

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

Jane Aparecida Jacy de Oliveira

**INTERVENÇÃO PARA A AQUISIÇÃO DA BASE ALFABÉTICA NO  
2º ANO DO 1º CICLO**

Belo Horizonte  
2010

# INTERVENÇÃO PARA A AQUISIÇÃO DA BASE ALFABÉTICA NO 2º ANO DO 1º CICLO

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 da Universidade Federal de Minas Gerais.

Autora: Jane Aparecida Jacy de Oliveira

Orientadora: Clenice Griffó

Belo Horizonte

2010

# INTERVENÇÃO PARA A AQUISIÇÃO DA BASE ALFABÉTICA NO 2º ANO DO 1º CICLO

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 da Universidade Federal de Minas Gerais.

Autora: Jane Aparecia Jacy de Oliveira

Orientadora: Clenice Griffó

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

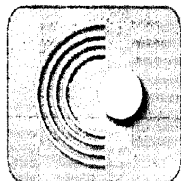
BANCA EXAMINADORA

---

Clenice Griffó – Faculdade de Educação da UFMG

---

Gilciney Teodoro Carvalho – Faculdade de Educação da UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO TRIGÉSIMO SEXTO TRABALHO FINAL - CURSO DE  
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dez, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão da quarta edição do curso LASEB – Pós-graduação lato sensu em Educação Básica – com o título INTERVENÇÃO PARA A AQUISIÇÃO DA BASE ALFABÉTICA NO 2º. ANO DO 1º. CICLO, da aluna JANE APARECIDA JACY DE OLIVEIRA. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Clenice Griffó (Orientador) e Gilcinei Teodoro Carvalho . Os trabalhos iniciaram-se às 8 horas, atendendo a uma escala de apresentações definida pela orientadora. Após a apresentação oral da pesquisa, a banca examinadora fez uma arguição à candidata. A banca se reuniu, em seguida, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota \_\_\_\_, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado à aluna, que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital (CD), de acordo com as orientações da secretaria do colegiado de curso. Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 11 de dezembro de 2010.

Aluna Jane Aparecida Jacy de Oliveira nº de matrícula 2009744955

Professora Clenice Griffó - Orientadora  
Clenice Griffó

Professor Gilcinei Teodoro Carvalho - convidado/avaliador  
Gilcinei Teodoro Carvalho

Ana Maria de Castro Rocha

Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso Lato Sensu  
em Docência na Educação Básica

## RESUMO

O presente estudo está contextualizado na Escola Municipal Hugo Werneck, localizada na Vila São Jorge/Nova Granada, região oeste de Belo Horizonte. Trata-se de um plano de ação direcionado a oito crianças de 6/7 anos, cursando, nesta escola, o 2º ano do 1º ciclo no turno da tarde.

Esta proposta justifica-se pela necessidade de reflexão sobre a nossa prática docente no ciclo de alfabetização e de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos com dificuldade no processo da aquisição da escrita e leitura. Objetivou-se, com este plano de ação, uma intervenção mais individualizada e específica junto a aprendizes ainda no início do ciclo, acompanhados pela professora responsável pela turma, tendo em vista uma maior interação durante o processo.

Os pressupostos teóricos que sustentam as reflexões e as escolhas metodológicas se inserem na vertente construtivista e sócio-interacionista, com ênfase nas dimensões ativas da aprendizagem da criança e nas hipóteses ou etapas psicogenéticas em seus processos de aquisição da escrita. Também o material didático adotado no trabalho pedagógico proposto se insere na mesma perspectiva, complementado por algumas atividades lúdicas, tais como contação de histórias, relato de histórias vivenciadas, reconto, música e ainda algumas atividades de fixação.

A proposta desenvolvida pretendeu oferecer subsídios à perspectiva diagnóstica e preventiva como prática educativa contínua, sobretudo quanto à intervenção mais efetiva, ainda no início do processo de alfabetização, junto a alunos que demonstram maior distanciamento na consolidação de capacidades e competências fundamentais a esse processo, em relação a seus pares de idade.

**Palavras-chave:** aquisição base alfabética – perspectiva diagnóstica e preventiva.

## **ABSTRACT**

The study is contextualized in the School Hall Hugo Werneck, located in St. George Village/New Grenada, the western region of Belo Horizonte. This is an action plan aimed at children aged eight 6/7 years, studying at this school, 2<sup>nd</sup> year of a cycle in the afternoon.

This proposal is justified by the need for reflection on our teaching practice in the cycle of literacy and expansion of learning opportunities for students with difficulty in the process of acquiring reading and writing. The objective of this action plan, a more individualized and specific assistance from apprentices still early in the cycle, accompanied by the teacher responsible for the class, with a view to greater interaction during the process.

The theoretical assumptions that underpin the reflections and methodological choices fall into the constructivist strand and social interaction, with emphasis on active learning dimensions of the child and the assumptions or psychogenetic steps in their processes of literacy acquisition. Also, the textbooks adopted in pedagogical work proposed is the same perspective, supplemented by some recreational activities such as storytelling, story-telling experienced, retelling, music and even some activities of fixation.

The developed proposal intended to offer subsidies to view diagnostic and preventive and educational practice continued, especially regarding the most effective intervention, even early in the process of literacy, with students demonstrating greater distance in the consolidation of skills and competencies essential to this process, relative to their peers.

**Key-word:** acquisition alphabetical basis – diagnostic and preventive perspective.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO: .....</b>	<b>10</b>
A instituição, seus alunos e seus profissionais .....	X
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL .....</b>	<b>13</b>
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>27</b>
<b>5. REGISTRO E ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM PROCESSO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>53</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se configura como um plano de ação da rede de ensino municipal de Belo Horizonte, destinado a crianças em processo de alfabetização. O título escolhido - Intervenção para a aquisição da base alfabética no 2º ano do 1º ciclo – evidencia a convicção e o desejo de que a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita, aconteçam o mais cedo possível, logo no 1º ano de escolaridade, considerando que o desenvolvimento esperado no processo de alfabetização, é de três anos de escolaridade.

O planejamento deste projeto de intervenção iniciou-se em 2009, ainda de forma angustiada e insegura, buscando orientações e sugestões com colegas de trabalho e coordenação pedagógica.

Apresentei diagnósticos e demandas à coordenação pedagógica da instituição onde atuo, na tentativa de mostrar a realidade de meus alunos que, em 2009, estavam no 3º ano do 1º ciclo e participavam do Projeto de Intervenção elaborado pela SMED (Secretaria Municipal de Educação).

O procedimento do referido projeto consistia, até então, em retirar da sala de aula os alunos envolvidos, por quatro vezes na semana, durante 1h30minutos por dia, acompanhados por uma interventora (docente responsável pelo atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem) que não participava do dia a dia das crianças. O grupo era dividido em dois, de acordo com níveis de escrita e dificuldades evidenciadas; cada grupo saía da sala de aula em dois horários distintos.

Os alunos que ficavam em sala de aula continuavam com a professora designada como “referência 1”<sup>1</sup> – docente que fica mais tempo em sala de aula com os alunos. Esta deveria dar sequência ao seu trabalho, respeitando os procedimentos discutidos com o grupo de trabalho da área.

---

1 De acordo com as Proposições Curriculares da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, denomina-se professor-referência aquele que é o maior responsável pelo trabalho com a alfabetização e o letramento na turma. O documento também esclarece que, sendo a alfabetização e o letramento os objetivos do 1º ciclo, todos os profissionais são responsáveis por esses dois processos.



Cada grupo era assistido pela professora interventora. Esses grupos de alunos retornavam da intervenção em momentos diferentes. A impressão, contudo, era sempre a de que os alunos ficavam perdidos e confusos. Como não tinham participado dos momentos de interação com o restante dos colegas de turma, haviam perdido atividades de leitura, escrita, oralidade e socialização entre seus pares da sala de aula, no coletivo. Embora, durante a intervenção, tivessem atividades semelhantes às dos seus colegas, perdiam vínculos com o cotidiano de sua turma de origem.

Esta situação tornou-se um problema para a professora, para os grupos da intervenção e para os que ficavam em sala de aula, devido à elevada rotatividade de alunos. Porém, essa era a organização possível, para que os aprendizes avançassem na aprendizagem desejada e pudessem acompanhar o restante da turma.

Ao refletir sobre esta situação, de forma mais distanciada e aprofundada, propus-me a desenvolver um plano de ação em 2010, repensando tal organização junto à coordenação da área, após minhas considerações e das colegas do turno da tarde a respeito dos problemas vivenciados no ano anterior. Elaborei a proposta de intervenção para o período de março a setembro do ano letivo de 2010, tendo em vista os limites temporais para a elaboração do registro deste trabalho acadêmico.

Além do nível de reflexão orientado por minha prática, a perspectiva teórico conceitual de minha formação adquiriu novos rumos a partir de minha participação continuada nesta especialização em Alfabetização e Letramento. Como aluna deste curso, busco novos referenciais que possam ajudar em minhas práticas em sala de aula, interagindo com saberes já consolidados e com conhecimentos adquiridos ou mediados pelas relações com a comunidade escolar na qual estou inserida.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO: A INSTITUIÇÃO, SEUS ALUNOS E SEUS PROFISSIONAIS**

A Escola Municipal Hugo Werneck, instituição acompanhada neste estudo, está localizada na Regional Oeste – Vila São Jorge/Nova Granada, em uma área de risco, onde as crianças e suas famílias trocam de domicílio constantemente, ora devido à violência, ora devido aos problemas de enchentes. Há também casos de famílias vindas de outras localidades, fugindo dos mesmos problemas e se instalando neste aglomerado – o que faz com que muitos dos estudantes percam o ano letivo, tendo que repeti-lo devido ao não cumprimento da frequência escolar exigida por lei, ocasionando a perda do ritmo da aprendizagem.

São alunos muito carentes, que necessitam da escola e do acompanhamento escolar, bem como da inclusão em ações sociais que a vida dentro da escola proporciona.

Em casa não são crianças pequenas, mas pequenos adultos que cuidam de irmãos menores e fazem os serviços domésticos, tendo pouco tempo para se dedicar aos estudos. Na maioria das vezes, não há uma pessoa para ajudá-los nos deveres de casa enviados pela professora, pois geralmente a família toda trabalha fora ou não há um parente que domine a leitura e a escrita. Não há alguém para incentivá-los à leitura, alguém para ler uma história - enfim falta-lhes uma referência em casa para o aprendizado.

A referida escola municipal está em processo de discussão do seu Projeto Político Pedagógico, através de sugestões, análises e avaliações do caminho que foi percorrido até hoje. Esse projeto já se encontra em fase final de elaboração pelo conjunto de profissionais da escola.

