades anteriormente ministradas eram desenvolvidas em uma perspectiva de cópias automáticas, sem uma reflexão sobre o que escreviam e, portanto, partimos de uma explicação a começar pela estrutura do gênero, para que a partir daí fossemos introduzindo uma reflexão acerca de cada palavra, assim como a coesão para a escrita, ou seja, o sentido do texto, sua continuidade com a sequência correta da história.

No entanto, devido ao curto prazo de horário e de disponibilidade para realização da pesquisa durante as aulas nesta instituição, não se tornou possível a conclusão com o êxito de toda a escrita, em razão desta ação necessitar de maior mediação no plano individual de cada criança para que ocorresse de modo efetivo uma compreensão e reflexão do sistema de escrita e sua aplicação na construção do texto. Ainda assim, podemos dizer que dentro de todos os limites, como em relação a quantidade de aprendizes para atender em um tempo específico conseguimos realizar mediações com todos os educandos, na maior parte das vezes em coletivo, com vistas a otimizar o tempo e buscar concluir com êxito o exercício, porém em alguns breves, mas ricos momentos, agimos no campo individual.

À vista disso, fomos aos poucos retomando a história criada por eles, com vista a auxiliar

passo a passo na escrita, e neste decurso notamos que devido ao fato de que a maioria das crianças ainda não estarem completamente no nível de escrita alfabético, bem como seguros e familiarizados com a proposta, obtinham dificuldades no que concerne à utilização de conectivos, assim como de grafarem outras palavras se não a dos animais mencionados, que causavam maior conforto e segurança para escreverem seus respectivos nomes, em vista disso podemos notar que a produção não obteve em si uma coesão textual como esperado pelas convenções ortográficas.

Todavia, consideramos que ao se depararem com esta demanda, compreenderam que a escrita não diz respeito a apenas decodificarem, mas vai além, pois temos propósitos com ela, como em relação a escrita da história, objetivando que outros leitores também a conheçam, logo, explicitamos que esta careceria de uma escrita dentro da ortografia correta, para que outras pessoas compreendessem o conto que criaram. Para isso realizamos reflexões acerca dos segmentos de cada palavras, seus respectivos sons, reproduzindo-os e atentando-os para uma aprendizagem a partir da perspectiva da consciência fonológica, mediando suas inquietações em relação à grafia das palavras e outras que surgiram e, ainda, que não dispuséssemos de um período maior para adequação da construção da história, acreditamos que devido exercício instigou e estimulou diversas reflexões e aprendizagens acerca deste sistema notacional.

Assim sendo, a partir dos estudos de Vygotski (1991), compreendemos que as ações docentes a partir de uma perspectiva de mediação apresentada pelo pesquisador, objetivam viabilizar os meios de aprendizagem, especialmente apreensões diárias de diversos e novos conhecimentos, que são obtidos como consequência dos processos de mediação, nesta relação dos sujeitos como o mundo, logo, todas as atuações e contato destes em seu meio ocorre de maneira mediada e visam favorecer o desenvolvimento.

d) Atividades de intervenção nas relações interpessoais

As atividades de intervenção nas relações interpessoais ocorrem em todos os momentos com as crianças, entretanto para melhor exemplificar destacamos duas situações em que o direcionamento foi mais intenso. A primeira ação refere-se ao trabalho a partir do livro “Preparado para brincar lá fora”, de Mo Willems, publicado pela editora Objetiva em 2015, em que objetivou o exercício das relações interpessoais, com mais brincadeiras, ludicidade e com os movimentos corporais, como fora solicitado ao início das ações investigativas pelas crianças.

Sendo assim, anteriormente a entrarem na sala de aula, desenvolvemos um circuito para que pudessem adentrar à sala, posteriormente a essa passagem se depararam com as estruturas das cadeiras em outro formato do convencional, em rodas, na qual em seu meio fora realizada a leitura da história. Dentro da roda, estimulamos interações para que fizessem parte da história, solicitando em conjunto que realizassem movimentos com os dedos e com as mãos em

determinadas sequências, tencionando reproduzir os sons da chuva por meio de seus próprios movimentos corporais e ao mesmo tempo incorporando a história.

Em seguida, foi lhes entregue uma caixa que havia em seu interior um pequeno buraco para que as crianças pudessem colocar as mãos e descobrirem o que havia dentro, denominada “caixa dos sentidos”, que continha elementos que pertenciam à história e outro que buscaram similaridade, com vista a desenvolver uma tarefa. A atividade visava o trabalho com a expressão, e dentro desta caixa havia água, argila e pequenas folhas, o que gerou entusiasmos para a descoberta. Primeiramente, sentiam o elemento e tentavam descobrir qual era, contudo, não poderiam informar qual era neste momento, mas ao final, quando todos já houvessem percebido quais eram os elementos, cada criança levantou suas hipóteses e após esta interação foram revelados os elementos presentes dentro da caixa.

