

DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA POR CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma experiência no programa residência pedagógica¹

ANDRESSA PEREIRA DOS SANTOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

RENATA SILVA DE MELO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

CRISTIANE PINHEIRO DOS SANTOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

JAINÉ BARBOSA ASSUNÇÃO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo

O presente trabalho se fundamenta nos estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e colaboradores, baseados na teoria de Jean Piaget, para compreender o processo de construção da escrita pela criança. Segundo esses pesquisadores a criança percorre um longo caminho até chegar à escrita convencional, isto é, a base alfabética do sistema de escrita. Nesse sentido, partindo de uma experiência vivenciada em uma turma do 2º ano do ensino fundamental no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, buscamos investigar, compreender e desenvolver estratégias visando promover a base alfabética da língua. Assim, o objetivo deste trabalho é, com base em um diagnóstico acerca da leitura da escrita dos alunos, elaborar e executar atividades de intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Psicogênese.

Abstract

The present work is based on studies of the psychogenesis of written language developed by Emília Ferreiro and collaborators, based on Jean Piaget's theory, to understand the process of construction of writing by children. According to these researchers, children go a long way to achieve conventional writing, that is, the alphabetic basis of the writing system. In this sense, based on an experience in a 2nd year elementary school class within the scope of the Pedagogical Residency Program at the State University of Southwest Bahia, we sought to investigate, understand and develop strategies aimed at promoting the alphabetic basis of the language. Thus, the objective of this work is, based on a diagnosis regarding the reading of students' writing, to develop and execute pedagogical intervention activities.

Keywords: Literacy. Writing. Psychogenesis.

¹ Trabalho orientado pelo professor Claudionor Alves da Silva, coordenador do subprojeto Núcleo de Pedagogia, vinculado ao Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Introdução

As crianças passam boa parte de seu tempo na escola, aprendendo, entre outras coisas, a ler e a escrever, ou pelo menos deveriam aprender a ler e a escrever. No Brasil, a maioria das crianças não consegue aprender a ler e a escrever durante o processo de alfabetização, que se dá ao final do segundo ano, conforme a Base Nacional Curricular Comum. Parte delas conclui o quinto ano sem dominar as habilidades básicas da leitura e da escrita. Contudo, as habilidades relativas à leitura e à escrita deveriam ser desenvolvidas durante a infância, ou seja, desde o momento em que a criança adentra o âmbito escolar.

O que se observa, no entanto, é uma grande desigualdade durante essa fase de letramento, no que fere as classes sociais, pois os indivíduos considerados “favorecidos” possuem diferentes oportunidades e condições de aprendizado na infância, o que acaba por contribuir para, de certa forma, perpetuar a sua condição social. A leitura e a escrita são vistas como ferramentas principais no mundo do conhecimento e desenvolvimento do sujeito. Além do mais, o aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita é a garantia para a continuidade dos estudos e, conseqüentemente, da produção do conhecimento.

A leitura e a escrita, que se manifestam apenas no nível da codificação e decodificação não apresenta um bom êxito acadêmico, pois ao dedicar tempo e energia decifrando códigos, perde a ilação do conteúdo e acaba não entendendo o sentido geral das ideias veiculadas no texto. Isto é um grande obstáculo no processo de aprendizagem de qualquer criança, pois vai ocorrer um atraso no seu desenvolvimento acadêmico e no processo educativo em geral.

Com base nesses argumentos, questionamos: que estratégias desenvolver para que todas as crianças aprendam a leitura e a escrita? Por que um grupo de crianças não consegue aprender, no tempo em que se espera? Que intervenção desenvolver em sala de aula para nivelar todos os alunos, de modo que todos atinjam a base alfabética da língua? Diante disso, o objetivo deste trabalho é, com base num diagnóstico acerca da leitura e da escrita dos alunos, elaborar e executar atividades de intervenção pedagógica.

Para explicar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, recorreremos aos postulados da psicogênese da língua escrita, formulados por Emília Ferreiro e colaboradores.

Fundamentação Teórica

A análise apresentada neste trabalho se fundamenta nos estudos desenvolvidos por Ferreira e Teberosky (1999) e Ferreira (2006, 2007), que se basearam na teoria de J. Piaget para compreender o processo de construção da escrita pela criança. Segundo esses estudos, a criança percorre um longo caminho até chegar à escrita convencional, isto é a base alfabética do sistema de escrita.