Observa-se que nas turmas do 3º ano do 1º ciclo, alguns alunos com três anos de frequência em classes de alfabetização demonstram não ter o domínio do conjunto de habilidades e competências em alfabetização e letramento que se espera ao final deste ciclo, conforme o recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais -

PCN's. Há defasagem entre os anos de escolaridade e o nível de alfabetização, como também entre o nível de habilidades para o exercício de práticas sociais de leitura e escrita. Além desse nível de avaliação, este diagnóstico é corroborado por observações e resultados de avaliações contínuas, feitos por nós, professores, em sala de aula.

Muitos alunos, em nossa escola, chegam ao 2º ano do 1º ciclo, tendo vivenciado um ano de escolarização, mas com dificuldade em escrever o próprio nome e sem noções pertinentes às bases alfabéticas de nosso sistema de escrita.

Demonstram lacunas no processo de aquisição das habilidades e competências da alfabetização para a escolaridade em questão, no que diz respeito também à faixa etária.

A maioria mal sabe usar os suportes e instrumentos presentes na escola (quadro de giz, quadro branco, cartazes, avisos, livros, revistas, cadernos, folhas de papel, lápis, borracha), não reconhecem as letras do alfabeto e nem a representação gráfica de sinais sonoros da língua falada; não conseguem escrever o nome próprio; não identificam sílabas e rimas; não utilizam a escrita no contexto escolar; não compreendem a orientação e o alinhamento da escrita na Língua Portuguesa; não compreendem o princípio alfabético da escrita. Outros decodificam, mas não leem, escrevem palavras sem sentido. A maioria das produções são coletivas.

Esta realidade nos faz refletir sobre a nossa prática, tentando nos aproximar de nossos alunos, investigando mais de perto seus desejos, suas limitações e interesses, buscando, de forma sensível e fundamentada, descobrir caminhos para alfabetizar letrando<sup>2</sup> e consolidar aprendizagens esperadas para cada ano/série.

Na intenção de ampliar para esses alunos, as possibilidades de aprendizagem e de inserção na cultura da escrita, o nosso grupo de trabalho nesta escola, preocupa-se em utilizar rotineiramente diversos gêneros textuais, preservando-se a liberdade de cada professora em ampliar as propostas de trabalho, dependendo do perfil de sua

---

2 Os processos de alfabetização e letramento serão descritos conceitualmente na próxima seção.

turma: reconto de histórias; produção de poemas, de avisos, de uma variedade de listas; escrita e leitura de bilhetes, de cartas; convites; anúncios; cartazes; panfletos; tirinhas e quadrinhos; receita culinária; fábulas – enfim, diversos tipos de usos sociais de leitura e escrita para que os alunos possam aprender, em momentos verdadeiros e autênticos, na tentativa de alfabetizar letrando e expandir perspectivas que não têm em casa.

Na perspectiva de minha atuação profissional, trabalho desde 2007 nesta escola, no turno da tarde - que recebe alunos de 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo, com idades que variam de 5 anos e 8 meses a 13 anos (no caso de alunos repetentes).

Nossa estrutura de trabalho e de organização dos tempos escolares é dividida entre 19 profissionais neste turno em questão: 2 coordenadoras; 12 professoras “referência 1” (professora que fica por mais tempo em sala de aula com os alunos) e 4 professoras “referência 2” (professora que fica quatro horas semanais com os alunos, uma hora diária) e 1 professora interventora (professora que atende os alunos com dificuldade de aprendizagem, em um espaço criado especialmente para esse fim, acompanhando crianças cursando o 3º ano do 1º ciclo).

As professoras “referência 1” fazem um trabalho mais sistematizado e direcionado às dimensões de alfabetização e letramento, devido à maior permanência em sala de aula junto aos alunos. Há também o trabalho com as disciplinas de Artes, Literatura e Ciências.

As propostas das professoras “referência 2” vão em direção ao estímulo à preocupação com o meio ambiente, à identidade, à cidadania, à diversidade cultural, espaço geográfico, paisagens, através de projetos integrados com as disciplinas de História e Geografia – abordagens transversais que também têm em vista os processos de alfabetização e letramento.

Dentre as quatro “referência 2”, uma delas trabalha especificamente com a disciplina de Educação Física, contemplando práticas corporais; percepção do corpo; valorização da ludicidade e construção da autonomia.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

Os processos de alfabetização e letramento são centrais em minha área de formação e especialização. Por extensão, são igualmente centrais no estudo proposto.

Meu trabalho de intervenção, envolve conceitos básicos relacionados ao construtivismo, utilizando na prática as contribuições desta abordagem na alfabetização e letramento dos meus alunos, mas também fazendo uso de alguns métodos e didáticas de maneira variada, orientada, equilibrada e adequada com a preocupação de não utilizá-los como um manual de instrução, procurando não desconsiderar os conhecimentos da atualidade, adquiridos por mim, sobre a aprendizagem do sistema alfabético/ortográfico da escrita e dos conteúdos relacionados ao seu uso social, levando em conta que o aluno constrói o sistema, convivendo com o objeto da escrita. A alfabetização tem método, tem planejamento, tem rumo, pois é parte da educação.

Segundo Magda Soares<sup>3</sup>, a perspectiva construtivista trouxe importantes e diferentes contribuições para a alfabetização:

[...]Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem pré-requisitos da escrita, que caracterizam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada - pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização - são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança no processo da construção do sistema de representação que é a língua escrita -

---

<sup>3</sup> Magda Becker Soares: professora titular emérita da UFMG, fundadora do CEALE/UFMG, doutora em Didática e autora de inúmeras obras sobre alfabetização e letramento. Citação extraída do artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas, de Magda Soares, apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações”.

O construtivismo não é um método de ensino, refere-se ao processo de aprendizagem, onde o sujeito envolvido constrói seu conhecimento através de suas ações.

Considerados historicamente, os métodos de alfabetização dividem-se em dois grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Os métodos sintéticos, privilegiam as correspondências fonográficas e vão da parte para o todo, compreende o método alfabético (a unidade é a letra); o método fônico (a unidade é o fonema); o método silábico (a unidade é a sílaba).

Os métodos analíticos, buscam romper radicalmente com o princípio da decifração e partem do todo para as partes, as unidades de análise são a palavra, a frase e o texto. São conhecidos por método global de contos; método de sentencição e método de palavração.

O método clínico: método de observação que consiste em deixar a criança falar, anotando-se a maneira pela qual ela desenvolve o seu pensamento. A novidade consiste em deixar a criança falar, seguindo as respostas: guiada por elas a criança é encorajada a falar cada vez mais livremente. Dessa forma, é possível obter em cada domínio da inteligência um procedimento clínico de exame que é análogo ao que os psiquiatras adotaram como meio para a elaboração do diagnóstico. É a resposta da criança que determina parcialmente o próximo passo do professor alfabetizador.

O método clínico crítico: além do registro das respostas verbais, a criança é levada a agir para resolver um problema, dizendo alguma coisa sobre o que ela fez. Além dos procedimentos do método clínico, esta variação na observação dos sujeitos inclui a manipulação imediata. Este procedimento passou a predominar no trabalho de Piaget após a década de 30.

O método de indagação: adaptação do método clínico de Piaget, utilizado por Ferreiro & Teberosky para o estudo da aquisição da escrita. Inclui tarefas de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, de modo a resolver situações através da escrita e da leitura, antes que as crianças conheçam a escrita convencional.

O construtivismo de Piaget<sup>4</sup>, procura explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações qualitativas que surgem no percurso do desenvolvimento intelectual.

Conforme referenciais de Soares e Batista, 2005, as ideias que sustentam esses estudos – que se originam das investigações de Jean Piaget – podem ser resumidas do seguinte modo:

Síntese das principais ideias que sustentam os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita.

1. A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para a escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
2. Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona: é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
3. Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
4. As hipóteses feitas pelas crianças se manifestam muitas vezes em suas

---

4 Jean Piaget: biólogo de formação, estudou Filosofia e doutorou-se em Ciências Naturais, o fundador da epistemologia genética (teoria do conhecimento, centrada no desenvolvimento natural da criança). Nasceu na Suíça, em 09 de Agosto de 1896 e faleceu em 1980.

tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.

O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores.

Emília Ferreiro<sup>5</sup>, foi orientada por Jean Piaget, de quem posteriormente tornou-se colaboradora, conforme seu relato:

“[...] Em todas as minhas apresentações e publicações anteriores tenho afirmado que a teoria de Piaget foi minha principal fonte de inspiração para a pesquisa sobre leitura e escrita. Alguns interpretam isto como simples invocação, sem ver onde estava a influência piagetiana específica – além da que se torna evidente pelo tipo de entrevista clínica que utilizamos – precisamente porque não fiz menção da possível relação entre os bem conhecidos períodos operatórios e a aquisição da leitura e escrita. Reduzir a teoria de Piaget a uma descrição de níveis sucessivos de organização é esquecer que a pergunta fundamental que guiou suas investigações epistemológicas e psicológicas foi: como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?

Para responder a esta pergunta, em primeiro lugar é preciso procurar identificar os modos de organização relativamente estáveis que podem caracterizar os níveis sucessivos de conhecimento em um dado domínio; todavia, o problema central é compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento. O modelo teórico geral encontra-se em Piaget.” (Ferreiro, 2003)

A rapidez com que as ideias de Ferreiro foram difundidas, dirigiu grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre a alfabetização.

Emília Ferreiro iniciou suas pesquisas empíricas na Argentina, em trabalho conjunto com Ana Teberosky, as pesquisas das autoras, têm como objeto de estudo, um conteúdo ao qual Piaget não se dedicava (o mestre não havia explorado a escrita), resgatam os pressupostos epistemológicos (conhecimento) centrais de sua teoria,

---

5 Emília Ferreiro: psicolinguista, nasceu na Argentina, em 1936, doutorou-se pela Universidade de Genebra.



para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita. (Azenha, 1994)

No processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na alfabetização - mas de forma vinculada ao contexto da realidade sociocultural dos alunos e resignificada pela compreensão do que é lido ou escrito pelo aprendiz.

O problema que tanto atormenta os professores refere-se aos diferentes níveis em que se encontram os alunos e que vão se desenvolvendo em ritmos desiguais, durante o processo de alfabetização, configurando grupos sempre heterogêneos, com demandas diferenciadas. As contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita focalizam questões pertinentes a este campo: o que a escrita representa? Como as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos, produzindo escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas são excelentes exemplos dos esquemas de assimilação piagetiano.

O princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança deve ser gradual, correspondendo aos mecanismos deduzidos por Piaget, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, necessariamente levam tempo. Utilizando o sistema interno e não repetindo o que ouvem, é que as crianças interpretam o ensino recebido.

Para o construtivismo, nada mais revelador do funcionamento da mente de um aluno do que seus supostos erros, porque evidenciam como ele “releu” o conteúdo aprendido. O que as crianças aprendem não coincidem com aquilo que lhes foi ensinado. (Azenha, 1994)

Em artigo fundante dessa reflexão, Soares (2003) enfatiza *As muitas facetas da alfabetização* e reforça a tendência a um grande número de pesquisas, artigos e livros com diferentes visões e métodos de abordagem sobre o tema alfabetização e letramento.

A partir de distinções essenciais entre esses processos, a autora ressalta a importância do letramento e a utilização dos métodos no ensino da alfabetização.

Algumas distinções e relações serão retomadas nesta seção.

A alfabetização refere-se, em sentido estrito, ao domínio do sistema alfabético de nossa escrita, à aquisição da leitura e da escrita. O letramento refere-se a uma acepção mais ampla, por se referir à compreensão da função social da linguagem e, portanto, aos usos socialmente contextualizados da escrita e da leitura.

Na visão da referida autora, há diversas facetas que fazem parte da concepção de alfabetização - são aspectos psicológicos, sociolinguísticos e culturais que precisam ser considerados para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

A reinvenção da alfabetização passa pela associação da aquisição do código da escrita e o seu pleno desenvolvimento na perspectiva interativa e comunicativa, expresso nas diversas manifestações do letramento. A criança caminha para a compreensão da função social da escrita, com o acompanhamento e a mediação do professor alfabetizador, que o incentiva a usar estes recursos para o melhor entendimento da vida social, cultural e política. É necessário, pois, que a criança em fase de alfabetização possa não apenas decodificar símbolos, letras e palavras, mas compreendê-los e relacioná-los a seus usos e finalidades no meio em que vive.

Como nos diz Magda Soares:

“[...]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 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 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 por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em

dependência da alfabetização”. (Soares, 2003),

O texto de Soares permite uma visão de quanto o Brasil ainda está lento nesse processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Diversas demandas e expectativas permanecem atuais, neste campo: o reconhecimento e a compreensão da motivação e das hipóteses do aprendiz nesse processo de aprendizagem; a capacitação básica e continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental; a reformulação e evolução da aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras, reinventando-se a alfabetização em suas múltiplas facetas.

Outra obra relevante neste campo é a de Ferreiro e seus colaboradores (1985), centrada na teoria e na pesquisa sobre a psicogênese da leitura e da escrita. Esta vertente busca superar concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização - que se associam a uma percepção estática da “prontidão” das crianças - para referendar pressupostos construtivistas/interacionistas de Vygotsky e Piaget, atentos à gênese dos processos e ao dinamismo das hipóteses e dos níveis de aprendizagem das crianças. Do ato transmissivo de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender, como construção do conhecimento - que é realizado pelo educando, visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é “ensinado”.

Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais deixam de ter sentido isoladamente, como usualmente ocorre em algumas práticas de diagnóstico e de ensino. Estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos permanece essencial a estrutura do modo de representação da escrita?

Na busca de respostas a tais questões, as crianças elaboram várias hipóteses, que aqui serão brevemente descritas.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, buscaram descrever e classificar as sucessivas etapas de produção da escrita, tentando compreender o motor que impulsiona esse processo de aprendizagem. Suas conclusões apontam quatro momentos básicos pelos quais passam a maioria das crianças, independentemente

do processo de escolarização.

As quatro hipóteses estudadas por Ferreiro e Teberosky (1985) são descritas a seguir:

**1. Pré-silábica:** não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo.

A **hipótese pré-silábica** é a busca de critérios para distinguir os modos básicos de representação da escrita, que se manifestarão em incompreensão e lacunas em várias dimensões, resultando em formas particulares e não convencionais de representação quanto a:

1. diferença entre desenho e escrita;
2. linearidade (organização espacial diferenciada do desenho);
3. direcionalidade do sistema (de cima para baixo, da esquerda para a direita);
4. tipos de letra;
5. diferença entre letras e outros modos de representação;
6. escrita diferenciada;
7. modos de diferenciação entre as escritas, diferença quantitativa: quantas letras devem existir para que algo seja considerado escrita;
8. exigências qualitativas (variações necessárias as letras);
9. variação de símbolos nas diferentes palavras (nesse caso, o aprendiz compreendeu que diferentes palavras são escritas de diferentes modos);
10. variação de símbolos numa mesma palavra.

Além dessas dimensões, dois aspectos merecem atenção, em busca de avanços nas hipóteses sobre a escrita:

- ➔ **Influência do contexto sobre a escrita:** uma evidência dessa manifestação se expressa, inicialmente, no realismo nominal – concepção da criança segundo a qual o significado da palavra se sobrepõe ao significante ou forma de

representação por signos (por exemplo, a palavra boi pode ser percebida como maior do que a palavra formiguinha, pela avaliação unilateral do tamanho do animal representado)

→ Fonetização da escrita: relação entre os aspectos sonoros e gráficos da escrita de modo cada vez mais ajustado à escrita convencional.

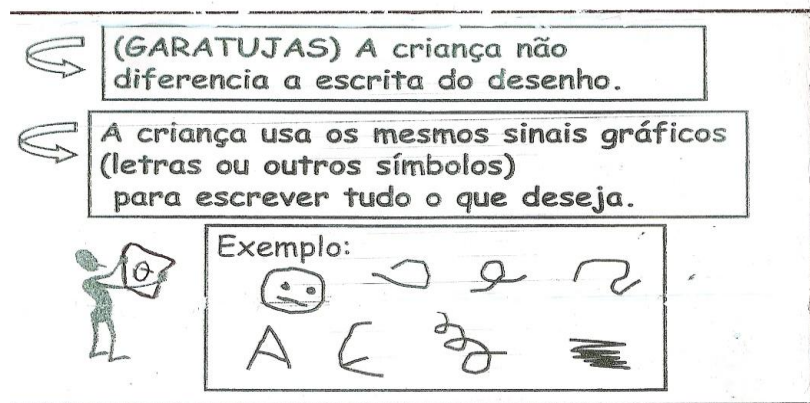
Exemplos de escrita pré-silábica em três estágios de desenvolvimento:

### Estágio 1:

↪ (GARATUJAS) A criança não diferencia a escrita do desenho.

↪ A criança usa os mesmos sinais gráficos (letras ou outros símbolos) para escrever tudo o que deseja.

Exemplo:



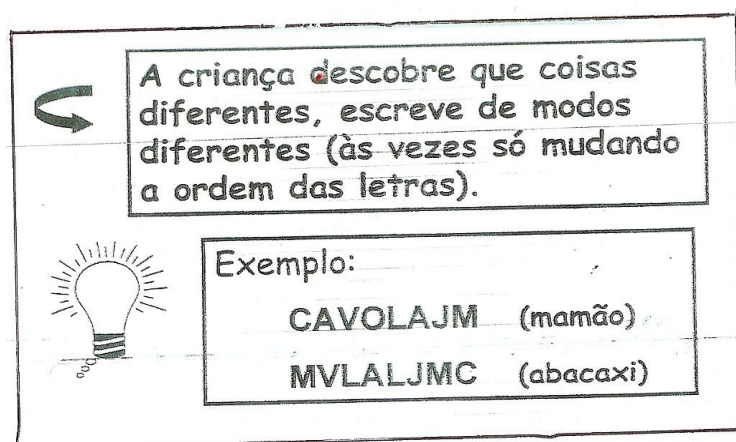
### Estágio 2:

↪ A criança descobre que coisas diferentes, escreve de modos diferentes (às vezes só mudando a ordem das letras).

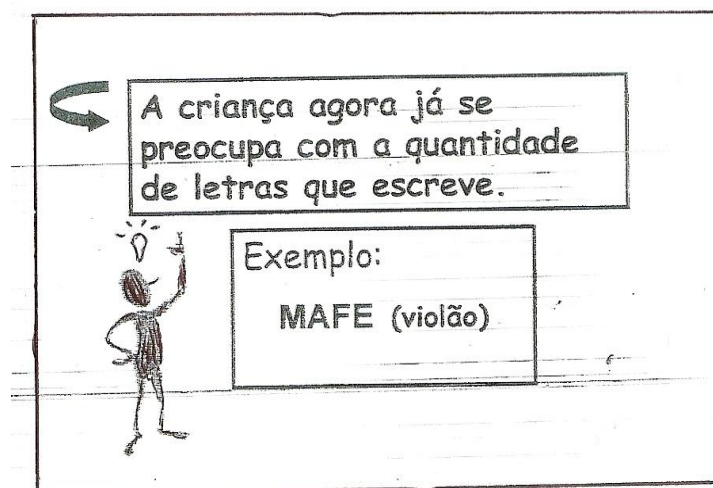
Exemplo:

CAVOLAJM (mamão)

MVLALJMC (abacaxi)



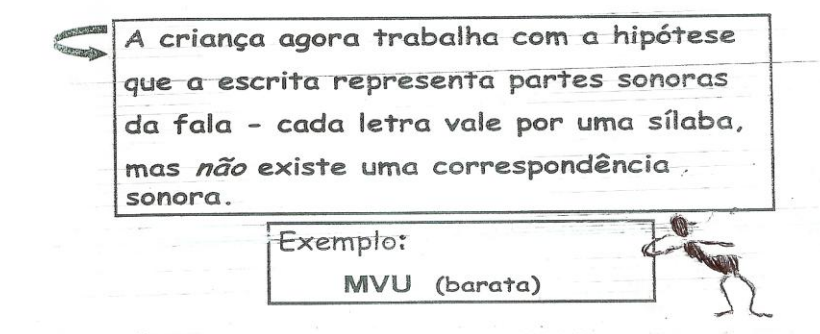
### Estágio 3:



**2. Silábica:** a criança compreende que as diferenças na representação escrita está relacionada com o “som” das palavras, o que a leva a refletir sobre a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras.

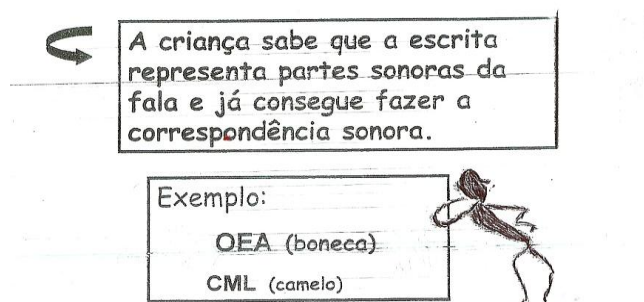
**2.a. Silábica sem valor sonoro (quantitativa):** não implica que a letra utilizada forme parte da escrita convencional de certo recorte, podendo ocorrer escrita de símbolos inventados.