O último elemento mostrado foi a argila, pois em seguida solicitaríamos e demonstraríamos que era possível moldar e construir objetos a partir deste componente para brincarem. Observamos que as crianças tiveram dificuldades em descobrirem de fato qual era esse elemento, julgaram ser *slimes*, massinhas, e por fim ficaram entusiasmados ao descobrirem a argila e da possibilidade de manusearem. Para tanto, o processo mediador do docente e enquanto pesquisadora, foi crucial para que o desenvolvimento da atividade ocorresse de uma maneira valorosa, visto que permitiu e subsidiou os processos de interação entre as crianças e os possibilitou ampliar seus conhecimentos de mundo.

Verificamos novamente, que a aprendizagem ocorre mediante a internalização de conceitos meio dos elementos fornecidos e apreendidos das relações construídas com o exterior, na qual com a atividade ficou explícito que a partir das argilas, outros inúmeros instrumentos podem e são construídos, com vistas a auxiliar a vida dos sujeitos como jarros para água, filtros, talheres e outros, como assinalados anteriormente. As pesquisas de Vygotski (1991) acerca do processo de mediação deixam evidente que os sujeitos não reagem diretamente aos seus meios, mas a ligação que fazem com seu ambiente é a todo momento mediada por algum significado.

Desta forma, deixamos livre a produção com as argilas, para que pudessem obter contatos, experienciar, fazerem uma troca e irem se apropriando do material, tendo em vista que seu manuseio pode ser considerado difícil e complexo, e exige determinadas habilidades. À vista disso, a atividade possibilitou um momento de troca entre os colegas, consigo mesmo e com os objetos, além de compreensão da cultura a qual estamos inseridos, ao explicitarmos características próprias deste elemento, onde pode ser encontrada e o que pode ser produzido por ela e quais as funções dos instrumentos produzidos. Ao finalizá-la, ofertamos um momento de brincadeira livre na área verde da escola, para que pudessem se interagirem e/ou se espelharem no que conta a história acerca do brincar.

Outro momento de mediação das relações interpessoais ocorreu por meio da atividade

com foco na identidade das crianças, pois esta compreensão perpassa toda vida dos sujeitos na sociedade, e interfere diretamente em seus convívios. Nesse sentido fora selecionado o livro “Abayomi”, de autoria de Verly, publicado em 2015, pela Edição do Autor, em Ipatinga – Minas Gerais, objetivando a partir de sua leitura que compreendessem a história do surgimento da boneca “Abayomi”.

A partir dessa história foram introduzidos diálogos e reflexões sobre toda trajetória não só da boneca, mas bem como de sua relação com a história de nosso país, como sobre os navios negreiros, o porquê foram trazidos para cá, sobre cor de peles diferentes, sobre o porquê a pronúncia do lápis de cor nomeado “cor de pele”, muito utilizado no dia a dia daquela sala de aula pelas crianças, não era correto, mediando os questionamentos de todas as crianças com respostas adequadas a seus níveis de compreensão, tendo como objetivo a criação das bonecas, de reconhecimento de suas origens e culturais, assim como de pertencimento na sociedade em que vivemos.

Podemos inferir que a intervenção realizada por meio dessa atividade de busca pela identidade, propiciou a autonomia para o processo de aprendizagem por meio de produções escritas de forma espontânea e, ao mesmo tempo, ofertou uma relação de troca, partilha, contribuições, o que se faz crucial para o desenvolvimento das relações interpessoais.

Figura 5 – Atividade de intervenção das relações interpessoais.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Todavia, para que isto ocorresse de modo eficaz, o papel do docente como mediador nas situações de interações e trocas foi fundamental, como por exemplo ao necessitarem escolherem os tecidos para a confecção de suas bonecas, ao se depararem com apenas um tecido e duas crianças almejavam o mesmo. Foi preciso que entrassem em um acordo e decidissem como seria dividido ou não o material, isso necessitou de tomadas de decisões nas relações, além de uma troca de saberes e de negociação.

