

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Vanessa de Salvo Castro Alves

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: TRAJETÓRIAS DISTINTAS**  
**O tempo do ciclo de alfabetização na compreensão da natureza do**  
**sistema de escrita**

Belo Horizonte

2010

Vanessa de Salvo Castro Alves

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: TRAJETÓRIAS DISTINTAS**  
**O tempo do ciclo de alfabetização na compreensão da natureza do**  
**sistema de escrita**

Trabalho de conclusão de Curso de Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte

2010

Vanessa de Salvo Castro Alves

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: TRAJETÓRIAS DISTINTAS**  
**O tempo do ciclo de alfabetização na compreensão da natureza do**  
**sistema de escrita**

Trabalho de conclusão de Curso de Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho

Apresentado em 11 de dezembro de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Gilcinei Teodoro Carvalho – Faculdade de Educação

---

Clenice Griffo – Centro Pedagógico da UFMG

## RESUMO

O plano de ação organizado no decorrer do Curso de Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, teve como eixo norteador à análise crítica das condições de ensino e aprendizagem da língua escrita, no contexto das escolas municipais de Belo Horizonte, em especial da Escola Municipal Desembargador Loreto Ribeiro de Abreu.

O foco do trabalho foi o acompanhamento da trajetória, no processo de alfabetização, de uma turma de 1º ciclo, no decorrer do período de 2009 e 2010. Este acompanhamento buscou analisar os fatores que influenciavam negativamente a trajetória de um grupo de alunos, que se desenvolveram de forma muito diferenciada, muito aquém daquela prevista, considerando a heterogeneidade comum ao processo.

Neste relato foram descritas as diferentes intervenções realizadas no decorrer deste período e, também, as análises feitas ao final do processo, utilizando-se de diferentes instrumentos de avaliação.

Para ampliar as possibilidades de análise foram anexadas, junto ao relato diversos registros como textos e fotos dos trabalhos desenvolvidos. A partir destas propostas e das análises realizadas foi possível perceber que a trajetória das crianças em fase de alfabetização se dá de formas variadas, por diferentes fatores, mas pode acontecer coletivamente, desde que sejam realizadas diferentes intervenções por parte do professor abordando as diferentes hipóteses que envolvem um grupo em processo de aprendizagem. Mesmo com essas diferenças não se faz necessário segregar aqueles que não caminham no mesmo ritmo que a maioria do grupo. Essas diferenças são primordiais para que as crianças possam refletir sobre suas hipóteses e resignificá-las durante o processo.

O grupo analisado neste plano de ação conseguiu desenvolver as habilidades propostas para este ano de ciclo, no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita. Os seis alunos destacados durante o processo apesar de apresentarem um desenvolvimento diferente dos demais conseguiu avançar em suas hipóteses compreendendo o nosso sistema de escrita. No entanto, ainda precisam desenvolver muitas das habilidades próprias do ciclo .

**Palavras-chave:** alfabetização; letramento; sistema de escrita.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
1.1 – A questão em foco .....	6
1.2 – Teorias que embasam as escolhas do trabalho na escola .....	8
1.3 – O processo de enturmação .....	9
<b>2. ANALISANDO TRAJETÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ....</b>	<b>12</b>
2.1 – Caracterizando a escola .....	12
2.2 – A infância e o 1º ciclo de formação .....	13
2.3 – Concepção de desenvolvimento infantil .....	15
2.4 – Conhecendo trajetórias distintas no processo de alfabetização .....	17
2.5 – O processo de avaliação .....	23
<b>3. CONCLUSÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>4. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 – A questão em foco

O processo de alfabetização de uma turma de Ensino Fundamental, da Escola Municipal Desembargador Loreto Ribeiro de Abreu, foi o eixo norteador do plano de ação a ser executado no decorrer do curso de Pós- Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, LASEB, no ano de 2010.

O objetivo deste trabalho é, pois, analisar criticamente as condições de ensino-aprendizagem da língua escrita no contexto das escolas municipais de Belo Horizonte, em particular da EMDLRA.

Sendo assim, pretende-se identificar características ou fatores que podem interferir negativamente no processo de alfabetização dos alunos. Estas análises se darão através de comparação do desenvolvimento de alunos que partilham de situações sócioeconômicas similares considerando a heterogeneidade própria dos indivíduos e dos processos vivenciados pelos mesmos.

A partir dessas análises será possível redimensionar as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização a fim de atender as peculiaridades dos processos vivenciados pelos alunos.

A turma 6, do 1º turno, da E.M. Desembargador Loreto Ribeiro de Abreu iniciou o processo de alfabetização em março de 2009 e o desenvolvimento dos alunos se deu de forma muito diferenciada, aquém daquela inicialmente prevista.

Estas diferenças no desenvolvimento dos alunos se tornaram ponto de reflexão uma vez que, hipoteticamente, as crianças em sua maioria, iniciaram o processo em igualdade de condições, no que diz respeito às hipóteses para a compreensão da língua escrita. Das vinte e oito crianças, apenas três já faziam algumas relações grafema-fonema e iniciavam o processo de leitura decodificando palavras. As demais se encontravam nas hipóteses iniciais de compreensão do processo de escrita, utilizando letras para escrever sem fazer relação evidente entre grafema-fonema. Muitas delas ainda não reconheciam as letras do alfabeto e, em sua maioria, não haviam vivenciado outras experiências escolares anteriores.

No que diz respeito ao contexto familiar também, hipoteticamente, pode-se supor que partilhavam de situações semelhantes ou próximas, uma vez que advém de comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social. O desafio estava, então, em desenvolver as habilidades referentes à alfabetização sem utilizar o recurso do remanejamento entre

turmas, dos alunos que apresentassem um desenvolvimento mais “lento” em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.

Durante o primeiro ano de escolarização da turma no Ensino Fundamental, a metodologia empregada pelos professores se pautava na perspectiva sócio interacionista, propondo o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, isto significa um respeito às práticas sociais de leitura e escrita, alfabetizando a partir de textos utilizados no cotidiano e não, pseudotextos produzidos com o objetivo único de ensinar uma determinada letra ou grupo de sílabas. O texto passa a ser fonte das mais diversas análises a fim de compreender o sistema de escrita e a função social dos textos.

Segundo Soares (1985), 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: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido na cultura escrita.

Tal perspectiva defende que o desenvolvimento dos indivíduos se dá através das interações, tanto com o objeto de conhecimento, no caso a língua escrita, quanto nas interações entre os sujeitos. sejam eles, professores ou outras crianças em diferentes hipóteses quanto ao processo de aprendizagem. A partir destes estudos a proposta de alfabetização passa a se organizar a partir de textos utilizados nos contextos sociais. Não há necessidade de adiar o contato com textos escritos enfocando apenas questões mecânicas ligadas ao código. Os processos de alfabetização, que consiste na apropriação do sistema de escrita, e de letramento acontecem simultaneamente e interdependentes, apesar de suas especificidades. Conforme Soares (1985), esses dois processos, embora diferentes, são indissociáveis também no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita. Em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Magda Soares esclarece essa indissociabilidade.

“ Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança ( e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização -, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização(1985).”

Mesmo considerando que o processo de alfabetização não se constitui em apenas um ano de escolarização, a constatação das diferenças de apropriação do conhecimento por parte dos alunos gera muita expectativa por parte dos profissionais, levantando questões sobre as quais é preciso se debruçar a fim de amenizar tais diferenças e oportunizar a todos possibilidades de se desenvolver sem a necessidade de ser segregado do seu grupo de referência, em um possível remanejamento.

O foco do trabalho desenvolvido na escola e que é norteador deste estudo é o texto e a partir deste são desenvolvidas ações que garantem o desenvolvimento das habilidades que se referem à aquisição do sistema de escrita, desenvolvimento da oralidade, produção textual e leitura.

## **1.2 – Teorias que embasam as escolhas do trabalho na escola**

As teorias sóciointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, onde as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através das interações com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade, a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Alguns teóricos como Piaget, Wallon e Vygotsky estudaram o desenvolvimento infantil e muito tem contribuído com seus pensamentos no avanço de determinadas áreas do conhecimento como a Medicina, a Biologia e a Psicologia.

A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Piaget observa que o desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos seguintes estágios no que se refere à Educação Infantil: estágio Sensório-motor ( 0 a 2 anos aproximadamente) e estágio Pré-operacional (por volta de 2 aos 6/7 anos).

Pesquisas psicológicas, mais precisamente aquelas que se situam no enquadre da psicanálise e da epistemologia genética, nos revelam que o que possibilita o desenvolvimento é de fato, a interação do sujeito com seu meio.

Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento diferentes níveis. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela



criança e sobre as quais ela já tem autonomia e o desenvolvimento potencial ( proximal) diz respeito à capacidade da criança de desempenhar tarefas com a intervenção de outros sujeitos.

