

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

Angelika de Souza Sampaio Teixeira

**REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA  
LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Maringá

2011

Angelika de Souza Sampaio Teixeira

**Reflexões acerca do processo de aquisição da escrita e da leitura no 1º Ano do  
Ensino Fundamental de Nove Anos**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profª Janira Siqueira Camargo

Maringá  
2011

TEIXEIRA, A S. S. **Reflexões acerca do processo de aquisição da escrita e da leitura no 1º do Ensino Fundamental de nove anos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2011.

## **RESUMO**

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo estabelecer uma relação entre a teoria e prática acerca do processo de alfabetização e letramento em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para estabelecermos essa relação, baseamo-nos nas observações realizadas no decorrer do ano de 2010 em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, situada em uma Escola Estadual do município de Maringá no Estado do Paraná. Baseados na forma de avaliação realizadas com os alunos da turma, utilizamos também os estudos de Ferreiro acerca do desenvolvimento da aquisição da escrita e a concepção de Magda Soares em relação à Alfabetização e Letramento.

Palavras – chave: Alfabetização; Letramento; Avaliação.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando a importância da articulação da teoria com a prática no âmbito da educação superior, o presente trabalho tem o objetivo apresentar uma análise da prática pedagógica observada no decorrer do ano de 2010 em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em um colégio da rede pública situado no município de Maringá.

Utilizamos como referência para análise das práticas pedagógicas o caderno do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), que é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado, em 1990, que apresenta orientações com objetivo central sistematizar e discriminar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pela criança ao longo do ciclo de alfabetização.

Essas orientações fazem parte também do programa Pró – Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica.

Considerando o fracasso escolar relacionado à alfabetização e letramento no Brasil, destacaremos os estudos de Soares acerca da temática, nos quais a mesma diferencia e esclarece a importância da compreensão desses processos para o sucesso de aquisição da escrita e da leitura no ambiente escolar.

Posteriormente analisamos o percurso de uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em um colégio da rede pública situado no município de Maringá e tecemos considerações acerca dessa prática.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Brasil, de acordo com Soares (2004), surge a discussão sobre o processo de alfabetização e letramento desde 1980, quando o fracasso escolar dos estudantes brasileiros recebe um maior destaque. . A mudança no conceito de alfabetizado, que prevaleceu até 1940, pode contribuir para a explanação de tal conflito, pois alfabetizado era o sujeito: “que se declarasse saber ler e escrever, o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial” (SOARES, 2004, p.7).

O surgimento desse termo demonstra uma nova realidade social em que não basta apenas o indivíduo saber ler e escrever. É preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade nos impõe, ou seja, um aprimoramento cultural do indivíduo, no qual ele possa se apropriar do conhecimento para exercer plenamente suas capacidades no que se refere ao uso da língua oral. Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentaram como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão.

Lucas (2008) aponta que nesse período que as discussões relacionadas ao fracasso escolar, em especial da 1º e 2º séries do ensino do primeiro grau das camadas mais populares leva a busca de muitas causas para explicá-lo, nas quais principalmente teorias que dizem respeito às carências cognitivas, culturais e sociais das crianças mais pobres.

Porém Lucas (2008) afirma que a permanência dos problemas relacionados ao fracasso escolar nas series iniciais colocaram eu dúvida a cientificidade das causas do problema. Assim surgem novas pesquisas que questionariam os métodos utilizados pelas escolas e um significativo aumento nas discussões relacionadas à alfabetização.

Entre essas pesquisas destacamos a perspectiva Histórico-Cultural, baseada nos estudos Vigostki e Luria acerca da aquisição da escrita, na qual ambos os autores consideram a aprendizagem da língua escrita como essencial para o desenvolvimento do individuo e ainda a escrita como um instrumento cultural e complexo.

Lucas (2008) nos aponta algumas das principais contribuições dos estudos de Vigotski e Luria para a compreensão do processo de alfabetização dentre as quais: a escrita deve ter significado para a criança, a escrita deve ser ensinada como atividade

cultural e complexa, a escrita deve ser ensinada por meio de jogos, de forma lúdica e o desenho e o jogo devem ser considerados etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita

E também em meados da década de 80, segundo Lucas (2008) é divulgado no Brasil os resultados das pesquisas de Ferrero com a colaboração de Teberosky, que desenvolveram pesquisas a respeito da linguagem escrita pela criança. Ferrero teve seu primeiro livro traduzido e publicado no Brasil em 1985 intitulado *Psicogênese da língua escrita*.

Tento como base a teoria piagetiana, Ferrero e Teberosky evidenciam e interpretam o percurso percorrido pelas crianças no processo de aquisição da escrita. E afirmam de acordo com Lucas (2008), que a criança mesmo no primeiro momento em que começa a freqüentar a escola, já possui uma competência lingüística muitas vezes desconsiderada pelos professores.