Sendo assim, vale retomar as ideias acerca das relações interpessoais para o pesquisador Vygotski (1991), na qual assinala que as funções do desenvolvimento das crianças agem primeiramente no campo interpessoal, ou seja, entre os sujeitos, para que posteriormente ocorra

no campo intrapessoal, no interior da criança. Portanto, ressalta que todas as funções superiores se originam a partir destes vínculos entre os seres humanos, que como enfatizado outras vezes, ocorre a todo momento de maneira mediada e não direta, desse modo as interações tornam-se cruciais para o desenvolvimento destes aprendizes e devem ser estimuladas nas atividades dentro dos contextos educacionais.

Figura 6 – Atividade prática boneca Abayomi.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Assim sendo, as crianças foram instigadas a produzirem as bonecas em conjunto, visando exercitar as habilidades motoras, o trabalho em equipe e consolidar as aprendizagens, demonstrando a complexidade em suas produções e ao mesmo tempo as competências para a produção e manuseamento a partir dos materiais disposto para a confecção e que, apesar de desafiador, mostrou-se possível sua realização.

Figura 7 – Produção escrita.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As situações ao decorrer da produção demonstraram-se muito ricas, visto que cada criança durante a execução buscava se auxiliarem, assim como compartilharem materiais e ideias, o que oportunizou uma bela troca de experiências. Em seguida, para finalização da atividade os convidamos para que se desenhasssem, e também seus outros colegas de classe, se atentando para suas características, com vistas a analisar suas compreensões acerca do processo de identidade, como por exemplo suas origens, história, sua cor de pele e dos demais estudantes da turma, e outros.

ANÁLISE DO PROCESSO DE COMPREENSÃO DA ESCRITA

Como mencionado em seções anteriores, foram aplicados testes de hipóteses de escritas a partir das narrativas de leituras literárias efetuadas com vistas a avançar e consolidar as aprendizagens acerca do sistema de escrita alfabético. Por isso, apresentamos nesta seção os resultados do teste de hipótese de escrita, e para melhor compreensão de seus desenvolvimentos selecionamos as produções de uma criança em específico, a mesma mencionada na introdução da referida pesquisa, ao revelar com os olhos esperançosos o desejo em compreender o processo de aquisição da escrita, em que após todas as atividades interventivas constatamos os progressos obtidos neste decurso de apreensão deste sistema notacional.

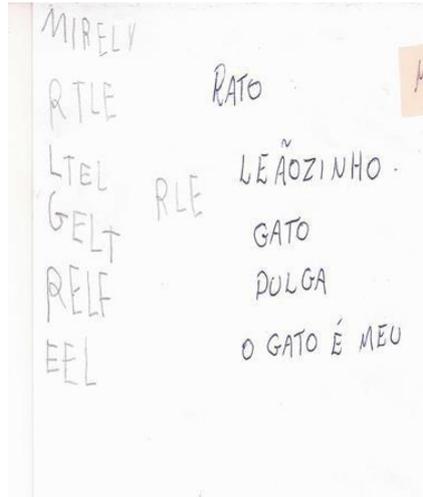
O primeiro teste de hipótese de escrita foi aplicado logo após as atividades com as obras de literatura infantil “Pinguim” da escritora Dunbar (2007) e “A casa sonolenta” de autoria de Wood (1996), com vistas a aproximar e familiarizar as crianças com as palavras que seriam solicitadas, no caso os nomes requeridos seriam de alguns animais mencionados na história, em busca de um aprendizado significativo.

Para efetuar a primeira hipótese de escrita, escolhemos palavras que estivessem relacionadas com o contexto das narrativas lidas. Tendo em vista que ambos os contos compunham um enredo com animais, solicitamos a escrita das seguintes palavras: leãozinho, rato, gato, pulga e a frase “O gato é meu”, a fim de averiguar qual a fase de hipótese de escrita cada criança encontrava-se.

Constatamos que antes de iniciar as atividades de intervenção dentre as 14 crianças pesquisadas: 1 se encontrava na fase Garatuja, 6 no estágio Pré-silábico, 3 no Silábico sem valor sonoro, 2 no silábico com valor sonoro, 1 no estágio Silábico-alfabético e 1 Alfabético. Nesse sentido, vale salientar que embora a turma em questão compunha 16 estudantes, duas destas não estiveram presentes em alguns momentos interventivos, incluindo ao momento de teste, o que impossibilitou uma averiguação efetiva de seus avanços.

Vale evidenciar que nesse primeiro teste de hipóteses de escritas não houve intervenções pela pesquisadora, visto que intencionou a produção autônoma das crianças, a fim de constatar suas habilidades e compreensão adquiridas até o presente momento. A seguir apresentamos o acompanhamento de uma criança, resultado da primeira sondagem efetuada com a aprendiz referida no início desta pesquisa.