É importante destacar o papel da afetividade no desenvolvimento infantil. Neste campo abrangente Wallon vai pensar a questão das emoções como, por exemplo, o fato delas viverem sempre acompanhadas por alguma expressão; assim o emocional pode ser visto pelo outro, é perceptível. As emoções também teriam, segundo Wallon, uma característica que as diferencia, que é o fato de serem estados provisórios. Estudou com mais vagar as manifestações afetivas como a raiva, o medo, a surpresa, a alegria, a tristeza e os desdobramentos delas, sobretudo a leitura que dela fazemos. As emoções são o primeiro recurso de que dispõe o ser humano na comunicação com o outro.

O estudo realizado a partir deste plano de ação se pauta nas teorias sociointeracionistas e fundamentam o processo de alfabetização acontece num movimento de interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, no caso a língua escrita e defende que as interações entre os pares é de fundamental importância neste processo.

### **1.3 – O processo de enturmação**

A opção da escola é respeitar, no processo de enturmação das crianças, a heterogeneidade da turma, no sentido de possibilitar as interações no que diz respeito às hipóteses levantadas pelos sujeitos no decorrer do processo, agrupando os alunos aleatoriamente, de acordo com a ordem de matrícula e não por nível de conhecimento. A proposta é que a turma siga com a mesma formação durante todo o ciclo, salvo exceções, e que, de preferência, tenham o acompanhamento do mesmo professor, seguindo as diretrizes pedagógicas propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Mesmo sendo opcional, muitos professores da referida escola, já optam por seguir as diretrizes e acompanhar a turma nos três anos do 1º ciclo.

Várias ações são desenvolvidas pela escola considerando a diversidade das crianças no seu processo de desenvolvimento.

O grupo de profissionais organiza diferentes ações para atender a singularidade do processo vivenciado pelos alunos. Para tanto, além das propostas realizadas pelo professor referência em sala de aula, organizam momentos em que os alunos se agrupam com aqueles que mais se aproximam de suas hipóteses no processo. Nestes momentos, em grupos menores ( 5 a 10 alunos), são utilizados diferentes materiais didáticos envolvendo jogos de alfabetização e outros.

Outra ação proposta pela Secretaria Municipal de Educação consiste no PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica, destinado aos alunos do final do 1º ciclo, com defasagem em Língua Portuguesa, ou seja, alunos que não compreenderam o sistema de escrita ou que decodificam e codificam palavras, mas não compreendem o sentido de um pequeno texto. A turma em questão só será atendida por esta ação em 2011.

Apesar de todas as propostas desenvolvidas pelo coletivo de profissionais da escola, percebe-se que alguns alunos ainda têm muita dificuldade em se apropriar do sistema de escrita e permanecem um grande tempo nas hipóteses iniciais, o que significa apresentar uma série de dificuldades que inviabilizam ou comprometem o processo de desenvolvimento da escrita.

Estas dificuldades tornaram-se foco deste plano de ação, tendo como objeto de estudo o desenvolvimento de seis alunos da referida turma, citada no início deste relato, que apresentam um desenvolvimento muito diferente do restante dos alunos.

O questionamento se refere a que fatores interferem na elaboração de hipóteses destes sujeitos para compreenderem a organização do sistema de escrita e como as suas hipóteses interferem no processo de desenvolvimento das habilidades esperadas para o mundo da escrita.

Outro ponto de análise diz respeito à por que crianças que compartilham de realidades próximas, e, portanto, hipoteticamente compartilham as mesmas influências de um contexto sócio-cultural similar, avançam de forma diferenciada no processo de alfabetização.

A partir das análises da influência destes fatores no processo destes alunos, seria possível pensar em alternativas no sentido de amenizar as diferenças e garantir o avanço destes alunos no processo de alfabetização?

Mesmo buscando uma metodologia pautada na perspectiva do letramento, fundamentada teoricamente pelos estudos mais recentes a respeito do processo de alfabetização, percebemos que o processo não se dá de igual forma para todos. Então, como garantir que todos tenham o mesmo desenvolvimento? Será necessário acrescentar ou modificar algum princípio metodológico? Como garantir que, apesar da heterogeneidade, estes alunos tenham acesso aos mesmos materiais e as mesmas propostas de trabalho com mediações que garantam o seu desenvolvimento?

Outros setores da sociedade deveriam ser acionados pela escola na tentativa de prestar outros atendimentos a estes alunos? Quais e como seriam desenvolvidos estes atendimentos?

A partir da análise do desenvolvimento dos alunos no decorrer dos anos de 2009 e 2010 e de estudos teóricos a fim de responder as questões levantadas é objetivo deste plano de

ação acompanhar, analisar e mediar o processo de alfabetização.

Neste trabalho serão relatadas algumas ações que tentaram promover o processo de alfabetização desses alunos

## **2 – ANALISANDO TRAJETÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

### **2.1– Caracterizando a escola**

A Escola Municipal Desembargador Loreto Ribeiro de Abreu, situada na Regional Norte de Belo Horizonte, localizada na Rua Marcos Donato de Lima, s/ nº, no Bairro Ribeiro de Abreu – Casas Populares, foi fundada em 12 de dezembro de 1971.

A princípio atendia a demanda de um grupo de casa populares, construído no entorno da escola, e também do Conjunto Habitacional Ribeiro de Abreu, próximo à mesma e ao Bairro Monte Azul.

Nessa época atendia as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, na época de oito anos, que hoje compõem o 1º e 2º ciclos de formação. Próxima a esta escola está localizada a Escola Municipal Secretário Humberto de Almeida que, na época, atendia aos alunos das últimas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com o tempo a demanda destes dois entornos começa a diminuir e as escolas se vêem diante da possibilidade de terem um grande número de turmas ociosas.

A partir de 1999 essa discussão começa a ser realizada entre as escolas, a Regional Norte e a comunidade escolar e, a partir delas, firma-se um acordo onde a Escola Desembargador Loreto Ribeiro de Abreu passaria a receber progressivamente turmas de Educação Infantil e o 1º ciclo de formação – 6 a 8 anos, destes entornos e de regiões próximas não atendidas pelas escolas as quais pertencem. A partir desta faixa etária a responsabilidade passaria para a Escola Municipal Secretário Humberto de Almeida.

Assim a escola passa a atender a demanda de sete comunidades do entorno desta Regional, cujas escolas não comportam as demandas de suas comunidades em relação ao número de vagas. Os bairros atendidos pela escola são Ribeiro de Abreu – Casas Populares, Conjunto Ribeiro de Abreu, Tupi, Novo Aarão Reis, Lajedo, Monte Azul, Conjunto CBTU.

Neste momento o grupo de professores entende que seria necessário, para receber essa nova demanda, redimensionar o trabalho pedagógico e, a partir daí, pensar em uma escola que atenda os ciclos que compreendem a infância.

Recebendo formação do Núcleo de Educação Infantil da SMED e do Centro de Educação Infantil da Regional Norte (CEI-NORTE) a escola não só buscou redefinir parâmetros de trabalho como também construir o seu Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil e o 1º ciclo entendendo que não poderia haver rupturas entre os dois ciclos, uma vez que os mesmos compõem a Infância.

Neste sentido a preocupação do corpo docente diz respeito à formação total do indivíduo e não só a seu processo de socialização e alfabetização.

A partir daí a escola começa a receber demandas do 1º ciclo de sete bairros vizinhos e a utilizar para transportar estes alunos ônibus escolares disponibilizados pela Prefeitura de Belo Horizonte. As turmas de Educação Infantil são formadas após o atendimento da demanda do 1º ciclo, a partir da inscrição prévia da família interessada no atendimento que participam do sorteio das vagas disponibilizadas.

Sendo assim, o número de turmas do 1º ciclo e da Educação Infantil, variam de ano para ano, assim como o número de profissionais. Este fator dificulta a formação de uma equipe de profissionais dedicados exclusivamente ao trabalho no ciclo da alfabetização.

Mesmo assim a equipe de profissionais da escola iniciou uma formação profissional com o intuito de aprofundar os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem dos mesmos.

O objetivo dos profissionais era compreender o tempo “Infância”, construindo uma concepção coletiva de criança e entendendo como se dá o desenvolvimento infantil.

“A nossa história determina o que somos e ao mesmo tempo, é determinada por nós (...) somos sujeitos e podemos mudá-la. Podemos contribuir, assim, para que cada Projeto Político Pedagógico traduza, coerentemente, as opções e decisões do Coletivo da Instituição,” BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Ciranda, Cirandinha: Projeto Político Pedagógico Educação Infantil. Proposta em construção. SMED:1999,n.1 caderno 1 p.5.

A partir de tais estudos percebe-se a necessidade de repensar tempos e espaços, em uma organização que viabilize a vivência plena da Infância, respeitando ritmos, despertando curiosidades em relação ao mundo físico e social, estabelecendo rotinas e possibilitando a expressão artística e a utilização de diferentes linguagens em seu processo de desenvolvimento.

A partir dessa necessidade a escola inicia a organização de um seminário - Seminário da Infância - a partir de ano de 2000, onde os estudos em grupos, as visitas de profissionais de outras instituições, são também oportunidades valiosas e enriquecedoras de troca de experiências. Este seminário acontece, desde então, anualmente, visando fortalecer o processo de formação dos profissionais da Instituição quanto ao desenvolvimento da Infância.