Podemos considerar segundo Lucas (2008) que há décadas o Brasil passa por problemas relacionados com o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita na escola. E ainda essas dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e da escrita contribuíram para a difusão de falsas inferências quando tratamos de alfabetização e letramento.

Soares (2004) destaca que no Brasil o letramento é enraizado no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada fusão dos dois processos e uma prevalência no letramento. Essa fusão inadequada e a perda da especificidade da alfabetização segundo Lucas (2008) está relacionada ao fracasso escolar atual das escolas quanto tratamos do ensino inicial da leitura e da escrita.

Social e culturalmente, para Soares (2005), a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa ter uma melhor condição social e cultural – não se trata propriamente de mudança de nível social, cultural, mas de mudar seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, ou seja, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente.

Desse modo:

Tornar-se letrado traz também conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizam a língua oral dos adultos antes de serem alfabetizados e a compararam

com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como e no vocabulário (SOARES, 2001, p.37)

De maneira objetiva Monteiro (2009), define letramento, como o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. E alfabetização como o processo que se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever.

. De acordo como material do Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, documento do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica,

[...] letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da língua escrita e de terse inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares para os mais complexos). (2008, p.11).

Soares (2003) evidencia que diferentemente do letramento, linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar, mas envolve também, aprender a segurar um lápis, a direção em que se escreve aprender que nosso sistema de escrita exige que as palavras sejam escritas com um espaço em branco separando-as nas frases, entre outros aspectos que podem ser considerados técnicos. A alfabetização deve ser ensinada de forma sistemática e não deve ficar diluída no processo de letramento.

Soares (2004) afirma que uma das causas da perda da especificidade da alfabetização foi em meados da década de 1980 a implementação da perspectiva construtivista, porém com muitas distorções nas escolas brasileiras. E que afetou radicalmente a concepção de alfabetização que passou a ser vista como processo de construção da representação da escrita pela criança.

Lucas (2008) evidencia que foi difundida equivocadamente a idéia de que bastava a criança estar em contato com a linguagem escrita e seus usos práticos sociais para alfabetizar a criança. E ainda devido as criticas da perspectiva construtivista aos métodos tradicionais, difundiu-se erroneamente a idéia de que o método era desnecessário no processo de alfabetização.

Diante dessas evidencias e de acordo com os resultados das avaliações relacionadas à alfabetização no processo de escolarização Soares (2004) destaca que muitas críticas foram formuladas a respeito da perspectivada construtivista de alfabetização. Principalmente relacionadas a reconhecer as especificidades do processo de alfabetização e letramento e que cada processo exige metodologias e procedimentos de ensino diferentes.

Lucas (2008) destaca que as palavras alfabetizado e letrado, não podem ter o mesmo significado. Pois o sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o sujeito letrado é aquele que usa e socialmente a leitura e a escrita e responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita.

Embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos Soares (2004) reconhece, que eles são interdependentes: a alfabetização tem sentido quando desenvolvida do contexto das práticas sociais de leitura por sua vez, só pode desenvolver-se por meio da aprendizagem da língua escrita.

Em relação às especificidades desses dois processos, Soares (2004) nos aponta que as falsas inferências relacionadas à alfabetização e ao letramento se constituem como uma das causas do fracasso escolar relacionada com a modalidade da alfabetização e que a distinção dos dois processos e a volta da especificidade da alfabetização pode ser considerado, o que Soares chama de ‘a reinvenção da alfabetização’.

Essa reinvenção da alfabetização refere-se ao fato de que não basta, como afirma Soares (2005), que a criança esteja convivendo com muitos materiais escritos, é

preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita, o que é feito juntamente com o letramento.

Diante dessa afirmação, a autora nos recorda que o Brasil passou por um período baseado nas teorias construtivistas, em que o método no processo de alfabetização foi deixado de lado. Ao fazer uma inferência à “teoria da curvatura da vara”, porém, se em um momento a alfabetização no Brasil foi voltada para o construtivismo e o resultado não foi satisfatório, a tendência é curvar a vara para o outro lado, voltado para as especificidades da alfabetização, para que assim a vara fique reta. E para isso não é preciso necessariamente retroceder em velhos métodos ou cartilhas e sim avançar e aprender com o passado.

Consideramos de suma importância que os professores dos anos iniciais distingam esses processos, para que organizem suas práticas pedagógicas com clareza e intencionalidade e alcancem os objetivos pretendidos no decorrer do processo de alfabetização e letramento. A integração da alfabetização e letramento precisa acontecer sem perder as especificidades de cada processo, pois os mesmos envolvem conhecimentos, habilidades, aprendizagem e formas de ensino diferenciadas.

### 3 ALFABETIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Para compreendermos o processo de alfabetização consideramos válido recorrermos às contribuições da perspectiva construtivista a respeito desse processo. Pois essa perspectiva derivou uma nova maneira de entendimento do processo de alfabetização.