Figura 8 – Atividade do 1º teste de sondagem de hipótese de escrita.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Podemos constatar a partir da imagem, que a aprendiz encontra-se no estágio de escrita pré-silábica, visto que embora conheça as letras, não apresenta relação das mesmas com a palavra solicitada, grafando as letras que reconhece para todas e quaisquer palavras, especialmente as que fazem parte de seu nome. É possível observar que esta criança já faz a inserção na escrita de algumas das palavras das letras iniciais de cada uma delas, como: rato, leãozinho e gato.

Evidenciamos diante disso, que a professora regente trabalhava o processo de aquisição da escrita pelo método fônico e a cada dia da semana exercitava o ensino da língua escrita a partir de uma letra específica, apresentando variadas palavras que se iniciam com a mesma letra de cada uma delas de nosso alfabeto, e concluímos a partir disso que possivelmente as crianças já haviam perpassado pelo processo de ensino e aprendizagem das mesmas.

Dessarte que, após todos os exercícios de intervenções pedagógicas a partir da leitura literária, fora aplicado um último teste de hipótese de escrita, visando estimular o processo reflexivo das crianças acerca da escrita, tendo em vista que as crianças, com o auxílio e a mediação, seriam ainda mais capazes de avançar neste processo. As atividades de intervenção desenvolvidas tiveram por finalidade valorizar o decurso de aprendizagem da língua escrita, levando em conta suas hipóteses, seus esforços e partindo do pressuposto de seus conhecimentos prévios, objetivando estimular um processo reflexivo deste sistema, simultaneamente a compreensão de suas convenções.

Deste modo, após três meses de aplicação de atividades semanais de intervenção, realizamos individualmente o segundo teste de hipótese de escrita, mediando a sondagem de modo que pudessem refletirem e se atentarem antes e durante a escrita. À vista disso, introduzimos questionamentos que os fizessem pensar em cada letra das palavras, seus respectivos sons, quais se encaixariam de acordo com as convenções e as sequências para formá-las, bem como que refletissem sobre qual a letra inicial e final de cada uma delas,

contrastando estas ainda, com os nomes de seus colegas da turma para que pudessem obter sentido e significado para suas escritas.

Durante a intervenção com cada criança, foi possível averiguar que ao relacionar as palavras solicitadas com objetos ou nome de pessoas do seu convívio a compreensão acerca delas tornavam-se mais significativas e prazerosa. Com isso, acreditamos que o trabalho que havia sendo aplicado pela professora regente em suas rotinas diárias com os estudantes a partir dos nomes de todas as crianças daquela sala de aula tornaram-se cruciais para a atribuição de uma escrita com significado, em especial no que concerne o exercício de sondagem, assim como o processo de mediação e reflexão acerca da escrita, retomando seus conhecimentos prévios e auxiliando para que sozinhos alcançassem uma reflexão e, portanto a compreensão de seu sistema convencional, gerou mais facilidade, apreensão e almejo pela escrita.

Desta forma as palavras solicitadas após todas as atividades elaboradas ao decorrer destes dois meses da pesquisa foram: elefante, minhoca, porco, cachorro, galinha e gato, tendo em vista que, estas igualmente fizeram parte dos contextos das narrativas aplicadas. Ressaltamos que todas elas demandaram grande reflexão, em que foi notório durante a realização da sondagem.

Todavia, observamos e compreendemos que ao utilizar palavras que estiveram presente e fizeram parte de seus cotidianos neste decurso da aprendizagem da língua escrita, as possibilitaram se tornar mais significativas, e conseqüentemente mais valorosas, tendo em vista que criava certo vínculo e proximidade com o contexto em que estavam inseridas. Neste ínterim, apresentamos abaixo a segunda imagem do último teste de sondagem realizado para análise e compreensão da escrita da criança aqui averiguada, a fim de constar sua apreensão acerca deste sistema notacional, posteriormente a aplicação de todos os exercícios efetuados com intuítos formativos aspirando suas consolidações da escrita.

Figura 9 –Atividade do 2º teste de sondagem de hipótese de escrita.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisar essa escrita, podemos inferir que a mesma criança após as propostas de intervenção e o processo de mediação como forma de subsídio para apreensão deste sistema notacional, alcançou em curto prazo de tempo o estágio silábico-alfabético. Tendo em vista o trabalho sistemático e reflexivo da escrita, e não somente considerando as atividades desenvolvidas durante a pesquisa-ação, mas bem como toda a prática ao decorrer do ano pela professora regente, a criança progrediu consideravelmente em sua compreensão acerca da escrita deste sistema que pode ser considerado como complexo.