Exemplo:



**2.b. Silábica com valor sonoro (qualitativa):** a letra usada vincula-se aos aspectos sonoros da palavra escrita e costuma ser constitutiva da escrita sonora da mesma.

Exemplo:




**3. Silábico-alfabético:** Consiste no uso simultâneo da hipótese silábica e da alfabética, no registro de uma mesma palavra ou na escrita de uma série de palavras, com alternância destas duas concepções de escrita. É a oscilação entre a representação gráfica de uma letra para cada sílaba e/ou uma para recortes sonoros menores que a sílaba - por isso, as escritas incluem sílabas com uma letra e outras representadas com mais de uma letra; neste caso já há preocupação com o valor sonoro das sílabas.

Exemplo:

A criança sente que uma letra para cada sílaba não funciona e procura acrescentar letras a sua escrita.

Exemplo:  
CAVL (cavalo)  
BONCA (boneca)


Obs.: Ao escrever desta forma, ela não está omitindo letra, e sim acrescentando letras.



**4. Alfabética:** concepção segundo a qual a escrita deve realizar o registro dos fonemas da língua oral. Dessa forma, para o registro de uma sílaba oral, utiliza-se mais de uma letra. É a busca de maior regularidade na escrita, ajustando-a a sílabas canônicas (consoante-vogal). Isso implica a compreensão de que a escrita representa quase todas as características do sistema convencional, mas sem uso ainda das convenções ortográficas. Exemplo:

A criança já faz uma análise sonora dos fonemas da palavra. Escreve exatamente como fala.

Exemplo:  
CAXORO (cachorro)  
MININU (menino)  
BIXU (bicho)



No início do processo geralmente a criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas e, por isso, necessita ser iniciada e introduzida nesse



sistema, como representação conceitual e culturalmente diferenciada de outros sistemas.

Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la e acirrar, através de informações adequadas, as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético. Sem um conhecimento básico da psicogênese da língua escrita, não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos, mas se esse conhecimento está disponível, o professor pode montar seus próprios instrumentos diagnósticos e suas estratégias de intervenção.

A partir de referenciais pertinentes a esse foco (Adams et al, 2006; Batista, 2006; Oliveira, 2005; Soares e Batista, 2005) podem ser destacadas algumas capacidades mais importantes para a apropriação do sistema de escrita, que perpassam a oralidade, a aquisição do código alfabético, a escrita e a leitura:

- Participar das interações cotidianas em sala de aula, com habilidades de escuta e de expressão; responder as questões propostas pelo professor; expor opiniões nos debates com os colegas e com o professor.
- Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar.
- Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada.
- Planejar a fala em situações formais.
- Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.
- Compreender as diferenças entre a escrita e outras formas gráficas (saber fazer a diferenciação entre letras e desenhos, letras e rabiscos, letras e números, letras e outros símbolos gráficos).
- Conhecer o alfabeto (compreender a categorização gráfica e funcional das

letras; conhecer e utilizar diferentes tipos de letras).

- Dominar convenções gráficas (compreender a orientação e o alinhamento da escrita: compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final de frase).
- Reconhecer unidades fonológicas (sílabas, rimas, terminações de palavras).
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita (cada “som” é representado por uma ou mais “letras”).
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
- Desenvolver capacidades de decifração: saber decodificar palavras (a relação grafema-fonema é o princípio básico de construção do nosso sistema de escrita); saber ler reconhecendo globalmente as palavras (ler sem se deter em sons, nomes de letras ou sílabas, favorece uma leitura global e rápida).
- Desenvolver a fluência em leitura: conhecimentos de mundo, domínio de estruturas sintáticas, aumento do vocabulário (com base nesses conhecimentos, diminui-se a quantidade de informação visual).
- Compreender textos: compreensão linear (informações visíveis); produção de inferências (ler nas entrelinhas); compreensão global.
- Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.
- Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Trabalhar com a ideia desses educadores, funciona como um salto na aprendizagem, no emocional, afetivo e criativo de cada aprendiz. É um grande avanço dos alunos a cada dia.

## 4. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste plano de ação, projetou-se iniciar mais cedo uma intervenção no processo de alfabetização, antes de os alunos atingirem o 3º ano do 1º ciclo – uma ação mais precoce, com caráter preventivo e com mais tempo para o trabalho efetivo, para que pudesse ser mais específico e mais individualizado o processo de aprendizagem da alfabetização. Pretendia-se, além disso, uma maior interação entre alunos assistidos pelo projeto de intervenção e a professora referência 1, sendo esta a profissional com vínculos de trabalho mais intensivos.

Em 2010 recebi uma nova turma, na E.M. Hugo Werneck – a sala 4 do turno da tarde - que iniciaria o 2º ano do 1º ciclo, bastante heterogênea, tendo grupos de diferentes níveis de aprendizagem quanto ao processo de alfabetização.

É com esta turma que me dispus a trabalhar, ao longo do ano, na perspectiva deste Plano de Ação. São 21 alunos do 2º ano do 1º ciclo; 12 meninas e 9 meninos, numa faixa etária bem equilibrada - 11 crianças com 6 anos e 10 crianças com 7 anos, ainda em fase de alfabetização.

A maioria das crianças está no mesmo grupo e na mesma escola, desde o ano de 2009; três alunos vieram para a turma este ano - um deles foi transferido de outra sala de aula, por problemas disciplinares e não tem dificuldade de aprendizagem; outra aluna veio de outra escola da rede municipal e também não apresenta dificuldade de aprendizagem; a terceira aluna está repetindo o 2º ano devido à baixa frequência, apresentando dificuldades na aquisição da escrita.

Este é meu primeiro ano trabalhando com esta turma, em fase de alfabetização. Eu os recebi em Fevereiro e, após avaliação diagnóstica, ditados e atividades diárias, identifiquei os níveis de aquisição de escrita, conforme conceituação anteriormente apresentada.

De acordo com este diagnóstico, configurou-se o seguinte quadro:

Pré-silábico (estágio 2)	4 alunos (4 meninos)
Pré-silábico ( estágio 3)	2 alunas
Silábico com valor sonoro	2 alunos (1 menina e 1 menino)
<b>Não participaram da intervenção pedagógica (13 alunos)</b>	
Silábico-alfabético	10 alunos (7 meninas e 3 meninos)
Alfabético	3 alunos (2 meninas e 1 menino)

Apesar do equilíbrio existente quanto à faixa etária e ao gênero, observa-se o desequilíbrio quanto ao nível de escrita e leitura. No primeiro semestre letivo, dos vinte e um alunos, só três conseguiam ler e compreender o que liam, dez apresentavam leitura ainda silabada e oito ainda não conseguiam nem soletrar - só conheciam as letras do alfabeto ou reconheciam algumas sílabas.

Ficou evidenciado, portanto, que necessitavam de um acompanhamento mais individualizado ou em grupos menores.

Levando em conta a organização dos tempos escolares da escola, uma intervenção mais específica não poderia ocorrer com todos os aprendizes com dificuldade de aprendizagem. Em decorrência dos vinte e um alunos, oito necessitariam de maior acompanhamento, por se encontrarem bastante distanciados do restante da turma, principalmente em atividades simples – como, por exemplo, localizar palavras em um pequeno texto, mesmo estando destacadas em caixa alta no quadro de giz.

É importante considerar que as dificuldades nos processos de alfabetização e letramento se configuram, sobretudo, porque alguns alunos necessitam de mais tempo e acompanhamento individualizado, em um grupo menor, no qual haja uma intervenção mais sistematizada e eficaz, ainda no início do 2º ano de escolarização.

O trabalho de avaliação, através de hipóteses elaboradas pelas crianças, no primeiro momento auxilia a fazer a enturmação. Contudo, não acredito que uma turma homogênea possa avançar mais do que a heterogênea - aproximando-se alunos de níveis de escrita menos distantes, resultados mais produtivos podem ocorrer.

Segundo Vygotsky<sup>6</sup>, o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo, mas cada um dá um significado particular a essas vivências, o jeito de cada um aprender o mundo é individual. O aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá sobretudo pela interação social.

Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, a distancia entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial).

Tendo em vista os pressupostos apresentados e em comum acordo com a coordenação pedagógica da escola, foi elaborada uma proposta de trabalho da seguinte forma: os oito alunos em níveis de escrita pré-silábica e silábica teriam uma hora semanal de intervenção com a professora referência 1 em outro espaço físico da escola; o restante da turma ficaria com a professora referência 2 na própria sala de aula, para um trabalho mais avançado. Assim, não comprometeria o trabalho diário da professora referência 1.

Acreditava-se que esses oito alunos teriam mais aproximação com a professora responsável pela turma, contando também com o olhar mais experiente em relação

---

<sup>6</sup> Lev Vygotsky: pensador bielorusso, formado em Direito, Medicina, Psicologia, História e Filosofia. Faleceu em 1934 aos 37 anos.

a cada aprendiz – levando em conta o contato diário com os mesmos e de maior tempo em horas/aula. Seria possível garantir um acompanhamento que não dependesse de uma professora estranha ao cotidiano do aluno, mas sim daquela professora que os acompanha diariamente, que tem conhecimento do seu modo de ser, sua maneira de agir e pensar, seus costumes e anseios.

O grupo de profissionais que trabalha com os 1º e 2º anos do 1º ciclo, considerou que tal organização não prejudicaria os alunos. Os que ficam na sala de aula podem receber um acompanhamento mais aprofundado, o que diminui bastante sua ansiedade no que diz respeito ao avanço em outros saberes; os que vão para a intervenção revelam-se mais confiantes, levados pela professora que os conhece bem, tornando o aprendizado mais específico, trazendo mais segurança e leveza ao trabalho. O vínculo afetivo entre educador e aprendiz, ajuda não só na aprendizagem, como também no desempenho do professor em relação ao seu objetivo maior no ambiente escolar.

Os oito alunos que ainda não estavam escrevendo alfabeticamente, além da intervenção semanal, passaram a conviver com os demais colegas de sala de aula e com as aulas diárias, recebendo apoio pedagógico, participando das atividades em comum ao restante da turma. Mas o momento de maior ênfase constituiu-se durante o acompanhamento específico, bem mais individualizado e intensivo.

O projeto foi iniciado no mês de março, as intervenções foram realizadas na sala 13 da Escola Municipal Hugo Werneck, todas às sextas-feiras, no último horário, de 16h20 às 17h20.