Em meados da década de 80, segundo Lucas (2008), foi divulgado no Brasil os resultados das pesquisas de Emilia Ferrero com a colaboração de Ana Teberosky, que desenvolveram estudos a respeito da linguagem escrita pela criança. Ferrero teve seu primeiro livro traduzido e publicado no Brasil em 1985, intitulado *Psicogênese da língua escrita*. Considerado por muitos como um marco divisor na história da alfabetização.

Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Doutorou-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança). A partir de 1974, desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979.

Tento como base a teoria piagetiana, Ferrero e Teberosky evidenciam e interpretam o percurso percorrido pelas crianças no processo de aquisição da escrita. E afirmam de acordo com Lucas (2008), que a criança mesmo no primeiro momento em que começa a freqüentar a escola, já possui uma competência lingüística que é muitas vezes desconsiderada pelos professores. De acordo com Lucas (2008), a perspectiva Construtivista acerca do processo de aquisição da escrita focaliza a construção da linguagem pela criança por meio de interações com o ambiente.

Ferrero e Teberosky constataram que de acordo com sua teoria que existe uma linha de evolução regular na produção escrita das crianças, na qual elas passam por diferentes períodos. E em cada período a criança elabora diferentes hipóteses da escrita. Lucas (2008) afirma que para as autoras a maneira que a criança se apropria da linguagem oral servia para explicar a aquisição da linguagem escrita. O principal objetivo da pesquisa das autoras está voltado, principalmente para a compreensão da evolução dos conceitos que a criança elabora do sistema da escrita.

Para análise das produções escritas infantis Lucas (2008) evidencia, que Ferreiro e Teberosky investigaram as intenções das crianças ao escreverem, trata-se de uma

forma diferente de olhar as produções escritas das crianças na fase inicial do processo de alfabetização, diferente das concepções que consideravam esses escritos como erros.

Lucas (2008) enfatiza que de acordo com Ferreiro e Teberosky, as principais hipóteses das crianças no processo de aquisição da escrita é primeiramente a distinção entre o modo de produção icônico e o não- icônico, ou seja, a criança faz uma diferenciação entre desenho e escrita.

~ ' 0 1 1 / (GATO)

/ 6 7 (BORBOLETA)

0 ~ 1 1 1 (BOI)

1 1 1 0 ^ } } (CAVALO)

^ 4 } 1 0 1 1 (O GATO BEBE LEITE)

F A N U I (BODE)

O N I T (PÉ)

O I R B (CAVALO)

A Q U A (BORBOLETA)

Q C b c (O BODE FICOU GOZADO)

A segunda hipótese é a construção de formas diferenciadas de escrita, no qual a criança considera que algo para ser lido precisa possuir pelo menos três caracteres e ainda que é preciso variar o repertório de letras e sua posição para que algo possa ser lido.



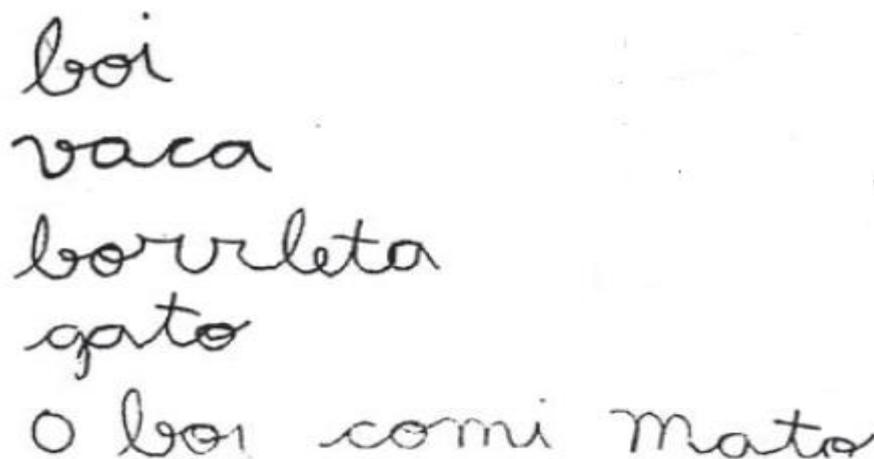
Já a fonetização da escrita mostra a preocupação da criança com a propriedade sonora das palavras. Essa fase pode ser subdividida em três níveis; silábico, silábico alfabético ou intermediário e alfabético. No nível silábico as crianças registram uma letra para cada sílaba da palavra, já no nível intermediário- silábico - alfabético as crianças ora escrevem de maneira silábica, ora na hipótese alfabética.



H L I M A (GALINHA)  
 PATIO (PATINHO)  
 PORQ I O (PORQUINHO)  
 F A R I A (FARINHA)  
 PÃO (PÃO) PÃO (A GALINHA AMASSOU  
 O PÃO)  
 G H L I A A M A S O O

E finalmente segundo Ferreiro e Teberosky, a criança passa para a hipótese alfabética quando compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba.