## **2.2 – A infância e o 1º ciclo de formação**

Para compreender este período do desenvolvimento humano se faz necessário conhecer as diferentes visões sobre a infância, que foram construídas historicamente e

entender como foi organizado e como vem se modificando o atendimento coletivo às crianças nos diferentes cenários da história. Mudar é uma característica dos seres humanos e pressupõe adaptações, crescimento e conhecimento.

A criança é um ser sócio-cultural que traz consigo pensamentos, desejos, conflitos, crenças e conhecimentos constituídos pelas interações que realiza em seu meio social. Sendo assim, é preciso considerar que seu desenvolvimento acontece de forma diferenciada e em tempos diferentes. Cada criança é um ser único, com características pessoais que precisam ser conhecidas e consideradas ao se pensar num processo de formação escolar.

A criança constrói sua identidade a partir das interações que estabelece, de suas experiências com seus pares.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. As escolas que atendem as crianças desta faixa etária devem possibilitar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, além de promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos.

A Educação Infantil estabelece objetivos de propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Deve ainda facilitar e intermediar o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. E para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é, imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências e atitudes que lhe são oferecidas nas instituições.

Propõe-se ainda que a Educação Infantil permita que a criança viva como sujeito de direitos e se experimente como este sujeito, onde a cidadania seja realidade na infância. A criança cria uma cultura própria e tem como perspectiva particular dos elementos que encontra no mundo ao seu redor. É papel da Educação Infantil considerar o modo de pensar das crianças a cada momento do seu desenvolvimento, oferecendo espaços para a construção de seus conhecimentos e de sua liberdade.

A infância começa ao nascer e se estende até os 8/9 anos. Sendo assim, o 1º ciclo faz parte da infância e não há como separar este período de formação da Educação Infantil. No entanto, há especificidades nestes períodos de acordo com o desenvolvimento humano. A Educação Infantil é o tempo e espaço da socialização, do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social.

O 1º ciclo de formação compreende um período da infância que abrange a faixa etária de 6 a 8/9anos de idade. É um período de curiosidade, imaginação, construção de

significados. Este ciclo caracteriza-se por ser o mais propício para o desenvolvimento da socialização e alfabetização.

É necessário considerar que este desenvolvimento da criança se dá de forma completa através de diferentes interações e de diferentes linguagens e que as mesmas devem ser consideradas na estruturação de um projeto pedagógico para as mesmas.

### **2.3 - Concepção de desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento humano é um processo mediado pela sociedade e pela cultura. Alguns componentes deste desenvolvimento são comuns a todos os indivíduos e outros são específicos, relativos ao grupo ao qual o indivíduo pertence e aos contextos vivenciados pelo mesmo.

Para compreender o processo de desenvolvimento humano é preciso considerar os fatores biológicos, as experiências com o meio ambiente e, também, as interações sociais.

A aprendizagem, segundo Vygotsky (1889), é um processo mediado, individual e coletivo, que faz despertar processos internos de desenvolvimento. Sendo assim, é preciso considerar no processo de alfabetização, o papel das interações na sala de aula.

Vygotsky explica os processos internos de desenvolvimento, recorrendo ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real.

Para este autor a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Sendo assim, a ZDP indica aquilo que as crianças podem fazer com o auxílio de professores e colegas. Daí a importância das interações sociais, que permitem a construção partilhada de conhecimentos.

Para Vygotsky a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, pois começa muito antes da aprendizagem escolar.

Wallon coloca que a atividade espontânea da criança não é suficiente para o processo de construção do conhecimento formal. Segundo ele, cabe ao educador tarefas específicas no sentido de constituir no educando uma relação de curiosidade e indagação com o saber, bem como criar e/ou consolidar as formas de atividades que levam à construção do conhecimento.

Para Wallon, o ensino da escola deve provocar o desenvolvimento do indivíduo, não ensinando aquilo que a criança estaria apta a aprender em suas condições atuais. O ensino, para ele, deve fornecer situações em que se possibilite a formação de novos conceitos,

trazendo, neste caso, informações e experiências novas que provoquem mudanças na criança. Se este processo for bem orientado, a criança constituirá novos conhecimentos e novas formas de pensar que foram instigadas pelo novo conhecimento e pela forma em que foi conduzida a sua relação com ele.

À medida que os conhecimentos nas diferentes áreas avançam, as fronteiras entre os saberes se diluem. Há hoje uma mudança epistemológica, uma nova concepção da compartimentalização do conhecimento nas ciências já conhecidas. Daí decorrem os conceitos de interdisciplinariedade, multidisciplinariedade, pedagogia de projetos, tão presentes na escola atual.

Nesse quadro, atualmente o indivíduo não tem propriamente de aprender conteúdos, mas tem que “aprender a aprender”, tem que desenvolver as habilidades necessárias para encontrar o que vai precisar saber.

A nova concepção de “como se aprende” não é a de receber, assimilar e treinar habilidades, mas construir conhecimentos e habilidades num determinado contexto e em determinada situação social, histórica e cultural. A própria concepção social do saber e as formas de entrar em relação com ele são sócio-culturalmente constituídas. A natureza social do conhecimento requer que interações sucessivas, bem como ações organizadas, ocorram para que se modifique a relação de poder entre quem detém o conhecimento e quem o procura. O conhecimento é de certo modo, uma conquista que passa por vários tipos de negociação entre os indivíduos e entre estes indivíduos e as instâncias sociais que detém e controlam o saber.

Nas três últimas décadas, o processo de alfabetização vem sendo estudado com maior profundidade e tem levado os profissionais da educação a importantes reflexões quanto à forma como as crianças compreendem a organização do sistema de escrita.

Até os anos 70, o processo de alfabetização era visto como a capacidade de compreender as relações grafema/fonema num processo de codificação e decodificação de um código escrito. Desta forma, as metodologias que envolviam o processo se baseavam no princípio de associação de elementos e privilegiavam a memorização e a cópia como procedimento de ensino.

A partir dos estudos de Ferreiro e Teberoski, o conceito de alfabetização foi ampliado e passou a se caracterizar como o processo por meio do qual os indivíduos constroem e reconstróem hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da escrita, compreendida como um sistema de representação e não meramente como um código.

Considera-se, assim, que a alfabetização vai além da simples codificação e



decodificação e insere também o domínio de conhecimentos que se referem aos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Assim, torna-se necessário redimensionar o trabalho com a alfabetização, organizando-o dentro de uma perspectiva mais ampla, a do Letramento.

Nesse sentido, é preciso reformular não só o conceito de alfabetização, mas, também, as metodologias que a envolvem. É preciso inserir os alunos, desde o início do processo, em situações reais de uso da língua, de modo a possibilitar-lhes a sua análise.

Assim, é imprescindível oportunizar aos alunos o acesso a diferentes gêneros textuais e suportes de modo a garantir a inserção dos mesmos no mundo letrado, possibilitando reflexões importantes a respeito da organização do sistema de escrita e da função comunicativa dos textos.

#### **2.4 - Conhecendo trajetórias distintas no processo de alfabetização**

A partir dos conhecimentos que se tem a respeito do desenvolvimento humano e das características peculiares a este ciclo de formação é necessário, em primeiro lugar, que se faça uma “leitura” dos sujeitos com os quais estamos trabalhando. Entendendo as peculiaridades deste grupo será possível traçar estratégias e metas a serem vencidas no decorrer do 1º ciclo de formação desenvolvendo o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

O primeiro movimento realizado com os alunos, em março de 2009, foi diagnosticar quais conhecimentos os mesmos tinham a respeito da língua escrita. A preocupação não foi somente perceber o que conheciam do sistema de escrita mas, também, o que compreendiam por escrita e quais funções sociais a mesma exerce.

Neste primeiro diagnóstico pode-se observar que a maioria dos alunos estava tendo a sua primeira experiência escolar. Apesar da escola atender a um número de alunos na Educação Infantil (5 anos), estes não são, necessariamente, os que frequentarão o 1º ano do ciclo no ano posterior, já que, não há vagas suficientes para todos e o ingresso na Educação Infantil acontece por meio de sorteio. Mesmo assim, sabe-se que as crianças iniciam suas reflexões sobre a língua escrita muito antes de entrar na escola, e era necessário perceber qual relação já estabeleciam com a escrita em outros contextos que não os escolares.

As comunidades as quais os alunos são oriundos são, em sua grande maioria, muito carentes, algumas consideradas em situação de vulnerabilidade social. Normalmente o acesso a leitura e escrita ficam restrito a placas, panfletos, rótulos de embalagens, cartazes.

Foi possível observar através de entrevistas com familiares em reuniões realizadas que uma grande parte tem por hábito a leitura da Bíblia, e não se referem à leitura diária de

jornais, revistas ou livros de literatura. O uso cotidiano da escrita se restringe, muitas vezes, a escrita de bilhetes e muito pouco a escrita de outros gêneros textuais.