## 5. REGISTRO E ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Foram 18 intervenções, equivalentes a 18 dias e 18 horas. Inicialmente participaram 8 crianças, 3 meninas e 5 meninos.

Optei por preservar a identidade das crianças e facilitar o entendimento para o leitor do trabalho realizado, desta forma os alunos foram nomeados neste Plano de Ação, com as iniciais de seus nomes e o nível de escrita de cada um:

1. **FB** → **pré-silábico**
2. **FL** → **pré-silábico**
3. **IN** → **pré-silábico**
4. **JV** → **pré-silábico**
5. **EK** → **pré-silábico**
6. **JF** → **pré-silábico**
7. **KQ** → **silábico**
8. **IG** → **silábico**

O material utilizado como eixo deste trabalho foi o livro de Iêda Maria Luz Brito<sup>7</sup>, destinado a processos iniciais de alfabetização. Segundo a autora, este material apresenta, através de cruzadinhas, coquetel de letras e pequenos textos rimados, mais de 140 nomes e desenhos de objetos. Os versos são apresentados em caixa alta e repetidos em letra cursiva, para confronto e conhecimento dos tipos de letras existentes no alfabeto.

Cada coisa tem seu nome. Isto aguça a curiosidade da criança, até chegar o momento de resolver a aprender a escrever todos os nomes. No início o aprendiz ainda está descobrindo o que fazer com as letras: vai escrevendo e experimentando,

---

<sup>7</sup> Brito, Iêda Maria Luz. Primeiras Cruzadinhas – Desafios Ortográficos: Projetos. Belo Horizonte: Editora Balão Vermelho, 2007.

do seu jeito, de acordo com suas hipóteses.

Depois descobre a forma correta de escrever, de pronunciar as palavras - é um exercício prolongado que exige paciência, curiosidade e esperteza. O desafio que o livro proporciona aumenta a motivação - sobretudo é um convite à brincadeira tão apreciada pelas crianças pequenas.

As atividades envolvendo cruzadinhas, são bastante utilizadas no livro de Iêda Brito. Segundo Hamze<sup>8</sup>, trata-se de uma ferramenta pedagógica que ajuda a enriquecer o vocabulário do educando, colabora no desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da escrita e ortografia. O uso deste jogo nas escolas, também favorece e provoca o estímulo cognitivo, assim como auxilia na compreensão, na coordenação e significado das palavras.

Além das atividades previstas no livro em questão, propus-me a utilizar as quadrinhas populares nele escritas, colocando ritmo de músicas conhecidas, trazendo um envolvimento mais descontraído, provocando situações prazerosas no processo de aprendizagem, incentivando a participação; utilizando a musicalidade para melhorar o ritmo da leitura, buscando também ajudar os alunos a estabelecer relações entre o escrito e o oral, para que avançassem nas habilidades da leitura e escrita.

Levando em conta que a música proporciona a mentalização das palavras de uma forma espontânea, sem a obrigação de decorar palavras ao acaso. Através desta memorização contextualizada e significativa, o educador pode ajudar os alunos a desenvolver conceitos, a aumentar o vocabulário, a usar a criatividade; a induzir o confronto entre palavras.

Também foram selecionadas para este trabalho outras atividades, além das relacionadas no livro adotado, tais como:

- atividades que relacionam palavras às figuras correspondentes

---

<sup>8</sup> Amélia Hamze – educadora -Profª /CETEC/UNIFEB e FISO – Barretos. Site Brasil Escola.



(representação de fonemas com letras); comparação do tamanho das palavras;

- apresentação de cenas e escrita de frases no coletivo ou individual, observando o espaçamento entre palavras e a direção da escrita da linha;
- quantidade de palavras nas frases apresentadas;
- destaque de palavras em um pequeno texto.

Iniciamos o trabalho de intervenção no dia 05/03/10 com uma conversa sobre a importância desse acompanhamento mais específico. Foi necessário um apoio psicológico, devido aos questionamentos que as crianças fizeram sobre a saída da sala de aula para a intervenção em outro espaço.

Os incentivei para que pudessem almejar um avanço na aprendizagem e se igualassem aos demais colegas quanto ao nível da leitura e da escrita. Conversei também sobre a importância da frequência, principalmente nestes dias, para que não perdessem estes momentos, pois eram únicos.

Fizemos alguns combinados:

- só participariam oralmente os alunos com mais dificuldade e quando não soubessem, os outros colegas os ajudariam;
- cada vez que um aluno sobressaísse mais do que o outro, ia ser o assistente da professora e ajudaria os colegas que estivessem precisando de ajuda;
- quem fosse avançando na aprendizagem e mudasse de nível da escrita (silábico alfabético), não participaria mais da intervenção.

Apresentei o livro da Lêda Maria Luz Brito que usaríamos durante o trabalho de intervenção, esperei que todos o manuseassem, falei sobre o título, autor, editora, desenho da capa, tipos de atividades, sobre o campo semântico: objetos; comentei que haveria outras atividades inseridas durante o processo além das atividades do

livro.

Expliquei que o trabalho seria através de cópias xerográficas, as quais seriam coladas em um caderno na sequência indicada no livro.

Fizemos a nossa primeira avaliação diagnóstica, neste espaço da intervenção, pois já havia feito uma anterior em sala de aula com a turma toda para selecionar os alunos com mais dificuldade, os quais seriam encaminhados para o acompanhamento mais específico.

Utilizei um ditado visual de palavras com “Ç”, foram oito figuras relacionadas para a avaliação. (figura 1)

Terminado o ditado, escrevi as palavras no quadro branco, pedi que cada um observasse o que estava escrito e confrontasse com o que escreveu.

As alunas **EK, IG, JF**, tiveram mais percepção em relação à escrita das palavras, os demais fizeram a correção e não se manifestaram, ficaram meio apáticos.

Recolhi os ditados e a partir daí fiz uma análise mais específica para o reconhecimento das necessidades de cada um.

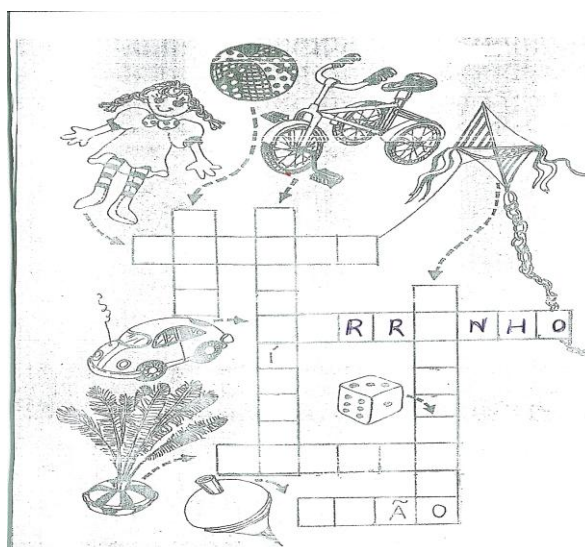
A sala de aula que utilizamos é pequena, agradável, uma mesa para a professora, poucas carteiras e um quadro branco, apropriada para o trabalho de intervenção com poucos alunos. Não há ambiente de letramento nesta sala em relação à Língua Portuguesa, a utilização desse espaço contempla prioritariamente, as intervenções de Matemática que também ocorrem na escola Hugo Werneck de 2ª à 5ª feira, para os alunos do 2º ciclo.

A organização do grupo na sala de intervenção, foi constituída com a disposição das carteiras em forma de “meia lua” e os alunos com mais dificuldade foram intercalados ao lado dos que apresentaram desempenho melhor no ditado.

Os cadernos foram distribuídos com as atividades coladas, respeitando a sequência

do livro da Lêda Brito.

Toda atividade era iniciada com explicação, como exemplo cito uma atividade de cruzadinha. Expliquei que alguns quadradinhos já estavam preenchidos com letrinhas que eram as dificuldades ortográficas que serviriam para ajudá-los a escrever a palavra, avisei que não poderia sobrar e nem faltar quadradinhos, teriam que pensar nos sons e só completar o que estava faltando.



Os alunos **EK**, **IG**, **JF** e **KQ**, ficaram como referência para os demais, tinham mais facilidade e foram formando suas hipóteses, enquanto que os alunos **FB**, **FL**, **IN** e **JV**, demonstraram mais dificuldade, sugeri então que conversassem entre si e fizessem as atividades em dupla.

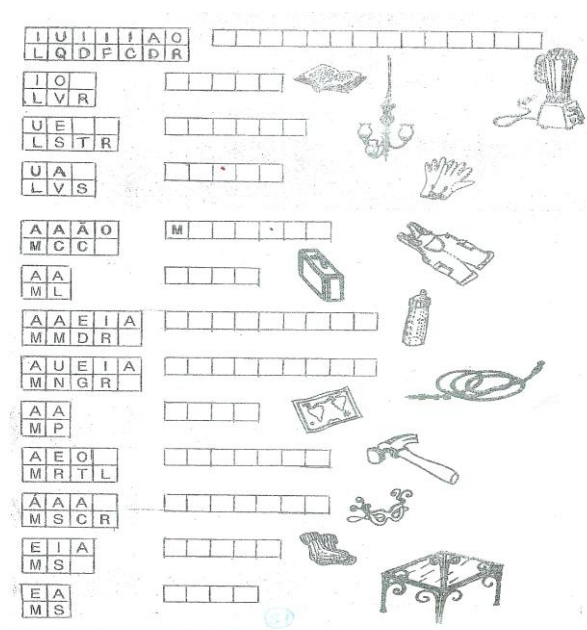
Após a conclusão de cada atividade, era feita a correção coletiva no quadro branco, as imagens dos objetos, os sons das palavras, as sílabas eram trabalhadas e frases coletivas foram produzidas.

Na atividade de cruzadinha sobre brinquedos, ilustrada acima, há a figura de um velocípede, houve grande curiosidade, os alunos não conheciam este brinquedo, resolvi parar a atividade para comentar sobre a sua história.

A discussão foi muito boa, voltamos ao passado, contei sobre a minha infância, também descrevi o velocípede, contando que foi o “avô” do “velotrol”, brinquedo conhecido por eles. O velocípede era uma espécie de bicicleta, mas tinha três rodas e um lugar atrás para levar um “carona” em pé; explicando que a palavra era derivada de “veloz”.

Houve uma participação muito intensa, a oralidade foi bastante explorada. O velocípede ajudou muito a tornar o momento da intervenção mais divertido.

Outra atividade, o “Coquetel de letras”, foi um pouco mais complicada para os alunos pegarem o ritmo, as letras aparecem embaralhadas em um quadro, tendo ao lado uma reta quadriculada e a figura correspondente.



