

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NA PERSPECTIVA DA
PSICOGÊNESE DA ESCRITA E A EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA
DOS ALUNOS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL, NA CIDADE DE MANAUS/AM.

Adriany Paula de Freitas

Asunción, Paraguay

2019

Adriany Paula de Freitas

**AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NA PERSPECTIVA DA
PSICOGÊNESE DA ESCRITA E A EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA
DOS ALUNOS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL, NA CIDADE DE MANAUS/AM.**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Jurídicas Política e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ortíz Jimenez

Asunción, Paraguay

2019

Adriany Paula de Freitas

Avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e a evolução psicogenética dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, na Cidade de Manaus/AM.

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dr. Luis Ortíz Jimenez

Tese de Mestrado em Ciências da Educação, p. 270 – UAA, 2019.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliação diagnóstica; Escrita; Níveis Psicogenéticos; Habilidades.

Adriany Paula de Freitas

**AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NA PERSPECTIVA DA
PSICOGÊNESE DA ESCRITA E A EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA
DOS ALUNOS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL, NA CIDADE DE MANAUS/AM.**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, pela
Universidade Autónoma de Asunción- UAA.

AGRADECIMENTO

Agradeço, sobretudo, a Deus que me oportunizou vivenciar a experiência de ser uma pesquisadora, dando-me o direcionamento e atendendo as minhas orações e súplicas nos momentos difíceis. Agradeço a minha família pelo apoio incondicional, minha mãe Vera Lúcia, que sempre me apoiou quando precisei, meu querido esposo Marcelo que com todo seu amor suportou à distância demográfica durante minhas viagens para cumprir com as disciplinas e mesmo as que a alguns metros não pude estar com ele, para me dedicar a este trabalho, a meu querido filho Mateus que por vezes chorou a minha ausência, mas que o fazia escondido para que eu não me entristecesse e não perdesse o foco, mas que ao chegar em casa me dava o abraço mais apertado do mundo. Agradeço também ao Gestor da Escola que prontamente abriu as portas de sua instituição e que me recebeu e me auxiliou no que foi necessário para a coleta dos dados, aos professores e pedagogos da escola com quem aprendi muito e pude compartilhar momentos riquíssimos de conhecimento. A minha amiga Rejane Freitas que sempre esteve presente comigo nos momentos de estudos. As meus chefes diretos que me oportunizaram a realizar este curso não hesitando em liberar-me sempre que foi preciso para me afastar do trabalho, podendo assim, cumprir disciplinas na UAA e com a pesquisa em campo. A todos os professores da UAA e ao meu orientador Luis Ortiz Jiménez pelas orientações valiosíssimas que fizeram toda a diferença para que a pesquisa se desenvolvesse tendo paciência e sempre me entusiasmando a continuar.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xiv
RESUMEN	xv
RESUMO	xvi
ABSTRAC	xvii
INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	10
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 O CONSTRUTIVISMO DE PIAGET	10
1.1.1 Pressupostos teóricos de Piaget	15
1.1.2 A aquisição da Linguagem em Piaget	21
1.2 O SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY	23
1.2.1 Teoria do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky	26
1.2.2 A aquisição da Linguagem em Vygotsky	31
1.3 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: DIFERENTES ENFOQUES	34
1.3.1 O Desenvolvimento da Escrita na perspectiva de Luria	39
1.3.2 A Psicogênese da Língua Escrita.	43
1.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	56
1.4.1 Letramento e Alfabetização	62
1.5 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES 71	
1.5.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas contribuições para a aplicação da teoria da Psicogênese.	80
1.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	82
1.6.1 Tipos de avaliação da Aprendizagem	84
1.6.2 As avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita	86
1.7 ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.	88
1.7.1 Orientações para a correção e identificação dos níveis da escrita	90
1.8 O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES CONSIDERANDO OS NÍVEIS DA ESCRITA	91

1.8.1 Atividades do nível pré-silábico	93
1.8.2. Atividades do nível silábico.....	95
1.8.3 Atividades do nível silábico-alfabético.....	97
1.8.4 Atividades do nível alfabético	98
CAPÍTULO 2.....	101
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	101
2.1. JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO	101
2.2 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	103
2.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	104
2.4 DESENHO METODOLÓGICO	104
2.5 DESENHO, TIPO E ENFOQUE DA PESQUISA.	105
2.6 CONTEXTO ESPACIAL E SOCIOECONÔMICO DA PESQUISA.....	108
2.7 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	117
2.8 POPULAÇÃO PARTICIPANTE.....	122
2.8.1 Escola e turmas	123
2.8.2 Participantes	123
2.9 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA COLETA DOS DADOS.....	125
2.9.1 Técnica de observação sistemática	126
2.9.2 Técnica de análise documental	127
2.9.3 Entrevista	128
2.10 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS	129
2.11 TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	130
2.11.1. Revisar o material	132
2.11.2. Estabelecer um plano de trabalho inicial	132
2.11.3 Cronograma da pesquisa	132
2.11.4 Codificar os dados em um primeiro nível ou plano.....	133
2.11.5. Codificar os dados em um segundo nível ou plano	134
2.11.6. Interpretar os dados.....	134
2.11.7. Descrever contexto(s)	135
2.11.8. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados.....	135
2.11.9. Responder, corrigir e voltar ao campo.....	136
CAPÍTULO 3.....	137
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	137

3.1 IDENTIFICAR COMO SÃO REALIZADAS AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS EM DUAS TURMAS DE 1º ANO, EM UMA ESCOLA MUNICIPAL.	138
3.2 VERIFICAR COMO OS PROFESSORES FAZEM AS ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS E O NÍVEL DE CONHECIMENTO QUE POSSUEM EM RELAÇÃO À PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E AS HIPÓTESES DA ESCRITA PROPOSTAS NESTA TEORIA.	165
3.3 DESCREVER A EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA E AS HABILIDADES DA ESCRITA CONSOLIDADAS PELOS ALUNOS NO 1º ANO.	197
CONCLUSÃO	225
RECOMENDAÇÕES	233
REFERÊNCIAS	236
ANEXOS	246
APÊNDICES	247

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Número de matrículas e escolas na Rede Pública do Estado do Amazonas (2017).

TABELA 02: Rendimento Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Semed).

TABELA 03: Resultados de 2016 e 2017 do Bloco Pedagógico das escolas de Manaus/AM.

TABELA 04: Distribuição dos alunos por turno e ano/fase

TABELA 05: Estrutura Física da Unidade de ensino

TABELA 06: Número de alunos matriculados no Bloco Pedagógico, na Escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro em 2017.

TABELA 07: Resultados do 1º Bimestre de 2017 do Bloco Pedagógico da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro

TABELA 08: População participante desta pesquisa

TABELA 09: Resultado da análise do nível da escrita dos alunos pelas docentes P1 e P2.

TABELA 10: Quantidade de alunos por hipótese da escrita por bimestre – Turma A.

TABELA 11: Quantidade de alunos por hipótese da escrita por bimestre – Turma B.

TABELA 12: Reconhecimento do código alfabético – Turma A.

TABELA 13: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma A.

TABELA 14: Escrita do nome – Turma A

TABELA 15: Leitura – Turma A

TABELA 16: Reconhecimento do código alfabético – Turma B

TABELA 17: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma B.

TABELA 18: Escrita do nome – Turma B

TABELA 19: Leitura – Turma B.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Desenho Geral do Processo de Investigação

FIGURA 02: Níveis ou Períodos de desenvolvimento Cognitivo – Piaget

FIGURA 03: Estágios do desenvolvimento em Gentry

FIGURA 05: Fases do desenvolvimento ortográfico descrito por Seymour (2005)

FIGURA 06: Escrita de Lena apresentada por Luria

FIGURA 07: Exemplo de escrita do nível 2. Maristela (4ª CM¹)

FIGURA 08: Exemplo de escrita do nível 3. Erik (5ª CB).

FIGURA 09: Exemplo de escrita do nível 5. Marcus (8 anos)

FIGURA 10 – Desempenho dos alunos em Escrita, na Avaliação Nacional da Alfabetização 2016.

FIGURA 11 – Desempenho dos alunos em Leitura, na Avaliação Nacional da Alfabetização 2016.

FIGURA 12: Exemplo de atividade com apresentação de textos significativos para cada classe.

FIGURA 13: Exemplo de atividade a ser utilizada no nível pré-silábico

FIGURA 14: Exemplo de atividade a ser utilizada no nível alfabético

FIGURA 15: Esquema do desenho, tipo e enfoque da pesquisa

FIGURA 16: Estrutura territorial legal brasileira em sua divisão política.

FIGURA 17: Evolução da população brasileira entre 1980 e 2010.

FIGURA 18: Distribuição porcentual dos estudantes por Nível de Proficiência em Leitura da cidade de Manaus.

¹ Em seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1999), classificaram as crianças em dois grupos de acordo com sua condição socioeconômica: CB – Classe baixa e CM – Classe média.

FIGURA 19: Distribuição porcentual dos estudantes por Nível de Proficiência em Escrita da cidade de Manaus

FIGURA 20: Localização geográfica da cidade de Manaus

FIGURA 21: Foto da fachada da escola

FIGURA 22: Programação das Ações

FIGURA 23: Registro fotográfico do teste de sondagem de um dos alunos que não concluíram a atividade.

FIGURA 24: Registros fotográficos do aluno Luiz Felipe que apresentaram algumas correspondências entre os grafemas e fonemas.

FIGURA 25: Registros fotográficos da aluna Lígia que apresentaram algumas correspondências entre os grafemas e fonemas.

FIGURA 26: Registros fotográficos da aluna Franciane que apresentaram algumas correspondências entre os grafemas e fonemas.

FIGURA 27: Teste de sondagem da aluna Luane antes da intervenção da pesquisadora

FIGURA 28: Aluna Luane escrevendo as palavras ditadas pela pesquisadora de forma individual.

FIGURA 29: Teste de sondagem da aluna Luane após as intervenções da pesquisadora.

FIGURA 30: Testes de sondagem dos alunos

FIGURA 31: Teste de sondagem do aluno Lucas

FIGURA 32: Teste de sondagem da aluna Flávia

FIGURA 33: Resultado da sondagem apresentado pelo docente P1

FIGURA 34: Teste de sondagem do aluno Talysson

FIGURA 35: Escrita dos alunos da professora P2 – nível psicogenético alfabético com formatos de letras diferentes: Aluno alfabético escrita em letra bastão

FIGURA 36: Escrita dos alunos da professora P2 – nível psicogenético alfabético com formatos de letras diferentes: Aluno alfabético escrita em letra

cursiva.

FIGURA 37: Aluna no nível alfabético, professora P2.

FIGURA 38: Resultado da sondagem apresentado pelo docente P2.

FIGURA 39: Quadro de formações, ofertada aos professores do Bloco Pedagógico pela Semed – Manaus

FIGURA 40: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita. **Nível Pré-silábico**

FIGURA 41: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita. **Nível Silábico**

FIGURA 42: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita. **Nível Silábico-alfabético**

FIGURA 43: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita. **Nível Alfabético.**

FIGURA 44: Suplemento Pedagógico, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Semed – Manaus aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental.

FIGURA 45: Registro fotográfico turma A e turma B do registro da sondagem no diário de classe.

FIGURA 46: Registro fotográfico do registro da sondagem na ficha de acompanhamento.

FIGURA Nº 47: Registro fotográfico da organização dos testes de sondagem das turmas na escola.

FIGURA 48: Evolução psicogenética da escrita dos alunos de acordo com a análise da professora – Turma A

FIGURA 49: Evolução psicogenética da escrita dos alunos de acordo com a análise da professora – Turma B

FIGURA 50: Os aspectos observados

FIGURA 51: Comparativo - habilidade de reconhecimento dos aspectos gráficos Turma A.

FIGURA 52: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma A.

FIGURA 53: Resultado da Escrita do nome pelos alunos – Turma A

FIGURA 54: Leitura dos alunos – Turma A

FIGURA 55: Comparativo - habilidade de reconhecimento dos aspectos gráficos Turma B

FIGURA 56: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma B

FIGURA 57: Resultado da Escrita do nome pelos alunos – Turma B.

FIGURA 58: Leitura dos alunos – Turma B.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

CME – Conselho Municipal de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação

DDPM – Divisão Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério

DDZO – Divisão Distrital Zonal Oeste.

GIDE – Gestão Integrada da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico

Semed – Secretaria Municipal de Educação de Manaus – AM

Ufam – Universidade Federal do Amazonas

RESUMEN

La presente tesis analiza la realización de las evaluaciones diagnósticas en la perspectiva de la Psicogénesis de la Escritura y la evolución psicogenética de los alumnos en el primer año de la Enseñanza Fundamental en una Escuela Municipal, en la Ciudad de Manaus / AM, teniendo como problema a investigar el siguiente cuestionamiento: como se realizan las evaluaciones diagnósticas en la perspectiva de la Psicogénesis de la Escritura y cómo los resultados orientan la práctica pedagógica de los docentes, considerando los niveles conceptuales de la escritura, para que al final del primer año todos los alumnos alcancen las habilidades de la escritura previstas para este año de enseñanza ? La temática de esta tesis se justifica por el hecho de que incluso después de años de inversión en el proceso de alfabetización de los niños, en la educación básica, los escenarios nacionales y regionales demuestran que muchos de estos alumnos llegan, al final del 3º año de la Enseñanza Fundamental, adquiriendo las habilidades básicas de la lectura y de la escritura, o sea, no logran evolucionar psicógicamente a lo largo de los años iniciales de la educación formal. Esta investigación fue realizada, con 2 maestras del 1º año, profesoras del 2º y 3º años, la pedagogía y el gestor, en una escuela municipal de la ciudad de Manaus que atiende al Bloque Pedagógico, compuesto por los tres primeros años de la Enseñanza Fundamental. El objetivo general de la investigación fue analizar cómo se realizan las evaluaciones diagnósticas en la perspectiva de la Psicogénesis de la Escritura, para orientar la práctica pedagógica docente en la alfabetización de los alumnos en el primer año, teniendo como objetivos específicos: Identificar cómo se realizan las evaluaciones diagnósticas en dos grupos de edad 1º año, en una escuela municipal; verificar cómo los profesores hacen los análisis de los resultados de las evaluaciones diagnósticas y el nivel de conocimiento que poseen en relación a la Psicogénesis de la Lengua Escrita y las Hipótesis de la Escritura propuestas en esta teoría y describir la evolución psicogenética y las habilidades de la escritura consolidadas por los alumnos en el primer año . Para la realización de esta tesis se adoptó la investigación descriptiva, transversal, con enfoque cualitativo. Se utilizó para la recolección de los datos la observación, análisis documental y entrevistas. A partir de esta investigación la investigadora concluyó que las evaluaciones diagnósticas forman parte del contexto escolar, siendo una demanda emanada por la Secretaría Municipal de Educación de Manaus - Semed, a todas las escuelas municipales, realizadas bimestralmente con todos los alumnos del 1º al 3º año del Bloque y se analizan los niveles psicogenéticos de la escritura de los alumnos por los docentes y los resultados entregados a pedagoga para que ésta presente los resultados a Semed a través de informes bimestrales con el cuantitativo de alumnos en cada nivel psicogenético registrados en el diario de clase y, en un documento específico por los docentes, siendo identificado, que algunos alumnos no logran llegar al final del año escolar, con las habilidades, previstas para el 1º año Enseñanza Fundamental.

Palabras – Clave: Alfabetización; Evaluación diagnóstica; escrito; Niveles Psicogenéticos; Habilidades.

RESUMO

A presente tese analisa a realização das avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e a evolução psicogenética dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, na Cidade de Manaus/AM, tendo como problema a ser investigado o seguinte questionamento: Como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e como os resultados norteiam a prática pedagógica dos docentes, considerando os níveis conceituais da escrita, para que ao final do 1º ano todos os alunos alcancem as habilidades da escrita previstas para este ano de ensino? A temática desta tese justifica-se pelo fato de que mesmo após anos de investimento no processo de alfabetização das crianças, na educação básica, os cenários nacionais e regionais demonstram que muitos destes alunos chegam, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sem ter adquirido as habilidades básicas da leitura e da escrita, ou seja, não conseguem evoluir psicogeneticamente ao longo dos anos iniciais da educação formal. Esta pesquisa foi realizada, com 02 professoras do 1º ano, professoras do 2º e 3º anos, a pedagoga e o gestor, em uma escola municipal da cidade de Manaus que atende ao Bloco Pedagógico, composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita, para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos no 1º ano, tendo como objetivos específicos: Identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º ano, em uma escola Municipal; verificar como os professores fazem as análises dos resultados das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria e descrever a evolução psicogenética e as habilidades da escrita consolidadas pelos alunos no 1º ano. Para a realização desta tese adotou-se a pesquisa descritiva, transversal, com enfoque qualitativo. Utilizou-se para a coleta dos dados a observação, análise documental e entrevistas. A partir desta investigação a pesquisadora concluiu que as avaliações diagnósticas fazem parte do contexto escolar, sendo uma demanda emanada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Semed, a todas as escolas municipais, realizadas bimestralmente com todos os alunos do 1º ao 3º ano do Bloco Pedagógico, sendo analisados e identificados os níveis psicogenéticos da escrita dos alunos pelos docentes e os resultados entregues a pedagoga para que esta apresente os resultados a Semed, através de relatórios bimestrais com o quantitativo de alunos em cada nível psicogenético, registrados no diário de classe e em documento específico pelos docentes, sendo identificado, que alguns alunos não conseguem chegar ao final do ano letivo, com as habilidades, previstas para o 1º ano Ensino Fundamental.

Palavras – Chave: Alfabetização; Avaliação diagnóstica; Escrita; Níveis Psicogenéticos; Habilidades.

ABSTRAC

The present thesis analyzes the performance of the diagnostic evaluations from the perspective of the Psychogenesis of Writing and the psychogenetic evolution of the students in the first year of Elementary School in a Municipal School in the City of Manaus / AM, having as problem to investigate the following question: How are carried out the diagnostic evaluations from the perspective of the Psychogenesis of Writing and how the results guide the pedagogical practice of the teachers, considering the conceptual levels of writing, so that by the end of the 1st year all the students reach the written skills foreseen for this year of teaching ? The theme of this thesis is justified by the fact that even after years of investing in children's literacy in basic education, national and regional scenarios show that many of these students reach the end of the third year of elementary school without having acquired the basic skills of reading and writing, that is, they can not evolve psychogenetically throughout the initial years of formal education. This research was carried out with 02 teachers of the 1st year, teachers of the 2nd and 3rd years, the pedagogue and the manager, in a municipal school in the city of Manaus that attends to the Pedagogical Block, composed of the first three years of elementary school. The general objective of the research was to analyze how the diagnostic evaluations are carried out from the Psychogenesis of Writing perspective, in order to guide the teaching pedagogical practice in the literacy of the students in the first year, with the following specific objectives: To identify how diagnostic evaluations are performed in two classes of 1st year, in a municipal school; to verify how the teachers make the analyzes of the results of the diagnostic evaluations and the level of knowledge that they possess in relation to the Psicogênese of the Written Language and the Hypotheses of the Writing proposed in this theory and to describe the psicogenética evolution and the writing abilities consolidated by the students in the first year . For the accomplishment of this thesis was adopted the descriptive, transversal research, with qualitative approach. The observation, documentary analysis and interviews were used to collect the data. From this research the researcher concluded that the diagnostic evaluations are part of the school context, a demand emanating from the Municipal Education Department of Manaus - Semed, to all municipal schools, held every two months with all students from the 1st to 3rd year of the Block Pedagogical, analyzing and identifying the psychogenetic levels of student writing by the teachers and the results delivered to the pedagogue so that it presents the results to Semed, through bimonthly reports with the quantitative of students at each psychogenetic level, recorded in the class diary and in a specific document by the teachers, being identified, that some students can not reach the end of the school year, with the skills, foreseen for the 1st year Elementary School.

Key - words: Literacy; Diagnostic evaluation; Writing; Psychogenetic Levels; Skills.

INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente tese intitulada “*Avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e a evolução psicogenética dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, na Cidade de Manaus/AM*” tem como objetivo investigar como são realizadas as avaliações diagnósticas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental para a aquisição da alfabetização dos alunos.

Historicamente no Brasil a Alfabetização tem sido um processo de aprendizagem que precisa de melhorias constantes. Esse tema, dentro da escola e nos debates universitários, sempre foi responsabilidade atribuída ao Curso de Pedagogia ou aos pedagogos, como se esses profissionais detivessem fórmulas estabelecidas que garantissem aos alunos a aquisição da leitura, da escrita e da compreensão textuais. As outras áreas do conhecimento pouco debatiam sobre o tema e só passaram a realmente buscar a compreensão da alfabetização a partir da década de 1970.

Esse panorama histórico gerou uma sociedade que muito discute sobre a quantidade de indivíduos que sabem ou não ler e escrever, mas pouco se apercebe da qualidade desse ‘saber’. Nas últimas décadas, ganhou destaque o conceito de analfabetismo funcional, que entendemos como aquele estudante que consegue escrever palavras, consegue decifrar o código escrito, mas pouco ou nada dominam acerca de interpretação, criticidade e posicionamento ideológico-social. O próprio Dicionário Michaelis Online² define alfabetizado como: “aquele que aprendeu as primeiras letras; que ou aquele que sabe ler e escrever”. Tal definição, por si só, não garante a compreensão ou posicionamento acerca do que foi lido ou escrito e sim o domínio de uma técnica de leitura e/ou grafia.

O Dicionário Michaelis Online³ pontua ainda o significado de analfabeto funcional, como sendo o: “indivíduo que sabe ler e escrever, mas de forma muito rudimentar, estando despreparado para a compreensão de textos ou problemas que exigem uma produção de sentido ou reflexões mais aprofundadas e abrangentes”. Ora, se o indivíduo que vive e

² Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/palavra/ap4e/alfabetizado/>. Acesso em: 02/03/18.

³ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/analfabeto/>. Acesso em: 02/03/18.

sociedade, e precisa receber e produzir significados constantes para a interação comunicativa dentro dessa sociedade, não consegue organizar logicamente sentidos e percepções que o permitam refletir sobre os enunciados que irá desenvolver, a premissa básica da alfabetização, de dotar o indivíduo de aprendizagem do sistema linguístico para conviver junto às pessoas, perde grande parte de sua funcionalidade.

Emilia Ferreiro (2007, p. 22) esclarece essa funcionalidade alfabética: “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças”. Nesse sentido, compreende-se que é na troca de informações e interações que a alfabetização se consolida, através da reciprocidade comunicativa. Além disso, devemos lembrar que o processo de alfabetização no cenário nacional não ocorre somente com as crianças, pois em muitos casos o analfabetismo percorre uma vida sem esse aprendizado:

Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma, relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos. (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 19).

Os alunos valem-se da aprendizagem adquirida (leitura e escrita) para estabelecerem novas conexões humanas, trazendo suas experiências aos outros e fazendo novas experiências junto aos colegas, familiares e demais pessoas com as quais tiverem contato. Além disso, leitura e escrita fazem parte de um paradigma social que divide pessoas em classes sociais mais abastadas ou menos favorecidas há centenas de anos no Brasil. Desde que se criou em nosso país o conceito de alfabetizado, surgiu simultaneamente o analfabeto, que esteve à margem da sociedade, sempre inserido nas classes economicamente desfavorecidas.

Justificativa da investigação

Essa pesquisa surge nesse cenário, compreendendo o processo de alfabetização construído historicamente em nosso país, bem como a influência desse processo nas sociedades e na qualidade da educação nacional. Nossas crianças do Ensino Fundamental I carecem da apreensão e domínio do sistema linguístico, utilizando-o de forma coerente, consistente e cotidiana. Somente neste uso elas garantirão, ao longo de suas vidas, a

convivência social, a garantia de uma profissão e de sua inserção de forma completa na sociedade.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 293) pontuam que “(...) a escola não contribui para aumentar o número dos alfabetizados; contribui, mais precisamente, para a produção de analfabetos”. Sabemos que essa realidade citada pelas autoras é comum em muitas das escolas de nosso país, estados e municípios. Essa lacuna de aprendizagem e defasagem das escolas no que tange ao seu papel fundante resulta em um sistema de ensino falho e que pouco desperta nos estudantes o desejo pelo saber.

Em virtude desses fatores e no intuito de garantir que todas as nossas crianças tenham acesso e domínio do sistema alfabético, essa pesquisa foi construída e estruturada. Sabemos de nossas limitações, no sentido de esta ser apenas uma pesquisa e não poder sanar séculos de disparidade social e de uma educação pautada nos interesses políticos e não sociais. Porém, compreendemos, ainda, que nosso papel, enquanto, cientista educacional é buscar compreender teórica e cotidianamente, o que tem dificultado e o que tem contribuído no processo de alfabetização das crianças da Rede Municipal de Educação na cidade de Manaus.

Problemática da pesquisa

Desde o ano de 2013 atuo na Secretaria de Educação como Supervisora Pedagógica, ao longo deste tempo, venho percebendo que mesmo com todas as ações e orientações realizadas pelas Secretarias, muitos alunos chegam ao final do 3º do Ensino Fundamental nos níveis elementares da escrita, sem estarem alfabetizados.

A Secretaria Municipal e Estadual de Educação da cidade de Manaus vem orientando os docentes desde 2014 para a realização dos testes de sondagens no ciclo de alfabetização, com o objetivo de identificar o nível de escrita dos alunos. Esses testes de sondagem são realizados a partir dos estudos das formações continuadas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nos cadernos de estudos deste Programa de formação, as pesquisas de Teberosky e Ferreiro (1999) sobre a Psicogênese da Escrita e de Magda Soares (1998 - 2012) sobre a alfabetização, foram apresentadas como elemento norteador das práticas escolares.

A avaliação diagnóstica, por meio de testes de sondagem baseados nos estudos da Psicogênese da Escrita deve ser realizada a cada bimestre para verificar o nível cognitivo da escrita em que o aluno se encontra. De posse do resultado, o professor realizar um

trabalho direcionado com os alunos, com o objetivo de fazer com que os mesmos evoluam no processo de aquisição da escrita saindo do nível pré-silábico até o alfabético.

Diante deste cerne, surge o problema desta pesquisa que perpassa por questões: Como estes testes diagnósticos estão sendo realizados? Qual o conhecimento teórico que os professores têm sobre o tema? Quais são as contribuições dos resultados para o planejamento dos docentes a fim de atender os diferentes níveis identificados nos testes de sondagem? Quais os trabalhos que os docentes realizam em sala de aula, para atender os alunos em seus diferentes níveis da escrita, para que ao final do processo todos estejam alfabetizados? e Qual é a evolução psicogenética destes alunos ao final do 1º ano?

Tanto a avaliação diagnóstica como a Psicogênese da Escrita, são conceitos que fazem parte do processo ensino aprendizagem, para que os alunos sejam alfabetizados. Contudo, mesmo com as orientadas emanadas pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual uma boa parte dos alunos tem chegado ao 3º ano do Ensino Fundamental ainda em níveis elementares da Escrita.

Assim o problema desta pesquisa é: *Como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e como os resultados norteiam a prática pedagógica dos docentes, considerando os níveis conceituais da escrita, para que ao final do 1º ano todos os alunos alcancem as habilidades da escrita previstas para este ano de ensino?*

Objetivos da investigação

Para que consigamos esse intuito, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- ✓ Analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita, para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos no 1º ano.

Visando atingir o objetivo geral, foram definidos os objetivos específicos:

- ✓ *Identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º ano, em uma escola Municipal;*
- ✓ *Verificar como os professores fazem as análises dos resultados das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação*

à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria;

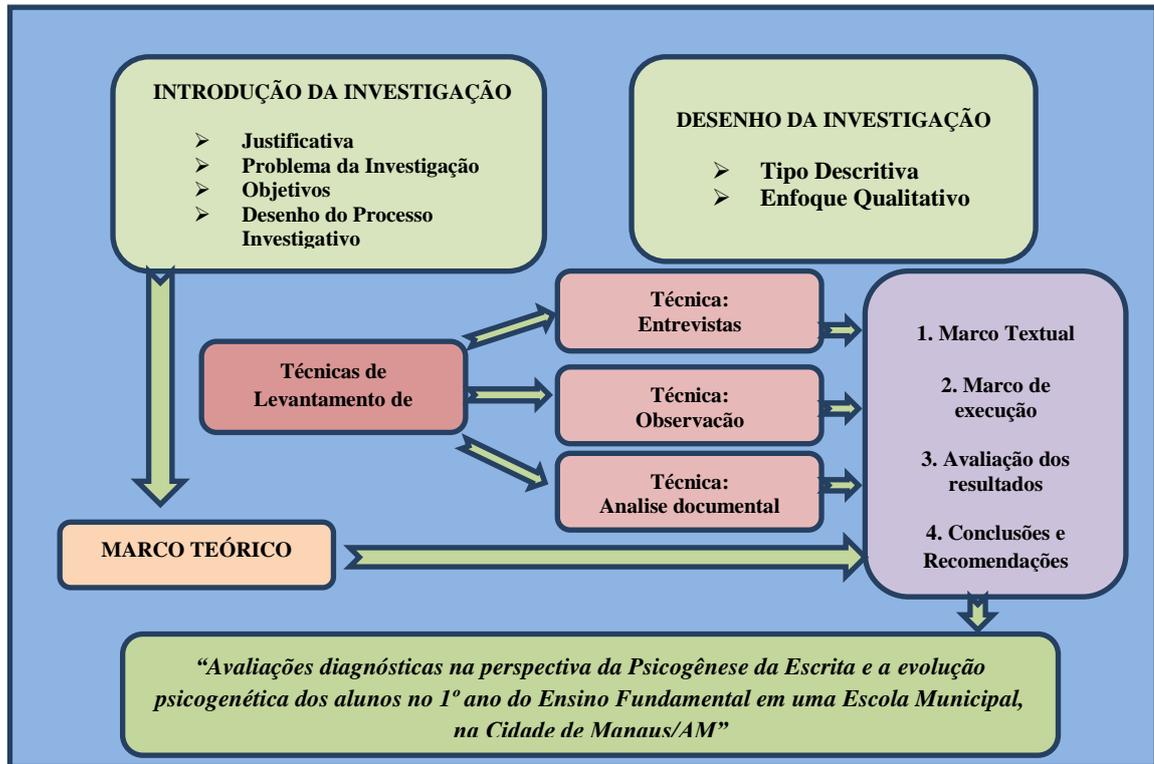
- ✓ *Descrever a evolução psicogenética e as habilidades da escrita consolidadas pelos alunos no 1º ano.*

Desenho geral da Investigação

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa descritiva, transversal, com enfoque qualitativo, visto que daremos voz aos atores da pesquisa para compreender como eles entendem os diferentes aspectos que norteiam o objeto de estudo.

A pesquisa científica requer um método sistemático e organizado para que os dados coletados acerca do objeto de pesquisa respondam aos objetivos propostos pelo investigador. De acordo com Gil (2008, p. 26) “Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Utilizaremos a pesquisa descritiva, a partir de análises documentais, porque precisaremos averiguar como as Secretarias de Educação vêm orientando os professores do Ensino Fundamental, quanto ao trabalho com esse nível de ensino e o processo de alfabetização, considerando os níveis conceituais da escrita e as capacidades e habilidades inerentes ao 1º ano; e da empírica, porque realizaremos entrevistas com os professores, pedagogo e a gestão escolar, verificando a rotina escolar, a infraestrutura, a realização dos testes e o resultado dos mesmos, para a efetivação da alfabetização, bem como os desafios encontrados pelas mesmas no contexto escolar, compreendendo assim os conceitos da Avaliação Diagnóstica, Alfabetização, Psicogênese da Língua, Níveis Conceituais da Escrita e o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

FIGURA 01: Desenho Geral do Processo de Investigação

Fonte: Adriany Paula de Freitas, 2018.

O primeiro capítulo deste estudo analisará de que forma as teorias provenientes da Psicologia e da Pedagogia servem aos interesses da Educação, através da perspectiva da alfabetização e do letramento. Nesse momento, serão estudados os pressupostos de Jean Piaget (1964-1983), verificando como as conexões mentais se constroem no momento da aprendizagem, durante os processos cognitivos. Posteriormente, verificar-se-á de que forma a criança apreende a linguagem, nos processos de assimilação e acomodação dos conhecimentos aos quais ela foi submetida.

Posteriormente, serão verificados os estudos de Lev Semenovich Vigotsky (1988-1989), autor que se voltou à investigação dos processos internos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento pelos indivíduos. Buscamos compreender, ainda, como, segundo o autor, o homem transforma a natureza, utilizando-se de instrumentos construídos historicamente e culturalmente, o que resulta da transformação do próprio homem. Além disso, verificar-se-á de que forma ocorre a teoria do desenvolvimento cognitivo proposta pelo autor.

Sabemos que Vigotsky defende o desenvolvimento cognitivo como um processo que pressupõe o convívio social: “um processo em que estão presentes a maturação do

organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem” Bock (2008, p. 150). Nesse ínterim, o desenvolvimento humano ocorre, sendo garantido e expandido, conforme o contato que o indivíduo tenha com outros indivíduos.

Ainda no Capítulo I, serão discutidos o desenvolvimento e aquisição da linguagem, também embasados em Vigotsky (1988-1989). O autor defende que o uso dos instrumentos e da fala humanos ocorre já no período da infância, através da interação que ocorre desde o nascimento da pessoa. São descritas, nesse momento da pesquisa, as fases pelas quais passa a criança para a aquisição da linguagem e da escrita. Em seguida, vários autores são consultados no que tange à aprendizagem escrita, explicando como ela se desenvolve, como Luria (1929), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros.

Mais especificamente, o primeiro capítulo pontua ainda como funcionam os níveis da escrita na perspectiva da Psicogênese da Língua, teoria proveniente de Ferreiro e Teberosky, no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999). Nesta obra, as autoras apresentam os processos relacionados à apreensão da língua escrita e da leitura.

Observar-se-á ainda como são construídas as avaliações no ciclo de alfabetização. Nesse contexto, serão enfatizadas as avaliações diagnósticas, chamadas também de testes de sondagem, para a identificação dos níveis da escrita dos alunos, no processo de escrita alfabética. Para que se chegue ao entendimento desses níveis, será percorrido um estudo acerca do processo histórico de alfabetização no Brasil, em uma tentativa de verificar quais as metodologias estão sendo utilizadas pelos docentes visando alfabetizar as crianças. São citadas, nesse momento, as cartilhas, as caligrafias, dentre outros manuais que se acreditava que auxiliassem na aquisição da grafia por parte dos estudantes.

Em seguida, serão explanados os conceitos de alfabetização e letramento, bem como os resultados concernentes à Avaliação Nacional da Alfabetização, no que tange à aquisição de conhecimentos de leitura e escrita em nosso país. Diante desses resultados, é analisada a formação inicial e continuada dos docentes, que muitas vezes não detêm o conhecimento teórico e prático adequado ao processo de alfabetização e letramento das crianças.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aparece, nesse contexto, como um compromisso entre entes: governo federal, governos estaduais e municipais, em uma tentativa de sanar as deficiências formativas de nossos docentes e auxiliá-los a alfabetizar nossos alunos com eficácia. Por isso, são descritas as ações do Pacto, bem como objetivos e suas contribuições para a aplicação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de

Ferreiro e Teberosky.

As concepções teóricas da avaliação da aprendizagem são teorizadas ainda no Capítulo I, verificando-se o conceito do processo avaliativo, verificando quais atividades são pertinentes no momento de mensurar a aprendizagem significativa dos estudantes. Serão descritos ainda, nessa conjuntura, os tipos de avaliação da aprendizagem existentes e cotidianamente utilizados pelos professores do Ensino Fundamental. Nesse ínterim, são conceituadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita, preconizadas por Ferreiro e Teberosky.

Serão abordadas ainda, as orientações da Prefeitura Municipal de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação - Semed, sobre as orientações preconizadas conforme as teorias de Ferreiro e Teberosky relativas às avaliações diagnósticas e a psicogênese da Escrita. São dois documentos que embasam o trabalho pedagógico e docente, produzidos e distribuídos pela Semed: o Documento Norteador do Bloco Pedagógico e o Suplemento Pedagógico para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental, Alfabetizar Letrando: Nosso compromisso. Esses documentos contêm orientações para a correção e identificação dos níveis da escrita dos alunos do Ensino Fundamental I. Para finalizar o capítulo, são expostas ainda sugestões de atividades para os docentes realizarem com as crianças, contemplando os níveis da escrita alfabética.

No capítulo II apresentar-se-á os porquês da investigação, seu percurso metodológico a caminho dos resultados, a população participante, bem como uma apresentação do tema, problemática e os objetivos da pesquisa. Nele, foram explanados o panorama do país, do Estado e do município de Manaus. Além disso, far-se-á, também, uma apresentação do contexto da escola, contendo histórico, informações de infraestrutura, lotação, aspectos concernentes a alunos, professores e turmas, entre outros. Serão demonstrados ainda o desenho, tipo e enfoque da pesquisa.

A pesquisa em questão foi realizada em uma Escola Municipal da cidade de Manaus, estado do Amazonas, sendo escolhida de forma probabilística causal, na qual participaram 02 professoras do 1º ano Ensino Fundamental, professoras do 2º e 3º ano, o gestor e a pedagoga da Escola.

Além desses aspectos, serão mencionados ainda os instrumentos e técnicas de coleta de dados utilizados para a pesquisa na escola, onde se recorreu ao método de análises documentais, observação sistemática e entrevista com a população participante da pesquisa. Após esse momento, verificar-se-á os métodos de análise e interpretação dos

dados, sempre levando em consideração a posição do pesquisador, de forma que este se mantenha imparcial no momento de verificação dos dados coletados.

No terceiro capítulo deste estudo, teremos efetivamente a análise e interpretações dos dados coletados através da observação sistemática, da análise documental e entrevistas realizadas para responder aos objetivos desta pesquisa. Nesse contexto, surgirão os testes diagnósticos utilizados pelas professoras para que os alunos demonstrem suas habilidades de escrita e leitura. Serão mostradas, no capítulo em questão, imagens das atividades realizadas em sala, no intuito de corroborar as informações colhidas pela pesquisadora.

Apresentar-se-á, ainda, os resultados dos testes, analisando os níveis de escrita propostos pelas docentes do 1º Ano. Posteriormente verificar-se-á como o resultado das avaliações diagnósticas está atrelado ao nível de conhecimento da docente em relação à Psicogênese da Língua Escrita e sobre as hipóteses desta teoria. Finalizando o referido capítulo, haverá ainda uma descrição da evolução Psicogenética da escrita dos alunos do 1º ano e das habilidades da escrita adquiridas pelos alunos ao final do ano letivo, descritas pela Secretaria Municipal de Educação em sua Proposta Pedagógica.

Nesse momento, buscaremos identificar a evolução no processo de escrita dos alunos, para sabermos, claramente, se as metodologias aplicadas pela docente refletem em aquisição de conhecimento, alfabetização e letramento dos alunos e assim o desenvolvimento das habilidades previstas para o final do 1º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão abordadas as teorias relacionadas à psicologia, que nortearam e ainda norteiam os processos educacionais, principalmente a partir do século XX. Para tal, serão analisados os estudos de Jean Piaget (1964-1983) e Lev Vygotsky (1988-1989), considerados pais da psicologia cognitiva, sobre o desenvolvimento humano e da aprendizagem. Tais autores trouxeram grandes contribuições para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana, por um lado Piaget com o Construtivismo e por outro Vygotsky com o Sociointeracionismo, concepções estas que estão presente no fazer pedagógico dos docentes mesmo nos dias atuais. Estes autores partem do pressuposto de que a aprendizagem não se dá pela mera transmissão de conteúdos, mas pela construção e interação do sujeito com objeto do conhecimento. Serão abordados também, os estudos sobre o desenvolvimento da escrita construídos a partir da década de 70, investigações estas, com o objetivo de compreender como a criança aprende a língua escrita. Pesquisadores como Luria, (1929); Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974-2001), Read (1971,1975); Bissex, (1980); Richard Gentry (1982) e Seymour & Duncan, (2001), apresentaram seus estudos, analisando a escrita espontânea das crianças a partir de estágios, níveis, hipóteses ou fases. Sob a ótica dos estudos destes autores, emerge a Psicogênese da Língua Escrita, esta teoria foi disseminada no Brasil e contribuiu para que muitos educadores entendessem as operações cognitivas e os estágios pelos quais as crianças perpassam até a compreensão do sistema de escrita.

1.1 O CONSTRUTIVISMO DE PIAGET

Jean William Fritz Piaget nasceu em 1896 na Suíça, era um biólogo que ao longo de seus estudos, passou a questiona-se sobre como o indivíduo constrói o conhecimento, suas pesquisas trouxeram contribuições para além das ciências biológicas, se entrelaçando a Psicologia e a Pedagogia. Em Piaget o conhecimento é resultado das trocas entre organismo e o meio, e está relação resulta na capacidade de conhecer. Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 3) afirma que “para Piaget, conhecer não é somente explicar; e não somente

viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento), para que esse objeto seja imerso em um sistema de relações”. Sobre o conceito de meio Piaget entende de forma ampla, assim Ramozzi-Chiarottino (1988, p.3) menciona que:

Todavia a palavra meio não se limita a designar os objetos (animados ou inanimados) que nos rodeiam: Piaget a entende por via diversa, pois abrange tudo – natureza, objetos construídos pelo Homem, ideias, valores, relações humanas, em suma, História e Cultura.

A priori Piaget analisou o desenvolvimento humano, estudando assim a gênese da inteligência, seus estudos produziram centenas de obras científicas que se perpetuaram. As investigações deste pesquisador contrapõem as teorias do empirismo e do apriorismo, romperam com as teorias clássicas da aquisição do conhecimento, em que ensinar significava, apenas: “mostrar como as coisas estão; o professor mostra e fala e a criança olha e escuta” Kesselring (1990, p. 3), ou por outro lado que o indivíduo “já traz consigo toda a sabedoria” Becker (1992, p. 91).

A teoria do conhecimento elaborada por Piaget recebeu o título de Epistemologia Genética, pois buscou entender não somente como o sujeito adquire o conhecimento, mas também, as etapas e os processos necessários para alcança-los. O sujeito do conhecimento em Piaget é o “sujeito epistêmico – um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular... é o sujeito de sua epistemologia” (Ramozzi-Chiarottino, 1988 p. 4-5). Assim, o objeto do conhecimento em Piaget é o meio, e o sujeito epistêmico é o que interage com o meio, esses sistemas de relações nos quais os sujeitos estão envolvidos, vão construindo diferentes estruturas ao longo do desenvolvimento humano e a própria capacidade de conhecer, o sujeito é ainda:

...criador de procedimentos para criar problemas que lhe permitissem a construção do conhecimento, procedimentos estes que só podem ser apreendidos a partir dos mecanismos íntimos das ações, por meio de uma análise denominada microgenética e desenvolvida por seguidores de Genebra, tais como Inhelder e Céliier. Para estes pesquisadores, a análise dos procedimentos avança em relação à perspectiva macrogenética, o que transfere o sujeito de sua dimensão epistêmica para a dimensão psicológica (Simão, Souza e Júnior, 2002, p. 57).

Ao estabelecer a Epistemologia Genética do conhecimento Piaget contrapôs a teoria Behaviorista também denominada, Comportamentalista de Watson e Skinner, por contestar

os métodos rígidos e controlados de estímulos e respostas. Esta teoria estava ligada diretamente ao Positivismo que sustentou os estudos científicos no século XIX, nos quais as pesquisas estavam “alicerçadas no observável e no mensurável” Gil (2008, p. 4).

A abordagem comportamentalista desconsidera os processos mentais que o sujeito emprega na construção do conhecimento em detrimento ao comportamento observável. Assim, os estímulos provocados pelo meio estabelecem uma relação de reforçamento do comportamento dos sujeitos. Skinner apresenta em seus estudos o conceito de condicionamento operante, podendo este ser reflexivo ou operante. O condicionamento operante reflexivo refere-se aos estímulos provocados pelo meio que causam uma resposta involuntária, já o condicionamento operante:

Inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se possa dizer que, em algum momento, tem um efeito sobre ou fazem algo ao mundo em redor. O comportamento opera sobre o mundo por assim dizer quer direta ou indiretamente. (Keller, apud Moreira, 1999, p.33).

Outro conceito que emerge nesta teoria refere ao reforço positivo que fortalece o comportamento, pois é entendido pelo sujeito como agradável enquanto que o negativo remete a uma resposta para evitar o estímulo desagradável.

No campo da aprendizagem esta teoria foi mais empreendida a partir dos conceitos de “generalização” e “discriminação”. A generalização é a capacidade de dar respostas semelhantes a estímulos já vivenciados anteriormente pelo sujeito. A discriminação, contudo é o inverso da generalização, pois o sujeito agora é capaz de diferenciar os estímulos e dar respostas condizentes a cada situação.

No Brasil as concepções de Skinner estavam intrinsecamente ligadas à tendência educacional tecnicista, o foco centrava-se no processo de transmissão de conteúdos, no qual o objeto do conhecimento, não era o sujeito da aprendizagem, sob esta ótica Libâneo, 2006, explica como esta tendência deveria ser processada nas escolas,

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição das habilidades atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. (...) A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo (...) seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. (Libâneo, 2006, p.28-29).

Os conceitos construídos por Piaget sobre o sujeito e como este, adquiri

conhecimento, tirou o foco da transmissão dos conhecimentos instituída pelo Behaviorismo e colocou a criança como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Ele destacou que não há conhecimento sem desenvolvimento, ou melhor, como o próprio autor afirma (1982), não existe estrutura sem gênese, nem gênese sem estrutura.

Sobre o desenvolvimento Piaget defendeu a construção da inteligência a partir de estágios ou etapas sucessivas, em que os sistemas vão se formando a partir de uma complexidade crescente. A esta complexidade Piaget (1983, p. 53), afirma que, “toda estrutura é o resultado de uma gênese [visto que] uma gênese constitui sempre a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa e isso segundo uma regressão infinita (no estado atual dos conhecimentos)”.

Assim o aprendizado em Piaget perpassa pelas etapas do desenvolvimento humano, mas a aprendizagem é construída pela criança, surgindo assim a corrente Construtivista. De acordo com Carretero (1997, p.10),

construtivismo é a ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano.

As ideias de Piaget foram difundidas no Brasil a partir das concepções do escolanovismo⁴, os quais acreditavam que uma renovação pedagógica poderia trazer melhores resultados para a educação. Contudo os conceitos de Piaget, bem como a perspectiva do Construtivismo ganharam força a partir dos anos 90,⁵ está corrente foi incorporada por muitos educadores como uma resposta ao fracasso escolar⁶ que se instalava no Brasil, principalmente na fase de alfabetização. Para Prado,

⁴ A escola nova foi um movimento que defendeu o rompimento do ensino tradicional que estava instituído nas escolas, esta tendência pedagógica surge na década de 20 e tem como objetivo oferecer uma escola pública em que todos possam ter acesso, defendido no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Saviani, 2004, Vasconcelos (1996).

⁵ No ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs apresentaram um novo conceito sobre o processo ensino e aprendizagem, pautados nas teorias cognitivistas, defendendo a interação do sujeito com o meio como centro do processo de aprendizagem e a relação cooperativa entre professor e aluno. Brasil, 1998, p.72.

⁶ Tal abordagem sobre o fracasso escolar é referenciada nos Parâmetros Curriculares, a partir da necessidade de dar novo significado a aprendizagem e ao ensino, apresentando os enfoques cognitivos, com a teoria genética de Jean Piaget e seus colaboradores, os estudos de Vygotsky, Ausubel, Luria e Leontiev, reconhecendo a atividade mental construtivista no desenvolvimento do conhecimento. PCNs 1998, p. 71.

As descobertas de Piaget tiveram grande impacto na pedagogia, mas, de certa forma, demonstraram que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada. Por um lado, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absolver. Por outro, mesmo tendo essas condições, não vai se interessar a não ser por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos. (Prado, 2009, p. 43).

Vale ressaltar que o Construtivismo não deve ser considerado como um método nem uma prática, mas uma teoria sobre a qual o conhecimento não é transmitido de um indivíduo ao outro, mas construído, essa construção do sujeito ocorre a partir das interações com o meio. A pedagogia nesta teoria passa a rever seus paradigmas educacionais, questionando-se, sobre o papel da escola, a função do professor e da criança como centro de todo este processo de ensino e aprendizagem. Bruner (2001, p. 67) reforça que “uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta”.

Como já mencionado anteriormente, o Construtivismo faz com que os docentes reflitam sobre a construção do conhecimento, ora os que tiveram sua formação influenciada pelo apriorismo defendem que o conhecimento é inato, resultado de uma bagagem hereditária. Já os que descendem de uma formação empirista, acreditam que este conhecimento acontece devido aos estímulos, considerando o sujeito da aprendizagem como uma “tábula rasa”. Os professores que repousam suas concepções na epistemologia construtivista, contudo, “procurará conhecer o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com seu meio cultural (político, econômico etc.). Não há tábula rasa, portanto” (Becker, 1992, p. 92).

A criança na perspectiva do Construtivismo é entendida como um ser ativo, assim o conhecimento é construído pela criança, ou seja, o foco da escola e do professor deve ser no aluno que aprende e não na escola que ensina. Sobre isso, (Brousseau, 1996, p. 49) conclui que “o trabalho do professor consiste, então, em propor ao aluno uma situação de aprendizagem para que elabore seus conhecimentos como resposta pessoal a uma pergunta e os faça funcionar ou os modifique como resposta às exigências do meio”.

Neste cerne, o Construtivismo e as teorias piagetianas trouxeram mudanças significativas para o contexto escolar e para as ações docentes em sala de aula, paradigmas educacionais foram discutidos. Contudo, vale ressaltar que a teoria construtivista foi mal compreendida por muitos educadores, pois a consideraram como um método de ensino eficiente no processo ensino e aprendizagem, o que ocasionou, de certo modo, uma tensão

educacional entre as práticas escolares arraigadas por anos e uma nova forma de conceber o processo de ensino.

Voltemos assim, a gênese dos estudos de Piaget, que buscou, sobretudo, elaborar uma teoria do conhecimento a partir das bases biológicas dos indivíduos, em suas pesquisas buscou identificar os estágios cognitivos de desenvolvimento, os processos envolvidos na aprendizagem e os fatores que interferem nestes processos os quais serão apresentados a seguir.

1.1.1 Pressupostos teóricos de Piaget

Os estudos de Piaget trouxeram ao campo da Psicologia e da Educação conceitos sobre o desenvolvimento do conhecimento e da mente humana, que sustentaram seus estudos sobre a Epistemologia Genética, assim alguns processos precisam ser compreendidos para um melhor entendimento desta teoria. O primeiro refere-se a “estrutura”.

De acordo com os estudos de Piaget o ato de conhecer depende especificamente das estruturas mentais orgânicas que não estão programadas no genoma, mas vão sendo construídas através das ações do sujeito e dos estímulos provocados pelo meio. Para identificar a estrutura no indivíduo Piaget precisou se valer dos estudos “construídos a maneira dos físicos, que não podendo observar o átomo, mas conhecendo seus efeitos, idealizaram modelos de sua estrutura” (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 14). Foi observando as crianças que ele identificou os processos de ordenação, seriação e classificação que o indivíduo apresenta a partir dos comportamentos observáveis. De acordo com Piaget os seres humanos possuem três tipos de estruturas: as *totalmente programadas* – determinam certos comportamentos do organismo; as *parcialmente programadas* que se refere ao sistema nervoso e já estão intrinsecamente ligada a interação do indivíduo com o meio; as *estruturas nada programadas* ou estruturas mentais, que segundo Delgado (2005, p.53), recebe esta denominação “porque a espécie humana traz em seu genoma possibilidades que podem, ou não, ser atualizadas, dependendo das necessidades que o meio gera”.

Outro conceito que emerge na teoria de Piaget refere-se à construção dos *esquemas* que segundo Wadsworth (1996) são estruturas mentais ou cognitivas utilizadas pelos sujeitos para se adaptarem ao meio. Os esquemas vão sendo modificados a partir dos desequilíbrios vivenciados pelos sujeitos,

Os modelos ou, como Piaget os chama, esquemas de nosso agir e pensar

desenvolvem-se e com isso nos permitem ampliar e aprofundar nossa leitura de mundo. Quando enfrentamos novos enigmas e novos desafios, podem surgir novas formas ou novos esquemas de atividades. Estas formas ou estes esquemas aparecem normalmente sem que o sujeito os conheça. Eles são inconscientes. (Kesselring, 1990, p. 8).

Estes esquemas vão evoluindo à medida que o indivíduo se desenvolve, ou seja, a quantidade de esquemas de um bebê não é a mesma de um adulto, além do aumento, eles vão se tornando mais complexos. Nitzke et al. (1997^a), afirma que os esquemas cognitivos de um adulto derivam dos esquemas sensorio motores da criança. Estes esquemas são responsáveis por processar e organizar os estímulos produzidos pelas perturbações que ocorrem a partir dos desequilíbrios exógenos que causam mudanças endógenas, acarretando em uma nova organização e adaptação do conhecimento.

A organização em Piaget é o resultado das operações mentais que ocorrem na estrutura cognitiva do sujeito, resultado das interações com o objeto do conhecimento a partir da reorganização dos esquemas e do desenvolvimento de novas estruturas. Sobre isso Palangana (2015, p.26) “conclui que a organização funcional das estruturas mentais não se transmite hereditariamente: é um mecanismo que se desenvolve graças à ação do indivíduo sobre o meio e às trocas decorrentes dessa interação”.

A *adaptação* é um processo indissociável da organização, de acordo com Piaget (1982, p. 18): “do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo”. A adaptação é o resultado dos processos de assimilação e de acomodação, que ainda segundo o autor “a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”. Assim é a partir da adaptação que novas estruturas mentais vão se construindo e fazendo com que aconteça uma estruturação progressiva produzindo o conhecimento.

Sobre a assimilação e a acomodação Palangana (2015), explica que são processos distintos, mas complementares. Sendo a assimilação às novas experiências que são incorporadas a estrutura mental, sem alterá-las, já a acomodação é a reorganização destas estruturas, resultando em um novo conhecimento, chegando assim, a uma nova adaptação ou equilíbrio. Este último processo, ainda de acordo com a autora é um dos mais importantes no desenvolvimento das novas estruturas cognitivas, podendo ser considerado o alicerce da teoria de Piaget.

Nesse sentido, ao ser exposta a um novo estímulo a criança busca esquemas já existentes para assimilar tal conhecimento, não encontrando entra em conflito, causando um desequilíbrio no estado de adaptação, assim será necessário a modificação de um esquema já existente ou a criação de um novo, este processo é a acomodação, que resulta em um mudança nas estruturas cognitivas. Sobre isso Palangana (2015), chama de “movimento espiral” e da superação das perturbações emerge e “equilíbrio majorante ou abstração reflexiva” sobre isso Ramozzi-Chiarottino (1988, p.52-53), explica que;

A equilíbrio “majorante” esclarecia as trocas do organismo com o meio enquanto estas não envolviam conceitos; a abstração reflexiva explica melhor as reorganizações endógenas que envolvem representações imagéticas. Quer se expresse o processo em termos de equilíbrio ou de abstração reflexiva, a ideia é claramente a mesma: os desequilíbrios desempenham o papel “solicitador” e sua fecundidade é maior ou menor na medida em que há possibilidade de superá-los.

A equilíbrio faz parte dos quatro fatores que foram apresentados nos estudos de Piaget como elementos que influenciam no desenvolvimento da “psicogênese do intelecto infantil” (Palangana, 2015, p. 26), sobre isso o próprio autor explica com clareza que,

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, maturação, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, transmissão social num sentido amplo (transmissão lingüística, educação,etc.); e quarto, um fator que freqüentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de equilíbrio ou, se vocês preferem, auto-regulação (Piaget, 1964, p. 178).

Todos os pressupostos apresentados até aqui, constituem os estudos fundamentais da teoria de Piaget, e que são a base para entender como a criança evolui em seu desenvolvimento cognitivo. Entendidos estes conceitos, agora nos debruçamos sobre os estágios do desenvolvimento descritos por Piaget.

1.1.1.1. Períodos do Desenvolvimento em Piaget

Piaget definiu em suas pesquisas, quatro períodos do desenvolvimento cognitivo, correspondendo a estes níveis certas estruturas, explicando que em cada um deles surgem

novos esquemas formados pelas atividades cognitivas, Kesselring (1990, p. 5) e Ramozzi-Chiarriotino (1988, p.31) apresentam estes níveis da seguinte forma:

FIGURA 02: Níveis ou Períodos de desenvolvimento Cognitivo – Piaget

Níveis/ Períodos	Idade aproximada do sujeito
Nível I – Sensório-motor	0 aos 02 anos de idade
Nível II – Simbólico ou pré-operatório	02 aos 07 anos de idade
Nível III – Lógico-concreto	07 aos 12 anos de idade
Nível IV – Período Formal	De 12 anos em diante

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Destacamos aqui, que Piaget apresenta três critérios para que haja a evolução dos estágios de desenvolvimento: 1. A passagem de um nível a outro segue a ordem apresentada nos estágios descritos pelo autor e as idades indicadas podem variar de um sujeito a outro, dependendo do nível de interação entre o sujeito e o objeto, e os estímulos do meio social; 2. Cada nível apresenta um conjunto de estruturas mentais específicas, o que explica as ações particulares e por último as novas estruturas são partes de outras já existentes, estas são integradas em algum momento a um esquema mental anterior formando uma nova estrutura em um processo contínuo (Piaget, Inhelder, 1978, p. 131-132). Kesselring (1990, p.4) complementa afirmando que, “Se conseguimos mostrar que o conhecimento x é pré-requisito para o conhecimento y, então o segundo conhecimento é mais difícil. – A teoria piagetiana dos níveis é exatamente desse tipo”.

A criança já nasce com uma organização inata, como engolir, tossir, agarrar. Seria então, a partir dessa organização que o nível I passa a ser apresentado pela criança. Ao utilizar essa organização à criança passa a interagir com os objetos e com o meio, essa interação provoca mudanças em seus esquemas mentais, “Ela acomoda, como se exprime Piaget, os esquemas de seus movimentos aos objetos. É por meio desta acomodação que a consciência dos objetos é despertada” (Kesselring, 1990, p. 9).

Nesse período, a criança age sobre os objetos, observando os efeitos produzidos por suas ações. A coordenação destes esquemas resultam em uma estruturação espaço-

temporal⁷, sobre isso Ramozzi-Chiarottino (1988), apresenta como exemplo, o fato de uma criança aos nove meses, já empurrar uma almofada para pegar algo que esteja embaixo dela, se organizando assim no espaço. Neste nível a criança passa a distinguir o significado do significante, pois já inicia o processo de adaptação através da assimilação. As percepções motoras vão sendo descobertas, a cada novo movimento, a criança vai estabelecendo relação de causalidade⁸. Piaget defende que neste período a criança inicia a construção do objeto, através da coordenação dos espaços auditivos, visuais e táteis, a coordenações destes sentidos, resulta na construção de imagens sensoriais, assim a construção do objeto permanente é resultado da coordenação de várias imagens sensoriais. (Kesselring, 1990). Os esquemas mentais desenvolvidos nesse período servirão de base para as demais construções cognitivas que serão desenvolvidas pela criança.

No Nível II, também denominado por Piaget de simbólico ou pré-operatório, alguns conceitos importantes são apresentados pelo autor como a função semiótica⁹ ou simbólica, sendo esta a capacidade de o sujeito representar mentalmente o objeto. “Piaget diz que essa capacidade de representar é a condição necessária para a aquisição da linguagem” Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 29). O outro refere-se ao egocentrismo, sobre isso vale ressaltar o que afirma Kesselring (1990, p.11), “ ser egocêntrico não significa ser egoísta”, mas nesse período a criança vê o mundo a partir de sua perspectiva, não considerando o outro nesse processo. De acordo com Palangana (2015), a dificuldade de descentralizar, dificulta a equilibração de seus raciocínios distorcidos, esta mesma autora faz uma síntese dos conceitos que emergem neste período de desenvolvimento:

O raciocínio transdutivo ou intuitivo, de caráter pré-lógico, que se fundamenta na percepção, do particular ao particular[...], o pensamento artificialista, presente na atribuição de atos humanos a fenômenos naturais[...]; o antropomorfismo ou atribuição de características humanas a objetos e animais[...]; o animismo, que implica em atribuir vida a seres inanimados...; o realismo intelectual ou predominância do modelo

⁷ “Psicogeneticamente, pode-se dizer que construir relações espaço-temporais significa antes de mais nada, para a criança, inserir-se a si mesma e aos objetos e acontecimentos no espaço e no tempo..Construir relações como: ao lado de, em frente de, embaixo de... sequencias temporais como ontem, hoje, antes e depois” Ramozzi-Chiarottino (1988, p.37).

⁸ Sobre o vínculo causal, Ramozzi- Chiarottino explica que refere-se a relação necessária que une um antecedente a um consequente. A criança descobre a causalidade, quando descobre a causa de um fenômeno.(1988, p.37).

⁹ Apesar de este conceito esta inserido no Nível II, ele surge por volta de um ano e meio a dois anos de idade, ou seja, entre os dois níveis, mas isso é plausivelmente explicável na teoria de Piaget visto que a indicação da idade e do período não é engessado.

interiorizado em detrimento a perspectiva visual[...].(Palangana, 2015, p. 30).

Reforçando um dos critérios descritos por Piaget sobre a passagem de um nível a outro Macedo (1994) reforça que o nível sensório-motor não está esquecido, mas que agora este está mais complexo.

No terceiro nível ou período das operações concretas, de 07 a 12 anos de idade, inicia-se a ruptura do egocentrismo infantil, pois nessa fase já é possível fazer uma relação entre sua percepção e a do outro. “O pensamento neste nível, já parcialmente lógico, permanece ligado à realidade concreta.” Kesselring (1990, p. 14). Surge a capacidade de operar, a noção de conservação¹⁰ da substância, o raciocínio consciente, a capacidade de classificar e seriar operatoriamente grupos de objetos. A irreversibilidade do nível anterior é superada e agora a criança já tem a noção de reversibilidade das ações, sobre isso, Palangana (2015, p.31), apresenta que “Agora, a criança está apta para entender que as situações estáticas podem ser subordinadas a transformações... Aprendendo o real, das partes para o todo...”. A criança passa a ter interesse por atividades coletivas, como jogos e brincadeiras com regras pré-definidas. Todas estas transformações cognitivas levam a criança a questionar-se mais sobre os acontecimentos, buscando comprovação empírica, operando sobre o concreto para buscar a equilíbrio de suas estruturas mentais já construídas ao longo dos níveis anteriores.

A partir dos 12 anos o sujeito entra no último nível descrito por Piaget e chamado de período Formal, neste momento grande parte das estruturas mentais do sujeito já estão consolidadas e o acompanharão ao longo de sua vida adulta. Assim é o ápice do desenvolvimento cognitivo em Piaget, Wadsworth (1996), afirma que neste momento as estruturas cognitivas do sujeito estão em seu nível mais elevado de desenvolvimento. O ponto alto deste nível é o desenvolvimento da capacidade hipotético-dedutivo ou lógico-matemático, conforme Piaget (1967, p. 64), ocorre "a libertação do pensamento". A abstração é compreendida claramente pelo sujeito. Palangana (2015) defende que no estágio operatório-formal, a linguagem esta a serviço da elaboração de hipóteses.

Reforçamos o que já fora mencionado sobre os níveis de desenvolvimento cognitivo, ratificando que estes não ocorrem precisamente nas idades descritas por Piaget, mas que o próprio autor apresenta estas como uma idade aproximada para a transição de um nível ao outro. E que tão pouco a aquisição de conhecimentos pelo sujeito encerra-se

¹⁰ Sobre o conceito de Conservação, ver Rappaport (1982, p.52).

no período das operações-formais, mas que os esquemas e estruturas, ou seja, os mecanismos cognitivos chegaram ao seu ápice.

1.1.2 A aquisição da Linguagem em Piaget

Compreendidos todos os pressupostos, conceitos e períodos do desenvolvimento humano, que sustentam a teoria de Piaget, vamos agora lançar mão dos estudos deste teórico sobre a aquisição da Linguagem pelo sujeito, descritos a partir da Epistemologia Genética.

Neste momento, podemos descrever como já visto no subtítulo anterior que a aquisição da Linguagem surge, por volta de um ano e meio e dois anos de idade, com o desenvolvimento da função semiótica, ou seja, ao final do período sensório-motor, e início do período pré-operatório. É a partir da função semiótica ou simbólica que o indivíduo consegue representar mentalmente a realidade, assim,

Por volta de um ano e meio/dois anos a criança adquire a capacidade de distinguir o significado do significando, ou seja, de representar, através de uma imagem mental (visual), eventos ou coisas fora do seu campo visual[...].Tudo isso ocorre antes da aquisição da linguagem e Piaget diz que essa capacidade de representar é condição necessária para a própria aquisição da linguagem. (Ramoszi-Chiarrotino,1998, p. 29).

O desenvolvimento da função semiótica ou das representações mentais é explicado em função da evolução dos esquemas cognitivos sensório-motor, a ampliação destes esquemas através da coordenação e dos processos de assimilação e acomodação, vão explicar a aquisição do pensamento e da inteligência o que possibilitara a aquisição da Linguagem. De acordo com Montoya (2006, p.123),

A linguagem, enquanto sistema de signos, implica significantes (gestos ou palavras articuladas) que se reportam a objetos mediados por conceitos ou “pré-conceitos”, os quais se apóiam, sobretudo nas fases iniciais, nas imagens mentais. A aquisição da linguagem encontra-se, portanto, atrelada à constituição da capacidade humana de representar, isto é, de diferenciar significantes e significados, e por isso, ao exercício da função simbólica.

Sobre os conceitos Ramoszi-Chiarrotino (1988), explica que é a sociedade que permite a construção dos conceitos, mas é somente a partir das condições endógenas do sujeito de construir representações conceituais que ele vai poder ser influenciado pelo meio

para adquirir a linguagem. Sobre isso recorreremos a Montoya (2006, p.124), “nessa evolução a ideia de socialização se encontra intimamente relacionada com a cooperação: socializar significa compartilhar noções e signos com uma comunidade de falantes e ao mesmo tempo distingui-los das próprias idiossincrasias e dos pontos de vista particulares”.

A linguagem surge então da necessidade de o indivíduo exteriorizar seu pensamento, pois o pensamento egocêntrico evolui para o pensamento dirigido, resultado das interações entre os sujeitos e da evolução dos esquemas sensório-motor. Vale ressaltar, que Piaget (1967), afirmou que a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento, sobre isso ele destaca que,

[...] não é menos evidente que quanto mais refinadas as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção de operações lógicas. Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta da troca individual e da cooperação (Piaget, 1967, p. 92).

