ISSN: 2358-8829

ACOMPANHAMENTO FORMATIVO NA ALFABETIZAÇÃO: UM MODELO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO BASEADO NA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Nathállia Maria Peixoto S. Abrêu [1]
Thallys de Oliveira Rodrigues [2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de acompanhamento formativo para a alfabetização, fundamentada na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky. Trata-se de um estudo de caráter teórico-metodológico que tem por objetivo descrever e estruturar um ciclo contínuo de diagnóstico, intervenção e registro, direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O percurso metodológico do artigo compreende duas etapas: (1) revisão bibliográfica dos referenciais teóricos que embasam a proposta, incluindo Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2016) e Morais (2012), e (2) descrição detalhada do modelo, com explicitação de seus componentes e procedimentos. O ciclo proposto organiza-se em três eixos interligados. O diagnóstico é realizado por meio de ditados balanceados aplicados trimestralmente, permitindo a classificação dos alunos nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. As intervenções são planejadas a partir desses resultados, com atividades personalizadas para cada nível como jogos de consciência fonológica para pré-silábicos, exploração de sílabas para silábicos, produção textual para alfabéticos, entre outras, além de estratégias coletivas como rodas de leitura e escrita colaborativa. O registro do percurso de cada criança é organizado em portfólios individuais e relatórios analíticos, que documentam a evolução e orientam os ciclos seguintes. Discutem-se as potencialidades dessa estruturação para qualificar a prática docente, reduzir disparidades de aprendizagem e articular a dimensão técnica da alfabetização com a inserção das crianças na cultura letrada. Conclui-se que a organização de um ciclo contínuo de acompanhamento, ancorado na psicogênese, oferece um caminho viável e fundamentado para tornar a alfabetização mais personalizada e reflexiva.

Palavras-chave: Alfabetização; Psicogênese da língua escrita; Avaliação formativa; Intervenção pedagógica.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau – PE, nathallia_peixoto@hotmail.com;
[2] Professor orientador: Mestre e Doutorando em Ciências da Linguagem (UNICAP), Coordenador e professor do curso de Pedagogia no Centro Universitário Maurício de Nassau e da Educação Básica na prefeitura de Abreu e Lima - PE, prof.thallysorodrigues@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como a base para o desenvolvimento de diversas outras aprendizagens, é um processo complexo que vai muito além da simples decodificação de letras. Magda Soares (2003) esclarece que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis: enquanto a primeira se refere à apropriação do sistema de escrita, o segundo envolve o uso social da leitura e da escrita. Na mesma direção, Artur Gomes de Morais (2012) ressalta que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética exige do estudante uma reflexão sistemática sobre as relações entre os sons da fala e as letras, o que demanda um trabalho ativo com a consciência fonológica (Morais, 2019).

Ao lado dessa perspectiva social e notacional, a compreensão sobre como a criança aprende a escrever foi profundamente transformada pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). As autoras demonstraram que a criança não chega à escola como uma folha em branco, ela é um sujeito ativo que constrói hipóteses próprias sobre o funcionamento da língua escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que as produções infantis, muitas vezes vistas como erros, são na verdade indícios de raciocínio lógico, e que a criança percorre diferentes níveis conceituais, desde o pré-silábico até o alfabético, reorganizando constantemente suas compreensões sobre a escrita.

Apesar de toda essa fundamentação teórica estar amplamente consolidada nos documentos oficiais e na academia, a sua aplicação na rotina da sala de aula ainda encontra grandes obstáculos. Silva e Farago (2016) apontam que muitos professores apresentam dificuldades em transformar os conceitos da psicogênese em ações práticas, o que acaba gerando equívocos históricos, como a falsa ideia de que a criança aprende sozinha ou a dificuldade de romper com as tradicionais cartilhas mecânicas. Além disso, Cruz et al. (2016) evidenciam que as avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização, costumam apresentar resultados distantes da realidade cotidiana e não oferecem ferramentas concretas para que o docente ajuste seu planejamento. Santos (2025) complementa ao mostrar que, muitas vezes, o diagnóstico é realizado, mas não é utilizado para guiar a intervenção pedagógica. O grande desafio atual é justamente organizar o trabalho docente para que o diagnóstico e a intervenção caminhem juntos e não se percam no dia a dia.