A criança precisava observar a figura, contar a quantidade de quadradinhos, verificar no quadro as letras que poderiam ser utilizadas.

Na correção coletiva fui utilizando as letras, conforme os alunos iam ditando, riscando as já utilizadas e chamando a atenção para o que faltava e sobre o som que as sílabas produziam. Houve dificuldade nesta atividade, os alunos só

conseguiram concluí-la com a minha ajuda.

As quadrinhas populares, eram escritas utilizando dois tipos de letras, a caixa alta e a cursiva. Foram escritas por mim no quadro branco, lidas para os alunos, colocamos ritmo musical de cantigas já conhecidas, cantamos juntos e as crianças decoravam as palavras e familiarizavam com o texto, nesse sentido, o ritmo ajuda a alfabetizar. A música possibilita que as crianças vivenciem, desde o início de seu processo de alfabetização, o envolvimento com textos e palavras significativas, estimula a pesquisa e a análise das palavras do texto, propicia a aquisição de um repertório de letras e palavras que contribuem para o desenvolvimento do processo da aquisição da leitura e da escrita.

Foram feitos exercícios de rimas, separando termos dos versos da quadrinha. As crianças desenhavam o que entenderam sobre a quadrinha, localizavam as rimas e as destacava no texto.

As quadrinhas em letra cursiva, eu pedia que localizassem as rimas, as palavras, mas não aprofundava muito neste tipo de letra, apenas comentava sobre outras formas que as letras podem aparecer.

Nestas atividades sobre quadrinhas populares, o trabalho era iniciado através de conversa sobre o tema e algumas questões eram exploradas, tais como:

- Existe autor para a quadrinha popular?
- Como elas surgem?
- É uma história que a gente entende fácil?
- Por que chama quadrinha popular?
- O que é verso?
- Quantos versos tem uma quadrinha?
- O que é rima? Indique as rimas da quadrinha.
- Vamos inventar uma música para cantar com os versos da quadrinha?
- A quadrinha foi escrita de duas formas, as letras são diferentes, mas as

palavras são as mesmas.

- Vamos localizar as rimas na quadrinha.
- Vamos escrever a palavra usando as duas formas de escrita.

CAJUEIRO PEQUENINO, CARREGADINHO DE FLOR, EU TAMBÉM SOU PEQUENINO, CARREGADINHO DE AMOR.
• Cajueiro _____ • também _____ • Carregadinho _____ • pequenino _____
Cajueiro pequenino, Carregadinho de flor, Eu também sou pequenino, Carregadinho de amor.

Nas atividades com as letras iniciais, sugeri para que pintassem as figuras que começam com a letra indicada na página, que listassem os nomes das mesmas no caderno, depois as palavras eram escritas corretamente no quadro branco para a socialização do grupo e serem confrontadas com as palavras escritas por cada aluno, logo após eram separadas em sílabas e três delas eram escolhidas pelos alunos para a construção coletiva de uma frase para cada palavra. Cada criança dava sugestões e construía frases orais. Estas atividades colaboram para o desenvolvimento de capacidades necessárias à produção textual. Fui orientando as ideias que iam surgindo, estruturando as frases que foram escritas no quadro branco para uso coletivo.



No mês de abril, para a minha surpresa e alegria, constatei após outra avaliação através de ditado, que duas alunas, **EK** e **IG** atingiram o objetivo proposto para este projeto de intervenção, chegaram ao nível da escrita silábico-alfabético e deixaram de fazer parte deste grupo de alunos assistidos.

As duas alunas demonstraram ler e reconhecer o assunto de um texto simples e interpretá-los, localizando informações sem apoio de imagens ou outros elementos gráficos, já haviam consolidado a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguindo também ler frases utilizando estratégias que permitem ler textos de curta extensão. A aluna **EK** foi transferida para outra escola devido à mudança da sua família para outro bairro.

Após nova avaliação o nível da escrita dos alunos em intervenção ficou assim:

- 1) FB → pré-silábico
- 2) FL → pré-silábico
- 3) IN → pré-silábico
- 4) JF → silábico
- 5) KQ → silábico

6) JV → silábico

7) EK → silábico-alfabético (saiu da intervenção)

8) IG → silábico-alfabético (saiu da intervenção)

Escolhi três avaliações da aluna **IG**, para ilustrar seu desenvolvimento durante a intervenção.

Figura 1:

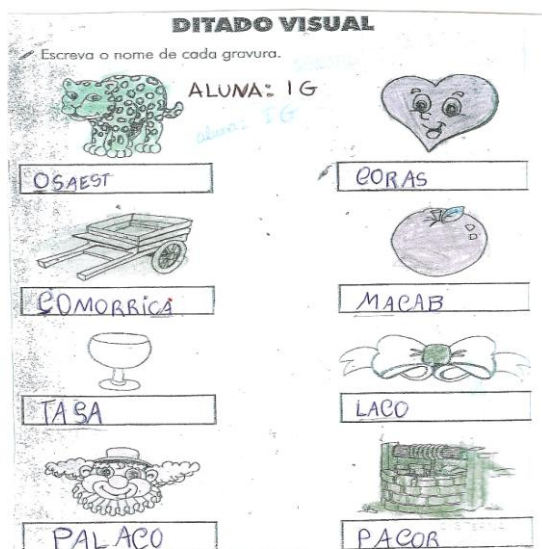




Figura 2:

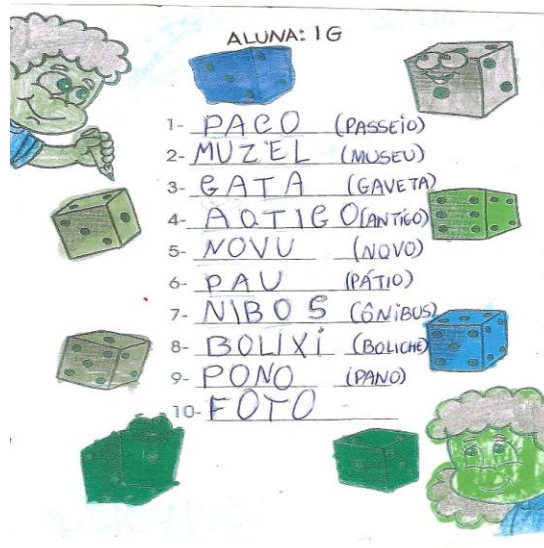
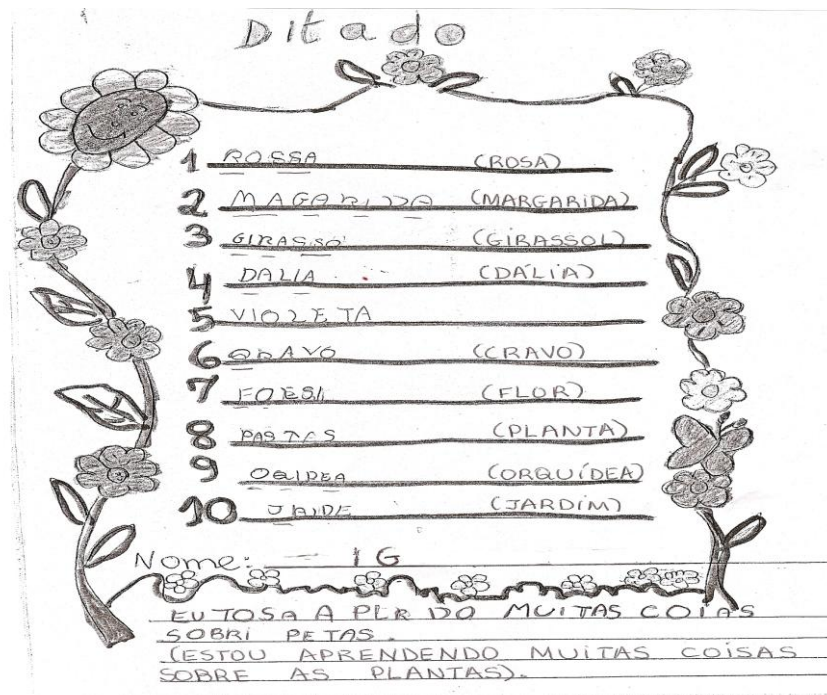


Figura 3:



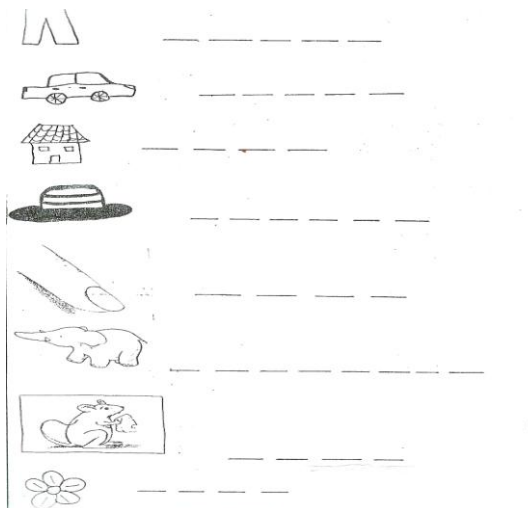
Com a saída das duas alunas, restaram seis crianças, sendo que **FB, FL, IN** e **KQ** não progrediram, **JF** e **JV** estavam evoluindo, mas ainda havia muita coisa a fazer, mesmo assim fiquei empolgada com o primeiro resultado após o início da intervenção.

Os alunos **JF** e **JV**, já haviam consolidado algumas habilidades, como leitura de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e palavras de uso frequente na escola; estavam contando a quantidade de sílabas de palavras formadas por sílabas simples e estabelecendo relação entre letras (grafemas) e fonemas (sons), embora ainda apresentassem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa.

Os alunos que apresentavam mais dificuldade: **FB, FL, IN**, começaram a demonstrar maior envolvimento e destreza no desenvolvimento das atividades, já estavam identificando letras iniciais das palavras; contando e reconhecendo sílabas simples das palavras estudadas. Estes alunos estavam em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da escrita, ainda no início da apropriação dos princípios que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever.

A atividade envolvendo figuras, sugeria para que o aluno as nomeasse, com uma letra para cada traço. Estas atividades não estavam inclusas no livro da Iêda Brito.

Os nomes dos objetos eram combinados antecipadamente para o conhecimento da utilidade dos mesmos e o reconhecimento dos desenhos.



No mês de maio o aluno **IN** saiu do projeto de intervenção, já estava caminhando para o nível silábico. Ele foi transferido para outra escola, devido a sua família ter recebido indenização por desapropriação de área de risco, situação comum na escola Hugo Werneck, comentada no início deste trabalho na Caracterização do contexto da intervenção: A instituição, seus alunos e seus profissionais.

