



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Marcella Inácio Milfont**

**AÇÕES INTERVENTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Brasília - DF**

**2019**

Universidade de Brasília

Marcella Inácio Milfont

**AÇÕES INTERVENTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza.

Brasília - DF

2019

Milfont, Marcella Inácio.  
AÇÕES INTERVENTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
/ Marcella Inácio Milfont; orientadora Maria Emília Gonzaga de Souza. - -  
Brasília, 2019.  
66 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) - - Universidade de Brasília, 2019.

1. Alfabetização. 2 Letramento. 3. Intervenções pedagógicas.  
Reagrupamento. I. Gonzaga de Souza, Maria Emilia, orient II.

Marcella Inácio Milfont

**AÇÕES INTERVENTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Aprovado em: 10/12/19

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza – Orientadora  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Aos meus familiares, amigos e professores.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Professora Doutora Maria Emília Gonzaga de Souza, por todo suporte e orientação para que este trabalho fosse realizado.

A todos os professores, educadores, estudiosos e tantos outros interessados neste tema que se dedicaram a colocar por escrito suas reflexões a fim de melhorarem a qualidade educacional.

A minha família, pelo apoio e credibilidade durante a minha trajetória escolar e acadêmica.

A todos aqueles que participaram de alguma forma desse processo. Esta monografia só foi possível graças ao suporte de vocês!

*“As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural.”*

*(Rubem Alves)*

## RESUMO

São muitas as discussões acerca da alfabetização e da prática do letramento no âmbito educacional. Essa fase é compreendida como basilar no desenvolvimento de toda a aprendizagem escolar, pois habilidades essenciais como leitura e escrita são desenvolvidas de maneira sistemática, por isso devem ser oferecidas com qualidade, de forma que atenda as necessidades de todos os discentes. Diante disso, a presente pesquisa objetivou analisar o processo de alfabetização e letramento e as estratégias didáticas realizadas pela escola, especialmente, pela professora alfabetizadora em sala de aula, percebendo o desenvolvimento de crianças de 1º ano do ensino fundamental durante um ano letivo em uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico com vistas a trazer subsídios para as discussões realizadas, fundamentando-se em referências como Soares (2004), Ferreira (1985), Morais (2012), Vygotsky (1999), Nery (2007), entre outros. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva teve como instrumentos de análise os relatórios das observações feitas durante a Residência Pedagógica, as atividades desenvolvidas pela professora alfabetizadora, os resultados dos testes da psicogênese e a entrevista com a professora regente acerca da alfabetização, do letramento e das ações interventivas. De acordo com as informações obtidas e da análise realizada, a professora ao perceber a alfabetização em uma perspectiva do letramento e ao considerar as especificidades de cada estudante, utilizando-se das estratégias didáticas de maneira adequada, atingiu o objetivo principal dessa ação: a promoção de aprendizagem do estudante e a evolução de sua leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Intervenções pedagógicas. Reagrupamento.



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Resultado do primeiro teste da psicogênese.....	39
QUADRO 2 – Resultado do último teste da psicogênese.....	51

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Atividade do livro didático de Língua Portuguesa (página 126).....	45
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UnB – Universidade de Brasília

FE – Faculdade de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio SEA – Sistema de Escrita Alfabética

ProIC – Programa de Iniciação Científica

DNIT – Departamento Nacional de Infraestrutura

DF – Distrito Federal

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

PANC – Plantas Alimentícias Não Convencionais

PP – Proposta Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO.....</b>	<b>14</b>
<b>MEMORIAL.....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE 2 - MONOGRAFIA.....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO AO LONGO DA HISTÓRIA E SUAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>20</b>
1.1 O que é alfabetização?.....	20
1.2 – O ensino e a aprendizagem da língua escrita: os métodos de alfabetização.....	21
1.3 – Letramento: um novo enfoque para a educação .....	24
1.4 – O que propõe a documentação legal em relação ao processo de alfabetização e letramento?.....	27
1.5 – As ações interventivas: propostas para garantia de um melhor atendimento .....	30
<b>CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 3 – O CAMINHO PERCORRIDO EM BUSCA DE CONHECER A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF.....</b>	<b>35</b>
3.1 – Conhecendo o ambiente educativo .....	35
3.2 – A turma do 1º ano e a professora alfabetizadora .....	36
3.3 – A rotina e o trabalho pedagógico.....	37
3.3.1 – Cantiga Popular: cantar e aprender .....	39
3.3.2 – Convite de aniversário: um convite à aprendizagem da leitura .....	41
3.4 – Livro didático: condutor ou inibidor de aprendizagem? .....	43
3.5 – As ações interventivas: Resgate no processo de alfabetização e letramento.....	45
3.5.1 – Reagrupamento intraclasse.....	45
3.5.2 – Reagrupamento interclasse.....	46
3.6 – A evolução na escrita das crianças .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>

<b>PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>PERSPECTIVAS FUTURAS .....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>65</b>

**PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO**

## MEMORIAL

Sou natural de Brasília, onde cursei toda a minha educação básica em escolas públicas do Distrito Federal.

A minha relação com a escola e com os professores se deu de forma tranquila ao longo de minha infância e adolescência. Ainda me lembro, aos dezessete anos, no último dia de aula do terceiro ano do ensino médio, do sentimento nostálgico que senti ao perceber que não pertenceria mais àquele ambiente no ano seguinte. Nesse tempo, a pergunta “o que vai ser quando crescer?” aguardava ansiosamente por uma resposta e, de repente, me vi crescida e sem uma resposta. No ano subsequente ao término da educação básica, estudava em casa para concursos públicos de nível médio, mas o desejo de ingressar no ensino superior me inquietava, passei a refletir e investir em um processo de autodescoberta.

Percebi que escolhi cursar Pedagogia, ainda sem saber, aos seis anos, quando brincava no quintal da casa de meus avós, lecionando para os meus primos. Quando me encantava o trabalho de minha professora da antiga 4ª série e seu grande prazer em nos ver lendo, escrevendo, atuando, encenando e brincando. Quando auxiliava meus irmãos na realização das tarefas de casa. Quando passava horas estudando a criança e o comportamento infantil...

Aos dezenove anos, ingressei no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília por meio do Enem.

Como traz Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Posso dizer que me sinto privilegiada em experenciar a Universidade de Brasília, o curso de Pedagogia, as disciplinas cursadas, os eventos científicos, o ProIc, a Residência Pedagógica, os estágios e tantas outras vivências. O curso de Pedagogia ampliou minha visão de mundo, me constituindo uma pessoa mais crítica e questionadora. Guardo um carinho por muitas das disciplinas que cursei, em especial, por Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Processo de Alfabetização e Oficina de Formação do Professor-Leitor. Logo em meu primeiro ano de formação participei de seminários e encontros que complementaram minha formação docente. Também escrevi meu próprio artigo científico no segundo ano sob a orientação da professora Maria Fernanda Farah Cavaton, na área de Educação Infantil, intitulado “As atividades propostas na creche são apropriadas para os bebês?”, que evidenciou a essencialidade de fatores como a intencionalidade, o planejamento e a organização do espaço e das atividades pedagógicas que impactam diretamente na aprendizagem dos bebês. Outra experiência que tive a partir da UnB

foram os estágios não obrigatórios: no DNIT e no Senado Federal que me fizeram entender o papel do pedagogo em ambientes não escolares. No DNIT, estagiei na área de educação para o trânsito e junto à minha equipe pude conhecer a realidade de algumas escolas do DF e entorno situadas à margem de vias de alto risco e apresentar proposta denominada “Projeto Escola” que tinha como objetivo a conscientização dos estudantes. No Senado Federal, estagiei na área de coordenação de treinamentos internos para os servidores da Casa, planejando e organizando os cursos ofertados, intermediando o contato entre os facilitadores e os servidores interessados, além do atendimento na plataforma virtual de aprendizagem.