Neste cerne, o oposto torna-se verdadeiro, pois Piaget em seus estudos defendeu que o desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento da inteligência. Assim quando a criança passa a utilizar o símbolo para representar objetos ausentes do campo visual ela passa a utilizar a inteligência conceitual.

Outro esquema que surge a partir da evolução progressiva dos esquemas sensório-motor e da função semiótica é o esquema verbal, estes esquemas também evoluem de níveis elementares aos mais complexos, por exemplo, a criança nomeia um determinado objeto a partir dos esquemas já internalizados e assim tudo o que se assimila a este objeto receberá o mesmo nome. Assim, nos esclarece Ramozzi-Chiarottino (1998, p. 64), que “depois dos esquemas sensório-motores, constata-se a presença dos esquemas verbais, que seriam os intermediários entre os primeiros e os conceitos”.

A partir da evolução dos esquemas verbais e da inteligência conceitual a criança passa a desenvolver seus primeiros discursos, sendo capaz de jogar com as palavras, ou seja, utiliza-se do discurso para satisfazer seus desejos. Nesse contexto a criança passa a

utilizar das construções espaço-temporais e causais na elaboração do seu discurso. Quanto a isso, Ramozzi-Chiarrotino (1988, p. 71), apresenta um exemplo que esclarece o uso da inteligência conceitual e do discurso para manipular as ações a partir da linguagem, “por exemplo, quando a mãe sai de casa com sua filha, e esta diz: “estou cansada, cansada!”, a mãe responde: “que pena, não podemos mais passear!”; a menina, logo responde: “não estou cansada mais!”

A linguagem assim como os períodos cognitivos do desenvolvimento, descritos por Piaget, não obedecem a uma ordem cronológica em idade igual para todos os sujeitos, pesquisas em indivíduos com alguma deficiência física, como surdez ou cegueira demonstram que a evolução dos esquemas sensoriais motores e da função semiótica podem tardar em anos de diferença, se comparados a indivíduos sem essas deficiências.¹¹

Outro ponto a ser considerado é que os desequilíbrios, causados pelos estímulos externos e os processos de assimilação e acomodação que ocorrem nas estruturas mentais, possibilitam o equilíbrio, que no período operatório concreto com a capacidade de reversibilidade, gera o equilíbrio permanente e a conservação dos conceitos, o que possibilita a evolução do pensamento individual egocêntrico para o pensamento conceitual e dirigido, e consequentemente o desenvolvimento da linguagem.

1.2 O SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY

Lev Semenovich Vigotsky, assim como Jean Piaget, foi um dos estudiosos ligados a teoria cognitivista, com o enfoque interacionista. De acordo com Oliveira 2016, p. 75, “Vygotsky poderia ser considerado um cognitivista, na medida em que se preocupou com a investigação dos processos internos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento..”. Ele nasceu em 1896 em Osha, na Bielo-Rússia, e teve sua vida abreviada, pois no ano de 1934, faleceu vítima de tuberculose.

Apesar de ter morrido aos 38 anos de idade, este teórico, contribuiu significativamente para os estudos da psicologia e da pedagogia, Oliveira (2016, p. 23), assinala que ele “é um autor que tem despertado grande interesse nas áreas de psicologia e educação no Brasil nos últimos anos, mas cuja obra tem sido relevantemente pouco divulgada...”.

Os estudos de Vigotsky basearam nas concepções filosóficas materialistas e

¹¹ Sobre o desenvolvimento sensorio motor em crianças com deficiências ver os estudos de Montoya(2006), Pensamento e Linguagem: Percorso Piagetiano de Investigação.

dialéticas de Karl Marx¹² e de Friedrich Engels sobre as concepções naturalista e dialética, a este respeito, Engels apud Palangana (2015, p. 99), nos diz que, “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através de mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência.”.

Nesse sentido, os estudos de Vigotsky trilharam rumo à compreensão de como o homem transforma a natureza, utilizando-se de instrumentos construído histórico e culturalmente, refletindo diretamente na transformação de si mesmo. Sobre isso, Oliveira (2016, p. 24), afirma, “Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria formas de ação que o distinguem dos animais”.

As pesquisas de Vigotsky, conforme Palangana (2015) e Oliveira (2016) buscavam compreender as funções psicológicas superiores, que podem assim serem descritas,

...as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana. (Luria e Léntiev, 1988, p. 36).

As funções superiores, assim, devem ser analisadas sobre o viés das interações sociais entre o indivíduo e o meio, Bock (2008, p. 107) complementa afirmando que, “Vygotsky não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno”.

Diante destas afirmações, Vigotsky chamou seus estudos sobre a psicologia de “cultural, histórica e instrumental”, sendo estes aspectos, considerados pelo autor, para o estudo da psicologia e da construção das funções psicológicas superiores. Palangana, afirma que “A questão central, para ele, consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social -, de forma a produzir funções complexas do pensamento humano” (2015, p.102).

A linguagem aparece na teoria de Vigotsky com um importante papel para o desenvolvimento do indivíduo, “a aquisição da Linguagem desempenha papel decisivo no

¹² Sobre o marxismo, Luria (1988, p. 25), faz referência a Vygotsky como o maior teórico do marxismo, atribuindo a uma citação do livro (*O capital*, pt3, cap.7, seção1, publicado por Karl Marx em 1867), a base dos conceitos chaves estruturados por Vygotsky.

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.” Luria e Leontiev (2017, p. 35).

Os estudos de Vigotsky receberam o nome de “Teoria Sócio-histórico”, o que se explica graças “a sua necessidade de estudar o comportamento humano como fenômeno determinado histórica e socialmente.” Palangana (2015, p. 96). Contudo, no campo educacional este teórico teve seus estudos, denominados também, de “socioconstrutivismo”, “co-construtivismo ou sócio-interacionismo”, e ainda de acordo com Duarte, (1999, p. 311),

Muitos educadores e psicólogos têm considerado Vigotski como representante desse sócio-interacionismo e buscado na psicologia desse autor algo que faltaria na psicologia genética piagetiana, isto é, a valorização das interações intersubjetivas, das trocas mediadas pela linguagem, do trabalho em grupo, da construção coletiva do conhecimento.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky estava ligado à área educacional desde o início de sua carreira, apesar de não ter como objetivo a elaboração de uma teoria pedagógica, contudo, seus estudos tiveram notoriedade e repercussão na formação de docentes no Brasil, sendo atribuída a ele a tendência pedagógica do sócio-interacionismo descrita por Duarte (1999). Isso porque, conforme, Luria e Leontiev (1988, p. 34), “Vigotskii concentrou seus estudos nas habilidades que tais crianças possuíam habilidades estas, que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais”.

Sobre a transmissão do conhecimento, não caberia mais ao professor ser o detentor do conhecimento e o aluno um mero “receptáculo”, Neves, apud Rego (2006), explica que,

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. (Neves apud Rego, 2006, p. 8).

Além do foco na criança, outro ponto a ser considerado por este sócio-interacionismo, reside no papel que o docente desempenha neste processo de aquisição da aprendizagem, assim ele é um adulto mediador do conhecimento acumulado e construído ao longo da existência humana.

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes

do real operados pelos sistemas simbólicos que dispõe. (Oliveira, 2016, p. 26).

Neste cerne, na concepção sociointeracionista, tanto a escola como o professor têm um papel central no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. De acordo com Prado (2009), fazendo referência a Vygotsky como o psicólogo bielo-russo,

Como Piaget, Vygotsky não formulou uma teoria pedagógica, embora o pensamento do psicólogo bielo-russo, com sua ênfase no aprendizado, ressalte a importância da instituição escolar na formação do conhecimento. Para ele a intervenção pedagógica provoca avanço que não ocorreriam espontaneamente. (Prado 2009, p. 49).

Não podemos deixar de considerar que Vygotsky foi o propulsor da teoria Histórica social, contudo após sua morte seus estudos tiveram continuidade a partir das contribuições de Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev. Luria e Leontiev (1988, p. 21- 22), explicam que foi no II congresso de Psiconeurologia em Leningrado no ano de 1924 que eles se conheceram e que Vygotsky logo se tornou o líder de um grupo de assistentes do Instituto de Psicologia de Moscou, sobre isso Luria e Leontiev (1988, p. 22), complementa “Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia...Nosso propósito ...era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos.”

Assim, após a morte de Vygotsky, Luria e Leontiev deram continuidade as pesquisas e foram os responsáveis diretos por continuarem os estudos e por divulgarem os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky e suas contribuições para o campo da psicologia que repercutiram através do sócio-interacionismo ou teoria histórica-social, na educação.

1.2.1 Teoria do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky

Como já mencionado anteriormente, Vygotsky buscou compreender o desenvolvimento humano, pautado nas teorias marxistas e a partir das concepções do materialismo dialético. Para isso, conforme Oliveira (2016, p. 24), “Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social”.

Os estudos de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores, demonstraram que estas se desenvolvem a partir da relação social dos indivíduos, já citada por Oliveira

2016, concordando assim com Palangana (2015, p.102), quando afirma que,

Vygotski defendeu o princípio de contínua interação entre as condições sociais mutáveis e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo das experiências sociais às quais as crianças são expostas.

Para explicar como estas funções mentais se desenvolvem a partir das experiências sociais, as pesquisas de Vygotsky foram caracterizadas a partir de uma “psicologia cultural, histórica e instrumental”. A esse respeito Luria e Leontiev (1988), explica que estes aspectos, relevam o novo modo de estudar a psicologia e que estes elementos, estão interligados, a forma pela qual a organização da sociedade humana se difere da dos animais. Assim, segundo estes autores, o aspecto,

“Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas mentais complexas... as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento. (Luria e Leontiev 1988, p. 26).

Desde os primeiros dias de vida a criança passa a interagir com os instrumentos, utilizando estes para interagir e agir com o mundo ao seu redor. Palangana (2015), explica que estes instrumentos podem ser de natureza física ou simbólica. “Os homens usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os agirem como forças que afetam outros objetos, no sentido de atingir seus objetivos pessoais” (Vygotsky apud Palangana 2015, p. 103). Já o aspecto simbólico está ligado aos processos internos que controlam as ações humanas, estas operações simbólicas realizam-se através dos signos que são as representações mentais ou simbólicas dos objetos. Vygotsky apud Oliveira 2016 reforça que,

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade parte central do processo como um todo. (Vygotsky apud Oliveira 2016, p. 30).

O aspecto cultural também foi considerado por Vygotsky como um dos processos

psicológicos que influenciam no desenvolvimento da criança, visto que ao longo de sua história a sociedade organizou diferentes tipos de atividades que fazem parte do dia a dia da criança e que são realizadas a partir do uso dos instrumentos físicos e simbólicos. Sobre este aspecto Bock (2008, p.108), afirma que “Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a Linguagem. Por isso Vygotsky deu ênfase, em toda a sua obra, à linguagem e sua relação com o pensamento”.

Por último o aspecto histórico que segundo Luria e Leontiev (1988, p. 26), “fundese com o cultural”, pois os instrumentos utilizados pela humanidade não surgiram aleatoriamente, mas foram inventados e melhorados ao longo da história humana. Ainda segundo os mesmos autores, p. 26, os “Instrumentos culturais especiais como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”.

Diante de seus estudos Vygotsky rompeu com as concepções de outros teóricos, no que concerne ao desenvolvimento e a aprendizagem, apesar a teoria de Vygotsky concordar com a de Piaget em relação aos princípios interacionistas para explicar estes dois processos. Palangana (2015), explica que Vigotski rompeu com três grandes posições teóricas, a primeira afirma que o desenvolvimento é um processo maturacional e que acontece antes e de forma independente da aprendizagem, puramente externo, somente a partir de um determinado nível de desenvolvimento poderá haver aprendizado, está concepção esta ligada a Piaget, sobre isso Luria e Leontiev (1988, p. 103), “um exemplo típico desta teoria é a concepção – extremamente completa e interessante de Piaget, que estuda o desenvolvimento da criança de forma independente do processo de aprendizagem”.

Luria e Leontiev (1988) e Palangana (2015), recordam que os estudiosos da teoria de Vygotsky fizeram uma crítica a está concepção de Piaget, afirmando que o ato de pensar se desenvolve sem nenhuma influência da aprendizagem escolar. Sobre isso Luria e Leontiev (2017, p. 104), completa que “O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos”.

A segunda concepção foi à apresentada pelos behavioristas, que defenderam que a aprendizagem é o desenvolvimento, de acordo com Luria e Leontiev (1988, p. 105), “A segunda teoria considera em contrapartida que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda a uma etapa do desenvolvimento”.

A terceira concepção, afirma que o desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes que interagem, sendo que um interfere no outro diretamente. Essa teoria foi defendida pelos psicólogos do Gestalt. Palangana (2015) apresenta a teoria de Koffka relacionada a esta concepção, segundo esta teoria o desenvolvimento acontece a partir de dois processos: a maturação e o aprendizado. Sobre isso, “Está claro que para Koffka o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem. O processo de aprendizado, então estimula e empurra para frente o processo de maturação” Vygotsky (1988, p. 92).

No campo educacional o problema central desta concepção está no conceito de disciplina formal, sendo está a “a ideia de que cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança e que as diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral” Luria e Leontiev (1988, p. 106). Estes autores complementam afirmando que esta concepção formal, trouxe uma orientação muito conservadora nas práticas educacionais.

Diante das três abordagens Vygotsky formulou sua própria concepção sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo ele aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e independentes e que um torna o outro possível (Palangana 2015). Este autor defende que a criança começa a aprender desde o seu nascimento, e que a inteligência “é definida como a habilidade para aprender” (Palangana 2015, p. 134).

Vale ressaltar, que o conceito de aprendizagem para Vygotsky está ligado as interações entre as pessoas, pelo processo de mediação. Sobre isso Bock (2008, p.150), afirma que “Para Vygotsky a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta”.

Sobre o desenvolvimento, Vygotsky afirmou que ele não está pronto dentro dos indivíduos,

O desenvolvimento não é pensado como algo natural, nem como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. (Bock, 2008, p. 150).

Vygotsky definiu dois níveis de desenvolvimento que podem ser identificados nas crianças o “nível de desenvolvimento real ou efetivo” e o “nível de desenvolvimento

potencial”. O primeiro refere-se ao nível de desenvolvimento já alcançado anteriormente pela criança. Sobre este nível Luria e Leontiev (1988, p. 111), afirmam que, “Entendemos por isso o nível das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. O segundo nível, o do desenvolvimento potencial segundo Palangana (2015, p. 135), “é definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes”. De acordo com Luria e Leontiev (1988, p. 112),

O que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se de desenvolvimento potencial. Isso significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Entre estes dois níveis os estudos de Vygotsky demonstraram que deve ser considerado a “zona de desenvolvimento proximal”, que segundo Palangana (2015, p. 137) é a distancia entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, “constitui-se por aquelas funções que não estão maduras, mas sim em processo de maturação”. A partir deste conceito, Vygotsky destacou que o aprendizado deve está relacionado com o desenvolvimento da criança, assim, para este autor,

O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que adianta o desenvolvimento. (Vygotsky, 1988, p. 100).

Complementando a ideia de Vigotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 114), afirmam que: “Um ensino orientado até a etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança”, assim sendo, nesta teoria os docentes precisam considerar os conceitos apresentados por este autor para que possam oferecer as crianças atividades que possam auxiliar no seu aprendizado e conseqüentemente no seu desenvolvimento. “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Luria e Leontiev, 1988, p. 116). Rego apud Prado (2009, p. 50), ainda afirma que “Ensinar o que a criança já sabe desmotiva o aluno e ir além de sua capacidade

é inútil”.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento Vygotsky deu destaque a Linguagem, como o fator de maior relevância na formação dos processos mentais da criança, sobre isso Palangana (2015, p. 103), nos diz que “as funções complexas do pensamento seria formada principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens”.

Conclui-se das bases teóricas de Vygotsky que o processo de aprendizagem não coincide com o do desenvolvimento, mas que o primeiro antecede o segundo e que a apropriação do conhecimento “se dá segundo a teoria vigotskiana, no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo” Palangana (2015, p. 138).

1.2.2 A aquisição da Linguagem em Vygotsky

No processo de aprendizagem e desenvolvimento a aquisição da Linguagem, desempenha um papel decisivo na organização dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky (1988, p.52), explica 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 dos instrumentos e a fala humana.

Desde o seu nascimento a criança interage com os adultos e a fala é um dos sistemas simbólicos que regulamentam esta interação. De acordo com Palangana (2015, p. 105), “a linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o seu nascimento”. Ao conversar com a criança a mãe e outros familiares apresentam diferentes significados, ao nomearem objetos, por exemplo, e ao apontá-los o adulto atribui significado a estes. À medida que a criança vai internalizando estes significados a fala passa a ser utilizada para indicar o que ele precisa. De acordo com Bock (2008, p. 108):

Após algum tempo a criança fazendo distinção para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinção para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de autodireção.

Quando a criança passa a articular a linguagem as suas ações é um ponto crucial no

desenvolvimento intelectual, sobre isso Vygotsky (1988, p. 27), afirma que, “O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem.”

Palangana (2015), explica que em suas pesquisas Vygotsky definiram a relação entre a fala e a ação em diferentes momentos ao longo do desenvolvimento, e assim explica que aos três anos de idade a criança está na fase da fala social – denominada também de externa, na qual as ações e a fala acontecem mutualmente de forma desorganizada; de três aos seis anos inicia-se a fase da fala egocêntrica, nela a fala antecede a ação, pois nesse momento a criança passa a falar para si mesmo, sobre isso, Vygotsky (1989, p.306), afirma que “O discurso egocêntrico é um fenômeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intra-físico, quer dizer, da atividade social e coletiva das crianças, para sua atividade mais individualizada.”. Ainda de acordo com Palangana (2015), por volta dos seis anos de idade a fala que antes era externa, vai desaparecendo, transformando-se em sussurros para si mesma, chegando assim à fase do discurso interno.

Vygotsky (1989), diz que:

O declínio da vocalização do discurso egocêntrico é sinal de que a criança se vai progressivamente abstraindo do som, e vai adquirindo uma nova capacidade, a faculdade de “pensar as palavras” em vez de pronunciar...uma evolução em direção ao discurso interior. (Vygotsky 1989, p. 311).

Palangana (2015, p.106-107) complementa que nesta fase a criança desenvolve a autorregulação, controlando assim, “suas atividades mentais e seu comportamento. Nessa fase, a fala determina e domina a ação, adquirindo função planejadora, além da função já existente de refletir o mundo exterior”.

Outra área de conhecimento estudada por Vygotsky para compreender a relação entre o pensamento e a linguagem, refere-se à formação de conceitos, isso porque a linguagem humana desempenha duas funções:

...a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem (Oliveira, 2016, p. 27).

Sobre os conceitos, Oliveira (2016, p. 28), esclarece que “os conceitos são

construções culturais, internalizados pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento”. Ivic (2010), explica que ao analisar as obras de Vygotsky, encontrou a construção de conceitos subdivididas em: conceitos espontâneos e conceitos científicos. O primeiro refere-se às ações da criança e suas interações diretas, já os conceitos científicos, Ivic, (2010, p. 23-24), esclarece que “o processo de aquisição dos sistemas de conceitos científicos torna-se possível no quadro da educação sistemática de tipo escolar. A contribuição da educação organizada e sistemática é aqui essencial...”.

Neste processo de formação de conceitos, surge o signo, já explicado anteriormente como a representação simbólica dos objetos e, neste caso das palavras, conforme nos explica Vygotsky (1989, p.48), “Na formação de conceitos esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo”.

Ainda com relação ao processo de aquisição dos conceitos, os mesmos desencadeiam no indivíduo, através da linguagem, habilidades de abstração e generalização. Contudo, Luria e Leontiev (1988, p. 51-52), explicam que estes processos “não são imutáveis, em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produtos do ambiente cultural.” E ainda complementam, afirmando que, “a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa”. Ao direcionarmos tais afirmações para o campo da aquisição da leitura e escrita, Oliveira (2010), apresenta um exemplo que elucida com clareza, tais afirmações, nos explicando que:

Podemos pensar, por exemplo, num indivíduo que vive num grupo cultural isolado que não dispõe de um sistema de escrita. Se continuar isolado nesse meio cultural que desconhece a escrita, este indivíduo jamais será alfabetizado. Isto é, só o processo de aprendizado da leitura e da escrita (desencadeado num determinado ambiente sociocultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento interno do indivíduo. (Oliveira, 2010, p. 58-59).

Sobre a aquisição da Linguagem escrita da criança, Vygotsky não aprofundou seus estudos, devido sua morte prematura, contudo suas contribuições sobre a aquisição da linguagem e do pensamento nortearam os estudos de muitos pesquisadores sobre a Linguagem escrita, seu seguidor Alexander Luria, deu continuidade as pesquisas de

Vygotsky, aprofundando seus estudos no campo na linguagem escrita¹³.

Oliveira (2010) ressalta que, os estudos de Vygotsky sobre a escrita têm muito em comum com a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desenvolvida a partir de 1970. Ela explica que,

O aspecto mais importante dessa semelhança é a consideração da escrita como um sistema de representação da realidade e do processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema (que começa muito antes do processo escolar de alfabetização) e não como a aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra/som. (Oliveira, 2010, p. 70).

Neste cerne, a linguagem em Vygotsky inicia-se desde os primeiros dias de vida da criança, acontece a partir das relações sociais com o outro, visto que ela é uma construção histórica-social da humanidade, é apreendida pelo indivíduo diante das relações simbólicas e instrumentais com os objetos e com o outro. Incorporadas as funções psicológicas superiores através da construção dos conceitos espontâneos e científicos, por meio do uso dos signos. Considerando por fim que os adultos, assim como a escola têm um papel fundamental na construção destes conceitos científicos.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: DIFERENTES ENFOQUES

Nos estudos sobre a linguagem escrita autores como Luria, (1929); Ferreiro e Teberosky, (1974); Bissex (1980); Read (1971,1975); Gentry, (1982) e Seymour & Duncan, (2001), descrevem o processo de aquisição da escrita a partir de fases ou estágios distintos, que se desenvolvem de forma contínua e provoca mudanças qualitativas nas grafias apresentadas pelas crianças.

Para que as crianças adquiram a linguagem escrita, os processos cognitivos do desenvolvimento e da aprendizagem, descritos por autores como Piaget (1964-1983) e Vygotsky (1988-1989), devem ser considerados pelos educadores na educação formal. Os aspectos externos também influenciam na aquisição da linguagem escrita, pois se, mesmo antes de entrar na escola a criança estiver imersa em um ambiente de leitura e escrita, mais rapidamente ela poderá ler e escrever. Sobre isso, já em 1929, Luria nos dizia que, “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (Luria e Leontiev, 1988, p. 143).

¹³ Alexander Luria publicou em 1929 o artigo “O desenvolvimento da escrita na criança”, analisando neste artigo os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita de crianças de quatro a nove anos.

Vale ressaltar, que os estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da escrita, estão alicerçados basicamente em dois paradigmas principais, o psicogenético ou construtivista e o fonológico. Soares (2016), explica que Ferreiro e Teberosky (1974), basearam seus estudos no paradigma construtivista, enquanto que, Ehri (2005b) fundamentou suas pesquisas no paradigma fonológico. Sobre estes paradigmas Cardoso-Martins (2008, p. 279), esclarecem que:

O paradigma construtivista baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento da escrita é, em grande parte, determinado por mudanças na capacidade lógica da criança [...], por conseguinte, procurando descrever as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita ao longo dos anos pré-escolares e início dos anos escolares. O paradigma fonológico, por outro lado, baseia-se no pressuposto de que a principal tarefa da criança ao aprender a ler e escrever consiste em compreender que as letras representam os sons na pronúncia das palavras [...] tem estimulado estudos sobre a relação entre o desenvolvimento do conhecimento das correspondências letra-som e da consciência fonológica, por um lado e da escrita, por outro lado.

Várias teorias foram elaboradas sobre os processos de aquisição da Linguagem escrita, sobretudo as relacionadas à Língua Inglesa, Charles Read (1971, 1975 e 1986), mostrou a partir de suas pesquisas com crianças de 3 a 6 anos de idade, que a escrita não é uma memorização de palavras, mas que as “escritas inventadas” pelas crianças fornecem subsídios para identificar os caminhos que elas percorrem até as escritas convencionais. Soares (2016), explica que este autor, foi o primeiro a identificar a importância da grafia que a criança “inventa” e que ela escreve estabelecendo relação entre os fonemas e grafemas de acordo com o conhecimento e a percepção que têm das letras e dos sons da língua.

Durante a observação destas grafias Read (1971), identificou um sistema fonológico uniforme. Zutell (2008, p. 190), explica que as observações de Read contribuíram significativamente para a compreensão do sistema de escrita e afirma que, “A escrita independentemente das crianças passou a ser vista não mais como erros que poderiam interferir na aprendizagem das formas corretas, mas sim como explorações por meio das quais a criança avança”.

Posteriormente a Read, Glenda Bissex publicou em 1980, um estudo realizado com seu filho, na qual descreveu as observações acerca do desenvolvimento da leitura e da

escrita apresentada por ele dos 4 aos 11 anos de idade. De acordo com esta autora “Aprender a ler e escrever são processos configurados por padrões mais amplos de crescimento humano e aprendizagem” (Bissex, 1980, p.200). Bissex denomina as representações gráficas realizadas por seu filho de “escrita inventada” que culmina posteriormente em uma escrita convencional. Soares (2016), explica que na visão desta autora primeiramente a criança apresenta a escrita a partir do *universal* “desenhos e garatujas” antes de se apropriar dos *específicos culturais* “letras”. Assim como Read, esta autora pautou seus estudos no paradigma fonológico, entendendo que as letras correspondem aos sons da língua oral, contudo ambos não apresentaram claramente o desenvolvimento da escrita a partir de fases ou hipóteses.

Richard Gentry (1982) desenvolveu suas pesquisas baseado nos estudos de Charles Read (1971, 1975 e 1986), fazendo uso também da obra de Bissex (1980), já mencionada anteriormente. A priori ele apresentou os estágios de desenvolvimento como: Estágio pré-comunicativo; Estágio semi-fonético; Estágio fonético; Estágio de transição e Estágio convencional, concordando com Bissex sobre a perspectiva fonológica como alicerce para o desenvolvimento da escrita.

De acordo com Gentry (1982), estes estágios se desenvolviam de acordo com o:

FIGURA 03: Estágios do desenvolvimento em Gentry

Estágios	Características
Estágio Pré-comunicativo	As crianças usam letras aleatórias ou inventadas, suas escritas não tem relação com as correspondências entre letras e sons.
Estágio Semi-fonético	Correspondência parcial entre letras e sons, utilização na escrita de uma letra para cada som, usada de acordo com o valor sonoro.
Estágio Fonético	Escritas representando todos os fonemas, usando letras para todos os sons, contudo com erros ortográficos.
Estágio de Transição	As noções básicas de ortografia são adquiridas, as crianças não utilizam apenas a correspondência grafofônica ¹⁴ na escrita das palavras, mas utilizam tanto a base fonológica como a morfológica.
Estágio Convencional	Conhecimentos avançados do sistema ortográfico, uso de regras contextuais, escritas alternativas ou irregulares, letras silenciosas

Fonte: Adriany Paula de Freitas, 2018. Adaptado de Sargiani (2016, p.81-82).

¹⁴ Ehri e Soffer apud Soares (2016, p.216) explicam que “consciência grafofônica [...] é a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com outros sons ou fonemas detectados na palavra falada”.

Já em 2004, Gentry reorganizou os estágios do desenvolvimento da escrita, migrando de uma análise fonológica para o foco alfabético, termo este que passou a ser usando nos 5 níveis descritos por este autor. Sobre esta reorganização, Soares (2016, p. 70-71), explica a “escala da escrita” de Gentry,

Nível 0 – escrita não alfabética: que se expressa por garatujas e traços que não representam letras.

Nível 1 – estágio pré-alfabético, em que letras são usadas de forma aleatória, sem correspondência com os sons que representam.

Nível 2 – estágio parcialmente alfabético, em que letras são usadas para representar sons, mas, dado o ainda precário conhecimento das correspondências entre fonemas e letras, as representações são apenas parciais.

Nível 3 – estágio plenamente alfabético, em que em virtualmente todos os fonemas de uma palavra são representados, mas ainda com desconhecimento das convenções ortográficas.

Nível 4 – estágio alfabético consolidado, em que se consolida o domínio dos padrões ortográficos e a plena compreensão de como o sistema funciona.

No contexto europeu os estudos de Seymour (2005), sobre o desenvolvimento da escrita demonstraram que para iniciar a alfabetização a criança deve adquirir a consciência fonológica, ou seja, compreender a relação entre os fonemas e os grafemas, entendendo assim, a escrita como segmento da fala.

Sobre os estudos de Seymour, Soares (2016, p. 91) explica que:

...a aprendizagem de línguas escritas em sistema alfabético supõe sempre, em primeiro lugar, a capacidade de tomar consciência de segmentos linguísticos (palavras, morfemas, sílabas, fonemas) que, na corrente sonora da fala, são usados de forma inconsciente *implícita* – são *estruturas epilinguísticas* –, tornando-os conscientes, *explícitos* – *estruturas metalinguísticas* –, e supõe, em segundo lugar, o desenvolvimento ortográfico em fases sucessivas em que vão formando estruturas de crescente complexidade.

Seymour propõe um modelo de quatro fases do desenvolvimento da escrita, que podem ser estendidas a todas as línguas alfabéticas, conforme o tabela a seguir:

FIGURA 05: Fases do desenvolvimento ortográfico descrito por Seymour (2005)

Fase 0 Conhecimento do alfabeto (letra –som)	Requisito necessário para as fases posteriores
Fase 1 Fundamentos da alfabetização	Reconhecimento e memorização de palavras de uso frequente (processo logográfico) e de decodificação sequencial (processo alfabético).
Fase 2 Alfabetização ortográfica	Nesta fase estruturam-se grafias de sílabas e de suas estruturas internas: uma reorganização das estruturas anteriores.
Fase 3 Alfabetização morfográfica	Formação de representações de palavras complexas pela coordenação de elementos silábicos e morfológicos.

Fonte: Adriany Paula de Freitas, 2018. Adaptado de Soares (2016, p.91).

Uma hipótese que emerge nos estudos de Seymour (2003), sobre a correspondência entre os grafemas e fonemas, refere-se à classificação das ortografias dos sistemas alfabéticos, apresentada a partir dos estudos desenvolvidos por pesquisadores, sobre a ortografia de 13 países europeus. De acordo com este autor, os critérios utilizados para identificação desta hipótese, diz respeito à profundidade ortográfica e a complexidade, referente à estrutura silábica de cada linguagem. Assim, a estrutura silábica foi apresentada, em “simples e complexa” enquanto que a profundidade ortográfica foi classificada em “transparente e opaca”. Soares (2016, p.89) esclarece que “são transparentes as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes; são opacas as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes, muitas vezes arbitrárias”.

Na tabela apresentada por Seymour (2003, p.143), no qual ele classifica cada uma das 13 línguas, fica claro que o espanhol e o português de Portugal, se enquadram na estrutura silábica simples e de profundidade mais próxima ao nível transparente.

Este autor reforça que as “línguas românticas”, como o português, espanhol e italiano possuem uma estrutura silábica simples, composta por consoante + vogal (CV), enquanto que “línguas germânicas” como, o inglês, tem estrutura silábica complexa, apresentando palavras em sua maioria composta por consoante + vogal + consoante (CVC) e um grande número de encontros consonantais. (Seymour, 2003). Seymour (2006) explica que quanto maior o nível de profundidade orográfica, maior será o tempo de aprendizagem para vencer determinadas fases do desenvolvimento da escrita.

Para que haja uma melhor compreensão da evolução de um estágio ao outro, no processo de aquisição da linguagem escrita, serão aprofundadas as análises sobre os estudos de Luria (1929) e Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974), os quais analisaram os processos de leitura e escrita desenvolvidos pelas crianças, e às identificaram dentro de fases específicas nas quais se desenvolvem progressivamente.

1.3.1 O Desenvolvimento da Escrita na perspectiva de Luria

Em 1929, o psicólogo Alexander Romanovich Luria publicou o artigo intitulado “O desenvolvimento da escrita na criança”, o qual descreveu os estágios de desenvolvimento da escrita através de pesquisas experimentais realizadas com crianças de quatro a nove anos de idade. Contudo, Rocco (2013), explica que dada à situação política soviética os estudos deste autor, permaneceram proibidos tanto no oriente quanto no ocidente, sendo divulgados a partir dos anos 60.

De acordo com este autor, antes mesmo de ingressar na escola a criança já adquiriu habilidades que nortearão o processo de escrita quando este lhe for apresentado, na educação formal, “podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita” Luria (1988, p. 144). Desse modo, o professor não deve considerar uma criança como uma “tábula rasa que possa ser moldada” (Luria 1988, p. 101), mas que esta já vem dotada de técnicas resultantes de sua interação com o ambiente.

Luria defendeu que para uma criança, a escrita esta impregnada de sentido, ou seja, precisa ter relação com algo que ela tenha interesse ou que goste como, por exemplo, um brinquedo. Assim, a escrita acontece culturalmente e tem a função de mediação, isso porque é através da utilização desta técnica, que a criança pode atingir um determinado objetivo, utilizando assim, a grafia como um instrumento. “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar ou transmitir ideias e conceitos.” (Luria, 1988. p. 146).

Conforme Luria (1988, p.99),

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente

alguma ideia na memória, uma pessoa escreve-a, registra-a, fazendo uma marca que quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada.

Vale ressaltar, que o desenvolvimento da escrita não acontece de forma uniforme em todas as crianças e que este está intrinsecamente ligado as condições culturais e o ambiente em que o individuo está inserido. Durante sua pesquisa Luria definiu que,

O desenvolvimento das habilidades culturais de contagem e escrita envolve uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente descartada por outra. Cada estágio subsequente suplanta o anterior; só após ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e aprendido os sistemas culturais que evoluíram ao longo dos séculos, ela – a criança – chega ao estágio de desenvolvimento característico do homem avançado, civilizado. (Luria, 1988, p. 101).

Os experimentos de Luria iniciaram a partir do ditado de um grupo de seis ou oito sentenças simples, para que a criança tentasse recordar, as quais eram impossíveis relembrar de memória, e dada à situação entregava-lhes uma folha de papel e um lápis “Ihe dizíamos para tomar nota ou “escrever” as palavras por nós apresentadas. É claro que, na maioria dos casos a criança ficava desorientada com nossa sugestão. Dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo” (Luria, 1988, p. 147).

Durante suas pesquisas Luria definiu duas grandes fases no processo de escrita: a fase não instrumental e a instrumental.

A fase “não instrumental”, refere-se ao período em que a criança buscava apenas recordar as palavras, ou seja, a partir da tentativa de usar um recurso mnemônico, dissociado dos rabiscos dispostos no papel, não atribuindo nenhum significado ao que escrevera, “para ela o ato de escrever não é um meio para recordar, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (Luria, 1988, p 149). Segue um exemplo de escrita de Lena L, de quatro anos de idade apresentado por Luria, que representa a fase não instrumental. Conforme Figura nº 1:

FIGURA Nº 06: Escrita de Lena apresentada por Luria

Sentenças ditadas pelo pesquisador:

1. Há cinco lápis sobre a mesa.
2. Há dois pratos
3. Há muitas árvores na floresta.
4. Há uma coluna no pátio.
5. Há um grande armário
(escrita prematuramente).
6. A bonequinha (escrita
prematuramente).

Fonte: Luria (1988).

Ao observar a escrita desta criança, Luria conclui que esta não tem nenhuma relação com as frases que foram ditadas, sendo consideradas pelo pesquisador, como rabiscos, ou “escritas não diferenciadas”, assim, para ele “escrever está dissociado de seu objetivo imediato...; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares” e ainda complementa, “por não compreender o princípio subjacente a escrita, à criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever”. (Luria, 1988, p. 150). Esta fase foi ainda descrita como o primeiro estágio da pré-história da escrita, ou melhor, “pré-escrita”.

Em um segundo momento da pesquisa, o psicólogo percebeu que durante seu experimento realizado com Brina, (cinco anos de idade), ela havia registrado as sentenças ditadas, dispostas em diferentes lugares no papel. Quando foi questionada sobre o que havia escrito a criança identificou com exatidão a sequência das frases, e essa identificação aconteceu, mesmo quando lhe fora perguntado por mais de uma vez, dizia Luria (1988, p.157), “esta criança está passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos”. Este padrão de dispor as sentenças em diferentes lugares no papel foi descrita como “sinais topográficos”, e de acordo com Luria (1988, p. 158), “esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra[...]. Este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita”.

Contudo este modelo de escrita ainda é rudimentar e não diferenciado, apesar de já propor mudanças psicológicas na relação que o indivíduo faz com a escrita, é apenas um signo gráfico e não um símbolo simbólico que pode ser usado como um signo instrumental, descrevendo um significado.

A segunda grande fase descrita por Luria como “Instrumental” aconteceu a partir da inserção em seu experimento de forma e quantidade as sentenças ditadas, além da intervenção do pesquisador em orientar as crianças a representar no papel de forma que pudessem recordar, posteriormente, o que havia escrito. Assim as crianças tentaram representar no papel as frases ditadas utilizando recursos como cor, forma e tamanho, iniciando a fase pictórica da escrita.

A quantidade e a forma distinta levavam a criança à pictografia. Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada. (Luria, 1988, p. 166).

A partir deste momento a criança descobre o uso instrumental da escrita utilizando os signos para representar as sentenças ditadas. De acordo com Luria (1988), por volta dos cinco ou seis anos o período da escrita por imagem estará desenvolvido, caso ainda não o aconteça, talvez este processo já tenha dado espaço a escrita alfabética simbólica, aprendida na escola ou mesmo antes de seu ingresso na educação formal.

A escrita pictórica evolui para a escrita pictográfica à medida que a criança se depara com sentenças que dificultam a representação gráfica no papel a partir do desenho. Nesse momento a criança utiliza dois recursos principais como estratégia para grafar o que fora pedido, “pode em vez do objeto A, anotar objeto B, que se relaciona, de alguma forma, com A. Ou simplesmente anotar alguma marca arbitrária em vez do objeto que acha difícil retratar” (Luria, 1988, p. 177). Sobre o uso da segunda estratégia, o autor destaca que, a escola e a instrução escolar influenciam neste uso de marcas arbitrárias.

Essa tendência à representação das sentenças apenas em parte e não totalmente, constitui a base para a escrita simbólica. Contudo destaca Luria, (1988, p. 179), “Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica”.

Na fase simbólica a criança já compreende que pode utilizar os signos para escrever algo, contudo ainda não compreende exatamente como isso acontece. “Esses dados revelam que a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita” (Luria, 1988, p. 183).

Os experimentos de Luria demonstraram que o processo de desenvolvimento da escrita na criança, perpassa por diferentes estágios, iniciando com os rabiscos e garatujas indiferenciados, posteriormente, utilizando recursos gráficos para a diferenciação, a partir do uso de recursos pictóricos para recordar as anotações e seguindo em direção aos recursos pictográficos até chegar a fase simbólica da escrita, não sendo este último a etapa final do processo de desenvolvimento da escrita, mas o fim da pré-história da escrita, estudada por Luria, (1988, p. 188),

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.

Este autor destaca “que uma criança, de início, assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas” Luria, (1988, p. 188). E complementa que, o desenvolvimento da alfabetização “envolve assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”. (Idem, p. 188).

1.3.2 A Psicogênese da Língua Escrita.

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita surge a partir do trabalho experimental de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, realizado em 1974, 1975 e 1976, basicamente, com crianças de 4 a 13 anos de idade, que frequentavam o jardim de infância e em escolas primárias, em Buenos Aires – Argentina. De acordo com estas autoras o objeto da pesquisa foi,

estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c)

descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 35).

O foco principal estava em compreender como se desenvolve o processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, isso porque segundo estas autoras “a aprendizagem neste domínio – como em qualquer outro – não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem nas práticas metodológicas que o professor desenvolve”. (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.35). Smolka (2012), explica que a teoria de Ferreiro passou a ser divulgada no Brasil em 1980, e suas pesquisas foram sustentadas pelas teorias psicolinguísticas de Chomsky, Goodman, Smith e Read, e sobre a perspectiva da epistemologia genética piagetiana.

Dois marcos conceituais sobre o processo de leitura e escrita estavam em foco nos estudos de Ferreiro e Teberosky, o da psicologia genética e o da psicolinguística contemporânea. Para dar conta da pesquisa, elas pautaram seus estudos em alguns princípios de Piaget, inicialmente refletindo a aquisição da leitura e da escrita a partir do sujeito que aprende e não do adulto que ensina. Nesta égide “o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.” Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), considerando assim, o sujeito como cognoscente, “alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”. Ferreiro, (2011, p. 41). Mendonça (2014, p. 37), explica que assim elas “desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo”.

Outro ponto, sobre o processo de aquisição da linguagem repousa sobre a ênfase dada em algumas teorias à aprendizagem, na qual por um lado o foco está nos métodos de ensino e por outro na aprendizagem do sujeito. Sobre isso Ferreiro e Teberosky (1999), explicam que na visão condutista, os estímulos influenciam diretamente nas repostas e que a aprendizagem é a substituição de uma resposta por outra. Contudo, em uma perspectiva piagetiana fica claro que,

os estímulos não atuam diretamente, mas sim são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus “esquemas de assimilação”: neste ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 29-30).

Sustentando seus estudos em bases teóricas piagetiana, Ferreiro & Teberosky afirmam que: “A teoria de Piaget nos permite – como já dissemos – introduzir a escrita

enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação [...]” Ferreiro e Teberosky, (1999, p. 31). Moreira (2014, p. 39), define que, “a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever”.

Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam que a construção do conhecimento para Piaget não é linear, mas, é o resultado das reestruturações realizadas pelo sujeito nos processos de *perturbação, assimilação e acomodação*, (conceitos estes já descritos anteriormente no subtítulo 1.1.1.1 desta tese). Contudo, por vezes estes processos resultam em “reestruturações errôneas”, que são considerados como “*erros construtivos*” estes erros na “psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta” Ferreiro & Teberosky, (1999, p. 33).

Weisz (2009), explica que é de suma importância que o professor compreenda o que a criança tentou fazer, e a natureza do erro, considerando o esforço empenhado pelo aluno na resolução da atividade proposta, para que ele sinta que seu trabalho foi reconhecido e assim possa empregar novos esforços na realização da atividade. Assim, um dos objetivos do trabalho de Ferreiro & Teberosky, foi identificar “os erros construtivos na gênese das conceitualizações acerca da escrita” Ferreiro & Teberosky, (1999, p. 33), considerando que “o dever dos pedagogos é leva-los em consideração, e não coloca-los no saco indiferenciado dos erros em geral”. (Idem, p. 33).

Em síntese na perspectiva da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, “o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto do conhecimento é a escrita como um sistema de representação, que as pesquisadoras analisam na perspectiva da psicogênese” Soares, (2016, p. 62).

Para compreender a aquisição do conhecimento sobre a língua escrita, não bastava sustentar os estudos apenas nas bases teóricas de Piaget, visto que este não evoluiu com seus estudos no campo da linguagem escrita, assim as pesquisadoras buscaram também “as conceitualizações da psicolinguística contemporânea [...], acima das disputas sobre os métodos de ensino, [...], tendo como fim, o de contribuir na solução de problemas da aprendizagem da lectoescrita, [...] e evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos”. Ferreiro & Teberosky, (1999, p. 35).

1.3.2.1 Aspectos metodológicos das pesquisas de Ferreiro e Teberosky.

Para observar como as crianças concebem a escrita, Ferreiro e Teberosky utilizaram-se de pesquisas experimentais estruturadas, na qual questionavam as crianças sobre o entendimento que elas possuíam sobre a leitura e a escrita, observando as hipóteses e as operações realizadas pelas mesmas neste processo. Sobre isso Ferreiro & Teberosky (1999, p. 35), explicam que “procuramos que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela vê, a leitura tal como ela entende e os problemas tal como ela os propõe para si.”.

Para a realização dos experimentos, Ferreiro e Teberosky (1999), descartaram os métodos já utilizados anteriormente por outros pesquisadores que colocavam o enfoque ou nos testes de predição “maturidade” ou em provas de avaliação do “rendimento escolar”.

Ferreiro & Teberosky (1999, p. 36), explicam que:

não se trata de partir de um conceito de “maturação” (suficiente amplo e ambíguo para abarcar todos os aspectos não explicados), nem de estabelecer uma lista de aptidões e de habilidades. Fundamentalmente, porém, não se trata de definir respostas da criança em termos do “que lhe falta” para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento.

Assim, estas pesquisadoras definiram alguns pressupostos básicos que norteariam suas pesquisas, para definir os níveis de conceitualização sobre o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, são eles segundo Ferreiro & Teberosky (1999):

a) Não identificar a leitura como decifrado – superando o princípio da leitura, como correspondência entre o oral e o escrito de forma mecânica, “entendendo que ler não equivale a decodificar as grafias em sons, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado.” (Ferreiro & Teberosky 1999, p. 37);

b) Não identificar escrita como cópia de um modelo – entendendo que escrever supera o processo mecânico subjacente a este ato sendo um processo conceitual “quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis no papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica” (Ferreiro & Teberosky 1999, p. 37);

c) Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia – Estando este último pressuposto relacionado aos dois anteriores, entendendo a escrita como uma construção ativa a partir das reestruturações cognitivas do sujeito. “Nosso objetivo é estudar os processos de construção, independentemente dos

progressos escolares” (Ferreiro & Teberosky 1999, p. 37), podendo estes coincidir durante a escolarização.

Definido os pressupostos que norteariam a pesquisa, Rocco (2013, p.29), nos diz que os trabalhos de Ferreiro & Teberosky, “foi calcado no diálogo entre “o sujeito e o entrevistador”, diálogo através do qual as autoras procuram evidenciar os mecanismos do pensamento infantil”, seguindo assim um delineamento da psicologia genética de Piaget.

Os *interrogatórios* foram realizados individualmente com as crianças, cada interrogatório tinha duração de 20 a 30 minutos, e era aplicado em algum espaço da escola, o *método da indagação* foi utilizado, baseado no método clínico desenvolvido pela escola de Genebra, “tinha como objetivo explorar os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e de escrita.” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.38). Vale ressaltar, que durante estes interrogatórios o princípio da *flexibilidade* norteou os trabalhos, visto que possibilitavam a elaboração de hipóteses pelas pesquisadoras sobre as respostas das crianças.

A *população* escolhida a priori para realizar as pesquisas foi definida a partir do nível socioeconômico, pois segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 39), “Existiram razões para tal seleção: uma delas foi o fato, antes assinalado, da acumulação de fracassos escolares na crítica etapa inicial em crianças com baixos níveis socioeconômicos”. Outro motivo, sinalizado pelas autoras refere-se, ao fato de que estas crianças de baixa renda iniciam a aprendizagem escolar quando ingressam no ensino primário, enquanto que, as de classe média dão continuidade a uma escolarização iniciada, geralmente, em unidades privadas, isso se deve ao fato da escassez de oferta de jardins de infância na Argentina.

A escola em que foram realizadas as pesquisas situava-se em uma área industrial de Buenos Aires, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 39), esclarecem que esta escola “recebia crianças de um subúrbio operário de “villas miserie” dos arredores (isto é, bairros de emergência, construções precárias). Os pais eram na sua maioria, operários não qualificados ou trabalhadores temporários”.

A mostra desta população foi estabelecida em 30 crianças de duas turmas da primeira série, sendo que a pesquisa foi concluída apenas com 28 destas, assim, 15 tinham frequentado o jardim de infância, 7 haviam ingressado na educação formal pela primeira vez no ensino primário e 6 frequentaram de forma irregular a pré-escola, sendo 17 meninos e 13 meninas.

Este primeiro grupo observado pautou-se em um estudo *semilongitudinal* durante um ano, no qual os primeiros experimentos foram realizados no primeiro mês de aula,

outro no meio do ano e um ao final do ano escolar.

Durante as observações as pesquisadoras identificaram que uma das professoras, já havia trabalhado no ano anterior com a série primária e que a outra era proveniente do jardim de infância, sem experiência na primeira série.

O método utilizado no processo de ensino da leitura e escrita pelas professoras pautava-se no “*método misto*”, analítico – sintético. Ferreiro & Teberosky (1999), explicam que este método consiste em apresentar palavras fácies como: “mamá” e “papá”, sendo apresentada uma de cada vez, só iniciando o ensino da seguinte quando a primeira é aprendida. Geralmente as palavras utilizadas possuíam duplicação das sílabas ou a frequência da mesma vogal em diferentes sílabas.

Após apresentar as palavras, estas eram diluídas em unidade menores, decompondo-se em sílabas, estruturadas por consoante – vogal. A consoante isolada era novamente reconstruída na estrutura de sílaba ao juntar-se com diferentes vogais. A partir do ensino da sílaba e da palavra o professor impunha um novo desafio, a construção de frases simples, formadas pelas palavras já ensinadas anteriormente. De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999, p. 39), o método “insiste-se no decifrado do escrito, seguindo os passos clássicos da leitura mecânica, compreensiva e expressiva”.

Um segundo estudo iniciou-se a partir de dois indícios observados durante a análise dos resultados, por Ferreiro e Teberosky, (1999, p.40):

por um lado, que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente, e por outro, que inclusive essas crianças de classe baixa não começam do “zero” na primeira série. Aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoce.

Esses indícios incitaram um novo problema a ser investigado: Em que momento a escrita constitui um objeto de conhecimento?. Para responder tal questionamento foi realizado um *estudo transversal*, sendo a *população* definida em crianças de 4 a 6 anos de idade. Dessa vez, foram definidos dois grupos de sujeitos, um de classe baixa e outro de classe média, sendo este segundo, proveniente de pais que atuavam como profissionais liberais, como: engenheiros e médicos.

De acordo com Ferreiro & Teberosky, (1999, p. 40):

Essas diferenças sociais nos meios familiares deveriam – ao menos teoricamente – influir sobre o valor que se adjudicava à escrita, um objeto cultural por excelência. Tratava-se, pois de conhecer a ação do meio em

relação às hipóteses e aos conhecimentos infantis sobre o escrito.

A amostragem da população foi definida entre crianças de 4 e 5 anos de classe média que frequentavam o jardim de infância particular e de crianças da mesma idade, de classe baixa, matriculadas na pré-escola pública. Além de crianças matriculadas na primeira série do ensino primário. Em ambos os estudos, 6 escolas participaram da pesquisa, com um total de 108 sujeitos envolvidos.

Os *resultados* foram apresentados a partir de uma análise qualitativa, destinada a:

descobrir e a interpretar cada categoria de respostas, assim como a encontrar, nas situações que se apresentam, os níveis sucessivos do desenvolvimento que nos ocupa. Estes níveis são relativos a cada uma das tarefas propostas e não supõem semelhança entre os níveis para tarefas diferentes (por exemplo, o nível 1 de uma tarefa não é necessariamente contemporâneo com o nível 1 de outra tarefa). (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 38).

As pesquisadoras explicam que não analisaram erros ou acertos durante as pesquisas com as crianças, pois “o fim é dar uma explicação dos processos de conceitualização da escrita e, por conseguinte, entender a razão dos chamados “erros” da criança” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 38).

O trabalho destas pesquisadoras resultaram em uma obra intitulada “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, publicado em 1979 no México. Contudo, no Brasil esta obra foi publicada pela primeira vez em 1986 com o título: “*Psicogênese da Língua Escrita*.”¹⁵. Ferreiro (1994, p.72, nota de rodapé), explica que outros títulos foram dados a sua obra, “em inglês, se intitulou *Literacy before schooling* (Exeter & London: Heinemann, 1982); em italiano traduziu-se com *La Costruzione della língua scritta nel bambino* (Firenze: Giunti Barbera, 1985). Como se pode observar, a tradução para o português foi à última, sete anos depois do original em espanhol”.

1.3.2.2 Os níveis da escrita na perspectiva da Psicogênese da Língua.

De acordo com Soares (2016), a obra de Ferreiro & Teberosky (1989) intitulada no Brasil como “*Psicogênese da Língua Escrita*” dedicou quatro capítulos aos processos relacionados à leitura e apenas um voltado à escrita, contudo foram “os níveis de evolução

¹⁵ Desde ponto em diante será utilizado o título: “*Psicogênese da Língua Escrita*” para nomear a primeira obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicada no Brasil em 1989, que originalmente quando publicada no México em 1979 foi intitulada “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”. Optou-se por utilizar o primeiro, pois este é o nome mais utilizado no Brasil, para rememorar os estudos destas autoras.

desta última que mais amplamente se difundiram, tanto no Brasil como em outros países” (Soares, 2016, p. 63).

Piccoli (2012, p.29), explica que:

Poderíamos citar uma longa lista de elementos históricos para compreendermos a força da psicogênese especificamente no Brasil; no entanto cabe ressaltar que, em terras tupiniquis, logo disseminou entre os professores a didatização dos níveis psicogenéticos da escrita. A professora Esther Grossi [...], foi responsável pela circulação em massa entre os professores de uma serie de propostas de intervenções didáticas diferenciadas para os níveis pré-silábico, silábico e alfabético.

Algumas considerações foram descritas pelas autoras, mesmo antes de distinguir os níveis da escrita, as mesmas foram feitas no 6º capítulo do livro “Psicogênese da Língua”. Primeiramente elas descrevem que uma criança de classe média, que faz uso de lápis e papéis desde pequena encontra-se com maior facilidade, a tentativa de escrever ao invés de desenhar.

Registrou-se também que as crianças observadas durante a pesquisa apresentavam traços ondulados – relacionados à grafia das letras cursivas e círculos ou traços verticais – indicando grafias de letras de imprensa. Vale lembrar, o que as autoras descreveram sobre o ensino da escrita na Argentina na primeira série “o tipo de letra com que se começa o ensino é a cursiva minúscula; as maiúsculas são introduzidas na metade do curso e a de imprensa se reserva aos livros de texto” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 39).

Outro aspecto observado foi à influência que o nome próprio da criança tem no processo de escrita, visto que, as letras do nome da criança foram um dos primeiros indícios, de escrita arbitrárias. “O nome próprio, como dissemos, parecia funcionar, em muitos casos como a primeira forma estável dotada de significação” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 223). Em uma tabela, as pesquisadoras esclareceram que a classe social das crianças e a matrícula no jardim de infância influenciam no uso das letras dos nomes, como escritas prematuras destas, sendo fortemente evidenciada na classe média e inversamente na classe baixa, principalmente a partir dos 05 anos de idade. Assim, “Fora de uma estimulação do tipo escolar específica, e na ausência de uma pauta cultural incitadora, chegam à escola de ensino fundamental não somente sem saber escrever seu nome, mas também sem possuir outras formas gráficas estáveis” (Idem, 1999, p. 224).

O método utilizado para a identificação dos níveis da escrita seguiu algumas estratégias, conforme descrito por Ferreiro & Teberosky (1999, pp. 192-193):

- 1) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio;
- 2) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família;
- 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- 4) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso);
- 5) sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, as quais seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.);
- 6) sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: “Minha menina toma sol”.

A partir das experiências foi possível definir 05 níveis sucessivos de escrita, contudo, as autoras descreveram que a influencia dos métodos de ensino utilizados pelas professoras induzem a uma escrita como uma cópia, “imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 193). Sobre isso, Piccoli (2012) explica que a *escrita espontânea*¹⁶ realizada pela criança pode ser descrita como a verdadeira escrita, pois neste momento ela passa a refletir sobre o sistema de escrita como uma representação simbólica.

Os 05 níveis foram descritos por Ferreiro e Teberosky apud Piccoli (2012), da seguinte forma:

Nível 1: As grafias das crianças vão depender dos traços típicos já reconhecidos pelas crianças, por exemplo: convertendo-se em “emes” repetidamente, ou linhas onduladas para representar o formato de letras cursivas. Estas grafias não podem ser reconhecidas por outras pessoas, por não representar a escrita convencional, “torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação” (Ferreiro & Teberosky, 199, p. 193). Para escrever, por vezes, a criança recorre aos desenhos, na tentativa de atribuir-lhes significados, utilizando por vezes números ou modificação espacial dos caracteres grafados. Neste nível aparece ainda uma característica: a “correspondência figurativa”, em que a criança relaciona a grafia as palavras aos aspectos qualitativos como, por exemplo: ao escrever boi usa um maior número de letras do que para escrever formiga, ou mesmo quando escreve o nome de uma pessoa relaciona

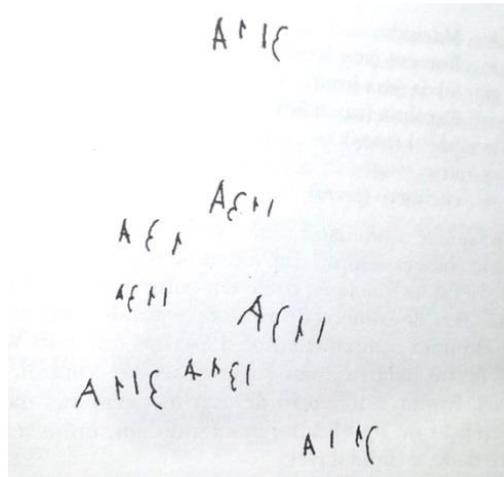
¹⁶ Soares (2016), explica em sua nota de rodapé que Read, Bisseck e Gentry utilizaram os termos: “escrita inventada”, “escrita criativa”, “escrita temporária” e “escrita espontânea” para descrever as grafias representadas pelas crianças. Contudo foi esta última que mais se difundiu no Brasil, apesar de a autora fazer uma crítica sobre a utilização do termo, visto que a criança nem sempre produz a escrita espontaneamente, mas, ao contrário, responde a solicitações dos adultos.

proporcionalmente o número de letras ao seu comprimento. Sobre isso, Ferreiro & Teberosky, (1999, p. 198), explicam que:

O notável é que, até agora, não encontramos exceção a esta regra: a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre o aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito. Isto é, não se buscam letras com ângulos para escrever “casa”, ou letras redondas para escrever “bola”, mas sim um maior número de grafias...

Nível 2: A forma dos caracteres grafados pelas crianças aproxima-se mais dos formados arbitrários das letras convencionais, contudo, ainda pode aparecer neste nível o uso de números na escrita da palavra. Nesta hipótese, além da quantidade mínima de caracteres, as crianças atribuem diferenças objetivas na escrita, para representar distintas palavras, “descobrimo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável.” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 202).

A criança neste nível pode utilizar-se da reprodução de certos modelos de escritas, tal como seu nome próprio, ou a de outras palavras já ensinadas anteriormente, reproduzindo-as mesmo com a ausência do modelo, contudo cada letra ainda não faz relação ao seu valor sonoro e a leitura ainda é realizada de forma global. Para melhor compreensão sobre a escrita deste nível apresentamos um exemplo coletado nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, p.203) sobre a grafia de uma criança.

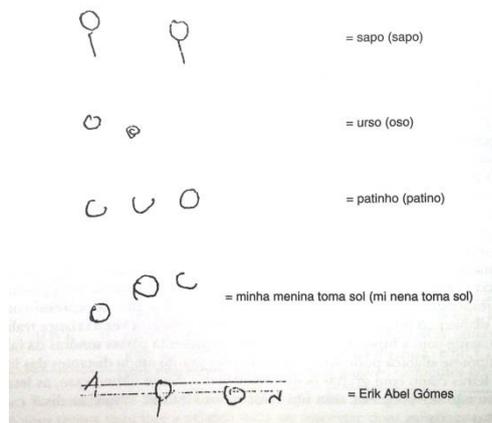
FIGURA 07: Exemplo de escrita do nível 2. Maristela (4ª CM¹⁷)

Fonte: Livro *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Nível 3: Início da hipótese silábica, pois a criança tenta atribuir um valor sonoro a cada sílaba, grafando uma letra para cada sílaba da palavra. “Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 209). Já existe a tentativa de relacionar a escrita aos sons da fala, podendo ainda, grafar as palavras com ou sem valor sonoro.

Um aspecto que pode aparecer ainda neste nível é o uso de grafias diferenciadas das formas convencionais das letras, contudo, o que o distingue dos níveis precedentes é a notação dada pela criança à leitura silábica que ela faz, apontando durante a leitura, cada caractere grafado como uma sílaba. Inicia-se nesta hipótese a estabilização do valor sonoro de algumas letras, principalmente as vogais. A utilização de um número mínimo de letras e da variação delas na escrita da palavra, identificada no nível anterior, pode desaparecer momentaneamente, diante do conflito silábico emergente do nível 3, principalmente relacionadas as palavras monossílabas e dissílabas, em que a escrita para a criança, supõe um número inferior ao necessário para que possa constituir uma palavra. Para Grossi, (2015, p. 27), o nível silábico “é a correspondência quantitativa entre as sílabas orais e letras escritas, e da sua conciliação com a hipótese da quantidade mínima de letras numa palavra”.

¹⁷ Em seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1999), classificaram as crianças em dois grupos de acordo com sua condição socioeconômica: CB – Classe baixa e CM – Classe média.

FIGURA 08: Exemplo de escrita do nível 3. Erik (5ª CB).

Fonte: Livro *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 210).

Nível 4: Este representa a passagem da hipótese silábica para a alfabética, iniciando nesta fase a correspondência fonema a fonema, como recurso para superar o conflito do número mínimo de letras na escrita das palavras. Piccoli (2012) apresenta este nível como “silábico-alfabético”, fazendo uma reflexão acerca do que Grossi (2008), relata sobre o questionamento de estudiosos de Jean Piaget sobre o termo, pois este seria na realidade “um conflito entre duas estruturas de raciocínio da criança: a estrutura da hipótese silábica e a estrutura da hipótese alfabética” (Piccoli, 2012, p. 33), desta forma este nível é desconsiderado por Grossi e sua equipe de pesquisa, pois quando a criança questiona os conhecimentos do nível silábico, já inicia a hipótese alfabética, faltando-lhes apenas repertório fonético para realizar a correspondência fonema a fonema.

Nível 5: Ferreiro (1991), descreve este como o final da etapa de evolução do processo de aquisição da escrita, denominando-o de “escrita alfabética”. Neste nível, a criança já compreende os valores sonoros menores da palavra, relacionando os fonemas aos grafemas, Grossi (2011), afirma que a criança escreve alfabeticamente as sílabas de algumas palavras, apesar de não conseguir grafar outras adequadamente, características esta do nível anterior.

Ferreiro e Teberosky (1991, p. 219), explicam: que “isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades ortográficas próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”. Estas autoras deixam claro que muito se confunde dificuldades ortográficas e compreensão do sistema de escrita, ou seja, o fato de uma criança apresentar erros ortográficos não quer dizer que esta não tenha compreendido o sistema de escrita,

mas este é o final da compreensão do código alfabético e também a prontidão para a aquisição das conversões ortográficas.

Grossi (2011, p. 45), afirma que:

É importantíssimo salientar que ter compreendido a formação alfabética das sílabas não tem vinculação expressa com o reconhecimento do valor convencional do som das letras escritas. Um aluno pode estar alfabético conhecendo pequeno ou grande número de letras. Por isso, continuar trabalhando este reconhecimento pode ser necessário ainda para alunos alfabéticos. Também é importante salientar que somente no nível alfabético uma vinculação mais coerente consegue ser estabelecida entre a leitura e a escrita que, até então, tinham laço esporádico, flutuante, gratuito ou tênue.

Outra característica deste nível é o fato de que na escrita das frases as crianças ainda tendem a fazê-la sem deixar espaços entre as palavras.

FIGURA 09: Exemplo de escrita do nível 5. Marcus (8 anos)



Fonte: Livro Práticas pedagógicas em Alfabetização (Piccoli, 2012)

Para além da descrição dos níveis da escrita, Ferreiro (2011), explica que a escrita da criança pode ser analisada a partir de dois aspectos: o gráfico e os construtivos. Os aspectos gráficos referem-se à qualidade da grafia, a orientação desta na folha de papel e a distribuição das formas, já os aspectos construtivos estão relacionados ao que se quis representar e as diferentes formas e aspectos utilizados pela criança para diferenciar suas escritas. Sobre os aspectos construtivos, Ferreiro (2011) explica que eles seguem uma evolução regular a partir de três períodos:

Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;

A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das

variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos);

A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (Ferreiro, 2011, p. 22).

Estes três períodos descritos por Ferreiro, culminam na subdivisão dos 5 níveis da escrita descritos no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, que mais de vinte anos após sua publicação ainda é uma referência, para inúmeros professores alfabetizadores, sendo considerado inclusive nas Propostas Pedagógicas de Secretarias Estaduais e Municipais do Brasil. Os níveis da escrita, também conhecidos como “hipóteses da escrita” são utilizados como um diagnóstico do processo cognitivo no qual a criança se encontra, para que a partir da identificação destas hipóteses os educadores desenvolvam diferentes atividades, com o objetivo de que os alunos compreendam o sistema de escrita alfabético em busca da alfabetização.

1.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A implantação do ensino público no Brasil teve seu início a partir do período de 1822, no auge do modelo imperial de governo. Maria Luiza Marcílio (2016) dedica mais de quatrocentas páginas em seu livro a “*História da alfabetização*”, para explicar os três principais momentos históricos desta etapa de ensino, desde o período colonial.

O modelo de ensino da alfabetização de crianças, no Império, foi marcado pelo método individual. Marcílio (2016, p. 204), nos explica como se desenvolvia esse modelo: “No método individual tradicional, o mestre faz vir a frente a ele um após o outro os alunos para verificar em um livro qualquer, se a criança sabe decifrar”. Corroborando esse entendimento, José de Escobar apud Marcílio (2016, p. 214), explica que:

O método de leitura era a soletração: dava-se a carta do ABC, as cartas das sílabas, as cartas dos nomes e as cartas de fora ou manuscritas; depois o silabário português, a cartilha da doutrina cristã, a gramática de Coruja. A escrita começava com os debuxos¹⁸ de pauzinhos, depois de letras, mais tarde davam-se os traslados.

Outros métodos foram implementados neste período, trazidos de modelos europeus, como o método Lancaster¹⁹, que consistia no ensino mútuo, oficializado, em 1827, pela Lei Geral do Ensino, com a promessa de ser de baixo custo e atingir um grande número de

¹⁸ 1. Representação gráfica de um objeto pelos seus contornos ou linhas gerais. 2. Riscos, esboço 3. Chapa de estampar tecidos de algodão. Dicionário Aurélio. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/debuxos>.

¹⁹ Sobre o Ensino Mútuo ou método de Lancaster – métodos simultâneos de alfabetização, ver Marcílio 2016, p. 208 – 213 e 219 – 226.

crianças, o que aguçou o interesse de vários presidentes provinciais da época. Marcílio, (2016, p. 219), destaca que, apesar de não ter se expandido, este método “contribuiu para a introdução de inovações nos métodos de alfabetização e para a ampliação da educação popular”.