Continuei o trabalho com 5 alunos, 1 menina e 4 meninos. Isso me fez refletir sobre o gênero predominante entre os alunos participantes, as meninas estavam em menor número desde o início e pareciam mais dedicadas e empolgadas.

No mês de junho, não tivemos muitos encontros, houve recesso e um projeto sobre a Copa do Mundo que utilizou uma parte do tempo destinado à intervenção.

Neste mesmo mês a aluna **JF** atingiu os objetivos propostos e saiu do projeto, já havia adquirido maior autonomia na leitura e escrita e o restante do trabalho em relação à alfabetização e letramento iria continuar em sala de aula junto com o grupo maior.

A última avaliação da aluna **JF**:



Em julho, tivemos só dois encontros, devido a finalização do projeto sobre a Copa do Mundo e também um longo recesso.

Restaram os alunos **FB**, **FL**, **JV** e **KQ** e o trabalho continuou com um ritmo muito melhor, as crianças estavam cada vez mais envolvidas com o projeto, demonstravam bastante interesse com os encontros, pareciam esperar ansiosamente pela chegada da 6ª feira.

Na volta do recesso de mais de 15 dias, já no mês de Agosto, recebemos um aluno novato, nomeado com as iniciais **VT**, estava no nível da escrita pré-silábico, veio transferido de outra escola e iniciou a intervenção no meio deste mês.

Em setembro, mais uma criança saiu da intervenção, o aluno **JV** que também demonstrou avanço no nível da leitura e da escrita, já reconhecia letras escritas de diferentes formas; lia frases reconhecendo seus sentidos; localizava informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos curtos com apoio de imagens; reconhecia a finalidade do texto com apoio de características gráficas.

Segue abaixo a última avaliação do aluno **JV**:



Das 8 crianças no início do trabalho, restaram quatro, contando com a entrada de mais um aluno no segundo semestre, ainda prevalecendo a predominância do gênero masculino.

Chegamos ao final do tempo estipulado para o término do projeto de intervenção que seria de março à setembro, tendo em vista os limites temporais para a elaboração do registro deste trabalho acadêmico.

Alguns alunos progrediram no processo da alfabetização e letramento, outros mudaram de escola e outros ainda precisam de um acompanhamento mais intensivo em sala de aula junto aos demais colegas.

O trabalho continuará, na observação do dia a dia, nos diagnósticos e intervenções individuais e coletivas em sala de aula, juntamente com o grupo de alunos da sala 4.

Há sempre um momento em sala de aula para: falar, ouvir, escrever e ler<sup>9</sup>:

→ falar: é uma via de mão dupla;

9 Encontro de coordenadores de 1º ciclo/2006 – Secretaria Municipal de Educação – SMED.

→ ler: é descobrir o mundo;

→ escrever: é uma maneira de comunicarmos com o outro;

→ ouvir: para construirmos novas histórias.

Desse modo, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, poderão desenvolver as habilidades necessárias para a alfabetização e o letramento, agrupadas a seguir:

- 1) apropriação do sistema de escrita;
- 2) leitura;
- 3) escrita;
- 4) compreensão e valorização da cultura escrita;
- 5) desenvolvimento da oralidade.

A situação de aprendizagem dos alunos quanto ao nível da escrita, ficou assim:

- FB → pré-silábico
- FL → pré-silábico
- KQ → silábico
- VT → silábico
- JV → silábico-alfabético (saiu da intervenção)

As avaliações finais dos alunos **FB**, **FL**, **KQ** e **VT**, foram inseridas neste trabalho para melhor entendimento do leitor quanto ao nível de escrita dos educandos no final da intervenção.

# Ditado



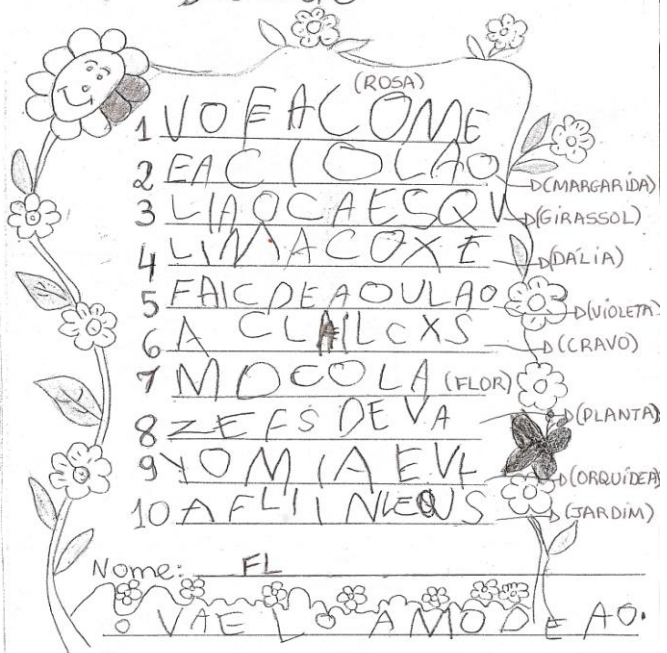
- 1 CONEMENSEO (ROSA)
- 2 MEEIMENE (MARGARIDA)
- 3 NOENEONE (GIRASSOL)
- 4 NONENEJU (DÁLIA)
- 5 NOESNGENO (VIOLETA)
- 6 MONEETRAE (CRAVO)
- 7 NOENENO (FLOR)
- 8 ETANENO (PLANTA)
- 9 TOMATLOO (ORQUÍDEA)
- 10 NOTANLNO (JARDIM)

Nome: FB

NU ENQUE MONEUEA NOENITODE

(ESTOU APRENDENDO MUITAS COISAS SOBRE AS PLANTAS)

# Ditado



- 1 VO FALOME (ROSA)
- 2 EACIOLAO (MARGARIDA)
- 3 LIAOCAESQU (GIRASSOL)
- 4 LIMACOXE (DÁLIA)
- 5 FAICDEAOULAO (VIOLETA)
- 6 A CLALCXS (CRAVO)
- 7 MIDCOLA (FLOR)
- 8 ZEFSDEVA (PLANTA)
- 9 YOMIAEVL (ORQUÍDEA)
- 10 AFLINNEOUS (JARDIM)

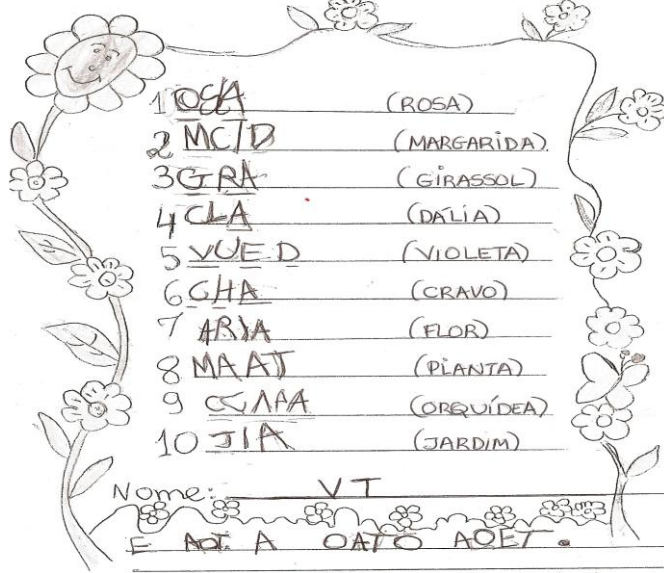
Nome: FL

VAE L O AMO DE AO.

(ESTOU APRENDENDO MUITAS COISAS SOBRE AS PLANTAS)



# Ditado

- 
- 1 ROSA (ROSA)
  - 2 MCI D (MARGARIDA)
  - 3 GRA (GIRASSOL)
  - 4 CLA (DALIA)
  - 5 VUE D (VIOLETA)
  - 6 GHA (CRAVO)
  - 7 ARIA (FLOR)
  - 8 MAAT (PLANTA)
  - 9 CAAA (ORQUÍDEA)
  - 10 JIA (JARDIM)
- Nome: VT
- F A T A O A T O A O E T

(ESTOU APRENDENDO MUITAS COISAS SOBRE AS PLANTAS)

# Ditado

- 
- 1 ROTOROZO (ROSA)
  - 2 MATA (MARGARIDA)
  - 3 GIRACACO (GIRASSOL)
  - 4 PRARTRA (DALIA)
  - 5 VI TRA (VIOLETA)
  - 6 CAVOTO (CRAVO)
  - 7 VO TO TO CO (FLOR)
  - 8 PTAPA TA (PLANTA)
  - 9 ORUI RA (ORQUÍDEA)
  - 10 GATJ TU MUTOUADO (JARDIM)
- Nome: KQ
- L D A D N A P D M O C O T A R A

(ESTOU APRENDENDO MUITAS COISAS SOBRE AS PLANTAS)



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, quero ressaltar que na faixa etária em que os alunos selecionados para a intervenção se encontravam, 6/7 anos, foi necessário oferecer uma rotina dinâmica com diversas atividades, devido à capacidade de concentração, que nessa fase da vida, ainda é limitada - devendo por isso não se prolongar demais na mesma atividade, para evitar a dispersão.

Analisando o desempenho dos alunos envolvidos, através do instrumental que compõe a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil<sup>10</sup>, aplicada no 1º semestre/10, conforme a descrição das habilidades dos níveis de desempenho e de outras avaliações diagnósticas produzidas dentro da própria escola, os alunos **FB**, **FL** e **VT**, encontravam-se em um processo muito inicial em relação à aprendizagem da escrita e da leitura, estavam no começo da apropriação dos princípios que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever, tais como:

- distinguir letras de outras representações, como desenhos, numerais e outros sinais gráficos;
- identificar letras, reconhecendo seus nomes;
- reconhecer sílabas que compõem palavras;
- identificar letras iniciais de palavras.

No final do trabalho de intervenção em setembro/10, os alunos **FB** e **FL**, ainda se encontravam no mesmo nível de escrita inicial e com as mesmas habilidades apontadas pela Provinha Brasil do 1º semestre e as avaliações trimestrais, apenas o aluno **VT**, demonstrou um certo avanço quanto à oralidade e ao nível da escrita progredindo para o nível silábico.

É importante destacar que nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante

---

<sup>10</sup> A Provinha Brasil é um instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem. Constitui-se em instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.

o processo de alfabetização são passíveis de verificação por meio da Provinha Brasil, em vista das características específicas do instrumento e da metodologia utilizada<sup>11</sup>.

Assim, outras avaliações diagnósticas foram aplicadas, como ditados, avaliações trimestrais (anexos) construídas mediante o perfil dos alunos da escola Hugo Werneck.