Outra vivência foi a participação no Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, orientado pela professora Maria Emília Gonzaga de Sousa em uma escola pública do Plano Piloto, que suscitou esse estudo. Pude vivenciar intensamente, ao longo de um ano letivo, o trabalho de uma professora alfabetizadora no 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as dificuldades e as facilidades das crianças no processo de apreensão da língua escrita e da leitura e finalmente, as ações interventivas realizadas pela professora em sala de aula e pela escola.

Diante de tudo que foi exposto sinto-me transformada academicamente e pessoalmente também pela Universidade de Brasília, e espero que tantos outros sujeitos tenham o acesso e a oportunidade de vivenciar a universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.



**PARTE 2 - MONOGRAFIA**

## INTRODUÇÃO

A educação tem como uma de suas finalidades o pleno desenvolvimento do educando, para tanto, a fim de promover a formação básica do cidadão e a capacidade de aprender, o ensino fundamental tem como objetivo, entre outros, o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita.

A aquisição da linguagem escrita é um dos períodos mais delicados do processo educacional. Tratando-se de Brasil, segundo dados do SAEB (INEP, 2017), 22% dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, final do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, não localizam informações explícitas em textos curtos, mesmo quando a informação está na primeira linha do texto, quer dizer, sujeitos que embora matriculados há pelo menos três anos na escola, não desenvolveram habilidades simples de leitura e de escrita. Resultados como esse, mesmo após um volumoso número de estudos, nacionais e internacionais, a respeito da alfabetização e do letramento, suscita-me a curiosidade em compreender como uma escola pública do Distrito Federal, espaço de possibilidades e transformações, e especialmente o professor, lida com a diversidade de sujeitos e seus ritmos de aprendizagem, de forma a possibilitar o aprendizado, e mais, fazer com que percebam a importância da alfabetização e do letramento no mundo contemporâneo.

Este trabalho visa abordar o processo de alfabetização e letramento e as estratégias didáticas realizadas pela escola, especialmente, pela professora alfabetizadora em sala de aula.

Neste estudo serão apresentados dados sobre a escrita de um grupo de crianças, que tive contato a partir de uma vivência acadêmica fundamental em minha formação, a Residência Pedagógica<sup>1</sup>, bem como análises de práticas e estratégias pedagógicas, explicitando-as à luz de contribuições trazidas por Soares, Ferrero, Albuquerque, Morais, Vygotsky, e tantos outros, bem como da legislação educacional, com o propósito de produzir instrumentos para interpretações de manifestações próprias da escola que refletem para além dela.

### Justificativa

A intervenção pedagógica na alfabetização e no letramento foi escolhida, como citado anteriormente, a partir da vivência no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto de Pedagogia, em uma turma de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola

---

<sup>1</sup> A Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando em uma escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso.

pública do Distrito Federal, por perceber o papel desempenhado pela professora alfabetizadora em sala de aula e as ações interventivas promovidas pela escola com o intuito de garantir progresso na alfabetização dos estudantes.

Acompanhado o processo de decisão da ação interventiva e seu planejamento, mediante contato próximo com os docentes, pude vivenciar os dilemas de sua implementação, e principalmente, presenciar o desenrolar do processo de alfabetização, o que ensejou as seguintes questões: Como se desenvolve a alfabetização e o letramento? Como é feito o diagnóstico que gera planejamento e intervenções dentro e fora da sala de aula? Quais são as atividades desenvolvidas em sala de aula? O que faz a professora com os estudantes que não estão tendo os resultados esperados?

Posto isto, tem-se como objetivo geral:

Analisar o processo de alfabetização e letramento e as estratégias didáticas realizadas pela escola, especialmente, pela professora alfabetizadora em sala de aula.

Além disso, outras questões surgem em relação a esse tema: Quais são as estratégias utilizadas pela escola para produção de aprendizagem? Essas estratégias possibilitam aprendizagem aos estudantes do 1º ano em nível silábico? Para tanto, qual o período necessário? O atendimento é realizado de maneira adequada? Pensando nisso, proponho como objetivos específicos:

1. Verificar o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e analisar a prática docente em uma turma de 1º ano de uma escola pública do DF
2. Acompanhar a evolução da leitura e escrita de crianças de uma turma do 1º ano do ensino fundamental
3. Identificar as atividades interventivas realizadas pela escola e pela professora no processo de aquisição da língua escrita.

Para realização deste estudo e melhor desenvolvimento da pesquisa estrutura-se essa monografia em três capítulos: O primeiro capítulo é composto pelo referencial teórico, tratando-se da conceituação de alfabetização e letramento, exposição de documentação legal da área, e, sobretudo, de uma das propostas da Secretaria de Educação de intervenção pedagógica, o reagrupamento; o segundo capítulo, explicita a metodologia adotada na produção de dados e o terceiro abarca os resultados da pesquisa e a análise dos dados realizada, revisitando, sempre que necessário, o referencial teórico estudado.

## **CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO AO LONGO DA HISTÓRIA E SUAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

### **1.1 O que é alfabetização?**

A alfabetização é entendida como o processo de aquisição da língua escrita, ou seja, o ensino e o aprendizado de uma tecnologia<sup>2</sup> de representação da linguagem humana (SOARES; BATISTA, 2005). De forma complexa e abstrata, essa representação da escrita alfabético-ortográfico é feita por meio de símbolos, sendo letras ou grafemas e representam o significante do signo linguístico, isto é, os sons da língua e não o significado, como acontece no sistema de escrita ideográfico, por exemplo (SOARES; BATISTA, 2005).

Para Albuquerque (2007), a alfabetização foi levada para a sala de aula, por meio de métodos sintéticos e analíticos no final do século XIX, chamados atualmente de métodos tradicionais. Nesse período, as cartilhas tomaram as salas de aula (MORTATTI, 2000) e a alfabetização acontecia por meio da memorização de letras, sílabas e palavras soltas e o contato com frases e textos, ainda assim, descontextualizados, ao final das cartilhas.

Em 1980, o ensino e a aprendizagem da língua escrita, ainda segundo Albuquerque (2007), passou a ser objeto de estudo de várias áreas, como é o caso da Psicologia, da História, da Sociologia e, principalmente, da Psicolinguística. Isso porque, se observava um grande número de pessoas que sabiam “decodificar” e “codificar” pseudotextos, mas que não percebiam a função e o uso da língua em outros contextos sociais, que não a escola, denominados “analfabetos funcionais” contribuindo para as taxas de fracasso escolar. Para Soares (2003, p 14), esses dados provenientes de diferentes áreas do conhecimento se revelaram desarticulados e desestruturados, em suas palavras “uma massa de dados não integrados e não conclusivos”, isso porque em primeiro lugar os dados não conversavam entre si, em segundo voltavam o problema ora para os atores do processo de alfabetização, educandos e professores, ora para os contextos culturais, métodos, material e meios.