De acordo com Piaget (1991), as crianças desenvolvem seu psiquismo desde o momento do nascimento e continuam fazendo-o até a idade adulta, sempre em busca do equilíbrio entre o interior e o exterior. Nisto consiste basicamente o desenvolvimento, na busca constante do equilíbrio. O bebê começa a descobrir o mundo que o cerca mediante a interação com os objetos. Assim, vai assimilando estruturas exteriores às já internalizadas, tornando-as cada vez mais complexas. Pode-se, daí distinguir quatro etapas ou períodos do desenvolvimento, conforme Piaget (1991):

1) A primeira etapa é a dos reflexos ou ajustes hereditários, das tendências instintivas e das primeiras emoções. Abarca os dois primeiros anos de vida, no qual o bebê explora o mundo dos objetos que o rodeia. Este período está aparelhado à aparição de habilidades sensório motoras, como exemplo a coordenação óculo-manual para quando deseja levar-se uma parte de seu corpo ou algum objeto à boca;

2) A segunda etapa, conhecida como período pré-operatório, vai dos dois aos sete anos de idade. Sua conquista mais importante é a da língua falada e todos os avanços que ela supõe;

3) A terceira etapa, das operações mentais concretas, se estendem dos sete aos doze anos aproximadamente. A criança utiliza as operações mentais e a lógica para refletir sobre os feitos porque não se baseia na aparência das coisas, vai além delas; estabelece comparações, seriações (ordena segundo um critério os objetos), classificações (segundo algum critério), utiliza o princípio de conservação (consiste em entender que um objeto permanece igual apesar de sofrer mudanças superficiais em sua forma ou aspecto físico);

4) A quarta etapa, das operações mentais abstratas. Esta etapa começa por volta dos doze anos, quando se inicia a adolescência. Aparece a lógica formal, a compreensão dos conceitos matemáticos (como os das operações de subtração ou soma), pensa em termos simbólicos, ou seja, de forma abstrata. Nessa fase, deixa de pensar no real e passa a considerar o possível. O bom desenvolvimento cognoscitivo desta etapa não ocorre em todos os indivíduos. No entanto, naqueles em que ocorre, lhe é assegurada uma boa compreensão de

conceitos filosóficos, matemáticos e científicos, como também de muitos outros conceitos ensinados em nível universitário.

Aqui, toma-se em profundidade a segunda etapa, dado que ela corresponde com a etapa na qual se encontram as crianças das classes de alfabetização. Passa-se, portanto, a apresentar as características dessa etapa. A imaginação e a capacidade de a criança reter imagens na memória aumentam, de modo que a experiência concreta não seja tão necessária. Algumas situações podem ser lembradas ou imaginadas.

Esse progresso se traduz em uma solução de problemas, uma vez que relaciona a situação atual com os esquemas já presentes. Vale ressaltar que nesta fase surge e fortalece a linguagem oral. Através dela pode-se evocar objetos (que podem ou não estar presentes), pessoas, emoções, humores. Apesar desses avanços, não se pode esquecer que o comportamento da criança é extremamente egocêntrico, ou seja, as crianças não conseguem se desfocar de si mesmas. O mundo gira em torno delas; o mundo é como elas o veem.

O fato central dessa fase é o aparecimento da linguagem, com a qual seu comportamento é profundamente modificado, tanto em seu aspecto afetivo quanto intelectual, como, por exemplo, evocar ações passadas ou antecipar ações futuras. Três questões importantes surgem a partir disso: a criança poderá fazer intercâmbios orais com outros indivíduos; o aparecimento da palavra, que implica internalizar o sistema de sinais e a própria linguagem e internalizar a ação e capturá-la em imagens mentais. Com o aparecimento da palavra, a criança é confrontada não só com o universo físico (dos objetos), mas também com o mundo social e com as representações interiores.

Desse modo, os eventos desta segunda etapa são importantes para este trabalho de pesquisa porque nela se localiza o surgimento da linguagem. A linguagem é uma capacidade humana que se desenvolve naturalmente. Uma vez desenvolvida, a criança poderá incorporar a língua materna ou primeira língua e depois a língua falada na sua comunidade (que na maioria dos casos coincide com a língua materna). A posteriori, a língua falada será gravada em papel, dando lugar ao processo de aprendizagem da língua escrita.