A I S T Ó R I A D O C A Ç A D O R  
 U N C A Ç A D O R C A S O U P A S A R I H O  
 E O C A Ç A D O R T I H A U M R E L Ó J O  
 O R E L O J O F A Z I A T I C T A Q U I !  
 E L Ê  
 C E N T O U N U M A P É D R A A P É D R A S I  
 M E X E U E C A I U D E B A X O D A P É D R A !  
 U N A Q U Ó B R A G I G A N T E E , G U L I U  
 O C A Ç A D O R



boi  
vaca  
borrileta  
gato  
O boi comi mata

Lucas (2008), afirma que Ferrero e Teberosky não pretendiam propor uma nova metodologia, mas sim apresentar uma interpretação do processo de aquisição inicial da linguagem escrita, do ponto de vista de quem aprende, contribuindo para solução de problemas de aprendizagem relacionados à alfabetização.

Entre as contribuições trazidas pelos estudos de Ferrero e Teberosky, Lucas (2008), nos aponta o papel ativo do sujeito em relação ao objeto do conhecimento e a aprendizagem da língua escrita com um caráter evolutivo, ou seja, um caminho percorrido pela criança antes mesmo dela ingressar na escola.

Porém Lucas (2008) evidencia que as tentativas realizadas no Brasil para implementar as práticas pedagógicas construtivistas resultaram em alguns equívocos. Entre eles que o professor não deve interferir no processo de apropriação da língua escrita pela criança, pois a mesma se encontra no centro do processo de aprendizagem.

#### **4 ENSINO DE NOVE ANOS**

A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a discussão acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita é um assunto que tem ganhado destaque entre os educadores e demais profissionais da educação, devido ao Ensino Fundamental de Nove Anos já concretizado, que, segundo SEB/MEC (2009), visa uma ampliação da escolarização para uma grande parcela da população, que se encontrava privada da educação escolar ou sem garantias de vagas em instituições públicas de ensino.

Essa antecipação da escolarização foi baseada na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE, e tornou o Ensino Fundamental de 9 anos uma meta progressiva da educação nacional. Posteriormente, a Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005 – tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. E, finalmente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

De acordo com a Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC, 2007), essa ampliação do tempo de escolarização obrigatória, constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Segundo as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE, a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino.

Com o Ensino Fundamental de nove anos, foi ampliado o tempo dos anos iniciais de 4 anos para 5 anos. A Secretaria da Educação Básica ressalta que a proposta não é o aumento dos conteúdos, mas a qualificação da aprendizagem, dando à criança um período mais longo para solidificar suas aprendizagens, inclusive da alfabetização.

De acordo com as orientações para o Ensino de nove anos (SEB/MEC, 2007), porém, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização, mas sim efetivar o acesso das crianças aos conhecimentos das demais áreas e sem a obrigação de serem alfabetizadas em 200 dias letivos, mas um trabalho a ser desenvolvido com continuidade, ou seja, sem reprovações nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que, de acordo com a SEB/MEC (2007), o trabalho que resulta na alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso ao trabalho com a linguagem escrita é um direito da criança a partir do momento que tem acesso ao ambiente chamado escola. No entanto, o que deve ser objeto de estudo permanente por parte dos sistemas e de todos os profissionais envolvidos com esse tema é como possibilitar que a criança seja de fato alfabetizada sem que lhe seja negado o acesso aos conhecimentos das demais áreas e sem a obrigação de ser alfabetizada em 200 dias letivos.

O trabalho deve assegurar uma efetiva alfabetização que não se restrinja somente a um ano de trabalho pedagógico, mas sim que tenha continuidade pelo menos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso se deve a, segundo a SEB/MEC (2007), o Ensino Fundamental de nove anos, ter sido ampliado o tempo dos anos iniciais de 4 anos para 5 anos, com proposta não do aumento dos conteúdos, mas a qualificação da aprendizagem, dando à criança um período mais longo para solidificar suas aprendizagens, inclusive da alfabetização.

Assim como afirma os documentos de orientação acerca do Ensino de Nove Anos, pela natureza dos objetivos do Ensino Fundamental, de dezembro de 1996, toda criança dessa etapa de ensino tem direito a conhecer todas as áreas do conhecimento estabelecidas na base nacional comum e não somente a linguagem escrita, definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB 9.394, de 20.

Outro aspecto de bastante relevância é que o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola não é o conteúdo trabalhado no primeiro ano do Ensino de Nove Anos. Segundo a SEB/MEC (2007), no caso do primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança de seis anos, assim como as das demais faixas etárias, precisam de uma proposta curricular que atenda a características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

## 5 A PRÁTICA OBSERVADA

No decorrer do ano de 2010 acompanhamos uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, em uma escola da rede pública do município situado na região noroeste do estado do Paraná.

A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a discussão acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita é um assunto que tem ganhado destaque entre os educadores e demais profissionais da educação, devido ao Ensino Fundamental de Nove Anos já concretizado, que, segundo SEB/MEC (2009), visa uma ampliação da escolarização para uma grande parcela da população, que se encontrava privada da educação escolar ou sem garantias de vagas em instituições públicas de ensino.