Entendido como um processo complexo, conseguir aprender a ler e a escrever e romper a barreira do analfabetismo corresponde a um momento bastante desejável, isto porque, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em junho de 2019, estima-se que 11,3 milhões de brasileiros entre a população de 15 anos ou mais são analfabetos — o número corresponde a 6,8% dessa população e diz respeito ao

---

<sup>2</sup> Entendida aqui em seu sentido mais amplo, como um conjunto de métodos e processos, de acordo com Magda Soares e Antônio Augusto Batista, em *Alfabetização e letramento: caderno do professor*, publicado em 2005, pela UFMG.

cenário identificado no ano de 2018. Apesar de esse índice estar reduzindo em relação aos anos anteriores, ocorre em ritmo bastante lento.

Por fim, merece ainda destaque, o fato de que, revisitando a história da alfabetização, de maneira geral, é possível perceber que as dicotomias, as disputas educacionais, variações de métodos e outros tantos dilemas acompanham-na ao longo dos anos.

## **1.2 – O ensino e a aprendizagem da língua escrita: os métodos de alfabetização**

A criação da língua escrita, tal como se conhece hoje, teve seus primórdios no séc. XIII a.C em uma civilização da Antiguidade, conhecida como os fenícios (CAGLIARI, 2009), no entanto por conta de sua valorização e da relação de poder com a escrita, comumente é atribuída aos gregos, devido ao prestígio cultural de suas obras (MELO; MARQUES, 2017).

Em uma sociedade letrada como a nossa, aprender a ler e a escrever é sinônimo de aquisição de novos conhecimentos e mais, em um país desigual como o Brasil, onde 80% de sua população em 1881 era analfabeta (FERRARO, 2009), significava, também, o direito ao voto, que se tornou realidade apenas 104 anos depois, em 1985. Dessa forma, a história da alfabetização no Brasil e no mundo é marcada pela disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, pelo ecletismo pedagógico, pelas influências do construtivismo, pelo letramento, dentre outras correntes.

Os métodos tradicionais de alfabetização são divididos em dois grandes grupos: métodos sintéticos e métodos analíticos. Estes protagonizaram muitas disputas no campo educacional entre seus defensores, mais fortemente entre 1980 e 1990, (MELO; MARQUES, 2017). O grande diferencial está no “ponto de partida”, sendo da parte para o todo nos métodos sintéticos (letras, sílabas e fonemas) ou do todo para as partes nos métodos analíticos (palavras, frases e pseudotextos) e se faz uma questão até os dias de hoje.

Os métodos sintéticos se baseiam na decoração de sinais gráficos e correspondências fonográficas, tendo como ponto de partida o mais simples para o mais complexo, atividades como leitura em voz alta e ditado eram comuns em sua aplicação (FRADE, 2007).

O método alfabético é o mais antigo dos métodos sintéticos, predomina a soletração e a memorização das letras do alfabeto, por isso os educandos não são estimulados a fazerem qualquer relação com a língua falada (FRADE, 2007).

Já o método silábico apresenta as sílabas de forma destacadas ou uma letra do alfabeto e sua família silábica em diferentes ordens. Esse método foi muito utilizado no Brasil no século XIX e era ensinado por meio de repetição e combinação de sílabas (FRADE, 2007).

Em busca de fazer uma relação com a fala, surge, então, o método fônico, relacionando com o fonema, ou seja, o som das letras. Em um primeiro momento, são trabalhadas as vogais, posteriormente, os sons mais complexos da língua.

Tratando dos métodos analíticos, estes têm como “ponto de partida” o todo para as partes e prezam pela compreensão da inteireza do fenômeno da língua e do processo de leitura e escrita (FRADE, 2007), atividades de cópia e de leitura silenciosa eram comuns em sua aplicação.

O método da palavração consiste em um agrupamento de palavras selecionadas pelo educador, tendo como objetivo o aprendizado por meio do reconhecimento da configuração gráfica das palavras, isto é, de sua representação gráfica e de suas formas (FRADE, 2007).

O método da sentencição, muito se assemelha com o método da frase, no entanto, no nele a criança tem seu primeiro contato com a sentença, depois com as palavras isoladas e por fim com as sílabas, trabalhando de maneira comparativa e isoladamente. Já no método das frases as atividades se baseiam na expressão oral, retirando-se orações simples que são escritas em faixas e exibidas na sala de aula (FRADE, 2007).

O método global de contos ou historietas tem como ponto de partida o texto e apenas após trabalhá-lo de forma exaustiva, deve ser fragmentado e cabe ao aluno fazer a análise de forma mais intuitiva (FRADE, 2007).

Com o objetivo de tornar a alfabetização mais eficiente e rápida surge o ecletismo pedagógico ou método sintético-analítico, uma junção dos dois grupos, descartando os insucessos. Concebido como uma solução, trazia em seu discurso a possibilidade de o professor escolher seu fazer pedagógico, obviamente, dentre as opções pré-selecionadas. No entanto, um único método ou uma única técnica não resolveram e não resolvem o problema da alfabetização, pois, transformam-se em receitas sem garantias de bons resultados. É preciso olhar para a alfabetização sob uma nova ótica (MORTATTI, 2000).

Nesse contexto, o trabalho realizado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) ganha destaque e traz contribuições valiosas para o campo da alfabetização, especialmente por considerar o alfabetizando sujeito ativo durante o processo, que atua e interage com a língua. As autoras centraram-se em compreender a origem e o desenvolvimento dos processos mentais relativos à língua escrita, tendo como referência a teoria da inteligência de J. Piaget. Entendeu-se que a criança que possui contato com a língua escrita inicia seu processo de aquisição antes mesmo de ingressar na escola, diferentemente do que se pensava, e que esse

processo segue uma evolução com hipóteses de escrita bastante regular (fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética).

No processo de compreensão e entendimento dessa linguagem, as crianças desenvolvem algumas hipóteses para responder às perguntas que surgem durante o aprendizado, isso porque de acordo com Ana Teberosky e Emilia Ferreiro (1999), esse aprendizado não consiste em uma simples imitação mecânica da escrita utilizada pelos adultos.

É comum uma criança muito pequena que ainda não distingue desenho de escrita desenhar quando solicitada a escrever uma palavra que denomina um objeto ou um animal. Essa fase é denominada pré-silábica, pois, “a ideia de que é o som da palavra o que está representado graficamente [...] não lhes está posta.” (SOUZA, 2007, p 146). A mesma criança em um segundo momento volta sua atenção para os aspectos gráficos da escrita, distinguindo a escrita do desenho, ou seja, o que “serve para ler” e o que “não serve”, passam então a produzir garatujas e rabiscos que se assemelham com as letras (MORAIS, 2012), ainda com uma ideia muito ligada às características do objeto ou animal que deseja representar. Após essa distinção, a criança estabelece alguns princípios gráficos, nunca ensinados pelos adultos, notados por Ferreiro e Teberosky (1985) para definir o que é possível de ser lido e escrito:

- a) o primeiro princípio é a quantidade mínima de letras (três, no mínimo)
- b) e o segundo a variedade de letras (conjunto de letras iguais não possibilitaria a leitura)

Esses princípios são fundamentais, pois, funcionam como fatores de desequilíbrio para os problemas que surgirão mais para frente durante a escrita, fazendo com que a criança construa novas hipóteses (SOARES; BATISTA, 2005). Importante perceber, que os “erros” são tidos como hipóteses que a criança elabora para responder aos problemas que encontra durante o processo de aquisição da escrita.