ISSN: 2358-8829

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo propor um ciclo contínuo de acompanhamento formativo para a alfabetização, organizado em três eixos fundamentais: o diagnóstico, a intervenção e o registro. Fundamentado na perspectiva da avaliação formativa, o diagnóstico deixa de ser apenas um momento de classificação e passa a ser o ponto de partida para a ação pedagógica, conforme defendem Hoffmann (2018) e Luckesi (2022). O professor precisa de instrumentos diversificados (Sperrhake; Piccoli, 2020) para mapear o que a criança já sabe e, a partir disso, planejar intervenções direcionadas às suas necessidades. O registro sistemático, por sua vez, garante a continuidade do processo (Camargo, 2025), permitindo que o docente acompanhe a evolução de cada aluno e reorganize sua prática de forma reflexiva.

Para alcançar esse objetivo, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a proposta, discutindo as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e os princípios da avaliação formativa. Em seguida, descreve-se o ciclo metodológico proposto, detalhando os instrumentos utilizados para o diagnóstico, as estratégias de intervenção por níveis de escrita e as formas de registro. Por fim, discutem-se as potencialidades dessa organização para a prática docente e para a aprendizagem das crianças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender a proposta de acompanhamento formativo apresentada neste artigo, é indispensável resgatar os fundamentos da Psicogênese da Língua Escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que a aprendizagem da escrita não ocorre por meio da transmissão mecânica de um código, mas sim por um processo ativo de construção de conhecimento. As autoras romperam com a lógica tradicional ao deslocar o foco do "como se ensina" para o "como a criança aprende". Nessa perspectiva, a criança é concebida como um sujeito cognoscente, que formula hipóteses próprias e as testa diante de suas interações com a língua escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que o processo de apropriação da escrita é marcado por conflitos cognitivos.

Quando a criança se depara com situações que suas hipóteses não conseguem explicar, ela é levada a reorganizar seu pensamento e avançar para um novo patamar de compreensão. É justamente nesse movimento que os chamados "erros" deixam de ser vistos como falhas e passam a ser compreendidos como indícios valiosos do raciocínio

ISSN: 2358-8829

infantil. Conforme destacam as autoras, o que antes aparecia como um erro por falta de conhecimento surge agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que a criança tem sobre seu idioma (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A partir de suas pesquisas, as autoras identificaram quatro grandes níveis de conceitualização da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico, a criança ainda não estabelece relação entre a fala e a escrita, utilizando rabiscos, letras aleatórias ou números. No nível silábico, ocorre um salto qualitativo, pois a criança passa a perceber que a escrita representa a fala. É importante destacar que Ferreiro e Teberosky (1999) subdivide esse nível em duas etapas distintas.

Na primeira, denominada silábico sem valor sonoro, a criança atribui uma letra para cada sílaba, mas sem estabelecer correspondência sonora convencional. Na segunda etapa, silábico com valor sonoro, a criança começa a usar letras que de fato representam os sons das sílabas, especialmente as vogais. Posteriormente, no nível silábico-alfabético, a criança mistura as duas lógicas. Em alguns momentos, ela ainda atribui uma letra para cada sílaba, mas, em outros, já percebe que a sílaba não é a unidade mínima da escrita e passa a representar alguns fonemas com mais de uma letra.

Beza e Casagrande (2019) explicam que esse é um período de transição marcado por muitos conflitos cognitivos, pois a criança oscila entre a hipótese silábica que já não dá conta de explicar a escrita e a hipótese alfabética que ainda está em construção. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que esse período marca a transição entre os esquemas que estão sendo abandonados e os novos esquemas que estão sendo construídos. Quando a criança descobre que a sílaba pode ser reanalisada em elementos menores, ela ingressa no último passo da compreensão do sistema de escrita.