Com o Ensino Fundamental de nove anos, foi ampliado o tempo dos anos iniciais de 4 anos para 5 anos. A Secretaria da Educação Básica ressalta que a proposta não é o aumento dos conteúdos, mas a qualificação da aprendizagem, dando à criança um período mais longo para solidificar suas aprendizagens, inclusive da alfabetização.

A turma possuía 25 alunos, sendo 15 meninos e 10 meninas, com idades variando de 5 a 6 anos, que em sua maioria freqüentaram centros de educação infantil antes de ingressarem ao primeiro ano, no qual somente uma criança que não havia freqüentado nenhum estabelecimento de educação infantil.

A escola situa-se em um bairro próximo do centro da cidade e atende filhos de trabalhadores que atuam em sua maioria na prestação de serviços, tais como lojas, supermercados, comércio em geral, entre outros.

O trabalho realizado com as crianças da turma foi baseado na análise das hipóteses da escrita dos alunos na perspectiva construtivista, no qual a professora realizava mensalmente uma sondagem com as crianças para verificar em qual hipótese da escrita os alunos encontravam-se e a evolução da escrita dos mesmos.

De acordo com o material analisado, entre eles os registros da professora e as produções escritas das crianças constataram que logo na primeira semana de aula a professora da turma realizou uma sondagem como avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar em qual nível da escrita a criança encontrava-se no início do ano letivo.

Essa sondagem era realizada a partir de um ditado com palavras do mesmo campo semântico, como por exemplo: lista das comidas de uma festa de aniversário,

frutas, animais entre outras e que deveria ser iniciado por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de uma dissílaba e, por último, de uma monossílaba, ditadas sem ênfase na separação das sílabas e pronunciadas de forma a não enfatizar nenhum aspecto da linguagem oral.

A sondagem foi o principal instrumento de avaliação utilizado pela professora da turma durante o ano. Assim, uma vez por mês a professora entregava para os alunos uma folha em que os mesmos deveriam registrar e desenhar quatro palavras ditadas e posteriormente uma frase também selecionada pela professora de acordo com os critérios descritos anteriormente. Podemos visualizar essa forma de avaliação por meio do modelo utilizado pela professora no exemplo abaixo.

#### **MODELO DA SONDAGEM UTILIZADA PELA PROFESSORA DA TURMA**

<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

O quadro abaixo foi construído a partir das sondagens realizadas com os alunos no período de fevereiro a setembro de 2010. E ainda foi baseado no registro da evolução da escrita dos alunos presente no caderno de anotações da professora da turma. Destacamos que as nomenclaturas das hipóteses da escrita presentes no quadro foram às mesmas utilizadas pela professora ao analisar a produção escrita dos seus alunos.

#### **Hipóteses da escrita apresentadas pelos alunos da turma**

Níveis/Data	12/02/10	19/03/10	22/04/10	20/05/10	10/06/10	Julho	19/08/10	10/09/10
Pictórico	3	3				FÉRIAS		
Pré Silábico	20	15	13	5	5	FÉRIAS		
Silábico		5	9	8	7	FÉRIAS	7	5
Intermediária			1	6	8	FÉRIAS	8	9
Alfabético	2	2	2	5	5	FÉRIAS	10	10

Quadro 1: Hipóteses da escrita apresentadas pelos alunos da turma

Ao analisarmos o quadro apresentado anteriormente percebemos que a professora da turma separou os alunos em cinco grupos distintos, de acordo com a hipótese da escrita que os mesmos encontravam-se. O primeiro grupo de alunos presentes no quadro é o pictórico, que segundo a análise da professora refere-se aos alunos ao tentarem escrever uma palavra não diferenciam letras de rabiscos ou desenhos.

Já o segundo grupo refere-se à hipótese da escrita pré - silábica que segundo a professora está relacionado às crianças ao tentar escrever demonstram a não variações quantitativas ou qualitativas dentro da palavra e entre as palavras. O aluno diferencia desenhos de escritos. “

O grupo considerado silábico pode apresentar de acordo com a professora da turma três variações. Silábica com letras não pertinentes ou sem valor sonoro convencional. No qual cada letra corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba. Silábica com vogais pertinentes ou com valor sonoro convencional de vogais. Cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional

daquela sílaba, representada pela vogal. Ou, ainda silábica com consoantes pertinentes ou com valor sonoro convencional de consoantes. Cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, representada pela consoante. E Silábica com vogais e consoantes pertinentes. Cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, representada ora pela vogal, ora pela consoante.

Já hipótese Intermediária refere-se à fase da escrita no qual este nível marca a transição do aluno da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Ora ela escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas. E ainda neste estágio, o aluno já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. Agora, falta-lhe dominar as convenções ortográficas.

Finalmente, o alfabético em que aluno já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba e também domina as convenções ortográficas.