Segundo Ferreiro (2007), a escrita não é simplesmente um conjunto de formas gráficas. Essas formas são combinadas entre si através de regras precisas; elas são dispostas na superfície de uma certa forma. Há regras de composição, de ordem, de sucessão. A escrita é um sistema de marcas social e culturalmente constituído, não uma técnica de transcrição de um código. A escrita está em movimento, apropriada por crianças, mas não de forma simplista, não como

mera progressão do simples (fonema ou sílaba) para o complexo (frases ou textos), do concreto (desenho) ao abstrato (letras).

No início, percebe-se a escrita como conjunto de marcas não figurativas, organizadas em linhas, separadas por espaços brancos. Em seguida, as crianças enfrentam a reflexão, a compreensão de que essas marcas que estão fazendo em uma superfície contêm um alto valor social, que pode despertar certas ações e reações emocionais em outras (Coll, 1983). Durante o aprendizado da linguagem escrita, não basta estabelecer uma sequência cronológica com os avanços das crianças, mas também uma progressão psicogenética, que mostre uma convergência na ordem de aparecimento dos problemas que são criados para as crianças e nas soluções que elas tentam.

De acordo com Coll (1983), um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam é a necessidade de diferenciar dois tipos de representações gráficas: desenho (ou imagem) e escrita (ou texto escrito). Seus primeiros escritos são despercebidos pelo adulto porque muitas vezes são confundidos com rabiscos. O próximo passo é estabelecer uma relação direta entre o texto e a imagem: no texto ela "diz" o que é desenhado. Tão próxima é essa relação que as primeiras propriedades levadas em conta do texto são as quantitativas, ou seja, o número de linhas, de segmentos na mesma linha, o número de letras do segmento. Se houver múltiplas imagens e várias palavras, a criança instintivamente dará uma palavra a cada imagem.

À medida que avançam no aprendizado da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que as crianças incorporam duas noções importantes: que uma palavra deve ter um número mínimo de letras para expressar um significado, e que essas letras devem ser diferentes umas das outras. Outro problema enfrentado pelas crianças é o fato de não considerarem que tudo o que se fala está escrito; ou seja, antes da frase "mamãe pega o bebê", elas assumem que são escritas apenas as palavras "mamãe" e "bebê".

Toda essa jornada que evidencia a evolução do sistema de escrita, também mostra que o processo de aprendizagem da linguagem escrita requer uma reconstrução individual de cada criança. Na sequência, apresentam-se as etapas pelas quais as crianças passam e suas principais características, no processo de aprendizagem da escrita, segundo Ferreiro (2007):

- 1) A primeira etapa é caracterizada pela busca de diferenças entre marcas figurativas e não figurativas. A diferenciação entre desenho ou número e letra, mesmo que não fale de números, desenhos ou letras. O importante não é como nomeá-los, mas o esforço que se faz para diferenciá-los;

2) No momento em que entram na segunda etapa, as crianças sabem que há dois requisitos que uma escrita deve atender: não apresentar a mesma letra repetida e ter uma quantidade mínima de letras para garantir as condições de a palavra ser lida, ou seja, para que forme uma palavra. O outro critério de quantidade mínima faz com que a criança assume que, quando uma única letra aparece, ela não diz nada;

3) A terceira etapa corresponde à fonetização e é subdividida em três níveis: a) Hipótese silábica: quando a criança escreve, o faz guiado pelos critérios de legibilidade da etapa anterior. Ler em voz alta o que ele produziu, faz com que cada sílaba corresponda a uma letra escrita. Quando percebe que tem muitas letras, não as exclui, mas começa com uma análise mais profunda do texto escrito; b) Silábico-alfabética: ainda algumas letras tomam o lugar das sílabas, mas há avanços e outras já ocupam o lugar do fonema ao qual correspondem; c) Alfabética: nesta fase as crianças conseguem entender e incorporar completamente o alfabeto, embora ainda não possam lidar com regras ortográficas (como pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, espaço branco).

O arcabouço normativo e legal que sustenta as práticas de alfabetização escolar é derivado de leis e diretrizes que, por sua vez, se baseiam em vários dos autores tidos como referências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 estabelece como objetivo, no que se refere ao ensino fundamental a formação básica do cidadão, mediante, no que toca à alfabetização, “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2005, p.17). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece, entre suas metas “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p.33).