Em um segundo momento, a criança volta sua atenção para a funcionalidade da escrita, no contato com a língua e/ou com a intervenção direta de adultos percebe que a língua escrita serve para “dizer algo”, para se comunicar, ou seja, faz parte da dimensão da linguagem humana (SOARES; BATISTA, 2005). Nessa descoberta, a criança elabora hipóteses sobre a escrita de acordo com sua percepção da pronúncia, ou seja, a partir de unidades sonoras: as sílabas. Essas hipóteses revolucionam o modo como a criança pensa as questões da escrita, porque ela elabora que, para cada sílaba, deve-se registrar uma letra.

Nas escolas brasileiras, é comum a análise e classificação da fase silábica em mais dois subgrupos: silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro. Na fase silábica, sem valor sonoro, a criança registra uma letra para cada sílaba, mas essa letra não possui relação com o fonema da palavra. Já no silábico com valor sonoro, a criança identifica o som e faz o registro da letra, geralmente das vogais, pertencentes à palavra (MORAIS, 2012). Essa fase trará novos problemas e, conseqüentemente, novas hipóteses para solucioná-los.

Na próxima fase evolutiva do processo, a silábico-alfabética, conhecida como uma fase transicional, ao ser desequilibrada com novos problemas de escrita, a criança nota que precisa de mais letras para escrever determinadas palavras, se atendo a uma consciência fonêmica e não mais apenas silábica, dito isso, o conhecimento das consoantes e seus fonemas se torna primordial, pois a criança compreende que, para cada som, é necessário o registro de uma letra (consciência fonema-grafema).

Na fase alfabética, o aprendiz utiliza a hipótese alfabética de maneira estável, porém essa não é a fase final do processo de apreensão da língua escrita, pois ainda existem dificuldades em relação à ortografia, e quanto mais contato a criança tiver com o ensino sistematizado e com a leitura de diferentes palavras, mais oportunidade terá de refletir sobre elas e sobre a suas formas de escrita (MORAIS, 2012).

Segundo Soares (2004-2018, p. 37-38 apud GRAFFNEY; ANDERSON, 2000) é factível as mudanças de paradigmas teóricos que envolveram a alfabetização nas últimas décadas: paradigma behaviorista, com os métodos tradicionais – métodos sintéticos e analíticos –, paradigma cognitivista com os avanços de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e recentemente um paradigma que complementa o cognitivista, denominado sociocultural.

### **1.3 – Letramento: um novo enfoque para a alfabetização**

O letramento é um fenômeno que passou a ser definido e nomeado como o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais (SOARES, 2004). Em outras palavras, o letramento possui uma dimensão social, em decorrência de convenções coletivas que regulam o uso da escrita em determinada comunidade, bem como uma dimensão individual, devido às experiências e vivências de cada indivíduo com a cultura letrada dentro da sociedade (CHAGURI; JUNG, 2013).

Esse conceito surgiu em países como França e Estados Unidos para dar conta de eventos complexos que envolviam a população que, embora estivesse alfabetizada, não



dominavam habilidades de leitura e de escrita e, por isso, não conseguiam ter uma participação efetiva nas práticas sociais que a envolviam (SOARES, 2004-2018). Sendo assim, o conceito de letramento acaba sendo muito mais amplo e relaciona-se com os impactos sociais que se dão a partir do domínio e o uso da escrita na sociedade.

Já no Brasil, as pesquisas e discussões acadêmicas sobre o conceito de letramento começam a aparecer na década de 80 e segundo Albuquerque (2007) e Soares (2004-2018), o conceito surge atrelado ao conceito de alfabetização, ou seja, da aprendizagem inicial da língua escrita. Esses conceitos muito frequentemente se mesclam e se confundem (ALBUQUERQUE, 2007) (SOARES, 2004-2018) tendo suas especificidades diluídas, por assim dizer.

Carvalho (2005, p. 66) conceitua letramento como a familiarização do "aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita". Isso porque em uma sociedade de cultura letrada, onde grande parte das práticas sociais está envolta de palavras, seja em jornais, revistas, embalagens, *outdoors*, no supermercado, seja nas próprias práticas orais. Considerando todas essas experiências anteriores à escola, é possível afirmar que a criança, por meio do contato com a língua escrita e falada, compreende e constitui um repertório significativo em relação à função social da língua antes mesmo de iniciar seu processo de escolarização, ou seja, como traz Morais (2009), o letramento antecede a alfabetização:

O letramento é um fenômeno plural, multifacetado, cuja compreensão implica os usos e funções das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade letrada, não apenas para o sujeito que sabe ler e escrever, mas, também, para quem utiliza o código a partir de alguma mediação, como diferenciar mercadorias pela marca, reconhecer o valor do dinheiro, ouvir uma notícia de jornal, dentre outras situações decorrentes de utilização da escrita presentes no contexto de uma sociedade grafocêntrica. (MORAIS, 2009, p. 59)

Para tanto, é imprescindível que as atividades de alfabetização desenvolvidas em sala de aula estejam em consonância com as práticas sociais, contemplando as habilidades de seu uso (ALVES, 1994) (DISTRITO FEDERAL, 2018), possibilitando que o estudante faça relações daquilo que aprende na escola com o seu meio social. Magda Soares (2004-2018) apresenta em seu texto "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" algumas especificidades entre as duas ações - alfabetização e letramento -, que são distintas, porém indissociáveis. A autora destaca a importância de uma alfabetização explícita e sistemática, utilizando-se de múltiplos métodos e procedimentos de ensino, de acordo com o grupo de crianças, considerando o contexto de letramento. Em consonância com o que propõe

Albuquerque (2007) e em suas palavras “alfabetizar letrando” (ALBUQUERQUE, 2007 p. 21).

Soares (2004-2018) define que eventos de letramento são, em linhas gerais, atividades da vida cotidiana em que a escrita e a expressão oral acontecem como, por exemplo, as vivenciadas na família, na vida burocrática, na escola, no trabalho, entre outros. Além disso, o letramento "traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la." (p. 17). Dito isso, o sujeito letrado tem a capacidade de modificar seu meio social e é modificado por esse saber, diferentemente do sujeito alfabetizado que apenas domina o código e a representação das letras.

Como já foi dito, o letramento está para além da escola, presente nos mais diversos âmbitos sociais, no entanto, tida como principal instituição atuante nesse processo, a escola possui papel essencial ao promover as condições necessárias para que o letramento se desenvolva efetivamente no contexto escolar, atingindo diretamente o meio social dos estudantes.

Uma das formas de se trabalhar o letramento na escola, apontada por Rojo (1995), é a consideração e valorização da expressão oral trazida pelos estudantes, caracterizando-a como primordial na constituição do letramento durante a infância. Nesse sentido, Chaguri e Jung (2013) fazem uma crítica à realidade das escolas que em sala de aula se voltam, principalmente, para a escrita, com o uso de diferentes materiais escritos, cópia de palavras e/ou textos, desconsiderando a oralidade, tida como secundária. Kleiman (1995), ao tratar dessa realidade, também critica a forma como a escola lida com o fenômeno letramento, afirmando que a atenção e o trabalho pedagógico se voltam para apenas um tipo de prática do letramento, a escrita, realizada de forma imposta e despreza seu amplo sentido social.