Inferimos que com base em Morais (2005), o estágio silábico-alfabético se caracteriza pelo momento em que o aprendiz já compreende a funcionalidade da escrita como um sistema notacional, bem como consegue estabelecer correspondência entre grafema e fonema, em que representa a língua falada em língua escrita, e além disso passam a tomar consciência de suas funções sociais. Contudo, ainda nesta fase os estudantes podem incumbir em uma mesma escrita, a compatibilização e oscilação entre os níveis silábicos e alfabético, o que culmina em uma ocorrência de adição ou de corte de algumas letras em determinada palavra. Sendo assim, Ferreiro (2010, p.89) destaca que “Este nível silábico-alfabético está conceituado teoricamente como um período de transição e, portanto, carece de estabilidade interna.”

Além de tudo, foi possível perceber durante a aplicação e mediação do teste com essa criança alguns avanços, como por exemplo ao pedir que escrevesse a palavra ELEFANTE, solicitei que antes que começasse a fazê-lo, refletisse atentamente sobre a palavra, que pensasse no som de cada segmento dela, e que tentasse imaginar com qual letra se iniciava a mesma, tentando reproduzir e pronuncia-la pela fala seus sons, assim como para que outras letras deveriam ser usadas para a escrita correta, além de questionar se algum colega da sala iniciava com a mesma letra.

Percebemos que a criança pronunciou oralmente e atentamente algumas vezes antes da escrita, a palavra leãozinho, repartindo-as em sílabas ao proferir o segmento “ELE”, atenuando o som de cada uma e, ao repetir algumas vezes seu início, constatou que a palavra ELEFANTE começava com a mesma letra que sua colega “Ester”. Todavia, ao se deparar com o próximo segmento encontrou dificuldades pois, proferia corretamente, contudo, não conseguia reconhecer quais palavras necessitariam para a escrita da parte “FAN”, mas ao indagá-la para quando locucionava a palavra, para qual o som que conseguia identificar, me respondeu que seria a letra F e, considero que isso se deu também pela prática do método fônico adotado pela professora regente, mas que impediu que reconhecesse o segmento como um todo. Não obstante, o segmento “TE” foi identificado facilmente retomando o nome de sua colega de classe “Ester” e que, continha o mesmo pedacinho que escrevia seu nome.

Em seguida, partindo para a segunda palavra, “LEÃOZINHO” a questioneei para se caso a primeira parte desta também poderia ter em seu nome letras iguais a de outro colega, e ao pronunciá-la novamente de maneira oral, detectou que a próxima parte: “LE” se proferia e

escrevia igualmente ao nome de seu colega “Leonardo”. E, vale destacar que ambas as letras destacadas foram estudadas por eles em outro momento com a professora regente, o que confirmou a sua consolidação da compreensão do sistema de escrita.

Seguimos na mesma perspectiva de desenvolvimento da consciência fonológica de modo reflexivo para a escrita das demais palavras, e ao pedir que escrevesse a palavra PORCO, a criança fez uma reflexão a partir de outras palavras que poderiam ter o mesmo som em seu primeiro segmento no início das palavras, como PORTÃO e PORTEIRA. Com isso, foi dito pela criança que a mesma deveria ser escrita com as letras O e R, pois era o que conseguia escutar ao dizê-la, porém, ao ser solicitada que grafasse a palavra não a registrou.

Ao ser questionada para caso havia faltado alguma letra acenou com a cabeça dizendo que não, e apesar de solicitar que olhasse atentamente para sua escrita para confrontar se havia colocado todas as palavras que havia me dito oralmente respondeu dizendo que sim e aparentemente se sentiu um pouco acanhada. Diante disso, apesar de perceber que esta criança havia compreendido a escrita da sílaba POR, devido ao seu acanhamento, decidimos que seria melhor seguir com a atividade para o próximo segmento, para que não a afetasse na escrita das próximas. Ao finalizar a sua escrita foi possível notar que havia iniciado a ter mais compreensão e atenção para a escrita sua realização, e durante a execução repetia o som dos segmentos várias vezes.

Embora fosse notória sua compreensão durante a execução da proposta, informava-me ao seu decurso que não se recordava de quais as outras letras que deveria utilizar, mas que sabia que continha a letra O e por isso a grafaria. Apesar disso, foi possível observar na escrita da palavra seguinte “MINHOCA”, que havia compreendido que poderia ser usado em ambos os segmentos a letra C, e disse-me que poderia ter sido confundido com a letra K, o que confirmou sua habilidade de compreensão do sistema de escrita alfabético.