Nesse sentido, espera-se que se fortaleça a centralidade da leitura e da escrita como condições básicas para a educação, ao longo da vida, a construção da cidadania plena e o acesso ao conhecimento. Pois, segundo Cagliari (1999, p. 312), “alfabetizar é na sua essência ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita”. Isto é, a leitura é a porta de entrada para todo o conhecimento que se deseja adquirir, é por meio da leitura e da escrita que as grandes conquistas acontecem na vida das pessoas.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é de cunho qualitativo e se caracteriza como descritiva e exploratória. Para a construção dos dados, foram realizadas observação *in loco*, avaliação diagnóstica dos níveis de escrita dos alunos e intervenção pedagógica, com o intuito de promover o avanço dos alunos em relação aos níveis de escrita.

A observação foi realizada no mês de março do ano de 2023, numa turma do 2º ano do ensino fundamental, a qual nos oportunizou analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita. Para essa análise, considerou-se as metodologias de trabalho; a rotina diária; a relação professor-aluno; o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sistema de escrita alfabética pelos alunos.

A análise das práticas foi fundamental para a escolha e definição dos próximos passos: a realização da atividade diagnóstica dos níveis de escrita dos alunos. Os dados das sondagens diagnósticas, serviram de subsídios para a elaboração e execução das atividades de intervenção pedagógica, conforme a orientação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

3462

Resultados e Discussões

Quando se trata da construção da escrita pela criança, o diagnóstico torna-se um instrumento indispensável para mediação e intervenção do professor no processo de alfabetização. A sondagem diagnóstica deve considerar os níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), isto é, as diferentes hipóteses que as crianças pensam sobre a linguagem escrita.

As avaliações diagnósticas foram realizadas na turma do 2º ano do fundamental I com a intencionalidade de identificar os estágios de desenvolvimento da escrita das crianças entre a faixa etária de 7 e 8 anos.

Quando realizada a primeira atividade diagnóstica 20/03/2023 havia na turma do 2º A/vespertino 25 alunos matriculados e todos participaram, de forma que constatamos que, dos 25 alunos participantes, 11 estavam em nível pré-silábico; 4 em nível silábico – sendo dois com valor sonoro e dois sem valor sonoro – e 7 em nível alfabético. Primeiramente pedimos para que escrevessem seu nome completo; depois fizemos um ditado com 8 palavras (elegante,

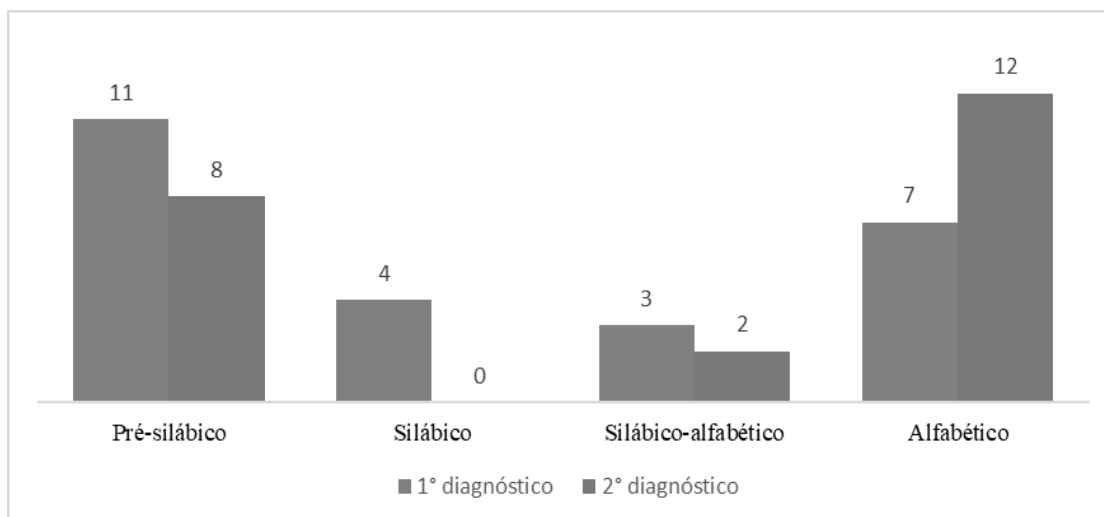
borboleta, formiga, tubarão, leão, urso, cão e rã; e por último citamos uma frase e pedimos para escreverem (as borboletas são coloridas). A partir desta análise, começamos o processo de intervenção, que inicialmente, se deu em dividir a turma cada uma no seu nível, atendendo a cada um de acordo com suas perspectivas, para que todos alcançassem o nível alfabético. Seguente a isto, propomos atividades condizentes com suas realidades e com assuntos que lhe interessam, verificando, claro, se as crianças estão alcançando os conhecimentos e habilidades necessários para que se tornem alfabetizadas e letradas.