Carvalho (2005) também cita outra forma da escola alfabetizar letrando: por intermédio da leitura. Tanto a escola quanto a família que valorizam e incentivam a contação de história, a leitura, inicialmente das imagens, a criação de histórias, ou seja, que desenvolve a leitura de forma gradual e contínua, possibilita uma experiência mais prazerosa envolvendo a leitura, pois, esta não deve ser imposta, afinal, “não se ensina a gostar de ler por decreto” (p. 67). Moraes (2009) ressalta que o papel do professor de mediador do processo de alfabetização e letramento, assume relevância quando este alia as práticas de leitura e escrita da sala de aula às vivências das crianças em seu contexto familiar e social.

#### **1.4 – O que propõe a documentação legal em relação aos processos de alfabetização e letramento?**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objeto o pleno desenvolvimento do indivíduo e o preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Com o intuito de resolver os problemas de democratização, acesso e permanência do estudante brasileiro surge a necessidade de aumentar a duração da escolaridade obrigatória, proposta contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001).

Instituiu-se, mediante Lei nº 11.274, de 2006, o ensino obrigatório com duração de nove anos, “a fim de reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais de educação básica” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 929), iniciando-se aos seis anos de idade, ao passo que, em seu artigo 32 a LDBEN/96 lista como um dos meios de se alcançar a formação básica dos cidadãos a capacidade plena de domínio da leitura e da escrita (BRASIL, 1996).

Com essa reestruturação da educação básica, os sistemas de ensino tiveram que produzir novas orientações que integrassem as crianças de seis anos a um contexto mais voltado para a alfabetização e para o letramento (BRASIL, 2013). E foi a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF que, por meio da promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, apresentou, em 2005, uma proposta de trabalho pedagógico organizado em ciclos de aprendizagem, denominado “Bloco Inicial de Alfabetização – BIA” voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes, em até 3 anos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Os ciclos de aprendizagem no Distrito Federal apresentam uma estrutura de organização de ensino em dois períodos plurianuais, três anos para o período que corresponde ao 1º bloco (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental), o BIA, e dois anos para o 2º bloco (4º e 5º ano do ensino fundamental). Têm como preceitos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (SAVIANI, 2007), pois garante o respeito à diversidade dos sujeitos em seus diferentes ritmos e formas de aprender, ampliando suas chances de sucesso escolar, como alternativa favorável à democratização da escola e da educação, permitindo ao estudante a possibilidade de transitar entre os anos escolares, de cada bloco, sem a interrupção abrupta da reprovação ano a ano.

Ao longo dos últimos anos, a necessidade de ajustes e reestruturação da organização em ciclos foi objeto de muitas discussões educacionais (MAINARDES, 2009; 2007),

(SOARES, 2004-2018), (PIMENTA, 2012), no entanto, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal defende que esse tipo de organização possibilita ao estudante maior tempo e espaço de aprendizagem e oportunidades de superação das dificuldades, tendo como pressuposto a avaliação formativa com chance de retenção, para o estudante que não alcançou os objetivos de aprendizagem previstos, apenas ao final de cada um desses blocos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Anos Iniciais e Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018) em sua 2ª edição traz como objetivos do Ensino Fundamental, entre outros, a promoção de aprendizagens mediadas pelo domínio da leitura e da escrita que possibilite a efetiva vivência nos diversos contextos sociais, além disso, compreende o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Para que a promoção de aprendizagem se efetive, o Currículo apresenta flexibilidade, podendo ser reconstruindo de acordo com o contexto escolar, ademais, para que o estudante alcance os objetivos de aprendizagem dispostos no Currículo, a escola tem de fornecer uma variedade de recursos didáticos, trabalhando de forma interdisciplinar e transversal, respeitando-se o tempo de desenvolvimento do aprendiz e garantindo um processo contínuo de formação (DISTRITO FEDERAL, 2018), de acordo com a organização em ciclos que o Currículo propõe.

A respeito das linguagens, especialmente de língua portuguesa, o Currículo em Movimento (2018) faz uma recapitulação da trajetória histórica do ensino no Brasil, citando os enfoques utilizados ao longo da história, citados anteriormente, que consideravam o estudante um mero receptor sem possibilidade de interagir com a língua, constituindo-a e constituindo-se.

Nesse sentido, a proposta do Currículo em Movimento (2018) para o ensino da Língua Portuguesa caminha na contramão dos métodos tradicionais de ensino da língua, pois, seu objetivo está inteiramente associado à capacidade de o estudante expressar-se em diferentes contextos, sendo de forma oral ou escrita, a “[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 2001, p.41). Para isso o ensino da língua precisa estar apoiado nas mais diversas formas de sua utilização na sociedade, seus diferentes tipos e gêneros textuais, cumprindo sua função comunicativa.

Ademais, cabe à escola assumir seu compromisso social e político e assegurar que o estudante, sujeito histórico-social de direitos, tenha acesso ao conhecimento construído historicamente, por meio da língua, e participe efetivamente dos processos sociais, políticos e culturais (FREIRE, 2011).

Quanto à leitura, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) e o Currículo em Movimento (2018), deve-se oportunizar aos estudantes a utilização de estratégias de leitura, como a seleção do conteúdo que lhe interessa, a formulação de hipóteses sobre o que vai ser lido, suscitando conhecimentos prévios, a realização de inferências e a possibilidade de corrigir a si mesmo. A produção escrita e a expressão oral, por sua vez, estão ligadas às condições de uso e circulação na comunidade, ou seja, propiciar aos estudantes momentos de produção semelhantes àqueles que acontecem e/ou acontecerão fora do contexto escolar (BRASIL, 2001) (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Nesse sentido e segundo os Eixos Integradores específicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Currículo em Movimento (2018), sendo eles a Alfabetização, Os Letramentos e a Ludicidade, o trabalho pedagógico na alfabetização precisa contemplar os contextos sociais da língua, utilizando-se da variedade de gêneros textuais que circulam no meio social e especialmente, considerando as hipóteses criadas pelos alunos, como traz Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), como parte primordial do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, tornando-o efetivo e significativo (DISTRITO FEDERAL, 2018). Dias (2017) afirma que fazer o uso da ludicidade no processo de apreensão de representação da linguagem escrita é respeitar o processo de construção do pensamento da criança.

Com isso é esperado que a criança ao finalizar o primeiro ano do Ensino Fundamental consiga ler e escrever pequenos textos coerentes e eficazes, “[...] sem exigências das complexidades ortográficas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, pág. 20). Na próxima seção, serão tratadas algumas das ações interventivas propostas pela SEEDF para o alcance e promoção de aprendizagem.

### 1.5 – As ações interventivas: propostas para garantia de um melhor atendimento

Em uma perspectiva de educação emancipatória, cujo objetivo é a democratização dos saberes, se faz necessária, desde sua concepção, a participação efetiva de todos os envolvidos. Tendo, ainda, como perspectivas teórico-metodológicas a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (DISTRITO FEDERAL, 2018), a SEEDF entende a escola como um espaço-tempo no qual os professores e estudantes interagem e constroem uma relação pedagógica mediada pelos “conhecimentos culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade às novas gerações” (MORAIS, 2009, p. 62). O conhecimento, portanto, é constituído a partir de um processo relacional, ou seja, com o outro, sendo indispensável expor o estudante às situações desafiadoras, que o leve a refletir criticamente, partindo do que ele já conhece, e também, às situações cooperativas, onde a interação com o outro, seja este o professor, seus pares e/ou outros instrumentos de saber resultem em aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 2001). Nesse sentido, espera-se que, além de mediador, o professor alfabetizador possua outros elementos, tais como:

[...] consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa (BRASIL, 2012, p. 19).