Já no final do Império foi implantando o Método Intuitivo²⁰ de Pestalozzi, Frobel e John Dewey, em algumas escolas brasileiras, de acordo com o Relatório do Presidente da Província do Paraná, (1886), apud Marcílio (2016, p. 226) este método de ensino:

Nem deve ater-se ao processo, positivamente bárbaro da soletração e de outros mais ou menos aproximados e que dependem de esforços da memória, mas ir apropriando os conhecimentos e aplicações à inteligência do seu educando, acordando-lhe o desejo e ambições de saber e aprender.

Marcílio, (2016) destaca que no final do período do Império, foram elaboradas cartilhas com o método intuitivo, como a de Tomás Paulo do Bom Sucesso Galhardo intitulada “Cartilha da Infância, com o método da silabação” que tiveram sua publicação até 1979.

Apesar da chegada do método Lancaster, ainda no final do século XIX, a alfabetização ainda era realizada de forma isolada, com o método individual na casa de professores, na qual alunos de diferentes níveis e idades compartilhavam a mesma classe.

Com o início da República, foram criados os grupos escolares na tentativa de oferecer um sistema de ensino uniforme. Eles foram instalados nas áreas centrais das grandes cidades e equipados com mobiliário e infraestrutura para o desenvolvimento de diferentes atividades. Em 1910, 80% ou mais população brasileira eram analfabetos. Nesse sentido, Marcílio (2016, p. 247), afirma que “Para as autoridades, a expansão da educação de base seria a única forma de levar o país a ingressar no universo das nações mais avançadas e, assim, promover seu progresso”.

Inicia-se, nesse período, a preocupação com a formação dos professores. Diziam os republicanos paulistas à época que, “qualquer mudança relevante deveria começar pela formação do professor bem preparado, sem a qual toda pretensão de modernização do ensino estaria fadada ao fracasso” (Marcílio, 2016 p. 248). Para suprir esta necessidade foram criadas as escolas normais e as escolas complementares. Marcílio (2016), explica que de 1898 a 1911 foram formados 2.382 professores na escola complementar e 1.186 na escola normal, que ingressavam a partir dos 12 anos de idade e, a partir de 1911, com a

²⁰ Sobre o Método Intuitivo ou “Lição das coisas” ver Marcílio 2016, p. 226 – 228.

nova reforma, passaram a ingressar a partir dos 14 anos de idade.

O ensino proposto para os grupos escolares foi idealizado de forma seriada, com tempos de aulas pré-definidos e com horários de entrada e saída dos alunos na escola. O método de ensino analítico foi idealizado para os grupos escolares. Marcílio (2016, p. 288) relembra que “as reformas dos métodos de alfabetização foram sempre baixadas por decreto, sem preparo prévio dos professores, sem considerar as condições de ensino vigentes, impostos do alto para baixo”.

Sobre o método analítico, Carneiro Leão (1918) apud Marcílio (2016, p. 291), em seu testemunho nos diz que:

Hoje, o grande êxito da educação é uma questão de método. Em vez de estudar o alfabeto, letra por letra, isoladamente, e depois sílaba por sílaba, até a construção das palavras começa-se logo a aprender frases que representam ideias, do mais simples para o mais composto. É o processo de sentencição [...]. Não só na leitura que o método analítico faz prodígios, mas em todas as outras disciplinas, um ensino prático intuitivo facilita o aprendizado e atrai a atenção dos estudantes.

Tanto os grupos escolares como o ensino intuitivo de método analítico não atingiram todos os professores e alunos, isso aconteceu devido a vários fatores, como a falta de escolas para a formação de professores de forma adequada, interesses políticos, infraestrutura adequada e a vastidão do território nacional.

Marcílio (2016, p. 243) diz que:

A descontinuidade nas políticas públicas no campo da educação foi e continua sendo um fenômeno histórico brasileiro. A educação foi sempre um setor de governo e não do Estado, justamente numa área em que a continuidade de políticas exige esforços persistentes para se fazerem sentir os resultados – que são sempre de médio e longo prazo [...]. A inércia social, a incompetência, o despreparo dos agentes educacionais estaduais, o compadrio, a corrupção, o sindicalismo e o corporativismo foram os ingredientes que fizeram parte do bolo histórico que impediu o avanço, a uniformidade e a continuidade de políticas públicas educacionais, a nível nacional e a nível regional.

Ainda sobre a uniformidade dos métodos de ensino, Marcílio (2016, p. 295) registra em um relato de uma aluna do Piauí que “a questão estava (ainda está hoje) no descompasso entre o ideal metodológico de alfabetização e a realidade das escolas dos

professores. Com a resistência do velho método individual de ensino nas escolas isoladas...”. Até mesmo os livros didáticos – cartilhas, produzidos desde o final do século XIX e no século XX, não apresentavam uma unanimidade para os métodos de ensino da leitura e da escrita, expondo métodos sintético (soletração, silabação, fônico) e analítico (palavração, sentencição), dentre outros. Mortatti (2012, p. 213) explica que:

Certamente, ao longo do século XX, o modo como é organizado o ensino das letras e sílabas, nas cartilhas, se altera: ora segue a ordem alfabética, ora, segundo os autores das cartilhas, é organizado a partir das novas descobertas no campo da linguística, ora segue a direção do mais fácil para o mais difícil de ser aprendido pelas crianças.

Dessa forma, no contexto supracitado, a criança é introduzida em um universo onde as lições trabalham as letras, seguidas das palavras, frases e, posteriormente, textos curtos, que normalmente visam à decodificação de um código escrito. Nesse cerne, se pensava que a alfabetização consistia em tal decodificação, que seria sinônimo de compreensão.

Apesar de hoje percebermos que as cartilhas preconizavam a decodificação, elas não eram vistas desta forma, se pensava que as atividades por elas apresentadas às crianças, objetivavam a compreensão efetiva, mas, conforme Mortatti (2012, p. 216):

As orientações evidenciam que as atividades de escrita se baseiam na cópia de sílabas que estão sendo aprendidas. Assim, podemos concluir que, se, por um lado, as palavras, as sentenças e os pequenos textos são introduzidos nas cartilhas para concretizar uma concepção de leitura que, de acordo com a visão da época, não se restringe à decodificação, por outro lado, escrever é copiar letras, sílabas, sentenças e pequenos textos com a finalidade de memorizar as formas apresentadas.

Percebemos, portanto, uma dissociação entre o que se entendia ao produzir a cartilha, e a efetividade das atividades apresentadas aos estudantes. Na prática, o que havia era um sistema onde o aluno reproduzia os dados apresentados nos livros, consistindo a sua sistematização escrita em uma representação de símbolos previamente vistos na cartilha. O significado das palavras, portanto, era restrito àquilo que estava no desenho ou era apresentado pelo professor, não sendo assimilado pela criança. Muitas vezes, isso fazia com que as crianças dominassem a escrita correta do vocábulo, mas desconhecessem o significado que esse detinha na prática.

Marcílio (2016, pp. 296-297) esclarece que esse cenário criou aquela cultura, que perdurou por décadas em nosso país, onde se considerava que a criança escrevia

corretamente quando sua grafia era bonita, conforme preconizavam as caligrafias à época:

A caligrafia, ou arte da escrita bela, com a revolução do ensino iniciada em São Paulo e na República, tornou-se um dos pontos centrais do ensino da escrita. Por meio da boa letra, a criança ia desenvolvendo valores, hábitos, disciplina e sentimentos positivos de grande importância para sua vida. A boa escrita era um imperativo para formar o senso estético da criança e para desenvolver hábitos de ordem, de asseio e disciplina mentais, tão valiosos para a formação de seu caráter e para a vida adulta. (Marcílio 2016, pp. 296-297)

Marcílio (2016) apresenta alguns questionamentos a esse respeito: Quantas vezes não víamos as crianças repetir inúmeras vezes a grafia de uma palavra, até que a escrevesse conforme o formato de letra preconizado nas caligrafias? Quantas vezes as crianças refaziam a atividade, caso sujasse de alguma forma o papel onde escreviam as palavras? Quantas vezes, em casos de indisciplina, a criança refazia a caligrafia inúmeras vezes? Todos esses exemplos ocorreram na vida de estudantes dos séculos XIX e XX e há resquícios dessas práticas ainda nos dias atuais.

Já na segunda fase da República brasileira, que compreende os anos de 1930 a 1971, houve um grande crescimento do número de pessoas em idade escolar. No início desse período, em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Já na década de 1960, foi votada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Marcílio (2016, p. 351) relembra ainda que “em 1971, a lei n. 5.692, da ditadura militar, fixava novas bases e diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus, enxergando a educação como um investimento de promoção do capital humano”. Esse período compreendeu, portanto, intensas transformações na Educação, inclusive alterando, pela lei supracitada, o ensino fundamental obrigatório que “passou a ser de oito anos e se estender dos 07 aos 14 anos” (Marcílio, 2016, p. 351).

Conforme Marcílio (2016, p. 355) a expansão da Educação nacional, inclusive no que tange ao número de matrículas, “não se fez acompanhar de um programa governamental de construção escolar, necessário para atender a alta demanda”. Esse panorama aumentou, e muito, os problemas oriundos da Educação nacional e gerou uma sobrecarga de alunos por classe, em especial na primeira série:

A maioria das classes urbanas de grupos escolares passou a ter mais de 35 alunos por classe, chegando mesmo a 50 e 60 alunos. Mais uma vez, a solução ia contra a criança. Esses expedientes e improvisações refletiram na

degradação das escolas primárias, públicas e particulares, e contribuíram para o atraso em nossa educação. Foram decisões ora eleitoreiras, ora resultantes de incapacidade das autoridades. A educação de base não estava entre as prioridades absolutas dos governantes; nunca esteve, desde então. (Marcílio, 2016, p. 355).

Em um cenário como este, claramente as maiores prejudicadas foram às crianças, que, em salas de aulas superlotadas, não tiveram o acompanhamento docente necessário para um pleno desenvolvimento no processo de alfabetização, afinal, um professor não consegue, sozinho, conduzir uma turma com 60 crianças. Resolveu-se a questão do número expressivo de novas matrículas, mas criou-se uma conjuntura desastrosa quando pensamos na qualidade do ensino.

Na segunda metade do século XIX foi criada, segundo Marcílio (2016, p. 364), uma “nova ordem escolar, um dos elementos essenciais para a boa eficiência do ensino das primeiras letras”, onde foram instituídos os materiais didáticos, corporificados nos manuais escolares:

De acordo com Marcílio, (2016, p. 365):

A uniformidade que se buscava então no ensino brasileiro tornou-se possível depois da difusão do ensino simultâneo, no século XX, e com a implantação do ensino seriado. Só então o manual escolar ganhou *status* no ensino primário, quando adquiriu o poder de suporte incontestado do conteúdo educativo. A partir de então, multiplicaram-se as edições, em nível nacional e estadual, de cartilhas de alfabetização.

Através do uso dos manuais e cartilhas, tinha-se o entendimento de que o processo de aprendizagem ocorreria de forma análoga em todas as escolas, visto que os estudantes seriam apresentados aos mesmos conteúdos e atividades, através desses manuais. Quando pensamos o uso desses manuais para a alfabetização, Marcílio (2016, p. 365) salienta:

A cartilha de alfabetização teve sua fase de ouro na história da educação elementar brasileira desde a Proclamação da República e até os anos de 1980. Adotada em toda escola, pública ou particular, no grupo escolar ou na escolinha rural de professor único, foi o instrumento por excelência da alfabetização da criança em pouco tempo e na idade certa e foi precioso guia e apoio do professor.

Vemos, nesse sentido, a uniformização do processo de alfabetização nacional subsidiado por essas cartilhas, nelas, se estudava as primeiras letras, igualmente, em

qualquer escola do país. Surgiram, então, diversas cartilhas que tiveram tiragens expressivas, como a *Cartilha do Povo: Para Ensinar a Ler Rapidamente* (primeira edição em 1928) e *Upa, Cavalinho!* (primeira edição em 1957), ambas escritas pelo autor Lourenço Filho, seguindo o método da silabação e da palavração, apresentado as vogais, seguidas pelas consoantes e pela montagem das palavras.

Além dessas duas cartilhas citadas, fizeram sucesso em nosso país, ainda outras duas cartilhas: a *Cartilha Sodré* (primeira edição em 1940) e a cartilha *Caminho Suave* (primeira edição em 1948). Conforme Marcílio (2016, p. 366) o método empregado por essas cartilhas é o “analítico-sintético, com base na palavra, com vocábulos familiares à criança e com gravuras”.

1.4.1 Letramento e Alfabetização

Quando pensamos nos processos de alfabetização construídos durante a época da globalização, compreendendo o período entre 1971 e os dias atuais, não conseguimos dissociá-los de um contexto histórico peculiar. No sistema globalizado, a democracia tem sido um conceito muito discutido, pois através dela houve uma maior liberdade de expressão e pensamento e as escolas passaram a demandar a gestão democrática, onde o poder decisório está nas mãos de todos os atores escolares.

Na década de 1990 se instituiu, pela primeira vez em nosso país, o sistema do ciclo em algumas escolas, visando diminuir a evasão, através de uma estrutura que não reprovava as crianças na primeira série do Ensino Fundamental. Ao longo dos anos esse sistema foi se expandindo até que, em 2011, o Ministério da Educação passou a recomendar “que as escolas deixassem de reprovar os alunos dos primeiros anos de ensino, até o terceiro ano, fase importante da alfabetização” (Marcílio, 2016, p. 419).

Uma das grandes novidades, quando pensamos em alfabetização na Era Moderna, consiste em compreendermos que a evolução integral do indivíduo em uma sociedade tecnológica e repleta de informações apresentadas através do código linguístico e simbólico, só ocorre plenamente se este estiver alfabetizado e dominando o código escrito. Marcílio (2016, p. 420) ressalta que “nos dias de hoje, um analfabeto, em seu subdesenvolvimento, não está habilitado para interagir de forma independente com várias fontes do saber ou para partilhar os benefícios e progressos da vida moderna”. Desta feita, quando pensamos em resolver os problemas educacionais modernos, a questão basilar reside na alfabetização. Talvez visando repensar essa questão, a Constituição Federal de

1988, preconizou:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - *erradicação do analfabetismo*;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Se pensarmos o artigo 214, perceberemos que o objetivo primeiro da lei consiste em alfabetizarmos todos os cidadãos brasileiros. Além disso, percebemos que os demais itens, todos, representam garantias que a educação nacional e os cidadãos somente terão se, de fato, todos os nossos estudantes forem alfabetizados.

Em virtude do grande número de analfabetos que possuía, à época, o Brasil, em 1990, passou a participar de um grupo de países que recebem ajuda internacional denominado Cúpula dos Nove (Educacion for All-9). Além do nosso país, pertencem ao grupo ainda: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Já integrando o grupo, o Brasil lançou, em 1993, o Plano Decenal de Educação, que vigoraria até 2003, que de acordo com Marcílio, (2016, p. 424), tinha os seguintes objetivos: “1) concluir a universalização da educação primária; e 2) erradicar o analfabetismo do país.”

Infelizmente, apenas o primeiro objetivo foi cumprido. O segundo perdura como foco até os dias atuais, tanto que o objetivo do PNAIC consiste em conseguirmos alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade, o que, se bem-sucedido, erradicaria o analfabetismo no Brasil.

O principal avanço da década de 1990, em termos de Educação em nosso país, foi, com toda a certeza, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Em sua Seção III, artigo 32, inciso I, que dispõe sobre a capacidade de leitura e escrita e o Ensino Fundamental, a lei regulamenta:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos *o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*.

Conforme o artigo 32, a alfabetização do estudante, apesar de não ser citada de

forma explícita, representa um dos focos do Ensino Fundamental, afinal, o aluno só terá o domínio da leitura e escrita, bem como compreenderá política e tecnologicamente a sociedade, se ele dominar o sistema alfabético. A mesma lei previu ainda em seu Título IX, nas disposições transitórias:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nesse sentido, a LDB preconiza uma década voltada prioritariamente à Educação nacional, estabelecendo diretrizes e metas que busquem sanar as problemáticas mais recorrentes nas instituições de ensino. Isso resultou em planos nacionais de Educação – PNE. O vigente na atualidade foi instituído para o período 2014-2024, através da Lei 13.005/2014, que possui dez diretrizes:

I – *erradicação do analfabetismo*;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos(as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 32).

Vemos, recorrentemente, nos dispositivos legais de nosso país, a erradicação do analfabetismo como meta primordial. Se pensarmos as demais metas, muitas delas seguem atreladas à primeira, visto que, ao estar alfabetizado o indivíduo possuirá o conhecimento

basilar para que desenvolva as competências e habilidades necessárias à vida em comunidade. O mesmo Plano apregoa ainda como meta 05, concernente à alfabetização, que se possa “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 33). Será que essa meta está sendo realizada?

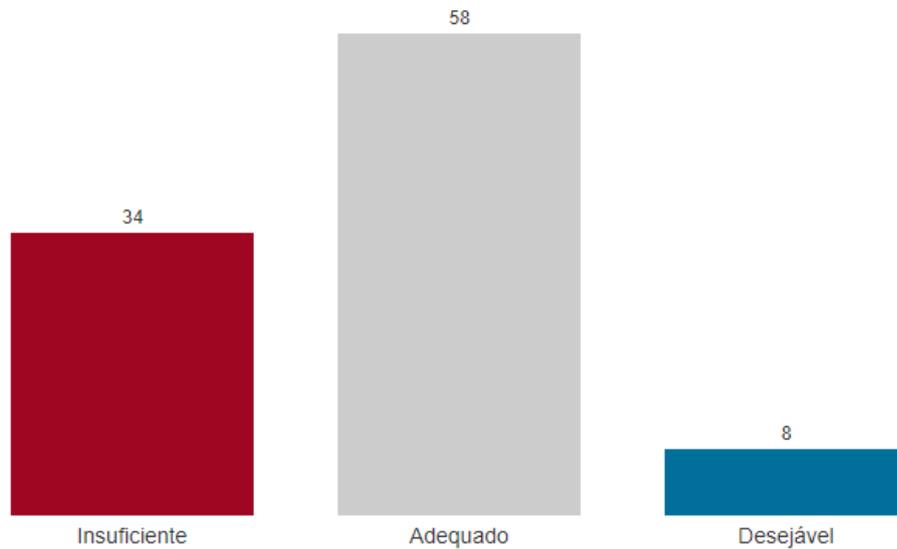
Para que haja esse acompanhamento, o PNE estabeleceu, como uma de suas estratégias para execução da Meta 05 que se deve:

5.2. instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2014, p. 59).

Um dos elementos que realizam esse acompanhamento avaliativo da alfabetização o Brasil consiste na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)²¹. Em 2017, foi publicado o último resultado da ANA, que foi aplicada em todas as turmas de 3º Ano do Ensino Fundamental I, em novembro de 2016. Os resultados estiveram bem abaixo do desempenho esperado, conforme as figuras abaixo:

²¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção são feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação. Em 2016, mais de 2 milhões de crianças participaram da avaliação. Quase 90% dos estudantes possuíam 8 anos ou mais no momento da aplicação.

FIGURA 10 – Desempenho dos alunos em Escrita, na Avaliação Nacional da Alfabetização 2016.



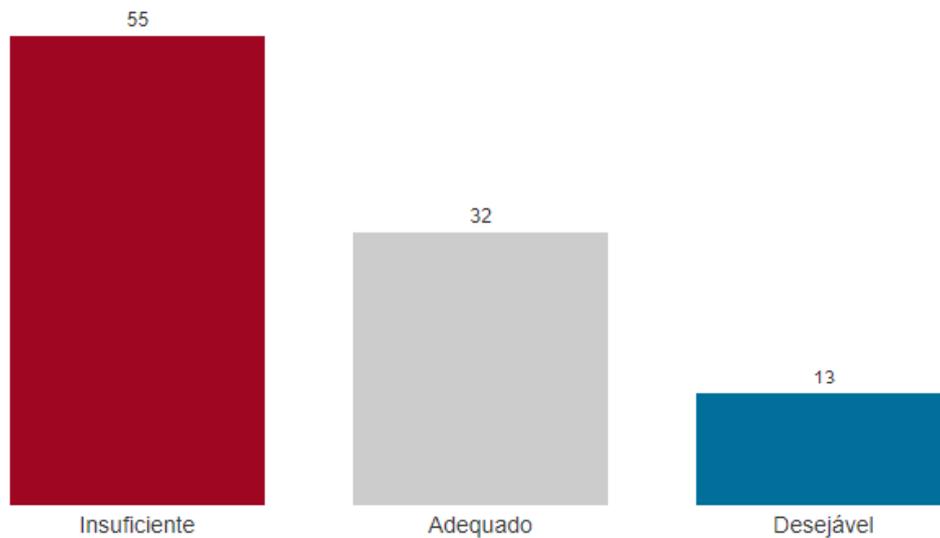
Fonte – INEP, 2017

Ao observarmos a figura 10, vemos que em termos de processos de escrita, 34% dos alunos estão com rendimento insuficiente, o que nos mostra que as crianças, em sua maioria aos 08 anos de idade²², não desenvolveram a escrita adequadamente no cenário nacional. É relevante percebermos que apenas 8% desses alunos estão escrevendo a contento, de forma autônoma e sem retirar a informação que deveria ser escrita de alguma fonte, como ocorre no caso das cópias do quadro, em sala de aula.

Sabemos que é uma vitória que 58% estejam no nível adequado, que apesar de não ser o esperado, já não demonstra um estado crítico nacional dos procedimentos de escrita. Quando analisamos a Matriz de Referência da ANA, vemos que as habilidades de escrita que se espera dos estudantes durante a prova são as seguintes: grafar as palavras com correspondências regulares diretas (escrever corretamente as palavras, principalmente no início das sílabas), grafar as palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (associar a construção silábica à grafia) e produzir um texto a partir de uma situação dada (produzir um texto conforme o gênero solicitado, com pontuação, espaçamento, grafia correta das palavras). Vejamos agora os resultados concernentes à leitura:

²² Se levarmos em consideração que as crianças iniciam o Ensino Fundamental aos 06 anos, no 1º Ano, quando chegarem ao 3º Ano, tais crianças estarão com 08 anos de idade, até porque a ANA foi aplicada em novembro de 2016, o que faz com que a grande maioria dessas crianças já tenha feito aniversário à época da avaliação.

FIGURA 11 – Desempenho dos alunos em Leitura, na Avaliação Nacional da Alfabetização 2016.



Fonte – INEP, 2017

Em relação aos resultados referentes à leitura dos alunos de 3º ano, percebe-se um cenário ainda pior que o de escrita. Quando testados em suas habilidades de leitura, conforme a figura 11, 55% dos estudantes estão em condições insuficientes de aprendizagem, o que significa que eles não conseguem decifrar o código escrito da Língua Portuguesa e, muito menos, compreender os significados resultantes deste código.

As habilidades de leitura contidas na matriz de referência da ANA são as seguintes: ler palavras com estrutura silábica canônica, ler palavras com estrutura silábica não canônica, reconhecer a finalidade do texto, localizar informações explícitas em textos, compreender os sentidos de palavras e expressões em textos, realizar inferências a partir da leitura de textos verbais, realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal, identificar o assunto de um texto, estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores. Nota-se que se 87% das crianças possuíram resultados abaixo do esperado, possivelmente elas ainda estejam nos processos iniciais de escrita, como a escrita de sílabas simples (vogal + consoante) ou, no máximo, complexas (consoante + consoante + vogal). Isso demonstra uma defasagem do que se espera para um aluno de 3º Ano do Ensino Fundamental, que deveria estar apto a ler e escrever palavras, frases e, até mesmo, textos verbais e não verbais.

Diante desses resultados e conceitos apresentados, precisamos refletir sobre o que tem sido a alfabetização propriamente dita em nosso país. Mortatti, (2012, p. 08) esclarece

a alfabetização como o:

Termo/conceito utilizado contemporaneamente, no Brasil, para designar processo de ensino e aprendizagem que [...] comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: “ensino das primeiras letras”; “ensino de leitura”; “ensino simultâneo de leitura e escrita”.

Sabemos que durante muito tempo entendia-se alfabetizar simplesmente como a decodificação da língua materna, no sentido de se conseguir lê-la e escrevê-la conforme a necessidade do indivíduo. Posteriormente, em meados da década de 1980, Albuquerque, (2007, p. 15): esclarece que, “o ensino da leitura e da escrita [...] desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado”.

Nesse contexto, Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), produziram importantes teorias, no sentido de modificarmos a compreensão da alfabetização enquanto domínio da escrita e leitura do código linguístico:

Sobre isso, Albuquerque, (2007 pp. 15-16), grifos da autora diz que.

[...] as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita *pré-silábica*, em que o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas, *silábica e a alfabética*. No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”.

Ademais, passou-se a entender que a alfabetização pressupunha reflexão crítica da língua, de forma que se compreendessem os processos de formação dos sons e palavras do código e não somente o código em si. Não à toa, pensa-se na apropriação do falante em relação à língua. Ora, sempre que falamos em apropriação, demandamos uma propriedade em relação àquilo que é estudado, o que nos permite compreender, refletir e até mesmo

criticar o que, efetivamente, foi apreendido. Quando isso ocorre nos processos de alfabetização, o aluno desenvolve a consciência dos usos da língua falada e escrita nos mais diversos cenários, de forma significativa.

No momento em que avaliações externas como a ANA são aplicadas, se espera justamente confrontar o aluno às mais diversas situações de uso da língua e que, apropriado do sistema linguístico e sua funcionalidade, esse aluno desenvolva diversas habilidades e competências que o permitam interagir com o mundo, socializando aquilo que foi apreendido. Talvez por isso os resultados da ANA 2016 sejam tão preocupantes, pois demonstram que muitos de nossos alunos do Ensino Fundamental I estão apenas decifrando o código, sem dominarem a compreensão e utilização efetivas desse sistema escrito.

Ainda na década de 1980, conforme Albuquerque, (2007, p. 16), surgiu o:

[...] conceito de “analfabetismo funcional” para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguem fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização.

Esse conceito traz à baila o resultado de compreendermos que dominar o código escrito, não significa estar alfabetizado e utilizar a língua nas mais diversas situações comunicativas. Assim, por exemplo, um adulto que consegue ler determinada frase, não necessariamente compreenderá o seu significado e conseguirá fazer uso dela dependendo do contexto em que estiver inserido. O *Dicionário de Educação* denomina esse analfabetismo funcional como iletrismo: “definido como um nível de domínio insuficiente da língua escrita para enfrentar as exigências da vida social em uma sociedade moderna” (Zanten, 2011, p. 463).

Na década de 1990 surgiu, dentro dos estudos sobre alfabetização, um novo conceito: *o letramento*. Albuquerque (2007, p. 16), o conceitua como: “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Dessa forma, o letramento consiste na apreensão do código escrito, permitindo que o indivíduo domine a leitura e escrita dele.

Mortatti, (2012, p. 56) elucida:

O letramento [*literacy*] designa atividades humanas que implicam o uso da escrita, assim como a oralidade designa o conjunto de atividades humanas que implicam o uso da palavra viva. A particularidade da escrita é que ela

materializa a palavra, faz com que os outros a vejam, transformam a palavra em ferramenta técnica. A palavra não se exerce mais no diálogo que mobiliza todos os sentidos, mas se efetua à distância, isolando a mensagem, transformando-a em “coisa”.

Nesse sentido, o letramento vem a ser constituído pela construção imagética escrita da língua. Assim, o letramento sempre existiu nas mais diversas sociedades que utilizaram um código linguístico escrito, porém sua teorização é recente. Através dele, compreendemos melhor os processos de alfabetização e sua aplicação em sociedade.

Se, efetivamente, em nossas salas de aula, os professores conseguirem letrar as crianças no I Ciclo do Ensino Fundamental, como posteriormente veremos que defende o Pacto Nacional pelo Fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), teríamos como resultado uma sociedade preparada para utilização da escrita nos mais diversos contextos sociais, evitando o analfabetismo funcional, conforme Mendonça, (2007, p. 46).

[...] o conceito de letramento é considerado central para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para a intervenção dos professores em sala de aula. Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação.

Conforme vemos no conceito de Mendonça, o Letramento surge na perspectiva de preparar os estudantes para o ato comunicativo escrito, dotando-os de capacidade de compreender como e onde utilizar os enunciados, analisando os contextos sociais em que estão inseridos antes de propor determinado texto. Além disso, os indivíduos letrados conseguem estabelecer a comunicação com outros indivíduos, construindo conhecimento através da interação, da troca mútua de significados.

Providos das capacidades acima descritas, esses estudantes poderão se envolver diretamente nas mais diversas práticas sociais, capazes de transmitir e receber informações. Quanto mais cedo nossas crianças estiverem providas dessas capacidades, mais a aquisição de conhecimentos no período da alfabetização fará sentido na vida delas, pois elas compreenderão a utilidade daquilo que aprendem na escola.

1.5 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Ao pensar o papel do professor alfabetizador em nossas escolas, precisamos primeiramente compreender como foram construídos os cursos que formaram, ao longo dos anos, os profissionais que ministram aulas no Ensino Fundamental I. Morin e Diaz (2016, p. 81), defendem que: “Como parte da institucionalidade educativa, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. Ela conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cognitiva, e a gera reexaminando-a, atualizando-a e transmitindo-a”. Neste sentido, compreendemos que é poder da universidade transformar sociedades, através de seu poder de construção de conhecimentos e saberes.

Esse entendimento só ocorre, por a universidade possuir autonomia ao refletir os contextos em que se insere, conforme Connerton, (1993, p. 26), “A narrativa de uma vida faz parte de um conjunto de narrativas que se interligam, está incrustada na história dos grupos a partir dos quais os indivíduos adquirem sua identidade”.

De acordo com o entendimento de Connerton (1993), nota-se que a identidade social se constrói nos indivíduos conforme as relações que estes produzem com o grupo em que estão inseridos, como, no caso da universidade. Portanto, compreendemos que ao modificarmos a cultura de um povo, interferimos na identidade que o indivíduo pertencente a este povo possui.

Ao pensarmos nos conceitos relacionados à produção identitária, Hall, (2015, p. 16), comenta “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser, ganhada ou perdida”. Assim, comprovamos o pensamento de Morin e Diaz (2016), ao defenderem o poder que a universidade possui de se vincular ao inconsciente coletivo de populações que se identificam e se reconstróem mediante o conhecimento adquirido nessa instância da vida educacional.

Qual relação teriam esses conceitos ao processo de alfabetização e formação de seus docentes? Ora, se compreendermos que as universidades detêm o poder de mudar, claro que a longo prazo, a identidade social, perceberemos que os cursos de Pedagogia têm valor fundamental nas mudanças dos processos de alfabetização e, ainda mais, na identidade de sociedades futuras que serão formadas através dos estudantes alfabetizados pelos professores.

O princípio fundante do curso de Pedagogia no Brasil tem sido a formação de pedagogos e de professores para atuarem no Ensino Fundamental. A autora Carmem Silva,

(2006, p. 11), analisa o curso de Pedagogia no Brasil desde a sua criação: “O curso de pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939”. Segundo Silva, o curso tinha duas formações, a de bacharéis e a de licenciados, e a instância federal determinou um currículo comum nacional para a implementação do curso. Os que se formassem em bacharelado, receberiam o diploma de Bacharéis em Pedagogia e, aos que estudasse didática, seria conferido o título de licenciados, para atuação em sala de aula.

Silva (2006, p. 13), pontua ainda, que mesmo com a determinação de ambas as formações: “nos dois casos, a referência é muito vaga para a identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse”. Todo esse contexto gerou um currículo que se fazia confuso no sentido de que não definia sequer ao certo qual profissional iria formar. Saviani (2012, p. 36) é veemente, ao criticar o decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. O autor reflete que este documento:

[...] instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico de pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar.

Conforme o autor, este decreto acabou por cercear o campo de atuação do pedagogo, definindo apenas duas opções a este profissional: a de técnico em educação e a de professor. Nesse sentido, ao contrário da universidade preconizada por Morin e Díaz (2016), no sentido de repensar e libertar sociedades, o decreto-lei nº 1.190/69 acabou por restringir a universidade a formar apenas os profissionais que ela acreditou que precisariam atuar na sociedade brasileira daquela época, o que criou um currículo limitado e pouco crítico. Libâneo (2006, p. 63) pontua acerca desse tema que:

Conceber o curso de Pedagogia como destinado apenas à formação de professores é, a meu ver, uma ideia muito simplista e reducionista. A Pedagogia ocupa-se, de fato, da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de

conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.

Diante das assertivas do autor, percebemos que o currículo proveniente do Curso de Pedagogia é fundante na formação dos professores, mas a atuação efetiva do deles não se resume a esta competência, visto que alcança ainda as atividades de planejamento e organização escolares.

A pesquisadora Selma Pimenta (2001, p. 07), ao estudar os cursos universitários de Pedagogia no Brasil, confirma a instituição dos cursos de Pedagogia no ano de 1939, formando bacharéis, os “técnicos em educação”. No mesmo panorama histórico, segundo Pimenta, estruturavam-se os cursos de Filosofia e Psicologia, em São Paulo, talvez por isso ocorra uma relação íntima dessas ciências no contexto universitário.

Umberto Pinto (2006, p. 155), traça um breve panorama do que foi este momento da educação nacional:

O curso de Pedagogia estruturado em 1969 (Parecer nº 252/69) teve como finalidade o preparo de profissionais da educação. A duração mínima do curso era de 2,200 horas, distribuídas em no mínimo três e no máximo sete anos letivos. O currículo estruturava-se em uma parte comum e uma parte diversificada. Compunham o núcleo comum as disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Didática. A parte diversificada era composta por disciplinas específicas que atendiam às diferentes áreas de profissionalização do pedagogo, previstas no artigo 30 da Lei nº 5.540/68 e ampliadas no Parecer nº 252/69, a saber: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Neste ínterim, o profissional do Curso de Pedagogia que se formava a partir do final da década de 1969 era capacitado de acordo com a habilitação que pretendesse praticar, possibilitando, já na graduação, a existência de um profissional especializado em determinada área da Pedagogia. O resultado disso é que ou se saía docente, preparado para a alfabetização de alunos do que à época denominávamos 1º grau, ou como especialista no planejamento do ensino: como diretor, supervisor, orientador, entre outros.

Carmem Silva (2006, p. 23), destaca que no parecer nº 252/69:

[...] ganhava corpo a ideia de se reformular não apenas o rol de disciplinas

do curso, mas também sua estrutura curricular. Essa mudança era pensada de maneira tal que os alunos não se submetiam mais a um rol comum de disciplinas, ao se prepararem para trabalhar nas diferentes alternativas profissionais previstas para o pedagogo. O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo.

Diante dessas normatizações, que pela primeira vez na história do curso de Pedagogia no país, se objetivou associar a formação às diferentes atuações possíveis para o profissional advindo do curso de Pedagogia. Com isso, levou-se em consideração o desejo proveniente dos estudantes do curso, que poderiam se formar conforme os papéis que desejassem desempenhar quando formados.

A estrutura curricular proposta pelo parecer nº 252 de 1969 vigorou até a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Libâneo e Pimenta (2006, p.17) observam que o objetivo do parecer era “formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares”.

Libâneo (2010, p. 127), esclarece ainda, que o parecer supracitado,

[...] promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais. Fica, entretanto, mal resolvida a questão das licenciaturas, ou, por outra, persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau.

Os anos 1970 foram marcados pela iniciação, no Brasil, dos cursos de mestrado e doutorado, o que propiciou reflexões sobre a estrutura educacional nacional. Pimenta (2001) menciona que nesse período se visou redefinir o curso de Pedagogia. Esse cenário culminou na criação, em 1980, da Anfope, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Através dessa Associação surgiu uma: “ampla reflexão e diferentes propostas com a participação de educadores de vários Estados e universidades” (Pimenta, 2001, p. 09).

Libâneo (2010) relembra ainda que, ao final da década de 1970, o Regime Militar cedeu espaço a uma abertura política, em virtude de estar com dificuldades de se manter

economicamente. Esse panorama culminou em um “revigoramento das análises críticas da educação nacional” Libâneo (2010, p. 113) objetivando reestruturar os cursos universitários de formações profissionais da educação. O interesse era propiciar aos servidores da educação que eles discutissem e decidissem as melhores condições de trabalho e práticas a serem exercidas no magistério. A tomada de decisão deixaria de ser unilateral e partiria dos docentes, visando um caminho até as instâncias superiores, que efetivamente normatizavam a educação.

Um dos momentos relevantes à história do Curso de Pedagogia no Brasil ocorreu em dezembro de 2005, quando foram aprovadas, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 05/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia. Este documento buscou fazer um breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, no qual declarou, em suas primeiras linhas:

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios.

Conforme essa redação percebe-se que o profissional de Pedagogia era considerado alguém competente para ensinar determinados conteúdos, como é o caso da Alfabetização das crianças, mas, além disso, esses profissionais poderiam ocupar também funções administrativas e técnicas mediante concurso público. Nesse caso, não seria a formação que definiria os papéis de atuação do pedagogo e sim o provimento de cargos através de certames públicos.

Após a análise no Ministério da Educação (MEC), o processo foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para observância. Na pauta havia a emenda retificativa ao

Artigo 14²³ do Projeto de Resolução, contido no Parecer CNE/CP nº 05/2005, como já mencionado, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para norteamento do Curso de Pedagogia.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, nesse parecer, destinou-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Diante desse excerto, percebemos que o profissional de Pedagogia englobaria as atividades de docência e orientação escolar, esta tanto no âmbito da docência, quanto dos estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar. Assim, o pedagogo passaria a poder atuar em qualquer demanda dentro da escola dos Anos Iniciais, desde que envolvesse o conhecimento pedagógico.

No cenário nacional, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia sofriam e até hoje ainda sofrem constantes discussões e reformulações. Normalmente essa divergência gira em torno de reflexões sobre as habilitações técnicas e a formação do professor, visto que o pedagogo acaba assumindo as duas posições: a de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a de orientador da prática pedagógica dentro das escolas.

Observemos aspectos concernentes à formação teórica que caracteriza a função dos profissionais egressos da Pedagogia, segundo que de acordo com Parecer CNE/CP nº 05/2005, enfatizam a docência:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de

²³ Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados (Brasil, CNE, 2005).

escolarização na idade própria;

- trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento [...];
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Se analisarmos a legislação acima, perceberemos que todas as atividades podem ser desempenhadas tanto pelo profissional da Pedagogia que atuará na orientação escolar, quanto àquele que estará ministrando aulas às crianças de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Isso nos leva a crer que a carga de trabalho emanada do docente proveniente dos cursos de Pedagogia em nosso país compreende uma quantidade significativa de competências, difícil de ser executada na Rede Pública de ensino, se pensarmos uma quantidade grande de alunos por turma.

Nesse ínterim, o docente não precisa apenas ministrar as aulas aos alunos, mas, como determina o dispositivo legal, deve conhecê-los, contribuindo para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças; auxiliar aqueles que não foram alfabetizados na faixa etária correta; utilizar as tecnologias e a mídia a favor da evolução da aprendizagem dos estudantes; conhecer e analisar criticamente as normatizações educacionais, entre tantas outras habilidades cotidianas. Toda essa responsabilidade, concernente aos docentes egressos da Pedagogia, demanda efetivamente uma carga de trabalho que pode sobrecarregar o professor, principalmente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito dos cursos de Pedagogia no Estado do Amazonas, conseguimos acesso a um documento norteador, o Projeto Político Pedagógico – PPP, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, no qual há a disciplina Metodologia da Alfabetização, com o seguinte objetivo, Ufam (2007, p. 41),

Compreender a ação alfabetizadora e as implicações lingüísticas, sociolingüísticas e psicolingüísticas, considerando a escrita como produção social e as perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita, observando as etapas de planejamento e avaliação da prática alfabetizadora.

Diante do objetivo da disciplina, percebemos a relevância da reflexão consciente dos processos de alfabetização, considerando, sempre, a pertinência e funcionalidade no âmbito social.

Essa disciplina, da grade curricular do curso de Pedagogia da Ufam, prepara os estudantes de Pedagogia para serem professores alfabetizadores no âmbito do Ensino Fundamental I. De acordo com o PPP do curso de Pedagogia da Ufam (2007, p. 41), são concernentes ao curso as seguintes temáticas, em sua ementa:

- Análise da ação alfabetizadora no contexto educacional brasileiro;
- Compreensão das principais teorias e métodos que alicerçam as práticas alfabetizadoras: o método sintético [soletração, fônico, silabação], o método analítico [palavração, sentencição, o método global, a proposta construtivista, a proposta sócio-histórica];
- Os fatores sociais, históricos, culturais, lingüísticos, sociolingüísticos e psicolingüísticos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita;
- A Escrita como Produção Social. Práticas Discursivas e Alfabetização. Alfabetização, letramento, leiturização: perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita;
- Planejamento e avaliação.

Vemos, conforme os conteúdos apresentados acima, que há, antes de tudo, uma teorização da história da Alfabetização no país, analisando como ela tem sido construída nas escolas. Esse panorama deve municiar o aluno de conhecimentos que o façam perceber os aspectos bem-sucedidos ou malsucedidos que têm ocorrido nos processos de alfabetização. Essa reflexão dotaria o aluno de conhecimentos didáticos e metodológicos para ele pensar a sua ação futura como professor alfabetizador.

Posteriormente, os métodos apreendidos, evidenciam a práxis de conteúdo utilizada para abarcar o processo de alfabetização. Nos tópicos seguintes, o estudante de Pedagogia analisaria os processos sociais de construção de indivíduos alfabetizados e como ocorrem as interações através dessa dotação para a leitura e escrita. Este momento é primordial para que se compreenda a funcionalidade do que se aprende na alfabetização e no letramento: a vida em sociedade, a comunicação efetiva nos diferentes contextos, os usos da língua a favor do falante, entre outros.

Tais conhecimentos são basais para que qualquer professor alfabetizador compreenda o seu papel nas escolas, refletindo e percebendo formas de atuação que façam de seus alunos indivíduos críticos e aptos para conviver e se comunicar em sociedade.

1.5.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas contribuições para a aplicação da teoria da Psicogênese.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) propõe, através de um acordo firmado entre o Governo Federal e Estados brasileiros, que todas as crianças do país sejam alfabetizadas até os 08 anos de idade, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Isso não significa que as crianças não possam ser alfabetizadas antes dessa idade, pelo contrário, significa que o 3º Ano consiste no prazo máximo para que a alfabetização delas ocorra.

Esse objetivo provém do Plano Nacional de Educação (PNE), meta 05, que visa: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 26). Para que esse objetivo seja alcançado, o sistema de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estrutura-se da seguinte forma:

[...] o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento.

Percebemos que o próprio nome do sistema de ensino “ciclo de alfabetização” denota que ela consiste na principal premissa da introdução das crianças, aos 06 anos de idade, no contexto escolar. São três anos (1º, 2º e 3º) de estudos, voltados para a socialização, alfabetização e ampliação do universo cultural e identitário dos estudantes.

O PNAIC surge, nesse sentido, como um pacto entre os entes federados, criando um:

conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações foram complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. (Brasil, 2014, p. 01).

Essa tríade do PNAIC se estrutura com base no professor alfabetizador. Através do Pacto, esse profissional passa a ser o centro do processo, recebendo todo um aparato

teórico e prático que o municia para a atuação em sala de aula, do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, focando, principalmente, na alfabetização das crianças de 06 a 08 anos.

O PNAIC, vem sendo estruturado em três eixos principais de atuação:

- Avaliação – consiste em dois momentos avaliativos. O primeiro deles são as avaliações processuais realizadas pelos professores alfabetizadores. Nelas, os docentes conseguem perceber, em sala de aula, a evolução dos alunos ao longo do ano letivo. O segundo momento compreende uma avaliação externa, que ocorre mediante uma avaliação nacional, organizada pelo Ministério da Educação, visando mensurar os processos de alfabetização dos estudantes. Essa avaliação externa consiste na Avaliação Nacional da Alfabetização, já explanada nesta tese anteriormente;
- Controle Social e Mobilização – compreende as ações nas esferas superiores, empreendidas através de políticas públicas que garantam a efetivação do pacto nas escolas;
- Formação Continuada – reside nos processos formativos que capacitam os docentes para a atuação em sala de aula, visando atingir o objetivo do Pacto:
- Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (Brasil, 2014, p. 01)

Todo esse aparato vem sendo oferecido pelo PNAIC desde 2013, anualmente, aos professores do Ensino Fundamental I. Quando pensamos no processo de alfabetização do Pacto propriamente dito, este se baseia nos estudos teóricos da psicogênese, de Ferreira e Teberosky (1999), já mencionados e elucidados nesta tese. Conforme o estudo das autoras, precisamos centrar a aquisição da leitura e da escrita da língua no sujeito da aprendizagem: o aluno. Nesse sentido, o aluno deixa de ser aquele “depósito” de informações e conteúdos, copiando repetitivamente as letras e sílabas do quadro, para ser foco da aquisição do

sistema alfabético.

É necessário que o professor alfabetizador permita que o estudante demonstre sua aprendizagem escrita, ainda que ele não escreva as palavras com a grafia correta, pois só assim o docente poderá mensurar se o aluno conseguiu apreender a escrita alfabética. De acordo com a teoria da psicogênese da escrita, mensurada por Ferreiro e Teberosky, os alunos passam por quatro períodos, que possuem diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis serão elucidados ainda neste capítulo. Neste sentido através do PNAIC institui-se em 2012 os direitos da aprendizagem nas diferentes disciplinas do currículo, os mesmos foram distribuídos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em que os alunos constroem o conhecimento de forma progressiva, introduzir (I), aprofundar (A) e consolidar (C), as habilidades descritas nos direitos da aprendizagem serviram de documento norteador para a reorganização das Propostas Curriculares das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação de todo o país, conforme anexo nos apêndices.

1.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Comumente se compreende a avaliação da aprendizagem como um balizador que emite um juízo de valor acerca de determinado conhecimento que deveria ser apreendido pelos estudantes de um contexto específico. Luckesi (2011, p. 13), define como “um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade”. Nesse sentido, ela serviria para subsidiar “as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados” (idem, p. 13).

Assim, a avaliação consiste em ato intencional que deve mensurar a assimilação efetiva de determinado conhecimento ofertado por uma instituição de ensino, no caso desta pesquisa, uma escola, e propiciar que as ações futuras sofram intervenções conforme a necessidade, para atingir resultados satisfatórios. Porém, tem sido recorrente em contextos escolares e universitários, que os professores não concordem com o sistema avaliativo, ou mesmo não o compreendam, mas não consigam rever as concepções acerca do tema e definir, em suas atuações, o que é avaliação.

Hoffman (2014, p. 19), demonstra preocupação com essa indefinição:

Percebo, muitas vezes, em contato com os professores, que ‘avaliação’ é um

termo indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota não é avaliar, registrar notas ou fazer boletins não é avaliação. Significados em demasia são atribuídos à palavra avaliação: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do ‘todo’ do aluno.

Conforme Hoffmann, vemos que o senso comum em relação aos processos avaliativos nas escolas de Ensino Fundamental tem demonstrado um desconhecimento acerca do conceito de avaliação. Professores constantemente associam esse processo a notas, aprovação e reprovação, como elucidou a autora. Não se mensura a aprendizagem, não se reflete o constructo avaliativo.

O que ocorre na atualidade é um sistema que reproduz, ano a ano, os padrões previamente estipulados, sem uma reflexão teórica e prática da eficiência das avaliações a que os estudantes são submetidos:

Os professores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada. Assim é, por exemplo, a atitude de muitos professores da Educação Infantil e de anos iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades.

Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em gabinetes de supervisão e orientação). Esse professor não compreende, e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema (Brasil, 2014, p. 21-22).

Assim, se torna evidente a percepção de muitos pesquisadores em relação ao cenário nacional, pois há um sistema de educação que avalia de maneira burocrática a

aquisição de conhecimentos dos estudantes, sem refletir sobre ele. Os professores entram no sistema público de ensino e já recebem de seus pedagogos as instruções acerca de como devem avaliar. Isso reflete em uma ação desprovida de reflexão docente, que resulta em avaliações que deixam de ser uma parte vital da evolução da aprendizagem dos alunos.

Cumpra-se um sistema burocrático, instituído pelas redes públicas, onde o professor sequer compreende o porquê do lançamento de notas e avaliações. O próprio ato de se lançar avaliações em datas predeterminadas demonstra que o procedimento avaliativo é organizado de uma única forma e todos os professores precisam se adequar a esse sistema e datas de lançamento de notas.

[...] para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, com o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados (Luckesi, 2011, p. 20).

Nesse cerne, entende-se que se a avaliação não for planejada a contento, estabelecendo estratégias que auxiliem o professor a alcançar os resultados pretendidos, ela deixa de ser um ato intencional e, quaisquer resultados podem surgir. Planejar é, portanto, pressuposto para avaliar. Essa premissa mostra-nos que a avaliação preconizada por um sistema de ensino público, unilateralmente, não condiz com o que se espera em termos de aprendizagem significativa para os estudantes.

1.6.1 Tipos de avaliação da Aprendizagem

Quando pensamos na tipologia dos procedimentos avaliativos, encontramos três opções comumente utilizadas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. Conforme Luckesi (2011, p. 197):

Dizer que a avaliação é diagnóstica constitui um pleonasma, uma tautologia. Toda avaliação pelo próprio fato de ser avaliação, deve ser diagnóstica. Trata-se de característica constitutiva sua. Contudo, mesmo sabendo disso, temos insistido (e creio que vamos continuar insistindo) no uso dessa adjetivação a fim de chamar a atenção dos educandos para a necessidade efetiva da diferenciação entre os atos de avaliar e examinar, uma vez que, em si, o ato de avaliar é diagnóstico e o de examinar é

classificatório.

Diante do pensamento de Luckesi, vemos que a avaliação diagnóstica consiste em uma verificação de determinado conteúdo que deveria ser apreendido pelo estudante, permitindo que, através da avaliação, o docente mensure sua metodologia, conteúdos e didática futura. Esse diagnóstico seria, portanto, um instrumento para que o professor repense sua prática e a forma como tem ocorrido a aprendizagem dos alunos, num exercício constante de reflexão e ação.

Quando pensamos esse tipo de avaliação voltado ao Ensino Fundamental I, percebemos que ela visa principalmente compreender como está a evolução do aluno, em que nível a aprendizagem dos novos conhecimentos ocorreu. Depois dessa sondagem, o docente procederá a aquisição ou não de outros conteúdos agregados aos iniciais, sempre em um processo de concatenação de significados.

No âmbito do PNAIC, essa avaliação diagnóstica é primordial, para que se compreenda o nível dos alunos na aquisição da leitura e da escrita da língua materna e, conseqüentemente, se planeje a consecução de conteúdos mais complexos.

A avaliação formativa muda seu foco para a coleta de dados e informações visando analisar a forma como ocorre a aprendizagem. Conforme Oliveira et. al. (2008, p. 2388): “a avaliação formativa é destacada como um processo contínuo, onde o ponto de partida é o critério de transformar a avaliação em um instrumento que evolui e pode ser melhorado com o tempo, a saber, aprender a aprender”.

Nesse sentido, esse tipo de avaliação visa redefinir ou repensar o processo de ensino aprendizagem, ajustando métodos e técnicas utilizados. A avaliação formativa serve, portanto, como parâmetro de aquisição de conhecimentos, nela analisa-se o que o aluno sabe, o que não sabe, o que precisa ser intensificado nas aulas, etc.

No âmbito das escolas públicas, tem imperado o sistema de avaliação somativa, onde são gerados resultados de rendimento, tentando traduzir aquilo que o aluno apreendeu em números. Esses resultados são compilados em tabelas, que classificam os estudantes conforme seus índices e notas.

Para Luckesi (2005) a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico como deveria ser. Assim, o que deveria ser um recurso para diagnosticar quais as dificuldades de aprendizagem que os alunos estão evidenciando por meio da avaliação, passa a ter apenas função de classificação, o que estão com notas abaixo ou acima da média, por tanto não cumpriu com seu papel e nada será feito para melhorar a situação do aluno.

Normalmente nesse sistema avaliativo utiliza-se provas e testes para mensurar e simbolizar numericamente o conteúdo assimilado. Penso que, nesse contexto “(...) a escola não contribui para aumentar o número dos alfabetizados; contribui, mais precisamente, para a produção de analfabetos” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 293). O sistema de ensino tradicional costuma seguir os preceitos desse tipo de avaliação que classifica os alunos através de suas notas e resultados e não contribui efetivamente para a aprendizagem.

1.6.2 As avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita

O sistema avaliativo usado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa consiste na avaliação diagnóstica. Ela visa sondar aquilo que o aluno compreendeu durante as aulas de leitura e escrita, na perspectiva apresentada pelo próprio aluno, através do que ele produziu sem a ajuda do docente. Sabemos que a Alfabetização consiste na:

[...] elaboração e construção de hipóteses sobre a aquisição, a estruturação e funcionamento da língua escrita, já que para ler e escrever, o aluno precisa ser colocado em situações que o desafiem para que esse sinta a necessidade de refletir sobre a língua e, assim, consiga transformar as informações em conhecimentos próprios. Ultrapassando a ideia de o aluno encontrar um conhecimento pronto, dado/transmitido pelo professor, mas de vivenciar um processo de construção. (Fontes, 2013, p. 64).

A avaliação diagnóstica na perspectiva da Psicogênese da Escrita concebe justamente esse entendimento, de um aluno enquanto sujeito inacabado, mas envolvido por relações sociais que o permeiam e de conhecimentos prévios advindos de suas experiências anteriores ao ambiente escolar. O professor, nesse sentido, surge como o personagem que instigará a curiosidade, o interesse por novos conhecimentos, mas sempre levando em consideração o conhecimento já adquirido pelo estudante.

No primeiro capítulo desta tese, foi falado sobre o livro *Psicogênese da língua escrita*, de Teberosky e Ferreiro. Neste momento do trabalho, é preponderante falamos sobre como a obra influenciou e ainda influencia, através de sua teoria, os processos de alfabetização em nosso país. Anteriormente à teoria veiculada pelas autoras, o método de alfabetização das crianças brasileiras era basicamente tradicionalista, centrado no professor e na forma como ele conseguia ensinar a criança a escrever e ler palavras e ampliar o vocabulário que possuíam.

Naquele panorama, as palavras eram apresentadas aos alunos subdivididas em

classes (somo substantivo, adjetivo, etc.) que claramente não carregavam consigo um significado para os alunos. A aquisição do léxico ocorria através das sílabas que, conectadas, formavam vocábulos que eram repetidos incessantemente pelos alunos, até que eles dominassem uma gama de palavras. Tais palavras, nem sempre faziam sentido ou representavam o contexto da vida dos estudantes, o que, na teoria da Psicogênese, não pode ocorrer.

Entende-se, conforme a Psicogênese, que o indivíduo não pode ser dissociado das suas experiências familiares e anteriores ao ambiente escolar, tendo o professor que analisar o contexto dos alunos previamente, para depois encontrar palavras que façam sentido para os alunos: Ferreiro (2015, p. 77), afirma que, “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos etc.)”. Nesse sentido, as crianças, mesmo sem a habilidade da leitura propriamente dita, leem rótulos, imagens, depreendem conhecimentos no seio familiar e comunitário.

Sobre isso, Ferreiro (2015, p. 77), nos diz que:

[...] aceitar a realidade dos processos de assimilação implica também aceitar que aprendizagem alguma começa do zero; o estudo pormenorizado do que a criança traz consigo – sua bagagem de esquema interpretativos – antes de *iniciar* o processo de escolarização é essencial – para saber sobre que bases será possível estimar que tal ou qual informação (apresentada desta ou daquela maneira) será fácil, difícil ou impossível de ser assimilada pela criança.

Quando refletimos esse cenário voltado aos procedimentos de avaliação diagnóstica, vemos que a Psicogênese mensura aquilo que o aluno aprendeu, em um sistema de análise da aprendizagem onde ele é o centro do processo de alfabetização e não o professor. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica, na teoria da Psicogênese da língua escrita, conduz o aluno junto a seu objeto de aprendizagem, conforme as hipóteses de escrita que ele constrói mentalmente acerca do que a ele está sendo apresentado.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 288), devemos permitir que a criança escreva:

ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, ainda que seja seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre

razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas.

Desta forma, a criança, ainda que não grafie as palavras conforme a norma padrão, encontrará sentido em sua escrita e passará a compreender, progressivamente, o sentido das palavras apresentadas pelo professor.

1.7 ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.

Conforme o Documento Norteador do Bloco Pedagógico, instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), há dois tipos de avaliação diagnóstica: a realizada na própria escola e as externas (como a ANA e a Prova Brasil), realizadas em larga escala, pelo Ministério da Educação. Quando pensamos em avaliação diagnóstica no âmbito da Semed, vemos que ela consiste, a princípio, naquela avaliação realizada nas primeiras semanas do ano letivo, visando “verificar as habilidades e competências já desenvolvidas pelo aluno em séries/anos anteriores, assim como em auxiliar o professor no conhecimento quanto ao nível de aprendizagem de seus alunos” (Manaus, 2014, p. 12).

Tal avaliação diagnóstica propiciará ao docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma visão da condição na qual está recebendo seus alunos e planejar estratégias de ensino e aprendizagem voltadas, diretamente, ao público-alvo daquele ano letivo. Seguindo esse pensamento, compreendemos a relevância de o professor realizar esse diagnóstico inicial todos os anos, visto que sempre receberá alunos e turmas com perfis diferentes e necessidades de aprendizagem diferenciadas, conforme o contexto daqueles estudantes.

Ainda conforme o Documento Norteador do Bloco Pedagógico da Semed, Manaus (2014, p. 16), tal diagnóstico permitirá que o docente planeje: “atividades contextualizadas em seus aspectos social, psicomotor e cognitivo, identificando os níveis conceituais de linguagem (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético) e lógico matemático, entre outros”.

No contexto desta tese, ao analisarmos a implantação de avaliações diagnósticas no 1º Ano do Ensino Fundamental, consideramos que a Semed instituiu o “Suplemento Pedagógico para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental Alfabetizar Letrando: Nosso compromisso”. Este documento possui as informações pertinentes para que os docentes do 1º Ano possam realizar as avaliações diagnósticas e analisar as hipóteses concernentes aos níveis de aprendizagem para a aquisição da leitura e escrita.

Segundo o suplemento, o professor deve realizar, ao longo do ano letivo, um teste

de sondagem, que consiste em uma:

[...] atividade escrita que envolve no primeiro momento a produção espontânea dos alunos de uma lista de palavras ditadas pela professora, sem apoio de outras fontes escritas e necessariamente seguida da leitura do aluno daquilo que ele escreveu.

As palavras ditadas pela professora devem seguir a algumas regras. O grupo delas deve ser formado por quatro palavras que possuam algum grau de relação, sendo que uma deve ser monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo em sequência. Preferencialmente, as palavras devem ser significativas ao universo infantil (Manaus, 2014, p. 21).

Sabemos que no 1º Ano o objetivo da avaliação diagnóstica, em um primeiro momento, não consiste em mensurar quais conteúdos os alunos já assimilaram, visto que eles estão entrando no Ensino Fundamental e sim o conhecimento que eles já apreenderam no contexto familiar, ou da Educação Infantil que podem ser refletidos através da escrita. Como vimos acima, o suplemento demonstra, em etapas, como o professor deve proceder o diagnóstico dos alunos, inclusive levando em consideração palavras do contexto do aluno, que facilitem a compreensão do mesmo em relação ao que está sendo apresentado no ditado.

A Divisão de Ensino Fundamental da Semed organizou e publicou uma nova Proposta Curricular no ano de 2014 as quais foram distribuídas para todas as escolas da rede municipal de ensino e passou a nortear o trabalho dos docentes do Bloco Pedagógico. Na Proposta Curricular do Ensino Fundamental I – Bloco Pedagógico, estão preconizados os direitos e capacidades de aprendizagem, relacionados à apropriação da escrita alfabética dos alunos. Nesse documento, as habilidades e competências previstas para cada ano do Bloco Pedagógico devem ser introduzidos (I), aprofundados (A), ou consolidados (C), junto às crianças. Algumas das habilidades básicas previstas no 1º 1º ano do Ensino Fundamental para a consolidação do Sistema de Escrita Alfabética são:

- ✓ Reconhecimento individual do nome e dos formatos das letras do alfabeto;
- ✓ Reconhecimento das diferentes estruturas silábicas (CV- consoante – vogal, CCV – Consoante-consoante-vogal; CVC – Consoante – vogal – consoante...;
- ✓ Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos;

- ✓ Correspondência entre fonemas/grafemas e apropriação do sistema de escrita alfabética. (Manaus, 2014, p. 78-81)

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa encontra-se nos apêndices desta pesquisa e consiste em um dos documentos norteadores do trabalho docente no 1º Ano do Ensino Fundamental, pois, através dele, o professor pode planejar suas aulas conforme os objetos de aprendizagem dessa fase educacional, desenvolvendo assim, atividades em sala de aula sobre o eixo – Análise Linguística e a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que contemplam além dos descritos acima, habilidades como: a escrita do nome próprio, reconhecimento do nome e formato das letras, ordem alfabética, uso das letras em seus diferentes tipos, pronúncia silábica, número de sílabas, consciência fonológica, valor sonoro da sílaba, estruturas silábicas, pauta sonora, relação entre a fala e a escrita e a correspondência entre os fonemas e grafemas.

1.7.1 Orientações para a correção e identificação dos níveis da escrita

No âmbito da Semed, os professores podem ter acesso às orientações acerca das hipóteses e níveis da escrita no “Suplemento Pedagógico para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental, Alfabetizar Letrando: Nosso compromisso”. Esse documento descreve os procedimentos de alfabetizar letrando, bem como os níveis de aprendizagem do processo de alfabetização, preconizados por Ferreiro e Teberosky (1999). Além de apresentar os níveis de escrita, o suplemento mostra suas principais características e a forma como o professor os dissociará uns dos outros, percebendo a compreensão das crianças em relação à escrita.

Posteriormente, o suplemento ensina o docente as formas de trabalhar as hipóteses de escrita com os alunos, contendo sugestões de metodologias e intervenções para serem utilizadas em sala de aula. Além disso, há um exemplo de teste de sondagem (avaliação diagnóstica) conforme a teoria da Psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), contendo instruções sobre como avaliar no 1º Ano do Ensino Fundamental.

Além dessas instruções emanadas da Semed, os professores do Bloco Pedagógico (1º ao 3º Ano) têm participado das formações do PNAIC, que são ofertadas pelo MEC, anualmente:

[...] no PNAIC concebe-se que a compreensão de textos escritos precisa ser promovida desde a Educação Infantil e ser continuada, e progressivamente tornar-se mais complexa, durante os três anos iniciais do Ensino

Fundamental, enfocando estratégias de leitura tanto aparentemente mais simples (como extrair informações da superfície do texto) como mais sofisticadas (como inferir informações nas entrelinhas do texto) (Brasil, 2015, p. 62).

Nessas formações do PNAIC, os docentes recebem instruções teóricas e práticas de como planejar suas aulas e reconhecer os níveis da escrita desenvolvidos pelos alunos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

1.8 O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES CONSIDERANDO OS NÍVEIS DA ESCRITA

Quando pensamos no planejamento no âmbito escolar, sabemos que ele não pode consistir em atividade puramente burocrática, visto que influi diretamente na atuação dos docentes em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, Gandin, (2014, p. 15-16), afirma que,

Se pensarmos a educação escolar como processo que faz parte da construção de uma sociedade e das pessoas que a compõem, se compreendermos que muito conteúdo pré-estabelecido é completamente domesticador ou inútil, então precisaremos muito do planejamento. Não de qualquer planejamento, muito menos de quadrinhos que os professores preenchem para a manutenção do faz-de-conta, mas de um planejamento que tenha como perspectiva a construção de uma realidade, através da transformação da realidade existente.

Nesse sentido, o planejamento consiste em um pilar para a construção da aprendizagem e deve ser feito não visando cumprir determinações superiores e, sim, refletindo o contexto da escola, dos alunos, da sociedade em que os alunos estão inseridos, os conhecimentos prévios dos estudantes, entre outros aspectos. Quando pensamos nessa ação visando ao processo de alfabetização, encontramos no Documento Norteador do Bloco Pedagógico da Semed, o que a Secretaria entende que deva ser feito no ambiente escolar:

Por meio do planejamento o professor pode organizar didaticamente e pedagogicamente o trabalho a ser desenvolvido e o tempo a ser destinado para cada ação. O planejamento do ensino nas turmas de alfabetização requer análise e criação de propostas para organização de rotinas,

sequências didáticas e projetos pedagógicos numa perspectiva interdisciplinar, desse modo favorecendo um ambiente alfabetizador para a apropriação e a consolidação da aprendizagem (Manaus, 2014, p. 11).

Vemos, mediante o documento norteador da Semed, que toda a prática educativa realizada durante a alfabetização demanda uma rotina didática que o professor deve planejar antecipadamente. Essa rotina deve ser replanejada e repensada sempre que os alunos da turma não atingirem a expectativa de aprendizagem de determinado conteúdo. Ainda no âmbito da Semed, o planejamento do Bloco Pedagógico segue as seguintes etapas, Manaus, (2014, p. 12-13),

- Diagnóstico inicial – já mencionado anteriormente, é uma ferramenta a ser utilizada no início do ano letivo e no início de cada bimestre, visando mensurar os avanços e dificuldades dos estudantes;
- Plano didático-pedagógico Anual – consiste na organização de um plano de trabalho anual, de cada disciplina, realizado pelo docente para ela designado;
- Plano Mensal – consiste em um planejamento elaborado pelo docente, a cada mês, visando refletir e pensar as estratégias pedagógicas mais adequadas aos seus alunos e turmas.

Conforme as etapas acima, vemos que na Semed a estruturação do planejamento pelo docente é uma tarefa que envolve vários momentos ao longo do ano letivo, sempre se reorganizando conforme a evolução da aprendizagem dos alunos. Ainda no documento do Bloco Pedagógico, quando são elencadas as atribuições do professor, é mencionado que ele deve “apropriar-se das orientações contidas nos documentos norteadores legais do Bloco Pedagógico Resolução nº 032 e 033/CME/2013” (Manaus, 2014, p. 27).

Nesse cerne, vemos que é tarefa do docente conhecer e se instruir sobre as normas emanadas da Semed, como é o caso do Bloco Pedagógico. Vemos que esse documento reserva vários momentos de sua estrutura visando organizar e garantir um planejamento efetivo:

Elaborar e executar o planejamento didático-pedagógico, partindo de uma avaliação diagnóstica, em consonância com a Proposta Curricular dos Anos Iniciais, planejando estratégias pedagógicas adequadas para sua turma, organizando a rotina pedagógica com as atividades permanentes, a sequência didática e o projeto pedagógico (Manaus, 2014, p. 27).