Algumas dessas famílias ainda têm adultos analfabetos e cabe, muitas vezes, aos filhos mais velhos alfabetizados a tarefa de auxiliar os irmãos menores nas atividades escolares e nas demais situações diárias onde a língua escrita se faz necessária.

Com relação ao sistema de escrita, muitos alunos ainda não reconheciam as letras do alfabeto ou grafavam o próprio nome, mesmo que de memória. Mesmo assim já utilizavam as letras convencionais para registrar suas primeiras hipóteses a respeito das escritas. Das vinte e oito crianças somente três oscilavam entre os níveis silábico e alfabético já fazendo algumas relações grafema-fonema e decodificando algumas palavras.

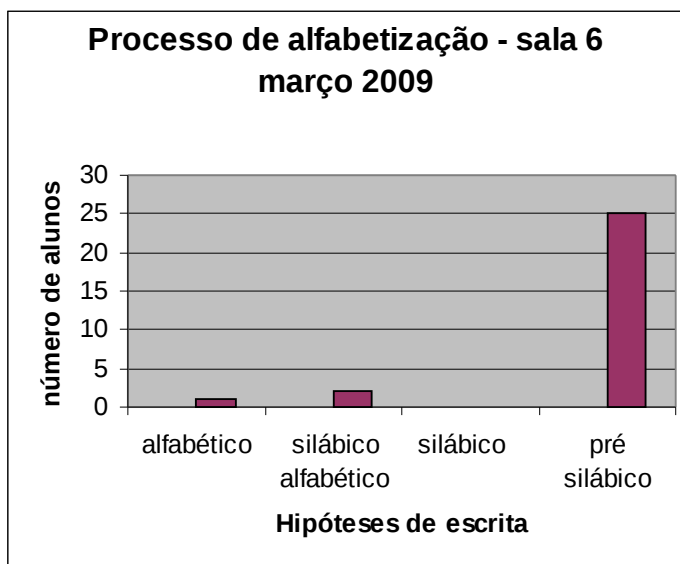
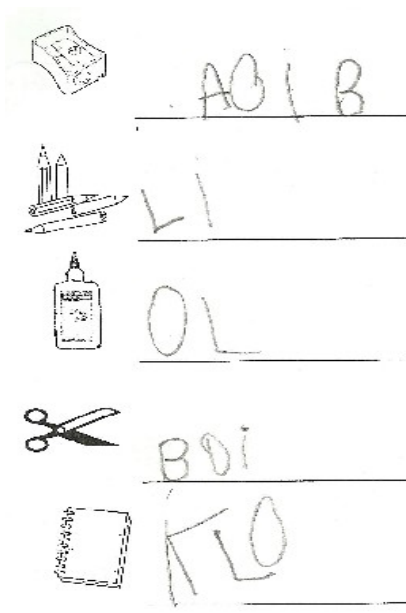


Gráfico de resultado da avaliação diagnóstica da turma em março de 2010.

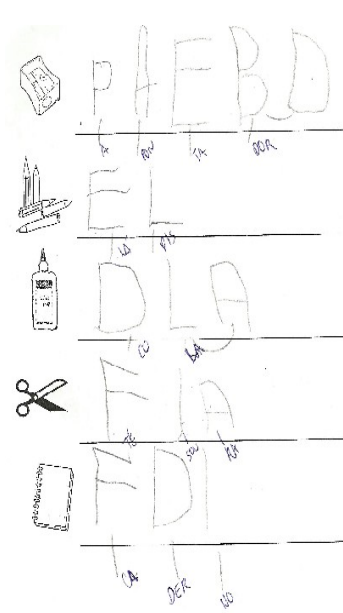
Para melhor entender as análises serão utilizados, como exemplo, algumas escritas dos alunos analisados e de outros alunos da turma, como forma de comparação dos processos de desenvolvimento.



Escritas espontâneas – aluno 1



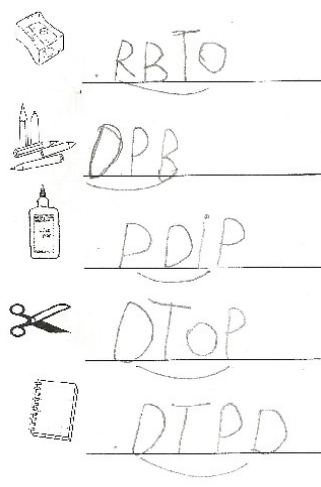
aluno 2



aluno3



aluno 4



aluno 5



aluno 6

Lista de materiais escolares- avaliação diagnóstica SMED/março 2009

Os dados mostrados revelam que as crianças têm alguns conhecimentos a respeito da língua escrita. Conhecem o direcionamento a alinhamento da escrita, o uso convencional de letras para escrever algo e o movimento linear na leitura de um texto. No entanto, ainda não fazem correspondências entre grafemas e fonemas.

Sabendo-se da necessidade de garantir as crianças, em estágio inicial, interação com outros sujeitos em hipóteses mais avançadas, organizou-se a rotina escolar considerando essa necessidade de interação. A disposição das carteiras era realizada em forma de duplas, trios e

individualmente, dependendo da atividade e dos objetivos da mesma. A preocupação era a de garantir o acesso à língua em seus contextos de uso e a apropriação do sistema de escrita através de atividades de análise fonológica que levassem as crianças a refletirem sobre a natureza do sistema de escrita, em especial que compreendessem as grandes diferenças que separam as modalidades oral e escrita.

A organização e planejamento do processo de aprendizagem estabeleceram como rotina Rodas de conversas, onde foi possível argumentar pontos de vista, ouvir e ser ouvido e, também, momentos de leituras diversas tendo o professor o papel de leitor dos diferentes gêneros textuais e suportes disponíveis.

Uma das atividades proposta semanalmente foi à leitura de suplemento infantil de um jornal local (Gurilândia/ Estado de Minas), que possibilitava a reflexão do grupo acerca dos gêneros textuais contidos neste suporte e mais permitia o contato com textos representativos de um universo de escrita bastante comum das práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto tratava-se de uma vivência que permite criar vínculos mais significativos entre práticas escolares e não escolares.

Também foi parte da proposta possibilitar que os alunos lessem livros, revistas e gibis de forma autônoma, de acordo com suas hipóteses. Estes momentos acontecem em casa, através de empréstimos da biblioteca, e em sala de aula em atividades diversas.

Outro ponto importante da rotina de trabalho semanal foi focado na apropriação do sistema de escrita através de atividades de análises de palavras e textos. Várias atividades foram desenvolvidas ao longo do processo, desde a construção coletiva da rotina de trabalho diário, tendo o professor como escriba, a escrita de textos de diferentes gêneros, até a utilização de jogos diversos que envolviam a montagem de palavras utilizando letras móveis, objetivando análises fonológicas focando diferentes aspectos do sistema como sons iniciais, finais, mediais, rimas e aliterações. Foram propostas também cruzadinhas, caça-palavras, jogos de memória e forca que, dado ao apelo lúdico representam uma boa estratégia didática para garantir o envolvimento da criança na atividade de reflexão sobre a linguagem.



Escrita em dupla de título de livro – O coelho que não era de páscoa, de Ruth Rocha.

As propostas de escritas de textos são trabalhadas de forma coletiva, mas incentivam-se à possibilidade de escrita autônoma pelas crianças, independente de suas hipóteses. Posteriormente, os alunos “liam” o texto para o professor que o registrava convencionalmente.

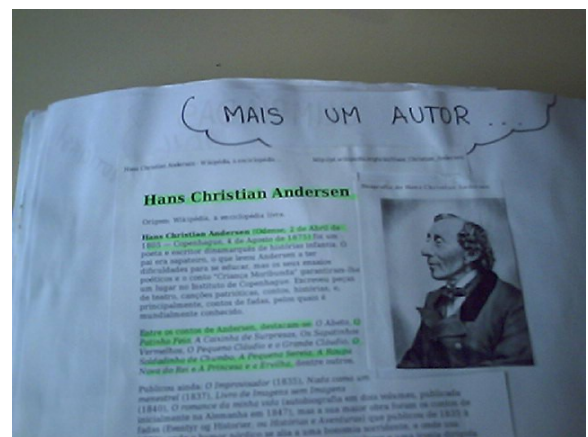
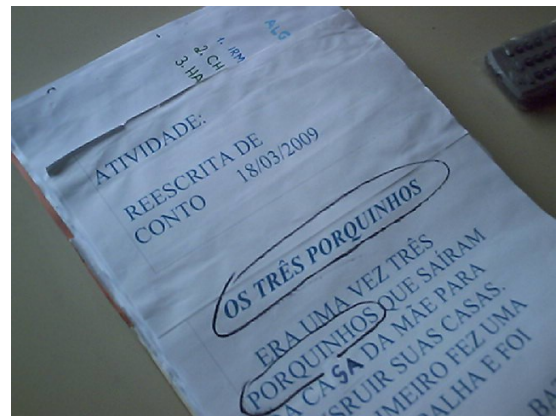
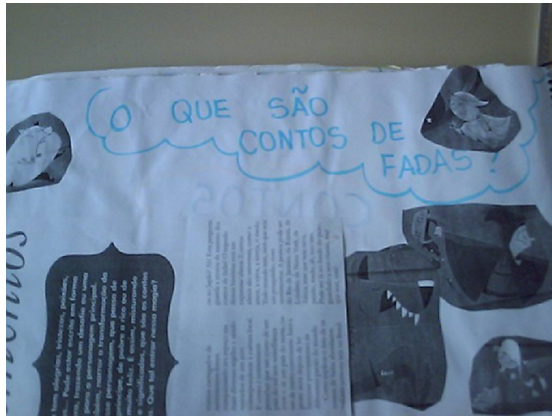
Todo o trabalho citado foi organizado a partir de Projetos que buscam garantir o foco no letramento, visando à função social da escrita e a perspectiva de pesquisa. As dinâmicas de trabalho na perspectiva de projeto coloca uma questão a ser respondida e, portanto, necessitam de pesquisas, estudos, sínteses, experimentações, registros, etc. Nestas situações a necessidade de busca de fontes diversas de informação se tornam evidentes.