Isto posto, a SEEDF (2014)<sup>3</sup> entende como componentes fundamentais das ações didáticas:

- a) a sala de aula, entendida como uma estrutura dinâmica, muito além do arquitetônico convencional das quatro paredes, com elementos essenciais e amplos para o planejamento de ações, como por exemplo, as aulas em pátios, na biblioteca, em feiras, em exposições e outros espaços que possibilitem o desenvolvimento de atividades educativas.
- b) as relações interativas, e, portanto, o papel do professor em conhecer efetivamente os estudantes, acompanhar suas aprendizagens, compreendendo seus raciocínios e auxiliando em seu progresso, constituindo elemento fundamental para o planejamento e o replanejamento das ações. (DISTRITO FEDERAL, 2014)

---

<sup>3</sup> Primeira edição do Currículo em Movimento da Educação Básica

Nesse sentido, com vistas em fortalecer o trabalho coletivo e como estratégias para atender a heterogeneidade de níveis, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF em documento denominado “Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco” (2014) lista como elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico no 2º ciclo do ensino fundamental, o planejamento, o Projeto Interventivo, os espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens, as relações interativas e por fim, o reagrupamento intraclasse e interclasse.

Assim, em consonância com o artigo 13 e 24 da LDBEN/96, que trata do estabelecimento de estratégias de recuperação para os alunos com baixo rendimento, tendo como fio condutor, a avaliação formativa, como competência dos docentes, a SEEDF traz como uma das formas de intervenção, para viabilizar a progressão da aprendizagem, os reagrupamentos, que nada mais são que:

[...] uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo. Além de possibilitar a mediação entre pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros, na socialização de saberes e experiências (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 56, grifo nosso)

Como o próprio nome indica, o reagrupamento intraclasse acontece em sala de aula, com os estudantes de uma única turma, durante o horário comum das aulas. A SEEDF (2014) traz algumas possibilidades para o professor que deseja utilizar essa estratégia interventiva em sua sala: a partir do diagnóstico, o docente agrupa estudantes que estão em níveis de aprendizagem semelhantes e faz o uso de atividades, podendo ser iguais para toda a turma, com comandos e desafios diferenciadas, ou mesmo atividades diversificadas, de acordo com o processo de aprendizagem de cada estudante ou grupo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

No caso do reagrupamento interclasse, acontece um diálogo entre as turmas da escola temporariamente e de forma dinâmica. Mais uma vez, de acordo com o diagnóstico realizado pelos docentes, geralmente o teste da psicogênese, estudantes de turmas, anos e até mesmo blocos diferentes, em níveis similares de aprendizagem, são agrupados para realizarem as atividades propostas. O período que ocorre o reagrupamento é subjetivo, pois, varia de acordo com as necessidades identificadas, “duas, três ou quatro vezes por semana, podendo acontecer ao longo de toda a semana” (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 58), de modo que favoreça o alcance dos objetivos e a organização da escola.

A equipe pedagógica se organiza e se distribui para acompanhar cada grupo, considerando suas especificidades. Ressalta-se que, “assim como não há grupo fixo de estudantes, também o professor não permanece o tempo todo com o mesmo grupo” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 57). Dessa forma o docente vivencia diferentes percepções dos estudantes, interagindo com o restante da equipe, de forma a atender, efetivamente, os objetivos da estratégia didática.

Jorba e Sanmartí (2003) discorrem a respeito do aspecto positivo em adequar os procedimentos utilizados pelos docentes ao grau de conhecimento dos estudantes, de forma que as necessidades e os progressos dos estudantes sejam levados em consideração, pois, atividades muito além ou muito aquém da capacidade destes, afetam o progresso do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Nery (2007), as estratégias pedagógicas de intervenção para as aprendizagens, denominada por ele de projetos didáticos, organizam-se a cerca de um problema visando resolução e para isso necessita de objetivos claros, planejamento, organização de atividades e, por fim, avaliação. Ressalta-se a necessidade de diferenciar e individualizar os sujeitos, a fim de atendê-los de acordo com suas reais necessidades (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Para tanto, no processo de desenvolvimento do reagrupamento, tendo como referência pressupostos da avaliação formativa, a SEEDF (2014) orienta que o passo inicial para sua realização seja o diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes com vistas à auxiliar no estabelecimento dos objetivos e o planejamento das atividades. Para Perrenoud (2000), a avaliação formativa “inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros” (PERRONOU, 2000, p. 51).

Em um segundo momento, se faz os registros, por meio de portfólio, diário de bordo, entre outros, e as análises e socialização das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados. E por fim, a reconstituição de novos grupos, se necessário, afinal, não se tem como objetivo “a atribuição de rótulos, como grupos fortes e fracos.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 58).

Este estudo teórico que realizei, auxiliará no entendimento dos dados coletados na pesquisa de campo, que passo a descrever dentro da metodologia da pesquisa.



## CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como finalidade a descrição do caminho percorrido para a elaboração, execução e análise de dados desta pesquisa. Para tanto, será utilizada a abordagem qualitativa, pois, se tratando da natureza dos dados, tem como objetivo a interpretação da realidade, considerando os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Além disso, se trata de uma pesquisa de campo, onde a informação foi buscada diretamente na população pesquisada, com um encontro mais direto e próximo. Por se tratar de um caso particular, porém significativo, se caracteriza como um estudo de caso com objetivos descritivos (GONSALVES, 2012).

O interesse pelo 1º ano do ensino fundamental se deu a partir de uma curiosidade acadêmica em entender o processo de alfabetização e de letramento em uma escola pública, além da busca por conhecer, na prática, formas de se ensinar, a relação professor-aluno nessa fase, as atividades propostas, entre outros aspectos.

Os sujeitos desta pesquisa são dezoito crianças com idade entre 6 e 7 anos, matriculadas no 1º ano do ensino fundamental e a professora alfabetizadora do 1º ano.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado relatório das observações livres porque, segundo Triviños (1987), “as reflexões que são advindas desse processo são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, e perspectiva de buscas diferentes” (p. 157).

A respeito da observação Ludke e André (1986, p.26) afirmam que

[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. A observação direta permite também que o observador aproxime mais “perspectiva do sujeito”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. As técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema, e torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que orienta a coleta de dados.

A observação foi realizada em sala de aula com a professora alfabetizadora e com as crianças do 1º ano. Além disso, também foi elaborado um questionário a fim de conhecer a perspectiva da professora alfabetizadora sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças do 1º ano e as estratégias desenvolvidas por ela e pela escola para atender a heterogeneidade de aprendizagens.

O questionário aplicado à professora continha treze questões abertas que tratavam do processo de alfabetização e letramento, das atividades propostas, e de sua avaliação, além da

funcionalidade e dos impactos do reagrupamento intra e interclasse. Também foram considerados os quatro testes da psicogênese para acompanhamento da evolução da escrita das crianças ao longo do ano letivo.

Estas observações participantes foram feitas por ocasião do programa de Residência Pedagógica, em uma escola pública do Distrito Federal, situada no Plano Piloto, que atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em uma turma de alfabetização (1º ano – EF). As observações foram realizadas, em média, 3 dias por semana, durante o ano letivo de 2019, totalizando mais de 400 horas de vivência dentro do ambiente escolar.