Além do documento norteador já citado, quando pensamos o âmbito do 1º Ano do Ensino Fundamental, há ainda um Suplemento Pedagógico, que instrui o docente da série em questão, através de um capítulo denominado “Planejamento e rotina na alfabetização”. Nessas instruções acerca do planejamento, há uma explanação acerca da relevância do ato de se planejar, bem como critérios que o professor deve utilizar no momento dessa organização, lembrando sempre que “a língua portuguesa deve ser o eixo de todas as áreas do conhecimento” (Manaus, 2014, p. 23).

Ainda segundo o suplemento: “antes de iniciar o trabalho com a turma de 1º ano, é importante que o professor, ao planejar, organize atividades voltadas para a sistematização das práticas sociais de leitura e de escrita” Manaus, (2014, p. 23). De acordo com essas atividades organizadas pelo professor, surgirá uma rotina semanal que contemplará momentos de alfabetização e letramento que devem ocorrer todos os dias, ou duas vezes na semana, conforme orientação do suplemento. São exemplos dessas atividades: roda de conversa, trabalho com o calendário, contagem dos alunos, trabalho com o alfabeto, leitura compartilhada, atividades de escrita, roda literárias, entre outros.

1.8.1 Atividades do nível pré-silábico

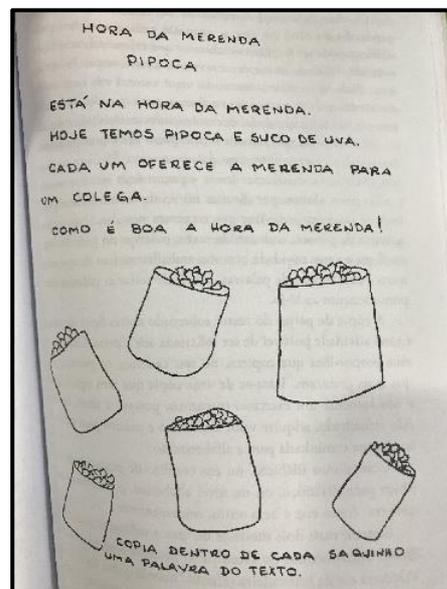
Conforme Grossi (2015), quando o indivíduo passa pelo processo de alfabetização a trajetória percorrida durante esse processo é denominada psicogênese da alfabetização e se caracteriza por uma sequência de níveis de concepção que esse indivíduo vai adquirindo ao longo do tempo sobre a leitura e escrita: “dizemos que um nível é constituído por um conjunto de condutas, determinado pela forma como o sujeito vivencia os problemas num momento do processo de aprendizagem” Grossi, (2015, p. 51).

Para que essa trajetória de aprendizagem ocorra, existem atividades dentro dos níveis que auxiliam o professor na evolução dos alunos. Grossi (2015) apresenta alguns exemplos dessas atividades:

- Crachás – essa atividade consiste na emissão de crachás para os alunos, contendo o nome deles na frente e no verso do documento, de um lado em letra cursiva e do outro em letra bastão. Os crachás podem ser utilizados em diversos momentos e compondo outras atividades;
- Bingo de Letras – esse bingo é uma das atividades onde podem ser usados os crachás dos estudantes. O professor põe em um saco as letras do alfabeto e as retira e os alunos colocam feijões em cima das letras que constam em seu nome;

- Quebra-cabeça com nomes – essa atividade demanda a construção de um jogo de quebra-cabeça com o nome dos estudantes, que devem encaixá-lo e formar o nome correspondente. Essa mesma atividade pode utilizar os numerais;
- Produção e apresentação de textos significativos para cada classe – nessa atividade o professor deve trazer algo do cotidiano do aluno para um texto, como sugere a imagem abaixo, através do exemplo da merenda escolar do dia. Em seguida, o professor deve ler esse texto repetidas vezes, com entonação, para as crianças. Posteriormente deve pedir que as crianças repitam as frases memorizadas e até mesmo transcrevam as palavras do texto para o desenho. O professor pode criar, ainda, novas atividades com esse mesmo texto, a seu critério.

FIGURA 12: Exemplo de atividade com apresentação de textos significativos para cada classe.



Fonte – Grossi, 2015, p. 12.

No Suplemento da Semed, para o 1º Ano do Ensino Fundamental, constam sugestões de atividades na hipótese pré-silábica parecidas com as apresentadas por Grossi, além de outras possíveis atividades:

- Iniciar pelos nomes dos alfabetizandos escritos em crachás, listados no quadro e/ou em cartazes;
- Trabalhar com textos conhecidos de memória, para ajudar na conservação da escrita;

- Identificar o próprio nome e depois o de cada colega, percebendo que nomes maiores podem pertencer às crianças menores e vice-versa;
- Organizar os nomes em ordem alfabética, ou em “galerias” ilustradas com retratos ou desenhos;
- Criar jogos com os nomes: “lá vai a barquinha”, dominó, memória, boliche, bingo;
- Fazer contagem das letras e confronto dos nomes;
- Confeccionar gráficos de colunas com os nomes seriados em ordem de tamanho (número de letras). Fazer estas mesmas atividades utilizando palavras do universo dos alfabetizados: rótulos de produtos conhecidos ou recortes de revistas (propagandas, títulos, palavras conhecidas);
- Classificar os nomes pelo som ou letra inicial, pelo número de letras, registrando-as (Manaus, 2014, p. 17-18).

Nota-se que as atividades sugeridas pela Semed demandam o contexto dos estudantes, valorizando os conhecimentos prévios que eles têm em casa e na escola, utilizando-os como premissa para a apreensão de conhecimentos de leitura e escrita. Todas as atividades também desenvolvem o lúdico, com jogos, leituras de imagens e tarefas que visam atrair o interesse dos alunos. Ao final do Suplemento Pedagógico da Semed para o 1º Ano, há ainda uma Coletânea de Jogos, contendo sugestões de atividades para cada nível de escrita. No nível pré-silábico há jogos de quebra-cabeças com letras, jogo de decifração de nomes, jogos com o nome das crianças, entre outros.

1.8.2. Atividades do nível silábico

O Suplemento Pedagógico da Semed para o 1º Ano define o nível silábico como aquele ocorrido “quando a escrita representa uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado” (Manaus, 2014, p. 18). Ou seja, ocorre quando a criança ouve o som e o associa a determinada letra escrita.

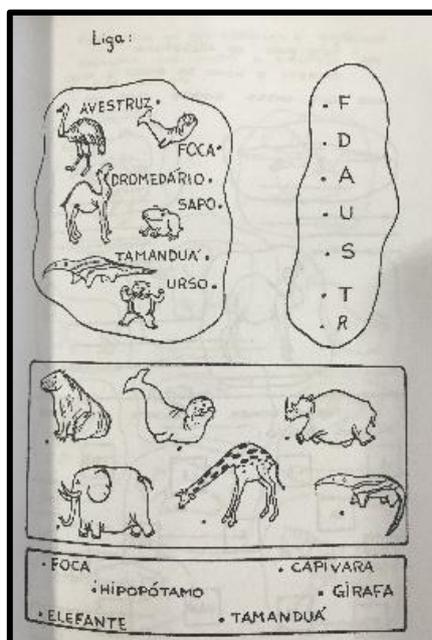
No nível silábico, Grossi (2015) apresenta como sugestão de atividades um relato de uma semana de trabalho, no qual existe uma rotina semanal que pode ser utilizada pelos professores alfabetizadores de 1º Ano junto a seus alunos:

Assim descreve Grossi (2015, p. 48)

Vamos descrever uma possível semana de trabalho numa classe de 1ª série, para que se possa compreender melhor a dinâmica desta proposta de alfabetização que englobe a perspectiva interdisciplinar, o trabalho em pequenos grupos, a diversificação de atividades de acordo com os diferentes níveis em que se encontram os alunos no processo de alfabetização, as tarefas em forma de jogo, a lição de casa, a merenda como atividade pedagógica etc.

Como as atividades sugeridas por Grossi (2015) são muitas, pois contemplam os cinco dias da semana e estão interligadas umas às outras, será feita uma explanação contendo ao menos uma dessas atividades:

FIGURA 13: Exemplo de atividade a ser utilizada no nível pré-silábico



Fonte – Grossi, 2015, p. 61.

Vemos aqui que Grossi (2015), utiliza diferentes exercícios, utilizando os nomes dos bichos, que também são apresentados nos livros didáticos dos alunos, para que eles sirvam como suporte de consulta. Grossi (2015) propõe ainda que os nomes dos animais sirvam para composição de outras atividades, como jogos de figurinhas, desenhos, etc.

O Suplemento Pedagógico da Semed para o 1º Ano apresenta algumas sugestões de atividades no nível pré-silábico a serem utilizadas pelos docentes:

- Fazer listas e ditados variados (dos alfabetizandos ausentes e/ou presentes, de livros de histórias, de ingredientes para uma receita, nomes de animais, questões para um projeto);

- Trabalhar com textos conhecidos de memória, para ajudar na conservação da escrita;
- Ditado de palavras do texto;
- Análise oral e escrita do número de sílaba, sílaba inicial e final das palavras do texto;
- Lista de palavras com a mesma sílaba final ou inicial;
- Escrever palavras dando a letra inicial;
- Ligar desenho à primeira letra da palavra;
- Usar jogos e brincadeiras (forca, cruzadinhas, caça-palavras);
- Organizar supermercados e feiras; fazer dicionário ilustrado com as palavras aprendidas, diário da turma, relatórios de atividades ou projetos com ilustrações e legendas;
- Propor atividades em dupla (um dita e o outro escreve), para reescrita de notícias, histórias, pesquisas, canções, parlendas e trava-línguas;
- Produção de textos, ditados, listas (Manaus, 2014, p. 18-19).

Diante das atividades propostas aos alunos do nível silábico, vemos que há efetivamente a utilização do lúdico a favor da apreensão de novos conhecimentos de leitura e escrita. No mesmo suplemento, há ainda sugestões de jogos a serem utilizados nesse nível, como: descubra a palavra, módulos de sílabas, jogo da memória, boliche de letras, baralho de palavras e bingo de sílabas. Todos esses jogos visam facilitar a formação de palavras pelos alunos, auxiliar na compreensão do nome do aluno e dos colegas, desenvolver no aluno o reconhecimento das letras do alfabeto, relacionar letras com figuras, entre outras habilidades.

1.8.3 Atividades do nível silábico-alfabético

Picolli e Camini (2012, p. 33), elucidam este nível “como uma passagem da hipótese silábica para a alfabética. A exigência de uma quantidade mínima de caracteres para escrever obrigaria a criança a tensionar sua análise silábica e aproximar-se de uma análise fonema a fonema”. Neste nível, o Suplemento Pedagógico da Semed para o 1º Ano apresenta algumas sugestões como: Ordenar frases do texto; Completar frases, palavras, sílabas e letras das palavras do texto; Dividir palavras em sílabas; Formar palavras a partir de sílabas; Ligar palavras ao número de sílabas; Produção de textos, ditados, listas.

Além dessas orientações, o Suplemento Pedagógico da Semed ainda apresenta sugestões de jogos para serem utilizados em sala de aula no nível silábico-alfabético, como: jogo da caça ao tesouro, força coletiva, alfabeto ilustrado, quebra-cabeças de sílabas e preenchendo cruzadinhas diversas.

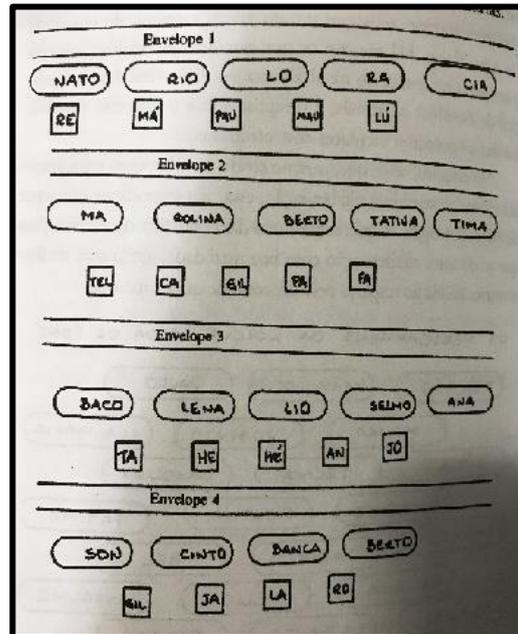
1.8.4 Atividades do nível alfabético

Conforme Grossi (2015), desenvolver atividades para o nível alfabético pressupõe que estaremos realizando essas atividades com uma parte das crianças da sala de aula, visto que, ao final do 1º Ano do Ensino Fundamental, não necessariamente todas as crianças estarão nesse estágio da alfabetização. Sabemos que a aprendizagem ocorre de forma diferente com cada indivíduo o que faz com que a turma não evolua igualmente nos níveis do sistema de escrita alfabética, conforme Grossi, (2015, p. 49-50):

Difícilmente uma classe inteira de alunos avança igualmente no mesmo espaço de tempo. Esta heterogeneidade, ao invés de atrapalhar, é muito benéfica ao andamento dos trabalhos em aula. Na interação social, a troca de pontos de vista diferentes aumenta as possibilidades de aprender. A emulação que se cria quando os alunos se percebem em níveis distintos, se bem conduzida, é fator de muito progresso numa classe.

Diante dessa turma com níveis distintos de alfabetização, o professor deve diversificar as atividades, conforme os níveis em que os alunos se encontrarem. Uma mesma atividade pode contemplar diferentes níveis. Seguem algumas sugestões de atividades de Grossi (2015) para serem utilizadas com os estudantes alfabéticos:

- Entrega de caderno a alunos alfabéticos: o docente pode entregar cadernos às crianças que já se encontrarem no nível alfabético, objetivando estimular a escrita de textos, desenhos, palavras, enfim, o que vier à mente delas;
- Leitura de textos: são propostas as leituras dos textos produzidos pelos próprios alunos, além de livros, revistas, partes de jornais, cartas, etc. É importante que os textos sejam simples, devido à capacidade de concentração das crianças do 1º Ano;
- Completar a primeira sílaba: ocorre através de envelopes, onde se coloca cartões com palavras faltando a primeira sílaba e outros pequenos cartões onde constarão as sílabas faltantes. Os alunos devem completar as lacunas dos cartões com as sílabas correspondentes, de acordo com a imagem abaixo:

FIGURA 14: Exemplo de atividade a ser utilizada no nível alfabético

Fonte – Grossi, 2015, p. 122.

No nível alfabético, o Suplemento Pedagógico da Semed para o 1º Ano apresenta algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos que já conhecem o sistema de escrita, como, por exemplo:

- Investir em conversas e debates diários;
- Possibilitar o uso de estratégias de leitura, além da decodificação;
- Considerar o “erro” como construtivo e parte do processo de aprendizagem;
- Produção coletiva de diversos tipos de textos;
- Análise linguística das palavras;
- Reescrita de texto (individual/coletiva);
- Revisão de texto;
- Atividades de escrita: complete, força, enigma, stop, cruzadinha, lacunado, caça-palavra;
- Copiar palavras inteiras;
- Contar número de letra ou palavra de uma frase;
- Pintar intervalos entre as palavras;
- Completar letras que faltam em uma palavra;
- Ligar palavras ao número de letras e a letra inicial;

- Circular ou marcar a letra inicial ou final;
- Circular ou marcar letras iguais ao seu nome ou palavra-chave;
- Produção de textos, ditados, listas (Manaus, 2014, p. 21-22).

Ainda no mesmo suplemento, há orientação quanto a possíveis jogos a serem utilizados com esses alunos que já desenvolveram a escrita alfabética, como: adivinhe o que diz aqui, jogo do dicionário, bingo da primeira sílaba, caixas ilustradas e preenchendo cruzadinhas diversas.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO

Marconi e Lakatos mencionam que a justificativa “é o único item do projeto que apresenta respostas à questão *por quê?*” (2003, p. 219). Esta tese surge, principalmente, da inquietação sobre o processo de alfabetização que vem sendo uma discussão em destaque há vários anos, isso porque, apesar dos investimentos financeiros empreendido pelo Poder Público, muitos alunos chegam ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sem ter se apropriado dos conhecimentos básicos, o que acarreta em uma série de prejuízos, principalmente cognitivos durante os anos subsequentes. Segundo Cagliari, (1990, p. 8) “A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar”.

Neste cerne surge o **tema** desta pesquisa: “*Avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e a evolução psicogenética dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, na Cidade de Manaus/AM*”. O tema proposto tem como objetivo geral, analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos no 1º ano, visto que esta é a série inicial de um ciclo de três anos destinados ao processo de alfabetização, sendo nela o momento em que os alunos deverão desenvolver as habilidades básicas sobre o sistema de escrita alfabética, devendo desenvolver nesta etapa de ensino as competências básicas da leitura e da escrita e as relações entre os sons e a escrita das palavras.

O tema proposto é relevante, pois mesmo diante de tantos investimentos na educação, como: formações continuadas ofertadas aos professores, melhoria na infraestrutura, acompanhamento e monitoramento por meio de avaliações em larga escala através da Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano e a Avaliação da Alfabetização – ANA, aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os dados educacionais demonstram ainda um número expressivo de alunos nos níveis mais elementares da leitura e da escrita, em que apenas 8% dos alunos avaliados em 2016 na

ANA, encontravam-se no nível desejável da competência de escrita, realidade esta que faz parte das escolas municipais de Manaus.

Marconi e Lakatos (2003, p. 219), pontuam que a justificativa de uma pesquisa científica deve considerar a contribuição do estudo para a solução de possíveis problemáticas por ela levantadas: “consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa”.

A pesquisa torna-se viável, visto que será realizada em uma escola Municipal da Cidade de Manaus, que possui duas turmas de 1º ano, possibilitando assim, a pesquisadora, o contato com os participantes da pesquisa, a coleta dos dados, a observação direta sistemática, a análise documental na própria escola além de possibilitar a realização de entrevistas com os participantes, que subsidiarão esta pesquisa.

O presente estudo torna-se relevante visto que os resultados obtidos poderão auxiliar a professora, a escola e a Secretaria de Educação a observarem a eficácia da aplicação dos testes de sondagem e a evolução psicogenética dos alunos bem como o desenvolvimento das habilidades da escrita dos mesmos ao final do ano letivo.

A relevância social desta pesquisa está diretamente ligada ao processo de alfabetização, que como já dito anteriormente ainda é um problema que aflige muitas crianças e até adultos, que por não consolidar as habilidades básicas sobre a leitura e a escrita, tornam-se marginalizados na sociedade.

Assim, esta pesquisa possibilitará uma reflexão sobre as orientações que estão sendo realizadas pela Secretaria de Educação para a prática docente em sala de aula em busca da aquisição das habilidades sobre a escrita dos alunos ao final do 1º ano.

Contribuirá também para uma reflexão dos docentes e pesquisadores da área, acerca dos processos educacionais que envolvem a primeira etapa de um ciclo de 03 anos que compreendem o período para a alfabetização, e qual o papel deste primeiro ano para que nos demais os alunos possam avançar progressivamente até a consolidação plena da alfabetização, bem como, pode servir também como instrumento de análise para os docentes verificarem a metodologia que eles têm aplicado em sala de aula e como ela influencia nos processos de aquisição de conhecimentos dos alunos

Esta pesquisa poderá trazer contribuições positivas para a educação, como o investimento em formações continuadas voltadas para os docentes do 1º ano sobre as avaliações diagnósticas, sobre os níveis da escrita dos alunos e o planejamento do professor, redefinição das ações escolares para um melhor acompanhamento da prática

docente. E para a Secretaria Municipal de Educação identificando assim, se existe efetivamente o uso pelos docentes das orientações emanadas nos documentos norteadores da Semed, disponibilizados as escolas a partir de 2014 e se as ações descritas neles têm sido observadas pelos professores durante o ano letivo para a promoção da alfabetização.

2.2 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Marconi e Lakatos (2003, p. 159), defendem que um problema “é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Nesse contexto, visando compreender o cenário acerca do tema pesquisado, surgiu a seguinte **problemática**:

O problema desta pesquisa foi desencadeado a partir do trabalho desenvolvido pela pesquisadora como supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – Semed que ao observar as orientações da Semed repassada as escolas buscou responder ao seguinte *problema*: ***Como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e como os resultados norteiam a prática pedagógica dos docentes, considerando os níveis conceituais da escrita, para que ao final do 1º ano todos os alunos alcancem as habilidades da escrita previstas para este ano de ensino?***

Estas questões estão diretamente relacionadas ao fazer pedagógico a partir da aplicação de avaliações diagnósticas, pautadas nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre os níveis da escrita dos alunos, desde o nível pré-silábico ao nível alfabético, durante o 1º ano do Ensino Fundamental. Observando assim, o processo evolutivo dos alunos ao longo de um ano de estudos, sobre a compreensão do sistema de escrita alfabética, a partir da aplicação dos testes de sondagem da evolução psicogenética dos alunos e as habilidades previstas na proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A reflexão da prática docente no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental surge, então, como uma das principais motivações dessa pesquisa, visando compreender como os testes de sondagem aplicado junto aos alunos ao longo dos bimestres, impactam na aquisição das habilidades da escrita dos alunos bem como o resultado final. Sabemos que, quando o professor se planeja e se organiza conforme a progressão da aprendizagem dos alunos, o maior favorecido é o estudante, que será o foco da atuação do professor e, muito provavelmente, tal cenário promova a melhoria da qualidade do ensino para aquela turma.

2.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Para compreender melhor essa temática, pensou-se no seguinte **objetivo geral**:

- *Analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos no 1º ano.*

Posteriormente, foram elaborados os **objetivos específicos**:

- ✓ *Identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º ano, em uma escola Municipal;*
- ✓ *Verificar como os professores fazem as análises dos resultados das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria;*
- ✓ *Descrever a evolução psicogenética e as habilidades da escrita consolidadas pelos alunos no 1º ano.*

2.4 DESENHO METODOLÓGICO

Conforme Gil (2008, p. 08), método consiste no “caminho para se chegar a determinado fim”. Ora, se uma pesquisa tem como pressuposto o entendimento acerca de determinado tema, observando sua amplitude, entende-se que a metodologia seria a forma pela qual se alcançará o conhecimento acerca do tema proposto. Lakatos e Marconi (2003, p. 83), consideram que o método “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Essas atividades sistemáticas constam no desenho metodológico, que consiste em um percurso percorrido pela investigação científica, visando alcançar os resultados esperados em relação aos objetivos estipulados: Segundo Campoy (2016, pp. 144-145) “Los métodos descriptivos tienen por objetivo la descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos. Así describen tendencias de un grupo o población”. No caso desta pesquisa, devido ao seu caráter descritivo, de caráter transversal e com enfoque qualitativo, ela tem como pressuposto,

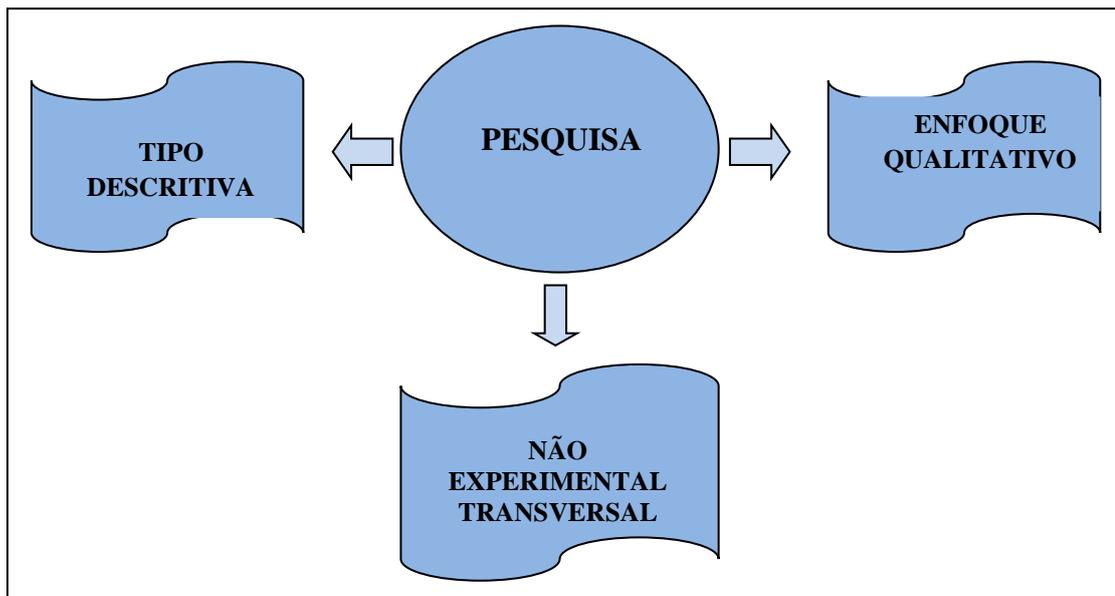
conforme Gil (2008, p. 28) “a descrição das características de determinada população ou fenômeno”.

Nesse momento da pesquisa, será explanada a construção metodológica da tese, que tem como **tema:**

“*Avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e a evolução psicogenética dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, na Cidade de Manaus/AM*”. Para que compreendamos o percurso da análise, esmiuçaremos o problema da pesquisa, os objetivos a ela inerentes e a metodologia a ser utilizada para a coleta e análise dos dados.

2.5 DESENHO, TIPO E ENFOQUE DA PESQUISA.

FIGURA 15: Esquema do desenho, tipo e enfoque da pesquisa



Fonte: Autora da pesquisa, Adriany Paula de Freitas, 2018.

A imagem acima permite que se perceba, de forma mais clara através da apresentação visual, como a pesquisa se organiza, demonstrando o tipo de investigação realizado, o desenho da pesquisa e o enfoque por ela apresentado. Gil (2008, p. 26) conceitua pesquisa como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Nesse cerne, compreendemos que a pesquisa possui etapas que precisam ser consideradas e organizadas de forma a resultarem em conhecimento científico que só existirá através do método utilizado. Lakatos e Marconi (2003, p. 224) acrescentam:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

Assim, compreendemos que uma pesquisa social só se concretiza cientificamente quando atrelamos os significados que estudamos à coleta dos dados durante a pesquisa com as teorias apresentadas pelos estudiosos da área. Isso é necessário para que compreendamos que a pesquisa consiste em uma ferramenta científica e, portanto, demanda seriedade e estudo significativo.

Conforme Gil (2008, p. 29):

As pesquisas explicativas nas ciências naturais valem-se quase que exclusivamente do método experimental. Nas ciências sociais [...] recorre-se a outros métodos, sobretudo ao observacional. Nem sempre se torna possível a realização de pesquisas rigidamente explicativas em ciências sociais, mas em algumas áreas, sobretudo da Psicologia, as pesquisas revestem-se de elevado grau de controle, chegando mesmo a ser designadas “quase-experimentais”.

No caso deste estudo, também em virtude de seu caráter social, quando pensamos a análise de um fenômeno ocorrido em duas turmas em uma escola, espaço em que se concretizam as relações sociais, em que os sujeitos estão intrinsecamente interligados por um objetivo comum – a educação, opta-se por desenvolver uma pesquisa descritiva de desenho não-experimental, transversal, qualitativa. Isso ocorre pela necessidade da pesquisadora em analisar o contexto através de um olhar em que não interfira diretamente sobre os sujeitos pesquisados, o pesquisador neste contexto conforme Prodanavo e Freitas (2013, p. 52): “apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles”, recolhendo informações através de instrumentos padronizados de coleta de dados, entrevistas e análise documental, visando compreender que fenômenos acontecem neste espaço para que os alunos adquiram as habilidades básicas relacionadas ao final do 1º ano do Ensino Fundamental.

O modelo não experimental transversal será utilizado nesta pesquisa, pois serão coletados dados relacionados ao final do ano letivo, representando assim o final de um processo, não manipulando as variáveis, mas unicamente descrevendo os resultados encontrados através da pesquisa.

O caráter descritivo desse estudo deve-se à necessidade da pesquisadora em coletar e analisar os dados, descrevendo-os como forma de verificar o contexto pesquisado. Gil (2008, p. 28) esclarece:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Desta forma, ao observar o cotidiano escolar das turmas do 1º ano da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro de forma sistemática, utilizando-se de um rigor científico a pesquisadora poderá coletar os dados necessários para responder ao problema desta pesquisa, utilizando-se do objetivo geral e os objetivos específicos para descrever como são realizadas as avaliações diagnósticas, qual o conhecimento que os docentes têm sobre a Psicogênese da Língua Escrita e a evolução psicogenética dos alunos do 1º ano do ensino Fundamental. Conforme Campoy (2016, p. 145), “La investigación descriptiva se pregunta por la naturaleza de um fenómeno social. Su objetivo es ofrecer una definición de la realidad, examinar um fenómeno para caracterizarlo de la mejor forma posible”

Esta pesquisa terá como objetivo analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e suas contribuições para a prática pedagógica docente, no 1º ano do Ensino Fundamental, desse modo serão coletados em junho e julho de 2018 os dados relativos ao final do ano letivo do ano de 2017 e as entrevistas com os atores envolvidos neste período serão aplicados nos meses de junho e julho do ano de 2018, sendo analisados nos meses subsequentes.

Lakatos e Marconi (2003, p. 187) salientam que nesse tipo de pesquisa qualitativa, transversal são empregados artifícios objetivando: “[...] a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem”.

Assim esta pesquisa produzirá a descrição dos dados através de uma análise que dispensa o uso de dados estatísticos, utilizando-se tão somente da análise e da descrição para a apresentação dos dados coletados. Os números que serão apresentados no decorrer da tese serão demonstrados tão somente para subsidiar a descrição dos resultados, recorrendo-se ainda as bases legais e teóricas que nortearão esta pesquisa a fim de identificar com são realizadas as avaliações e a evolução psicogenética dos alunos do 1º ano.

2.6 CONTEXTO ESPACIAL E SOCIOECONÔMICO DA PESQUISA.

O presente estudo contempla a observação do contexto de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Manaus, localizada no Estado do Amazonas - Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro, com o objetivo de realizar a pesquisa de forma eficaz, já que a escola em questão é uma das escolas que possui prédio próprio da Secretaria de Educação, já que todas as outras que a pesquisadora atuava como supervisora pedagógica eram prédios locados e não possuem a infraestrutura completa de uma escola municipal, além de já está constituída e instalada na comunidade desde antes da implantação do Bloco Pedagógico nas escolas municipais de Manaus.

As atividades da referida escola tiveram início no ano de 1980, funcionando precariamente numa casa de madeira na Travessa Cunha Melo, nº 56, bairro Vila da Prata. Posteriormente, a instituição de ensino mudou-se para a Rua Ademir de Barros, nº 186, local denominado Castanhal (devido às inúmeras castanheiras existentes), passando a denominar-se “Escola Vila da Prata”, funcionando com três salas de aula, de 1ª a 4ª série, nos turnos matutino e vespertino, tendo como primeiras professoras Tereza de Jesus Palma Pantoja, Marluce da Silva Feijó, Irinaide Rolim e Alvina Meira.

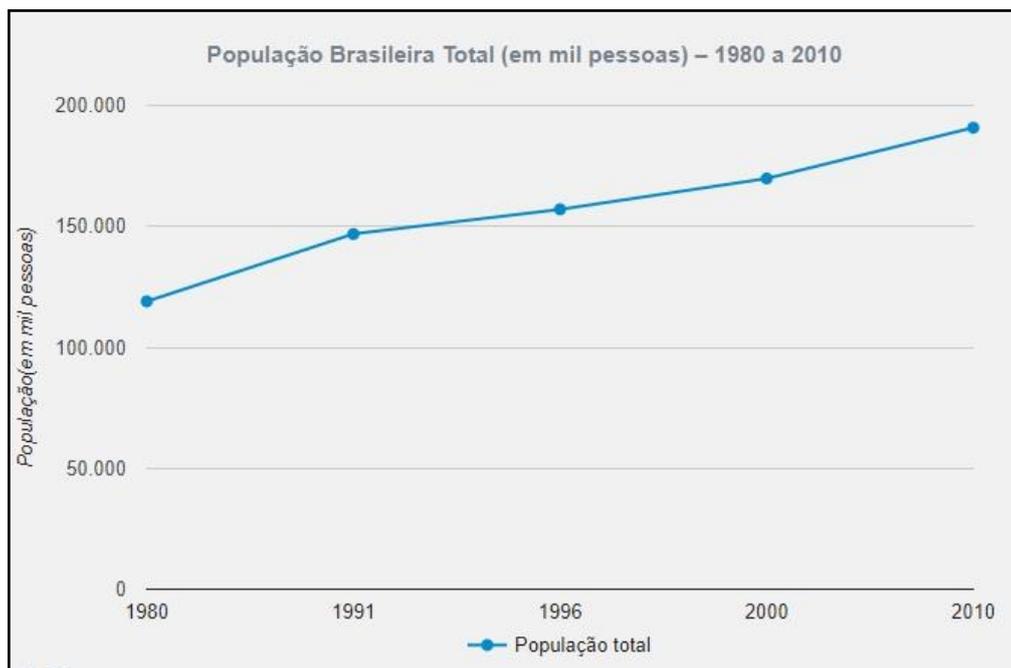
Com a expansão do bairro e os consequentes reclames da comunidade, a escola transferiu-se para um prédio oficial localizado na Rua Voluntários da Pátria, s/nº. Sua reinauguração ocorreu no dia 03 de setembro de 1981, na administração do então prefeito José de Oliveira Fernandes e na gestão da secretária de Educação, professora Raimunda Dionísio Pinto do Nascimento. Nessa data, a escola recebeu o nome que possui até os dias atuais: Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro, sendo sua primeira gestora a professora Alvina Meira.

O patrono da Escola, professor Joaquim Gonzaga Pinheiro, foi escolhido pelo prefeito de Manaus à época, que visou homenagear um de seus mestres, que foi professor da Escola D. Pedro II, diretor do colégio Brasileiro e funcionário do Banco do Brasil, como também membro ativo da Polícia Militar do Estado, tendo chegado à última patente da corporação, a de coronel PM.

A partir de junho de 1982, a escola passou a oferecer os cursos de: 1º grau (1ª a 4ª série) diurno e 1º grau (5ª a 8ª série e Educação Integrada) no horário noturno, quando assumiu a direção em outubro de 1982 até março de 1983, a professora Sebastiana Reis de Souza. Em 2005, passou a dirigir a escola o professor Fernando Antônio dos Santos Castelo Branco, buscando trabalhar a gestão democrática do ensino público e enfatizando a participação da comunidade, assim como a contribuição dos pais e ex-alunos no trabalho desenvolvido por todos, como é caso do Projeto aluno monitor, desenvolvido na disciplina de matemática.

A escola, desde a sua fundação, já passou por quatro reformas, sendo uma em 1992, uma em 1996, outra em 2000 e a última 2006, que na ocasião teve construído seu refeitório. Atualmente a escola oferece à comunidade a Educação Básica no nível fundamental, funcionando com nove salas de aula nos turnos matutino e vespertino, sendo do 1º ao 5º ano no turno matutino e do 6º ao 9º ano no turno vespertino.

Como a escola fica localizada na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, na região territorial brasileira, veremos o contexto da cidade, Estado e país que englobam o local da pesquisa. Em seu mapa político, vemos que o Brasil é composto por 26 Estados mais o Distrito Federal, onde fica situada a capital do país, a cidade de Brasília. O Brasil possui uma área territorial de 8.515.767,049 quilômetros quadrados de extensão, sendo o maior país da América Latina.

FIGURA 17: Evolução da população brasileira entre 1980 e 2010.

Fonte: IBGE, 2018.

Diante da figura acima, vemos que entre a década de 1980 e 2010, a população residente no Brasil quase dobrou. O sistema político nacional que gere a população é republicano, onde a população elege os governos municipal, estadual e federal. A moeda corrente é o Real, adotada após sucessivas problemáticas econômico-financeiras ocorridas com planos monetários anteriores, em 1º de julho de 1994.

No Amazonas, local de aplicação desta pesquisa, segundo o IBGE, há aproximadamente 04 milhões de habitantes, com uma densidade demográfica de 2,23 habitantes por quilômetro quadrado. Nosso Estado possui área territorial de 1.559.146,876 quilômetros quadrados, superando a soma dos territórios das regiões Sul e Sudeste do país. Esse cenário demonstra que sendo o maior Estado do país, o Amazonas possui uma população ainda considerada pequena, se comparada a estados do Sudeste que possuem territórios menores e populações até 10 vezes maiores que a do nosso Estado, como é o caso do Estado de São Paulo, com aproximadamente 45 milhões de habitantes, em 2017.

A renda média domiciliar per capita do Estado era de R\$ 739 em 2016, segundo dados do IBGE. Há diferentes fontes econômicas no Amazonas, uma das principais delas consiste na Zona Franca (situada na capital, Manaus), que se organiza em torno do Distrito Industrial, mas há ainda outras fontes econômicas, como a extração mineral, vegetal e

animal, ocorridas em larga escala no interior do Estado.

Na Educação, os números de matrículas no Estado são expressivos:

TABELA 01: Número de matrículas e escolas na Rede Pública do Estado do Amazonas (2017).

LOCAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL ^(1,2)	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL		
			TOTAL	CRECHE	PRE-ESCOLA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
C A P I T A L	FEDERAL	4.323	-	-	-	785	-	785
	ESTADUAL	231.194	-	-	-	114.220	38.744	75.476
	MUNICIPAL	235.761	48.253	4.028	44.225	168.400	116.493	51.907
	PRIVADA	82.280	16.407	5.059	11.348	46.775	30.423	16.352
	TOTAL	553.558	64.660	9.087	55.573	330.180	185.660	144.520

Fonte: MEC/Inep/Seduc/DPGF/Gepes 2017.

Conforme a tabela acima, notamos que o número de alunos em idade escolar no Estado do Amazonas é expressivo, principalmente no Ensino Fundamental, período que compreende os alunos na faixa etária entre 06 e 14 anos. Nota-se, ainda, que o número de vagas disponibilizadas nas pré-escolas (creches) é ínfimo, se comparado à quantidade de alunos do Ensino Fundamental. Tal cenário evidencia que, no Estado, a grande maioria das crianças passa a ter acesso à escolarização somente após completar 06 anos de idade, já na Educação Básica.

A cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas e município onde está localizada a escola pesquisada, possui uma população estimada pelo censo em 2017 de 2.130,264 milhões de habitantes. Manaus foi criada no século XVII visando consolidar o poderio de Portugal na Região Amazônica, o que demonstra que nossa região à época já era considerada um relevante espaço do território brasileiro. O núcleo urbano, localizado à margem esquerda do Rio Negro, teve início com a construção do Forte da Barra de São José, idealizado pelo capitão de artilharia Francisco da Mota Falcão, em 1669, ano em que se passou a usar como o nascimento da cidade. O aniversário da cidade é comemorado no dia 24 de outubro, tendo a mesma, completado 348 anos em 2017. O nome "Manaus" possui origem através da tribo indígena Manaós, que habitava a região da cidade no período colonial. Etimologicamente o nome da tribo significa “Mãe de Deus”.

Na capital, 660.360 estudantes foram matriculados no Ensino Fundamental, em 2017. A só na rede municipal de ensino foram 168.400 alunos matriculados no Ensino Fundamental que compreende do 1º ao 9º ano, ou seja, alunos em idades de 6 a 14 anos. O ensino no município é gerido, como já mencionado anteriormente, pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus - Semed, que obteve, no Ensino Fundamental, os seguintes resultados nos últimos anos:

TABELA 02: Rendimento Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Semed).

RENDIMENTO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS 2016 e 2017		
BLOCO PEDAGÓGICO	2016	2017
Aprovação	92,83%	95,3%
Reprovação	6,08%	4,04%
Abandono	1,08%	0,66%

Fonte: SigeamWeb, 2018.

Os dados acima compreendem os resultados de aprovação, reprovação e abandono da Educação Municipal nos últimos dois anos. Neles, percebe-se que a reprovação é uma problemática maior que a do abandono, visto que atingiu os patamares de 6,08% e 4,04% em 2016 e 2017, respectivamente. Sabemos que na estrutura do Bloco Pedagógico, não há reprovação no 1º, 2º anos, o que diminui os índices de reprovação dos alunos dos Anos Iniciais, contudo ao final do 3º ano os alunos que não alcançaram as competências fundamentais do Bloco Pedagógico, descritos na Proposta Curricular da Semed, deveria ser reprovados.

Convém observamos os resultados inerentes aos anos de ensino, especificamente, para melhor visualizarmos esse cenário.

TABELA 03: Resultados de 2016 e 2017 do Bloco Pedagógico das escolas de Manaus/AM.

MUNICÍPIO: MANAUS ENSINO FUNDAMENTAL BLOCO PEDAGOGICO					
Nº	Indicador	2016		2017	
		Qtde	%	Qtde	%
1	1 ANO	976 turmas		911 turmas	
2	Aprovação	23246	98.58%	22679	99.19%
3	Reprovação	0	0.00%	0	0.00%
4	Deixou de Frequentar	335	1.42%	186	0.81%
5	Total	23581	100.00%	22865	100.00%
6	2 ANO	830 turmas		812 turmas	
7	Aprovação	20893	99.04%	22582	99.43%
8	Reprovação	0	0.00%	0	0.00%
9	Deixou de Frequentar	203	0.96%	130	0.57%
10	Total	21096	100.00%	22712	100.00%
11	3 ANO	898 turmas		854 turmas	
12	Aprovação	19361	81.60%	21493	87.84%
13	Reprovação	4161	17.54%	2832	11.57%
14	Deixou de Frequentar	204	0.86%	143	0.58%
15	Total	23726	100.00%	24468	100.00%

Fonte: SigeamWeb, 2018.

Nota-se, conforme os resultados do Bloco Pedagógico da Semed, em 2016 e 2017, que ainda há apenas o conceito de abandono influenciando os resultados de aprovação, no 1º e 2º Anos. Apenas no 3º Ano aparece um índice de reprovação propriamente dito com 4.161 alunos reprovados no 3º ano em 2016 e 2.832 em 2017. Pelo resultado apresentado, presume-se que no 1º Ano os alunos estão conseguindo desenvolver as habilidades e competências em alfabetização e letramento, para progredirem nos estudos. Vale ressaltar que o sistema do SigeamWeb não evidencia as reprovações quando o sistema é filtrado por ano letivo, se analisarmos bimestre a bimestre, conseguimos ver as reprovações dos estudantes.

Esses dados refletem nos resultados da ANA municipais, conforme a figura seguinte:

FIGURA 18: Distribuição percentual dos estudantes por Nível de Proficiência em Leitura da cidade de Manaus.



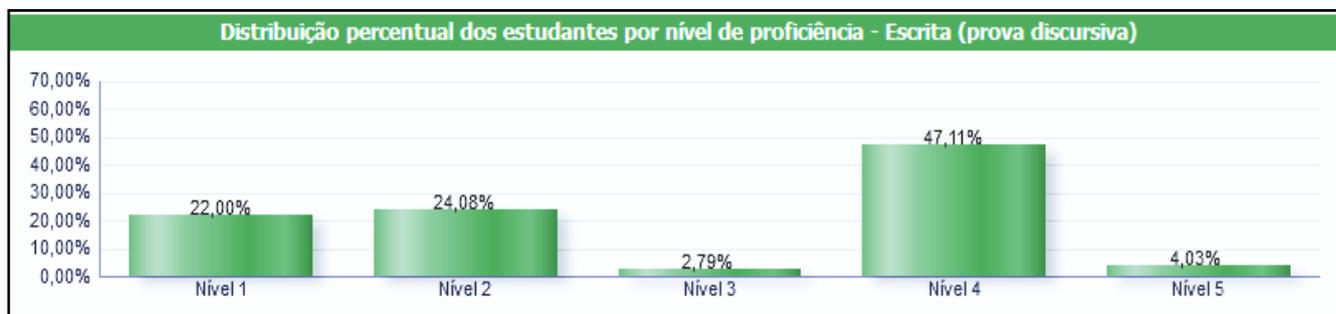
Fonte: INEP, 2018.

A figura assim demonstra que, na última edição da ANA os resultados da avaliação de leitura estiveram abaixo do esperado, visto que 60,53% dos estudantes estiveram nos níveis elementar e básico em leitura, desenvolvendo apenas as seguintes habilidades:

- Nível 1 (elementar) - Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem;
- Nível 2 (básico) - Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

Ambos os níveis são considerados insuficientes na escala de proficiência. Os níveis 3 e 4 são considerados suficientes.

FIGURA 19: Distribuição percentual dos estudantes por Nível de Proficiência em Escrita da cidade de Manaus



Fonte: INEP, 2018.

A figura demonstra que, na última edição da ANA os resultados da avaliação de escrita também não foram satisfatórios. Nessa escala, há cinco níveis de descrição na escala de proficiência. Nela, 46,08% dos alunos demonstraram estar nas competências elencadas nos níveis 1 e 2, considerados insuficientes em termos de aprendizagem escrita:

- Nível 01 (elementar) - Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis;
- Nível 02 (elementar) - Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Diante desses resultados, nota-se que, em Manaus, os alunos do Ensino Fundamental I estão desenvolvendo habilidades elementares de leitura e escrita, sendo necessário que as orientações da Secretaria quanto ao processo de alfabetização e as habilidades a serem adquiridas pelos alunos ao final do 1º ano sejam efetivadas, visando melhorar a qualidade da aprendizagem alfabética de nossas crianças, o que gera uma série de questionamentos sobre o processo educacional que ocorre nas escolas de Manaus.

Se existe a aplicação de avaliações diagnósticas ao longo do ano letivo, no 1º do

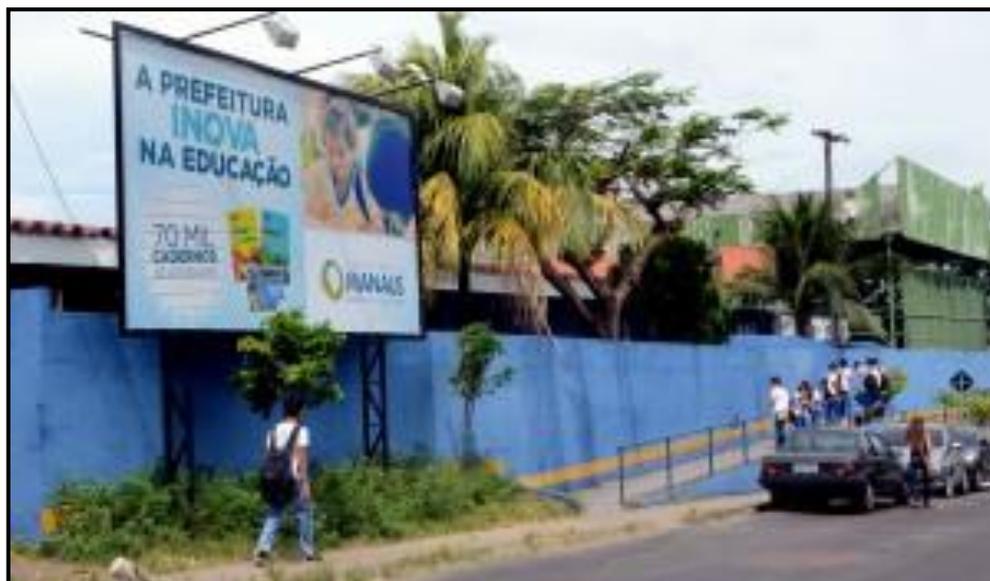
Ensino Fundamental, para identificar o nível da escrita dos alunos, se a Semed apresenta uma proposta curricular em que ao final do ano letivo o aluno desta série deveria ter consolidado os conceitos básicos do sistema de escrita alfabética, se os professores estão utilizando os materiais elaborados pela Semed para nortear sua prática quando a aquisição da escrita pelos alunos, como as docentes tem realizado estas avaliações diagnósticas e como os alunos têm concluído o final do 1º ano. Os dados apresentados reforçam mais ainda o problema a ser investigado por esta pesquisa.

2.7 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

FIGURA 20: Localização geográfica da cidade de Manaus



Fonte: Mapa Satélite de Manaus (<https://mapsapp.com/satelite/amazonas/manaus-am/>), 2018.

FIGURA 21: Foto da fachada da escola

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

A Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro, escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa, como já mencionado, está localizada na cidade de Manaus, Estado do Amazonas. Está situada na área urbana, em prédio próprio, na Rua Voluntários da Pátria, sem número, sob o CEP: 69030-520, Bairro: Vila da Prata, Zona Oeste da capital. Passou a funcionar com o nome de Escola Municipal Prof^o Joaquim Gonzaga Pinheiro, através do ato de criação da Lei 1.724, de 31 de outubro de 1984, reconhecido pelo parecer nº 024/89 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

Funcionam, na escola, os ensinos Fundamental I e II, sendo o 1º ao 5º anos no turno matutino e o 6º ao 9º anos no vespertino. Para prover o funcionamento do turno matutino, foco desta pesquisa, a escola possui o seguinte quadro funcional: 25 professores, 12 funcionários administrativos, um auxiliar de biblioteca e um coordenador de telecentro. Dez desses funcionários trabalham 40 horas semanais e os demais possuem carga horária de apenas 20 horas semanais. Salientamos que a escola possui ainda o gestor e um pedagogo somente no turno matutino. A escola possuía, no ano de 2017, 535 alunos, subdivididos nas seguintes turmas:

TABELA 04: Distribuição dos alunos por turno e ano/fase

Ano/Fase	Turma	Nº de alunos	Turno	
			MAT	VESP
1º	A	25	X	
1º	B	24	X	
2º	A	23	X	
2º	B	22	X	
3º	A	32	X	
3º	B	29	X	
4º	A	28	X	
4º	B	28	X	
5º	A	32	X	
6º	A	30		X
6º	B	23		X
6º	C	24		X
7º	A	39		X
7º	B	34		X
8º	A	34		X
8º	B	33		X
9º	A	35		X
9º	B	36		X

Fonte: SigeamWeb, 2018.

Como nesta pesquisa o foco consiste nos Anos Iniciais, se torna relevante enfatizarmos como é desenvolvido o trabalho pedagógico nesse segmento educacional. A proposta pedagógica da escola para o Ensino Fundamental I é assegurada na Resolução nº 032/CME/2013, que aprova a Proposta de Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de nove anos em um Bloco Pedagógico, considerando os três anos iniciais do Ensino Fundamental e a Resolução nº 033/CME/2013 que fixa as diretrizes para seu funcionamento na rede municipal de ensino no município de Manaus.

O Bloco Pedagógico consiste em uma política pública implantada nas escolas da Secretaria Municipal de Educação, em 2014. Esse documento, já mencionado em outro momento desta tese, foi aprovado através da Resolução nº 033/CME/2013, fixando as normas para operacionalização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devendo garantir

a alfabetização das crianças de 06 aos 08 anos de idade. Dessa forma, os alunos matriculados do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental são inclusos, processualmente, na estrutura do Bloco Pedagógico. Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro:

A proposta que fundamenta o trabalho no Ensino Fundamental Anos Iniciais é sociointeracionista e imprime uma mudança significativa no Ensino Fundamental. Com a organização curricular atual, busca assegurar a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, a oferta de um ensino de qualidade (PPP, 2016, p. 20).

Em termos de infraestrutura, a escola possui dez salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, consultório odontológico, refeitório, entre outros espaços, conforme a tabela a seguir:

TABELA 05: Estrutura Física da Unidade de ensino

AMBIENTE	QTD	AMBIENTE	QTD	AMBIENTE	QTD
Sala de Direção	1	Auditório	0	Almoxarifado	0
Secretaria	1	Salas de Aula	10	Depósito de Merenda	1
Sala da Coordenação Pedagógica	1	Lactário	0	Cozinha	1
Sala dos Professores	1	Solário	0	Banheiro (alunos)	1
Biblioteca	1	Brinquedoteca	0	Banheiro (alunas)	1
Sala de leitura	0	Telecentro	1	Horta Unidade de ensino	0
Sala Multiprofissional	0	Fraldário	0	Banheiro (funcionários)	2
Sala de Recurso	0	Escovódromo	0	Quadra Esportiva	1
Sala de Recurso Multifuncional	0	Consultório Odontológico	1	Refeitório	1

Fonte: PPP da Escola, 2016.

A tabela nos mostra que a escola possui uma gama de recursos razoável no que tange à infraestrutura, possuindo ambientes que possibilitam o cotidiano dos alunos.

Sabemos que não é o ideal e que a estrutura física poderia dispor de ambientes que desenvolvessem melhor o lúdico, como ferramenta de aprendizagem.

Conforme a tabela abaixo, há seis turmas no II Ciclo, assim dispostas:

TABELA 06: Número de alunos matriculados no Bloco Pedagógico, na Escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro em 2017.

ANO DE ENSINO	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
1º	02	49
2º	02	45
3º	02	61

Fonte: SigeamWeb, 2017.

No 1º Ano do Ensino Fundamental, foco desse estudo, aparecem matriculados na escola 49 alunos, divididos em duas turmas, uma de 24 alunos e outra com 25 crianças. Ao observamos os resultados do 1º Bimestre de 2017, essas turmas apresentam os seguintes resultados:

TABELA 07: Resultados do 1º Bimestre de 2017 do Bloco Pedagógico da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro

Análise do Resultado - Por Escola e Ensino				
Rede Ensino		Município		Escola
MUNICIPAL		MANAUS		E.M. JOAQUIM G. PINHEIRO
Período	Resultado	Ano Letivo		
		Primeiro	Último	
1. BIMESTRE	<input checked="" type="radio"/> DO PERÍODO <input type="radio"/> ATÉ O PERÍODO	2017	2017	
<input type="button" value="Consultar"/>				
<input type="button" value="Voltar"/>				
ENSINO FUNDAMENTAL BLOCO PEDAGOGICO				
Nº	Indicador	2017		
		Qtde	%	
1	1 ANO	2 turmas		
2	Aprovação	45	91.84%	
3	Reprovação	4	8.16%	
4	Deixou de Frequentar	0	0.00%	
5	Total	49	100.00%	
6	2 ANO	2 turmas		
7	Aprovação	32	71.11%	
8	Reprovação	13	28.89%	
9	Deixou de Frequentar	0	0.00%	
10	Total	45	100.00%	
11	3 ANO	2 turmas		
12	Aprovação	59	96.72%	
13	Reprovação	2	3.28%	
14	Deixou de Frequentar	0	0.00%	
15	Total	61	100.00%	

Fonte: Sigeam Web, 2017.

Diante dos resultados do 1º Bimestre, fica evidente que, ainda que não haja reprovação no 1º e 2º Anos, se analisarmos os dados a cada bimestre, conseguimos visualizar que houve notas abaixo da média na escola pesquisada. O foco desse estudo, o 1º Ano do Ensino Fundamental, obteve nesse período letivo 8,16% de reprovação. Isso significa que houve dificuldade de aprendizagem no início do ano.

2.8 POPULAÇÃO PARTICIPANTE

Esta pesquisa é norteada, como já mencionado anteriormente, por uma descrição, com enfoque qualitativo. Em vista disso, houve a delimitação da população, que consiste, conforme Oliveira (2002, p. 72) “O universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum [...] dependem

do assunto a ser investigado”. Nesse sentido, entendemos a população como aqueles indivíduos cuja pesquisa observa e analisa, conforme objetivos previamente determinados.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Semed possui atualmente 492 escolas no Município de Manaus, atendendo alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Para administrar e apoiar essas escolas foram criadas as Divisões Distritais Zonais - DDZ, que ficam responsáveis por acompanhar e orientar o trabalho administrativo e pedagógico dessas escolas. Na cidade de Manaus a divisão foi feita em sete DDZ's. A DDZ - OESTE administra 84 escolas do Ensino Fundamental, sendo que apenas 50 delas possuem o 1º ano do Bloco Pedagógico.

2.8.1 Escola e turmas

Visando compreender o contexto das avaliações diagnósticas e a evolução psicogenética dos alunos, foi escolhida uma escola que possui o Ensino Fundamental a qual serão investigadas as duas turmas de 1º ano que a escola possui, sendo as turmas A e B, visto que ao observarmos, a tabela 07, desta tese, relativo ao rendimento escolar da escola no ano de 2017, verificamos que houve um elevado número de alunos reprovados no 2º ano do Ensino Fundamental, logo no 1ª bimestre, totalizando 13 crianças, esse resultado pressupõe que estes alunos não consolidaram as habilidades básicas no 1º ano e que esta reprovação é provavelmente proveniente de lacunas no processo de ensino e aprendizagem no ano anterior, motivo este que levou a pesquisadora a optar em realizar a pesquisa no 1º ano do ensino fundamental, visto que se os alunos estão chegando no 2º ano apresentando reprovação é possível que as habilidades relativas ao 1º ano não foram consolidadas, fato este que precisa ser investigado.

2.8.2 Participantes

Os participantes a ser pesquisados nesta tese foram definidos de forma não probabilística casual, conforme Campoy (2016, p. 77) afirma que “La selección de la muestra se hace de forma arbitraria, em función de los elementos que están más a su alcance (que sea más accesible)”.

Assim foi escolhida apenas 01 escola para realizar esta pesquisa, visto que das 05 escolas acompanhadas pela pesquisadora em seu trabalho como supervisora pedagógica,

01 atendia a educação de jovens e adultos, outra atendia somente o ensino fundamental do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 01 estava em calendário especial, pois foi inaugurada no mês de abril de 2017, outra possuía prédio alugado e por fim a escola escolhida, já está fixada na comunidade a bastante tempo e possui no turno matutino as séries iniciais do Bloco Pedagógico, além de apresentar alunos no início do 2º ano do Bloco Pedagógico com dificuldades na compreensão do sistema de escrita alfabética o que remete a não consolidação dessas habilidades no 1º ano.

Foi escolhido realizar esta pesquisa nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, por esta série de ensino ser a que o aluno deve desenvolver as habilidades básicas da escrita, devendo estes alunos saírem com competências e habilidades suficientes para que nas séries seguintes possam progredir em seus estudos.

As duas professoras do 1º ano, as professoras do 2º e 3º ano, a pedagoga e o gestor escolar, do turno matutino da escola serão entrevistados, visto que eles estão ligados diretamente a realização dos testes de sondagem, ao planejamento das ações para a aquisição das habilidades básica que os alunos devem obter ao final do 1º ano.

Nessa entrevista, serão questionados os fatores nos quais estes profissionais se embasam para a realização das avaliações diagnósticas, sobre os conhecimentos inerentes a psicogênese da língua e a organização metodológica e didática de suas aulas, bem como os processos de alfabetização e letramento desenvolvidos por ela ao longo do ano letivo de 2018.

Haverá ainda uma observação dos registros sobre a realização dos testes de sondagem, através da coleta dos documentos arquivados na escola, sobre a realização e o resultado, bem como outros documentos que respondam os objetivos desta pesquisa.

De forma indireta os 49 alunos das turmas A e B serão observados, visto que os testes de sondagem realizados pelos mesmos, bem como outros registros que a escola possui relativos às atividades desenvolvidas por eles em sala de aula serão analisados.

A coleta de informações será realizada conforme a tabela a seguir:

TABELA 08: População participante desta pesquisa

População Participante	Quantidade
Professores	04
Pedagoga	01
Gestor	01
Alunos	49
Total	55

Fonte: Autora da pesquisa, Adriany Paula de Freitas, 2017.

A coleta dos dados na escola será realizada no ano de 2018, no período de junho a julho, visto que será necessária a finalização do ano letivo para a análise dos documentos relativos às turmas observadas.

A evolução ou não desses alunos em relação à aquisição das habilidades básicas do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o sistema de escrita alfabética, se tornará mais evidente ao final do ano letivo. Os dados também serão coletados junto à professora e a pedagoga, visando compreender as atividades diagnósticas por elas organizadas e implantadas ao longo do ano letivo de 2017.

2.9 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA COLETA DOS DADOS

Para a organização sistemática da tese, foi utilizada a coleta dos dados a partir de fontes documentais, relativo à rotina da escola e das turmas observadas. A análise documental foi utilizada, pois serão coletados os dados produzidos pelos alunos e pela professora ao final do ano letivo anterior, com o objetivo de identificar qual foram os níveis conceituais da escrita e as habilidades adquiridas pelos alunos ao final do ano letivo.

Foi utilizado também a observação sistemática para identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas nas turmas de 1º ano da Escola pesquisada, a partir de um

roteiro estruturado o qual foi elaborado a partir da revisão documental dos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação.

A entrevista estruturada com os docentes, a pedagoga e o gestor, foram realizadas com o objetivo de compreender como foram realizadas as avaliações, quais foram as orientações da Semed para a realização desta ação, quais foram as evoluções psicogenéticas dos alunos ao final do 1º ano. As entrevistas e toda a coleta a ser realizada a partir dos documentos foram construídos com base na problemática desta tese, respeitando os objetivos geral e específicos nela proposta, apresentados nos apêndices desta tese.

Os instrumentos de coleta de dados foram validados a partir da construção de um guia de entrevista a ser aplicado aos participantes da pesquisa, seguindo o tema, a problemática e os objetivos desta tese.

Em seguida os instrumentos para a coleta foram submetidos ao orientador Dr. Luis Ortíz Jimenez, para que o mesmo os verificasse, analisando a coerência e clareza das questões, bem como a eficácia da aplicação aos participantes da pesquisa. Além do orientador, foram enviadas a mais 03 doutores, que possuem conhecimentos e pesquisas sobre o tema abordado nesta tese, para que pudessem analisar a relação entre os objetivos gerais e específicos desta pesquisa as questões formuladas. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.166) “o rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de entrevistadores inexperientes ou de informantes tendenciosos”.

Na elaboração dos instrumentos a pesquisadora solicitou dos especialistas que indicassem no formulário as questões que não apresentaram a coerência e clareza necessária e quais suscitaram dúvidas.

Nos tópicos seguintes, constam as técnicas supracitadas e que serão utilizadas para a produção da pesquisa.

2.9.1 Técnica de observação sistemática

Na observação sistemática, são utilizados, conforme Marconi e Lakatos (2003), instrumentos para a verificação dos dados ou fenômenos estudados na pesquisa. Nela, se têm objetivos pré-definidos, que conduzem as condições da observação, visando alcançá-los: “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe” (p. 193).

Desta feita, nesse sistema de pesquisa, serão utilizados instrumentos que metodizam a pesquisa para o alcance dos intuitos predeterminados pelo pesquisador. Quanto a observação o pesquisador deverá se integrar com o grupo pesquisado, estando próximo da realidade do mesmo, para, inclusive se colocar no lugar dos integrantes do grupo e conhecer o cotidiano em que vivem. Marconi e Lakatos pontua que há vantagens e desvantagens nesse sistema observacional:

O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado.

O objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão, mas, em certas circunstâncias, há mais vantagem no anonimato (Marconde e Lakatos, 2003, p. 194).

No caso desta pesquisa, o período de atuação da pesquisadora para a observação sistemática na escola, não foi extenso a ponto de a pesquisadora se envolver emocionalmente com os participantes e perder o crivo acerca do contexto da turma pesquisada, visto que esta técnica foi utilizada para responder ao objetivo específico 01 desta tese que é identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas nas turmas de 1º ano. O que ocorreu foi um envolvimento da pesquisadora com a docente e com os alunos, em uma medida que permitiu que eles se sentissem à vontade com a presença dela em sala de aula, permitindo que a pesquisa se desenvolvesse com naturalidade.

A pesquisadora explanou todos os pontos da pesquisa à docente, deixando claras as suas intenções e objetivos, o que também fez com que esta se envolvesse com o tema por aquela pesquisado.

2.9.2 Técnica de análise documental

A coleta documental será realizada a partir de uma relação de documentos que podem ser utilizados pela pesquisadora para nortear a pesquisa a fim de, observar os que subsidiassem o estudo em andamento.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.174)

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina

de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Para tanto, primeiramente deverá recorrer-se aos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação, voltada ao Bloco Pedagógico e mais diretamente ao 1º ano do Ensino Fundamental, além de todos os demais documentos que a escola possui com registro sobre as turmas pesquisadas e os objetivos desta pesquisa.

Todos os documentos analisados devem ser localizados na escola pesquisada, conforme Gil (2008, p. 147), “fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”. Assim, os documentos a serem observados ao longo dessa pesquisa devem ser capazes de responder ao tema, a problemática e aos objetivos propostos.

2.9.3 Entrevista

O objetivo do guia de entrevista nesta pesquisa será tornar os objetivos específicos aqui apresentados em explicações coerentes com a realidade apresentada na escola. Assim, cada objetivo específico se traduzirá em um texto que discorrerá acerca do caminho traçado pela pesquisadora para que o objetivo venha a se concretizar.

Nesse sentido, será realizada entrevista com as 02 professoras do 1º ano, com a pedagoga, com o gestor e com as professoras do 2º e 3º ano, conforme o apresentado por Gil (1999), onde se apresenta a pergunta ao entrevistado e há um espaço em branco para que a pesquisadora escreva a resposta do entrevistado sem qualquer interferência ou sugestão de resposta, e abertas, quando se propicia ao entrevistado um conjunto de possíveis respostas para que seja escolhida a que compreende a opinião dele em relação ao tema inquirido.

A entrevista consiste puramente em um momento com propósito definido, onde duas pessoas trocam informações acerca de determinados temas. No caso desta tese, seria um momento onde dois indivíduos trocam informações verbais, sobre o tema pesquisado. Assim como as outras técnicas de estudo, a entrevista demanda uma estruturação prévia, visando atingir aos objetivos estabelecidos. Conforme Gil (2008, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos

dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Nesse sentido, Gil (2008) menciona ainda que as ciências sociais, que lidam com as pessoas em seu cotidiano, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia etc., costumam valer-se da ferramenta da entrevista para compreender como essas pessoas pensam e percebem determinadas situações e contextos: “[...]sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação (apud 2008, p. 109).

Em virtude do contexto escolar específico e dos objetivos dessa pesquisa, a entrevista propriamente dita será realizada com as professoras do 1º Ano A e B, com a pedagoga, gestor e professoras do 2º e 3º ano, visto que eles são os personagens que lidam cotidianamente com a alfabetização das crianças dessas turmas. Conhecer os recursos dos quais a pedagoga e as professoras dispõem, bem como os processos formativos pelos quais estas profissionais passaram para atuar com alunos do 1º ano do ensino fundamental, são aspectos que serão coletados através deste instrumento de pesquisa.

Além disso, verificar-se-á ainda se as entrevistadas conhecem os níveis da escrita preconizados pela teoria da Psicogênese da Língua Escrita, se elas recebem apoio pedagógico da escola em que atuam, entre outros aspectos preponderantes que responderão aos objetivos geral e específicos desta pesquisa.

A entrevista será realizada de forma estruturada com questões pré definidas, contendo questões abertas a fim de possibilitar a coleta dos dados sem perder nenhum aspecto a ser apresentado pelo entrevistado.