A principal diretriz metodológica desenvolvida nos projetos em 2009 foi a Literatura. Este Projeto foi desenvolvido por todo o coletivo da escola. A proposta era que cada turma elegesse um autor da literatura para estudo de suas obras e biografia.

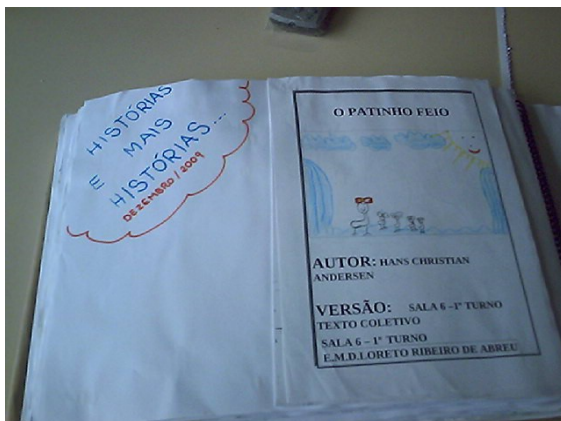
No caso específico da turma analisada nesse estudo, houve a focalização nas obras e biografias dos autores dos clássicos Contos de fadas, sendo eles Irmãos Grimm, Perrault e Andersen. Neste projeto, especificamente várias reescritas coletivas de textos clássicos foram realizadas com o objetivo de condensá-los em forma de livro.

A atividade de culminância desse projeto foi a confecção de cortinas pintadas pelos alunos com o tema estudado e que foram expostas no Seminário da Infância de 2010, realizado na escola e depois dispostos em todas as salas de aula.





Registros do Projeto Contos de Fadas em Portfólio da turma



Livros confeccionados a partir de reescritas coletivas



Cortinas confeccionadas pelos alunos a partir do Projeto Contos de Fadas



Painel no pátio da escola apresentando o Projeto Literatura, desenvolvido por todas as turmas.

Sendo assim, o processo de alfabetização da sala 6 se deu de forma produtiva. A turma, que a princípio era indisciplinada, com dificuldades com relação a regras de convivência, conseguiram se constituir enquanto grupo e vencer os principais desafios.

## 2.5 – O processo de avaliação

O processo de avaliação tem sido utilizado como recurso didático metodológico de reflexão e análise da prática pedagógica, com o objetivo de diagnosticar e possibilitar ao professor a reorientação das propostas de trabalho.

Não há o caráter classificatório, que segundo o Caderno da Escola Plural, nº4 (1996), existiu “ a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, está a serviço de um modelo social dominante” .(p.6)

A avaliação é, antes de mais nada, instrumento para repensar a prática pedagógica com caráter formativo. Sendo assim, avaliar é muito mais que julgar resultados. É diagnosticar e decidir, processos que são articulados e indissociáveis. Luckesi (2000) define a avaliação como “ uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e plena, em qualquer de seus setores.” (p.96) . A avaliação é um processo contínuo e dinâmico onde se utiliza diferentes instrumentos e possibilidades.

Para Luckesi:

“ avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher educandos no estado em que estejam, para, a partir daí poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que nossas práticas educacionais, assim como de cuidados específicos e os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida.” (Caderno temático 3, 2000, p.98)

Para os alunos a avaliação deve significar a possibilidade de conhecer seu desempenho e compreender seu processo de aprendizagem e formação. Para os professores avaliar é uma ação reflexiva. Oportunidade de conhecer e compreender o estágio de desenvolvimento de cada um dos alunos, diagnosticando e tomando decisões. Para os pais a avaliação é um instrumento de compreensão dos processos vividos por seus filhos. Segundo Shores e Grace (2001), “os pais devem entender a idéia geral do sistema de avaliar seus filhos”. Assim, podem participar, se envolver e ajudar seus filhos.

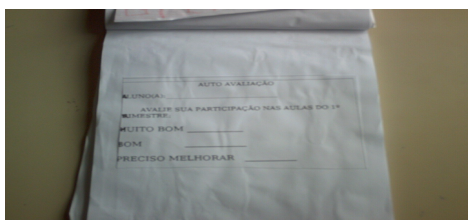
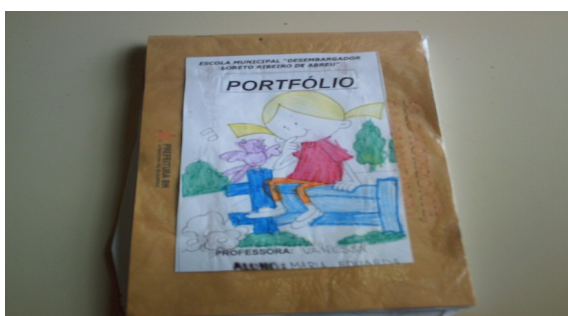
A partir dessa concepção o processo de avaliação deste grupo analisado foi pautado no acompanhamento do processo de desenvolvimento de cada aluno utilizando diferentes instrumentos como a observação, registro, diagnósticos, debates, auto-avaliação e trabalhos em grupos.

Um dos instrumentos adotados no processo de alfabetização pelos profissionais da escola, desde 1990, é a utilização de Portfólios. Este material consiste em uma amostra de trabalhos, selecionados pela professora para fins diversificados. Nesta turma em específico, havia dois tipos de Portfólios, um com caráter avaliativo organizado pelo professor, que coletava diagnósticos de escrita, produções de textos, atividades de outras linguagens como a matemática e artes, enfim, tudo o que o professor julgasse importante no momento de diagnosticar e buscar soluções para o desenvolvimento do aluno ao longo do ciclo. Este



instrumento foi muito útil na compreensão do processo de desenvolvimento de cada aluno e no diálogo com as famílias que comparam, ao longo do ano e do ciclo, as atividades dos filhos, percebendo a evolução dos mesmos.

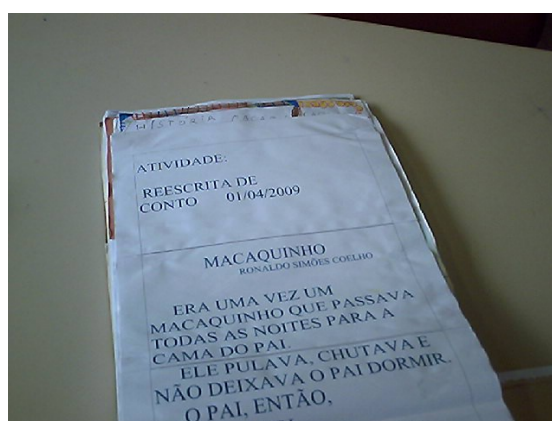
Outro Portfólio adotado é o da turma onde são registrados os projetos desenvolvidos durante o ano através de atividades coletivas da turma em forma de relatórios, textos, fotos, desenhos, etc. Este Portfólio além de registrar a memória do processo vivenciado pela turma, é uma forma de avaliar o dia a dia, planejar e redimensionar ações.



Portfólio individual de avaliação



Portfólio coletivo da turma



A proposta de avaliação da escola se pauta na concepção de um processo que auxilia, busca soluções e permite avanços no processo.

Ao final do ano letivo de 2009, das vinte e oito crianças, vinte e duas haviam

conseguido atingir o nível alfabético, ainda com muitas questões ortográficas a serem vencidas e com necessidade de desenvolvimento da fluência na leitura e autonomia na produção de textos escritos.

Dos alunos analisados seis conseguiram evoluir para o nível silábico, utilizando para escrever uma letra para cada segmento sonoro da palavra. Uma das alunas é a única que ainda não fazia nenhuma relação com o som das letras e a sua escrita. Extremamente tímida, é a que apresentava as maiores dificuldades uma vez que não manifestava com clareza suas hipóteses de forma verbal, de modo a garantir ao professor pistas para a busca de uma intervenção mais adequada. A aluna tinha uma grande dificuldade de interação com os demais colegas. Quando era proposto um trabalho em duplas ou grupo, tendia a copiar e não debater para resolver as questões apresentadas pela professora.