Trata-se de uma escola inclusiva, com visão integrada que busca organizar espaços para oportunizar aos estudantes momentos de ludicidade, leitura, dramatização, desenvolvimento de potencialidades, inteligência emocional e competências previstas no currículo.

Como procedimentos de análise foram feitas descrições das observações participantes em diário de bordo, dando destaque para as atividades entendidas como significativas para o processo de apreensão da língua escrita, além da verificação dos resultados dos quatro testes da psicogênese aplicados ao longo do ano e das respostas advindas do questionário aplicado à professora, posteriormente a interlocução com o marco teórico explanado nesse estudo. A seguir, as análises dos dados, que foi feita a partir de uma interlocução dos instrumentos utilizados.

## **CAPÍTULO 3 – O CAMINHO PERCORRIDO EM BUSCA DE CONHECER A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF**

### **3.1 – Conhecendo o ambiente educativo**

O espaço físico da escola é composto por: sala dos professores, salas de aula, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de atendimento para o Serviço de Orientação Educacional, sala de reunião, direção, casinha de leitura, sala de informática, espaço para funcionários, banheiros comuns e banheiro adaptado, parque, depósitos, espaço multiuso, pátio interno e externo e cantina.

Contava com um quadro de 46 servidores, dentre eles, diretora, vice-diretora, coordenadoras pedagógicas, professores efetivos e temporários, educadores sociais, residentes pedagógicos, entre outros, e atende, nos turnos matutino e vespertino, em média, 280 alunos, com idades entre 6 e 12 anos, sendo, 26 alunos com necessidades educacionais específicas. Moradoras de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal e entorno, as condições socioeconômicas das crianças são diversas, informações, essas, retiradas do próprio PP da escola, disponível no sítio da Secretaria de Educação do DF.

As coletivas do turno vespertino aconteciam toda quarta-feira pela manhã, e eram reuniões voltadas para informativos da agenda escolar, decisões e comunicados, além de tratarem sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes e novas possibilidades de trabalho. Este é um momento de troca de experiências e trabalho conjunto entre os docentes e a equipe da coordenação pedagógica.

A escola adotava os seguintes projetos: Projeto Acolhida, embasado no Currículo em Movimento buscava promover espaços de apoio e socialização e acontecia no pátio da escola todos os dias na entrada das crianças, com as boas vindas, agenda, aniversariantes, contação de histórias, etc, o Projeto Semeando Valores que tinha como finalidade promover a construção e a prática de valores e o desenvolvimento das competências socioemocionais, o Projeto Asas à Imaginação que buscava envolver a comunidade escolar nas práticas de leitura, o Projeto Horta PANC que objetivava a promoção da saúde e da alimentação saudável através de Plantas Alimentícias Não Convencionais, o Projeto Alfabetização e Informática Educativa e Inclusiva que acontecia na sala de Informática e buscava integrar o computador ao contexto escolar e o Projeto Recrear que acontecia durante os recreios com a disponibilização de brinquedos e buscava promover a socialização e desenvolver valores como amizade, cooperação, entre outros.

### **3.2 – A turma do 1º ano e a professora alfabetizadora**

Tratando-se do 1º ano do ensino fundamental, objeto do estudo, o livro didático de língua portuguesa utilizado durante as aulas é o denominado “Vamos Aprender” da autora Daniela Passos. O livro se organiza da seguinte maneira: inicialmente apresenta um texto com temas variados, em seguida, traz algumas questões de interpretação a serem discutidas oralmente em sala de aula e posteriormente atividades de escrita. As atividades são conduzidas a partir de uma letra, inicia-se com a letra B, partindo para a letra P, em seguida, para a T e assim por diante.

No turno vespertino, a rotina acontecia da seguinte maneira: as crianças entravam na escola às 13h15 e saíam às 18h15, o lanche era servido às 15h30 e o recreio tinha duração de 20 minutos, de 15h45 às 16h05. Os alunos eram avisados do recreio por intermédio de uma música clássica, como preconizava um dos projetos da escola, que se estendia durante o período de recreação e era finalizado por uma música infanto-juvenil.

A sala do 1º ano era compartilhada com outro 1º ano do turno oposto, além de espaçosa, possuía quadro branco, mobiliário próprio e armários com diversos materiais específicos para o processo de alfabetização, como por exemplo, alfabetos móveis, jogos pedagógicos, livros de literatura infantil, quadro com números e escrita correspondente (Anexo 1). Composta por 12 meninas e 6 meninos, totalizando 18 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, a turma era regular e não possuía nenhuma criança com necessidades educacionais específicas diagnosticada.

A professora regente é formada pela Universidade de Brasília e estava em condição de professora temporária da Secretaria de Educação pelo segundo ano, portanto, possui dois anos de experiência docente. Essa foi a primeira vez que atuou no 1º ano do ensino fundamental, anteriormente atuava no 2º período da Educação Infantil.

Em sala de aula, fazia a utilização de diferentes métodos de alfabetização, pois, acredita que não existe um método único capaz de alfabetizar, visto que as crianças são diferentes e aprendem de formas diferentes. Além disso, centrava seu trabalho nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), pois a criança e as fases de sua escrita possuíam papel central no planejamento e desenvolvimento das atividades. Após os primeiros meses de aula, tendo maior conhecimento das crianças, a partir da vivência em sala de aula e da aplicação do primeiro teste da psicogênese, o trabalho ficou ainda mais personalizado.

### 3.3 – A rotina e o trabalho pedagógico

Antes de os estudantes chegarem à sala de aula, a professora registrava a rotina do dia no quadro branco e organizava o mobiliário da sala de aula de acordo com a atividade proposta, colocando as carteiras em “U”, em duplas, em dois grandes grupos, entre outros. As carteiras eram enfileiradas apenas na semana avaliativa, de forma que a criança não pudesse conversar com o colega.

Quando questionada em relação à avaliação do processo de alfabetização e letramento, a professora diz não concordar com a semana de avaliação para o 1º ano:

— *“De forma alguma – a alfabetização e o letramento - são avaliados pelas provas, esse não é um processo avaliativo lá na sala”*.

Evidenciando a realização de avaliação tradicional, como a prova, apenas por uma exigência da escola. A professora afirma que a sua avaliação, a que ela acreditava como sendo de maior contribuição para a formação e aprendizagem, é feita a partir do conhecimento que tem dos estudantes, de sua participação oral e escrita nas atividades propostas e pelo teste da psicogênese. A avaliação formativa acontece no cotidiano da sala de aula, na relação estabelecida diariamente entre professora e estudantes. Nesse processo, tudo é considerado pelo docente, pois, o objetivo é que as crianças aprendam verdadeiramente e avancem (PERRONOU, 2000).

A rotina na sala do 1º ano se dividia em: acolhida, rodinha, calendário, atividade, lanche, recreio, descanso, atividade e casa. Com pequenas variações nas terças-feiras com a ida à sala de informática, nas quintas-feiras com a ida à casinha de leitura e nas sextas com recreação após o recreio.

A sala de aula era organizada de acordo com a atividade planejada para o dia, em alguns casos as crianças escolhiam onde iriam sentar e em outros a professora estabelecia por meio da ficha do nome das crianças e as dividia de acordo com o comportamento, para evitar conversas e dispersão durante a aula ou de acordo com o nível em que se encontrava na escrita e na leitura.