2.10 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Neste momento, precisam ser pontuados todos os fatores inerentes à coleta de dados realizada durante a pesquisa. Para que isso ocorra a pesquisadora contatará a gestão da escola, bem como o setor pedagógico e as professoras, visando esclarecer os objetivos da pesquisa e a forma como esta deve ocorrer no ambiente escolar. É preponderante que, nesse percurso da pesquisa, não restem dúvidas sobre as intenções da pesquisadora,

visando evitar resistência dos atores escolares e possível modificação de comportamento dos envolvidos na pesquisa, o que ocasionaria uma ruptura com os interesses de analisarmos a realidade da escola.

Serão explanados, durante essa conversa, o período em que a pesquisadora estará na escola, o horário, os instrumentos de coleta de dados, bem como os dados da escola aos quais se necessita de acesso, como o Projeto Político Pedagógico, ficha de matrícula dos alunos, diário de classe, testes de sondagem, relatórios escolares, caderno dos alunos, relatórios arquivados na escola do supervisor pedagógico, documentos legais da secretaria e institucionais, e etc.

As questões a serem aplicadas na entrevista, bem como o a revisão documental, foram construídas alguns meses antes da aplicação na escola, pela pesquisadora. Posteriormente, foram enviadas ao orientador para aprovação e consequente aplicação com os atores pesquisados.

Após a validação dos instrumentos de coleta de dados, a pesquisadora pôde se dirigir à escola e iniciar a observação sistemática e a aplicação das entrevistas com a população participante, além de realizar a coleta dos dados documentais do trabalho desenvolvido pelas docentes, visualizando as metodologias por elas utilizadas e os registros existentes na escola sobre o processo de aplicação, observação da evolução dos alunos e etc. Além disso, a revisão documental nos permitiu identificar os registros das avaliações diagnósticas nas turmas analisadas, os documentos norteadores para a realização dos testes de sondagem, os testes de sondagem dos alunos e os resultados obtidos por eles ao final do ano letivo. Além disso, a técnica da observação sistemática nos permitiu identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas nas turmas analisadas.

2.11 TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

De acordo com Gil (2008), após a coleta de dados entra em vigor a análise e interpretação de uma pesquisa:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2008, p. 156).

Ambas, análise e interpretação estão interligadas aos objetivos propostos na pesquisa e visam auxiliar na resposta a esses objetivos: “os processos de análise e interpretação variam significativamente em função do plano de pesquisa” (Gil, 2008, p. 156). A análise se diferencia da interpretação pelo fato de ela verificar tão somente os dados, enquanto a interpretação associa esses dados a outros contextos e pesquisas. Lakatos e Marconi (2003, p. 167) corroboram nesse entendimento ao afirmar que a: “Análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas”.

Ainda conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 168):

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Quando nos voltamos à análise qualitativa dos dados, devemos entender que no estudo de fenômenos ocorridos, como é o caso da escola selecionada, não há, conforme Gil (2008, p. 175) um modelo de análise ou um padrão pré-estabelecido: “[...] a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. Impende destacar, portanto, que cabe ao pesquisador, nesta tese, verificar os dados mais relevantes a serem analisados e interpretados, organizá-los, revisá-los e, então, proceder com a análise propriamente dita.

Conforme Lakatos e Marconi, (2003, p. 168), para proceder à análise e interpretação dos dados, devem-se levar em consideração dois aspectos:

- planejamento bem elaborado da pesquisa, para facilitar a análise e a interpretação;
- complexidade ou simplicidade das hipóteses ou dos problemas, que requerem abordagem adequada, mas diferente; a primeira exige mais tempo, mais esforço, sendo mais difícil sua verificação; na segunda, ocorre o contrário.

O importante a ser ressaltado é que na pesquisa qualitativa a ligação estreita com a teoria estudada é fundamental, pois a análise dos dados precisa estar embasada através dos cientistas do tema estudado: “o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias” (Gil, 2008, p. 178). Nos próximos tópicos deste estudo, verificaremos de forma mais efetiva como isso aconteceu.

2.11.1. Revisar o material

Essa etapa da pesquisa consiste em verificar se os dados obtidos durante a entrevista, a observação sistemática e as fontes documentais estão organizados adequadamente, contendo as informações necessárias para que possam ser posteriormente analisados pela pesquisadora.

Além disso, se observa também o registro correto dos dados coletados pela pesquisadora, visando perceber se os dados estão compreensíveis, propiciando uma análise coerente com os dados observados.

2.11.2. Estabelecer um plano de trabalho inicial

Lakatos e Marconi (2003) refletem que o plano de trabalho da dissertação contribui para a solução de problemas aventados na pesquisa. No caso da pesquisa descritiva, ela consistirá em ferramenta de planejamento para a análise e interpretação dos dados, verificando os recursos disponíveis à pesquisadora, o que deverá ser revisado e possíveis melhorias e reorganizações no processo analítico da pesquisa. Gil (2008, p. 73) ressalta que: “Esse plano, geralmente, é provisório e passa por formulações sucessivas”.

Nesse mesmo contexto, será previsto e revisto o tempo de análise dos dados coletados em campo, visando compreender se esse período será suficiente para contemplar as necessidades e objetivos da pesquisa, conforme Gil (2008, p. 73) “O plano de trabalho, geralmente, apresenta a forma de uma coleção de itens ordenados em seções correspondentes ao desenvolvimento que se pretende dar à pesquisa”. Durante a elaboração do plano a pesquisadora pensou nos recursos materiais que deveriam ser utilizados, as ações a serem desenvolvidas em campo para a coleta dos dados, relacionou os documentos primários a serem observados, definiu os participantes e os instrumentos a ser utilizado para responder a cada objetivo da pesquisa.

2.11.3 Cronograma da pesquisa

Para que esta tese seja desenvolvida dentro de um tempo hábil foi necessária a organização de um cronograma para que o estudo fosse realizado seguindo as etapas concernentes a uma pesquisa científica.

A partir figura com a programação das ações é possível identificar que a primeira etapa corresponde a criação do desenho da investigação e elaboração e validação dos instrumentos da pesquisa, a segunda etapa refere-se a aplicação dos instrumentos e coletas de informações. Por último a terceira fase corresponde a apresentação e análise dos resultados, bem como a elaboração das conclusões e das recomendações.

FIGURA 22: Programação das Ações

Fase	Atividade	Tempo	
Primeira Etapa	- Revisão Teórica. - Desenho da Investigação. - Elaboração de Instrumentos da coleta de dados. - Validação dos instrumentos. -Elaboração Final dos instrumentos.	6 meses	Novembro Dezembro Janeiro Fevereiro Março Abril
Segunda Etapa	- Aplicação dos Instrumentos. - Coleta dos dados. -Processamento das informações.	3 meses	Maio Junho Julho
Terceira Etapa	- Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados. - Redação do informe final. -Elaboração de propostas	3 meses	Agosto Setembro Outubro

Fonte: Adriany Paula de Freitas, 2018.

2.11.4 Codificar os dados em um primeiro nível ou plano

Gil (2008, p. 175) defende que é relevante “tomar decisões acerca da maneira como codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis” dentro do universo pesquisado.

Nesse cenário, devem ser organizadas as respostas tanto das entrevistas com a professora A e B, a pedagoga e o gestor, bem como os relatórios resultantes da observação direta da aplicação das avaliações diagnósticas em sala de aula além dos documentos relativos ao tema da pesquisa. Posteriormente, os resultados provenientes da coleta de dados foram organizados de acordo com os três objetivos específicos propostos pela pesquisa: identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º

ano, em uma escola Municipal; verificar como as professoras fazem a análise do resultado das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que elas têm em relação à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria e descrever a evolução psicogenética e as habilidades da escrita consolidada pelos alunos no 1º ano a partir dos registros coletados ao longo desta pesquisa.

2.11.5. Codificar os dados em um segundo nível ou plano

Nesse momento da pesquisa, ocorre a triagem mais restrita dos dados coletados, organizando-os de forma a permitir uma análise mais eficaz e procedimental. De acordo com Grinnell (1997, *apud* Sampieri, Collado e Lucio, 2006, p. 503) a “codificação dos dados em um segundo plano implica refinar a codificação e envolve a interpretação de significados das categorias obtidas no primeiro nível”.

Nesse momento, começa a ocorrer uma interpretação daquilo que foi coletado, no sentido de verificar se a coleta dos dados no campo contemplou as necessidades e objetivos propostos.

Através desse levantamento, organizam-se mais claramente os dados, já os separando conforme for pertinente, para a interpretação propriamente dita dos mesmos. Nesse momento também se garante o sigilo da identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, dispondo os materiais coletados sem expor o nome dos envolvidos. Para tanto, serão identificados ao longo da análise dos dados, as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental como P1 e P2, a pedagoga, o gestor e as professoras de 2º e 3º ano, não haverá alteração na nomenclatura utilizada para identifica-los, resguardando apenas sua identidade. Quanto aos alunos serão utilizados apenas o primeiro nome de cada um, sendo que quando houver nomes em comum será utilizado os dois primeiros nomes.

2.11.6. Interpretar os dados

Conforme Gil (2008, p. 101), após a coleta dos dados ocorre um “processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos”. Nesse momento, os dados recebem a necessária interpretação, verificando as opiniões apresentadas, bem como a análise da observação documental, a observação sistemática e as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa durante a aplicação das entrevistas.

No caso da interpretação da análise documental, é relevante que o pesquisador compreenda o panorama da escola, antes de proceder com a interpretação propriamente dita dos dados coletados.

O que reflete diretamente na interpretação dos dados coletados na observação sistemática que conforme Gil, (2008, p. 102),

Um dos maiores problemas na observação simples refere-se à sua interpretação, ou seja, ao significado que deve ser atribuído ao que está sendo observado. Por essa razão, é necessário que o pesquisador esteja dotado de conhecimentos prévios acerca da cultura do grupo que pretende observar.

Além de tais aspectos, o pesquisador deve ainda retratar aquilo que depreendeu da coleta de dados “de forma sintética e de maneira clara e acessível” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 168). Somente após essa interpretação coesa será possível analisar a realidade da escola.

Nesta fase todos os dados foram analisados a partir dos resultados colhidos nas entrevistas com os participantes e com a observação dos documentos.

2.11.7. Descrever contexto(s)

A descrição do contexto consiste no momento em que se retomam as anotações que foram colhidas no momento da coleta de dados em campo, visualizando aspectos inerentes ao panorama da escola, que podem ser relevantes e que, por algum motivo, deixaram de ser explanados anteriormente.

Além disso, é feito um cruzamento de dados e informações que se correlacionem ao que já havia sido observado, verificando se alguma anotação irá acrescentar informações às análises já realizadas pela pesquisa.

2.11.8. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados

Nessa etapa da pesquisa, verificar-se-á se os resultados a que se chegou são consistentes, organizados e relevantes para a resolução do problema definido na pesquisa. Além disso, observa-se se as fontes das quais os resultados emanaram possuem veracidade e condizem com a realidade da escola.

Lakatos e Marconi (2003) pontuam que há casos em que há confusão entre afirmações e fatos. Isso pode gerar resultados parciais ou confusos. Para evitar essa problemática, verifica-se a confiabilidade do que surgiu de resultado na pesquisa, fazendo uma revisão com os participantes da veracidade das informações analisadas pela pesquisadora.

2.11.9. Responder, corrigir e voltar ao campo.

Toda pesquisa pressupõe entraves e percalços em seu caminho. Objetivando minimizar as consequências negativas deles sobre a pesquisa, deve-se ter um momento de análise dos procedimentos metodológicos utilizados durante a coleta de dados. Caso haja necessidade de uma nova verificação, ou de se corrigir algo que foi produzido, mas não supriu as demandas do estudo, o pesquisador deve voltar a campo para reanalisar, corrigir ou refazer qualquer ferramenta de pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados da investigação sobre as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e a evolução psicogenética dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, na Cidade de Manaus/AM. Os referidos dados foram coletados a partir de instrumentos de coleta de dados, previamente elaborados com intuito de responder aos objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Os dados foram coletados a partir da observação sistemática, da análise documental e das entrevistas realizadas com os professores do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com a pedagoga e com o gestor da Escola Municipal pesquisada, obedecendo a metodologia descrita no capítulo anterior a qual direcionou todo o trabalho de coleta e análise dos dados.

Os dados coletados possibilitaram a obtenção de respostas para a problemática desta pesquisa e para que os mesmos fossem analisados foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) Análise entre os aportes teóricos que norteiam as práticas de alfabetização, avaliações diagnósticas, os níveis da escrita e a evolução psicogenética, com a realidade vivenciada pelos profissionais que atuam diretamente com os alunos do 1º ano do ensino fundamental, na escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro no município de Manaus/AM.
- b) Revisão dos dados coletados através das entrevistas realizadas com os professores do 1º ao 3º ano do Bloco Pedagógico, com a pedagoga e com o gestor da escola;
- c) Organização das informações coletadas na observação sistemática, na entrevista e na coleta documental que foram realizadas nos meses de junho e julho de 2018.

Neste cerne, analisaremos os dados coletados a luz dos processos que contribuem para a promoção da alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir das avaliações diagnósticas e dos níveis psicogenéticos da escrita, afinal como nos diz

Goodman (1995, p. 33), “A alfabetização não é uma questão de sondar as letras, repetindo-se mais e mais as mesmas cadeias de letras numa página, ou aplicando testes de leitura para assegurar-se de que a alfabetização comece com todas as garantias de sucesso.”

Assim, quando o professor compreende que as avaliações diagnósticas podem ser um instrumento valiosíssimo, para que os alunos alcancem as habilidades da leitura e da escrita, possibilitando assim sua evolução psicogenética, certamente o processo ensino aprendizagem estará caminhando para a alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Diante do exposto nos parágrafos seguintes seguem a apresentação e análises dos dados coletados através desta pesquisa.

3.1 IDENTIFICAR COMO SÃO REALIZADAS AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS EM DUAS TURMAS DE 1º ANO, EM UMA ESCOLA MUNICIPAL.

Para identificar cientificamente como são realizados os testes de sondagem, recorreu-se aos estudos de Ander-Egg (1978:96) et. al. Lakatos (2003, p. 192), que define algumas modalidades a serem empregadas na observação sistemática, de acordo com as circunstâncias: “segundo os meios; a participação do observador; número de observações e o lugar”. Assim, utilizou-se respectivamente a observação estruturada, em um dia específico, nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Para estruturar o roteiro de itens a serem observados, recorreu-se aos documentos norteadores utilizados atualmente para a realização dos testes de sondagem, conforme descrito no Capítulo I desta dissertação, sendo eles: Suplemento Pedagógico para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Alfabetizar Letrando: Nosso Compromisso Semed/Manaus 2014; Documento Norteador do Bloco Pedagógico Semed/Manaus 2014, além dos estudos descritos nas obras de Ferreiro e Teberosky (1985) e demais publicações, como, Piccoli (2012).

Alguns aspectos foram definidos para estruturar a observação de forma sistemática, pois de acordo com Lakatos (2003, p. 193) a observação sistemática, “realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos pré-estabelecidos”. Assim, a observação fora dividida em quatro etapas: planejamento da ação da docente; organização do espaço e materiais; execução da ação e, após a realização dos testes, foram observados alguns aspectos específicos, conforme roteiro de observação constante nos apêndices.

Observação da 1ª Etapa: Planejamento da ação.

Item 1: O professor (a) estava de posse do material de apoio elaborado pela Secretaria para a realização do teste de sondagem.

Assim, quanto ao planejamento da ação, foi possível identificar que as professoras P1 e P2, utilizaram como material de apoio uma lista com sugestões de palavras do mesmo campo semântico entregue à pedagoga da escola no início do ano letivo, pela assessora pedagógica, da Divisão Distrital Oeste – DDZO.

Item 2: O professor (a) selecionou o grupo de palavras do mesmo campo semântico para ditar aos alunos.

As palavras escolhidas pela docente P1 foram: *Dinossauro, camelo, sapo e rã*, e a frase: *O sapo mora na lagoa*. Já a professora P2, optou pelas palavras: elefante cavalo, pato e rã e como frase: *O pato mora na lagoa*.

Item 3: As palavras selecionadas pela professora obedecem ao número de sílabas, sendo 01 polissílaba, 01 trissílaba, 01 dissílaba e uma monossílaba.

Podemos identificar que ambas as professoras seguiram a orientação da secretaria ao considerar o número de sílabas, sendo 01 polissílaba, 01 trissílaba, 01 dissílaba e uma monossílaba e do mesmo campo semântico.

Item 4: O grupo de palavras selecionado pelo professor(a) foi o que fora sugerido nos documentos de orientação da Secretaria de Educação.

As palavras escolhidas pelas docentes não foram exatamente as sugeridas pela Secretaria de Educação que conforme o arquivo enviado via email e anexado nos apêndices desta tese, sendo coletado através da análise documental eram:

Animais: dinossauro, jacaré, onça e rã. A onça é um animal feroz.

Doces: brigadeiro, paçoca, pudim e mel. O pudim está delicioso.

Sentimentos: felicidade, carinho, amor e paz. O amor é o mais bonito dos sentimentos.

Temperos: cebolinha, pimenta, alho e sal. O boi gosta de comer sal.

Ferramentas: furadeira, martelo, chave, pá. O martelo está quebrado.

Item 5: A frase selecionada pelo professor (a) contempla uma das palavras ditadas anteriormente.

Quanto as frases, observou-se que as professoras P1 e P2 utilizaram uma das palavras ditadas anteriormente “sapo” P1 e “pato” P2, observando assim se os alunos grafam as palavras em momentos distintos da mesma forma.

Item 6: O professor (a) selecionou palavras significativas ao universo infantil.

As palavras escolhidas pelas docentes P1 e P2 segue a mesma estrutura silábica das palavras sugeridas e fazem parte de forma parcial do universo infantil, pois as professoras ditaram palavras relacionadas aos animais, assunto que na maioria das vezes chama a atenção dos alunos pelas suas peculiaridades. Contudo, as palavras foram pré-definidas pelas professoras, sem que os alunos fossem questionados acerca das coisas que gostam ou que fazem, como sugerem os testes realizados por Ferreiro (1999), tornando a escrita mais significativa.

[...] se a aprendizagem neste domínio – como em qualquer outro – não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até então. Todo enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento. (Ferreiro & Teberosy, 1999, p. 35).

Nesse sentido, compreendemos que ao construir os testes junto aos alunos, quanto mais significativos e contextuais sejam os temas e palavras abordados pela professora, mais facilmente ocorrerá a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes. Soares (2017, p. 152) complementa que: “[...] ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. Ora, para que o aluno compreenda as palavras do ditado e a frase escolhida pela professora, ele terá mais facilidade se possuir conhecimentos prévios ou de mundo acerca dos vocábulos proferidos pela docente.

Item 7: Além da escrita das palavras e da frase a Secretaria de Educação elaborou algum instrumento para ser utilizado como teste de sondagem, que avaliam outros aspectos linguísticos.

Além do teste da escrita, foi identificado que a professora P1 estava de posse do teste de sondagem elaborado pela DDZO e enviado às escolas para a realização da sondagem do 3º bimestre, contudo não foi identificado este mesmo documento com a professora P2. Apesar de identificado a posse do teste pela professora P1, a mesma não utilizou o material, optando por realizar apenas o ditado das palavras e da frase.

Item 8: O teste de sondagem foi planejado para ser realizado individualmente ou coletivamente.

Quanto ao planejamento para a realização do teste, de forma individual ou coletiva, percebeu-se que tanto a professora P1 quanto a professora P2 planejaram o teste para ser realizado de forma coletiva, ou seja, foram ditadas as palavras para todos os alunos da sala de uma única vez.

Observação da 2ª Etapa: Organização do espaço e dos materiais necessários.

Para responder a observação sistemática sobre a 2ª etapa, no que tange a aplicação dos testes de sondagem que trata da Organização do espaço e dos materiais necessários:

Item 9: O professor (a) verificou se todos os alunos estavam com os materiais necessários para a realização dos testes, sendo eles lápis e borracha.

Tanto a professora P1 quanto a professora P2 verificaram se todos os alunos estavam com o material – lápis, borracha e o papel para a escrita, em quantidade suficiente, para todos os alunos.

Item 10: Caso a Secretaria de Educação tenha enviado outro instrumento para avaliar os demais aspectos da Linguagem a escola disponibilizou a impressão do material.

A Secretaria de Educação enviou via e mail as escolas um modelo de teste de sondagem que foi observado impresso na mão da professora P1, o mesmo não foi identificado com a professora P2, mas ambas as docentes não utilizaram o documento com os alunos.

Item 11: O tipo de folha utilizada pelo professor (a) para a escrita dos alunos é com pauta ou sem pauta.

O papel utilizado pela professora P1 foi disponibilizado pela escola impresso, já que foi elaborado em uma folha específica para a realização da sondagem, com folha pautada. A professora P2 optou por realizar a atividade em uma folha de caderno pautada, cortada em tiras, em tamanho suficiente para a escrita das 4 palavras e da frase.

Item 12: Caso o teste tenha sido planejado para ser realizado coletivamente, o professor (a) organizou a sala de aula, deixando espaços entre as carteiras dos alunos, evitando assim que um olhe, para o que o outro está escrevendo.

Como o teste de sondagem foi planejado para ser realizado de forma coletiva por ambas as professoras, a P1 organizou a sala de aula, deixando espaços entre as carteiras dos alunos, evitando assim que um olhasse, para o que o outro estava escrevendo. Já a P2

organizou as carteiras da sala em uma forma de semicírculo, ficando um ao lado do outro, próximos o suficiente para observar o que os colegas estavam escrevendo.

Itens 13, 14 e 15 foram descartados em virtude de as professoras P1 e P2 terem realizado os testes de forma coletiva, e estas observações referiam-se a realização dos testes de forma individual.

Observação da 3ª Etapa: Execução da Ação

A observação da execução dos testes de sondagem serão apresentados nos itens seguintes:

Item 16: Ao iniciar o teste o professor (a) orientou os alunos sobre a atividade.

Antes de iniciar o teste de sondagem, a professora P1 conversou com os alunos e explicou que iria fazer um ditado e que, para isso, os mesmos utilizariam uma folha de papel para escrever. Ela entregou a folha a todos os alunos e explicou na lousa como deveriam preencher, de acordo com o exemplo dado. A professora P2 falou com os alunos que o papel que havia entregado, serviria para escrever algumas palavras as quais a mesma iria dizer, mas que seria ditada em forma de uma brincadeira de mímica, assim a professora P2 explicou que faria os gestos, e os alunos teriam que adivinhar o nome do animal imitado pela docente, escrevendo a palavra depois.

Item 17: Se a resposta anterior for sim, sobre o quê o professor orientou. (Importância da atividade, tempo, não copiar do colega e comportamento)

Não foi observado nas explicações, tanto da professora P1 quanto pela P2, o motivo pelo qual os alunos realizariam a atividade. Outro ponto a ser considerado foi que a forma que o ditado foi apresentado pelas professoras não incentivou aos alunos para a grafia espontânea. Não foi explicado, por exemplo, que neste teste todos sabem escrever e que é importante colocar no papel o que cada um compreende da escrita. Isso motivaria os alunos a não se preocuparem com o certo e o errado, desde que escrevessem algo na folha de papel, contudo vale ressaltar que a forma como a P2 desenvolveu a atividade em forma de uma brincadeira de mímica deixou os alunos muito mais dispostos a escrever.

Sabemos que diante da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a criança deixou de ser indivíduo passivo e receptor de conhecimentos preestabelecidos pelo professor e passou a ser “sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 31).

Diante disso, seria relevante que a professora explanasse aos alunos os intuítos das

atividades, esclarecendo a importância de eles se envolverem no ditado e escrita das palavras. Se entendermos a criança como sujeito ativo, ela precisa estar ciente dos processos a que está sendo submetida.

Quanto às orientações dadas pelas professoras P1 e P2, não foram observadas a organização relativa ao tempo, ou seja, elas não explicaram que para ditar a palavra seguinte iriam aguardar até que todos estivessem grafados a palavra ditada, dando o tempo para que todos pudessem escrever com calma.

Outro item observado foi o fato de ambas as professoras P1 e P2, não conscientizarem os alunos sobre a “cópia do colega” (não olhar para a escrita do outro e reproduzir), visto que, a atividade foi planejada para ser realizada de forma coletiva e poderia gerar esta ação nas crianças. Como dito anteriormente a professora P2 organizou a sala em semicírculos, um ao lado do outro, possibilitando mais ainda a observação da forma em que o colega havia escrito. A professora P1, mesmo não tendo dado a orientação sobre a “cópia do colega”, distanciou as carteiras dos alunos o que poderia dificultar um pouco mais essa prática.

Ainda nas orientações iniciais não foi observada qualquer orientação das professoras P1 e P2, aos alunos sobre o comportamento que eles deveriam ter durante a atividade. Por exemplo, orientando-os a não ficarem andando pela sala de aula e não conversarem durante o teste de sondagem, para não atrapalharem a escrita das outras crianças e que, quando cada um terminasse, deveria ficar esperando com calma até que todos concluíssem a ação.

Item 18: Durante o ditado das palavras o professor (a) se movimentou na sala de aula, verificando a escrita dos alunos?

Foi observado que as docentes P1 e P2 se movimentaram o tempo todo em sala de aula, observando a escrita das crianças, contudo foram tomadas pelos questionamentos dos alunos.

Item 19: O professor (a) esperou todas as crianças escreverem algo no papel para passar para a palavra seguinte

Como os questionamentos iam surgindo foi observado que nas turmas das professoras P1 e P2, algumas crianças pararam a escrita na primeira palavra e não escreveram nada mais.

Item 20: Durante o teste houve crianças que relutaram para escrever no papel as palavras ditadas, ou questionaram as docentes sobre a escrita, afirmando que não sabiam como escrever e assim apresentando nervosismo.

Durante a aplicação do teste pela professora P1, a professora ditou a palavra “dinossauro” e logo alguns alunos se puseram a escrever. Todavia, um aluno expressou: “professora eu não sei como escrever”, outros dois alunos questionaram mais de uma vez a professora, com a seguinte pergunta: “Está certo professora?” e todas as vezes a professora P1 afirmou que sim, como forma de motivar os alunos a continuarem escrevendo. Para observar a escrita dos alunos, a professora ficou se movimentando pela sala, olhando o que estava sendo grafado por eles. Ao ditar a palavra “camelo”, alguns minutos depois um aluno disse:

“ – Eu olhei no meu livro... eu já escrevi camelo lá!”.

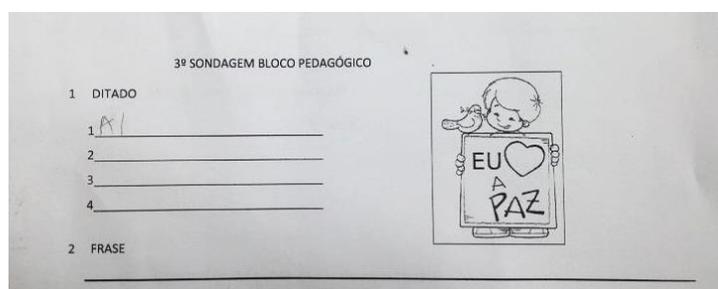
Ao ditar a palavra “sapo”, uma aluna questionou:

“– Sapo é com dois s?”

Da mesma forma a professora P2 iniciou a brincadeira do ditado e começou a fazer os movimentos de um “elefante”, os alunos ficaram eufóricos falando nome de vários animais, e logo identificaram o nome do animal. Nesse momento a professora pediu para que todos os alunos escreverem a palavra elefante, e logo, alguns alunos puseram a perguntar da professora como poderiam escrever tal palavra, enquanto que alguns baixaram a cabeça e puseram a escrever do seu jeito.

Em ambas as salas de aula das professoras P1 e P2, nenhuma criança expressou nervosismo durante a escrita, mas certa apreensão foi notada, o que resultou na falta de grafia no papel por alguns alunos, que relutaram em escrever algo e logo abandonaram a atividade.

FIGURA 23: Registro fotográfico do teste de sondagem de um dos alunos que não concluíram a atividade.



Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Item 21: O professor (a) orientou os alunos a escreverem seu nome na folha de papel para identificar os testes de cada um

Após a finalização dos testes, a professora P1 recolheu os testes dos alunos individualmente, verificando se eles tinham escrito seus nomes nas folhas. Os que não redigiram seus nomes, a professora orientava que o fizessem, mas não se observou a professora solicitando a escrita do nome completo pela criança antes da aplicação dos testes. O procedimento da professora P2 foi reorganizar os alunos nas carteiras, pedindo que todos sentassem, quando todos estavam sentados ela passou recolhendo os testes de sondagem, de um por um, e verificando se cada um havia escrito seu nome, os que não haviam escrito, a professora orientou a escrevê-los, a professora P2, contudo insistiu para que todos os alunos escrevessem o nome completo. Ferreiro (1995, p. 30) salienta, nesse sentido que: “o acesso ao nível de fonetização é preparado por uma multidão de informações que o meio pode proporcionar às crianças. Uma das mais importantes informações escritas é o nome da própria criança”.

Item 22: Durante o ditado das palavras o professor (a) pronunciou normalmente ou soletrando pausadamente, elucidando as sílabas da palavra.

Um ponto observado durante a realização da sondagem foi se a professora, ao ditar a palavra, a pronunciava de forma pausada, segmentando as sílabas, ou se a falava naturalmente. Foi observado pela pesquisadora que a professora P1 ditava, geralmente, as palavras normalmente, mas, ao ser questionada por algum aluno, por vezes utilizava uma pronúncia pausada. Já a professora P2, ditou todas as palavras pausadamente, ditando sílaba por sílaba dando notação a pauta sonora de cada sílaba.

De acordo com as orientações enviadas às escolas pela DDZO, foi possível identificar algumas orientações, ver documento completo nos apêndices.

4. Dite sem induzir o som, por exemplo: escreva **A-BA-CA-TE;**
5. Simplesmente diga: escreva a palavra **ABACATE;**
6. Se a criança perguntar a palavra outra vez, dite da mesma forma, pedindo para ela escrever como ela sabe, e que não há problema a forma como ela vai escrever;

Ao observar as orientações, é possível perceber que a professora P1 procurou segui-las, contudo nem sempre o fez na íntegra, já que em vez de orientar a criança a escrever como sabe, insistia em soletrar a palavra para o aluno. A professora P2 não estava de posse dos testes de sondagem enviados pela DDZO, e assim, não tinha a orientação citada acima, o que pode ter feito a mesma ditar às palavras dando notação as sílabas.

Item 23: O professor (a) repetiu mais de uma vez a palavra a ser escrita.

Foi observado que em ambas as turmas, a professora P1 e P2 ditaram as palavras, e

a frase várias vezes, e mesmo as que já haviam sido ditadas anteriormente foram repetidas para aqueles alunos que não haviam conseguido escrever as primeiras palavras.

Observação da 4ª Etapa: Após a realização da atividade

Item 24: Após o término da sondagem o professor (a) organizou outra atividade para a turma, promovendo assim, um tempo para fazer a leitura individual com os alunos sobre o que os mesmos escreveram ao longo do ditado. Se a resposta anterior for sim, o professor identifica na leitura da criança se a mesma é global ou se o aluno já faz a notação das sílabas, pautando ou segmentando cada uma delas.

Como já mencionado anteriormente os testes foram realizados de forma coletiva por ambas as professoras, e assim, ao final da realização dos testes a pesquisadora observou que nenhum aluno foi convidado pelas docentes para fazer a leitura das palavras escritas por eles de forma individual, e em seguida as professoras realizaram outra atividade com os alunos dando seguimento a aula.

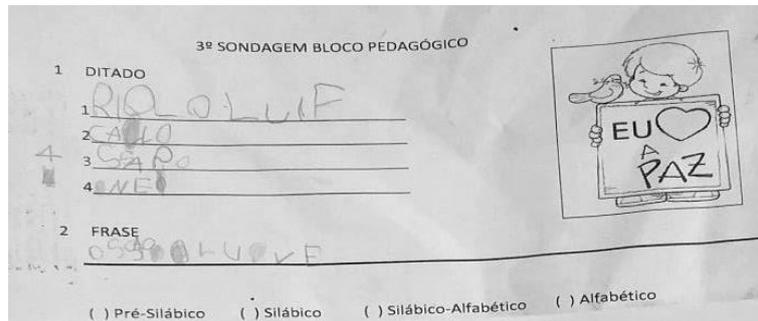
Análise da observação sistemática.

A professora P1 realizou o teste em 20 minutos, pois iniciou às 08h15min e terminou às 08h35. A duração do teste dos alunos da professora P2 durou praticamente o mesmo tempo, pois iniciou às 10h e terminou às 10h25min.

Logo que terminaram as atividades de sondagem nas turmas observadas, a pesquisadora fez a observação dos testes de escrita das crianças dos alunos das professoras P1 e P2.

Na turma da professora P1, se identificou que três alunos apresentaram estrutura silábica em algumas grafias fazendo uma correspondência entre o fonema e o grafema, como os alunos Luiz Felipe figura 24, Lígia figura 25 e Franciane, figura 26.

FIGURA 24: Registros fotográficos do aluno Luiz Felipe que apresentaram algumas correspondências entre os grafemas e fonemas.



Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

FIGURA 25: Registros fotográficos da aluna Lígia que apresentaram algumas correspondências entre os grafemas e fonemas.

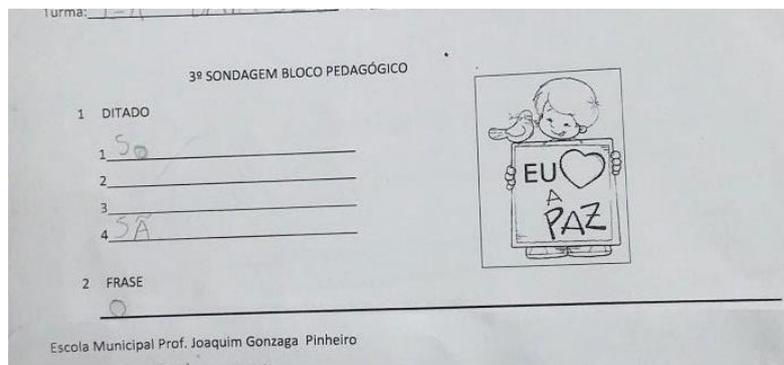
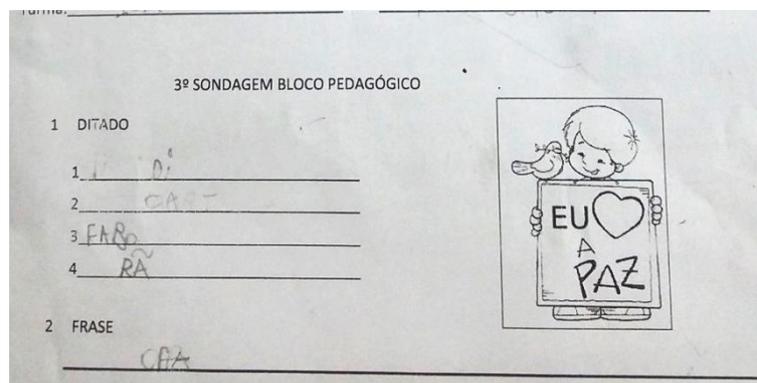


FIGURA 26: Registros fotográficos da aluna Franciane que apresentaram algumas correspondências entre os grafemas e fonemas.



Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

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

Portanto, ao observarmos a figura 24, é possível verificar que o aluno Luiz Felipe registrou a palavra 2 “camelo” grafando a sílaba “ca”, a palavra 3 “sapo” grafou acrescentando um grafema a mais na palavra, ao escrever “ssapo”, registrando da mesma forma a escrita da frase. Apresentou aspectos do nível silábico-alfabético, contudo, por não grafar mais da metade das palavras fazendo as correspondências entre os grafemas e os fonemas, pode ser classificado no nível silábico.

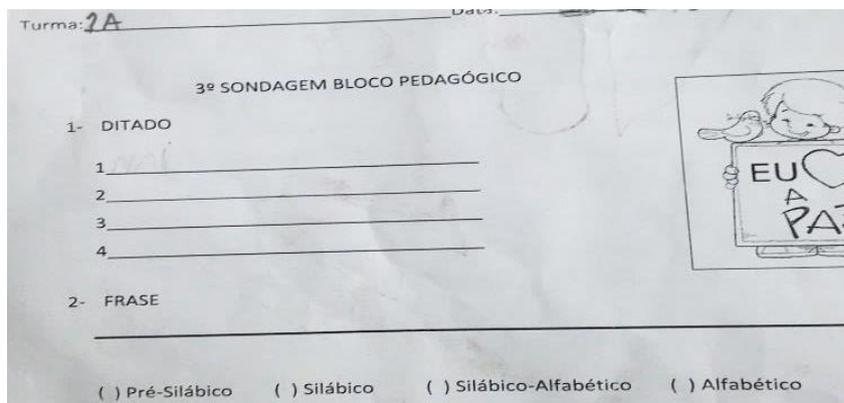
Na grafia da aluna Lígia, apresentada na figura 25, observa-se a falta de escrita, o que dificulta, tanto para a professora quanto para a pesquisadora identificar a hipótese da escrita mais adequada a essa criança. Apesar de ela ter grafado na primeira palavra “dinossauro” a sílaba “so” e, na quarta palavra, onde deveria grafar “rã”, grafou “sã”, utilizando a acentuação e a vogal correspondente.

A maneira na qual o teste foi realizado, sendo coletivo, não permite a professora compreender o porquê a aluna grafou desta forma, ou seja, o teste realizado não forneceu subsídios suficientes, para identificar a aluna em um nível específico da escrita, podendo inclusive se tratar apenas de uma reprodução da escrita de outro colega, visto que a proximidade entre eles durante a realização dos testes possibilitava tão ação.

Já a aluna Franciane, figura 26, demonstrou estar com a hipótese silábica alfabética mais consolidada que os demais alunos, apesar de não ter grafado a palavra completa. Se considerarmos os estudos de (Grossi apud Piccoli, 2012, p. 33), a aluna já poderia ser considerada alfabética, já que para essa pesquisadora no momento em que a criança questiona a hipótese silábica já ingressa na hipótese alfabética: “faltando-lhes apenas repertório fonético para realizar a correspondência fonema a fonema”. É possível observar na primeira palavra a grafia da sílaba “di” inicial de “dinossauro”, o “ca” de camelo na palavra seguinte, o “fabo” para “sapo” na terceira palavra, que apresentam correspondência sonoras parecidas – p/b. A última palavra, “rã”, foi grafada corretamente, representando a superação das dificuldades de escrita das palavras monossílabas, ou seja, ao redigir a palavra monossílaba a criança já resolveu um conflito encontrado nas pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1999).

Foi observado ainda na turma da professora P1, que uma aluna não representou nenhuma grafia durante o ditado coletivo. Conforme apresentado na figura 27.

FIGURA 27: Teste de sondagem da aluna Luane antes da intervenção da pesquisadora



Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Após o término da atividade, a pesquisadora convidou a aluna até um local, no fundo da sala, e fez algumas perguntas à criança:

Pesquisador: “– Você lembra o que você tentou escrever aqui?”

Luane: “Não!”.

Pesquisadora: “– Se eu ditar algumas palavras para você agora, você escreve para eu ver?”.

Luane: “– Sim!”

A pesquisadora reiniciou o ditado com a criança individualmente. Ao ditar a primeira palavra, a criança não escreveu nada no papel. Neste momento, a pesquisadora passou a fazer algumas anotações, notou-se que a criança observou a ação de escrever da pesquisadora e logo em seguida iniciou a tentativa de escrita da palavra dinossauro.

FIGURA 28: Aluna Luane escrevendo as palavras ditadas pela pesquisadora de forma individual.



Fonte: registro da autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Esta situação relembra o que foi observado nas pesquisas de Luria (1929), com a criança Vova N. (5 anos de idade), o qual concluiu, a partir da análise da escrita desta criança, que ela buscava imitar os adultos, afirmando que apesar desta ação “apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam... mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos” (Luria, 1988, p. 149).

Nas demais palavras ditadas pela pesquisadora, a aluna iniciou a tentativa de grafia imediatamente, o que resultou no teste identificado na figura 29:

FIGURA 29: Teste de sondagem da aluna Luane após as intervenções da pesquisadora.

O formulário contém o seguinte conteúdo:

3º SONDAEM BLOCO PEDAGÓGICO

1- DITADO

1. COAV

2. DEVV

3. AUV

4. AAV

2- FRASE

UAUOAAAQA

() Pré-Silábico () Silábico () Silábico-Alfabético () Alfabético

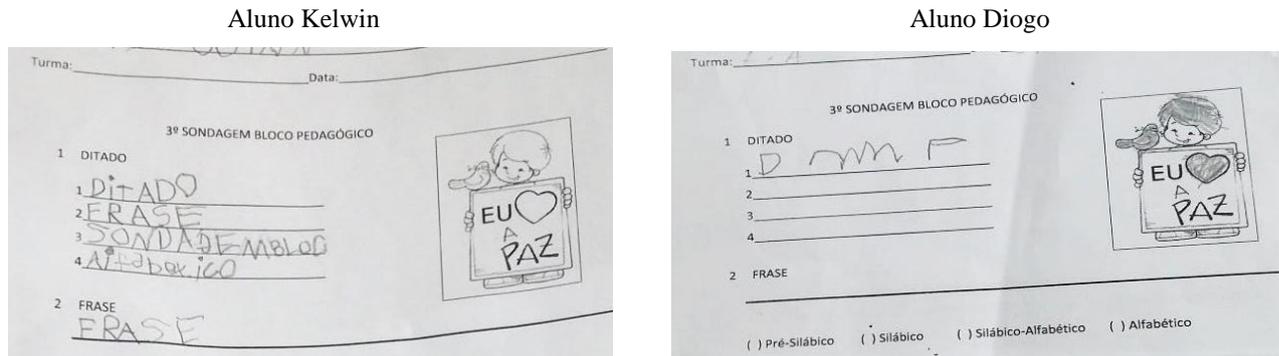
À direita do formulário há um desenho de uma criança segurando um cartaz que diz "EU ❤️ A PAZ".

Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Emilia Ferreiro salienta que as crianças “iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da aprendizagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura” (2011, p. 95). Nesse sentido a pesquisadora buscou compreender aquilo que a aluna possuía de conhecimento da escrita, independentemente do que ela trouxesse de aprendizagem.

Ao observar a escrita desta aluna foi possível perceber a composição da escrita basicamente a partir de vogais e que, por vezes, foram representadas as que estruturam o seu nome LUANE, sendo possível notar a partir da repetição das vogais A e U em quase todas as palavras. Ao final do teste, a pesquisadora solicitou a leitura das palavras escritas pela criança a qual realizou de forma global, sem fazer notação sobre as sílabas, recordando de memória o nome de cada palavra. A escrita desta aluna representa bem o que fora descrito por Ferreiro & Teberosky (1999), em que as crianças no nível 2 tendem a utilizar na escrita a reprodução de certos modelos como, por exemplo, o nome próprio.

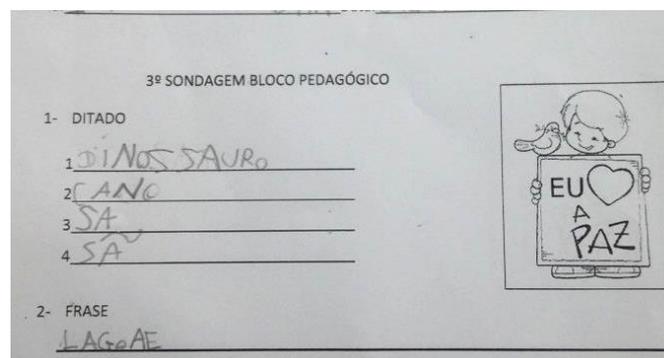
Continuando as observações dos testes, a pesquisadora identificou que três alunos representaram as palavras sem fazer relação entre os fonemas e os grafemas, apesar de já utilizarem os signos convencionais para representá-las, conforme a figura 30:

FIGURA 30: Testes de sondagem dos alunos

Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Observa-se a partir da escrita dos alunos apresentado na figura 6, que o primeiro aluno reproduziu as palavras já apresentadas no próprio papel oferecido pela professora P1 para a aplicação dos testes, como é possível observar na escrita do aluno Kelvin, figura 30, na palavra “ditado”, onde deveria ser “dinossauro” e na palavra “frase”, onde deveria está escrito “camelo”.

Outra observação foi que um aluno representou a escrita estruturada a partir de sílabas, porém com algumas lacunas, sendo identificado no nível silábico-alfabético pela pesquisadora, já que organizou na maioria dos testes a estruturação silábica de todas as palavras. Ao observar posteriormente as anotações da docente referente ao aluno, o mesmo foi identificado como silábico. Conforme apresentado na figura abaixo:

FIGURA 31: Teste de sondagem do aluno Lucas

Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Oito alunos apresentaram a escrita alfabética, apesar de ter sido identificada, na maioria das escritas observadas, a ausência das convenções ortográficas na grafia de algumas palavras e da frase. Como as representadas pela aluna Flávia, que não grafou a

vogal U na escrita da palavra dinossauro e escreveu a frase sem segmentar as palavras, além de escrever “lagoua”, ao invés de lagoa.

FIGURA 32: Teste de sondagem da aluna Flávia

3º SONDAGEM BLOCO PEDAGÓGICO

1- DITADO

1 dinossauuro

2 canelo

3 sapo

4 mã

2- FRASE

O sapo morou na lagoa.

() Pré-Silábico () Silábico () Silábico-Alfabético () Alfabético

The image shows a handwritten test form titled '3º SONDAGEM BLOCO PEDAGÓGICO'. It is divided into two sections: '1- DITADO' and '2- FRASE'. Under '1- DITADO', there are four numbered lines with handwritten words: 1. 'dinossauuro', 2. 'canelo', 3. 'sapo', and 4. 'mã'. Under '2- FRASE', there is a single line with the handwritten sentence 'O sapo morou na lagoa.' To the right of the text is a small cartoon illustration of a boy holding a sign that says 'EU A P'. At the bottom of the form, there are four checkboxes for writing levels: '() Pré-Silábico', '() Silábico', '() Silábico-Alfabético', and '() Alfabético'. All checkboxes are currently unchecked.

Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Ao todo, 16, dos 25 alunos da turma, participaram dos testes de sondagem no dia da observação. Posteriormente, a professora continuou realizando os testes. O que resultou na seguinte análise pela docente dos níveis da escrita:

FIGURA 33: Resultado da sondagem apresentado pelo docente P1.

PREFEITURA DE MANAUS
EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

INSTRUMENTO NÍVEIS CONCEITUAIS DE APRENDIZAGEM

Nº	NOME DO ALUNO	HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA	HIPÓTESE SILÁBICA	HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA	HIPÓTESE ALFABÉTICA
01					
02	Ana Lu			X	
03					
04	Camil				X
05	Carlit				X
06					
07	Diego	X			
08	Elson				X
09	Enrico		X		
10	Evandro		X		
11	Felipe G				X
12	Helena	X			
13	Isabela				X
14	Isabela	X			
15	Isabela	X			
16	Isabela	X			
17	Isabela		X		
18	Isabela	X			
19	Isabela		X		
20	Isabela				X
21	Isabela				X
22	Nicole	X			
23	Isabela	X			
24	Isabela				X
25	Isabela				X
26	Isabela				X
27	Isabela	X			
28	Isabela	X			
29					
30					

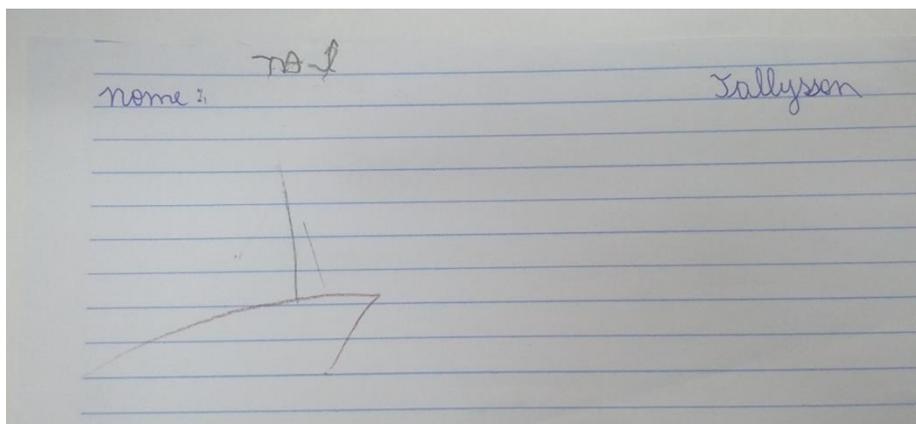
Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Partimos agora para a observação dos testes de sondagem aplicados na turma B, pela professora P2, onde estavam presentes no dia da observação 17 alunos e que o teste foi realizado de forma coletiva e a sala organizada em um semicírculo para a aplicação da sondagem.

Foi possível observar que assim como na turma A – professora P1, na turma B professora P2, houve alunos que não conseguiram grafar na folha de papel, símbolos gráficos que remetiam as letras convencionais utilizadas na escrita, na qual o aluno somente registrou seu nome e um grafismo, pois ao final da atividade a professora P2 havia identificado que no teste do aluno não havia nenhuma representação gráfica ligada a escrita convencional e solicitou que o mesmo apenas escrevesse o nome, o que reflete a afirmação de Grossi, (2015, p.49), quando afirma que, “Os comportamentos dos alunos nos conflitos de passagem costumam ser de recusa total ou parcial de produzir algo escrito, dizendo que não sabem escrever...”.

Vale ressaltar, que a docente não realizou o teste em outro momento com o aluno, pois ao fazer a análise documental a pesquisadora identificou o teste da mesma maneira que foi entregue no dia da aplicação da sondagem.

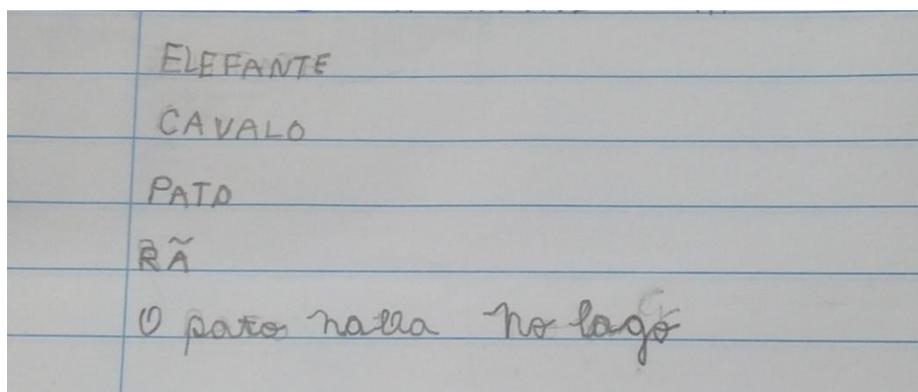
FIGURA 34: Teste de sondagem do aluno Tallysson



Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

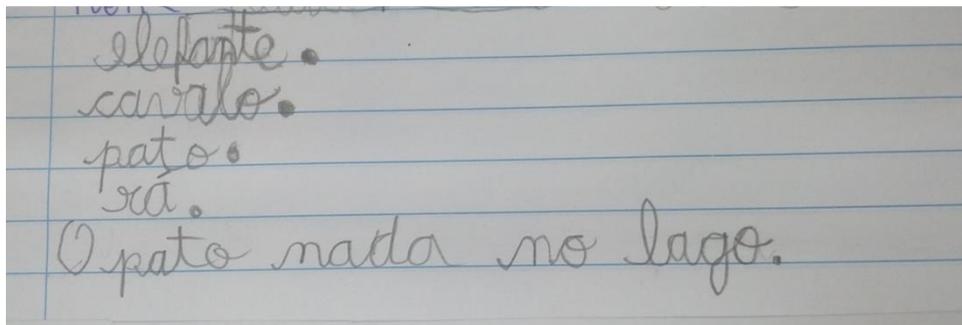
Outro aspecto observado na escrita dos alunos após a realização dos testes de sondagem foi a utilização de letras cursivas e letras de bastão por alunos que se encontram no mesmo nível psicogenético da escrita, conforme figura a seguir:

FIGURA 35: Escrita dos alunos da professora P2 – nível psicogenético alfabético com formatos de letras diferentes: Aluno alfabético escrita em letra bastão



Fonte: Escola Municipal pesquisada 2018.

FIGURA 36: Escrita dos alunos da professora P2 – nível psicogenético alfabético com formatos de letras diferentes: Aluno alfabético escrita em letra cursiva.



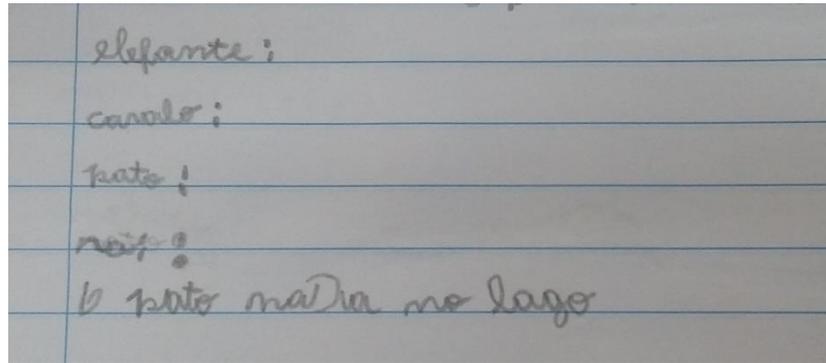
Fonte: Escola Municipal pesquisada 2018.

Observando as figuras é possível comprovar que o nível psicogenético da escrita do aluno não está diretamente ligado ao formato de letra adotado pelo mesmo para a escrita das palavras, pois ambas as crianças grafaram as palavras representando a correspondência grafema/fonema. Em seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1999), explicaram que na Argentina utilizava-se a letra cursiva minúscula para o ensino inicial da escrita, as maiúsculas seriam introduzidas no meio do ano e as de imprensa eram apresentadas somente nos livros.

Continuando a observação a pesquisadora identificou que dos 17 alunos que realizaram o teste no momento da observação sistemática, na turma B, professora P2, 01 se encontrava no nível pré-silábico da escrita, 03 alunos no nível silábico, 03 no nível silábico alfabético e 10 no nível alfabético.

Vale ressaltar que durante a aplicação dos testes foi possível observar alguns sussurros na sala de aula, vindo de alunos que falavam pausadamente as sílabas das palavras enquanto as escrevia, o que demonstrava nitidamente a compreensão do sistema de escrita alfabética, fazendo assim uma clara correspondência entre a grafia e a pauta sonora que compõem as palavras, estando relacionado ao que Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) apresentam como uma “estabilização do valor sonoro”. Ao final da realização dos testes a pesquisadora pode observar que a criança que sussurra as partes menores da palavra durante a escrita, encontrava-se no nível alfabético.

FIGURA 37: Aluna no nível alfabético, professora P2.



Fonte: Escola Municipal pesquisada 2018.

Foi possível identificar a partir da análise documental que no final do bimestre a professora realizou os testes de sondagem com todos os alunos da turma, o que resultou no documento apresentado na figura 38.

FIGURA 38: Resultado da sondagem apresentado pelo docente P2.

PREFEITURA DE MANAUS EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

INSTRUMENTO NÍVEIS CONCEITUAIS DE APRENDIZAGEM

Nº	NOME DO ALUNO	HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA	HIPÓTESE SILÁBICA	HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA	HIPÓTESE ALFABÉTICA
01	Alexan			X	
02	Ana Ali				X
03	Amelton				X
04	Carla L			X	
05	Clara D				X
06	Franciel				X
07	Kauã F				X
08	Kauã F				X
09	Kauã F				X
10	Marcia G		X		
11	Marcia F				X
12	Marcia V				X
13	Mica Sabê				X
14	Pamela I				X
15	Paula V				X
16	Pedro V				X
17	Rafaelly	X			
18	Rafaelly			X	
19	Rafaelly			X	
20	Rafaelly		X		
21	Rafaelly	X			
22	Rafaelly		X		
23	Rafaelly		X		
24	Rafaelly				X
25	Rafaelly				X
26	Rafaelly		X		
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36		0,2	0,5	0,4	1,5

Fonte: Escola Municipal pesquisada 2018.

Em síntese, a tabela abaixo demonstra o nível de escrita dos alunos da professora P1 e P2 registrados e identificados pelas docentes e coletados posteriormente pela pesquisadora a partir da análise documental.

TABELA 09: Resultado da análise do nível da escrita dos alunos pelas docentes P1 e P2.

Níveis da Escrita	RESULTADO P1	RESULTADO P2
Pré-silábico	10	02
Silábico	04	05
Silábico-alfabético	01	04
Alfabético	10	15

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Ao observarmos o resultado, apresentado por ambas as docentes, é possível inferir que o número de alunos no nível pré-silábico da professora P1 é muito maior que o da professora P2, o que reflete diretamente na quantidade de alunos identificados no nível alfabético pela professora P2, na qual enquanto a professora P1 apresenta 10 alunos alfabéticos a professora P2 apresenta 15 alunos, sobre esta análise vale ressaltar que Ferreiro e Teberosky (1999), destacam a evolução do próprio sujeito em detrimento as ações do meio, quando afirmam que,

No caso do ensino da lectoescrita, é evidente que o que o professor pretendia ensinar não é o que as crianças “aprenderam”. E se as estagnações num domínio ou no outro não podem imputar à ação do meio, teríamos que apelar, no caso da escrita (como no domínio das operações lógico-matemáticas), para fatores internos do próprio sujeito. (Ferreiro e Teberosky 1999, p.250).

Vale ressaltar que de forma geral foi possível identificar com a observação sistemática que diante da agitação dos alunos tanto a professora P1 quanto a P2 tentaram incentivar alguns alunos a escreverem as palavras, não foi possível a intervenção da professora com alguns alunos que tiveram dificuldades durante a realização dos testes de sondagem, devido a quantidade de alunos e a agitação das turmas.

Outro aspecto observado e que aconteceu nas salas das professoras P1 e P2, foi sobre os alunos que já haviam concluído a escrita, de forma certa ou não, ou mesmo os que

não escreveram nada no papel para a primeira palavra ditada, eles passaram a circular pela sala.

Os alunos das duas professoras observaram o que os colegas estavam escrevendo e passaram a conversar um com o outro tirando a atenção dos demais alunos. Por exemplo, quando a professora P1 passava por uma fila, logo os alunos que estavam mais distantes dela se movimentavam pela sala. E quando a professora P2 respondia a pergunta de algum aluno que se levantava e ia até ela para tirar uma dúvida os demais dispersavam da atividade proposta.

Partiremos agora para a apresentação dos dados coletados através da Entrevista com as professoras do 1º ano, o gestor e com a pedagoga da escola, sobre a realização dos testes de sondagem.

Pergunta 1: Na escola em que você é gestor ou pedagogo (a), houve uma orientação prévia aos professores para a realização dos testes de sondagem e para a identificação dos níveis da escrita?

“Sim! Foi feita pela pedagoga da Escola” (Gestor)

“Sim!” (Pedagoga)

Na escola em que você trabalha houve uma orientação prévia para a realização dos testes de sondagem e para a identificação dos níveis da escrita?

“Sim” (P1)

“Sim” (P2)

Pergunta 2: Com qual periodicidade a escola em que você trabalha orienta os docentes a realizarem os testes de sondagem?

“Geralmente a DDZO repassa nas reuniões com os gestores a informação do período em que deve acontecer os testes e o prazo para o envio dos resultados, mas geralmente é no início do ano e todos os bimestre” (Gestor)

“Recebemos a informação para a realização dos testes pelo e mail ou o gestor me informa as datas passadas pela DDZO e aí informo aos professores, no ano de 2016 os testes eram realizados no início do ano, no meio e no final do ano, depois de 2017 passou a ser bimestral” (Pedagoga)

“Todo bimestre” (P1)

“No início do ano me lembro de a pedagoga ter passado alguma coisa e em algumas reuniões bimestrais também” (P2)

Pergunta 3: Essa periodicidade é definida por quem?

“Pela Semed!” (Gestor)

“A DDZO informa, mas é a Semed que define, no ano passado a supervisora pedagógica me informou sobre uma nova orientação sobre o período para a realização e me deu até o documento, e me informou que passaria a ser bimestral e não como era anteriormente... só no início, meio e final do ano, tanto que no diário de classe só tem espaço para dois registro... ”(Pedagoga)

“Acho que pela Semed” (P1)

“A pedagoga sempre nos informa sobre a época que temos que fazer e passar o resultado para ela” (P2)

Pergunta 4: Em que momento são realizadas as orientações sobre a realização dos testes de sondagem?

“No planejamento” (Gestor)

“Durante os planejamentos realizados na escola eu oriento os professores para a realização dos testes, e às vezes na HTP (Hora de trabalho pedagógico) dos professores, mas na HTP é mais raro, pois só tem uma vez na semana para os professores fazerem tudo, preparar aulas, preencher diário... aí não gosto muito de atrapalhar se não eles não dão conta de tantos documentos para preencher” (Pedagoga)

“No planejamento e às vezes quando esta perto a pedagoga nos orienta lá na sala dela no dia da HTP” (P1)

“No início do ano e no planejamento” (P2)

Pergunta 5: A escola disponibiliza o material de apoio proveniente da Secretaria de Educação, sobre os testes de sondagem e os níveis da escrita, para que o professor possa consultar sempre que tiver dúvidas?

“Eu penso que sim! Todo material que recebo da Semed repasso para a pedagoga e ela é que repassa aos professores” (Gestor)

*“No início do ano eu recebi um CD com vários documentos da Semed, um deles é o **Suplemento pedagógico, um livro azul...**, mas na escola só tem um livro impresso, nele tem uma lista de palavras para a realização dos testes. Eu passei para os professores em mídia para que pudessem ler o material, mas ele não é suficiente para eu orientar os professores, geralmente eu pesquiso na internet informações sobre os testes de sondagem e os níveis da escrita” (Pedagoga)*

“A pedagoga me passou um modelo de sondagem enviado pela DDZO e lá tinha algumas orientações” (P1)

“Recebi da pedagoga um modelo de prova para aplicar aos alunos e lá tinha também uma lista com sugestões de palavras para o ditado” (P2)

Pergunta 6: A Secretaria de Educação ofereceu a você, alguma orientação in loco para a realização dos testes de sondagem e correção dos mesmos?

“A supervisora Pedagógica repassa para a pedagoga” (Gestor)

“Sim! A supervisora pedagógica me orientou para que eu orientasse os professores. Mas a DDZO tem enviado por e mail um modelo de sondagem para que possamos passar aos professores e no final da página tem algumas orientações, para o professor não ‘soletrar’, a sugestão de palavras para o ditado de 04 palavras e uma frase, mas só eu recebo a orientação, os professores me falam que não receberam essas orientações para a realização dos testes em nenhuma formação da Semed”. (Pedagoga)

“Não!” (P1)

“Não!” (P2)

Pergunta 7: Qual a importância que você atribui a realização dos testes de sondagem?

“Os testes de sondagem servem para que o professor possa saber sobre o aprendizado da criança, eu acho que ele é muito importante para que os alunos aprendam mais” (Gestor)

“Os testes de sondagem são muito importantes, pois através deles os professores podem identificar os níveis da escrita de cada aluno e assim podem planejar atividades diversificadas para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades de cada série, mas infelizmente, nem todos os professores realizam os testes com esse fim, as vezes percebo que as professoras só fazem para cumprir com uma exigência da Secretaria, tanto que em alguns momentos faço o teste com os alunos aqui na minha sala, para acompanhar o aprendizado deles e nem sempre o resultado apresentado aqui é igual ao apresentado pela professora.” (Pedagoga)

“Eu acho importante para podemos conhecer melhor o nosso aluno, mas no dia a dia já sabemos quando ele não sabe nada” (P1)

“É bom, mas deveríamos ter mais tempo ou alguém para nos ajudar a realizar os testes, pois fazemos de forma coletiva e às vezes o aluno não escreve nada, e não temos como identificar o nível da escrita dele” (P2)

Perguntas somente para a pedagoga e as professoras.

Pergunta 8: Você orienta os professores a fazerem os testes de forma coletiva ou individual?

“Bem eu oriento elas fazerem de forma individual, para que depois de o aluno terminar de escrever a professora possa pedir para ele ler o que escreveu conforme as orientações que vejo sempre na internet, mas geralmente percebo as professoras fazendo os testes de forma coletiva, e quando pergunto a elas o porquê, elas me dizem que se fizerem de forma individual não conseguirão cumprir o prazo da Secretaria, ainda mais que tem muitos alunos na sala e que se pararem para fazer o teste com um aluno os outros ficam atrapalhando o tempo todo, e falam também que eles faltam muito... aí elas fazem coletivo e só fazem individual com os alunos que faltam.” (Pedagoga)

“Individual, mas não dá para fazer isso, pelo tempo que temos e os outros alunos ficam interrompendo o tempo todo” (P1)

“Individual, mas só faço assim com os alunos que faltam com os demais faço coletivo, já tentei fazer individual, mas os demais alunos ficam atrapalhando todo tempo, ai tenho que dá atenção aos que estão fazendo outras tarefas e ao que está fazendo o teste na minha mesa, quando vejo os demais alunos já estão agitados.” (P2)

Pergunta 9: Você acredita que se o professor fizesse os testes de forma individual com os alunos o resultado seria diferente?

“Acho que teriam alguns resultados diferentes... talvez alguns alunos poderiam escrever mais, ou não, não sei! Mas acho que o certo é fazer de forma individual, mas tenho que concordar com as professoras sobre o tempo que temos para entregar o resultado a Secretaria, pois elas não tem HTP suficiente para isso...” (Pedagoga)

“Eu acredito que sim... até porque percebo que quando faço o teste de forma coletiva sempre tem aquele que dá uma olhadinha para o papel do outro” (P1)

“Acho que o resultado seria melhor...tem aluno que não escreve nada no papel e quando faço com ele de forma individual ele escreve mais”(P2)

Pergunta 10: Quais são as maiores dificuldades que você identifica para a escola, para os professores e para você na realização dos testes de sondagem, e quais sugestões você teria para a melhoria desta ação?