Por fim, no nível alfabético, a criança compreende que cada fonema pode ser representado por uma ou mais letras. Ela já franqueou a barreira do código e compreendeu o princípio alfabético. No entanto, como destacam Silva e Silva (2020) e Montezino (2022), isso não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas. A partir desse momento, a criança passa a enfrentar os desafios ortográficos, pois a identidade de som não garante a identidade das letras, nem a identidade das letras garante a de som. É comum que ela escreva de forma fonética, registrando os sons da fala sem considerar as normas ortográficas da língua. Nesse sentido, o nível alfabético não é um ponto final, mas um novo começo, no qual o trabalho com a ortografia e com a produção textual se torna central.

ISSN: 2358-8829

Desse modo, a Psicogênese nos revela como a criança pensa a escrita, assim como Soares (2003) nos auxilia a compreender a função social desse conhecimento. A autora esclarece que alfabetização e letramento são processos distintos, mas interdependentes. Enquanto a alfabetização se refere à apropriação do sistema de escrita, o letramento envolve a capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita. Soares (2003) alerta que dissociar esses dois processos é um erro, pois a criança precisa aprender a ler e escrever envolvendo-se em práticas sociais reais. Ou seja, o ensino do código precisa estar contextualizado com o uso que se faz dele no cotidiano. Na mesma direção, Morais (2012) ressalta que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética exige do estudante uma reflexão sistemática sobre as propriedades da língua. O autor enfatiza que a escrita não é um código qualquer, mas um sistema notacional que possui regras próprias de funcionamento. Para se alfabetizar, a criança precisa compreender, por exemplo, que as letras têm valores sonoros fixos, mas que algumas podem representar mais de um som. Nesse sentido, Morais (2019) destaca a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, que é a capacidade de refletir sobre os sons das palavras. A alfabetização, portanto, exige que a criança pense sobre a língua de forma ativa, relacionando os segmentos sonoros com a representação gráfica.

A compreensão do percurso da criança e da função social da escrita exige, portanto, uma ressignificação das práticas avaliativas. A avaliação formativa, conforme defendem Hoffmann (2018) e Luckesi (2022), distancia-se da lógica de punição e classificação. Em vez de rotular o aluno, a avaliação deve servir para orientar o professor na reorganização de sua prática pedagógica. Luckesi (2022) reforça que o ato de avaliar deve estar a serviço da aprendizagem e não da exclusão, acolhendo o erro como um dado pedagógico que indica onde a intervenção é necessária. Nesse contexto, Perrenoud (1999) contribui ao definir a avaliação formativa como uma prática que visa à regulação das aprendizagens. O professor avalia para coletar informações que lhe permitam ajustar seu planejamento e intervir de forma mais precisa. Para que isso ocorra na alfabetização, Sperrhake e Piccoli (2020) argumentam que o diagnóstico exige instrumentos criteriosos e um olhar interpretativo do docente. As autoras destacam que o professor precisa saber o que está avaliando e variar os instrumentos para captar diferentes habilidades, como a consciência silábica e a relação fonema-grafema.

Por fim, Camargo (2025) articula esses conceitos ao propor um ciclo contínuo de avaliação formativa coparticipativa. A autora demonstra que o diagnóstico, a

intervenção e o registro são partes indissociáveis de um mesmo processo. O mapeamento inicial identifica as necessidades, a ação mediadora intervém sobre elas e o retorno formativo alimenta o replanejamento. Dessa forma, o registro deixa de ser um fim burocrático e passa a ser o instrumento que garante a continuidade e a visibilidade da aprendizagem, permitindo que o professor acompanhe o percurso de cada criança e organize situações de ensino que favoreçam o seu avanço.

3. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de caráter teórico-metodológico. O percurso investigativo foi organizado em duas etapas complementares. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica dos referenciais que sustentam a proposta, abrangendo os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o letramento, o Sistema de Escrita Alfabética e a avaliação formativa. A segunda etapa consistiu na descrição detalhada do modelo, com a explicitação de seus componentes e procedimentos. A escolha desses referenciais justifica-se pela necessidade de articular a compreensão sobre como a criança aprende a escrever com uma perspectiva de avaliação que seja capaz de orientar a intervenção pedagógica de forma contínua e reflexiva.