Ademais foi explorado ainda, atividades que tiveram ênfase nas relações entre os grafemas e os fonemas. Ideamos, assim, estimular a consciência fonológica por meio da escrita e oralidade (exploração de jogos, textos conhecidos de memória como trava-línguas, músicas e parlendas). As atividades foram realizadas de forma significativa, considerando a realidade e individualidade de cada um, de modo que os alunos pudessem participar ativamente.

Já na segunda atividade diagnóstica, realizada 4 meses após a primeira, o número de alunos da turma reduziu para 23 - devido a transferência de 2 alunos - e destes, apenas um não realizou a atividade. O resultado foi: 08 alunos em nível pré-silábico; nenhum aluno em nível alfabético; 02 alunos em nível silábico alfabético e 12 alunos em nível alfabético. Essa segunda avaliação teve o mesmo modelo da primeira, mas desta vez, dentro do campo semântico “Escola” e, assim, as palavras utilizadas foram: professora, lapiseira, caneta, mochila, lápis, mesa, giz e chão, enquanto a frase sugerida foi “Minha professora deixou o lápis cair”. As análises dos níveis de escrita apontam um avanço significativo dos alunos, em relação à primeira avaliação, o que confirma a necessidade e importância de realizar a avaliação diagnóstica.

Apresentamos no gráfico abaixo o resultado de ambos os resultados a fim de melhor visualizá-los e compará-los

Gráfico 01: Resultado das atividades diagnósticas



A análise dos resultados do primeiro diagnóstico contribuiu para a elaboração e execução das atividades de intervenção pedagógica de forma a atender todos os grupos de alunos, com prioridade para o grupo dos pré-silábicos e silábicos. Para isso, inicialmente dividimos a turma conforme os níveis de escrita com o intuito de facilitar o trabalho pedagógico, bem como de oferecer uma atenção individualizada às crianças, sobretudo àquelas que apresentavam mais dificuldades.

3464

Na segunda avaliação diagnóstica, constatamos que 4 alunos silábicos avançaram para o nível alfabético durante a nossa intervenção. A análise dos níveis de escrita revela um avanço significativo em relação à primeira avaliação, embora alguns alunos não conseguiram avançar de um nível para o outro. Diante disso, para continuarmos com a intervenção, elaboramos e executamos sequências didáticas com diferentes situações de aprendizagens, considerando a realidade de cada um, de modo que todos participassem ativamente do processo. Nesse sentido, desenvolvemos estratégias e atividades para nivelar todos estudantes até o final do ano letivo, para que pudessem adquirir os domínios do código alfabético e superar os desafios de ler e escrever com fluência.

Em ambas experiências diagnósticas, um aspecto em comum, percebido especialmente no grupo dos pré-silábicos, foi a baixa autoestima apresentada por estes alunos que, além de se mostrarem constrangidos, em alguns momentos – frustrados com suas dificuldades – se chamavam de "burros" o tempo inteiro. Esta postura, traz à discussão dois aspectos importantes para o aprendizado, são eles: o erro e o elogio. Analisá-los é importante para visualizar a construção ou a desconstrução da autoestima – imprescindível no processo de alfabetização – na sala de aula.

Na alfabetização, os erros, comuns e esperados no processo, se constituem como uma oportunidade profícua para o aprendizado.

Acreditamos que, à luz dos conhecimentos atuais, a escola deve [...] revisar o conceito de "erro". Piaget mostrou a necessária passagem por "erros construtivos" em outros domínios do conhecimento. A leitura e a escrita não podem ser uma exceção: encontramos também muitos "erros" no processo de conceitualização. É óbvio que, tratando de evitar tais erros, o professor evita que a criança pense (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 292).

Quando acontece, o professor deve proporcionar ao aprendiz a observação do seu erro e intervir para a sua superação, ou seja, ver o erro como algo "positivo" é, também, uma oportunidade de ensinar e para isso o professor precisa *saber* corrigir.

A figura do professor é sempre significativa, o que dá às suas palavras um "peso" notável e marcante. Assim, elogios feitos em sala de aula se constituem como um potente motivador para o aprendizado e o professor, neste caso, deve ter a sensibilidade de, ao fazê-lo, fazer com todos. Elogiar cada progresso, ainda que mínimo, faz com que o aluno se sinta valorizado e confiante de que, apesar das suas dificuldades, aprende.