O acompanhamento dessa aluna exigiu diálogo freqüente com outras instancias. Uma das intervenções junto à família se deu a partir da observação de que, ao copiar do quadro, a aluna registrava com muitas trocas de letras. No entanto, quando em dupla, usava a estratégia de copiar do colega e o fazia com êxito. Este relato foi feito à família pedindo uma avaliação oftalmológica. Após a avaliação constatou-se uma miopia que foi corrigida com o uso de óculos.

Fica evidenciado, com esse exemplo, que é necessário um olhar atento, por parte do professor, a diferentes aspectos do cotidiano escolar. Muitas vezes as dificuldades de aprendizagem vão além de questões metodológicas e, se faz necessário, a busca de outras alternativas e parcerias em outros setores sociais.

Os outros alunos citados começavam a relacionar as letras aos seus respectivos sons, mas ainda não compreendiam como devem ser o registro escrito de todos eles.

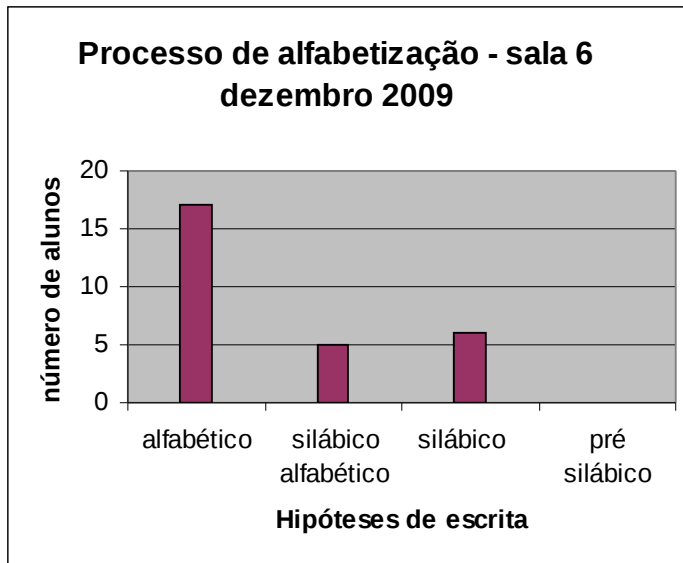
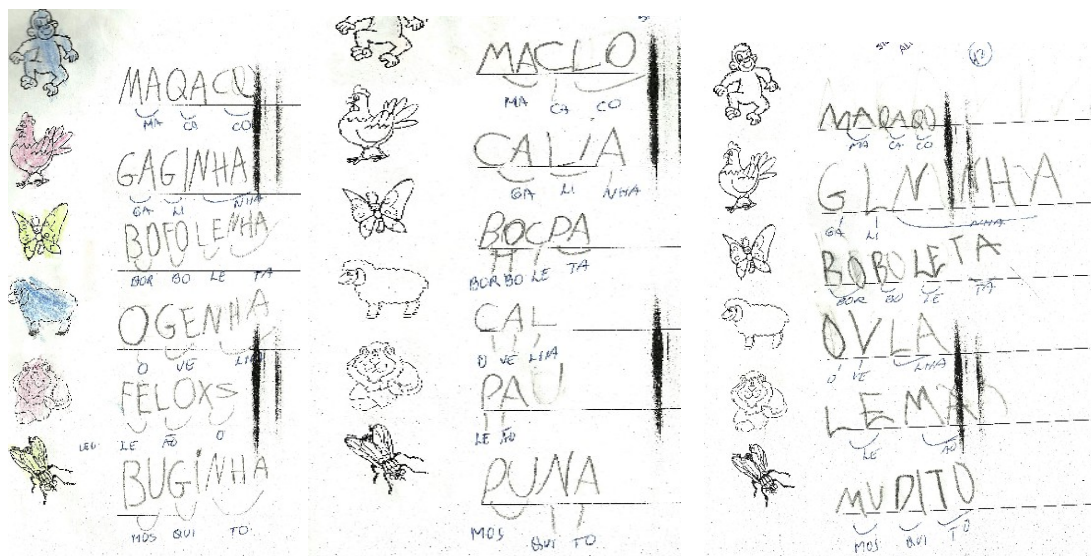


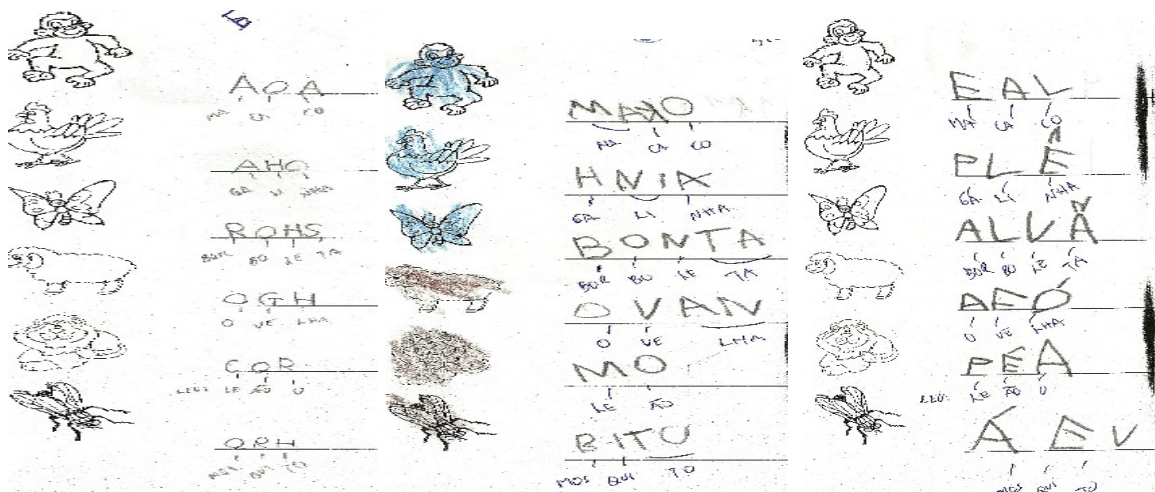
Gráfico do resultado da avaliação final em dezembro de 2009.



aluno 1

aluno 2

aluno 3



aluno 4

aluno 5

aluno 6

Avaliação novembro /2009 – SMED

Nesta avaliação fica evidente que os alunos já haviam reconstruído suas hipóteses iniciais e começavam a perceber a pauta sonora que compõem as palavras, mesmo que ainda não fizessem todas as correspondências grafema – fonema. Alguns alunos iniciavam esta percepção e se apoiavam nos sons das sílabas para escrever palavras.

A partir deste contexto evidenciou-se a necessidade de planejar intervenções para que esses alunos avançassem na compreensão de nosso sistema de escrita.

O desafio que se colocava na continuidade do processo, e que foi foco deste plano de ação, diz respeito a como desenvolver intervenções sem, no entanto, privar estes alunos da convivência com seus pares de idade, através de um remanejamento entre turmas, e de partilhar das mesmas atividades que os demais.

Com este intuito a proposta para o ano de 2010, e que acompanhava as diretrizes pedagógicas apontadas pela Secretaria Municipal de Educação, foi que o grupo permanecesse o mesmo, salvo as transferências e admissões necessárias e que as professoras que atuavam na turma(referência e apoio) acompanhassem esses alunos com o intuito de continuidade do processo e de planejamento de intervenções adequadas para auxiliar o processo de alfabetização destes alunos.

As propostas idealizadas se referem tanto a aquisição do sistema de escrita como ao desenvolvimento da leitura e produção textual. As propostas foram realizadas coletivamente, evidenciando-se na construção das palavras as hipóteses dos alunos em questão, que serão levados a refletirem sobre as relações grafema-fonema. Com o restante da turma o foco do

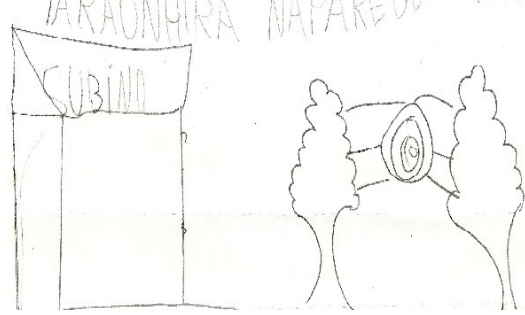
trabalho centrou-se nas questões ortográficas, com estudo mais detalhado das regularidades e irregularidades das convenções escritas.

Outras atividades foram propostas em dupla onde uma estratégia de organização coloca dois alunos em hipóteses diferentes, mas não muito distantes, para confrontarem seus conhecimentos com a intervenção mais próxima do professor. Nestes momentos os demais alunos realizaram atividades com autonomia sendo atendidos pelo professor em momentos posteriores.

Outra proposta se dá em momentos individualizados que tem, também, caráter diagnóstico para que o professor pudesse redimensionar as estratégias de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. Um exemplo destas intervenções pode ser percebido em uma proposta de reescrita de uma música conhecida de memória pelos alunos. Neste momento todos os alunos desenvolveram a mesma atividade, mas com focos bem distintos. Os alunos destacados neste estudo refletiram, com a ajuda do professor, sobre a organização do sistema de escrita. Já os demais alunos da turma discutiram questões ortográficas e da estrutura do texto. Estas diferentes estratégias revelaram uma ação produtiva que, considerando as diferenças, tentou criar uma dinâmica que respeitou a heterogeneidade sem desagregar o grupo.