O ciclo proposto organiza-se em três eixos interligados: o diagnóstico, a intervenção e o registro. Inspirados na perspectiva da avaliação formativa coparticipativa (Camargo, 2025), esses eixos não são etapas estanques, mas um movimento contínuo de mapeamento, ação mediadora, retorno formativo e replanejamento. O ciclo é pensado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e parte do princípio de que cada criança possui um percurso singular de aprendizagem, que precisa ser respeitado e acompanhado de perto pelo professor.

O primeiro eixo, o diagnóstico, é realizado por meio de ditados balanceados aplicados trimestralmente. A seleção das palavras segue critérios específicos, conforme orientam Sperrhake e Piccoli (2020) e Santos (2025). São utilizadas quatro palavras de diferentes estruturas silábicas, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, além de uma frase curta que contenha pelo menos uma das palavras ditadas. É importante que as palavras não tenham sido previamente memorizadas pela criança, para que o ditado revele o que ela realmente sabe sobre o sistema de escrita. A

ISSN: 2358-8829

aplicação é feita individualmente. Cada palavra é ditada sem pausa, e a criança é orientada a escrevê-la no seu próprio tempo e do seu jeito, sem intervenções do professor. Ao final da escrita, solicita-se que a criança leia a sua produção, momento em que o docente observa as relações que ela estabelece entre a fala e a escrita. Durante a aplicação, o professor anota os detalhes observados, como as reações, as pausas e as estratégias utilizadas. Essas anotações são posteriormente analisadas em conjunto com a produção escrita, permitindo classificar a criança nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999) e alocar cada uma em seu respectivo nível para planejar as intervenções do próximo eixo.

A partir dos resultados do diagnóstico, o segundo eixo, a intervenção, é planejado de forma personalizada, respeitando o nível de cada criança. Para os alunos que se encontram no nível pré-silábico, são propostos jogos de consciência fonológica, conforme defendem Morais (2019) e Montezino (2022). Para os silábicos, o foco recai sobre a exploração de sílabas, com atividades que os ajudem a perceber que a escrita não é composta por uma letra para cada sílaba, mas por uma representação mais complexa. Para os estudantes no nível silábico-alfabético, propõem-se atividades de comparação e reconstrução de palavras, análise das correspondências entre fonemas e grafemas, além de situações de escrita reflexiva, contribuindo para a consolidação do princípio alfabético. Já para os alfabéticos, são sugeridas propostas de produção textual, incentivando a autoria e a revisão. Além dessas atividades individualizadas, o ciclo prevê estratégias coletivas, como rodas de leitura e escrita colaborativa, que fortalecem a dimensão social da alfabetização (Montezino, 2022; Silva, 2016).

O terceiro eixo, o registro, é o que garante a continuidade do ciclo e a visibilidade da aprendizagem. O percurso de cada criança é documentado por meio de portfólios individuais e relatórios analíticos. Esses instrumentos permitem acompanhar a evolução dos alunos e orientar os ciclos seguintes (Camargo, 2025). Silva (2016) complementa ao demonstrar, em sua pesquisa, que a ficha de acompanhamento individual é uma ferramenta eficaz para o professor visualizar o desenvolvimento de cada aluno e planejar intervenções mais precisas.

ISSN: 2358-8829

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do referencial teórico e dos documentos que embasam este estudo evidencia que o principal entrave para a alfabetização na perspectiva da Psicogênese não está na falta de teoria, mas na dificuldade de operacionalizá-la no cotidiano escolar. A literatura analisada revela que a dissociação entre o diagnóstico, a intervenção e o registro é o que faz com que muitas práticas pedagógicas acabem se perdendo ou retornando a modelos mecânicos. A partir dessa constatação, o ciclo proposto neste artigo consolida-se como um resultado teórico-metodológico que visa preencher essa lacuna, integrando os pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999) às práticas de avaliação formativa defendidas por Hoffmann (2018), Luckesi (2022) e Camargo (2025).