Ao observarmos o quadro percebemos que no decorrer dos meses ocorreu um avanço na hipótese da escrita apresentada pelos alunos. No mês de fevereiro no início do ano letivo vinte alunos estavam na hipótese pré-silábica, dois na alfabética e três na pictórica. Quando observamos o mês de setembro, destacamos que dez alunos apresentaram segundo a avaliação da professora, a escrita alfabética, nove a escrita intermediária e cinco a silábica.

De acordo com o quadro e com o avanço constatado no mesmo, evidenciamos que as avaliações das produções escritas das crianças foram de grande utilidade para a ação efetiva da professora em sala de aula. Pois, de acordo com as avaliações a professora selecionou atividades específicas para que as crianças superassem a hipótese da escrita em que se encontravam.

As considerações pautadas nas atividades realizadas pela professora da turma foram baseadas nos cadernos do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), que é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado, em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação e documentação na área da alfabetização e do ensino de Português.

A Coleção de cadernos do CEALE foi desenvolvida com o objetivo de planejar o trabalho do professor alfabetizador nas etapas do Ensino Fundamental de Nove Anos.

O projeto foi elaborado em parceria com o governo do Estado de Minas Gerais nos anos de 2004 e 2005, possui orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Assim, para análise das atividades consideramos as orientações presentes nos cadernos que tem como objetivo central sistematizar e discriminar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pela criança ao longo do ciclo de alfabetização. Para isso a proposta dos cadernos foi centrada nos eixos mais relevantes de um ciclo de alfabetização:

- (1) Compreensão e valorização da cultura escrita;
- (2) Apropriação do sistema de escrita
- (3) Leitura
- (4) Produção escrita
- (5) Desenvolvimento da oralidade

Com base na Matriz de Referência (MR) comentada do Programa Brasil Alfabetizado, selecionamos algumas atividades realizadas pela professora da turma acompanhada, para verificarmos se as atividades propostas desenvolvem as capacidades básicas do processo de alfabetização e letramento.

Segundo a Matriz de Referência as capacidades em leitura e escrita dizem respeito tanto ao processo de alfabetização (apropriação do sistema da língua) quanto às capacidades de uso da língua em situações concretas de comunicação, isto é são relativas ao letramento. Para isso selecionamos cinco competências consideradas essenciais e que devem ser desenvolvidas no decorrer do ciclo de alfabetização entre elas:

#### **COMPETÊNCIA -C1. CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA DA ESCRITA**

Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia de escrita

#### **DESCRITORES**

**D01.** Identificar letras do alfabeto

**D02.** Conhecer as direções da escrita

**D03.** Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação

**D04.** Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas

**D05.** Identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes

**D06.** Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letra Codificação

## COMPETÊNCIA - C2. CODIFICAÇÃO

Escrever palavras

### DESCRITORES

**D07.** Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome.

**D08.** Escrever palavras ditadas demonstrando conhecer o princípio alfabético

## COMPETÊNCIA- C3. DECODIFICAÇÃO

Decifrar com maior ou menor

**D09.** Ler palavras

**D10.** Ler em voz alta uma sentença ou um texto

## COMPETÊNCIA- C4. USOS SOCIAIS DA LEITURA

Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos

**D11.** Formular hipótese sobre o conteúdo de um texto

**D12.** Identificar a finalidade ou o gênero de diferentes textos e suportes

## COMPETÊNCIA- C5. COMPREENSÃO

Compreender informações em textos de diferentes gêneros

**D13.** Ler palavras silenciosamente, processando seu significado

**D14.** Localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto.

**D15.** Inferir uma informação

**D16.** Identificar assunto/ tema

Destacadas as capacidades mais relevantes a serem atingidas pela criança ao longo do ciclo de alfabetização propostas nos cadernos do CEALE selecionamos quatro tipos de atividades propostas pela professora da turma no decorrer do período de observação.

Entre elas, as atividades realizadas a partir da chamada, na qual eram explorado o nome do aluno e dos demais colegas da classe. Em seguida atividades relacionadas com o alfabeto, reconhecimento das letras, diferentes maneiras de apresentá-las as crianças, princípio alfabético e reconhecimento fonológico das letras nas palavras. E ainda, atividades com diferentes gêneros textuais como: cantiga de roda trava- línguas,

poema e receitas e a reconstrução de palavras por meio de atividades como: cruzadinha, ditado, alfabeto móvel e outras.

No quadro a seguir podemos observar por meio dos descritores destacados a abaixo de cada atividade quais as competências que poderiam ser desenvolvidas nos alunos no decorrer do processo de alfabetização.