Além do mais, a criança rapidamente identificou a escrita do primeiro segmento da palavra “Minhoca”, pois retratou-me que a primeira parte obtinha a mesma pronúncia que seu nome. Diante disso, foi notório por meio da análise do teste de escrita que embora se encontrasse na transição do nível silábico-alfabético para o alfabético, necessitava ainda de uma sistematização das convenções da escrita, como o uso dos dígrafos CH, NH. Tendo em vista que apesar de identificar seus sons e reconhecer que precisaria da junção de letras específicas para a formulação destes sons, não conseguia identificar exatamente como e quais seriam, tendo em vista que se trata das convenções da escrita.

Esta demanda pode ser solucionada com a invenção de histórias criativas que permitam tentar justificar a necessidade da junção destas letras para a produção de determinados sons das palavras, o que gera certo ofício, mas, sobretudo, prática, criatividade e intrepidez pelo profissional docente, que deve objetivar consolidar as aprendizagens do sistema de escrita alfabético. Outrossim, a mediação de todas as palavras visou auxiliar, subsidiar e estimular a

consciência fonológica, o que se tornou justificavelmente constatado por meio desta aplicação, assim como tornou perceptível suas contribuições para a aquisição da escrita, pois ao trazer os questionamentos sobre cada segmento das palavras, incentivando reflexões sobre a escrita, permitiu que a criança pensasse na grafia de modo mais reflexivo e mais compreensível.

Assim sendo, podemos mencionar como apresentado pelas imagens em relação as duas hipóteses de escrita aplicada que, na primeira a criança encontrava-se no nível Pré-silábico, e após as intervenções de escritas realizadas ao decorrer da pesquisa e propostas de atividades a partir das narrativas de livros com a leitura literária, assim como a mediação durante as atividades e do teste de sondagem, tendo em vista um processo reflexivo, esta obteve em comparação a outra, um grande salto no que diz respeito a aquisição e compreensão da escrita, passando do nível pré-silábico, para o nível silábico-alfabético, dado que para que isto ocorra é preciso um trabalho intenso e sistemático.

Destaco ainda, que a criança mencionada na introdução deste trabalho, que motivou a realização desta pesquisa ao mencionar o desejo em aprender a ler e a escrever, é a mesma em que ressalto nestas análises de resultados desta seção, apontando os avanços na hipótese de escrita percorridas e apresentadas pelas imagens, assim como de suas formulações no que se tange a grafia da língua escrita, a qual acredito que se deram pelas provocações sucedidas, tanto ao decurso dos trabalhos realizados quanto em relação as mediações efetuadas.

Isto posto, constatamos que ao final de 3 meses de intervenção, das 14 crianças pesquisadas, 6 encontradas inicialmente no nível pré-silábicos, reduziu-se para 3, enquanto 3 se encontravam no silábico sem valor sonoro e 2 no silábico sem valor sonoro, averiguou-se que ao final 5 faziam parte do silábico com valor sonoro e nenhuma em silábico sem valor sonoro ou na Garatuja, além de ser analisado que por fim, haviam 3 pertencentes ao nível silábico-alfabético e 3 no nível alfabéticos.

E, com isso, fica evidente os avanços obtidos pelas crianças a partir das intervenções efetuadas, com base nas atividades propostas de intervenções pedagógicas e de reflexões acerca do sistema de escrita alfabético. Mensuramos que durante as atividades de escrita realizadas mecanicamente, as crianças não paravam para refletir e analisar sobre as palavras escritas e suas convenções. Mas que a partir de um processo intenso, reflexivo, intencional e mediado, houve um avanço dos educandos nas fases de escrita, pois passaram a refletir sobre a escrita.

Consideramos que o trabalho docente como mediador e guia para o desenvolvimento da aprendizagem se faz crucial, tendo em vista que permite a reflexão e a sistematização das ações dos estudantes no decurso de compreensão de mundo, de conteúdos e de interações com os sujeitos e a cultura a qual pertence, o que exige do professor explorar nas crianças as aptidões, a autonomia, como integrantes e pertencentes da construção e reflexão de seus próprios aprendizados, demonstrando o papel importante do docente como mediador deste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito elucidar a importância das ações docentes para a consolidação da apreensão inicial da língua escrita, por meio de atividades de intervenção que propiciassem a reflexão do sistema de escrita, considerando como aporte o desenvolvimento da consciência fonológica para sua aquisição. Para tanto, entendemos que é preciso um ensino diário sistemático, com objetivos específicos em cada exercício, além de auxílio e subsídios pedagógicos para que esta aprendizagem se efetive, logo, é imprescindível que o profissional docente promova estratégias que visem consolidar a aquisição do sistema de escrita alfabético.