A primeira potencialidade dessa estruturação refere-se à qualificação da prática docente. Quando o professor passa a utilizar instrumentos como o ditado balanceado e os portfólios, ele deixa de atuar de forma intuitiva e passa a basear suas decisões em evidências. Silva (2016), ao investigar a prática de uma professora alfabetizadora, demonstrou que o uso sistemático de fichas de acompanhamento individual permite ao docente visualizar o percurso de cada aluno e planejar intervenções mais precisas. Nesse sentido, o ciclo proposto distancia-se dos equívocos históricos apontados por Silva e Farago (2016), como a falsa ideia de que a criança aprende sozinha ou a dependência exclusiva da cartilha, uma vez que o professor assume o papel de mediador ativo e investigador do processo.

A segunda potencialidade diz respeito à redução das disparidades de aprendizagem. A heterogeneidade é uma realidade incontornável nas salas de aula dos anos iniciais, como demonstram Santos (2025) e Montezino (2022). Ao propor intervenções personalizadas, o ciclo respeita o ritmo e o nível de cada criança, combatendo a homogeneização que caracteriza os métodos tradicionais. Enquanto as avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização, têm se mostrado distantes da realidade cotidiana e pouco eficazes para orientar o planejamento docente (Cruz et al., 2016), a proposta aqui apresentada foca em um diagnóstico processual e formativo. Além disso, ao considerar as especificidades de cada aluno, o ciclo dialoga diretamente com a perspectiva da educação inclusiva, defendida por

ISSN: 2358-8829

Fernandes et al. (2025), ao garantir que as diferenças sejam acolhidas e não tratadas como déficits.

A terceira potencialidade refere-se à articulação entre a dimensão técnica da alfabetização e a inserção das crianças na cultura letrada. Soares (2003) alerta que alfabetizar sem letrar é um erro, pois o ensino do código precisa estar contextualizado com o uso social da leitura e da escrita. Morais (2012, 2019) complementa ao destacar que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética exige uma reflexão ativa sobre os sons e as letras. O ciclo proposto não perde de vista essas duas dimensões. Ao mesmo tempo em que trabalha com jogos de consciência fonológica para os alunos pré-silábicos ou exploração de sílabas para os silábicos, ele também prevê rodas de leitura e produção textual para os alunos alfabéticos (Montezino, 2022). Dessa forma, a criança não apenas aprende a decodificar, mas também compreende a função social da escrita, inserindo-se na cultura letrada de forma significativa.

Apesar dessas potencialidades, a implementação do ciclo enfrenta desafios que precisam ser reconhecidos. Correia e Silva (2025) e Cruz et al. (2016) apontam a formação docente insuficiente e a sobrecarga de trabalho como barreiras, enquanto Fernandes et al. (2025) destacam a persistência de concepções tradicionais e as limitações estruturais. Superá-los exige não apenas o compromisso do professor, mas políticas públicas que garantam formação continuada e condições adequadas de trabalho.

Por fim, a discussão evidencia que o ciclo contínuo de acompanhamento não é um caminho fácil, mas é um caminho viável e fundamentado. Melo (2025) alerta que a ênfase exclusiva em métodos fônicos e mecânicos tende a desconsiderar os aspectos sociocognitivos da linguagem. O ciclo proposto se contrapõe a essa lógica reducionista ao colocar a criança no centro do processo e ao valorizar o seu percurso de construção do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar uma proposta de acompanhamento formativo para a alfabetização, fundamentada na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e nos princípios da avaliação formativa (Hoffmann, 2018; Luckesi, 2022). Ao longo do texto, buscou-se demonstrar que o diagnóstico, a

intervenção e o registro não devem ser vistos como etapas isoladas, mas como um ciclo contínuo e interdependente que orienta a prática do professor e respeita o percurso de cada criança.