<b>CHAMADA</b>	<b>ALFABETO</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>RECONSTRUÇÃO DE PALAVRAS</b>
1ª atividade: Crachá (D07)	1ª atividade: Construção coletiva do alfabeto na parede. (D01, D06)	1ª atividade: Gênero Textual: Cantiga de roda. (D09, D12)	1ª atividade: Colocar a primeira e última letra da palavra (D06)
2ª atividade: Lista de Nomes (D07)	2ª atividade: Alfabeto Ilustrado (D01, D06)	2ª atividade: Receita. (D09 D12,)	2ª atividade: Alfabeto móvel (D04, D05, D08)
3ª atividade: Cartaz com os Crachás (D07)	3ª atividade: Bingo de letras (reconhecimento de letras, D01, D03)	3ª atividade: Livreto de poemas de Vinicius de Moraes (D09 D12,)	3ª atividade: Cruzadinha (D04, D05, D06, D08)
4ª atividade: Cada criança procura o seu crachá (D07)	4ª atividade: Alfabeto concreto (D01, D04, D05, D06)	4ª atividade: Trava-língua (exercício de análise e comparação de palavras (D09 D12,))	4ª atividade: Caça-palavra
5ª atividade: Procurar o crachá do amigo. (D06)	5ª atividade: Alfabeto móvel (D01, D04, D05, D06, D08)		5ª atividade: Jogo da forca (D08, D06, D09)
			6ª atividade: Frase de memória (D04, D05, D06, D08)
			7ª Tentativa de escrita: (D04, D05, D06, D08)
			8ª Ditado mudo (D08)

Quadro 2: atividades e seus respectivos descritores

A partir do quadro 2 constatamos que as atividades propostas pela professora no decorrer do período de observação atendem a algumas competências apontadas pelo caderno CEALE a serem desenvolvidas no decorrer do ciclo de alfabetização. É importante ressaltarmos que a linha teórica adotada pela escola analisada é a Psicologia Histórico-Cultural, assim avaliações diagnósticas, o acompanhamento do avanço das hipóteses de escrita das crianças e as atividades propostas não seriam relevantes se o professor não atuasse como mediador no processo de aquisição da língua escrita.

Diante dessa prática evidenciamos a afirmação de Vygotsky (apud TASSONI, 2011), ao destacar a importância das interações sociais no processo de ensino e aprendizagem, e a ideia da mediação como aspectos fundamentais para o aprendizado.

Smolka e Góes (apud TASSONI, 2011, p.2), ao se referirem à ideia de mediação, representam-na como uma relação sujeito-sujeito-objeto. “Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”.

Destacamos que essa relação de mediação não é a atuação do professor como detentor absoluto do saber e tão pouco construção espontânea do conhecimento na criança, mas sim na relação professor-aluno, o professor atuar o tempo todo como mediador do conhecimento, pois é por meio dessa mediação que o objeto de ensino ganha sentido e significado para o aluno.

De maneira semelhante, Klein (apud TASSONI, 2011, p.2) defende que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas. “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”. Constatamos assim a importância da atuação do professor alfabetizador como agente ativo no processo de aquisição da escrita, pois por meio das suas práticas planejadas e sistematizadas a escrita e a leitura farão sentidos aos alunos.

Outro aspecto que analisamos nas atividades propostas pela professora da turma no decorrer do período de observação foi como essas atividades possibilitavam o desenvolvimento de aspectos específicos da alfabetização e do letramento.

## **6 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA EM TURMAS DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE**

Para analisarmos a proposta da professora nos baseamos nas orientações curriculares da Educação Básica para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, no qual apresenta propostas específicas de ensino do letramento e de habilidades da leitura e da escrita relacionadas ao processamento de palavras e frases, que podemos visualizar abaixo nas dimensões das propostas de letramento e alfabetização

### **Dimensão da proposta de ensino: letramento**

Objetivo geral da proposta pedagógica: Desenvolver habilidades que capacitem os aprendizes a interagir com práticas sociais de leitura e de escrita e delas se apropriarem.

Eixos do plano didático

- Uso da escrita em situações do cotidiano escolar que exijam a interação por meio da língua escrita.
- Registro coletivo dos trabalhos/projetos/estudos/história da aprendizagem na turma.
- Registro coletivo das vivências dos diferentes grupos da escola.
- Exploração de suportes de escrita e de gêneros textuais: livros de histórias,

livro didático, jornal, cartaz, folhetos e revista em quadrinho.

Objetivos de aprendizagem

- Participar de situações de aprendizagem nas quais o texto escrito seja o mediador das interações.
- Conhecer diferentes tipos e gêneros textuais e ser capaz de compreender

seus usos e funções.

Situações de aprendizagem

- Práticas e atividades de leitura e escrita compartilhadas (professora e crianças).
- Criação de espaços e tempos na rotina escolar para leitura.
- Uso da escrita nas brincadeiras de faz de conta.
- Relatos e observações de práticas de leitura e de escrita dos adultos em diferentes contextos e situações sociais etc.

- Leitura da professora para as crianças – histórias, textos de encartes infantis de jornais e revistas, textos científicos que respondam a questões de interesse da turma, seguida de conversa coletiva em torno dos modos de interpretar os textos lidos.