14 DE ABRIL  
 ESCRITA EM DUPLA  
 MÚSICA: A ARAINHA  
 A ARAINHA SUBI NA PAREDE  
 VEIO A CHUVA E A DERUBOL  
 A CHUVA FOI E IBORA O SOL  
 VEIO SURGINO  
 A ARAINHA NA PAREDE VAI



14 DE ABRIL ESCRITA EM DUPLA  
 MÚSICA: A ARAINHA

A ARAINHA SUBI NA PAREDE  
 VEIO A CHUVA FORTE E A DE RUBOL  
 A CHUVA FOI EM BORA O SOL VEIO SURGINO  
 A A ARAINHA NA PAREDE VAI SUBINDO



14 DE ABRIL  
 ESCRITA EM DUPLA  
 MÚSICA: A ARAINHA  
 A ARAEISUBI NA PAREDE

VEIO A CHUVA FORTE E A DERUBO  
 A CHUVA FOI E IBORA O SOL VEIO SURGINO  
 A ARAEISUBI NA PAREDE VAI

14 DE ABRIL  
 ESCRITA EM DUPLA  
 MÚSICA: A ARAINHA

A A ARAINHA SUBI NA PAREDE  
 VEIO A CHUVA FORTE E A DE RUBOL  
 A CHUVA FOI EM BORA O SOL VEIO SURGINO  
 A ARAEISUBI NA PAREDE VAI

Escritas em duplas da música do folclore popular A arainha.

Outras iniciativas foram organizadas na rotina semanal de trabalho. A leitura do professor foi um ponto imprescindível uma vez que estes alunos podem desenvolver as atividades relativas ao texto desde que algum leitor eficiente faça a leitura por ele. Assim os alunos não eram retirados de situações reais de leitura. Mais uma vez, agora em atividades de leitura, as diferenças de desempenho não impediram a construção de uma estratégia didática mais agregadora.

A ideia foi permitir que as crianças tivessem contato com obras literárias mais elaboradas, dirigidas ao público infanto-juvenil. A aposta foi na Coleção Vaga-lume que traz como atrativo o mistério, suspense e aventuras.

O primeiro livro lido para os alunos, em leituras diárias de alguns capítulos, foi *A ilha perdida*, de Maria José Dupre. As crianças mostraram enorme interesse pela história e prazer nos momentos de leitura.

Ao final da leitura do livro foi proposta a escrita de uma sinopse, juntamente com ilustrações feitas por eles, a fim de comporem um mural na biblioteca da escola convidando e estimulando os alunos das outras salas para a leitura da série.



Mural da biblioteca com sinopses e desenhos do livro *A ilha perdida*.

ESCOLA MONTENEGRO	COMBARGADOR LORETO RIBEIRO DE ABREU
2º ANO/1º CICLO	
ALUNO(A) _____	
SINOPSE - LIVRO: A ILHA PERDIDA	
<p>O HENRIQUE E O LEGAL E O EDUARDO E BOM LER O LIVRO</p> <p>O HENRIQUE E O EDUARDO SÃO LEGAIS. É BOM LER O LIVRO.</p>	

Sinopse de um dos alunos em estudo com a escrita convencional da professora.

Foi muito interessante perceber o desdobramento desta iniciativa. Todos os alunos começaram a buscar na biblioteca a Coleção Vaga-lume nos momentos de empréstimos semanais dos livros, e relataram como estavam desenvolvendo a leitura dos mesmos. Alguns relatavam que estavam lendo sozinhos, por já ter autonomia na leitura, e outros relatavam a participação da família lendo para eles.

Após o trabalho com as sinopses foram lidas várias outros resumos dos demais livros da coleção e, através de votação, os alunos escolheram o segundo livro a ser lido. *O mistério do cinco estrelas*, de Marcos Rey, foi escolhido por unanimidade e a leitura do mesmo ainda está em curso. É possível afirmar que o livro foi escolhido por trazer a questão do suspense, que pressupõe investigações policiais.

Outra proposta relativa à leitura foi o Projeto Leitura, onde todos os alunos levaram para casa, duas vezes por semana, textos ou livros em uma pasta, os quais deveriam ler para seus familiares. A leitura não é avaliada pelo professor, uma vez que o objetivo é desenvolver o gosto pela leitura, à fluência e o hábito da família em situações de leitura. Nas reuniões de pais vários tem sido os depoimentos relatando como vêm sendo positivo e dado resultados interessantes. No entanto, o professor se depara com situações das quais não tem controle. Muitas famílias não acompanham a leitura dos alunos, não os incentiva e não comparece a escola para acompanhar o desenvolvimento de seu filho. Esses descompassos não impedem a



criação de certos hábitos que podem inclusive distanciar de certas práticas de leitura não escolares. A aposta que se tem é de que o aluno torne-se um leitor autônomo principalmente nas escolhas daquilo que quer ler.

A partir desta constatação foi necessário dedicar um tempo na rotina semanal para a leitura individual dos alunos com caráter de fruição e não de avaliação por parte do professor. Este projeto teve também o objetivo de minimizar a frequência irregular dos empréstimos da biblioteca neste ano.

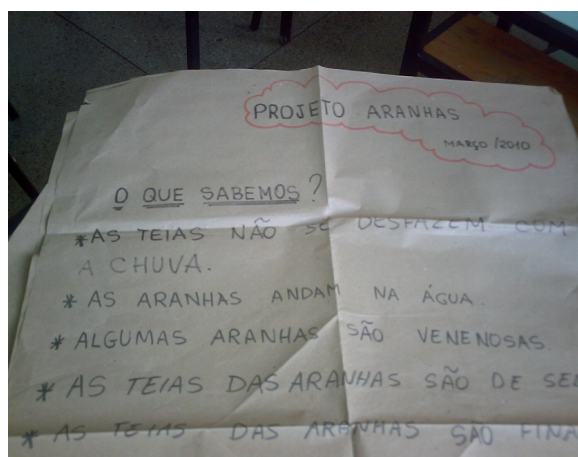
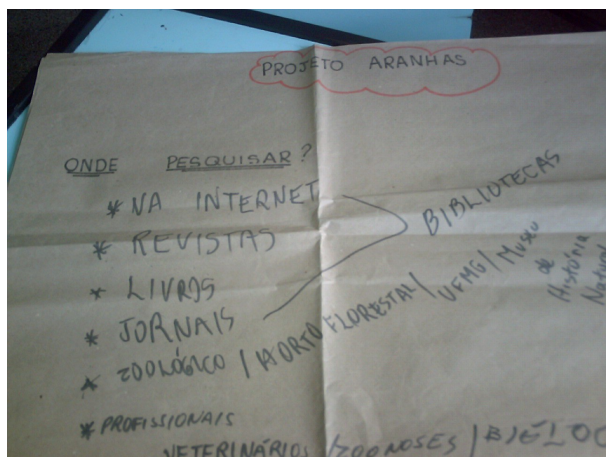
Da mesma forma as propostas de produção textual tem organizações coletivas, onde o professor faz o papel de escriba e leva o grupo a reflexões acerca dos gêneros textuais e das estruturas dos mesmos. Em outras situações as propostas são individuais, com o foco no processo e não no produto final, com escrita convencional.

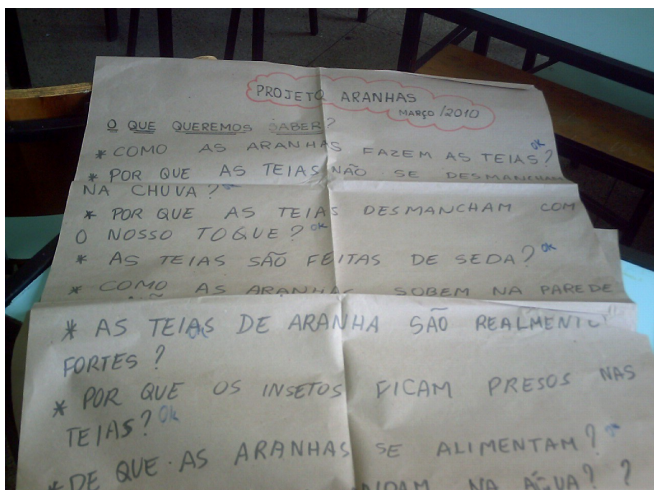
O foco do trabalho no 1º semestre foi o Projeto Aranhas devido a uma situação cotidiana vivida na escola.

As crianças começaram a observar na rampa de acesso as salas de aula uma enorme teia de aranha construída entre duas árvores de pequeno porte. Esta observação passou a ser diária e a ser motivo de comentários e questões dirigidas aos colegas e professores.

Percebendo esse interesse foi proposto o Projeto Aranhas com o intuito de estudar os animais através de textos enciclopédicos e jornalísticos.