A estruturação do ciclo em três eixos revelou-se uma alternativa viável para superar os equívocos históricos da alfabetização (Silva; Farago, 2016) e para reduzir a distância entre a teoria psicogenética e a sala de aula. O ditado balanceado, as intervenções personalizadas por nível de escrita e os portfólios individuais (Silva, 2016; Sperrhake; Piccoli, 2020; Montezino, 2022) configuram-se como ferramentas concretas que permitem ao docente coletar evidências, planejar ações e documentar a evolução das crianças. Dessa forma, o registro deixa de ser um fim burocrático e passa a ser o instrumento que garante a continuidade do processo e a visibilidade da aprendizagem (Camargo, 2025).

Conclui-se que a organização de um ciclo contínuo de acompanhamento, ancorado na avaliação formativa, oferece um caminho sólido para tornar a alfabetização mais personalizada, reflexiva e comprometida com a aprendizagem de todos. Ao articular a dimensão técnica da alfabetização com a inserção das crianças na cultura letrada (Soares, 2003; Morais, 2012), a proposta não apenas qualifica a prática docente, mas também contribui para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva (Fernandes et al., 2025). Além disso, ao colocar a criança no centro do processo e valorizar o seu percurso de construção do conhecimento, o ciclo se contrapõe a lógicas reducionistas e mecânicas que ainda persistem no cenário educacional (Melo, 2025).

Por fim, ressalta-se que a efetivação desse ciclo depende de condições institucionais e de formação docente que valorizem o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a prática. Espera-se que esta proposta possa servir como um ponto de partida para que professores e escolas repensem seus processos avaliativos e assumam o compromisso de garantir o direito de aprender de todas as crianças.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Amanda Fernandes de Lima; SILVA, Clara Wesllyane Morais da; SILVA, Alane Danielly Bezerra da. A psicogênese da língua escrita: um estudo na prática. **Ensino em Perspectivas**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 1–9, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6677. Acesso em: set. 2026.

BEZA, Tatiane Maciel; CASAGRANDE, Samira. OS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO EM SALA DE AULA, NA CONCEPÇÃO DE EMÍLIA FERREIRO. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 256-278, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18616/rsp.v3i1.4575. Acesso em: set. 2026.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Avaliação formativa coparticipativa: diálogos e construções com crianças, familiares e docente da alfabetização**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5059. Acesso em: ago. 2026.

CORREIA, Roseli Maria de Jesus, & SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. (2025). AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO AS APRENDIZAGENS. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, *12*(3), 1-23. https://doi.org/10.51891/rease.v12i3.24674. Acesso em: out. 2026.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; TAVEIRA, Andreza de Santana; SOUZA, Sara Leite de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, maio/ago. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.1018 Acesso em: set. 2026.

FERNANDES, Hodac Rosendo et al. RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Aurum Editora (e-books)**, *[S. l.]*, p. 200–210, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.63330/aurumpub.048-016. Acesso em: out. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MELO, Felipe França de. **A psicogênese da língua escrita e a Política Nacional de Alfabetização: um olhar crítico sobre as abordagens do processo de alfabetização**. 2025. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/3041. Acesso em: set. 2026.

MONTEZINO, Lívia Amarante. **Psicogênese da língua escrita: das hipóteses de escrita às atividades de alfabetização**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/32679. Acesso em: set. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Maria das Graças Amanda Ferreira dos. **O trabalho do professor com a psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental**. 2025. 96 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/fd743c17-555a-4127-9e47-09732861650d/content. Acesso em: set. 2026.

SILVA, Etyene Alana Roberto da. **Psicogênese da língua escrita: construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental**. 2016. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/498beb0d-af10-41ba-8abe-eef904b17b88/content. Acesso em: set. 2026.

SILVA, Fabrícia Mariano da; SILVA, Andreia Cristina da. A psicogênese da língua escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. **REEDUC - Revista de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2020. Disponível em: https://revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/10020. Acesso em: set. 2026.

SILVA, Franciele Adriana da; FARAGO, Alessandra Correa. Da psicogênese da língua escrita à perspectiva histórico-cultural da alfabetização. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 3, n. 1, p. 146-170, 2016. Disponível em: https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154818.pdf. Acesso em: set. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2003.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S.l.], v. 1, n. 13, p. 47-67, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217145. Acesso em: set. 2026.