### **Dimensão da proposta de ensino: habilidades da leitura e da escrita relacionadas ao processamento de palavras e frases**

Eixos do plano didático

Leitura

- Reconhecimento do próprio nome e o de alguns colegas em fichas ou listas de nomes.
- Reconhecimento de palavras de uso freqüente em sala de aula.
- Leitura de palavras novas com sílabas já conhecidas (do próprio nome, do nome do colega, de palavras de uso freqüente em sala de aula, de palavras trabalhadas em atividades de consciência fonológica e fonêmica).
- Leitura, em voz alta ou silenciosa, de frases com palavras conhecidas e/ ou com palavras novas com sílabas já conhecidas.
- Leitura em voz alta, com relativa fluência, de palavras e frases.
- Leitura silenciosa de palavras e frases.

Escrita

- Escrita de palavras e frases usando letras que representem fonemas (papel ou caderno sem pauta ou pautado).
- Escrita autônoma do nome e sobrenome.

Objetivos de aprendizagem

- Ler palavras e frases com fluência;
- Escrever palavras e frases (ainda que com erros ortográficos);
- Escrever o próprio nome, o nome da escola, da cidade e dos colegas (sem erros ortográficos).

Situações de aprendizagem

Leitura

- Leitura de palavras e frases pelas crianças com o objetivo de desenvolver a fluência.
- Reconhecimento do próprio nome e de nomes dos colegas em fichas e listas de nomes.

Escrita

- Escrita compartilhada e autônoma de palavras e frases.
- Escrita com modelo e escrita autônoma do nome e sobrenome, nome da escola, nome da cidade, nome dos colegas.

## **7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO UNIVERSO OBSERVADO**

Ao analisarmos as propostas presentes nas orientações curriculares da Educação Básica para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, constatamos que a professora da turma observada poderia ter explorado mais as situações de aprendizagem relacionadas ao letramento.

Verificamos no decorrer das observações, a professora da turma utilizou pouco da escrita em situações do cotidiano escolar como, por exemplo, o registro coletivo dos trabalhos/projetos/estudos/história da aprendizagem na turma. E ainda a falta de atividades que possibilitariam a criação de espaços e tempos na rotina escolar para leitura e o uso da escrita nas brincadeiras de faz de conta.

Destacamos também o trabalho realizado a partir do nome próprio, como observamos no quadro 2, no qual a professora da turma criou diferentes situações de ensino para que a partir do próprio nome e dos nomes dos colegas as crianças desenvolvessem habilidades específicas da escrita e da leitura.

Porém ao observamos o quadro 2 com as principais atividades presentes na rotina da turma, destacamos a utilização de diferentes gêneros textuais, que possibilitou as crianças a conhecerem diferentes gêneros textuais e serem capazes de compreender seus usos e funções.

Consideramos que trabalhar diferentes gêneros textuais, utilizando-os para a realização de atividades que possibilitaram o desenvolvimento das capacidades da escrita e da leitura foi um aspecto que demonstrou ser possível explorar o letramento e a alfabetização simultaneamente no processo de aprendizado da turma

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escola no Brasil, mais especificamente nos anos iniciais, é um tema constantemente abordado devido à baixa qualidade e os baixos índices mostrados em pesquisas relacionadas ao tema em todo país.

A fim de desenvolver as habilidades de leitura e escrita com mais qualidade e como um dos meios para amenizar as dificuldades relacionadas ao analfabetismo funcional no Brasil, a ampliação o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Essa reforma educacional, entre outras, tem repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico e exigindo, do professor, novos saberes.

Ao refletirmos a temática Ensino de Nove Anos mais especificamente o 1º Ano e algumas de suas particularidades reconhecemos a relevância de evidenciar esse assunto em um trabalho de conclusão do curso de pedagogia, devido as reflexões que esse estudo proporcionou para futuras práticas pedagógicas

Esse trabalho de conclusão de curso foi baseado na inquietudes que surgiram no decorrer de praticamente quatro anos de observação e participação em turmas de 1º e 2º série e 1º anos. Diante dessas constatações que evidenciamos no decorrer do trabalho ressaltamos a fala Soares que afirma:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. (SOARES 2005)

Diante da fala de Soares e as análises das atividades desenvolvidas pela professora da turma, constatamos a importância do professor alfabetizador trabalhar o processo de alfabetização e letramento simultaneamente, porém sem perder de vistas que os dois processos são distintos, para que assim os objetivos do processo de aprendizado sejam alcançados com êxito.

## 9 REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Monica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Brasil: Brasília, 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859)>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Ensino Fundamental. **Matriz de referência comentada – Matemática -Leitura e Escrita. Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC/SEF, 2007.**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

**Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais freqüentes e respostas**. Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) Dezembro/2007. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\\_perfreq.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf)

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

LUCAS, Maria, Angelica. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização**. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 25 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras.Educ., Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.** Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.puc-campinas.edu.br>. Acesso em 14 de dez de 2011.