“O tempo que eu não tenho para acompanhar a realização da atividade e poder orientar e intervir melhor nas situações, isso porque como pedagoga da escola temos várias demandas ao mesmo tempo, além das ocorrências que temos que fazer com os alunos indisciplinados, temos várias atividades burocráticas, atendimento do supervisor, organização de atividades extraclasse da secretaria e os projetos da escola, o que dificulta que eu acompanhe melhor a realização dos testes. Vejo que para os professores é difícil fazer a atividade de forma individual e ainda cumprir 100% do currículo, além das

provas e dos documentos que os professores tem para preencher e não tem HTP para isso, e semanalmente tanto eles quando eu somos cobrados para que tudo seja realizado dentro do prazo estipulado. Como sugestão acho que a escola poderia contar com um estagiário, ou outro profissional que conduzisse a turma enquanto o professor estivesse fazendo os testes de forma individual com os alunos. (Pedagoga)

“As maiores dificuldades para mim são os alunos que faltam muito, pois temos um prazo para entregar o resultado e tem aluno que passa a semana inteira sem aparecer na escola, outra dificuldade é fazer os testes sozinha, pois tem muitos alunos na sala e não dá para observar todos ao mesmo tempo e se eu fizer individual os demais alunos sempre atrapalham, na hora de fazer a análise do resultado também temos que fazer as pressas, pois só temos HTP uma vez por semana e aí temos que fazer a análise na sala com a interrupção dos alunos o tempo todo que precisam de auxílio para fazer as outras tarefas. Seria bom se tivéssemos uma pessoa para nos ajudar no dia do teste de sondagem ou ficar na sala e pudéssemos levar somente o aluno para outra sala e fazer o teste individual” (P1)

“Sinto falta do apoio da pedagoga que sempre está ocupada e no dia da realização dos testes poderia acompanhar para que pudesse observar melhor os alunos, ou mesmo outra professora que me auxiliasse para que eu pudesse fazer individual, ainda tem a questão do prazo, pois os alunos faltam, e aí não consigo realizar o teste com eles. Acho que a Secretaria poderia oferecer formações que nos auxiliasse a pensar em estratégias para realizar os testes de forma que pudéssemos identificar melhor o nível de escrita dos alunos.” (P2)

Análise dos dados das entrevistas

Diante entrevista, foi possível inferir que, apesar de haver um tempo destinado para o repasse das orientações da pedagoga para os professores, sobre a realização dos testes de sondagem, nem sempre estas são seguidas, em virtude da realidade das salas de aula do 1º ano, em que os alunos necessitam de atenção constante o que impede as professoras de realizarem os testes de forma individual.

Através das entrevistas podemos observar que existe uma orientação da Secretaria para a realização dos testes bimestralmente e que as orientações são repassadas aos professores através de um modelo de teste de sondagem disponibilizado as escolas pela

DDZO, e que a partir do ano de 2017, os testes deixaram de ser realizados semestralmente e passaram a ser bimestral.

Não foi citado por nenhuma professora o Suplemento Pedagógico como recurso a ser utilizado para a orientação quanto a realização dos testes, este documento foi citado pela pedagoga que informou ter repassado em mídia para as professoras, talvez a existência de apenas um exemplar desse documento na escola, reflita a ausência na fala dos professores sobre o mesmo.

Outro ponto que merece destaque é a importância dada pela pedagoga sobre a realização dos testes de sondagem como ação norteadora do trabalho docente quando ela afirma que *“os professores podem identificar os níveis da escrita de cada aluno e assim poder planejar atividades diversificadas para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades de cada série”*, contudo, não percebemos este enfoque na fala da professora P1 quando afirma que *“no dia a dia já sabemos quando ele não sabe nada”*, como se não fosse necessária a realização do teste para evidenciar a aquisição ou não da escrita pela criança, o que fica mais latente com a fala da pedagoga *“as vezes percebo que as professoras só fazem para cumprir com uma exigência da Secretaria”*

Um fato que fica evidente é que o gestor da escola tem a função articuladora entre as demandas da Secretaria e a escola, ficando a cargo da pedagoga o repasse das orientações aos professores e o cumprimento da realização dos testes de sondagem.

Sobre a realização dos testes de forma individual ou coletiva, foi possível evidenciar através da observação sistemática que os testes foram realizados de forma coletiva e que na entrevista identificamos que a orientação foi para a realização de forma individual. Apesar da diferença entre a orientação e a realização a professora concorda que se os testes fossem realizados de forma individual o resultado seria mais preciso o que fica evidenciado na fala da professora P1, quando afirma que *“Eu acredito que sim... até porque percebo que quando faço o teste de forma coletiva sempre tem aquele que dá uma olhadinha para o papel do outro.”*

Um ponto convergente na fala da pedagoga e das professoras refere-se as dificuldades para a realização dos testes de sondagem em sala de aula, sendo evidenciado pela fala da pedagoga *“O tempo que eu não tenho para acompanhar a realização da atividade e poder orientar e intervir melhor nas situações”* e da professora P2 *“Sinto falta do apoio da pedagoga que sempre está ocupada e no dia da realização dos testes poderia acompanhar para que pudesse observar melhor os alunos.”*

As professoras concordam também que uma das dificuldades refere-se às faltas constantes dos alunos, conforme a fala da professora P1 *“pois temos um prazo para entregar o resultado e tem aluno que passa a semana inteira sem aparecer na escola”* e da professora P2, *“ainda tem a questão do prazo, pois os alunos faltam, e aí não consigo realizar o teste com eles”*.

Diante deste cerne, entendemos que os testes, sua aplicação e análise são amplamente relevantes, para que os docentes compreendam a trajetória percorrida pelos alunos e assim, ao identificar o nível da escrita do aluno possam refletir sobre seu fazer pedagógico. Contudo as dificuldades apresentadas pela pedagoga e pelos professores como a falta de tempo, a forma como os testes são realizados e o apoio destinado em sala de aula não permite que os testes de sondagem cumpram com seu objetivo maior e não apresentam um diagnóstico preciso dos alunos.

Tais situações foram identificadas a partir da observação sistemática e da entrevista, o que foi possível depreender que os testes de sondagem são feitos de forma coletiva por ambas as docentes e que duram em média 20 min, sua aplicação para a turma inteira. Essa aplicação por ser coletiva, gera algumas situações como a falta de escrita pelas crianças das palavras ditadas pela professora, a conversa e a troca de informações entre os alunos na hora do ditado, em virtude de o mesmo ser coletivo, o que possibilita a reprodução do que o colega escreveu e não o que realmente o aluno sabe, isso conseqüentemente dificulta o análise do nível psicogenético do aluno, após o testes.

Foi possível observar também que a Semed encaminha algumas orientações sobre os testes, contudo nem sempre as mesmas são seguidas, em virtude do contexto escolar, como falta de tempo, faltas dos alunos e apoio técnico para a realização dos testes, motivos apresentados pelas professoras para que a realização dos testes nem sempre sejam realizadas de acordo com as orientações, e que por vezes um aluno que não escreve nada durante o teste de forma coletiva, permanece desta forma, pois as professoras nem sempre refazem os testes com estes alunos, identificando-os por vezes em níveis inferiores ao que realmente estão.

Obtivemos a partir da observação sistemática e da análise documental o resultado dos níveis da escrita dos alunos, das professoras P1 e P2, respectivamente, 10 e 02 no nível pré-silábicos; 04 e 05 no nível silábico; 01 e 04 no nível silábico-alfabético e 10 e 15 no nível alfabético. O resultado demonstra que os alunos da professora P2 estão muito mais evoluídos em relação a evolução psicogenética, já que a maioria dos mesmos estão em nível mais avançados psicogenéticos.

A entrevista demonstrou que o Suplemento Pedagógico elaborado pela Semed como documento norteador em nenhum momento foi citado pelas docentes e que os testes são realizados bimestralmente de acordo com as orientações da Secretaria de Educação e que as orientações emanadas pela Secretaria de Educação para a realização dos testes é de forma individual, contudo foi observado que os mesmos são realizados de forma coletiva.

Neste sentido, entendemos que é primordial que o docente conheça o contexto da criança e a entenda como um ser dotado de capacidades que precisam ser estimuladas e observadas através dos testes de sondagem, para tanto é necessária uma reflexão sobre como estes testes estão sendo realizados, seus resultados, a importância dada pelos professores a eles e em que eles tem verdadeiramente auxiliado os professores a planejar ações que direcionem para a aquisição da escrita pelo aluno do 1º ano do Ensino Fundamental.

3.2 VERIFICAR COMO OS PROFESSORES FAZEM AS ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS E O NÍVEL DE CONHECIMENTO QUE POSSUEM EM RELAÇÃO À PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E AS HIPÓTESES DA ESCRITA PROPOSTAS NESTA TEORIA.

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita foi apresentada a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a partir de um trabalho experimental e longitudinal sobre a aquisição da escrita, desenvolvido de 1974 a 1976 com crianças na Argentina. Seus estudos foram pautados na teoria construtivista de Piaget, os quais nortearam suas pesquisas acerca de um dos primeiros conceitos apreendidos, o que creditava-se na época apenas na escola. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. IX):

Considerando a teoria piagetiana como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, a psicogênese da língua escrita contribuiu para romper este impasse ao mostrar que é possível explicar o processo de aprendizagem daquele que era considerado o mais escolar dos conteúdos escolares, utilizando um modelo teórico construtivista-interacionista.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky influenciam os processos de ensino e aprendizagem sobre a escrita e a alfabetização, mesmo nos dias atuais, tanto que o Ministério da Educação – MEC, através das formações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, trouxe para os professores em seus cadernos de

estudos, produzidos por especialistas da área a teoria da psicogênese da escrita arraigada em sua essência.

A partir disso a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Semed, elaborou um documento norteador para os docentes do ciclo de alfabetização, denominado “Suplemento Pedagógico para o primeiro ano do Ensino Fundamental, alfabetizar letrando: nosso compromisso”, o qual traz orientações acerca do processo de alfabetização e orientações sobre os níveis da escrita de Ferreiro e Teberosky para nortear as práticas docentes nas salas de aula de alfabetização.

Para identificarmos qual é o nível de conhecimento dos docentes em relação a teoria da psicogênese da Língua escrita e os processos de formações que subsidiam as práticas pedagógicas, utilizaremos a entrevista estruturada com os professores, que segundo Gil (2008, p. 109) “Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem...”.

Assim utilizaremos as respostas coletadas através da entrevista para identificar como os professores fazer as análises do resultado das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação a Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses propostas nesta teoria.

Pergunta para os professores e a pedagoga sobre formações continuadas relacionadas a teoria da psicogênese e os testes de sondagem

Pergunta 11: Você participou de alguma formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com alfabetização? Em que ano?

“Sim do PNAIC, em 2014 e 2015” (P1)

“Sim do PNAIC, em 2015 e 2015” (P2)

“Em 2015, participamos em apenas 01 encontro do PNAIC, depois só os professores continuaram a formação e os pedagogos não puderam participar” (Pedagoga)

Pergunta 12: Você participou de alguma formação continuada fora da Secretaria Municipal de Educação sobre alfabetização?

“Não!” (P1)

“Não!” (P2)

“Não!” (Pedagoga)

Pergunta 13: Com que frequência a Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada para os professores alfabetizadores?

“Sei que oferece, mas somente para os professores que não estão inscritos no PNAIC, como participo da formação do PNAIC não vou para a formação no DDPM” (P1)

“Nenhuma! Pelo menos eu não participei daquelas que tem lá na Semed, somente do PNAIC” (P2)

“No início do ano letivo a Semed envia para as escolas um cronograma de formações que serão oferecidas pela DDPM para os professores e pedagogos, geralmente para os professores e pedagogos são de 04 a 06 encontros no ano, mas só participam dessas formações na DDPM os professores que não estão inscritos no PNAIC. Os professores que fazem as formações na DDPM sempre reclamam, por vezes nem querem ir, pois não veem nelas muita contribuição. Para nós pedagogos os temas são diversos, sobre legislação, avaliação...”(Pedagoga).

Pergunta 14: Este ano você recebeu alguma formação relacionada à teoria da Psicogênese da Escrita?

“Não especificamente...! nas formações temos visto sobre metodologias de ensino, nem no PNAIC em anos anteriores, falaram sobre a psicogênese, até por que em 2014 foi sobre matemática e em 2015 foi sobre ciências” (P1)

“Sobre a teoria da Psicogênese...não!” (P2)

“Não nunca recebi formação sobre a teoria, vi na faculdade e nas pesquisas que faço sobre o tema, já que temos que fazer os testes de sondagem e identificar os níveis da escrita” (Pedagoga)

Pergunta 15: Este ano você recebeu alguma formação relacionada aos testes de sondagem?

“Não!” (P1)

“Não! A pedagoga é que geralmente nos orienta sobre como fazer os testes de sondagem e as vezes quando tenho dúvida vou lá com ela” (P2)

“Não! Mas a supervisora pedagógica da DDZO sempre que vem a escola falar sobre os testes de sondagem nos orienta para a realização deles, pesquiso na internet também para tirar algumas dúvidas...”(Pedagoga)

Perguntas para o gestor sobre formações continuadas relacionadas a teoria da psicogênese e os testes de sondagem

Pergunta 8: Os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com alfabetização? Se sim qual foram estas formações?

“Os professores do Bloco Pedagógico vão para as formações oferecidas pela DDPM (Divisão de desenvolvimento profissional do magistério), algumas vezes durante o ano, além disso, eles participaram das formações do PNAIC que foram oferecidas pela Semed a partir de 2013, que era específica para os professores do Bloco Pedagógico.”

Pergunta 9: Você tem conhecimento se os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação continuada fora da Secretaria Municipal de Educação sobre alfabetização? Se sim qual?

“Não! Geralmente percebo os professores participando somente das formações continuadas da Semed” (Gestor).

Pergunta 10: Com que frequência a Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada para os professores alfabetizadores?

“Recebemos a orientação da DDZ, que informa o cronograma de formações para os professores e pedagogos que acontecerão na DDPM, mas não sei exatamente quantas são. Para nós gestores, raramente participamos de formações, geralmente somos convocados para lançamentos de projetos ou reuniões em que são passados os informes gerais.” (Gestor)

Pergunta 11: Este ano, os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação relacionada à teoria da Psicogênese da Escrita?

“Eu acho que sim, por que os professores participam do PNAIC!” (Gestor)

Pergunta 12: Este ano, os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação relacionada aos testes de sondagem?

“Formação eu não sei...mas já vi a pedagoga orientando aqui na escola os professores sobre a realização dos testes de sondagem e a supervisora pedagógica sempre conversa com a pedagoga sobre isso” (Gestor)

Pergunta 13: Enquanto gestor este ano você recebeu alguma formação sobre o processo de alfabetização dos alunos como testes de sondagem, os níveis da escrita ou mesmo sobre a proposta pedagógica?

“Não! Geralmente recebemos orientações gerais na reunião de gestores, informando os prazos para a realização dos testes de sondagem na escola e o prazo para envio dos resultados para a DDZO, sobre os níveis da escrita também nunca recebi formação. Quanto a proposta pedagógica sempre somos orientados pela supervisora da

Gide para o cumprimento do currículo mínimo e todo bimestre ela vem na escola para saber se os professores estão cumprindo!” (Gestor)

Pergunta 14: Na sua escola houve alguma formação in loco por parte da Secretaria de educação para os professores sobre a realização dos testes de sondagem e sobre os níveis da escrita? Se sim que ministrou a formação: Um técnico da Secretaria?

“Aqui na escola não houve formação sobre os testes ou níveis da escrita, a supervisora veio e falou com a pedagoga sobre isso e vi ela passando para os professores na reunião de planejamento, mas são tantos assuntos que ela não se aprofunda muito não!” (Gestor)

Análise dos dados sobre formações continuadas relacionadas a teoria da psicogênese e os testes de sondagem

Ao observarmos as respostas coletadas através da entrevista realizada com as professoras do 1º ano, a pedagoga e o gestor da escola podemos concluir que os professores alfabetizadores tiveram a oportunidade de participar das formações do PNAIC nos anos de 2014 e 2015, formação esta que foi ofertada aos professores alfabetizadores do Bloco Pedagógico do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, foi possível depreender somente através das falas do gestor e da pedagoga, que a Secretaria Municipal de Educação oferece aos professores alfabetizadores, formações continuadas ao longo do ano letivo, isso por que as professoras entrevistadas afirmaram não terem participado de nenhuma, pois já estavam inscritas no PNAIC, o que de acordo com as mesmas as impossibilitava de participar das formações citadas pela pedagoga e pelo gestor. Percebe-se assim, que as formações continuadas fazem parte do contexto educacional da Semed – Manaus, reforçando o que preconiza a Lei 12.796/2013 que altera a LDB 9394/96 em seu artigo 62, reafirma a importância da formação docente e acrescenta um Parágrafo único:

Art. 62. Parágrafo único. Garantir-se-á a formação continuada a que se refere esse caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicas e de Pós graduação. (Lei 12.796 de 4 de abril de 2013).

Através da coleta documental realizada na escola foi possível identificar um calendário de formações continuadas voltadas aos professores alfabetizadores, conforme

relatado pelo gestor e pela pedagoga e apresentado na figura:

FIGURA 39: Quadro de formações, ofertada aos professores do Bloco Pedagógico pela Semed – Manaus.

DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO/DDPM							
POLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESCOLA DE PROFESSORES FORMAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL I (BLOCO PEDAGÓGICO)							
5 CALENDARIO DE FORMAÇÃO							
DDZ	ENCONTRO I	ENCONTRO II	ENCONTRO III	ENCONTRO IV	ENCONTRO V	SETEMBRO E OUTUBRO	NOVEMBRO 6 A 10
SUL	14/MARÇO	17/ABRIL	18/MAIO	19/JUNHO	17/AGOSTO DIVERSIDADE	ARTICULAÇÃO DO DDPM/ESCOLA PROJETO FORMATIVO.	SOCIALIZAÇÃO PRÁTICAS FORMATIVAS
OESTE	14/MARÇO	17/ABRIL	18/MAIO	19/JUNHO	17/AGOSTO DIVERSIDADE		
NORTE	16/MARÇO	28/ABRIL	23/MAIO	18/JULHO	22/AGOSTO DIVERSIDADE		
CENTRO-SUL	16/MARÇO	28/ABRIL	23/MAIO	18/JULHO	22/AGOSTO DIVERSIDADE		
LESTE I	28/MARÇO	16/MAIO	25/MAIO	27/JULHO	29/AGOSTO DIVERSIDADE		
LESTE II	28/MARÇO	16/MAIO	25/MAIO	27/JULHO	29/AGOSTO DIVERSIDADE		

Fonte: Escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro.

Apesar de constatarmos que as formações continuadas são ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal, através da DDPM, é possível observar através da fala da professora P1 na pergunta 13, que afirma não ter participado destas formações, pois estava inscrita no PNAIC.

Quanto as formações voltadas a teoria da psicogênese da Língua Escrita e dos testes de sondagem, as professoras e a pedagoga afirmaram não terem recebido formações sobre o tema, sendo reforçado pela afirmação de que participaram das formações do PNAIC em 2014 e 2015, respectivamente em Matemática e em Ciências. Esta afirmação é contraposta com a resposta apresentada pelo gestor, que entende que se o professor participou das formações do PNAIC, deve ter recebido orientações sobre a psicogênese, já que as formações estão relacionadas a alfabetização.

O relato das professoras, vão à contramão do que foi descrito por Picoli e Camini

(2012, p. 29) quando afirmam que:

Poderíamos citar uma longa lista de elementos históricos para compreendermos a força da psicogênese especificamente no Brasil; no entanto, cabe ressaltar que, em terras tupiniquins, logo se disseminou entre os professores a didatização dos níveis psicogenéticos de escrita.

O tema sobre os testes de sondagem também não foi sinalizado pelas professoras como conteúdo abordado nas formações continuadas, sendo apresentadas a elas através das orientações repassadas pela pedagoga na escola, a qual relatou ter conhecimento sobre os testes a partir das orientações realizadas pela supervisora pedagógica que acompanha a escola, além de pesquisas que realiza na internet para orientar os professores.

A ausência de formações continuadas voltadas a psicogênese da Língua Escrita e sobre a realização dos testes de sondagem, podem reforçar algumas situações registradas durante a observação sistemática na realização dos testes nas duas turmas de 1º ano. Como por exemplo, a realização dos testes de forma coletiva, a soletração das palavras ditadas, ou mesmo, o fato de a pedagoga relatar através da entrevista que por vezes percebe as professoras fazendo os testes apenas para cumprir uma exigência da Secretaria.

Antunes (2013, p.9), reforça que “a avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram.”, contudo se o que fora afirmado pela pedagoga, sobre a realização dos testes apenas para cumprir com as exigências da Secretaria, os testes de sondagem não estão cumprindo com seu objetivo o que pode justificar de certa forma o fato de alguns alunos das professoras P1 e P2 não terem alcançado o nível alfabético da escrita.

Perguntas para os professores e a pedagoga sobre o conhecimento em relação aos níveis da escrita.

Pergunta 16: Quais são as hipóteses da escrita, consideradas por você durante a análise dos testes de sondagem dos alunos?

“Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, mas acho que no nível pré-silábico e no nível silábico, por exemplo, existem níveis intermediários, tipo nível 1 e 2 pré-silábico, pois tem gente que é silábico alfabético mas ainda não chegou completamente” (P1)

“São aqueles que marcamos no diário de classe, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético né?” (P2)

“Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, mas percebo que tem um nível intermediário entre um nível e outro” (Pedagoga)

Pergunta 17: Como você teve acesso ao conhecimento sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita?

“Na faculdade e na escola através da pedagoga” (P1)

“Na escola” (P2)

“Através das reuniões realizadas pela DDZO, na escola com as visitas da supervisora pedagógica e nas pesquisas que realizo na internet” (Pedagoga)

Pergunta 18: Como você teve acesso ao conhecimento para a realização dos testes de sondagem?

“Através da pedagoga da escola” (P1)

“A pedagoga da escola que sempre nos informa sobre a realização dos testes...” (P2)

“Bem, a supervisora pedagógica quando está próximo a realização dos testes vem e me orienta e busco conhecer melhor nas pesquisas que faço na internet” (Pedagoga)

Pergunta 19: Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível pré-silábico?

“O aluno não conhece as letras, mistura muito letras com números, fazem bolinhas ou desenham...” (P1)

“Quando o aluno já rabisca, mas não escreve nada” (P2)

“Mistura letras com imagens, não faz sentido o que se escreve, a criança não associa letra ao som, as vezes neste nível o aluno já pode representar uma letra relacionada a escrita da palavra, ou usa muitas vogais, ou letras do seu nome”(Pedagoga)

Pergunta 20: Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível silábico?

“Utiliza somente algumas letras para representar a palavra, por exemplo, bolo usa o BLA, no 1º nível somente algumas letras em palavras dissílabas e no 2º nível quando eles utilizam quase todas as letras nas palavras trissílabas.” (P1)

“Ao ditar a palavra o aluno escreve pelo menos uma letra para relacionar ao som da palavra” (P2)

“Quando inicia a associação de uma letra para cada sílaba da palavra, durante o intermediário o aluno pode escrever apenas uma letra para representar a palavra.” (Pedagoga)

Pergunta 21: Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível silábico-alfabético?

“Já escrevem palavras simples, e nas palavras trissílabas e polissílabas não escrevem completamente, já começa a escrever a frase mesmo que de forma parcialmente” (P1)

“Quando ele já faz escrita parcialmente correta, ele faz as frases mas ainda troca as letras, mas já dá para identificar a palavra” (P2)

“Escreve em cada palavra uma sílaba completa e a outra fazendo apenas algumas letras, na frase não utilizam espaços entre as palavras, faltando letras ou escrevendo algumas palavras completas, mas com erros ortográficos” (Pedagoga)

Pergunta 22: Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível alfabético?

“Quando os alunos escrevem tudo, mas ainda possuem erros ortográficos, a frase já escrevem utilizando espaços mesmo com a ausência de regras ortográficas” (P1)

“Quando ele faz tudo bem certinho e a frase completa” (P2)

“A criança já associa o som a sílaba, já distingue que as palavras são formadas por sílabas e que as sílabas são formadas por letras, contudo ainda confundem as regras ortográficas, as vezes na frase não usam espaços mas tem sentido o que ele escreve, dá para entender” (Pedagoga)

Análise dos dados sobre o conhecimento em relação aos níveis da escrita.

Diante das respostas coletadas nas entrevistas com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e com a pedagoga sobre os níveis da escrita identificados por elas ao realizar a análise dos testes de sondagem dos alunos, podemos perceber que, todas elas identificam 04 (quatro) níveis da escrita a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Tais afirmações condizem com o que podemos encontrar nos cadernos de estudos, ano 2, unidade 3, do PNAIC (2012), que apresentam as 04 (quatro) hipóteses infantis sobre a psicogênese da escrita caracterizando cada uma delas, as quais foram apresentadas em: hipótese pré-silábica; hipótese silábica; hipótese silábico-alfabético e alfabética.

Vale ressaltar que a professora P1 e a Pedagoga consideram níveis intermediários na escrita dos alunos, o que reflete na fala da professora P1 *“mas acho que no nível pré-silábico e no nível silábico, por exemplo, existem níveis intermediários, tipo nível 1 e 2*

pré-silábico”, tal afirmação pode ser confirmada através dos estudos de Grossi (2015, p. 41), quando afirma que:

à compreensão de que há dois níveis pré-silábicos, denominados PS1, (pré-silábico 1) e PS2 (pré-silábico 2). Isto porque o início do processo de alfabetização tem dois patamares bem nítidos – um, no qual os sujeitos julgam que se escreve com desenhos... e o outro, no qual se usam sinais gráficos, abandonando-se no traçado aspectos figurativos.

Sobre isso, Morais (2012) e Grossi (2015) refletem que não podemos considerar a passagem de uma hipótese a outra da escrita como padrões lineares e fixos, por todas as crianças. “Disso decorre que ensinar não é acrescentar mais um tijolo numa parede, pois estamos frente a uma dinâmica muito mais complexa, que não é nem vista nem previsível inteiramente de fora para dentro” (Grossi, 2015, p.59).

Quanto a aquisição do conhecimento pelos professores sobre a psicogênese da Língua Escrita, nos deparamos com resposta nada congruentes em relação a que foi postulado por Soares (2016) e Piccoli e Camini (2012) quando afirmam que as hipóteses da escrita logo foram disseminadas no Brasil, isso por que as entrevistadas responderam que tiveram acesso a teoria basicamente na escola, somente a P1 afirmou ter visto na faculdade.

Os testes de sondagem por sua vez também foram conhecidos na escola através das orientações da pedagoga, esta por sua vez afirmou ter recebido orientações para a realização através da supervisora pedagógica ou pesquisas que realiza na internet.

Para melhor analisar as respostas dadas pelas entrevistadas sobre os aspectos gráficos observados por elas para identificar os níveis da escrita, será disposto nas figuras:

FIGURA 40: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita.**Nível Pré-silábico**

Níveis da Escrita	Entrevistadas		
	P1	P2	Pedagoga
<p>Pré-silábico</p> <p>(Respostas das entrevistas)</p>	<p>“O aluno não conhece as letras, mistura muito letras com números, fazem bolinhas ou desenham...” (P1)</p>	<p>“Quando o aluno já rabisca, mas não escreve nada” (P2)</p>	<p>“Mistura letras com imagens, não faz sentido o que se escreve, a criança não associa letra ao som, as vezes neste nível o aluno já pode representar uma letra relacionada a escrita da palavra, ou usa muitas vogais, ou letras do seu nome” (Pedagoga)</p>
<p>Pré-silábico</p> <p>Embasamento Teórico</p>	<p>“tem como a hipótese explicativa de que escrever é desenhar” (Grossi, 2015, p. 54) “Utilizam números, letras e pseudolettras” (Manaus, 2014, p.17).</p>	<p>“Letras podem estar associadas a palavras inteiras... Não há discriminação das unidades linguísticas, há completa ausência de vinculação entre a pronúncia das partes de uma palavras ou de uma frase e sua escrita” (Grossi, 2015, p. 55) “não compreendem que a escrita é a representação da fala”</p>	<p>“A criança começaria a adquirir formas fixas de escrita, geralmente utilizando letras do nome próprio como fonte principal para o registro de palavras” (Piccoli e Camini 2012, p.31) “o critério de qualidade é forte;; realismo nominal (quanto maior o objeto representado, maior o número de caracteres). (Manaus, 2014, p. 17)</p>

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

FIGURA 41: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita.**Nível Silábico**

Níveis da Escrita	Entrevistadas		
	P1	P2	Pedagoga
Silábico (Respostas das entrevistas)	<i>“Utiliza somente algumas letras para representar a palavra, por exemplo bolo usa o BLA, no 1º nível somente algumas letras em palavras dissílabas e no 2º nível quando eles utilizam quase todas as letras nas palavras trissílabas.” (P1)</i>	<i>“Ao ditar a palavra o aluno escreve pelo menos uma letra para relacionar ao som da palavra” (P2)</i>	<i>“Quando inicia a associação de uma letra para cada sílaba da palavra, durante o intermediário o aluno pode escrever apenas 1 letra para representar a palavra.” (Pedagoga)</i>
Silábico Embasamento Teórico	“Ocorre também com frequência os alunos escreverem “sp” para a palavra “sopa”...no nível silábico costuma também ocorrer que, quando lhe é proposto escrever uma frase, o aluno utiliza uma letra para cada palavra, em vez de uma letra para cada sílaba” (Grossi, 2015, p. 60)	“a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas... usando rigorosamente uma letra para cada sílaba” (PNAIC, 2012, p. 08).	“inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras da sílaba, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba.” (Soares, 2016, p.65)

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

FIGURA 42: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita.**Nível Silábico-alfabético**

Níveis da Escrita	Entrevistadas		
	P1	P2	Pedagoga
Silábico-alfabético (Respostas das entrevistas)	<i>“Já escrevem palavras simples, e nas palavras trissílabas e polissílabas não escrevem completamente, já começa a escrever a frase mesmo que de forma parcialmente” (P1)</i>	<i>“Quando ele já faz escrita parcialmente correta, ele faz as frases, mas ainda troca as letras, mas já dá para identificar a palavra” (P2)</i>	<i>“Escreve em cada palavra uma sílaba completa e a outra fazendo apenas algumas letras, na frase não utilizam espaços entre as palavras, faltando letras ou escrevendo algumas palavras completas, mas com erros ortográficos” (Pedagoga)</i>
Silábico-alfabético Embasmamento Teórico	<i>“Ora compõe sílabas, ora não compõe na mesma palavra” (Manaus, 2014, p. 19) “a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais da palavra, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre grafemas e fonemas” (Brasil, 2012, p.08)</i>	<i>“passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba.” (Soares, 2016, p. 65)</i>	<i>“Durante a escrita de textos verifica-se uma nítida dificuldade na separação das palavras. Ora os alunos emendam palavras, ora dividem em duas ou três partes” (Grossi, 2015, p. 46)</i>

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

FIGURA 43: Comparação entre as respostas dos entrevistados e do embasamento teórico sobre os níveis da escrita.**Nível Alfabético**

Níveis da Escrita	Entrevistadas		
	P1	P2	Pedagoga
Alfabético (Respostas das entrevistas)	<p>“Quando os alunos escrevem tudo, mas ainda possuem erros ortográficos, a frase já escreve utilizando espaços mesmo com a ausência de regras ortográficas” (P1)</p>	<p>“Quando ele faz tudo bem certinho e a frase completa” (P2)</p>	<p>“A criança já associa o som a sílaba, já distingue que as palavras são formadas por sílabas e que as sílabas são formadas por letras, contudo ainda confundem as regras ortográficas, as vezes na frase não usam espaços mas tem sentido o que ele escreve, dá para entender” (Pedagoga)</p>
Alfabético Embasamento Teórico	<p>“Sabemos, entretanto, que a fonetização das sílabas não é instantânea e definitiva. O aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e, para a escrita de outras, permanece silábico. Às vezes há razões lógicas por trás deste comportamento. Uma delas é porque certas letras, pelo seu nome podem ser consideradas como uma sílaba completa como, por exemplo, “ge” em gelo, que ele escreve “glo” ou “q” em querida que ele escreve “qrida”. (Grossi, 2015, p. 44)</p>	<p>“as crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos” (Brasil, 2012, p.14).</p>	<p>“A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código” compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza simultaneamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 219)</p>

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Ao observarmos as respostas dadas pelas professoras P1 e P2 e a pedagoga sobre os níveis da escrita é possível depreender que apesar de utilizarem uma linguagem informal, elas conseguem identificar os aspectos gráficos que norteiam a escrita dos alunos quase que em sua totalidade.

Percebemos uma pequena distorção, por exemplo, quanto a professora P2, afirma que no nível alfabético a criança faz tudo certinho, o que é refutado nos cadernos do PNAIC (2012), pois considera que ainda existem erros na escrita, o que é justificado por Grossi (2015), pelo fato de que algumas letras parecem possuir o som da sílaba em si mesma.

Salientamos que as pesquisas demonstram haver certo desencontro entre os pesquisadores, em virtude de alguns defenderem a hipótese silábico-alfabético em detrimento de outro que acreditam não ser esta uma hipótese em si mas um momento de transição entre os níveis silábico e o alfabético.

Apesar das entrevistadas terem afirmado não terem participado de formações voltadas aos níveis da escrita, elas demonstram ter domínio sobre os pressupostos que norteiam os níveis da escrita, para que possam identificar os alunos em suas hipóteses da escrita.

Perguntas para os professores sobre as correções dos testes de sondagem – tempo e o espaço

Pergunta 23: A escola oferece ao professor (a) tempo específico para que o mesmo tenha a oportunidade de fazer a correção dos testes tranquilamente? Em que tempo?

“Não! Temos que realizar na sala de aula, com todos os alunos, pois só temos HTP 2h por semana, e se eu deixar para fazer somente neste dia com certeza não cumprirei o prazo dado pela pedagoga para a entrega do resultado, sem contar que esta HTP que temos é para tudo, correção de provas, trabalhos, organização dos diários, preparar aula e ainda dar conta dos testes de sondagem e da papelada que a Secretaria sempre envia para preenchermos!” (P1)

“Não! Ou faço em sala entre uma tarefa e outra que eu passo para as crianças ou tenho que levar para casa, pois temos HTP apenas uma vez por semana, na hora da aula de educação física dos alunos, mas isso não é toda semana, por que as vezes a professora de educação física falta, ou vai para alguma formação, ou o dia de HTP cai em algum feriado, ou ponto facultativo, ou mesmo em dia de alguma culminância de projeto

realizado pela escola, aí não temos tempo para corrigir nem os trabalhos dos alunos, tão pouco preparar aula, por isso, que na maioria das vezes tenho que fazer em casa, ou no fim de semana a correção dos testes, pois sei que a escola tem um prazo para entregar o resultado para a Semed” (P2)

Pergunta 24: A escola lhe oferece espaço adequado para fazer a correção dos testes de sondagem com tranquilidade? Onde?

“Não, pois o espaço que tenho para corrigir na maioria das vezes é a sala de aula e tem todos os alunos para dar atenção ao mesmo tempo, que tenho que analisar os testes, além do barulho e das interrupções constante, pois tenho que está resolvendo os conflitos entre os alunos e corrigindo ao mesmo tempo os testes, isso não é só para os testes não, para todas as atividades que tenho que fazer, pois o tempo que tenho para HTP é só de vez de quando.” (P1)

“Eu acho que espaço até tem, na sala dos professores, mas raramente utilizo para isso, lá é confortável e tranquilo, mas como nossos prazos são curtos e nem sempre temos a HTP, acaba que ou faço na sala de aula com todo aquele barulho e agitação dos alunos, até por que como eles são pequenos querem atenção toda hora, ou faço lá em casa, senão não consigo entregar...!”(P2)

Perguntas para a pedagoga sobre as correções dos testes de sondagem – tempo e o espaço

Pergunta 23: A escola oferece ao professor (a) tempo específico para que o mesmo tenha a oportunidade de fazer a correção dos testes tranquilamente? Em que tempo?

“Os professores tem HTP uma vez por semana durante 2h em que os alunos tem aula de educação física, mas não acredito que este tempo seja suficiente, até por que nem sempre elas tem essa HTP, além de ter outras atividades para realizar como preparar atividades, atualizar o diário e outras demandas burocráticas” (Pedagoga)

Pergunta 24: A escola oferece ao professor (a) espaço adequado para que o mesmo possa fazer a correção dos testes de sondagem com tranquilidade?

“A sala dos professores é utilizada pelos professores para desenvolver suas atividades pedagógicas, mas eles só usam quando tem a HTP, lá é bem tranquilo, espaçoso e dá para ter concentração para as correções dos testes.” (Pedagoga)

Pergunta 25: Você enquanto pedagogo disponibiliza de um tempo adequado para a observação dos testes de sondagem das turmas?

“Nem sempre temos tempo para a análise de todos os testes de sondagem, geralmente dou uma olhada geral e quando percebo alguma situação específica procuro a professora para orientá-la, até por que temos várias demandas durante o dia, como atender os alunos indisciplinados, atender os pais, entrar em contato com os pais, responder as demandas da Secretaria, organizar os projetos da escola e da Secretaria, além de orientar os professores sobre as demandas daquele período...” **(Pedagoga)**

Pergunta 26: Você possui um espaço adequado para a observação dos testes de sondagem das turmas?

“Sim, a escola tem a sala da pedagogia, onde organizo e arquivo todos os documentos pedagógicos da escola, tem espaço suficiente, mas como tenho que resolver várias demandas nem sempre é tranquilo, pois quando começo a fazer um trabalho logo surge alunos, pais ou professores para atender aí tenho que parar o que estou fazendo...”
(Pedagoga)

Perguntas para o gestor sobre as correções dos testes de sondagem – tempo e o espaço

Pergunta 15: A escola oferece ao professor (a) tempo específico para que o mesmo tenha a oportunidade de fazer a correção dos testes tranquilamente? Se sim, qual o tempo destinado a essa atividade?

“Os professores tem a HTP para fazer todas as atividades pedagógicas, penso que utilizam esse tempo para a correção dos testes também” **(Gestor)**

Pergunta 16: A escola oferece espaço adequado para fazer a correção dos testes de sondagem com tranquilidade?

“Geralmente vejo os professores corrigindo provas e trabalhos na sala dos professores, lá é bem tranquilo, mas só no tempo em que eles tem HTP, quando passo as vezes pelas salas vejo elas fazendo lá também.” **(Gestor)**

Análise dos dados sobre o tempo e o espaço destinado para a correção.

Sobre o tempo destinado para a correção dos testes de sondagem as respostas das professoras e da pedagoga nos ofereceram subsídios para acreditar que este tempo é reduzido para as demandas pedagógicas destes profissionais, isto porque todos concordam que o tempo que deveriam ter para realizar as correções seria a Hora de Trabalho Pedagógico, contudo a mesma acontece apenas uma vez por semana, por duas horas. Além

de ser um tempo curto, o que preocupa, é o que foi apresentando pela pedagoga que afirma “até por que nem sempre elas têm essa HTP”. O gestor por outro lado acredita que os professores realizam as correções dos testes em seus momentos de HTP.

Sobre isso, constatamos através da Lei nº 11.738/2008 na “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Se considerarmos, que os professores são concursados em 20H semanais, estão tendo apenas 10% de sua carga horária destinada a HTP, ou seja apenas 2h semanais, não estando de acordo com a legislação vigente que orienta sobre o limite de 2/3, o que se cumprido pela Secretaria Municipal de Educação – Semed/ Manaus, resultaria em o dobro de tempo ofertado aos professores para que pudessem ter um tempo adequado para a correção dos testes, sem necessariamente, terem que levar para casa o trabalho, para poder cumprir o prazo como descrito pela professora P2.

Em relação ao espaço destinado para a correção os professores demonstraram que este item está diretamente ligado ao item anterior - tempo, pois elas afirmam que fazem a correção dos testes na sala de aula, em virtude de não terem o tempo necessário para a HTP, a professora P2, afirma que o espaço até existe, mas como não tem HTP suficiente acaba não utilizando, outra preocupação apresentada por elas e reforçada pela pedagoga é o fato de os alunos serem pequenos e necessitarem de atenção constante.

O gestor da escola afirma que a sala dos professores é o espaço destinado na escola para a realização de trabalhos pedagógicos pelos professores, contudo fica subentendido que o mesmo compreende a falta de tempo dos professores para utilizar este espaço, quando afirma que “quando passo as vezes pelas salas vejo elas fazendo lá também.”

Perguntas para os professores sobre as correções dos testes de sondagem – apoio técnico pedagógico.

Pergunta 25: Durante a correção dos testes diagnósticos você tem o apoio de algum outro profissional da escola para auxiliá-lo na identificação dos níveis? Quem?

“Não !” (P1)

“Não! Até por que mal temos tempo para corrigir que dirá tirar as dúvidas, como vou sair da sala para ir lá com a pedagoga e pedir ajuda e deixar todos os alunos sozinhos” (P2)

Pergunta 26: Durante a correção dos testes você conseguiu identificar os níveis apresentados a partir da escrita de cada criança, ou surgiu alguma dúvida? Em quantos teve dúvida?

“Tive dúvidas em alguns testes, pois como disse tem alunos que parecem está em dois níveis, por que a metade das palavras consegue escrever com letras das palavras e outras não escrevem nada e ainda tem aqueles que não escrevem nada ou escrevem só umas letras, mas no dia a dia, percebemos que o aluno sabe muito mais, ou muito menos daquilo que escreveu, parece até que copiou de alguém... acho que tive dúvida em uns 06 (seis) testes.” (P1)

“Sempre fico com dúvidas na hora de corrigir os testes... tem alunos que não escrevem nada, aí fica difícil de analisar e identificar ele em algum nível e tem aluno que escreve todas as palavras, mas acho que colou de alguém, por que ele não sabe tudo isso, mais como está lá no papel o identifico em um nível correspondente ao que escreveu... Tive dúvidas em uns 03 (três)” (P2).

Pergunta 27: Caso tenha surgido alguma dúvida durante a correção dos testes, que aspectos você pode sinalizar que dificultaram a correção?

“A falta de escrita pelo aluno, além dos níveis intermediários que horas a escrita do aluno parece ser silábico ou silábico-alfabético” (P1).

“Alunos que escrevem as palavras difíceis corretamente e as simples com erro. A falta de escrita suficiente do aluno, as vezes quando está em branco tento fazer novamente o teste com o aluno, mas ele insiste em não escrever nada no papel” (P2)

Pergunta 28: Quando você teve dúvida recorreu a algum profissional da escola para lhe auxiliar e/ou discutir a hipótese da escrita da criança?

“Geralmente não temos tempo para isso, não dá para sair da sala e deixar os alunos sozinhos, tento identificar o nível da escrita do aluno considerando, por exemplo, se ele apresentou mais aspectos gráficos de um nível ou de outro, às vezes a pedagoga quando recebe o resultado e os testes me chama para discutirmos sobre o nível de algum aluno, por acreditar que ele esteja em um nível diferente do que eu identifiquei, mas como já disse, a correção é feita na sala de aula, não temos muito tempo para pensar não!” (P1)

“Procurei a pedagoga da Escola da discutirmos apesar de isso acontecer raramente, pois pouco temos tempo de sentar com a pedagoga para isso, já que nossa HTP é uma vez por semana e nem sempre temos ela e não tenho como deixar os alunos sozinhos para tirar essas dúvidas, mas quando dá vou lá com ela, ou quando ela vem na sala aproveito para ela dar uma olhadinha no teste e me ajudar a identificar o nível da

escrita do aluno.” (P2)

Pergunta 29: Considerando sua experiência e formações sobre a Psicogênese, que nota você atribuiria ao nível de conhecimento que você possui sobre os níveis da escrita, considerando 0 ruim e 5 excelente.

“Eu diria 3, até por que formações específicas sobre o tema pouco tivemos” (P1)

“Eu diria 4, não pelas formações que recebi, mas pelo tempo que tenho realizado os testes e buscado compreender melhor esses níveis e com a ajuda da pedagoga também” (P2)

Perguntas para a pedagoga sobre as correções dos testes de sondagem – apoio técnico pedagógico.

Pergunta 27: Durante a correção dos testes diagnósticos algum professor lhe procura para tirar dúvidas sobre a hipótese da escrita da criança buscando identificá-lo adequadamente?

“Sim eles me procuram de vez em quando, apesar de eles não terem muito tempo para isso, pois toda vez que saem da sala os alunos pegam fogo...até por que são pequenos. Mas eu também, quando percebo algo diferente procuro conversar com a professora sobre o nível do aluno e fazemos a mudança no formulário” (Pedagoga)

Pergunta 28: Quando os professores lhe entregaram os testes de sondagem das turmas, você notou que algum deles não conseguiu identificar corretamente o nível da escrita do aluno?

“Sim, já tive que orientar alguns professores sobre a correção, tem uns que são muito radicais, logo quando começamos a aplicar os testes tinha professor que não entendia o nível alfabético, por exemplo, quando a criança escrevia as frases mas tinha algum erro, ou não separavam as sílabas alguns professores identificavam as crianças no nível pré-silábico, tive que orientar a professora sobre os níveis da escrita, mas teve professora que resistiu aos níveis não aceitando que um aluno que escreva tudo errado possa ser alfabético. Por outro lado já tive professoras que o aluno pouco apresentou evolução de um nível para o outro e a professora identificava o aluno como alfabético, levou um tempo, acho que no ano passado inteiro tive que rever alguns níveis identificado pelos professores.

Pergunta 29: Caso o professor tenha identificado o aluno na hipótese da escrita equivocada, que aspectos você pode sinalizar que dificultaram a identificação no nível

adequado?

“Geralmente é pelo fato de o aluno não ter escrito nada no papel, as vezes escreve uma única letra, tem caso que o aluno escreveu praticamente tudo no papel mas o professor não identifica o aluno como silábico ou silábico-alfabético por que acha que o aluno colou, eu peço para fazer o teste com o aluno e vejo que realmente ele não sabe escrever aquelas palavras, talvez tenha colado na hora de realizar a atividade. Tem caso que o que dificulta é que o aluno escreve a metade das palavras como se fosse silábico e a outra metade como se fosse silábico-alfabético, quando isso acontece procuro orientar as professoras a observar o que mais prevaleceu na escrita se um nível ou se outro, até por que na ficha da Secretaria não existe os níveis intermediários.” (Pedagoga)

Pergunta 30: Se alguns alunos fizeram o teste e não apresentaram grafismos suficientes para identificar o nível da escrita, você orienta o professor a refazer a atividade com o aluno?

“Sim, as vezes eu mesma chamo os alunos aqui na minha sala para ver se eles escrevem algo que nos subsidie para identificar o nível correto do aluno” (Pedagoga)

Pergunta 31: Considerando sua experiência e formações, que nota você atribuiria ao nível de conhecimento que você possui sobre os níveis da escrita, considerando 0 ruim e 5 excelente.

“Acho que 3 (três), até por que formações não tivemos sobre os níveis da escrita o que procuro fazer é pesquisar na internet e fazer leitura complementares para que possa compreender melhor, o tempo que tenho fazendo isso também auxilia bastante.” (Pedagoga)

Perguntas para o gestor sobre as correções dos testes de sondagem – apoio técnico pedagógico.

Pergunta 17: Durante a correção dos testes diagnósticos os professores têm o apoio de algum outro profissional da escola para auxiliá-los na identificação dos níveis? Se sim, quem é este profissional?

“Sim da pedagoga, ela geralmente é que orienta os professores sobre todas as atividades a serem desenvolvidas na escola e é quem acompanha diretamente os professores” (Gestor)

Pergunta 18: Você considera que o pedagogo de sua escola possui conhecimento suficiente para orientar o professor quanto à realização dos testes de sondagem e da

correção dos mesmos, identificando os níveis da escrita?

“Sim, minha pedagoga é muito organizada nunca recebi nenhuma reclamação dos professores em relação a falta de orientação dela, sempre vejo ela passando orientações para os professores nas reuniões de planejamento, na sala de aula e na sala dos professores.” (Gestor)

Análise dos dados sobre o apoio técnico para a correção dos testes de sondagem.

Ao serem questionadas sobre o auxílio de algum outro profissional da escola para a correção dos testes de sondagem, as professoras foram unânimes em responder que não possuem este apoio, a professora P2, justificou pelo fato de que quando surge a dúvida fica impossível sair da sala para recorrer a pedagoga, em virtude de ter que esta com as crianças.

Tal situação é reforçada pela pedagoga, quando afirma que os professores a procuram, mas que nem sempre o fazem, pois não podem deixar os alunos sozinhos na sala de aula, reforçando a falta de tempo adequado para estes momentos de discussão, o que deveria acontecer na Hora de Trabalho Pedagógico – HTP, sobre isso, Freire (1996, p. 24), já alertava para a necessidade de oportunizar estes momentos aos docentes ao afirmar que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

O gestor da escola afirma que a pedagoga é quem orienta os professores sobre todos os aspectos pedagógicos da escola, sobre isso, Placco (1994) apresenta a ideia de sincronicidade, que é o processo dinâmico entre a mediação do pedagogo na escola e a ação docente, para que alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis pedagógica.

A Hora de Trabalho Pedagógico é citada por Mendes (2008, p.40), quando que relata:

Que o surgimento da hora de trabalho pedagógico foi tão importante para a história da educação de São Paulo quanto a do Brasil. Segundo a autora a origem da HTP está relacionada às mobilizações políticas intensas por parte dos professores em busca de melhores condições de trabalho. Esses momentos de reflexão, ação, e discussão educacionais coletivas nas escolas estimulou a criação da escola enquanto “*locus*” de formação docente.

Esse espaço de discussão e reflexão sobre a práxis pedagógica geralmente é

conduzida nas escolas pelos pedagogos, reforçando assim, a resposta do gestor da escola ao afirmar que a pedagoga *“geralmente é que orienta os professores sobre todas as atividades a serem desenvolvidas na escola e é quem acompanha diretamente os professores”*.

Durante a correção dos testes de sondagem a professora P1 na pergunta 26, apresentou algo que chamou a atenção o fato de ao corrigir os testes identificar que por vezes o aluno representa no papel menos daquilo que sabe no dia a dia, quando afirma que *“percebemos que o aluno sabe muito mais, ou muito menos daquilo que escreveu, parece até que copiou de alguém...”*, Grossi (2015, p. 61), explica que no processo de aquisição da língua escrita existe momento de conflitos vivenciados pelos alunos o que aparenta ser uma regressão:

Neste momento, quando a criança entra em conflito, perdendo a confiança que lhe advinha da certeza nos seus esquemas anteriores, muitas vezes ela regride para condutas do nível PS2, desolando um professor desavisado. Tantas vezes ouvimos afirmações do tipo: *“Eu não sei o que acontece com Fulano. Ela desaprendeu tudo. Está como meses atrás.”*.

A fala da pedagoga reforça ainda mais esta situação quando afirma que *“o que dificulta é que o aluno escreve a metade das palavras como se fosse silábico e a outra metade como se fosse silábico-alfabético”* percebemos que por vezes o fato de as professoras fazerem os testes de sondagem de forma coletiva podem gerar tais dificuldades de identificar os níveis da escrita de forma mais fidedigna, contudo deve se levar em consideração, que nem sempre se refere a questão da “cola” na hora da escrita, mas que este conflito faz parte da reorganização dos esquemas mentais da criança, o que em certas palavras parece está em um nível e em outras em nível mais ou menos evoluídos.

Por isso é importante o professor ter o conhecimento sobre a teoria, o que segundo Grossi (2015, p. 65): *“De nada serve instrumentar professores para uma certa prática quando eles não são senhores da teoria que embasa.”*

Em relação ao conhecimento sobre a psicogênese da Língua Escrita os professores relataram possuir um nível de conhecimento entre 3 e 4, em uma escala de 0 a 5, considerando o 5 muito conhecimento. A professora P2, justificou ter aprendido mais na escola do que em formações já que não teve suficiente. A pedagoga reforça que para ter orientar os professores recorre aos estudos em leituras complementares e na internet.

Sobre o conhecimento da pedagoga o gestor afirma que *“sempre vejo ela passando orientações para os professores nas reuniões de planejamento, na sala de aula e na sala*

dos professores.” Sobre isso, Imbernón (2009, p. 10) lembra que “O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”, complementando ainda na p. 42 que “A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”, refletindo assim, a questão do tempo citados pelos entrevistados, as condições para a correção dos testes, as formações recebidas pelos professores e aos espaços de discussão e análise dos testes de sondagem.

Assim, por mais que os professores tenham a formação necessária, caso a pedagoga da escola não a tenha para conduzir as práticas escolares e se o contexto escolar não for adequado às demandas, não bastará apenas teoria para que o processo de análise da escrita dos alunos seja realizado com destreza pelos docentes.

Perguntas para os professores sobre as correções dos testes de sondagem – organização e registro do resultado dos testes.

Pergunta 30: Você recebeu e faz uso do Suplemento Pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação para os professores do 1º ano do Bloco Pedagógico para tirar dúvidas sobre os níveis da escrita?

“Não recebi, sei que a escola possui um livro desses, mas como só tem um, pouco fiz uso, vi algumas vezes, mas como não tenho não utilizo.” (P1)

“É um azul né? Não tenho ele não, já vi um desses aqui pela escola, mas nunca recebi” (P2)

Pergunta 31: A Escola possui algum documento em que o professor (a) deva sinalizar o nível de escrita em que cada aluno está, para que a equipe pedagógica da escola ou da Secretaria possa fazer o acompanhamento?

“Sim! Temos que registrar no diário e tem mais um folhinha que a pedagoga nos dá para preenchermos com o nome do aluno e o marcar um X no nível da escrita dele.” (P1)

“Sim! Preencho uma folha que vem da Secretaria de Educação com o nome do aluno e mais o diário duas vezes por ano” (P2)

Pergunta 32: Após a realização dos testes de sondagem e as devidas análises, o que você faz com os documentos de escrita dos alunos?

“Depois de corrigirmos, preenchemos a ficha com o nome de todos os alunos e entregamos para a pedagoga da escola os testes e a ficha para ela analisar e arquivar,

fica lá na sala dela de todos os alunos” (P1)

“Bem eu preencho a ficha com o resultado e a pedagoga nos pede para deixar arquivado, entrego os testes e a ficha para ela.” (P2)

Perguntas para a pedagoga sobre as correções dos testes de sondagem – organização e registro do resultado dos testes.

Pergunta 33: A Escola possui algum documento em que o professor (a) deva sinalizar o nível de escrita em que cada aluno está, para que a equipe pedagógica da escola ou da Secretaria possa fazer o acompanhamento? Qual documento:

“Sim, os professores tem que preencher as informações sobre os níveis da escrita dos alunos em uma ficha enviada pela Secretaria e no diário de classe” (Pedagoga)

Pergunta 34: O que você orienta ao professor a fazer com os formulários da escrita dos alunos após a realização dos testes de sondagem?

“Elas devem me entregar os testes e o formulário para que fique arquivado aqui na pedagogia e eu apresento para a supervisora pedagógica que sempre vem a escola e me cobra os testes e pede para ver eles” (Pedagoga)

Pergunta 35: Você orienta os professores a organizar os testes de modo que ao final do ano possam observar a evolução dos níveis da escrita dos alunos?

“Sim! Peço para elas colarem em uma folha de papel ofício, um abaixo do outro para vermos como o aluno tem evoluído na escrita ao longo do ano, é interessante quando chega ao final do ano e observamos o crescimento do aluno em relação a escrita, com eles iniciam fazendo apenas garatujas, risco no papel e no final do ano conseguem escrever palavras e frases e como tem aluno que passa o ano inteiro e pouco evolui. Eu deixo todos eles arquivados aqui na pedagogia por turma.” (Pedagoga)

Pergunta 36: Após a correção o resultado do teste foi encaminhado a Secretaria de Educação, informando os níveis da escrita dos alunos?

“Sim, temos que informar no relatório bimestral que é elaborado pela escola a quantidade de alunos em cada nível da escrita para a Secretaria de Educação, além disso a supervisora pedagógica e a supervisora da GIDE vem a escola e nos cobra esse resultado a cada bimestre. (Pedagoga)

Pergunta 37: Você recebeu e faz uso do Suplemento Pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação para os professores do 1º ano do Bloco Pedagógico para tirar dúvidas sobre os níveis da escrita e orienta os professores a usá-los?

“Sim! A escola possui um exemplar do Suplemento, eu já dei uma lida nele, mas como só temos um passei para os professores o documento em mídia através de um CD, no início do ano, apresentei também no dia do planejamento anual, mas como falei nem todos os professores buscam conhecimento e utilizar os materiais disponíveis.” (Pedagoga)

Perguntas para o gestor sobre as correções dos testes de sondagem – organização e registro do resultado dos testes.

Pergunta 19: A Escola possui algum documento em que o professor (a) deva sinalizar o nível de escrita em que cada aluno está, para que a equipe pedagógica da escola ou da Secretaria possa fazer o acompanhamento? Se sim, que documento é utilizado?

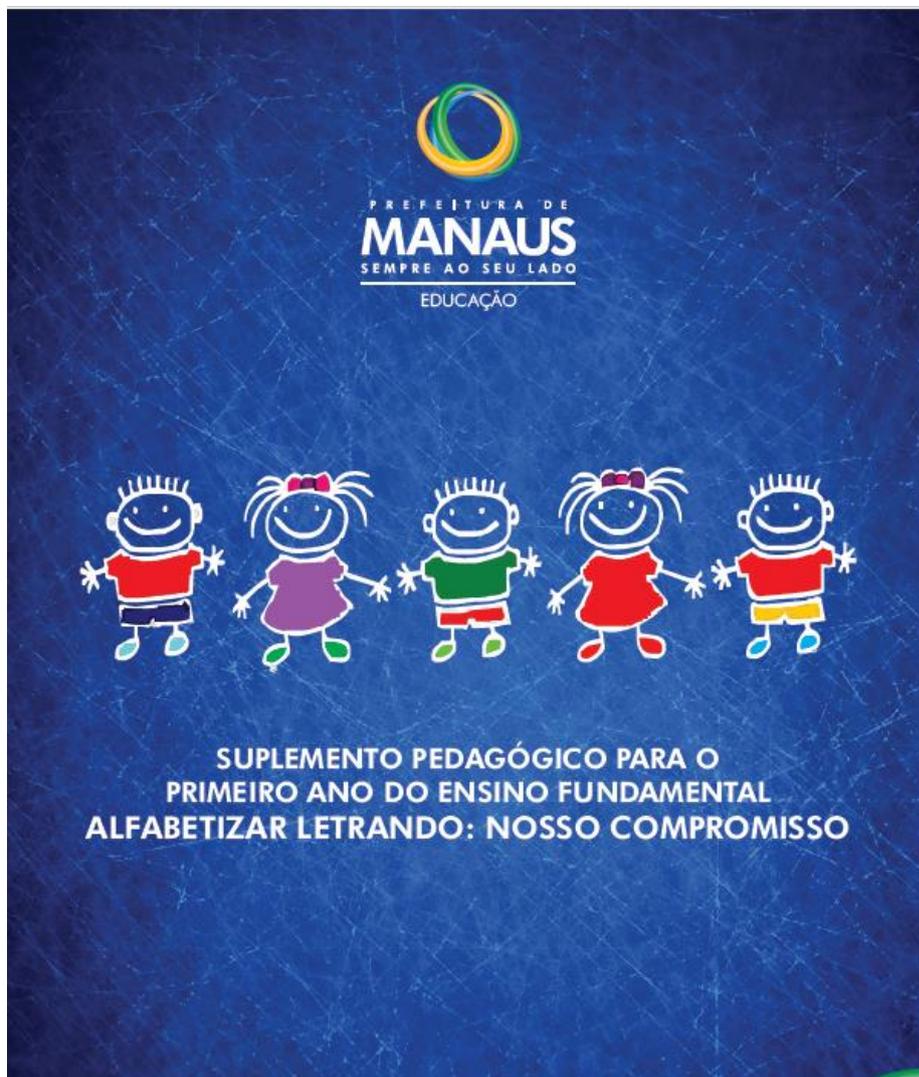
“Sim! Eles precisam preencher no diário de classe e em um formulário específico da Secretaria de Educação. Eles ficam lá com a pedagoga, quando chega a época final para a realização dos testes a supervisora vem a escola e faz a observação se as fichas e o diário estão preenchidos.” (Gestor)

Análise dos dados sobre as correções dos testes de sondagem – organização e registro do resultado dos testes.

Sobre a organização e registro dos resultados dos testes de sondagem, retornamos ao princípio básico da realização dos testes, níveis da escrita e orientações da Secretaria de Educação de Manaus – Semed, através do documento elaborado e distribuído no 2014 a todas as escolas municipais de Manaus, para auxiliar os atores escolares sobre o processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, como já mencionado anteriormente este material foi denominado de : “Suplemento Pedagógico para o primeiro ano do ensino fundamental: Alfabetizar letrando: Nosso compromisso.”

Sobre este documento perguntamos aos professores se os mesmos possuíam este material ou se fazem uso, o que foi identificado que os mesmos até sabem que existe, mas não possuem um, a professora P1 relatou que “pouco fez uso” em virtude de só haver um exemplar na escola. A pedagoga confirma a informação de que a escola só possui um livro na escola, mas afirma ter passado para os professores o documento em mídia através de CD no início do ano letivo, há de se deprender aqui, que o uso de mídias para repasse de documentos nem sempre conduz o professor a utilizá-lo. Diante disso, observamos através da coleta documental, que a escola realmente possui o documento.

FIGURA 44: Suplemento Pedagógico, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Semed – Manaus aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Escola Municipal pesquisada, 2018.

Ao fazer a leitura do mesmo verificamos que na apresentação consta o seguinte texto:

Diante dessa nova necessidade, a Secretaria preparou um material intitulado Suplemento Pedagógico para o primeiro ano do Ensino Fundamental, Alfabetizar letrando: nosso compromisso, que objetiva apoiar e subsidiar o trabalho do professor alfabetizador do 1º ano do ensino fundamental, reconhecendo a importância e a peculiaridade desse grupo em questão no processo de Alfabetização e Letramento.

Levando em consideração que o aprendizado da leitura e escrita é uma das bases pela qual a criança pode obter e produzir conhecimento, o Suplemento Pedagógico contemplará nessa primeira fase somente as questões relacionadas à leitura e escrita.

Abordaremos então elementos indispensáveis no processo de ensino da leitura e da escrita, como, Concepção da Alfabetização, Letramento, Avaliação, Práticas Pedagógicas, Currículo, Planejamento, Estratégias de leitura e escrita e Conteúdos. (Manaus, 2014, apresentação).

Assim, ao observarmos o texto foi descrito pelos elaboradores do documento a importância dos professores terem acesso a este documento, como elemento norteador de sua prática pedagógica, diante do desafio que é alfabetizar as crianças, inserindo-as no mundo da leitura e escrita convencional.

Sobre o registro dos dados coletados pelos professores através dos testes de sondagem foi possível identificar que os mesmos utilizam o diário de classe e uma folha enviada pela Secretaria de educação para registrar a evolução psicogenética dos alunos.

Buscando identificar a evolução no processo de escrita dos alunos, durante a coleta dos dados, foi primordial a realização de uma análise na documentação escolar, na qual foram registrados os resultados das avaliações diagnósticas realizadas ao longo do ano letivo.

Para tanto, buscou-se conhecer qual é a organização da escola para a correção dos testes de sondagem e os instrumentos utilizados. Verificou-se, ainda, como foram instituídos no espaço escolar os instrumentos para o registro da evolução da escrita dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Durante a entrevista, realizada com a professora e a pedagoga da escola, aplicada individualmente e em momentos distintos, foi questionado a ambas se a escola possui algum documento em que o professor deva sinalizar o nível de escrita em que cada aluno está, para que a equipe pedagógica da escola, ou Secretaria de Educação, possa fazer o acompanhamento, se a resposta fosse sim, haveria a pergunta acerca de qual seria esse instrumento.

FIGURA 45: Registro fotográfico turma A e turma B do registro da sondagem no diário de classe.

ATIVIDADES AVALIATIVAS
1ª SONDAAGEM Mês: Fevereiro
NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

NUMERO	ALUNO(A)	HIPOTESE PRÉ-SILÁBICA	HIPOTESE SILÁBICA	HIPOTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA	HIPOTESE ALFABÉTICA
1	ALEJAND				
2	ANA LUIZ	X	X		
3	ANDRYA		X		
4	CAMILA B				
5	CARLETO	X			
6	CAROLINE	X			
7	DIOGO RIC	X			
8	FLAVIALE	X			
9	FRANCJIAN	X			
10	GABRIELLI	X			
11	JULIA GAB	X			
12	KELOWIN H	X			
13	SARINHA M	X			
14	LIGIA ALEXI		X		
15	LOURRAN D	X			
16	LUANY PEDR	X			
17	LUCAS DUAR	X			
18	LUCAS NERE	X			
19	LUIZ FELIPE	X			
20	MARIA VITOR	X			
21	MIKELLY DC	X			
22	NICOLAS ELIA	X			
23	PEDRO VINICI	X			
24	TALYTA CHIO	X			
25	Thayssa	X			
26	Thayssa				
27	Thayssa				
28	Thayssa				
29	Thayssa				
30	Thayssa				
31	Thayssa				
32	Thayssa				
33	Thayssa				
34	Thayssa				
35	Thayssa				
36	Thayssa				
37	Thayssa				
38	Thayssa				
39	Thayssa				
40	Thayssa				

Turma A: Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

ATIVIDADES AVALIATIVAS
1ª SONDAAGEM Mês: fevereiro
NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

NUMERO	ALUNO	HIPOTESE PRÉ-SILÁBICA	HIPOTESE SILÁBICA	HIPOTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA	HIPOTESE ALFABÉTICA
1	ALEXANDRE				
2	ANA ALICE D	X			
3	ANSELMO BA		X		
4	CALEBE ARA				
5	CLARA SOFIA	X			
6	FRANCIELLY		X		
7	KAUA PAIVA I	X			
8	KAUE PAIVA I		X		
9	LUIS FERNAN		X		
10	MARCIO ADRI	X			
11	MARCIO FERN	X			
12	MARCOS VINICI	X			
13	MARIA ISABEL		X		
14	PAMELA BEAT	X			
15	PAOLA DIENY	X			
16	PEDRO DAVI E		X		
17	RAFAELY SOA	X			
18	SAMUEL DA SI	X			
19	SOFIA DUARTE	X			
20	SOFIA GEMAQI	X			
21	TALYSSON THI	X			
22	WELLYNGTON	X			
23	WILKERLINA HI	X			
24	WILLYANE SOP		X		
25	YASMIN EDUAR	X			
26	Wendell				
27					
28					
29					
30					
31					
32					

Turma B: Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018

FIGURA 46: Registro fotográfico do registro da sondagem na ficha de acompanhamento.

PREFEITURA DE MANAUS EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)

Número	Nome	1ª SONDAEM DOS NÍVEIS CONCEITUAIS DE APRENDIZAGEM			
		Mês:			
		HIPÓTESE PRE-SILÁBICA	HIPÓTESE SILÁBICA	HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA	HIPÓTESE ALFABÉTICA
1	Anna G	X			
2	Isabella		X		
3	Clara S	X			
4	Isaac	X			
5	Kaia P		X		
6	Kaia P		X		
7	Kaia S	X			
8	Mariana	X			
9	Mariana	X			
10	Mariana	X			
11	Mariana	X			
12	Paula S	X			
13	Paula S		X		
14	Rebecca	X			
15	Rebecca	X			
16	Rebecca	X			
17	Rebecca	X			
18	Willian	X			
19	Willian	X			
20	Willian	X			
21	Willian	X			
22	Willian	X			
23	Willian	X			
24	Willian	X			
25	Willian	X			
26					
27					
28					

Fonte: Escola Municipal Pesquisada 2018.