Nesse sentido, a relação professor-aluno pode ser um obstáculo ou um incentivo no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que muitas crianças já chegam à escola marginalizadas, carentes – tanto nos aspectos sociais, quanto afetivos – e negligenciadas, são essas, em especial, as mais impactadas quando essa relação é negativa. Se o estudante já chega sem muitas perspectivas e é desestimulado e excluído, as suas chances – e vontade – de obter sucesso escolar serão reduzidas.

Outro fator que favorece a aprendizagem da criança é a atmosfera interacional da sala de aula. Por isso, um ambiente alfabetizador (com significados) e dialógico é indispensável. É importante, também, que haja estimulação linguística, criar situações para o contato com a língua, oral e escrita, bem como de suas funções na escola, fora da escola e dentro de casa. Isto só é possível por meio de uma alfabetização significativa, que leve à percepção dos usos sociais da leitura e da escrita no cotidiano.

Considerações Finais

Ao longo da participação no Programa Residência Pedagógica, percebemos que o processo de alfabetização é uma etapa de suma importância para a vida dos estudantes, uma vez que, é neste momento que ela descobre o mundo mágico da leitura e da escrita. Sendo

Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 21, p. 3456 - 3467, maio, 2024.

assim, torna-se indispensável possibilitar ao educando vivências diversas e mostrar o mundo letrado que nos cerca para que entenda a função da escrita em sua vida.

Contudo, para que esta alfabetização aconteça de maneira efetiva, é importante que o educador leve em consideração os fatores sociais, históricos e culturais da qual a criança está inserida. Ademais, é válido ressaltar que cada aluno tem suas especificidades e aprende no seu tempo. Por isso, é importante que o professor tenha um olhar e escuta sensível para com a criança e perceba suas dificuldades, a fim de que uma educação significativa aconteça. Perante isso, é preciso que o alfabetizador conheça cada nível de conhecimento de seus alunos através de uma sondagem diagnóstica.

As reflexões aqui apresentadas nos mostram a importância do diagnóstico no processo de alfabetização. A partir de sua aplicação, o docente passa a conhecer cada nível de conhecimento dos seus educandos, e fundamentado nestes resultados poderá aplicar atividades adequadas que ajudarão no desenvolvimento da leitura e escrita. Perguntas como: "porque sou alfabetizador" devem ser sempre respondidas pelos professores alfabetizadores, com honesta sinceridade a si mesmos, pois a sua concepção de alfabetização, precisa estar clara, antes de tudo, a si próprio.

Entre as concepções de alfabetização percebidas a partir deste estudo, podemos destacar como uma das mais significativas, aquela que tem como objetivo levar o aprendiz a assumir-se como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, conscientizando-se de sua posição no mundo. Logo, esse amplo leque de aprendizagem e conhecimento ofertou uma vasta concepção para o profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização dos alunos e de como é importante trabalhar diante da realidade dos educandos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 28/02/2024.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba – be – bi – bo – bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

COLL, C. **Psicología genética y aprendizajes escolares**. Madrid, España: Siglo XXI Editores. 1983.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. reimp. 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Barcelona: Editorial Labor S. A. 1991.

Autor 1:



Andressa Pereira Dos Santos
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia – UESB. Integrante do Programa Residência Pedagógica. Participante do grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial, leitura e escrita (GEPALI).

E-mail: andressapereiradss@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5159879487611135>

Autor 2:



Renata Silva de Melo
Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2024). Integrante do Programa Residência Pedagógica. Participante do grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial, leitura e escrita (GEPALI).

E-mail: renataslv98@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141212387018686>

3467

Autor 3:

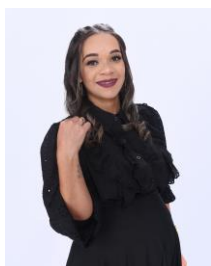


Cristiane Pinheiro dos Santos
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2024). Integrante do Programa Residência Pedagógica. Participante do grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial, Leitura e Escrita (GEPALI).

E-mail: pinheirocris1988@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8966741466730461>

Autor 4:



Jaine Barbosa Assunção
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2024). Integrante do Programa Residência Pedagógica. Participante do grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial, Leitura e Escrita (GEPALI).

E-mail: assuncaojay@gmail.com

<https://lattes.cnpq.br/1475043051131771>