O interesse da turma foi evidente e o envolvimento nas práticas de leitura e escrita, a partir da proposta, muito produtivos.

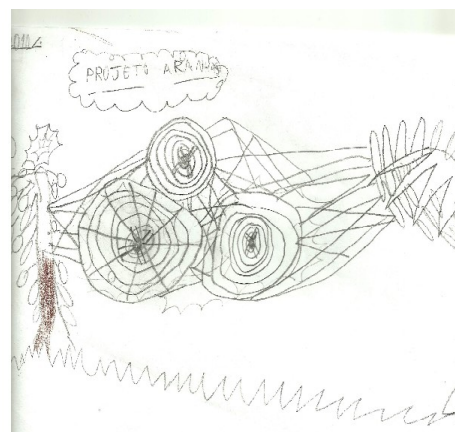




Levantamento das questões e de possíveis fontes de consulta.



Registros fotográficos das observações realizadas.



Registro após leitura de textos científicos, discussões e de observações em loco.

Nos registros realizados ficaram evidenciados os momentos de interação na escrita de textos coletivos, tendo o professor como escriba, que tinham por objetivo a definição de metas e organização dos projetos. A partir da necessidade dos estudos propostos, os alunos perceberam a necessidade de buscarem e utilizarem diferentes fontes de informação e de organizarem os conhecimentos adquiridos em diferentes formas de registros como textos, desenhos, fotos, etc.

No segundo semestre o trabalho está focado no Projeto Diversidade devido às mudanças provocadas pelas transferências e admissões. Alguns alunos foram recebidos pelo grupo com inicial “estranheza” e foi necessário abrir a discussão a respeito das diferenças.

O foco do trabalho de Geografia e História também contempla a discussão através dos estudos de diferentes povos e suas culturas.

Neste semestre o uso de vídeos foi uma ferramenta para sensibilizar as crianças quanto às diferenças culturais em todo o mundo. Foram exibidos os filmes *Filhos do Paraíso*, *Nenhum a menos*, *Buda explodiu de vergonha*, *Kirikú e a feiticeira* e um especial do programa *Globo Repórter* a respeito da festa do Quarup entre povos indígenas. A partir das exposições foi possível entender que cada cultura, cada povo, traz consigo crenças, costumes e hábitos que precisam ser preservados e respeitados e que, são fontes de ampliação dos conhecimentos de quem se dedica a estudá-los.

Em novembro de 2010 pode-se avaliar o progresso da turma em relação às capacidades a serem desenvolvidas no processo de alfabetização e os avanços dos alunos que foram evidenciados neste trabalho.

Os alunos estudados nesse trabalho evoluíram para o nível alfabético compreendendo a organização do sistema de escrita. É evidente que eles ainda têm muitas questões a vencer, principalmente, no que diz respeito aos conhecimentos ortográficos. Precisam desenvolver a compreensão de aspectos ligados à produção textual e desenvolvimento da fluência na leitura.

Apenas uma aluna não alcançou o mesmo patamar dos demais. Ela permanece com hipótese silábica com relação à escrita, não fazendo ainda as relações grafema-fonema. No entanto, já reconhece todas as letras do alfabeto e com intervenção do professor consegue, oralmente, compor algumas sílabas canônicas para a escrita de palavras simples.

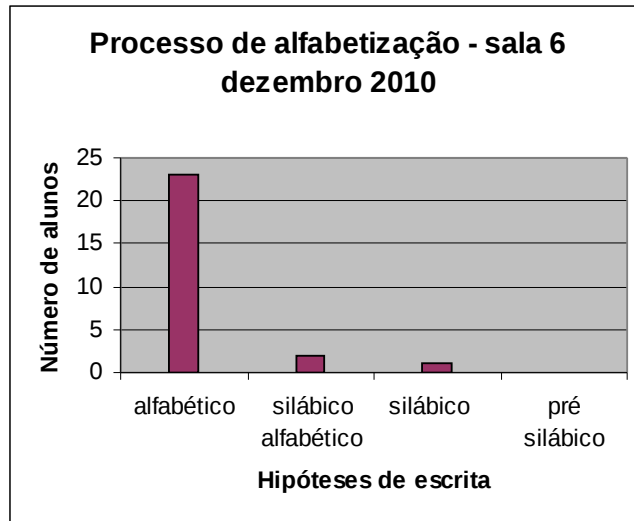


Gráfico da avaliação final da turma em dezembro de 2010.

A - Peteca  
B - Birlito  
C - Boneca  
D - Pipoca  
E - CAFE  
F - Salada  
G - LATA  
H - Sapato  
I - Girafa

aluno 1

A - PTECA  
B - PIRLITO  
C - BONCA  
D - PIPCA  
E - CAFE  
F - SALDA  
G - LATA  
H - SPATO  
I - GRFA

aluno 2

A - PETECA  
B - PILULITO  
C - BONECA  
D - DIPOCA  
E - CAFE  
F - SALADA  
G - LATA  
H - SAPATO  
I - GIRAFA

aluno 3

A - PETECA  
B - PILURITO  
C - BONECA  
D - DIPOCA  
E - CAFE  
F - SALADA  
G - LATA  
H - SAPATO  
I - GIRAFA

aluno 4

A - PETERA  
B - PILULITO  
C - BOLEQA  
D - PIPOCA  
E - QAFE  
F - SALADA  
G - LATA  
H - SAPATO  
I - GILAFA

aluno 5

A - APOMAP  
B - BOTPBOA  
C - CEPACO  
D - DOPSA  
E - ESOCAESR  
F - FASCAE  
G - LANLA  
H - DIDOLA  
I - GMAASROBA

aluno 6

Fica evidente que o processo de alfabetização não se encerra no período de um ou dois anos de trabalho e que é preciso considerar as diferenças no desenvolvimento de cada aluno propondo intervenções adequadas de acordo com suas hipóteses.

Percebe-se que muitos fatores podem interferir nas trajetórias escolares dos alunos e que, muitas vezes, não é possível ao professor interferir sobre eles.

No entanto, estas influências não podem ser consideradas como determinantes, impedindo a busca de ações que amenizem suas influências e auxiliem, mesmo que, em tempos diferenciados, aos alunos vivenciarem seu processo de desenvolvimento.

### 3- CONCLUSÃO

Pode-se concluir que o processo de alfabetização se dá de forma diferenciada, mesmo tendo as crianças condições sócio- econômicas parecidas.

Percebe-se que várias são as influências externas que, comprometem este desenvolvimento. A participação da família e sua relação com a escrita em seu cotidiano podem ser apontadas como um desses fatores.

Avaliando o processo do grupo percebe-se que as famílias que tem acompanhado sistematicamente os filhos na escola e que acreditam nas propostas pedagógicas da mesma, desenvolvendo os trabalhos pedidos, possibilitam aos filhos maior contato e reflexão a respeito da leitura e escrita.

Percebe-se que algumas questões vão além das metodologias e do acompanhamento familiar. Muitas dessas questões são relativas à saúde das crianças e as suas condições sociais.

Foi possível constatar que não é necessário segregar os alunos que não apresentam o mesmo ritmo em outras turmas, através de um remanejamento dos mesmos para outras turmas. É possível fazer intervenções diferenciadas estando às crianças acompanhando seu grupo de origem e utilizar a heterogeneidade como ferramentas para a reconstrução das hipóteses daqueles alunos que estão mais no início do processo, garantindo as interações entre estes sujeitos.

Os trabalhos desenvolvidos mostraram que cada criança reflete de acordo com suas hipóteses fazendo diferentes análises de uma mesma atividade . Fica evidente que o diferencial está nas intervenções realizadas pelos professores que, conhecendo cada aluno e suas hipóteses, lança desafios que valorizem o seu conhecimento e o levem a resignificá-lo durante o seu desenvolvimento. Fica evidenciado também o papel das interações e, portanto, das intervenções dos pares no processo de seus colegas.

Nesse processo é fundamental a concepção de ciclo de formação que, além de respeitar as características de cada idade, oportuniza que o processo de alfabetização seja compreendido como um período que vai além do limite de um ano letivo.

Outro aspecto a ser evidenciado é a possibilidade de vivenciar o processo de alfabetização dentro de um contexto real de uso da língua oferecendo aos alunos a oportunidade de refletir sobre seus usos e funções.



#### 4- REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Proposições Curriculares para o 1º ciclo de formação. SMED: 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação: dos processos formadores dos educadores. SMED:1996. Caderno Escola Plural – 4.

\_\_\_\_\_. Infância: o primeiro ciclo de idade de formação. SMED:1999.

\_\_\_\_\_. Ciranda ,cirandinha: Projeto Político Pedagógico Educação Infantil. A Proposta em construção. SMED:1999,n.1.

FERREIRO, Emília; PALACIO M.G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_. Psicogênese da leitura e da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo, Cortez editora, 1996.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo. 2ed. Campinas, Cortez, 1989.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. Psicologia. Maria José Sorais Weber e Jaqueline Nadel Bruelfert (org.) São Paulo, Ática, 1986.