Ao fazer a observação das orientações emanadas pela Secretaria de Educação sobre o registro dos testes de sondagem, foi possível ter acesso a Orientação Técnico Pedagógica nº 06/2017/SEMED/DEGE/DEF/DAGE/GDAE, o documento conta nos apêndices, que dispõe sobre os procedimentos para o acompanhamento da aprendizagem dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, orientando sobre os instrumentos para a realização das sondagens bimestrais:

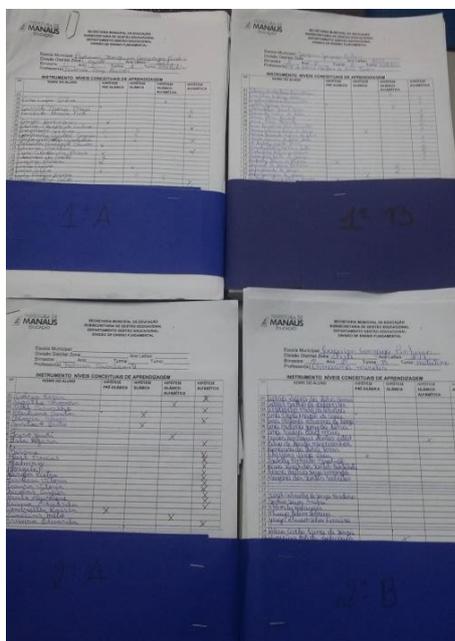
- I – 1ª e 2ª sondagem dos níveis conceituais de aprendizagem (diário de classe) para 1º e 2º bimestres;
- II – 3ª e 4ª sondagem dos níveis conceituais da aprendizagem para 3º e 4º bimestres (disponibilizado em mídia), pela Divisão de Ensino Fundamental via Divisões Distritais.

Tais orientações vão de encontro ao que fora informado pela pedagoga durante a entrevista.

Outro aspecto questionado à pedagoga foi se a mesma orienta os professores a organizar os testes de modo que, ao final do ano letivo, possam observar a evolução dos níveis da escrita dos alunos. A qual respondeu que “sim, *para vermos como o aluno tem evoluído na escrita ao longo do ano*”.

A professora e a pedagoga foram questionadas ainda quanto ao arquivamento das sondagens, para verificar qual o procedimento é adotado após a realização da sondagem, buscando compreender se esses resultados são arquivados pela professora, são entregues aos alunos ou entregues ao pedagogo da escola. A resposta da docente foi esta última opção, o que condiz com a resposta da pedagoga, esta alegou que após a realização dos testes os professores entregam os resultados a ela. O que converge com a Orientação Técnico Pedagógica nº 06/2017, dispondo que: “A unidade de ensino deverá arquivar em pasta específica para cada turma, em seu arquivo corrente”.

FIGURA 47: Registro fotográfico da organização dos testes de sondagem das turmas na escola.



Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Outro questionamento feito à pedagoga foi se o resultado costuma ser encaminhado à Secretaria de Educação e a mesma informou que sim, através do relatório bimestral e que

a assessora pedagógica quando vai à escola pede para ver. Complementando as informações, a pedagoga informou que o envio dos dados à Secretaria de Educação é uma exigência. Esse posicionamento da pedagoga condiz com a Orientação Técnico Pedagógica, 06/2017, em que afirma: “O instrumento deverá estar em local acessível para a coleta do assessor de gestão e acompanhamento do assessor pedagógico”.

As entrevistas demonstraram que apesar de a Semed oferecer formações continuadas aos docentes, os mesmos não receberam especificamente para a realização dos testes de sondagem e para a identificação dos níveis da escrita, obtendo conhecimento a respeito da atividade na própria escola a partir das orientações recebidas pela pedagoga que esta por sua vez recorre as leituras e consultas a internet para buscar conhecimento acerca dos níveis psicogenéticos da escrita, além das orientações recebidas em loco pela supervisora pedagógica da DDZO. O gestor escolar também não recebe tais formações, tão somente as orientações quanto aos prazos para a realização e entrega dos dados a DDZO.

A ausência de formações continuadas abordando o tema sobre a psicogênese pode justificar algumas situações observadas durante a realização dos testes de sondagem, como a soletração das palavras e o fato de não refazerem depois com os alunos que tiveram ausência de escrita, isso tudo pode ocorrer, talvez, pelas docentes não compreenderem de fato a importância em se realizar os testes de forma adequada para ter o resultado mais fidedigno possível.

Apesar da falta de formação foi possível identificar através da entrevista que os professores entrevistados apresentavam conhecimentos adequados sobre cada nível da escrita, condizendo com o que alguns autores sobre a temática defendem sobre a evolução da escrita dos alunos. Uma situação foi apresentada de forma a contrapor o que os teóricos afirmam sobre o nível alfabético, por exemplo, quando a professora afirmou que neste nível o aluno já deve escrever “tudo certinho” e os autores defendem que um aluno alfabético não é alfabetizado, já que este nível é considerado como aquele em que o aluno já compreendeu o sistema de escrita alfabético e que a partir daí irá aprimorar seus conhecimentos acerca das normas e regras da Língua Portuguesa.

Um fato relatado também pelas docentes e que condizem com alguns autores é o fato de existir níveis intermediários, entre um nível e outro, Grossi (2015), apresenta, por exemplo, o nível pré-silábico como: pré-silábico 1 e pré-silábico 2. Tanto as docentes, quanto a pedagoga apresentaram como níveis da escrita os mesmos adotados pela Semed para a identificação da escrita dos alunos.

Quando a correção dos testes as docentes apresentaram como dificuldade a questão

do tempo, a falta de Hora de trabalho pedagógico, para a realização das análises dos testes dos alunos, para a identificação correta dos níveis, segundo elas possuem apenas 2h por semana de HTP, e que por vezes não tem nem esse tempo, em virtude da falta da professora de Educação Física ou da realização de outra atividade na escola. Este fato reflete também quando ao prazo para a entrega dos dados a pedagoga e conseqüentemente a Semed, pois as docentes para cumprirem os prazos tem que levar o trabalho para casa ou corrigir em sala de aula, com toda a interrupção dos alunos que necessitam de atenção constantemente.

Quanto a organização do resultado dos testes, os entrevistados informaram que fazem os registros dos níveis da escrita, no diário de classe e em uma folha enviada pela Semed, para entregar a pedagoga e esta enviar os dados a Semed, através do relatório bimestral. Todos os testes ficam de posse da pedagoga, até o final do ano letivo organizados por turma e a disposição da Semed para as devidas análises.

Após compreendermos como são realizados os testes de sondagem, o nível de conhecimento dos professores e pedagoga em relação a psicogênese da escrita e os procedimentos para a observação da evolução da escrita, partiremos agora para o 3º objetivo desta pesquisa, e analisaremos a evolução psicogenética dos alunos ao longo do ano de 2017, a partir da coleta documental.

3.3 DESCREVER A EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA E AS HABILIDADES DA ESCRITA CONSOLIDADAS PELOS ALUNOS NO 1º ANO.

Após compreender o processo de registro e arquivamento dos dados dos testes de sondagem, se analisou o quantitativo de alunos em cada nível e a evolução dos mesmos ao longo do ano letivo, identificados pelas professoras P1 e P2, conforme descrito na tabela a seguir:

TABELA 10: Quantidade de alunos por hipótese da escrita por bimestre – Turma A.

Hipóteses da escrita	Bimestres/ alunos matriculados			
	1º	2º	3º	4º
	24	26	25	25
Pré-silábico	19	09	10	06
Silábica	05	04	04	05
Silábico-Alfabética	00	01	01	02
Alfabético	00	12	10	12

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

TABELA 11: Quantidade de alunos por hipótese da escrita por bimestre – Turma B.

Hipóteses da escrita	Bimestres/ alunos matriculados			
	1º	2º	3º	4º
	25	25	26	26
Pré-silábico	16	03	02	00
Silábica	09	07	05	03
Silábico-Alfabética	00	06	04	07
Alfabético	00	09	15	16

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Ao observarmos as tabelas, se percebe que o número de alunos matriculados nas turmas de 1º ano A e B, ao longo do ano letivo, apresentou oscilação no quantitativo a cada bimestre.

Dessa forma, optou-se por apresentar os dados dos alunos que permaneceram até o final do ano em ambas as turmas, desde o início do ano letivo, matriculados nas salas de aulas observadas.

Para melhor análise da evolução desses alunos, apresentaremos através das tabelas os dados, considerando apenas os 21 alunos da turma A e 24 alunos da turma B, matriculados desde o início do ano letivo na escola, os quais serão descritos somente a partir do primeiro nome.

FIGURA 48: Evolução psicogenética da escrita dos alunos de acordo com a análise da professora – Turma A

Nº	Alunos	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
01	Ana Luiza	S	A	SA	A
02	Camila	S	A	A	A
03	Carlito	P	A	A	A
04	Diogo	P	P	P	P
05	Flavia	P	A	A	A
06	Franciane	P	S	S	SA
07	Gabrielly	P	P	S	P
08	Julia	P	S	A	SA
09	Kelwin	P	P	P	S
10	Lauana	S	A	A	A
11	Ligia	P	P	P	P
12	Lourran	P	P	P	S
13	Luany	P	S	P	S
14	Lucas L	P	SA	S	A
15	Lucas S	P	P	P	P
16	Luiz Felipe	P	A	S	A
17	Maria Vitória	P	A	A	A
18	Mikaelly	P	A	A	A
19	Nicolas	P	P	P	P
20	Pedro	P	P	P	P
21	Talyta	S	A	A	A

P – Pré – silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético.

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

FIGURA 49: Evolução psicogenética da escrita dos alunos de acordo com a análise da professora – Turma B

Nº	Alunos	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
01	Ana Alice	PS	A	A	A
02	Anselmo	S	A	A	A
03	Calebe	PS	SA	SA	SA
04	Clara	PS	A	A	A
05	Franciely	PS	S	A	A
06	Kauã	S	A	A	A
07	Kauê	S	A	A	A
08	Luiz	PS	SA	A	A
09	Marcio A.	PS	S	S	S
10	Marcio F.	PS	SA	A	A
11	Marcos	PS	A	A	A
12	Maria	PS	A	A	A
13	Paola	PS	SA	A	A
14	Pamela	PS	SA	A	SA
15	Pedro	S	A	A	A
16	Samuel	PS	S	SA	A
17	Sofia D.	PS	S	SA	SA
18	Sofia G.	PS	S	S	SA
19	Rafaelly	PS	PS	PS	S
20	Tallyson	PS	PS	PS	S
21	Wellyngton	PS	S	S	SA
22	Willyane	PS	A	A	A
23	Wilkerlina	PS	PS	S	SA
24	Yasmin	PS	SA	A	A

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Para observar os aspectos gráficos dos alunos, a pesquisadora recorreu a análise documental, na qual foi encontrada na escola uma planilha, nomeada: “Observação da escrita dos alunos”, elaborada pela assessora pedagógica e deixada na escola, como registro das habilidades desenvolvidas pelos alunos no ano de 2017.

A referida planilha, ao observar a planilha foi possível identificar que a mesma está relacionada as habilidades descritas na Proposta Curricular do 1º Ano do Ensino Fundamental da Semed – Manaus, em seu Eixo: “Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA”.

Sabemos que, de acordo com a Proposta Curricular “cabe ao professor: reconhecer a capacidade dos alunos para escrever e dar legitimidade e significação as suas escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa” (p. 83).

Assim, segue na figura abaixo os itens constantes na tabela de observação:

FIGURA 50: Os aspectos observados

Item	Aspectos observados
01	Reconhecimento das vogais
02	Reconhecimento das consoantes
03	Reconhecimento das sílabas canônicas
04	Reconhecimento das sílabas não canônicas
05	Escreve letras ditadas
06	Escreve letras em suas diferentes formas
07	Escreve sílabas canônicas ditadas
08	Escreve sílabas não canônicas ditadas
09	Escreve frases ditadas
10	Escreve o nome completo
11	Leitura

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Para identificar os procedimentos utilizados pela assessora pedagógica na coleta destes dados, recorreu-se ao relatório de assessoramento descrito pela mesma e arquivado na escola, juntamente com a tabela.

Sendo assim, ao identificar os itens que foram registrados pela assessora pedagógica na escola passamos agora a listar os procedimentos adotados para a coleta dos referidos dados.

Para mensurar os resultados, foram utilizados os seguintes parâmetros: Não reconheceu/escreveu nenhum código da escrita convencional, foi marcado na planilha (N- Não), reconheceu/escreveu algum código da escrita (P - Parcialmente), reconheceu/escreveu todos os códigos (S - Sim).

Para o **reconhecimento das vogais** foi utilizando o livro didático adotado pela escola através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A assessora pedagógica, apresentou individualmente, aos alunos, em duas formas: caixa alta, maiúscula e minúscula, eram indicadas as vogais e os alunos deveriam identificá-las, as vogais foram apresentadas de forma aleatória, para evitar os vícios sequenciais ensinados pela escola, através da repetição;

2º Reconhecimento das consoantes: Seguiu-se a mesma estratégia do reconhecimento das vogais. Todavia, a assessora pedagógica apresentou aos alunos dez letras aleatórias, em duas formas: caixa alta maiúscula e minúscula, uma a uma, sendo

solicitado que alunos a identificassem. Foram apresentadas letras do início do alfabeto (B, C e D, F), do meio (L, M, N, P e Q) e do final (S, T, V, W). Vale ressaltar que foram usadas letras diferentes para cada aluno. Essa sequência de letras iniciais, mediais e finais também foi alternada. De acordo com a Proposta Curricular na aquisição do SEA, uma das capacidades a serem adquiridas pelo aluno é o reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto, sendo esta habilidade, introduzida – (I), aprofundada (A) no 1º bimestre e consolidada já a partir do 2º bimestre.

3º Reconhecimento das sílabas canônicas: Utilizando um silabário móvel, foram apresentadas aos alunos algumas sílabas canônicas aleatórias. Ao todo, foram apresentadas cinco sílabas diferentes, formadas por diferentes letras iniciais como: (BA, LO, TE, PI, RU).

4º Reconhecimento das sílabas não canônicas: Foram apresentadas aos alunos sílabas formadas por dígrafos e encontros consonantais, com estrutura silábica CCV, CVC, VC, como por exemplo: (LHA, NHA, QUE, GUE, AR, OL). Utilizaram-se cinco estruturas aleatórias, as quais os alunos deveriam identificar. De acordo com a Proposta, tal habilidade deve ser consolidada a partir do 3º bimestre.

5º Escreve letras ditadas: Foram ditadas pela assessora pedagógica algumas letras do alfabeto, sendo utilizadas cinco letras de forma aleatória. Para a coleta deste item, foram adotados os mesmos procedimentos do item 2, utilizando, assim, letras do início, do meio e do final do alfabeto, como (D, M, R, F, T).

6º Escreve letras em suas diferentes formas: Contemplando o que consta na Proposta Curricular da Semed, sobre o SEA, identificação e uso das letras em seus diferentes formatos deve se (I) - introduzir, no 1º e 2º bimestre, sendo aprofundado nos bimestres seguintes. Este item foi observado juntamente ao anterior. Assim, dois aspectos foram coletados ao mesmo tempo, se o aluno sabia fazer a correspondência entre o fonema e o grafema de forma correta e se utilizava em sua escrita, letras em diferentes formatos. Para este último, não houve nenhuma manipulação da assessora pedagógica, sendo a escolha da forma da letra, a ser escrita, definida pelo aluno.

7º Escreve sílabas canônicas ditadas: Foram ditadas sílabas de forma aleatória para que os alunos a escrevessem no caderno. Utilizaram-se cinco sílabas, as quais eram ditadas a partir de letras iniciais diferentes como (MA, PO, RI, GA, BE). Para cada criança foram utilizados grupos de sílabas diferenciadas. Esse item só pode ser observado plenamente se o aluno alcançasse parcialmente, ou totalmente, a escrita das letras do

alfabeto. Mesmo que o aluno não alcançasse, foram ditadas ao menos duas sílabas para o aluno, na tentativa de que algo fosse grafado no caderno.

8º Escreve sílabas não canônicas ditadas: Foram ditadas sílabas não canônicas de forma aleatória para que os alunos as escrevessem de forma espontânea no caderno. Contudo, esse item só pode ser observado se a criança alcançasse parcialmente, ou totalmente, o item anterior. Foram ditadas duas sílabas na tentativa de haver alguma escrita da criança. Para que não houvesse uma possível “frustração” pelo aluno, por não conseguir escrever, e assim comprometer a observação do restante dos itens, não houve insistência pela escrita.

9º Escreve frases ditadas: O domínio das correspondências entre as letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, escrevendo palavras e textos, é uma capacidade que deve ser consolidada a partir do 3º bimestre do ano letivo pelos alunos. Por isso, nesse item foi ditada uma frase curta, bem simples, constituída de sílabas canônicas e não canônicas, como: (A pipoca é gostosa). Para tanto, primeiramente a assessora pedagógica perguntava à criança se a mesma já havia comido pipoca, e o que ela achava deste alimento, para então ditar a frase. Essa contextualização surgiu na tentativa de aguçar o interesse da criança pela escrita da frase. Para a observação desse item, foi adotado o mesmo procedimento dos itens de escrita anteriores, se a criança escrevesse os itens 5, 6, 7 e 8, havia uma insistência maior da assessora. Todavia, se havia dificuldade na escrita destes itens, a assessora ditava a frase duas vezes, na tentativa de que o aluno representasse no caderno algum aspecto gráfico, mesmo que pictórico.

10º Escreve o nome completo: A assessora solicitava ao aluno que o mesmo escrevesse no caderno seu nome completo de forma espontânea. De acordo com Proposta Curricular da Semed, no Eixo do SEA, o conteúdo da Escrita do nome deve ser introduzido – (I), aprofundado – (A) e consolidado – (C), já no 1º e 2º bimestre do ano letivo.

11º Leitura: Foi escolhido pela assessora um texto curto, que constava no livro didático dos alunos, era um texto informativo, que continha em seu tema curiosidades sobre as formigas e continha ilustrações.

Para coletar os 11 itens definidos pela assessora a mesma informa em seu relatório que foram necessários três dias, visto que os mesmos foram realizados de forma individual. Além disso, a mesma ressalta que encontrou dificuldades em concluir a atividade, em virtude de alguns alunos apresentaram infrequência na escola, o que dificultou a finalização da coleta, dois alunos faltaram dois dias consecutivos na turma A.

Alguns alunos se mostraram apreensivos na realização das atividades propostas, por vezes relutavam em executar o que havia sido proposto, com frases como:

- Ainda não sei ler!
- Com que letra se escreve?
- Ainda não aprendi esta letra!
- Só sei assim!
- ‘Tá’ certo?

A assessora relata ainda que, em todos os momentos, ela fez elogios ao que as crianças estavam fazendo, mesmo que a identificação de uma letra ou a sua escrita estivessem de forma errada. O incentivo era feito de modo que se motivasse a criança a continuar a atividade. Assim, a assessora relata que utilizou frases como:

- Parabéns você é muito inteligente!
- Está ficando bonito!
- Você está acertando tudo!
- Muito bem!

Análise dos dados – Turma A

Para análise dos dados encontrados na escola, através da coleta documental, o resultado será apresentado a partir de tabelas e figuras. Primeiramente, serão apresentados os resultados referentes à habilidade de reconhecimento, e posteriormente à de escrita, escrita do nome e leitura, respectivamente

TABELA 12: Reconhecimento do código alfabético – Turma A.

Item	Aspectos observados	Parâmetros		
		S	N	P ²⁴
01	Reconhecimento das vogais	22	2	1
02	Reconhecimento das consoantes	13	4	8
03	Reconhecimento das sílabas canônicas	9	11	5
04	Reconhecimento das sílabas não canônicas	2	17	6

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

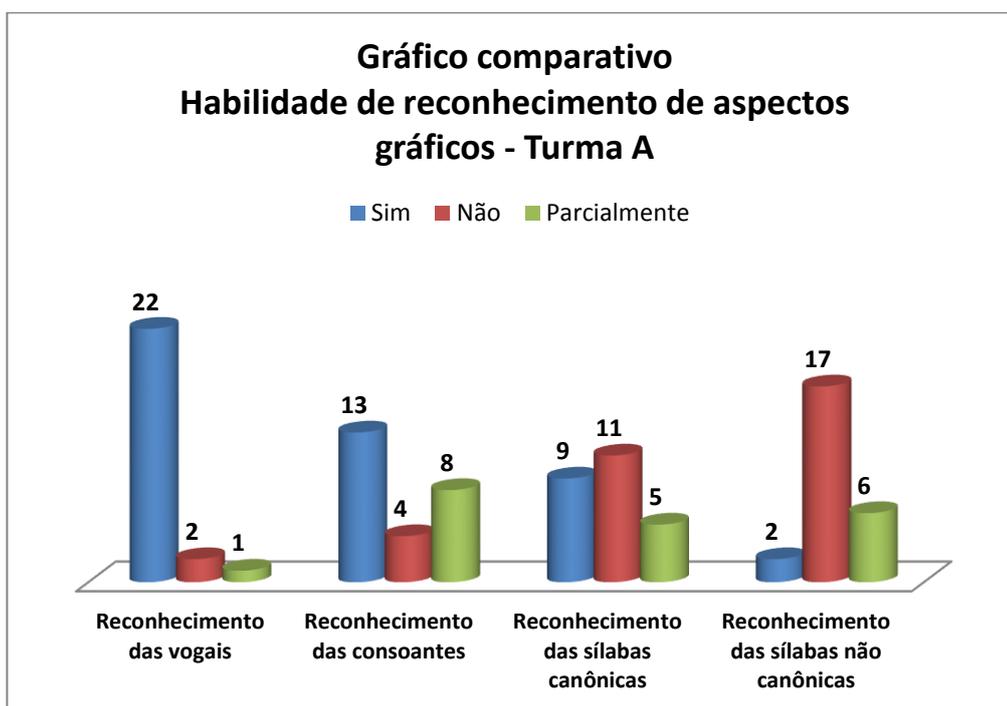
²⁴ S (sim); N (não); P (parcialmente).

Ao observar o resultado na tabela 23, pode-se depreender que, em relação ao reconhecimento das letras, 22 alunos identificam as vogais, havendo queda nesse resultado quando se trata das consoantes. Nesse caso, pouco mais da metade da turma – 13 alunos nomeiam todas no alfabeto, enquanto que 12 deles, não reconhecem ou reconhecem parcialmente as letras.

Quanto ao reconhecimento das sílabas canônicas e não canônicas, foi possível observar que apenas 09 alunos conhecem as sílabas canônicas, havendo uma queda ainda maior quando se trata das não canônicas, na qual apenas 02 alunos nomearam-nas corretamente. Assim, 16 alunos não conseguiram identificar as sílabas canônicas e 23 não reconhecem as sílabas não canônicas, ou seja, praticamente toda a turma.

A figura a seguir representa o comparativo sobre a consolidação pelos alunos do reconhecimento dos aspectos gráficos da turma A.

FIGURA 51: Comparativo - habilidade de reconhecimento dos aspectos gráficos
Turma A.



Fonte: Elaboração Adriany Paula de Freitas, 2018.

Ao fazermos uma análise desses quatro primeiros itens observados, notou-se que, os alunos da turma A, reconhecem as vogais, quase que em sua totalidade, e que este número vai caindo drasticamente, conforme a habilidade vai se tornando mais complexa,

como é o caso do reconhecimento das letras do alfabeto, em que apenas 13 alunos já reconhecem.

Em relação ao conhecimento dos fonemas e grafemas na construção das estruturas silábicas canônicas e não canônicas, observados nos itens 3 e 4, este número cai mais ainda quando se trata das sílabas canônicas onde 9 alunos conseguiram identificar corretamente e apenas 02 reconheceram as sílabas não canônicas,

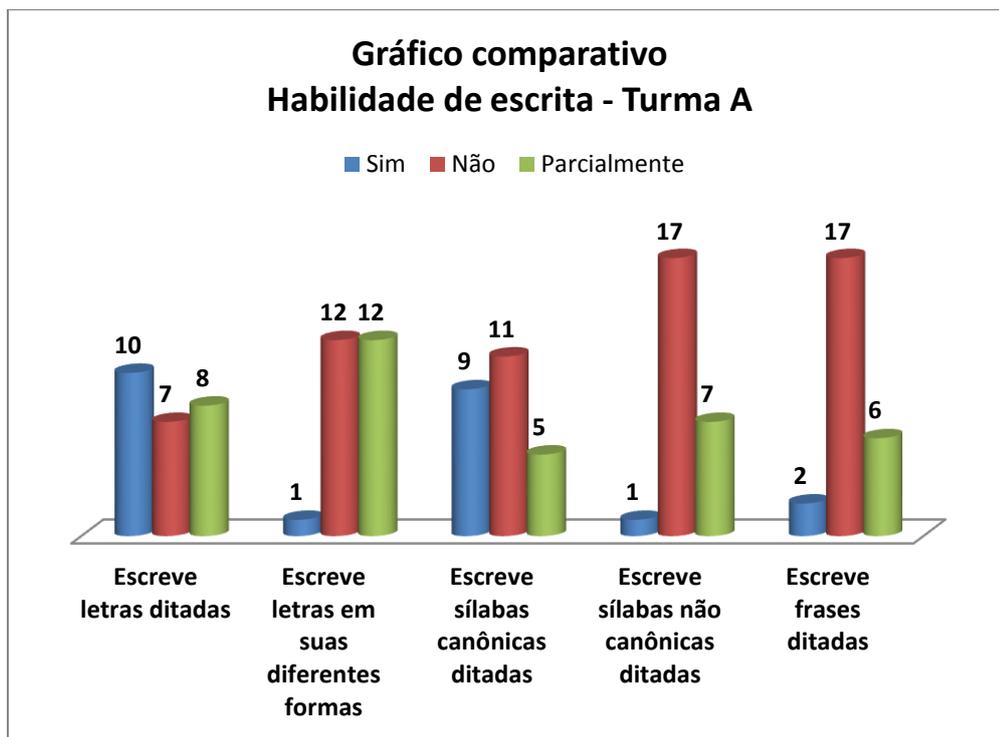
Assim, conclui-se que dos 25 alunos da turma A, 11 adquiriam parcialmente a habilidade de reconhecer as estruturadas canônicas e que 17 reconhecem parcialmente a estruturas não canônicas.

Dois itens 5 a 9 serão analisados os aspectos identificados relativos à habilidade de escrita dos alunos da turma A, apresentados na tabela 24.

TABELA 13: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma A.

Item	Aspectos observados	Parâmetros		
		S	N	P
05	Escreve letras ditadas	10	7	8
06	Escreve letras em suas diferentes formas	1	12	12
07	Escreve sílabas canônicas ditadas	9	11	5
08	Escreve sílabas não canônicas ditadas	1	17	7
09	Escreve frases ditadas	2	17	6

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

FIGURA 52: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma A.

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Os resultados apresentados na tabela e na figura demonstram que a habilidade da escrita ainda não foi consolidada totalmente pela turma, nem mesmo a mais simples: a grafia correta das letras do alfabeto. No item 05 “Escreve letras ditadas” é possível identificar que no total de 15 alunos da turma A ainda não grafam ou escrevem parcialmente as letras.

Quando observamos os resultados do item 6 “Escreve letras em suas diferentes formas”, nota-se que apenas 01 aluno consolidou tal habilidade. Assim, 12 dos alunos não consolidaram esta habilidade e o mesmo quantitativo escreve parcialmente as letras ditadas em diferentes formatos.

Quanto à habilidade 07 “Escreve sílabas canônicas ditadas”, podemos observar uma concordância entre os resultados da tabela 23 e 24, pois apenas 09 alunos, da turma A, conseguiram grafar corretamente essa estrutura silábica. Enquanto que, 11 não alunos ainda se encontram no que Ferreiro & Teberosky (1999), identificaram como nível 3 “hipótese silábica”, visto que houve a tentativa de grafar letras, relacionando a escrita ao valor sonoro, mesmo não fazendo a relação correspondente.

Ressalta-se que alguns alunos, na tentativa de grafar a sílaba, ou representavam a consoante ou a vogal, mas isso foi observado em apenas 05 alunos, que encontram-se com a tal habilidade parcialmente desenvolvida. Percebe-se aqui um efeito “dominó”, se o aluno não reconhece as letras, conseqüentemente não domina a estrutura silábica e tão pouco a consegue grafar, demonstrando assim, que os alunos não compreenderam o funcionamento da língua escrita.

O resultado apresentado no item 8 “Escreve sílabas não canônicas ditadas” reflete muito bem esse efeito dominó, no qual apenas 01 aluno da turma A grafou corretamente, enquanto 17 alunos não conseguiram consolidar esta habilidade e 07 deles estão realizando-a parcialmente. Isso torna a confirmar a hipótese de que os alunos que não consolidaram a habilidade de reconhecimento também não possuem a habilidade da escrita.

Cientes de que muitas vezes essa habilidade escrita é resumida em simples domínio do código escrito, se torna relevante retomarmos a Soares (2017, p. 79), quando esclarece que:

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da língua como discurso, isto é, atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros).

Quanto à escrita de frase ditada, nota-se a compatibilidade entre os resultados anteriores, na qual apenas dois alunos conseguiram grafar a frase “A pipoca é gostosa” corretamente, enquanto que 17 alunos não conseguiram grafar e 06 grafaram parcialmente.

Vale salientar que esta frase é considerada de estrutura simples – formada por sílabas canônicas, apresentando apenas quatro palavras e apenas uma com alternância entre fonema e o grafema “gostosa”, pois em (SA), temos o som do Z, mas a conversão ortográfica da Língua Portuguesa pede a grafia com a letra S.

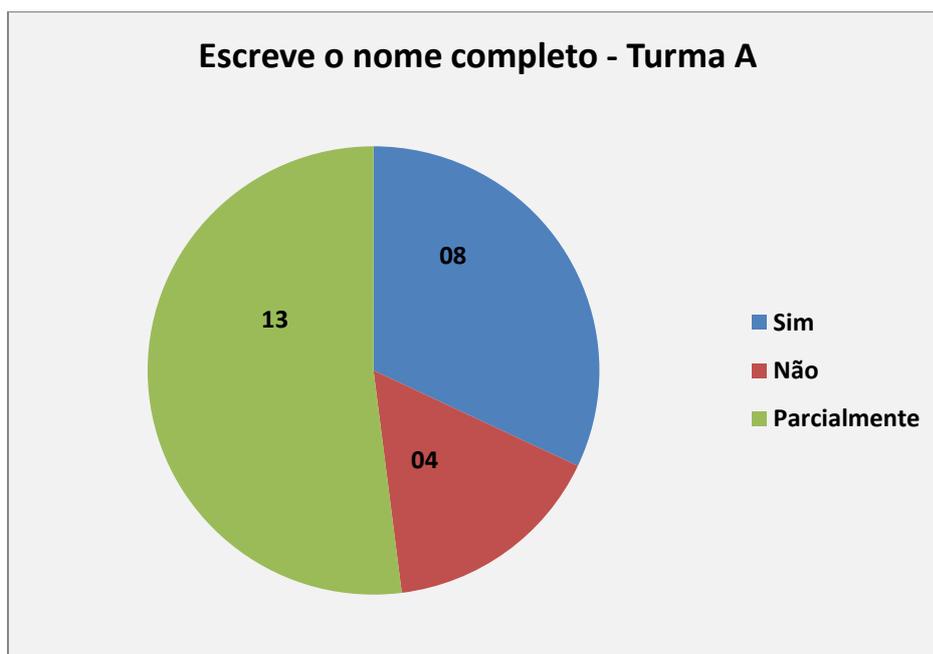
A tabela 25 apresenta o resultado da habilidade da grafia do nome próprio dos alunos.

TABELA 14: Escrita do nome – Turma A

Item	Aspecto observado	Parâmetros		
		S	N	P
10	Escreve o nome completo	8	4	13

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

O resultado demonstra que, mesmo próximo ao término do ano letivo, no 1º ano do Ensino Fundamental, 17 alunos da turma A, ainda não conseguem grafar o nome completo corretamente e apenas 08 alunos já consolidaram esta habilidade. Os alunos identificados com a habilidade parcialmente desenvolvida foram os que escreveram o primeiro e/ou o segundo nome.

FIGURA 53: Resultado da Escrita do nome pelos alunos – Turma A

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

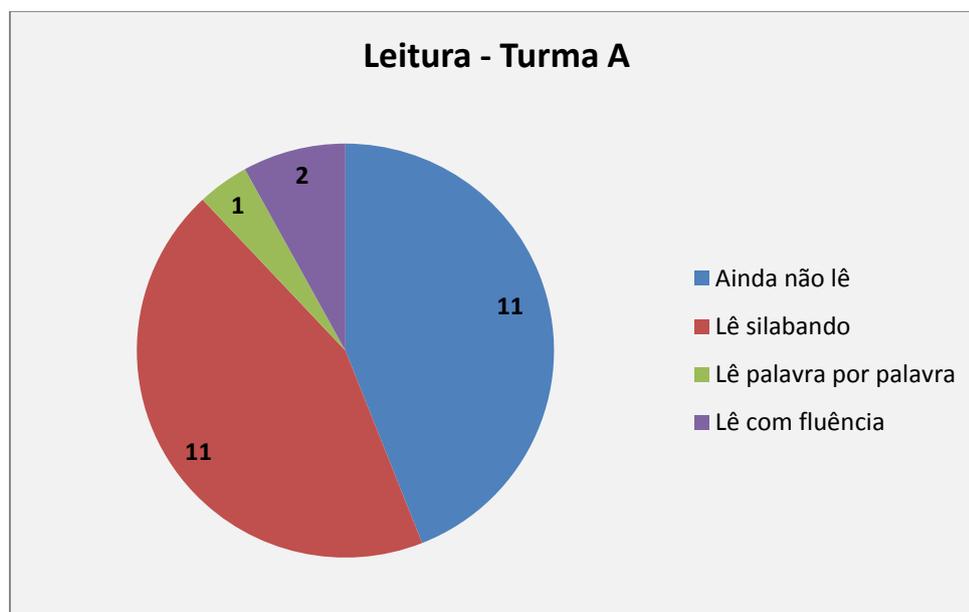
Por último, foi realizada a análise sobre o quantitativo de alunos que detinham a habilidade de leitura, conforme os registros na planilha da assessora pedagógica, a qual descreve que utilizou um texto informativo do próprio livro didático dos alunos em que continha ilustrações. Conforme observamos na tabela 26.

TABELA 15: Leitura – Turma A

Item	Aspecto observado	Parâmetros			
		Ainda não lê	Lê silabando	Lê palavra por palavra	Lê com fluência
11	Leitura	11	11	1	2

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

O resultado demonstra que 11 alunos da turma ainda não conseguem fazer a leitura de palavras simples, 11 fazem a leitura “silabando” e apenas 01 ler palavra por palavra. De uma turma de 25 alunos, na qual apenas 02 leem com fluência é possível inferir que estes discentes estão saindo do 1º ano do Ensino Fundamental, sem obter as habilidades mínimas descritas na Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico. Para melhor ilustrar os dados apresentaremos a figura a seguir:

FIGURA 54: Leitura dos alunos – Turma A

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Isso faz com que o resultado desse último item concorde com os aspectos observados anteriormente: se as crianças não reconhecem e escrevem letras, sílabas canônicas e não canônicas e as frases, tampouco as conseguirão ler.

Análise dos dados – Turma B

Apresentaremos aqui os dados coletados a partir da análise documental referente a habilidade de reconhecimento e escrita do sistema de escrita alfabético, escrita do nome e leitura dos alunos da Turma B, iniciaremos pela habilidade de reconhecimento conforme tabela a seguir:

TABELA 16: Reconhecimento do código alfabético – Turma B

Aspectos observados	Parâmetros		
	S	N	P ²⁵
Reconhecimento das vogais	22	0	2
Reconhecimento das consoantes	11	1	12
Reconhecimento das sílabas canônicas	9	5	10
Reconhecimento das sílabas não canônicas	1	17	6

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

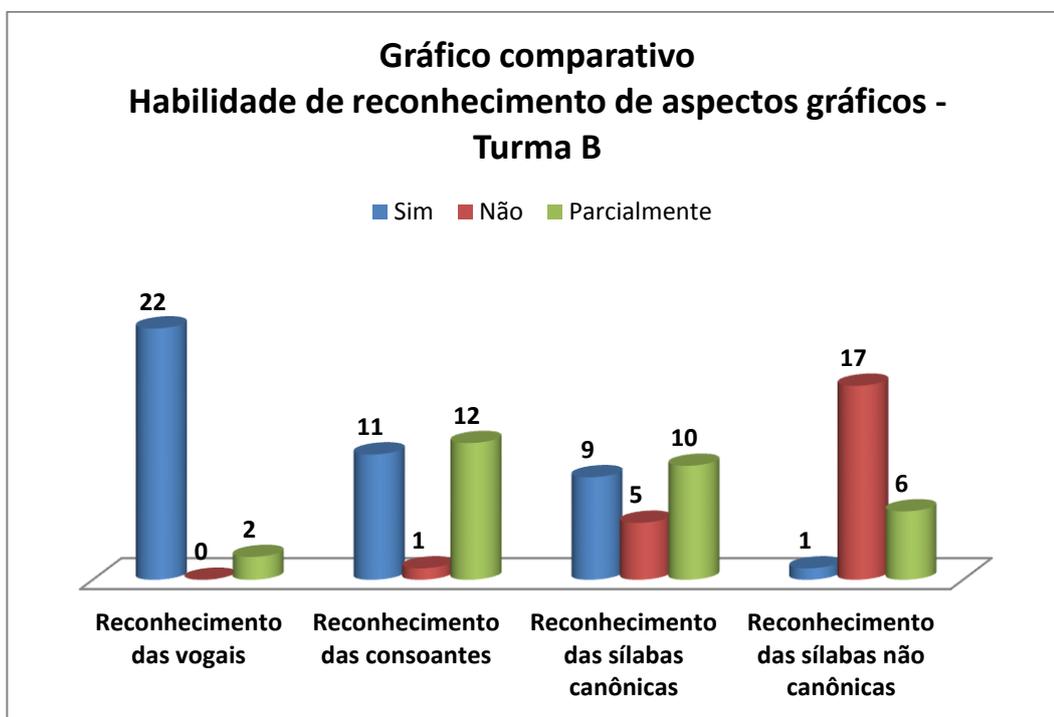
Os dados apresentados na tabela demonstram que quando a habilidade de reconhecimento do sistema de escrita alfabética, em relação as letras do alfabeto 22 alunos reconhecem todas as vogais e 02 as reconhecem parcialmente, quando se trata das consoantes a quantidade de alunos que reconhecem estas letras reduz para a metade, ou seja, apenas 11 alunos reconhecem todas as consoantes do alfabeto, 12 reconhecem parcialmente, enquanto que 01 ainda não sabe nomear as consoantes.

Quando partimos para o reconhecimento das sílabas canônicas e não canônicas o cenário demonstra que apenas 09 alunos reconhecem as sílabas canônicas, enquanto que apenas 01 reconhece às não canônicas, 05 alunos não conhecem as sílabas canônicas e 17 ainda não conseguiram consolidar a habilidade de reconhecimento das sílabas não canônicas.

A figura a seguir apresenta o comparativo sobre a habilidade de reconhecimento do sistema de escrita alfabética pelos alunos da turma B.

²⁵ S (sim); N (não); P (parcialmente).

FIGURA 55: Comparativo - habilidade de reconhecimento dos aspectos gráficos
Turma B.



Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

A figura traz mais claramente a consolidação das habilidades de reconhecimento do sistema de escrita alfabética pelos alunos da turma B. Se observarmos a coluna azul é possível perceber que conforme a habilidade vai se tornando mais complexa, a coluna azul vai diminuindo, saindo de 22 alunos que reconhecem as vogais para apenas 01 que reconhece as sílabas não canônicas.

Se compararmos as figuras das turmas A com o da turma B, sobre o reconhecimento do Sistema de escrita Alfabética – SEA, percebemos que ambos apresentam praticamente a mesma realidade. Vale ressaltar, que se compararmos as turmas é possível identificar que na Turma B, as colunas que representam as habilidades parcialmente desenvolvidas representam um quantitativo maior de alunos, pois no caso do reconhecimento das consoantes, por exemplo, enquanto 8 alunos reconhecem parcialmente na turma A, 12 já o fazem na turma B.

Quanto a construção das sílabas o dobro de alunos da turma B já reconhecem parcialmente as sílabas canônicas. Contudo quando se trata das sílabas não canônicas

percebe-se que ambas as turmas possuem o mesmo quantitativo de alunos que desenvolveram parcialmente esta habilidade de reconhecimento.

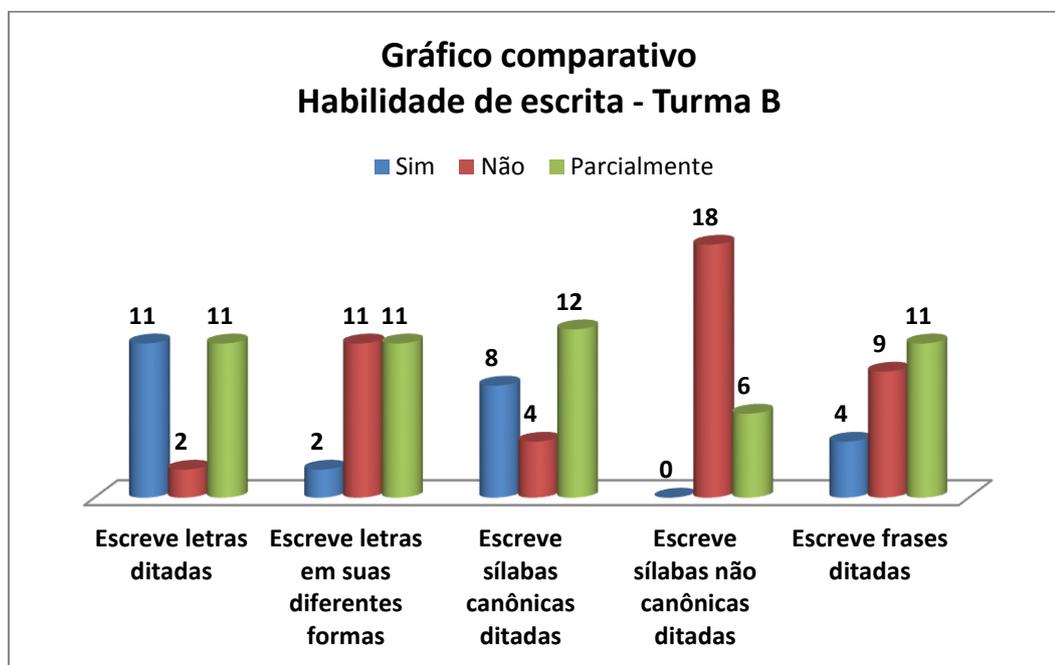
A seguir iremos observar os resultados referente a aquisição do sistema de escrita alfabético da turma B.

TABELA 17: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma B.

Item	Aspectos observados	Parâmetros		
		S	N	P
05	Escreve letras ditadas	11	2	11
06	Escreve letras em suas diferentes formas	2	11	11
07	Escreve sílabas canônicas ditadas	8	4	12
08	Escreve sílabas não canônicas ditadas	0	18	6
09	Escreve frases ditadas	4	9	11

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

FIGURA 56: Escrita do Sistema de Escrita Alfabético – Turma B.



Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Sobre a escrita dos grafemas podemos depreender a partir da análise das figuras que a metade dos alunos da turma B, já consegue grafar o código alfabético da Língua Portuguesa enquanto que apenas 02 ainda não conseguem e 11 já possuem esta habilidade parcialmente consolidada.

Quando observamos o resultado da grafia das letras em suas diferentes formas a saber - maiúscula e minúscula cursiva e de impressa, nos deparamos com um quadro bem diferente, em que metade da turma B não consolidaram tal habilidade e a outra metade a possui parcialmente, tendo apenas 02 alunos consolidado a habilidade de escrita das letras em suas diferentes formas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Quanto a representação dos fonemas em grafemas a partir da escrita das sílabas canônicas é possível observar a partir dos dados, que apenas 08 alunos conseguiram desenvolver esta habilidade. Se compararmos com a turma A, onde o resultado foi 09 alunos com a habilidade consolidada podemos considerar que ambas as turmas estão no mesmo ritmo de aprendizagem, contudo ao analisarmos o quantitativo de alunos que conseguiram grafar parcialmente os fonemas ditados, percebemos que existe uma diferença considerável neste ritmo de aprendizagem, visto que, na turma A apenas 05 alunos grafaram as sílabas canônicas parcialmente, enquanto que na turma B, 12 alunos já tem esta habilidade parcialmente consolidada, demonstrando que a turma B apresenta um ritmo de aprendizagem que caminha para a consolidação das habilidades previstas na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação – Semed/Manaus.

Em relação as sílabas não canônicas, que representam as diferentes formas de estruturação dos fonemas em grafemas, como: CV (consoante – vogal); CVV (consoante – vogal – vogal), CVC (consoante – vogal – consoante), etc.. o resultado demonstra a turma B inteira ainda não conseguiu consolidar esta habilidade, pois 18 alunos não conseguiram grafar os fonemas ditados com estruturas não canônicas e 06 as grafaram parcialmente. Ao observarmos a turma A, podemos observar que a realidade entre as turmas é praticamente a mesma, pois 17 alunos não conseguiram grafar as sílabas não canônicas e 07 as grafaram parcialmente, a diferença está em que 01 aluno da turma A já possui esta habilidade.

Por fim a última habilidade sobre a grafia dos alunos da turma B de frases demonstra que, 20 alunos da turma B, ainda não consolidaram esta habilidade, pois 09 alunos a desenvolveram parcialmente e 11 não conseguiram grafar devidamente as palavras para compor a frase, enquanto que apenas 04 alunos já consolidaram esta habilidade no 1º ano do ensino fundamental, vale ressaltar que a frase ditada possui quase que em sua totalidade apenas palavras formadas por sílabas canônicas: “A pipoca é

gostosa”. Se analisarmos este resultado com o da turma A, podemos depreender que os alunos da turma B estão em um ritmo de aprendizagem um pouco maior, pois na turma A, 17 alunos não conseguiram grafar a frase ditada, enquanto que apenas 09 na turma B, não conseguiram consolidar está habilidade.

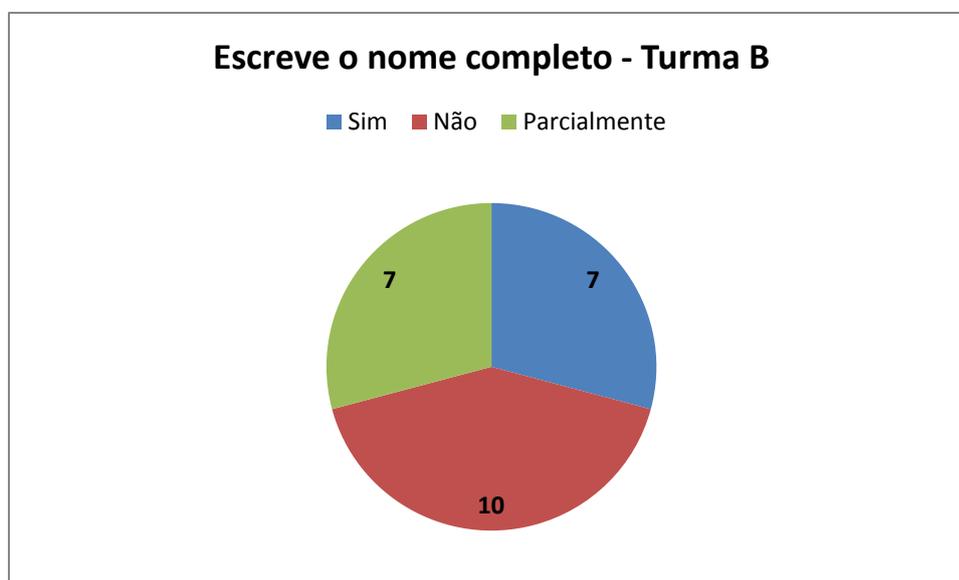
TABELA 18: Escrita do nome – Turma B

Item	Aspecto observado	Parâmetros		
		S	N	P
10	Escreve o nome completo	7	10	7

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Em relação a escrita do nome próprio completo pelos alunos da turma B o resultado demonstra que dos 24 alunos, mais da metade da turma já consegue ou escrevem parcialmente o nome próprio, ou seja, 07 alunos já consolidaram está habilidade e 07 parcialmente, contudo 10 alunos ainda não conseguiram grafar o nome completo, conforme apresentado na figura a seguir:

FIGURA 57: Resultado da Escrita do nome pelos alunos – Turma B.



Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Ao observarmos a figura podemos perceber que o resultado apresentado pela turma B, demonstra que 10 alunos ainda não consolidaram a habilidade de escrita do próprio nome, enquanto que a turma A apresentou apenas 04 alunos que não consolidaram tal

habilidade e 13 alunos da turma A, já à desenvolveram parcialmente enquanto que apenas 07 alunos da turma B, grafam parcialmente o nome próprio.

Os dados a seguir representam a análise final dos dados coletados a partir dos relatórios de assessoramento encontrados pela pesquisadora, vale ressaltar que este resultado sobre a leitura dos alunos não é o foco da pesquisa, mas como foram encontrados e refletem diretamente sobre os dados apresentados anteriormente, foi conveniente apresentá-los.

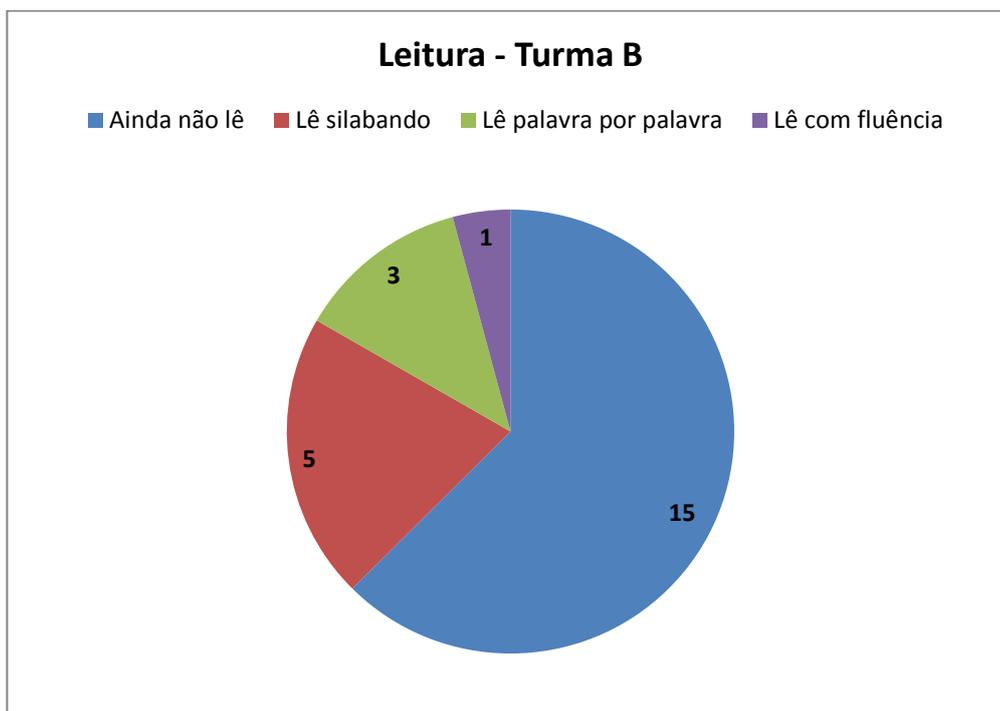
TABELA 19: Leitura – Turma B.

Item	Aspecto observado	Parâmetros			
		Ainda não lê	Lê silabando	Lê palavra por palavra	Lê com fluência
11	Leitura	15	5	3	1

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

O resultado apresentado na tabela demonstram que apenas 01 aluno da turma B conseguiu consolidar ao final do 1º ano do Ensino Fundamental a habilidade de leitura com fluência, vale lembrar que este aluno não foi identificado com a habilidade de escrita de sílabas canônicas, já que nesta habilidade foi descrito como 0 (zero) alunos que escrevem sílabas canônicas, isso reforça que as habilidades de leitura e escrita são processos que caminham concomitantemente mas que não se consolidam igualmente.

A figura a seguir apresenta com clareza o resultado sobre a leitura dos alunos da turma B.

FIGURA 58: Leitura dos alunos – Turma B.

Fonte: autora Adriany Paula de Freitas, 2018.

Dos alunos da turma B 15 ainda não leem, 05 leem silabando, 03 leem palavra por palavra e 01 ler com fluência. Comparando este resultado com os da turma A é possível perceber que os alunos da turma A estão em um ritmo mais acelerado para a consolidação desta habilidade já que 11 alunos já leem silabando, enquanto que na turma B, apenas 05 já possuem esta habilidade.

Finalmente percebemos que tanto a turma A como na turma B, todos os resultados das habilidades analisadas anteriormente culminam no fato de que os alunos de ambas as turmas não estão saindo do 1º ano do Ensino Fundamental com as habilidades consolidadas previstas na Proposta Curricular do Bloco Pedagógico da Semed/Manaus. E que os alunos dessas turmas ainda precisarão trilhar um longo caminho para que habilidades de reconhecimento e escrita do sistema de escrita alfabético sejam consolidadas.

A seguir apresentaremos o resultado da entrevista realizada com os professores do 2º e 3º ano do Bloco Pedagógico, com o objetivo de compreender em que nível psicogenético os alunos tem chegado nestas séries de ensino e se na visão destes professores, os alunos tem conseguido consolidar no 1º ano do ensino fundamental, as habilidades básicas sobre a escrita, previstas na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação.

Perguntas para os professores do 2º e 3º ano sobre a evolução psicogenética dos alunos ao final do 1º ano do Ensino Fundamental.

Pergunta 1: O resultado observado por você logo no início do ano demonstra que os alunos iniciaram o 2º ano/3º ano com todas as habilidades necessárias para que os conteúdos propostos para este ano de ensino possam ser ministrados?

“Fazemos o teste diagnóstico no início do ano letivo com todos os alunos e infelizmente poucos são os alunos que chegam no 2º ano no nível alfabético, muitos deles não reconhecem nem as letras do alfabeto, não sabem escrever o nome completo e pouco reconhecem as sílabas simples, fica impossível darmos início aos conteúdos previstos para o 2º ano, temos que voltar com todos os conteúdos do 1º ano e só lá pelo meio do ano letivo é que conseguimos iniciar as habilidades previstas para o 2º ano que ficam comprometidas também” Professora do 2º ano.

“Durante todos esses anos em que trabalho com alfabetização nunca recebi uma turma em que todos os alunos chegassem alfabéticos, pelo contrário a maioria chega sem nem conhecer as letras do alfabeto, o que faz com que nos professores tenhamos que regredir nosso planejamento, ensinando aos alunos o que eles deveriam ter aprendido no 1º e 2º ano, enquanto isso o conteúdo previsto para o 3º ano fica comprometido.” Professora 3º ano.

Pergunta 2: O Bloco Pedagógico é defendido por muitos especialistas como um tempo maior para que os alunos possam ser alfabetizados. Ao observarmos a proposta curricular da secretaria, percebemos que nem todas as habilidades permanecem nos três anos de ensino. Você acredita que um aluno que não consolida as habilidades no 1º ano poderá consolidá-las no 2º ou no 3º, sem causar prejuízo as habilidades previstas especificamente para o 2º e 3º ano, justifique sua resposta?

“Se os alunos tiverem um acompanhamento familiar, para realizar as atividades de casa como um reforço do que é ensinado na escola, tendo acesso a momentos de estudos adicionais em casa é possível que ao final do 3º ano eles consigam consolidar as habilidades previstas, mas somente na escola é bem complicado, pois em uma sala de aula temos alunos em diferentes níveis da escrita e de leitura e geralmente temos que ir mesclando os conteúdos do 1º ano com os do 2º ano para tentar cumprir a Proposta Curricular, mas sinceramente penso que os alunos tem muita dificuldade em consolidar as habilidades até o final do 3º ano, tanto que muitos alunos vão para o 4º ano com dificuldades de leitura e escrita.” Professora 2º ano.

“Os alunos chegam no 3º ano com muitas lacunas de aprendizagem, tem casos que o aluno não conhece nem as vogais e já está no 3º ano, como este aluno em um ano poderá ler, escrever, conhecer as convenções ortográficas, reconhecer diferentes tipos de textos, além de todos os conhecimentos referentes as demais disciplinas, até por que a própria matemática requer leitura para resolver os problemas matemáticos. Se o aluno não consolidar as habilidades previstas para cada série do Bloco Pedagógico vira um efeito dominó, pois nem eu conseguirei ministrar os conteúdos de 3º ano se o aluno ainda não sabe o básico.” Professora 3º ano.

Pergunta 3: Para você qual seria o ano do Bloco Pedagógico ideal para que os alunos consolidassem as habilidades da escrita necessárias para se aprofundar nos demais conteúdos do Bloco pedagógico?

“Com certeza no 1º ano! Se os alunos sássem de lá sabendo ler e escrever mesmo que as palavras simples, conseguiríamos aprofundar e introduzir todos os conteúdos previstos na proposta para o 2º ano.” Professora 2º ano.

“Os alunos deveriam sair do 1º ano lendo e escrevendo, pelo menos alfabéticos, se fosse assim quando chegassem no 3º ano nós poderíamos desenvolver muitas habilidades em nossos alunos, inclusive nas demais disciplinas.” Professora 3º ano.

Pergunta 4: Que aspectos você poderia sinalizar para que os alunos cheguem no 2º ano/3º ano do Ensino Fundamental sem alcançar o nível alfabético e as habilidades consolidadas do sistema de escrita relativas aos 1º ano?

“Alunos faltosos que perdem muito conteúdo e quando retornam temos que tentar repassar para eles o conteúdo perdido, mas não temos mais o tempo adequado, visto que os demais alunos já estão em outras atividades; o número de alunos em sala de aula; falta de acompanhamento familiar, nossos alunos tem muitos problemas familiares... pais separados, uns não tem os pais e moram com parentes que não estão nem ai para a criança, eles tem a autoestima baixa, por essa falta de apoio da família; tem aluno que nem caderno traz para a escola e quando a prefeitura dá, não dura uma semana e eles perdem ou destroem, falta também mais apoio da Secretaria de Educação, não temos papel ofício para rodar atividades suficientes para os nossos alunos, o gestor da escola faz de tudo para nos oferecer o mínimo de apoio, mas se a secretaria pudesse ajudar mais seria melhor, não tem tonner para a impressora, lápis de cor, dentre outros materiais que precisamos. A tarde a escola atende do 6º ao 9º ano, aí tudo que colocamos nas paredes para formar nosso ambiente alfabetizador fica destruído, pois os alunos grandes não tem cuidado.” Professora 2º ano.

“Começa que estes alunos não têm acompanhamento familiar, tem aluno que com 6 anos já vem e vai sozinho para casa e olha que fica longe daqui, alguns deles moram com parentes que se quer aparecem na escola para saber como está o aprendizado da criança, além disso, os alunos ficam mudando de escola o tempo todo, quando começamos a fazer um trabalho com um aluno ele vai embora e aí chega outro com muitas dificuldades e temos que reiniciar o trabalho, além de estarem em nível diferente dos alunos da turma. Um dos maiores problemas é a quantidade de alunos que temos para dar atenção e que cada um está em um nível de aprendizagem diferente. Se tivéssemos mais material de apoio na escola também ajudaria, temos uma cota de 200 cópias por mês, mas isso não é suficiente para os alunos que estão necessitando de atividades extras para melhorar a leitura e escrita. Tem também aqueles alunos que apresentam algum distúrbio de aprendizagem e que não tem acompanhamento médico para que possa se diagnosticado e quando são os pais não fazem o tratamento adequado.” Professora 3º ano.

Pergunta 5: Que consequências você pode observar para um aluno que não consolida as habilidades previstas para o 1º ano, nos anos subsequentes?

“Primeiro o professor não consegue ministrar o conteúdo proposto para o 2º ano, se o professor insistir o aluno não conseguirá acompanhar e ficará cada vez mais desmotivado com os estudos, com o passar das séries os conteúdos das demais disciplinas vão ficando mais complexos e se o aluno não consegue ler e escrever ele não conseguirá compreender bem estes conteúdos, comprometendo assim o aprendizado também dessas disciplinas. O que acontece geralmente é que o aluno vai passando porque não reprova e quando chega no 3º ano ou reprova ou passa para o 4º ano lendo apenas algumas palavras, não é a toa que existem um monte de analfabetos funcionais.” Professora 2º ano.

“Ele não consegue acompanhar as atividades desenvolvidas nas séries seguintes que ficam cada vez mais difícil, não escreve palavras simples que dirá um texto, a compreensão e interpretação textual também ficam comprometidas o que impacta diretamente nas demais disciplinas que requerem esta habilidade, no 3º ano, por exemplo, já introduzimos as regras gramáticas como verbo, pronome e etc... se o aluno não lê e escreve fica difícil!” Professora 3º ano.

Pergunta 6: Que sugestões você daria a Secretaria Municipal de Educação para que os alunos pudessem consolidar as habilidades da escrita prevista para o 1º ano do Ensino Fundamental e assim pudessem consolidar com eficácia as do 2º ano e 3º ano?

“Ter dois professores no 1º ano ou ter um número reduzido de alunos por sala, oferecer aos professores mais material de apoio para desenvolver o trabalho como cópias em número suficiente, apostilas complementares para a realização de atividades extras, ter uma equipe multidisciplinar atuante que pudesse visitar a casa dos alunos que ficam se ausentando da escola constantemente e assim fazer com que a família tivesse mais compromisso com os estudos dos alunos, melhorar o tempo destinado para a HTP dos professores para que possamos preparar melhor nosso planejamento e materiais adicionais para auxiliar no processo de alfabetização dos nossos alunos, não temos tempo nem de produzir um cartaz com uma música para nossos alunos.” Professora 2º ano.

“Tinha que ter menos alunos por turma, os pais deveriam ser responsabilizados pela transferência que fazem a todo o momento dos filhos ou pelas faltas, que os alunos têm o tempo todo. A Secretaria poderia oferecer mais materiais aos professores, ter uma equipe multidisciplinar que pudesse identificar os alunos com transtornos ou deficiências que não conseguem ter um desenvolvimento cognitivo adequado e que pudesse orientar melhor a família para o devido acompanhamento. Acho que a Secretaria poderia implantar nas escolas um sistema de reforço escolar, para os alunos que não estão conseguindo acompanhar os conteúdos propostos e que necessitam de mais atenção e para nós professores deveria ter um tempo maior para a realização da HTP e assim poderíamos planejar melhor nossas aulas e pesquisar atividades diferentes para fazer com nossos alunos.” Professora 3º ano.

Análise dos dados sobre a evolução psicogenética dos alunos ao final do 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao observarmos as respostas dadas pelos professores do 2º e 3º ano do Bloco Pedagógico percebemos que a não consolidação das habilidades previstas para o 1º ano do Ensino Fundamental e a falta de evolução psicogenética dos alunos em relação a leitura e a escrita impactam diretamente nos anos subsequentes do Bloco Pedagógico.

Ambas as professoras concordam que a maioria dos alunos chegam no 2º e 3º ano sem terem consolidado as habilidades básicas da leitura e escrita, comprometendo assim, o desenvolvimento das habilidades previstas para estas séries. Um ponto que ficou claro a partir das entrevistas é que os alunos não tem alcançado o nível alfabético no final do 1º ano, isso fica claro quando a professora do 2º ano afirma que *“muitos deles não reconhecem nem as letras do alfabeto, não sabem escrever o nome completo e pouco*

reconhecem as sílabas simples”, ou seja, não conseguem fazer ainda a relação entre os grafemas e fonemas.

As respostas dadas nas entrevistas corroboram com os dados apresentados anteriormente, os quais demonstram que nas duas turmas de 1º ano da escola, nem todos os alunos saem alfabéticos ou com as habilidades previstas para o final do 1º ano.

A falta de consolidação destas habilidades faz com que os conteúdos referentes as séries seguintes do bloco pedagógico fiquem comprometidos fazendo com que os professores tenham que fazer um verdadeiro malabarismo entre o que deveriam ensinar e o que realmente os alunos precisam aprender, fato comprovado a partir da fala da professora do 2º ano quando afirma que: *“geralmente temos que ir mesclando os conteúdos do 1º ano com os do 2º ano para tentar cumprir a Proposta Curricular”*.

As professoras do 2º e 3º ano concordam que a série em que os alunos deveriam consolidar as habilidades da leitura e da escrita deveria ser o 1º ano do Ensino Fundamental, para que os conteúdos propostos para serem ministrados nos anos seguintes sejam cumpridos, visto que a cada ano os assuntos a serem repassados aos alunos vão se tornando mais complexos, implicando diretamente na aquisição das habilidades previstas para estas séries.

Conforme a professora do 3º ano a falta de consolidação das habilidades no 1º ano faz com que os alunos deixem de aprender ou realizar algumas atividades, pois se: *“não escreve palavras simples que dirá um texto, a compreensão e interpretação textual também ficam comprometidas o que impacta diretamente nas demais disciplinas que requerem esta habilidade, no 3º ano”*.

Quanto as possíveis causas que levam os alunos a não avançarem em seu nível de escrita do pré-silábico para o alfabético, não consolidando assim, as habilidades previstas para o 1º ano, podemos relacionar aqui as causas a partir das respostas dos professores:

- ✓ Falta constante dos alunos;
- ✓ Falta de acompanhamento familiar;
- ✓ Desestruturação familiar;
- ✓ Falta de autoestima por parte dos alunos pela desestruturação familiar;
- ✓ Transferências entre escola ao longo do ano letivo;
- ✓ Alunos com algum transtorno ou deficiência não diagnosticado;
- ✓ Quantidade de alunos por sala no 1º ano;
- ✓ Crianças com níveis de escrita e leitura variados nas turmas;
- ✓ Falta de material didático para realização de atividades complementares;

- ✓ Falta de tempo (HTP) para planejamento e preparação de materiais complementares para os alunos, como ambiente alfabetizador;
- ✓ A escola possuir mais de um segmento do ensino fundamental, o que dificulta a fixação nas paredes de materiais para compor o ambiente alfabetizador.