As atividades de intervenção desenvolvidas nessa pesquisa-ação, por meio de uma sequência didática, foram classificadas em quatro ações interventivas: (a) com a leitura literária; (b) com o sistema de escrita alfabético; (c) com a produção escrita; (d) em relações interpessoais e, ao final destas sequências foram realizados testes de hipótese de escrita. As ações ocorreram de forma integrada, no contexto de sala de aula, articulada a partir da leitura de narrativas de livros de literatura infantil.

As ações de intervenção pedagógica foram laboriosas e demandaram muita dedicação, pois foi preciso pensar e repensar nas diversas realidades presentes no contexto da sala de aula, bem como na pluralidade e heterogeneidade do percurso cognitivo das crianças, se atentando e adequando para cada especificidade. Contudo, foram estimuladas a partir dos conhecimentos prévios dos aprendizes a um novo salto qualitativo, sendo que na primeira proposta objetivamos retomar, reconhecer e/ou familiarizar este contato e conhecimento das letras (símbolos), para que em seguida e ao decurso de sua realização trouxéssemos reflexões no que tange a escrita e a formação das palavras a partir das letras.

Além do mais, em relação ao papel do profissional como educador, deve-se estar explícito de que o processo de aprendizagem está inerente ao ato de internalização dos conceitos, e é nesta perspectiva que tencionamos atuar de forma direcionada ao sistema de escrita alfabético por meio da leitura de livros de literatura infantil, buscando orientar, problematizar e incentivar as crianças durante a execução das propostas, ao indagar e evidenciar a escrita espontânea, objetivando compará-las com as regras ortográficas, por exemplo, em relação a exigência de determinadas sequências das letras para formá-las, bem como de suas posições que são imutáveis, e que devem ser escritas da maneira que são estabelecidas, assim como no que se tange os sons que elas sozinhas e em segmentos provocam e se modificam.

Ao decurso das atividades, mediamos as tarefas com o intuito de sanar as dúvidas, explicitando as convenções da escrita, orientando passo a passo para o que objetivamos com elas, e nos atentando ainda para as maiores dificuldades e facilidades que deveriam ser melhores desenvolvidas e desafiadas. Consideramos que todas elas foram motivadoras e a partir delas

comprovamos que ao dedicar-se e valorizar a realidade dos estudantes, incentivando e empenhando-se em alcançar suas autonomias e confiança, os sucessos no processo de ensino e aprendizagem prevalece.

À vista disso, a prática da leitura literária no processo de alfabetização tornou-se fundamental, pois além de viabilizar variadas formas de aplicação de propostas pedagógicas no processo de alfabetização, potencializou o gosto pela leitura e escrita e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa. Além de que, ao familiarizar e colocar esta estratégia como um hábito, contribuindo com a formação de futuros leitores.

Outrossim, um ensino a partir das ações de leitura literária, oportunizou práticas pedagógicas de alfabetização em um contexto de letramento, que de acordo com Soares (2016) para a aquisição e domínio da língua escrita, não bastou que as crianças aprendizes compreendessem apenas a codificarem e decodificarem, mas ultrapassa essa dimensão do domínio da técnica, pois outras ações estiveram envolvidas. como a de propiciar a interação entre as pessoas, em outras palavras, a língua escrita possui funções sociais, conceituada, ou seja, este processo se caracteriza por desenvolver habilidades de emprego da leitura e escrita nos contextos sociais e culturais em que vivem.

Podemos salientar ainda acerca da cobrança excessiva presente nos contextos educacionais do domínio e da compreensão da língua escrita, desde a mais tenra idade dos educandos, foi possível observar em especial da turma investigada, uma exigência acirrada para que crianças de 4 e 5 anos aprendessem a escrever e a ler o quanto antes, devido uma cobrança não só da sociedade, pais e responsáveis, mas bem como de docentes, da instituição e do Estado.