O aluno **KQ**, continuou no mesmo nível de escrita e demonstrou um certo avanço quanto às habilidades apontadas na Provinha Brasil do 1º semestre/10, tais como:

- contar a quantidade de sílabas de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal);
- ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica – vogal) e palavras de uso frequente na escola;
- ler algumas palavras compostas por sílabas complexas, como as formadas por consoante/vogal/semivogal ou com presença de dígrafos;
- estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas).

Dos quatro alunos restantes, os que mais me preocupam são o **FB** e o **FL** que demonstraram pouco avanço na aprendizagem da leitura e da escrita.

Entrei em contato com as famílias tentando descobrir alguma falha visual ou auditiva, durante a entrevista as mães destes alunos deram informações importantes, a mãe do FB informou que ele necessitava usar óculos e a mãe do FL disse que ele tinha a audição comprometida.

As crianças foram encaminhadas para cuidados médicos. É mais uma tentativa para descobrir o melhor caminho a seguir no acompanhamento, já que a aprendizagem não se desenvolveu conforme o esperado para estas duas crianças. Há a

---

11 Caderno passo a passo da Provinha Brasil – 1º semestre/2010.

necessidade da identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: alunos, pais, professores e coordenação pedagógica.

Como professora da turma, minha pretensão principal, a partir deste plano de ação, foi tentar conseguir que esses oito alunos progredissem na aprendizagem da leitura e da escrita:

- ganhando ritmo e volume da escrita e da leitura: ampliassem o repertório de palavras escritas e orais;
- avançassem na aquisição da base alfabética;
- desenvolvessem a linguagem;
- despertassem para o prazer de ler e escrever;
- acompanhassem o restante dos colegas de turma, sentindo-se plenamente incluídos nos processos de alfabetização e letramento.

Com este trabalho não desejo implantar nenhum método revolucionário ou fabricar uma fórmula mágica, pois tudo o que foi feito durante o trabalho de intervenção, eu busquei como referência teórica os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como também Piaget e Vygotsky.

Coube a mim, diagnosticar o nível que se encontravam os alunos, para a partir daí planejar os encontros que foram conduzidos com bastante interesse e motivação.

Em seu livro<sup>12</sup>, Perrenoud<sup>13</sup>, fala sobre as qualidades profissionais que o professor deve ter para ajudar os alunos a desenvolverem competências.

“[...] Antes de avaliar as mudanças, melhor colocá-las em operação,

---

12 Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, 2000. Artmed Editora

13 Philippe Perrenoud, Ph pela Universidade de Genebra.

não somente nos textos, mas no espírito e nas práticas. Isso levará anos se for um trabalho sério. Pior seria acreditar que as práticas de ensino e aprendizagem mudam por decreto. As mudanças exigidas passarão por uma espécie de revolução cultural, que será vivida primeiro pelos professores, mas também pelos alunos e seus pais. Quando as práticas forem mudadas em larga escala, a mudança exigirá ainda anos para dar frutos visíveis, pois será preciso esperar mais de uma geração de estudantes que tenha passado por todos os ciclos. Enquanto se espera, melhor implementar e acompanhar as mudanças do que procurar provas prematuras de sucesso”.

Finalizo as minhas considerações com outra reflexão a respeito do que o professor deve fazer para modificar a sua prática, também retirada da obra de Perrenoud.

“[...] Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e , em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é ruptura. O obstáculo está mais em cima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar a profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais”.

## 7. BIBLIOGRAFIA

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN Barbara R., LINDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. Consciência fonológica. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo. Ed. Ática, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Planejamento da alfabetização. *Coleção Instrumentos da alfabetização*, V. 4. Belo Horizonte. CEALE, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Planejamento. *Coleção Instrumentos*, V. 6. Belo Horizonte. CEALE, 2006.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Desafios da formação: Proposições Curriculares – ensino fundamental 1º ciclo. Texto preliminar. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte . Belo Horizonte:SMED. Jan/2008, págs. 10 a 61.

BRITO, Iêda Maria Luz. Primeiras cruzadinhas; desafios ortográficos: objetos. Belo Horizonte, Editora Balão Vermelho, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua e da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo. Cortez Editora, 1989.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. *Coleção Alfabetização e letramento/Caderno do professor*. CEALE/UFMG: Belo Horizonte, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris S. Ribas da. A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula. *Coleção Alfabetização e letramento/Caderno do professor*. CEALE/UFMG: Belo Horizonte, 2005.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. Manual para normatização de publicações técnico-científicas. 7 ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2004. p. 242.

GOMES, MARIA DE Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. A aprendizagem e o ensino da língua escrita. *Coleção Alfabetização e letramento*. CEALE/UFMG: Belo Horizonte, 2005.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização? Guia da alfabetização. Revista Educação, nº 2, p. 46-60. Ed. Segmento. São Paulo, 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão. Aprender a ler e a escrever. Guia da alfabetização. Revista Educação, nº 1, p. 12-27. Ed. Segmento. São paulo, 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. *Coleção Alfabetização e letramento/Caderno do professor CEALE/UFMG*: Belo Horizonte, 2005.

PIAGET, Jean. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, Ed. Cortez: Autores e associados, 1986.

ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP. Ed. Mercado de letras, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In Revista Brasileira de Educação, 2003.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento. *Coleção Alfabetização e letramento/Caderno do professor*. CEALE/UFMG: BELO Horizonte, 2005.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da língua escrita. São Paulo. Ed. UNICAMP, 1989.

## 8. ANEXOS

Exemplo de avaliação diagnóstica utilizada durante o processo, mas contemplando todos os alunos da sala 4.

Avaliação trimestral utilizada no 2º trimestre de 2010:

E.M. HUGO WERNECK – 2 TRIMESTRE – 2010.  
AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2 ANO DO 1 CICLO.

---

1- COMPLETE O CABEÇALHO COM OS DADOS.

NOME: \_\_\_\_\_

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

---

2- FAÇA UM X NO QUADRADINHO DA PALAVRA QUE TEM A 1ª SÍLABA IGUAL À DA PALAVRA

BARCO


BANANA

BRASIL

BONECA

---

3- VEJA A FIGURA ABAIXO.



QUANTAS SÍLABAS TEM O NOME DESSA FIGURA?

3

4

8

9

4- QUAL É A PRIMEIRA SÍLABA DO NOME DA FIGURA DA QUESTÃO 3?

- BOR
- LE
- BO
- TA

5- VEJA A FIGURA ABAIXO.



A PRIMEIRA SÍLABA DO NOME DESSA FIGURA É:

- CA
- GA
- HA
- JA

6- VEJA A CENA ABAIXO.



O QUE ACONTECE NESSA CENA?

- O VOVÔ RASGA O LIVRO.
- O VOVÔ PEGA NO SONO.
- O VOVÔ LÊ PARA O MENINO.
- O VOVÔ ESCREVE NO LIVRO.



7-LEIA O TEXTO ABAIXO.

**UM PERFEITO 2009**

INGREDIENTES:

- PAZ
- SAÚDE
- AMOR
- FELICIDADE
- CARINHO
- BONDADE
- SUCESSO
- SABEDORIA

\*TEXTO ADAPTADO.

ESSE TEXTO É:

- UM BILHETE
- UM POEMA
- UMA HISTÓRIA
- UMA LISTA

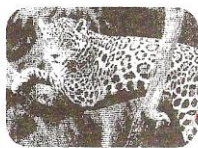
8- OS DOIS INGREDIENTES QUE APARECEM NO TEXTO ACIMA SÃO:

- FELICIDADE E CARINHO
- BELEZA E AMIZADE
- PAIXÃO E PROMESSA
- SURPRESA E CORAGEM

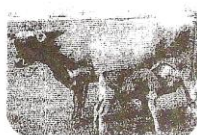
9- OBSERVE AS CENAS ABAIXO. LIGUE CADA UMA À FRASE CORRESPONDENTE.



TODOS GOSTAM DE DESCANSAR.



OS ANIMAIS DÃO LEITE A SEUS FILHOTES DESDE OS PRIMEIROS MESES DE VIDA.



ÀS VEZES, É PRECISO QUE AS PESSOAS DEEM LEITE PARA OS ANIMAIS.

10- LEIA O TEXTO ABAIXO.

O SEGREDO DA LUZ DO SOL

A LUZ DO SOL É FEITA DE CORES QUE VOCÊ PODE VER QUANDO APARECE UM ARCO-ÍRIS NO CÉU. É POSSÍVEL PERCEBER SETE CORES BEM DIFERENTES, UMA AO LADO DA OUTRA: VIOLETA, ANIL, AZUL, VERDE, AMARELO, LARANJA E VERMELHO.

QUAL É O ASSUNTO DESSE TEXTO?

- O CALOR DO SOL
- PORQUE APARECE O ARCO-ÍRIS
- A LUZ DO SOL
- DIAS DE SOL

11- ESCREVA UMA FRASE CONTANDO UMA NOVIDADE DA NOSSA ESCOLA.


12- ESCREVA UMA LISTA DE MATERIAIS QUE USAMOS NA ESCOLA.

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_
- 6- \_\_\_\_\_

13- ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA VAI DITAR.

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

14- ESCREVA A FRASE QUE A PROFESSORA VAI DITAR.


## Exemplos de registros de avaliações diagnósticas:

Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita

Aluno	Pré-silábico			Silábico				Silábico-alfabético	Alfabético			
	1	2	3	1	2	3	4	1	1	2	3	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
Observações:												

### Pré-silábico

1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos
2. Utiliza letras para escrever
3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade)

### Silábico

1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos

2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo)
3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional
4. Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional

### Silábico-alfabético

1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras

### Alfabético

1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita
2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita
3. Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do programa Ler e Escrever, da secretaria municipal de Educação de São Paulo

**REGISTRO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

**TURMA:**

CAPACIDADES	NÃO DOMINA	DOMINA PARCIALMENTE	DOMINA	OBSERVAÇÕES
1- Participar das interações cotidianas em sala de aula				
2- Compreender diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação				
3- Conhecer o alfabeto				
4- Conhecer diferentes tipos de letra				
5- Dominar as convenções gráficas				
6- Reconhecer unidades fonológicas				
7- Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita				
8- Dominar relações entre grafemas e fonemas				
9- Ler e compreender palavras				
10- Compreender globalmente o sentido do texto				
11- Identificar gêneros e funções de textos e localizar informações				
12- Realizar inferências				
13- Formular hipóteses				
14- Ler com fluência				
15- Recontar histórias lidas pelo professor.				
16- Redigir textos pequenos				