Diante de algumas das dificuldades citadas acima, as professoras apresentaram algumas sugestões para melhorar o processo de alfabetização dos alunos, relacionados abaixo:

- ✓ Dois professores nas salas de aula do 1º ano;
- ✓ Disponibilização pela Secretaria de mais material didático para uso dos professores, como papel e tonner para impressora;
- ✓ Apostilas de apoio para a realização de atividades extras;
- ✓ Equipe multidisciplinar para acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou faltas constantes;
- ✓ Equipe multidisciplinar para diagnóstico e acompanhamento dos alunos com transtornos ou deficiências;
- ✓ Maior cobrança por parte dos órgãos competentes para os pais e responsáveis que são negligentes com os alunos;
- ✓ Aumentar o tempo destinado para a HTP dos professores, para preparação de atividades e confecção de materiais de apoio;
- ✓ Oferta de aulas de reforço para os alunos que não acompanham os conteúdos ministrados em sala;

Diante das dificuldades apresentadas pelos professores, a partir das entrevistas e dos resultados coletados sobre as habilidades consolidadas pelos alunos ao final do ano letivo, devemos compreender que, a evolução integral do indivíduo em uma sociedade tecnológica e repleta de informações constituídas através do código linguístico e simbólico só ocorre plenamente se este estiver alfabetizado e dominando o código escrito. Conforme Albuquerque (2007, p. 17-18):

Embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Nessa perspectiva, os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação” e “decodificação”, mas são

incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações.

Nesse sentido, compreendemos que as crianças precisam estar dotadas desse conhecimento que as permita escrever, ler e interpretar as informações às quais elas têm acesso. Para isso, os procedimentos apresentados através da alfabetização e letramento precisam ser consolidados em cada ano do Bloco pedagógico para que os alunos sejam plenamente alfabetizados.

CONCLUSÃO

O processo de alfabetização no Brasil ainda se depara com resultados alarmantes, em relação ao ensino aprendizagem dos alunos sobre o sistema de escrita alfabético, mesmo diante de tantos investimentos nesta fase da educação básica, muitos alunos têm chegado ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sem ter consolidado as habilidades básicas sobre a escrita e leitura, o que impacta diretamente na continuidade e sucesso dos alunos nas séries seguintes do Ensino Fundamental.

Ao realizar esta pesquisa nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, através de entrevistas com os professores do 1º, 2º e 3º ano, com a pedagoga e gestor em uma escola municipal, além da observação e da coleta documental, pude coletar dados que subsidiaram respostas para os objetivos específicos desta pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo específico *“Identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º ano, em uma escola Municipal”* foi possível concluir que os professores seguem de forma parcial as orientações da Secretaria Municipal de educação, para a realização dos testes de sondagem, utilizando palavras do mesmo campo semântico, observando a variação quanto ao número de sílabas em cada palavra, utilizando uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, além de utilizar a frase. A Secretaria de Educação enviou um material de apoio para aplicação dos testes e um modelo, contudo apesar de uma professora esta de posse não fez uso do material e a outra não fez uso e não estava de posse do referido documento.

Tanto as palavras como a frase não foram retiradas do material sugerido pela Secretaria de Educação, além disso, apesar de fazer parte do universo infantil, pois eram os nomes dos animais, as palavras foram escolhidas pelas docentes sem considerar os interesses individuais dos estudantes.

Foi possível identificar também que os testes de sondagem são realizados de forma coletiva, na sala de aula, e apenas por uma professora para acompanhar a atividade, e que os alunos ficam sentados próximos uns dos outros, apesar de uma ter separado as carteiras e a outra organizar as carteiras da sala em um semicírculo, tal organização faz com que o resultado dos testes não sejam totalmente fidedignos, inclusive as próprias professoras

chegaram a relatar que é possível que um aluno possa olhar para o teste do outro. A questão da realização dos testes de forma coletiva foi justificada pelos entrevistados pela falta de tempo hábil e o curto tempo que possuem para a realização dos mesmos junto aos alunos.

Antes de iniciar os testes, ambas as docentes repassaram algumas orientações sobre a realização do teste de sondagem, contudo em nenhum momento explicaram aos alunos sobre a importância da atividade ou mesmo o porquê estavam realizando-a. Não houve a orientação que todos deveriam escrever da forma como sabiam sem se preocupar com o certo e o errado, e assim, motivar a escrita espontânea dos alunos, o que refletiu na ausência de escrita por parte de alguns alunos e na identificação pela pesquisadora de alunos observando a escrita dos outros enquanto a professora andava pela sala, algo que não foi orientado também pelas docentes aos alunos para que não ficassem olhando para a escrita dos colegas.

Um ponto a ser considerado, foi o fato de uma aluna não ter escrito nada durante a realização do teste de forma coletiva, mas quando chamada pela pesquisadora de forma individual, conseguiu apresentar grafias, apesar de ter relutado no início e ao ver a pesquisadora fazendo anotações, iniciou a escrita do que havia sido ditado. Tal observação nos faz refletir sobre a realização do teste de forma coletiva. Além disso, foi observado também que alguns alunos até iniciaram a escrita da primeira palavra ditada, mas depois desistiram de realizar a atividade e por vezes, afirmavam não saber escrever e questionavam a professora sobre com que letra deveriam escrever.

Quanto a forma de ditar as palavras foi observado que inicialmente as docentes falavam a palavra sem fazer notação silábica e conforme os alunos faziam questionamentos as professoras passavam a falar as sílabas segmentando-as.

Após a finalização dos testes de sondagem nenhum aluno foi convidado pelas docentes para realizar a leitura das palavras grafadas por eles para identificação se a leitura era feita de forma global ou se os alunos já davam notação as sílabas, fazendo a relação entre os grafemas e fonemas.

As entrevistas realizadas com as professoras do 1º ano, a pedagoga e o gestor puderam evidenciar que a pedagoga repassa as orientações para a realização dos testes de sondagem, mas que nem sempre as mesmas são seguidas, como o fato de fazerem o testes de forma coletiva, por exemplo. A Secretaria de educação envia bimestralmente através da DDZO, as orientações e os modelos de testes a serem realizados nas escolas e que apesar de existir na escola o suplemento pedagógico nenhuma professora citou o referido

documento como elemento norteador de sua práxis pedagógica. O gestor neste processo é apenas um articulador para que as ações sobre os testes de sondagem sejam desenvolvidas na escola, mas é a pedagoga que fica responsável por orientar e fazer com que a ação seja efetivada na escola.

Sobre a importância dada pelos atores escolares para a realização dos testes, foi possível identificar através das entrevistas, que a pedagoga, o gestor e uma das professoras consideram-na como uma atividade norteadora do processo ensino aprendizagem dos alunos, apesar de, uma das professoras não considerar como uma atividade tão importante assim, por acreditar que no dia-a-dia já conhecer as capacidades de seus alunos.

O que ficou latente nas entrevistas foram as dificuldades que os professores enfrentam para a realização dos testes, identificadas como a falta de tempo necessária para a realização da atividade de forma individual, o número de alunos na sala, as faltas constantes de alguns alunos no período de realização dos testes e a falta de apoio em sala de aula na hora da realização dos testes, pois como os alunos são pequenos não tem como deixá-los fazendo uma atividade para que possam fazer os testes de forma individual, já que todos solicitam a atenção constante da professora para tirar suas dúvidas pois são nessa idade são muito dependentes da docente.

Ao analisar o resultado dos testes de sondagem foi possível identificar que tanto a professora P1 quanto a professora P2 possuem alunos em todos os níveis da escrita, desde o pré-silábico ao alfabético e que a professora P2 possui mais alunos no nível alfabético que a P1, isso a partir dos resultados dos testes de sondagem;

O segundo objetivo específico “*Verificar como os professores fazem as análises dos resultados das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria*”, foi possível verificar que os professores alfabetizadores tiveram a oportunidade de receber formações continuadas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, através do PNAIC nos anos de 2014 e 2015, apesar de estes não estarem relacionados diretamente a área da linguagem, pois foram voltadas a matemática e as ciências.

A Secretaria Municipal de Educação oferece formações aos professores anualmente, contudo caso o professor esteja escrito no PNAIC não pode participar das formações ofertadas pelo DDPM.

Quando as formações voltadas a Psicogênese da Língua Escrita e aos testes de sondagem identificou-se a partir das entrevistas que não houve nenhuma formação específica para estes temas, ofertadas pela Semed, as entrevistadas afirmaram ter adquirido

conhecimento sobre a teoria e sobre os testes na escola, a partir das orientações da pedagoga, esta por sua vez afirma ter recebido orientações da assessora pedagógica na escola e que sempre vai para a internet fazer pesquisa para aprofundar seus conhecimentos. Disso, foi possível compreender algumas situações durante a realização dos testes de sondagem que não condizem com as orientações emanadas pela secretaria, como a realização de forma coletiva dos testes e a soletração de palavras.

Sobre os níveis da escrita considerados pelas docentes concluímos que as mesmas tem entendimento dos níveis psicogenéticos, considerando os 04 básicos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A entrevista possibilitou ir além quando as professoras e a pedagoga afirmaram que entre estes níveis básicos existem níveis intermediários, concordando com as pesquisas de alguns autores brasileiros como Grossi (2015).

Com o objetivo de identificar o nível de compreensão de cada docente, sobre cada uma das hipóteses da escrita, foi perguntado aos professores que aspectos gráficos eles buscam analisar na escrita dos alunos, para identificá-los em cada nível, as respostas foram consolidadas em algumas tabelas, fazendo a correspondência entre o entendimento dos professores e os aportes teóricos disponíveis sobre os níveis da escrita.

A partir das tabelas foi possível identificar que apesar da falta de formação formal, através da Secretaria Municipal de Educação, os professores possuem os conceitos chaves de cada nível da escrita, demonstrando assim, que a realização dos testes ao longo destes anos possibilitou aos docentes a aquisição de conhecimentos acerca do tema. Vale ressaltar, que uma professora chegou a afirmar que o aluno alfabético é aquele que faz tudo certo, contudo alguns atores sobre o tema defendem que o aluno alfabético não é um aluno alfabetizado, assim é possível que o aluno apresente os erros decorrentes da grafia de certos fonemas, que possuem sons iguais, mas grafias diferentes.

Sobre o tempo e o espaço destinado para a correção dos testes de sondagem a pesquisa em questão demonstrou que o tempo destinado aos docentes, para a correção não é suficiente, visto que elas possuem apenas duas horas de HTP por semana e que nem toda semana tem esse tempo, em virtude da ausência da professora de educação física, por exemplo. Em relação ao espaço foi possível identificar que eles têm a sala dos professores disponíveis para essa atividade, contudo a questão do tempo fica intrinsecamente relacionada ao espaço, pois não adianta ter o espaço se elas não têm o tempo para utilizá-lo. Foi possível abstrair que para cumprir os prazos as professoras levam as atividades para

serem corrigidas em casa, e que às vezes fazem na sala de aula, apesar da agitação dos alunos que requerem atenção o tempo todo.

Outro ponto observado foi sobre o apoio que os professores têm para a correção dos testes de sondagem, os quais relataram não terem este apoio em virtude da falta de tempo, pois como só tem a HTP uma vez por semana e o prazo é apertado elas não têm como procurar a pedagoga para tirar alguma dúvida com a pedagoga e que é inviável sair da sala para tirar essas dúvidas deixando os alunos sozinhos. Explicaram que quando tem a oportunidade de conversar com a pedagoga é quando a mesma vai as salas de aula. Através de sua fala o gestor reforça a importância da pedagoga na escola como a responsável por articular todas as ações pedagógicas e orientar os professores sempre que necessário.

Um ponto apresentado pelas professoras foi o fato de que os testes nem sempre demonstram exatamente o nível da escrita dos alunos, que por horas, aparentam está em um nível de escrita superior ou inferior, sobre isso Grossi (2015), afirmou que a falta de conhecimento dos professores sobre a teoria leva-os a achar que os alunos estão retrocedendo ou que esqueceram o que aprenderam, e isso a autora explica como o conflito cognitivo vivenciado pelos alunos, sempre que se deparam com um novo conhecimento que desestabiliza os conhecimentos anteriores.

As professoras alfabetizadoras informaram que apresentam dúvidas na hora da correção de alguns testes, ora pelo fato de os alunos não apresentarem escrita suficiente para que pudesse ser analisado, ora pela escrita dos alunos apresentar grafias que podem está entre dois níveis da escrita.

Os professores foram questionados se tinham acesso ou se possuíam o Suplemento Pedagógico para o 1º ano do Ensino Fundamental e se faziam uso deste documento como elemento norteador de sua prática. As respostas sobre este material foi que existe um na escola, mas que elas não fazem uso. A pedagoga informou que no início do ano passou em mídia o arquivo para as professoras, mas pelo discurso apresentado pelas docentes o Suplemento Pedagógico não é utilizado.

Para registrar os dados coletados após a realização dos testes de sondagem os professores afirmaram utilizar o diário de classe e outro formulário enviado pela Semed para registrar os níveis da escrita de cada aluno, o que foi constatado a partir da coleta documental. Diante da coleta, identificamos que os dados são coletados bimestralmente e registrados a cada bimestre em um formulário, os quais são repassados para a pedagoga da escola que faz a análise e informa a Secretaria Municipal, através de relatórios as informações sobre a evolução psicogenética dos alunos.

Quanto ao terceiro objetivo específico: “*Descrever a evolução psicogenética e as habilidades da escrita consolidadas pelos alunos no 1º ano.*” Conclui-se que ao final do ano letivo nem todos os alunos das turmas A e B do 1º ano conseguiram chegar ao nível alfabético e que a evolução psicogenética nem sempre segue uma trajetória linear, ou seja, o aluno pode ter iniciado o ano no nível pré-silábico e na segunda análise se identificado no nível silábico-alfabético, pulando assim um nível da escrita.

Assim, ao final do ano letivo dos 25 alunos da turma A, 06 estavam no nível pré-silábico, 05 silábico, 02 silábico-alfabético e 12 alfabéticos. Enquanto que na turma B, dos 25 alunos que finalizaram o ano letivo, o resultado apresentado foi: 0 (zero) no nível pré-silábico, 03 silábicos, 07 silábico-alfabéticos e 16 alfabéticos.

Quando passamos para a análise dos resultados referentes a aquisição das habilidades básicas a serem consolidadas no final do ano letivo em relação ao sistema de escrita alfabética, propostos na Proposta Curricular do Bloco Pedagógico, notou-se que apesar de terem 12 alunos alfabéticos no 1º ano A e 16 no 1º ano B, estes ainda não consolidaram as habilidades mais complexas como o reconhecimento e escrita de diferentes estruturas silábicas.

O resultado demonstrou que conforme as habilidades tornavam-se mais complexas, menor era o número de alunos com a habilidade consolidada.

Se analisarmos o quantitativo de alunos que já desenvolveram ou desenvolveram parcialmente cada habilidade é possível perceber que tanto na turma A como na Turma B o número de alunos que já desenvolveram a habilidade de reconhecimento e escrita do SEA, são quase iguais. A grande diferença, contudo é na quantidade de alunos identificados com a habilidade desenvolvida de forma parcial, onde a Turma B apresenta praticamente em todas as habilidades analisadas muito mais alunos que já desenvolveram parcialmente a habilidade do que a Turma A. Por exemplo, enquanto a Turma A 08 alunos reconhecem parcialmente as consoantes na Turma B esse resultado é de 12 alunos. Quanto a escrita das sílabas canônicas, enquanto que na Turma A 05 alunos desenvolveram parcialmente esta habilidade, na Turma B 12 alunos já estão com esta habilidade parcialmente consolidadas.

Os dados apresentados acima corroboram com os resultados apresentados sobre os níveis da escrita dos alunos nos quais novamente a Turma B apresentou melhores resultados que a Turma A, o que nos leva a inferir que a Turma B, foi a que se aproximou mais da consolidação das habilidades previstas para o final do 1º ano do Ensino Fundamental.

As professoras do 2º e 3º ano do Bloco pedagógico foram entrevistadas para que

podéssemos compreender como estes alunos têm chegado no início do ano letivo a estas séries de ensino.

A partir das respostas foi possível identificar que muitos alunos chegam ao 2º e 3º ano sem terem consolidado as habilidades básicas para que os conteúdos referentes a estas séries sejam cumpridos, o que leva as docentes a terem que regredir seu planejamento para o nível de 1º a fim de que os alunos possam acompanhar os conteúdos, o que acaba em um efeito dominó, se o aluno não conseguiu consolidar as habilidades do ano anterior, dificilmente o professor conseguirá cumprir seu planejamento e desenvolver as habilidades previstas para o ano seguinte.

As entrevistas revelaram alguns dos fatores que podem ocasionar esta falta de evolução psicogenética dos alunos, como a falta de acompanhamento familiar, a ausência constante dos alunos em dias de aula, alunos com transtornos ou deficiências sem acompanhamento ou diagnóstico, falta de material didático para o desenvolvimento de atividades extras, quantidade de alunos por sala, falta de tempo (HTP) para o professor planejar e preparar atividades diversificadas, desestruturação familiar, baixa autoestima do aluno, crianças em níveis diferentes de aprendizagem e etc...

Diante das dificuldades os professores foram questionados sobre as sugestões que poderiam dar a Secretaria Municipal de Educação para a melhoria na evolução psicogenética dos alunos. As professoras apresentaram algumas sugestões como: aulas de reforço, 02 professoras nas turmas de 1º ano, material didático suficiente, oferta de apostilas para realização de atividades extra, equipe multidisciplinar para diagnóstico e acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos e deficiências, aumento do tempo destinado para a HTP dos professores e maior rigidez por parte dos órgãos competentes para os pais negligentes.

Após a apresentação dos resultados dos objetivos específicos partiremos agora para o objetivo geral desta pesquisa: *“Analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos no 1º ano.”* O qual se concluiu que as avaliações diagnósticas são um instrumento valioso para que a equipe escolar e a Secretaria Municipal de educação possam compreender o nível cognitivo dos alunos ao iniciar e ao concluir um ano letivo e que elas oferecem subsídios para nortear a prática pedagógica docente.

Apesar de sua importância, há de se considerar que a forma pela qual os testes de sondagem têm sido realizados não oferecerem um resultado fidedigno na aquisição da escrita dos alunos, em virtude de os mesmos serem realizados de forma coletiva, não tendo

o controle necessário para que os alunos não reproduzam a escrita dos outros. Por não fazerem a leitura com os alunos ao final da atividade os professores acabam não tendo a noção sobre a notação silábica dada aos alunos para cada palavra escrita, não sabendo, por exemplo, se o aluno faz a leitura global, de memória ou se o que escreveu não oferece subsídios para a leitura posterior pelo aluno, o que auxiliaria os professores a identificarem melhor o nível psicogenético dos alunos.

A questão da formação continuada sobre os testes de sondagem e os níveis da escrita ainda é um ponto que precisa ser revisto pela Secretaria de Educação para que a ação possa ser desenvolvida nas escolas com o objetivo de realizar as avaliações e corrigi-las de forma correta.

O resultado demonstrou ainda que os professores possuem um nível adequado de conhecimento para a realização e correção dos testes, apesar de em alguns momentos surgirem dúvidas na hora da correção pela falta de escrita suficiente dos alunos ou pelo fato de o aluno apresentar aspectos gráficos que condizem com dois níveis de escrita.

Através das entrevistas foi possível perceber ainda, que apesar de as avaliações diagnósticas serem um importante subsídio aos docentes, nem todos dão a importância devida, realizando-os mais pela obrigatoriedade, imposta pela Secretaria de Educação do que espontaneamente, já que deixam para realizar somente quando a Semed solicita das escolas tal ação.

Por todos os dados aqui apresentados concluímos que as avaliações diagnósticas e a evolução psicogenética dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental ainda encontram entraves que necessitam ser revistos para que os professores possam desenvolver as habilidades previstas para cada ano do Bloco Pedagógico, para que os alunos não cheguem as séries seguintes com tantas lacunas na aprendizagem, e que assim, possam desenvolver todas as competências previstas para que possam ser alfabetizados na idade certa.

RECOMENDAÇÕES

As recomendações descritas nesta tese destinam-se a todos os professores alfabetizadores, independentemente de atuarem na rede estadual, municipal ou privada a equipe da escola que ofereceu os dados para a realização desta pesquisa e aos técnicos e gestores da Rede Municipal de Ensino, Semed/Manaus, que abriram as portas para que a coleta dos dados fossem realizadas. Os resultados aqui apresentados servirão de subsídio para a melhoria constante do processo de alfabetização dos alunos a partir da realização dos testes diagnósticos de forma adequada, como elemento norteador da prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Nesse sentido, recomendamos:

Ao Município de Manaus, que ofereça a Secretaria Municipal de Educação oportunidade de firmar parcerias com o Ministério da Educação e Instituições de Ensino Superior, para que todos os profissionais que atuam com a alfabetização possam participar constantemente de seminários, cursos e formações que tratem sobre os níveis da escrita, as avaliações diagnósticas e metodologias para a alfabetização dos alunos na idade certa.

Criar políticas públicas de acompanhamento da frequência e desempenho dos alunos no Bloco Pedagógico, responsabilizando as famílias quando necessário.

Diminuir progressivamente o número de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental para 20 no máximo por sala de aula.

A Secretaria Municipal de Manaus – Semed, que oportunize aos professores a participação nas formações oferecidas pela DDPM, independentemente de estarem participando de outras formações como o PNAIC, a final o processo de alfabetização é complexo e quanto mais informações se têm sobre esta fase de desenvolvimento dos alunos mais claramente o professor poderá planejar itinerários diferentes para atender a diversidade cognitiva dos alunos.

Que aos pedagogos sejam oportunizadas formações específicas para trabalharem com o processo de alfabetização, participando de formações que contemplem os temas relacionados às avaliações diagnósticas, aos níveis psicogenéticos da escrita e as metodologias que envolvam o processo de alfabetização.

Oferta de mais recursos didáticos as escolas como número suficiente de papel ofício e impressora para que os professores alfabetizadores possam ter acesso a reprodução de atividades quantas forem necessárias.

A aquisição de apostilas ou outro material que possa complementar o livro didático para a aquisição das habilidades do Sistema de Escrita Alfabética.

Aumento no tempo destinado a Hora de Trabalho Pedagógico – HTP dos professores alfabetizadores, oportunizando assim, tempo específico para preparação de atividades diversificadas, pesquisas e estudos sobre os níveis da escrita e testes de sondagem.

Oferta de aulas de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem no Bloco Pedagógico, para que as dificuldades sejam sanadas nos primeiros anos de escolarização e assim possam continuar nas séries seguintes desenvolvendo as habilidades previstas para cada ano de ensino.

Organização de uma equipe multidisciplinar para atender, diagnosticar e acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos e deficiências.

Aperfeiçoar os testes de sondagem indo além da escrita dos alunos a partir das palavras e da frase para a identificação das habilidades básicas a serem consolidadas ao final de cada ano de ensino, como por exemplo, o utilizado pela assessora pedagógica, o qual forneceu dados para análise nesta tese.

A escola municipal pesquisada, que durante a realização dos testes de sondagem haja uma organização por parte da equipe escolar, com o objetivo de que a realização dos testes seja feita de forma individual. Como o planejamento de atividades extras na biblioteca ou outro espaço da escola, enquanto o professor faz o teste individual com os alunos, ou mesmo a parceria entre as docentes para que enquanto uma fique com os alunos desenvolvendo uma atividade no pátio a outra possa realizar os testes.

Aos professores alfabetizadores, que possam buscar sempre estar se atualizando, fazendo leituras e participando das formações ofertadas pela Secretaria de Educação ou outras Instituições de Ensino, com o objetivo de melhorar cada vez mais seu conhecimento acerca do processo de alfabetização.

Conscientizar-se da importância dos testes de sondagem, entendendo que eles oferecem subsídios valiosos para a compreensão de onde o aluno está e onde ele poderá chegar a partir de suas habilidades iniciais.

Que os resultados apresentados nesta tese possam servir a comunidade científica em geral e mais especificamente aos docentes e Secretarias de Educação, para que todos entendam que a alfabetização inicia a partir de um diagnóstico de como o aluno tem

chegado ao 1º ano no ensino fundamental, levando-o do nível pré-silábico ao alfabético e a alfabetização para que todos tenham a possibilidade de desenvolver a cada ano de ensino as habilidades cognitivas relacionadas a todas as disciplinas que fazem parte das Propostas Curriculares.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E. B. (2007). Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz (org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica.
- Becker, F. (1992). O que é Construtivismo?, Revista de Educação AEC, Ano 21, nº 23, Abri/Junho.
- Bissex, G. L. (1980). *Gnys at Wrk: a Child Learns to Write and Read*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bock, A. M. B. (2008). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14 ed. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (1997). Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Abril.
- _____. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2005). Conselho Nacional de Educação. *Institui as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. CNE/CP nº 05/2005.
- _____. (2008). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*, Brasília.
- _____. (2008). Lei nº 11.738: texto constitucional promulgado em 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível no DOU de 17 de julho de 2018, Brasília.

- _____. (2012). Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 03/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.
- _____. (2012). Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.
- _____. (2014). Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, Unesco.
- _____. (2014) Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara Brasília –.
- _____. (2014) Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?arquivo=lei>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- _____. (2015). *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB.*
- Brousseau, G. (1996). Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C. (org.) Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 48-72.
- Bruner, J. (2001). A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed.

- Cagliari, L. C. (1990.). *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo. 2ª ed. Editora Scipione.
- Campoy. Aranda, T. J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción, Py. Marben Connerton, Paul. (1993). *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta.
- Cardoso-Martins, C., Correa, M. F. (2008). O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online], vol.24, n.3, pp.279-286.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação* (JH Rodrigues, Trad.). *Porto Alegre: Artes*.
- Delgado, E. R. R. O desenvolvimento cognitivo. In: CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. (Org.). *Psicologia e educação compartilhando saberes*. Maringá: EDUEM, 2005. p. 51-62.
- Duarte, N. (1999). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo: Autores e Associados.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. (1994). Luria e o Desenvolvimento da Escrita na Criança. Tradução: Neide Rezende. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.88, pp. 72-77, fev.
- _____, E. (2015). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fontes, F. Cesário de Oliveira. NCIAS. (2013). *Saberes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas Educação*). Programa de Pós-graduação em Educação/POSEDUC, Mossoró/RN, 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Graduação em Educação/POSEDUC, Universidade do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN).

- Gandin, D. (2014). Planejamento na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goodman, Yetta M. (1995). Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 – ed. – São Paulo: Atlas.
- Grossi, E. Pillar. (2015). Didática da Alfabetização: níveis pré-silábicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____, E. Pillar. (2015). Didática da Alfabetização: nível alfabético. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____, E. Pillar. (2015). Didática da Alfabetização: nível silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hall, Stuart. (2015). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Hoffman, J. (2014). Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação.
- Imbernón, F. (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009
- INEP. (2017). Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (2017). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206. Acesso em 15 de janeiro de 2017.
- Ivic, I. (2010). Lev Semionovich Vygotsky/Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora: Massangana.
- Kesselring, T. (1990). Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. *Educação e Realidade*, 15(1), 3-21.

- La Taille, Y., de Oliveira, M. K., & Dantas, H. (2016). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 27 ed. São Paulo: Summus.
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª ed. São Paulo: Loyola.
- _____, J. C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos, Para quê?* 12ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2005) **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez.
- _____, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 15 ed. *São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo*. (original de 1929).
- Macedo, L. (1994). *Ensaio Construtivistas*. 3. Ed. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Manaus, (2013). Resolução nº 032/CME/2013 – Aprovada em 18/12/2013 – Aprova a Proposta Curricular do Ensino Fundamental anos iniciais com um bloco pedagógico.
- _____, (2013) Resolução nº 033/CME/2013 – Aprovada em 18/12/2013 – Fixa normas para a operacionalização do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Manaus. Secretaria Municipal de Manaus
- _____, (2013). Resolução nº 041/CME/2013 – Aprova a Proposta Curricular do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Manaus
- _____, (2014). Documento Norteador do Bloco Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

- _____, (2014). Suplemento Pedagógico para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental – Alfabetizar letrando: nosso compromisso. Secretaria Municipal de Educação de Manaus.
- Marcilio, M. Luiza. (2016). História da Alfabetização no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Marconi, M. Lakatos, E. (2003) **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas.
- Mendonça, Márcia.(2007). Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz (org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- Mendonça, O. S., & Mendonça, O. C. D. (2014). Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *Acesso em*, 5.
- Montoya, A. O. D. (2006). Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr.
- Morais, A. G. (2012). Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramento.
- Moreira, M. A. (1999). Teorias da aprendizagem. São Paulo: E. P. U.
- Morin, E. D. Carlos. (2016). *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena.
- Mortatti, M. do Rosário. (2012). Alfabetização no Brasil: uma história da sua história. São Paulo: Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária,.
- Neves, R. D. A., & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem.
- Nitzke, J. A., CAMPOS, M. D. B., & Lima, M. F. (1997). Estágios de desenvolvimento. *PIAGET. 1997b. h ttp://penta. ufrgs. br/~ marcia/piaget/estagio. htm (20 de Outubro de 1997).*

- Oliveira, Sívio Luiz de.(2002) **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira, Adriana et al. (2008). Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Congresso Nacional de Educação.
- Oliveira, M. K. (2010). Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.
- Palangana, I. C. (2015). Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social. 6. ed. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, v. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.
- _____. (1967). Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro : Forense. Título original: Sixétudes de psychologie.
- _____, J., Inhelder, B. (1978). A psicologia da criança. Rio de Janeiro : Difel. Título original: La psychologie de l'enfant, 1966.
- _____. (1982). O Nascimento da Inteligência na Criança. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1983). *A psicologia da inteligência*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piccoli, L., Camini, P. (2012).Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade; ilustrações de Eloar Guazzelli. – Erechim: Edelbra.
- Pimenta, S. G., et al (2001). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Pinto, U. de Andrade. (2006). Pedagogia e pedagogos escolares. Universidade de São Paulo: São Paulo.

- Placco, V. M. N. S. (1994). *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papirus.
- Prado, M. E. B. B. (2009). *Elaboração de Projetos: guia do cursista*. 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.
- Prodanov, C.C., Freitas, E.C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Ramozzi Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget* (Vol. 19). Epu.
- Rocco, M. T. F. (2013). Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, (75), 25-34.
- Sargiani, R. D. A. (2016). Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílaba na aquisição do mapeamento ortográfico. (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-182310/en.php>>. Acesso em: 20 set 2017.
- Saviani, D. (2004). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Seymour, P. H. K. et al. (2003). *Foundation Literacy in European Orthographies*. *British Journal of Psychology*, v. 94, n. 2, pp. 143-74.
- _____, (2005). *Early Reading Development in European Orthographies*. In: Snowling, M. J.; HULME, C. (eds.) (2005). *The Science of Reading: a Handbook*. Oxford:

- Blackwell, pp. 2986-315 (tradução para o português. A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013).
- Silva, Carmem. (2006). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. (3ª ed.) Campinas, SP: Autores Associados.
- UFAM. (2007). Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Manaus- AM.
- Simão, L. M., de Souza, M. T. C. C., & Junior, N. E. C. (2002). *Noção de objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boesch*. Casa do Psicólogo.
- Smolka, A. L. B. (2012). A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2016). Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto.
- Vasconcelos, M. S. (1996). A difusão das ideias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. 15 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. (original de 1933).
- _____, L. S. (1989). Pensamento e linguagem. In *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes (original de 1934, publicação póstuma).
- Wadsworth, B. (1996). Inteligência e Afetividade da Criança. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli.
- Weisz, T. (2009). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Com Ana Sanchez – 2. Ed. – São Paulo: Ática.
- Zanten, A. V. (2011). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Zuttell, J. (2008). Changing Perspectives on Word Knowledge: Spelling and Vocabulary.
In: Fresh, Mary Jo (ed.). Na Essential History of Current Reading Practices.
Newark: International Reading Association, pp.186-206.

ANEXOS

APÊNDICES

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA – ESCOLA MUNICIPAL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Manaus, 16 de abril de 2018.

Prezado Gestor, sou mestrandando do curso de Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción, Paraguai.

Estou desenvolvendo a tese de conclusão de curso, sobre a orientação do Prof. Dr. Luis Ortíz Jimenez, intitulada “*Avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e suas contribuições para a prática pedagógica docente, no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, da Cidade de Manaus/AM*”. O objetivo desta pesquisa é o de: Analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos no 1º ano.

Considero este trabalho importante, pois mesmo diante de tantos investimentos na educação, como: formações continuadas ofertadas aos professores, melhoria na infraestrutura, acompanhamento e monitoramento por meio de avaliações em larga escala através da Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano e a Avaliação da Alfabetização – ANA, aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os dados educacionais demonstram ainda um número expressivo de alunos nos níveis mais elementares da leitura e da escrita, sendo que no ano de 2016 apenas 8% dos alunos avaliados na ANA em todo o país, encontrava-se no nível desejável da competência de escrita, realidade esta que faz parte das escolas municipais de Manaus.

Neste sentido gostaria de contar com apoio e a colaboração da Escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro autorizando a realização da pesquisa, bem como a coleta dos dados em sua Instituição de Ensino.

A pesquisa será realizada seguindo a metodologia qualitativa, transversal, não experimental e descritiva na qual a coleta dos dados será realizada através de observação documental, questionários abertos e fechados e entrevistas. Os questionários e as entrevistas serão utilizados diretamente com os professores do Bloco Pedagógico da escola, com a equipe pedagógica, gestor da escola, bem como, a supervisora pedagógica. Utilizaremos também como instrumentos a observação documental dos testes de sondagem, do planejamento dos professores do 1º ano, voltado aos níveis conceituais da escrita para a consolidação das habilidades, para isso será necessário a observação dos testes de sondagem aplicados aos alunos, o planejamento dos docentes, os diários de classe e os relatórios da supervisora pedagógica do ano de 2017, o Projeto Político da Escola, os documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação para o Bloco Pedagógico e o resultado consolidado dos alunos alfabetizados e o cumprimento do currículo da escola.

A autorização da gestão escolar nesta pesquisa é de grande importância, a fim de que a partir dos resultados da pesquisa possa haver uma reflexão sobre o processo de alfabetização dos alunos do Bloco Pedagógico, bem como a aquisição das habilidades da escrita adquiridas pelos alunos ao final do 1º ano. Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Adriany Paula de Freitas

Adriany Paula de Freitas

Mestranda em Ciências da Educação – UAA



Fernando A.S. Castelo Branco
Gestor

Part. 0690/2014
Gestor da Escola

E. M. Joaquim Gonzaga Pinheiro
SEMED/Manaus-AM

Recebido em: _____

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA SEMED – MANAUS.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Manaus, 16 de abril de 2018.

Prezada Chefe da Divisão Distrital Oeste, sou mestranda do curso de Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción, Paraguai.

Estou desenvolvendo a tese de conclusão de curso, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Ortíz Jimenez, intitulada "*Avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita e suas contribuições para a prática pedagógica docente, no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, da Cidade de Manaus/AM*". O objetivo desta pesquisa é o de: Analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos no 1º ano.

Considero este trabalho importante, pois mesmo diante de tantos investimentos na educação, como: formações continuadas ofertadas aos professores, melhoria na infraestrutura, acompanhamento e monitoramento por meio de avaliações em larga escala através da Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano e a Avaliação da Alfabetização – ANA, aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os dados educacionais demonstram ainda um número expressivo de alunos nos níveis mais elementares da leitura e da escrita, sendo que no ano de 2016 apenas 8% dos alunos avaliados na ANA em todo o país, encontrava-se no nível desejável da competência de escrita, realidade esta que faz parte das escolas municipais de Manaus.

Neste sentido gostaria de contar com apoio e a colaboração desta Divisão Distrital Oeste de Educação autorizando a realização da pesquisa, bem como a coleta dos dados na Escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro.

A pesquisa será realizada seguindo a metodologia qualitativa, transversal, não experimental e descritiva na qual a coleta dos dados será realizada através de observação documental, questionários abertos e fechados e entrevistas. Os questionários e as entrevistas serão utilizados diretamente com os professores do Bloco Pedagógico da escola, com a equipe pedagógica, gestor da escola, bem como, a supervisora pedagógica. Utilizaremos também como instrumentos a observação documental dos testes de sondagem, do planejamento dos professores do 1º ano, voltado aos níveis conceituais da escrita para a consolidação das habilidades, para isso será necessário a observação dos testes de sondagem aplicados aos alunos, o planejamento dos docentes, os diários de classe e os relatórios da supervisora pedagógica do ano de 2017, o Projeto Político da Escola, os documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação para o Bloco Pedagógico e o resultado consolidado dos alunos alfabetizados e o cumprimento do currículo da escola.

A participação da Divisão Distrital Oeste é de grande importância nesta investigação, a fim de que a partir dos resultados da pesquisa possa haver uma reflexão sobre o processo de alfabetização dos alunos do Bloco Pedagógico, bem como a aquisição das habilidades da escrita adquiridas pelos alunos ao final do 1º ano. Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Adriany Paula de Freitas
Adriany Paula de Freitas
Mestranda em Ciências da Educação – UAA

Adriany Paula de Freitas
Adriany Paula de Freitas
Mestranda em Ciências da Educação – UAA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
DIVISÃO DISTRITAL DA ZONA OESTE - DDZO
P.M.M.
ATO DE CRIAÇÃO
Lei Nº 590 de 13/03/2001

Divisão Distrital Oeste
SEMED/Manaus-AM
Recebido em: 16/04/18

CARTA DE ANUÊNCIA SEMED - MANAUS



**Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos**

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada **“Avaliação diagnóstica na perspectiva da Psicogênese da Escrita e suas contribuições para a prática pedagógica docente, no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal da Cidade de Manaus/Am,** a ser realizada pela Sra. Adriany Paula de Freitas, mestrando pertencente ao Programa de Mestrado do Curso de Ciências da Educação/Universidade Autónoma de Assunción, Paraguai.

O presente projeto terá como o objetivo é analisar como são realizadas as avaliações diagnósticas na perspectiva da Psicogênese da Escrita para nortear a prática pedagógica docente na alfabetização dos alunos do 1º ano, a ser realizado junto as escolas Municipais de Manaus.

A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 22 de maio de 2018


Euzeni Araújo Trajano
Subsecretária de Gestão Educacional
SEMED

Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais	Reconhecimento dos portadores ou suportes de textos onde a ordem alfabética é utilizada. Por exemplo, agenda telefônica, lista telefônica, listas diversas, que fazem uso da ordem alfabética;	I	I	A	A	A	A	C	C	-	-	-	-
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	Identificação e uso das letras do alfabeto em seus diferentes tipos (letra de imprensa, maiúscula e minúscula; letra cursiva, maiúscula e minúscula).	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	Percepção e compreensão de que as palavras diferentes compartilham certas letras. Por exemplo, capacete- caneta - pacote etc.	I	I/A	A/C	C	C	C	C	C	-	-	-	-
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	Percepção das palavras quanto ao número, repertório e ordem de letras. EX. pá / sapato, penar/ perna etc.	I	I/A	A	C	C	C	C	C	-	-	-	-
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho	Pronuncia silábica das palavras.	I	I/A	C	C	-	-	-	-	-	-	-	-
	Comparação de palavras quanto ao tamanho (números de sílabas).	I	I/A	C	C	-	-	-	-	-	-	-	-

Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	Desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da exploração dos sons finais das palavras (rimas).	I	I/A	C	C	C	C	C	C	-	-	-	-
	Valores sonoros das sílabas. Reconhecendo como uma unidade fonológica que pode aparecer entre palavras diferentes e possuir partes sonoras iguais. Ex. trabalhar com poemas, músicas e cantigas de roda, pois nesses gêneros é comum aparecer o uso de rimas.	I	I/A	C	C	C	C	C	C	C	-	-	-
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	Reconhecimento das diferentes estruturas silábicas (CV – consoante-vogal, CCV – consoante-consoante-vogal, CVC – consoante-vogal-consoante, V – vogal, VC vogal-consoante, ditongo etc.).	I	I/A	A/C	C	C	C	C	C	-	-	-	-
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	Percepção da presença das vogais em todas as sílabas.	I/A	I/A /C	C	C	-	-	-	-	-	-	-	-
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	Leitura compreensiva respeitando a pauta sonora.	I	A	C	C	-	-	-	-	-	-	-	-



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACION PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIÊNCIA DE
LA EDUCACIÓN

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DO 1º ANO

Informações gerais
Idade: _____
Sexo: () Feminino () Masculino
Formação: () graduação () pós graduação () mestrado () doutorado () pós-doutorado
Ano em que se formou na Universidade?
Há quanto tempo você atua como professora? _____
Há quanto tempo você atua como professora na Secretaria Municipal de Educação? _____
Há quanto tempo atua como professora nesta escola? _____
Há quanto tempo atua como professora de 1º ano do Ensino Fundamental: _____
1. Na escola em que você trabalha houve uma orientação prévia para a realização dos testes de sondagem e para a identificação dos níveis da escrita?
2. Com qual periodicidade a escola em que você trabalha lhe orienta a realizar os testes de sondagem?
3. Esta periodicidade é definida pela por que Instituição:
4. As orientações sobre a realização dos testes de sondagem são feitas em que momento?
5. A escola disponibiliza o material de apoio proveniente da Secretaria de Educação, sobre os testes de sondagem e os níveis da escrita, para que o professor possa consultar sempre que tiver dúvidas?
6. A secretaria de Educação ofereceu a você alguma orientação in loco para a realização dos testes de sondagem e a correção dos mesmos?
7. Qual a importância que você atribui a realização dos testes de sondagem?
8. A pedagoga da escola orienta para que você realize os testes de sondagem individual ou coletivamente?
9. Você acredita que se você pudesse fazer os testes de forma individual com os alunos o resultado seria diferente?
10. Quais são as maiores dificuldades que você identifica para a realização dos testes de sondagem, e quais sugestões você daria para a melhoria desta ação?
2º objetivo específico: Verificar como os professores fazem as análises dos resultados

das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria
11. Você participou de alguma formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com alfabetização? Em que ano?
12. Você participou de alguma formação continuada fora da Secretaria Municipal de Educação sobre alfabetização? Qual?
13. Com que frequência a Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada para os professores alfabetizadores?
14. Este ano você recebeu alguma formação relacionada à teoria da Psicogênese da Escrita?
15. Este ano você recebeu alguma formação relacionada aos testes de sondagem?
16. Quais são as hipóteses da escrita, consideradas por você durante a análise dos testes de sondagem dos alunos? _____
17. Como você teve acesso ao conhecimento sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita?
18. Como você teve acesso ao conhecimento para a realização dos testes de sondagem?
19. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível pré- silábico?
20. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível silábico?
21. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível silábico-alfabético?
22. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível alfabético?
23. A escola oferece ao professor (a) tempo específico para que o mesmo tenha a oportunidade de fazer a correção dos testes tranquilamente? Em que tempo?
24. A escola lhe oferece espaço adequado para fazer a correção dos testes de sondagem com tranquilidade? Onde?
25. Durante a correção dos testes diagnósticos você tem o apoio de algum outro profissional da escola para auxiliá-lo na identificação dos níveis? Quem?
26. Durante a correção dos testes você conseguiu identificar os níveis apresentados a partir da escrita de cada criança, ou surgiu alguma dúvida? Em quantos teve dúvida?
27. Caso tenha surgido alguma dúvida durante a correção dos testes, que aspectos você pode sinalizar que dificultaram a correção?
28. Quando você teve dúvida recorreu a algum profissional da escola para lhe auxiliar e/ou discutir a hipótese da escrita da criança?
29. Considerando sua experiência e formações sobre a Psicogênese, que nota você atribuiria ao nível de conhecimento que você possui sobre os níveis da escrita, considerando 0 ruim e 5 excelente. (0) (1) (2) (3) (4) (5)
30. Você recebeu e faz uso do Suplemento Pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação para os professores do 1º ano do Bloco Pedagógico para tirar dúvidas sobre os níveis da escrita?
31. A Escola possui algum documento em que o professor (a) deva sinalizar o nível de escrita em que cada aluno está, para que a equipe pedagógica da escola ou da Secretaria possa fazer o acompanhamento?
32. Após a realização dos testes de sondagem e as devidas análises, o que você faz com os documentos de escrita dos alunos?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACION PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIÊNCIA DE
LA EDUCACIÓN

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DO 2º ANO

Informações gerais
Idade: _____
Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Formação: <input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> pós graduação <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> pós-doutorado
Ano em que se formou na Universidade?
3º objetivo específico: Descrever a evolução psicogenética e as habilidades da escrita consolidada pelos alunos no 1º ano (a gestão não se aplica a este objetivo específico)
1) O resultado observado por você logo no início do ano demonstra que os alunos iniciaram o 2º com todas as habilidades necessárias para que os conteúdos propostos para este ano de ensino possam ser ministrados?
2) O Bloco Pedagógico é defendido por muitos especialistas como um tempo maior para que os alunos possam ser alfabetizados. Ao observarmos a proposta curricular da secretaria, percebemos que nem todas as habilidades permanecem nos três anos de ensino. Você acredita que um aluno que não consolida as habilidades no 1º ano poderá consolidá-las no 2º ou no 3º, sem causar prejuízo as habilidades previstas especificamente para o 2º e 3º ano, justifique sua resposta?
3) Para você qual seria o ano do Bloco Pedagógico ideal para que os alunos consolidassem as habilidades da escrita necessárias para se aprofundar nos demais conteúdos do Bloco pedagógico?
4) Que aspectos você poderia sinalizar para que os alunos cheguem no 2º ano do Ensino Fundamental sem alcançar o nível alfabético e as habilidades consolidadas do sistema de escrita relativas aos 1º ano?
5) Que consequências você pode observar para um aluno que não consolida as habilidades previstas para o 1º ano, nos anos subsequentes?
6) Que sugestões você daria a Secretaria Municipal de Educação para que os alunos pudessem consolidar as habilidades da escrita prevista para o 1º ano do Ensino Fundamental e assim pudessem consolidar com eficácia as do 2º ano?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACUTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACION PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA
EDUCACIÓN

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DO 3º ANO

Informações gerais
Idade: _____
Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Formação: <input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> pós graduação <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> pós-doutorado
Ano em que se formou na Universidade?
3º objetivo específico: Descrever a evolução psicogenética e as habilidades da escrita consolidada pelos alunos no 1º ano (a gestão não se aplica a este objetivo específico)
1) O resultado observado por você logo no início do ano demonstra que os alunos iniciaram o 3º com todas as habilidades necessárias para que os conteúdos propostos para este ano de ensino possam ser ministrados? _____
2) O Bloco Pedagógico é defendido por muitos especialistas como um tempo maior para que os alunos possam ser alfabetizados. Ao observarmos a proposta curricular da secretaria, percebemos que nem todas as habilidades permanecem nos três anos de ensino. Você acredita que um aluno que não consolida as habilidades no 1º e no 2º ano poderá consolidá-las no 3º, sem causar prejuízo as habilidades previstas especificamente para este último ano do Bloco Pedagógico, justifique sua resposta?
3) Para você qual seria o ano do Bloco Pedagógico ideal para que os alunos consolidassem as habilidades da escrita necessárias para se aprofundar nos demais conteúdos do Bloco pedagógico?
4) Que aspectos você poderia sinalizar para que os alunos cheguem no 3º ano do Ensino Fundamental sem alcançar o nível alfabético e as habilidades consolidadas do sistema de escrita relativas ao 1º e 2º ano do Bloco Pedagógico?
5) Que consequências você pode observar para um aluno que não consolida as habilidades previstas para o 1º e 2º ano, nos anos subsequentes? _____
6) Que sugestões você daria a Secretaria Municipal de Educação para auxiliar a escola e o professor na recuperação dos alunos matriculados no 2º ano que não possuem as habilidades consolidadas previstas para o 1º?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACION PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIÊNCIA DE
LA EDUCACIÓN

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA A PEDAGOGA

Informações gerais
Idade: _____
Sexo: () Feminino () Masculino
Formação: () graduação () pós graduação () mestrado () doutorado () pós-doutorado
Ano em que se formou na Universidade?
Tempo de experiência na função de pedagogo? () 0- 4 anos () 4- 8 anos () mais de 8 anos
Tempo de experiência como pedagogo de escola com o segmento da alfabetização? () 0- 4 anos () 4- 8 anos () mais de 8 anos
Há quanto tempo atua como pedagoga nesta escola?
1º Objetivo específico: Identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º ano, em uma escola Municipal.
1. Na escola em que você é pedagogo (a), houve uma orientação prévia aos professores para a realização dos testes de sondagem e para a identificação dos níveis da escrita?
2. Qual a periodicidade que você orienta para a realização dos testes de sondagem na escola?
3. Esta periodicidade é definida por quem?:
4. Em que momento, são realizadas as orientações sobre a realização dos testes de sondagem?
5. A escola disponibiliza do material de apoio proveniente da Secretaria de Educação, sobre a realização dos testes de sondagem e sobre os níveis da escrita, para que o professor possa consultar sempre que tiver dúvidas? Qual documento?
6. A secretaria de Educação ofereceu a você alguma orientação in loco para a

realização dos testes de sondagem e a correção dos mesmos?
7. Qual a importância que você atribui a realização dos testes de sondagem?
8. Você orienta os professores a fazerem os testes de forma coletiva ou individual?
9. Você acredita que se o professor fizesse os testes de forma individual com os alunos o resultado seria diferente?
10. Quais são as maiores dificuldades que você identifica para a escola, para os professores e para você na realização dos testes de sondagem, e quais sugestões você teria para a melhoria desta ação?
2º Objetivo específico: Verificar como os professores fazem as análises dos resultados das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria
11. Você participou de alguma formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com alfabetização? Se sim em que ano participou?
12. Você participou de alguma formação continuada fora da Secretaria Municipal de Educação sobre alfabetização?
13. Com que frequência a Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada para os professores e pedagogos sobre ciclo da alfabetização?
14. Este ano você recebeu alguma formação relacionada à teoria da Psicogênese da Escrita?
15. Este ano você recebeu alguma formação relacionada aos testes de sondagem pela Secretaria Municipal de Educação?
16. Quais são as hipóteses da escrita, consideradas por você durante a análise dos testes de sondagem dos alunos?
17. Como você teve acesso ao conhecimento sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita?
18. Como você teve acesso ao conhecimento para a realização dos testes de sondagem?
19. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível pré- silábico?
20. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível silábico?
21. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível silábico-alfabético?
22. Que aspectos gráficos você busca analisar para identificar o nível alfabético?
23. A escola oferece ao professor (a) tempo específico para que o mesmo tenha a oportunidade de fazer a correção dos testes tranquilamente? Em que tempo?
24. A escola oferece ao professor (a) espaço adequado para que o mesmo possa fazer a correção dos testes de sondagem com tranquilidade?
25. Você enquanto pedagogo disponibiliza de um tempo adequado para a observação dos testes de sondagem das turmas?
26. Você possui um espaço adequado para a observação dos testes de sondagem das turmas?
27. Durante a correção dos testes diagnósticos algum professor lhe procura para tirar dúvidas sobre a hipótese da escrita da criança buscando identificá-lo adequadamente?
28. Quando os professores lhe entregaram os testes de sondagem das turmas, você notou que algum deles não conseguiu identificar corretamente o nível da escrita do aluno?
29. Caso o professor tenha identificado o aluno na hipótese da escrita equivocada, que aspectos você pode sinalizar que dificultaram a identificação no nível adequado?
30. Se alguns alunos fizeram o teste e não apresentaram grafismos suficientes para identificar o nível da escrita, você orienta o professor a refazer a atividade com o aluno?

31. Considerando sua experiência e formações, que nota você atribuiria ao nível de conhecimento que você possui sobre os níveis da escrita, considerando 0 ruim e 5 excelente.
32. A Escola possui algum documento em que o professor (a) deva sinalizar o nível de escrita em que cada aluno está, para que a equipe pedagógica da escola ou da Secretaria possa fazer o acompanhamento? Qual documento:
33. O que você orienta ao professor a fazer com os formulários da escrita dos alunos após a realização dos testes de sondagem?
34. Você orienta os professores a organizar os testes de modo que ao final do ano possam observar a evolução dos níveis da escrita dos alunos
35. Após a correção o resultado do teste foi encaminhado a Secretaria de Educação, informando os níveis da escrita dos alunos?
36. Considerando sua experiência, que nota você atribuiria ao nível de conhecimento dos professores sobre os níveis da escrita, considerando 0 ruim e 5 excelente.
37. Você recebeu e faz uso do Suplemento Pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação para os professores do 1º ano do Bloco Pedagógico para tirar dúvidas sobre os níveis da escrita e orienta os professores a usá-los?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACION PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIÊNCIA DE
LA EDUCACIÓN

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO GESTOR

Informações gerais
Idade: _____
Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Formação: <input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> pós graduação <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> pós-doutorado
Ano em que se formou na Universidade?
Tempo de experiência na função de gestor? <input type="checkbox"/> 0- 4 anos <input type="checkbox"/> 4- 8 anos <input type="checkbox"/> mais de 8 anos
Tempo de experiência como gestor de escola com o segmento da alfabetização? <input type="checkbox"/> 0- 4 anos <input type="checkbox"/> 4- 8 anos <input type="checkbox"/> mais de 8 anos
1º objetivo específico: Identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º ano, em uma escola Municipal.
36. Na escola em que você é gestor, houve uma orientação prévia aos professores para a realização dos testes de sondagem e para a identificação dos níveis da escrita?
37. Com qual periodicidade a escola em que você trabalha orienta os docentes a realizarem os testes de sondagem?
38. Esta periodicidade é definida por quem?
39. Em que momento, são realizadas as orientações sobre a realização dos testes de sondagem?
40. A escola disponibiliza o material de apoio proveniente da Secretaria de Educação, sobre os testes de sondagem e os níveis da escrita, para que o professor possa consultar sempre que tiver dúvidas? Qual documento?

41. A secretaria de Educação ofereceu a você, gestor, alguma orientação in loco para repasse aos professores em relação aos testes de sondagem e a correção dos mesmos?
42. Qual a importância que você atribui a realização dos testes de sondagem?
2º objetivo específico: Verificar como os professores fazem as análises dos resultados das avaliações diagnósticas e o nível de conhecimento que possuem em relação à Psicogênese da Língua Escrita e as Hipóteses da Escrita propostas nesta teoria
43. Os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com alfabetização? Se sim qual foram estas formações?
44. Você tem conhecimento se os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação continuada fora da Secretaria Municipal de Educação sobre alfabetização? Se sim qual?
45. Com que frequência a Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada para os professores alfabetizadores?
46. Este ano, os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação relacionada à teoria da Psicogênese da Escrita?
47. Este ano, os professores e pedagogos de sua escola participaram de alguma formação relacionada aos testes de sondagem?
48. Enquanto gestor este ano você recebeu alguma formação sobre o processo de alfabetização dos alunos como testes de sondagem, os níveis da escrita ou mesmo sobre a proposta pedagógica?
49. Na sua escola houve alguma formação in loco por parte da secretaria de educação para os professores sobre a realização dos testes de sondagem e sobre os níveis da escrita? Se sim que ministrou a formação: Um técnico da Secretaria?
50. A escola oferece ao professor (a) tempo específico para que o mesmo tenha a oportunidade de fazer a correção dos testes tranquilamente? Se sim, qual o tempo destinado a essa atividade?
51. A escola oferece espaço adequado para fazer a correção dos testes de sondagem com tranquilidade?
52. Durante a correção dos testes diagnósticos os professores têm o apoio de algum outro profissional da escola para auxiliá-los na identificação dos níveis? Se sim, quem é este profissional?
53. A Escola possui algum documento em que o professor (a) deva sinalizar o nível de escrita em que cada aluno está, para que a equipe pedagógica da escola ou da Secretaria possa fazer o acompanhamento? Se sim, que documento é utilizado?
54. Você considera que o pedagogo de sua escola possui conhecimento suficiente para orientar o professor quanto à realização dos testes de sondagem e da correção dos mesmos, identificando os níveis da escrita?



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACION PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIÊNCIA DE
LA EDUCACIÓN**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

1º objetivo específico: Identificar como são realizadas as avaliações diagnósticas em duas turmas de 1º ano, em uma escola Municipal.
1º Etapa: Planejamento da Ação
1) O professor (a) estava de posse do material de apoio elaborado pela Secretaria para a realização do teste de sondagem?
2) O professor (a) selecionou o grupo de palavras do mesmo campo semântico para ditar aos alunos?
3) As palavras selecionadas pela professora obedecem ao número de sílabas, sendo 01 polissílaba, 01 trissílaba, 01 dissílaba e uma monossílaba?
4) O grupo de palavras selecionado pelo professor(a) foi o que fora sugerido nos documentos de orientação da Secretaria de Educação?
5) A frase selecionada pelo professor (a) contempla uma das palavras ditadas anteriormente?
6) O professor (a) selecionou palavras significativas ao universo infantil?
7) Além da escrita das palavras e da frase a Secretaria de Educação elaborou algum instrumento para ser utilizado como teste de sondagem, que avaliam outros aspectos linguísticos?
8) O teste de sondagem foi planejado para ser realizado individualmente ou coletivamente?
2º Etapa: Organização do espaço e dos materiais necessários.
9) O professor (a) verificou se todos os alunos estavam com os materiais necessários para a realização dos testes, sendo eles lápis e borracha?
10) Caso a Secretaria de Educação tenha enviado outro instrumento para avaliar os demais aspectos da Linguagem a escola disponibilizou a impressão do material?
11) O tipo de folha utilizada pelo professor (a) para a escrita dos alunos é com pauta ou sem pauta?

12) Caso o teste tenha sido planejado para ser realizado coletivamente, o professor (a) organizou a sala de aula, deixando espaços entre as carteiras dos alunos, evitando assim que um olhe, para o que o outro estar escrevendo?
13) Caso a atividade tenha sido planejada para ser realizada individualmente, o professor(a) planejou realizar o teste em sala de aula ou em outro espaço mais tranquilo em que possa deixar a criança mais à vontade para escrever?
14) Caso o professor(a) tenha planejado realizar a atividade em outro espaço, a escola dispõe de espaço adequado para que o professor possa utilizar para esta atividade?
15) Caso a atividade tenha sido planejada para ser feita na sala de aula o professor (a) planejou alguma outra atividade para ser desenvolvida com as demais crianças enquanto realiza o teste individualmente?
3º Etapa: Execução da Ação: Nessa etapa algumas das observações deverão ser feitas tanto se o professor (a) planejou realizar os testes de sondagem coletivamente ou individualmente, para isso ao lado de cada item, serão utilizadas as siglas (C) para coletivamente; (I) para individualmente e (C/I) quando deve ser observado o item em ambos os casos.
16) Ao iniciar o teste o professor (a) orientou os alunos sobre a atividade? (C/I)
17) Se a resposta anterior for sim, sobre o quê o professor orientou? (C/I) <input type="checkbox"/> Importância da atividade Obs: Observar se o professor (a) explica as crianças que neste teste todos sabem escrever e que é importante colocar no papel o que cada um sabe. Não precisa se preocupar com o certo e o errado, pois todos estarão escrevendo certo, desde que escrevam algo na folha de papel entregue pela professora.
<input type="checkbox"/> tempo (C/I) Obs: Observar se o professor (a) utiliza esse posicionamento: quando todos terminarem é que será ditada a próxima palavra ou que cada um poderá escrever com calma do jeito que sabe.
<input type="checkbox"/> Não copiar do colega (C) Obs: verificar se o professor (a) orienta os alunos que não é necessário olhar para a atividade que o colega está realizando e nem escrever com ele, pois cada um sabe escrever diferente do outro.
<input type="checkbox"/> Comportamento (C/I) Obs: Observar se o professor (a) orienta sobre o comportamento dos alunos na hora da realização da atividade, orientando as crianças a não ficar levantando do lugar, conversando com o colega e realizando outras atividades enquanto a professora verifica o que cada um escreveu.
<input type="checkbox"/> Organização das palavras na folha. (C/I) Obs: O professor (a) orientou os alunos a escrever as palavras uma embaixo da outra para não misturar as escritas e a frase logo após todas as palavras, mostrou na lousa um

exemplo?
18) Durante o ditado das palavras o professor (a) se movimentou na sala de aula, verificando a escrita dos alunos? (C)
19) O professor (a) esperou todas as crianças escreverem algo no papel para passar para a palavra seguinte? (C)
20) Durante o teste houve crianças que relutaram para escrever no papel as palavras ditadas, ou questionaram as docentes sobre a escrita, afirmando que não sabiam como escrever e assim apresentando nervosismo.
21) O professor (a) orientou os alunos a escreverem seu nome na folha de papel para identificar os testes de cada um? (C/I)
22) Durante o ditado das palavras o professor (a) pronunciou normalmente ou soletrando pausadamente, elucidando as sílabas da palavra? (C/I)
23) O professor (a) repetiu mais de uma vez a palavra a ser escrita? (C/I)
4º Etapa: Após a realização da atividade
24) Após o término da sondagem o professor (a) organizou outra atividade para a turma, promovendo assim, um tempo para fazer a leitura individual com os alunos sobre o que os mesmos escreveram ao longo do ditado. Se a resposta anterior for sim, o professor identifica na leitura da criança se a mesma é global ou se o aluno já faz a notação das sílabas, pautando ou segmentando cada uma delas?

ORIENTAÇÃO DE COMO REALIZAR OS TESTES DE SONDAGEM ENVIADOS PELA DDZO.



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional Escola:
Divisão Distrital Zonal Oeste

Grupo de palavras sugeridas para o ditado:

Animais: dinossauro, jacaré, onça e rã. A onça é um animal feroz.

Doces: brigadeiro, paçoca, pudim e mel. O pudim está delicioso.

Sentimentos: felicidade, carinho, amor e paz. O amor é o mais bonito dos sentimentos.

Temperos: cebolinha, pimenta, alho e sal. O boi gosta de comer sal.

Ferramentas: furadeira, martelo, chave, pá. O martelo está quebrado.

Como aplicar a sondagem para avaliar a hipótese silábica.

1. Escolha 4 ou mais palavras de mesmo grupo semântico ex.: brinquedos , frutas, flor, corpo humano, animais...
2. Organize em ordem decrescente de sílabas: quatro, três, duas e uma sílaba ou o contrário;
3. Elabore uma frase simples (para não complicar a criança) com uma das palavras escolhidas;
4. Dite sem induzir o som, por exemplo: escreva **A-BA-CA-TE**;
5. Simplesmente diga: escreva a palavra **ABACATE**;
6. Se a criança perguntar a palavra outra vez, dite da mesma forma, pedindo para ela escrever como ela sabe, e que não há problema a forma como ela vai escrever;
7. Tenha calma e procure manter a criança como se ela estivesse fazendo uma tarefa qualquer;
8. Assim que a criança entregar o teste faça suas anotações no próprio teste.

9. Sugestões de palavras para o ditado, (atividade 1).

carruagem, helicóptero, ambulância
caminhão, avião, navio, cavalo, carreta
moto, táxi, lancha, trator, trem

MODELO DE TESTE DE SONDAGEM 1º ANO – ENVIADO PELA DDZO.



**Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional Escola:
Divisão Distrital Zonal Oeste**

Escola _____

Professor: _____

Aluno: _____

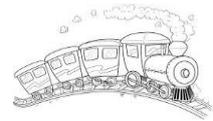
Turma: _____ Data de aplicação: ___/___/___.

SONDAGEM BLOCO PEDAGÓGICO - 1º ANO

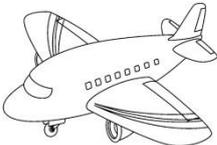
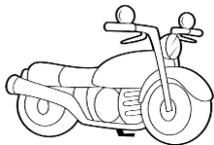
1. Ditado:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

2. Escreva os nomes dos meios de transporte:



3. Crie uma frase com as figuras abaixo:



4. Escreva o seu nome completo dentro do quadro:

--

Anotações do professor (a):

	PRÉ-SILÁBICO		SILÁBICO		SILÁBICO-ALFABÉTICO		ALFABÉTICO
--	--------------	--	----------	--	---------------------	--	------------

ORIENTAÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA Nº06/2017/SEMED/DEGE/DEF/DAGE/GDAE.



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional
Divisão de Ensino Fundamental
Divisão de Apoio à Gestão Escolar
Gerência de Documentação e Auditoria Escolar

ORIENTAÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA N.º 06/2017/SEMED/DEGE/DEF/DAGE/GDAE

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

Considerando a Resolução Nº 07/CNE/CEB/2010 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

Considerando a Resolução Nº 05/CME/2016 – Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus a partir do regime instituído pela Lei Nº 9.394/96;

Considerando a Resolução N.º 041/CME/2013 – Aprova a Proposta Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

Considerando a Resolução N.º 033/CME/2013 - Fixa normas para operacionalização do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano, nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Manaus;

Considerando a Resolução Nº 032/CME/2013 – Aprova a proposta de estrutura curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com um Bloco Pedagógico nos três anos iniciais;

Considerando a Resolução N.º 038/CME/2015 – Aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus;

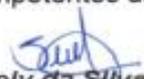
Considerando a legislação educacional vigente que estabelece o princípio de garantia de padrão de qualidade na educação;

Considerando a necessidade de orientar as unidades de ensino da Rede Pública Municipal quanto ao instrumento de sondagem para melhoria da aprendizagem do Bloco Pedagógico.

ORIENTA:

1. As Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus procederão à utilização do instrumento de sondagem bimestralmente para acompanhamento da aprendizagem dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.
2. Os instrumentos para realização das sondagens bimestrais são:
 - I – 1ª e 2ª sondagem dos níveis conceituais de aprendizagem (diário de classe) para 1º e 2º bimestres;
 - II – 3ª e 4ª sondagem dos níveis conceituais de aprendizagem para 3º e 4º bimestres (disponibilizado em mídia), pela Divisão de Ensino Fundamental via Divisões Distritais Zonais.
3. Para o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem do Bloco Pedagógico, o professor utilizará também a ficha de acompanhamento (1º, 2º e 3º ano), de acordo com o art. 6º da Resolução Nº 33/CME/2013.

4. O instrumento físico de sondagem disponibilizado para registro, não poderá em hipótese alguma ser rasurado e/ou colado no diário de classe.
5. O instrumento de sondagem deverá estar preenchido até o 5º dia útil, após o término de cada bimestre, devidamente assinado pelo professor, pedagogo e/ou gestor.
6. A unidade de ensino deverá arquivar em pasta específica para cada turma, em seu arquivo corrente.
7. O instrumento deverá estar em local acessível para coleta do assessor de gestão e acompanhamento do assessor pedagógico.
8. Os casos omissos nesta orientação serão resolvidos com os setores competentes da SEMED.


Suely da Silva
Chefe de Div. de Ensino Fundamental / DEF
DEGE/SEMED
Portaria Nº 0017/2017

Manaus, 16 de maio de 2017

Visto:


Marcionila Bessa da Silva
Diretora do Departamento de
Gestão Educacional / DEGE
Decreto de 11 de julho de 2014 - SEMED/GS


Jucyara Tavares Marques
Coordenadora de Apoio à Gestão Escolar
SEMED/GS