Diante disso, destacamos que a educação infantil é uma etapa em que se deve permitir diferentes possibilidades de contato com a leitura e a escrita, oferecendo condições para que a criança apreenda uma cultura letrada e se aproprie de um contexto de letramento. Contudo é preciso se atentar para que não se promova nestes espaços um despreço pela leitura e escrita com as cobranças, mas sim, que se alcance um desejo e uma aprendizagem mais proveitosa e prazerosa da compreensão da língua escrita, para que formemos bons leitores e escritores, o que culmina no sucesso da alfabetização, tendo em vista que diariamente são relatadas e vividas as precariedades no ensino da leitura e da escrita, desde a formação concreta de docentes aptos a lidar com este processo, com uma constante formação continuada, à necessidade de recursos e verbas para que fomente esta necessidade, logo, notamos os desafios educacionais encontrados e, considero que devemos enxergar a partir destes desafios e para além deles, as viabilidades e necessidades imprescindíveis à serem transformadas nos contextos das salas de aula.

Desse modo, destacamos com estas ações investigativas que o ensino a partir de atividades que contemplem ludicidade, jogos, brincadeiras e interações podem ser um grande aporte pedagógico para a consolidação da aprendizagem do sistema de escrita alfabético, na

qual foi possível observar que a partir das atividades propostas, o gosto pela aprendizagem da língua escrita se tornou mais presente no contexto da sala de aula investigada. Além disso, podemos inferir que tais práticas culminaram ainda em uma aprendizagem mais significativa e efetiva, como comprovado pelos testes de hipóteses de escritas efetuados ao início e final da pesquisa, o qual oportunizou um salto qualitativo dos aprendizes em relação a compreensão da escrita.

Esperamos que as observações dessa pesquisa contribuam para um sucesso no processo de alfabetização, a partir de uma reflexão mais ampla sobre a importância das ações interventivas na aprendizagem de leitura e escrita, assim como um repensar sobre a indispensabilidade de um preparo dos profissionais docentes, para ressignificar suas práticas pedagógicas cotidianamente, de modo a analisar e reconhecer as implicações de cada uma de suas ações em suas práticas, a fim de que possam enriquecer e fomentar sua formação e práticas docentes.

Pretendemos que os resultados desse estudo possam abrir espaços para a discussão acerca da necessidade de valorização do ensino, especialmente em fases de alfabetização, visto que isso irá compor todo processo formativo dos sujeitos. Além do mais, esta pesquisa buscou refletir sobre a relevância da mediação docente no processo de alfabetização, o que a formação de profissionais preparados a lidar com situações de aprendizagem que estarão presente em sua sala de aula diariamente, auxilia a compreensão de que a criança é um sujeito capaz de aprender, que tem direitos, anseios, necessidades e complexidades e que vivencia diversas realidades. Considerando tais fatores, possibilita que encaminhemos a um êxito neste processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando Alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALVARENGA, P. R. L. **Da escrita de palavras à escrita de textos: um estudo sobre mediação na produção escrita**. Lavras: Repositório UFLA, 2020.

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa**. Revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 4. ed. 7^a impressão - Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL, Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em: 01 set. 2020.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69.

DUNBAR, P. **Pingüim**. Martins Fontes: São Paulo, 1 ed., 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Cortez Editora, 25 ed. São Paulo. 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GENECHTEN, G. V. **É uma rã?** Gaudí, 2002.

GOMES, J. P. O. **A leitura como processo cognitivo: um estudo sobre as fases de leitura em crianças de 4 e 5 anos**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

GOULART, I. C. V. **Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, p. 23-35, 2010.

GOULART, I. C. V. **Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Vitória, ES, v.1, n.2, p. 48-62, jul./dez. 2015.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADRIGAL, M. A. C. **Percepções da afetividade em atividades de leitura literária e contação de histórias para crianças**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

MARTINS, L. **A internalização de signos como intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, p.44-57, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291>>. Acesso em: 01 set. 2020.

MARTINS, L. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MENDONÇA, O. S. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. Conteúdo e Didática de Alfabetização** UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf> . Acesso em: 18 jun. 2020.

MÉTODOS de Alfabetização - Magda Soares. Direção: **Canal Futura**. Produção: Canal futura. 2013. (15 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=mAOXxBRaMSY>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORAIS, A.G; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NAVES, L. M. **Educação para/do olhar: a dupla representação da ilustração nos livros de imagens de Marcelo Xavier**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PINO, A. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, 1999. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42857/28539>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Feevale, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, p. 15-21, 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. VERLY, E. R. P. **Abayomi**. Edição do autor, 1 ed., 2015. VYGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, Editora Ltda., 1991. 90p.

WOOD, A. **A Casa Sonolenta**. Ática, 16 ed. 1996.

WILLEMS, M. **Preparado para brincar lá fora?** Objetiva, Rio de Janeiro, 1 ed. 2015.