De acordo com o primeiro teste da psicogênese aplicado dia 20 de março de 2019, as crianças chegaram ao 1º ano com as seguintes hipóteses de escrita: metade da turma encontrava-se em hipótese pré-silábica, sem a diferenciação de letras e números e o não conhecimento de muitas letras do alfabeto, cinco estudantes já iniciaram o 1º ano em nível

alfabético, com a escrita de palavras e textos simples e 4 alunos em nível silábico e silábico-alfabético.

QUADRO 1 – Resultado do primeiro teste da psicogênese

Quantidade de crianças	Hipótese de escrita
9	Pré-silábica
1	Silábica
3	Silábico-alfabética
5	Alfabética

Fonte: Autoria própria, 2019

No início da aula, a professora pedia que as crianças entregassem a agenda, a pasta ou o livro que levaram de dever de casa e sentassem na rodinha no centro da sala. Nesse momento as crianças traziam algumas novidades sobre o final de semana ou sobre o dia anterior e socializavam com os colegas e com a professora que escutava e fazia comentários acerca do que foi dito. Aproveitava, também, para criar conexões com as atividades do dia, geralmente introduzidas por uma história, um vídeo ou uma música. Essa relação que a professora faz das histórias trazidas pelas crianças com a atividade do dia se caracteriza como uma prática do letramento, pois considera a expressão oral das crianças sobre suas próprias vivências, prática essencial na constituição de um sujeito letrado (ROJO, 1995).

Em seguida, as crianças sentavam em suas cadeiras e recebiam o calendário para o registro do dia. O calendário era um momento para as crianças aprenderem a registrarem novos números, além da exploração dos dias da semana, meses, ano e datas comemorativas. Esse registro é considerando uma atividade de letramento aliado à alfabetização, pois, aborda questões matemáticas associadas com a sua utilização real, nesse caso, na organização dos dias e dos meses do ano. Para Alves (1994), a relação do conhecimento aprendido na escola com a vida é primordial para que não seja esquecido pelas crianças, afinal “o corpo não suporta o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar à vida” (p.19).

Após a finalização do calendário, a professora explicava para toda a turma a primeira atividade do dia que se dava a partir de variados temas. Em seguida distribuía o material e ficava disponível para explicar novamente, dessa vez individualmente ou para grupos menores e também para auxiliá-los. Kleiman (2007 p.3) afirma que, para alfabetizar letrando, o aspecto que mais deve ser levado em conta

[...] é a prática social da leitura e da escrita, trazendo, para os alunos, as multiplicidades de gêneros textuais, para a apropriação da base alfabética; propiciar ao aluno a atividade de produção textual com base nos conceitos e características reais em sua convivência, ou seja, modificar as práticas tradicionais e antiquadas do uso de cartilhas por atividades que sejam significantes.

Para exemplificar atividades planejadas pela professora que atrelavam a alfabetização ao letramento, fez-se o recorte de duas atividades, descritas nos próximos tópicos: a da cantiga popular e a do convite de aniversário.

### 3.3.1 – Cantiga Popular: cantar e aprender

Com o objetivo curricular de melhorar a compreensão textual por parte dos estudantes, o encadeamento de ideias e a autonomia, especialmente, a partir de um assunto significativo e contextualizado, a professora iniciou a aula com a brincadeira de corre-cutia: as crianças se organizaram em círculo, em seguida, uma delas caminhava em volta do círculo com um objeto em mãos deixando-o discretamente atrás de uma das crianças que estavam sentadas, esta, por sua vez, ao notar que o objeto foi deixado em suas costas, precisava correr atrás da criança que o deixou até conseguir tocá-la. Ao tocar, a brincadeira recomeçava.

As crianças já tinham vivenciado essa brincadeira na Educação Infantil e se animaram quando a professora a propôs. Depois da brincadeira, a professora pediu que as crianças escrevessem no caderno meia-pauta sua cantiga favorita, que assim fizeram. Nesse sentido, Dias (2017, p. 60) afirma que:

[...] é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

A professora regente orientava-me a auxiliar as crianças de acordo com as facilidades e dificuldades de cada uma, pois, na sala existiam crianças em fase alfabética que realizavam as atividades com pouca ajuda, geralmente com dúvidas ortográficas, de pontuação ou estrutura do texto:

- “Tia, cozinha é com S ou com Z?”
- “Chulé se escreve com X?”
- “Embaixo da cama é junto?”

(Diário de bordo, dia 11/03/2019)

A orientação da professora estava de acordo com o que diz Morais (2012) em um dos princípios para a adoção de um enfoque construtivista na apreensão da escrita alfabética: o respeito às singularidades, aos ritmos de aprendizagem e o atendimento em que, especificamente, necessitam de ajuda, para assim avançarem.

Durante o processo de escrita, as crianças, mesmo sozinhas, costumavam dividir a palavra em partes menores e verbalizarem o som das sílabas antes de fazerem o registro, o que parecia facilitar a escrita. Nesse momento, era comum que a criança ao lado, ao ouvir o colega verbalizando o som, dissesse a letra correspondente. Como sinaliza Vygotsky (2001), essas trocas e interações entre os pares auxiliam no processo de aquisição da língua escrita, pois os envolvem nas atividades, resultando em aprendizagem significativa.

As crianças em nível silábico-alfabético precisavam de um maior incentivo e auxílio durante a escrita. Esse auxílio era feito a partir da contagem nos dedos do número de sílabas da palavra, em seguida enfatizava-se os nomes das letras e à medida que a criança escrevia, avançava-se para próxima sílaba. Na escrita da palavra “cozinha”, por exemplo, se ao dizer a primeira parte da palavra “co” a criança sinalizasse apenas a letra “o”, pedia-se que lesse a palavra, para que ela percebesse sozinha, a falta da letra C, mas se ainda assim a criança não identificasse a falta da letra, apresentava-a outras palavras, de seu conhecimento, que começavam com aquela mesma letra: *“É a mesma letra de casa, colher... Escuta o som como é igual... co-lher e co-zinha”*. Sobre isso, Morais (2012) relata a importância de atividades de ensino sistemático da escrita alfabética que enfoque as palavras e a reflexão sobre suas unidades menores:

[...] para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa partir do signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito). (MORAIS, 2012, p. 123)

Já no caso das crianças em hipótese silábica, a professora estava presente durante toda a realização da atividade, adaptando-as e utilizando-se de artifícios para manter a atenção das crianças, com o uso do alfabeto móvel, entre outras ações utilizadas para elevar o nível de apropriação da escrita. Quanto às intervenções, a professora afirma:

— *“Eu acredito que quando a gente modifica uma atividade para fazer com um aluno, é um tipo de intervenção, por exemplo, enquanto os outros, que estão em nível alfabético, escrevem frases sobre o texto, ele escreve palavras, ou a gente faz um outro jeito [...] acho que todas essas coisas que são modificadas são intervenções pra que o aluno alcance o objetivo...”*



De fato, existem diversas formas de se intervir pedagogicamente que podem ser utilizadas em sala de aula como, por exemplo:

- a) estratégias de ensino explícito, b) o oferecimento de mediação mais intensa para alguns alunos (por exemplo, a leitura partilhada, a produção de textos em parceria); c) a utilização das informações obtidas pela avaliação da aprendizagem para o planejamento do feedback necessário para cada aluno ou grupo de alunos, entre outras (MAINARDES, 2009, p. 132).

### 3.3.2 – Convite de aniversário: um convite à aprendizagem da leitura

A atividade do convite de aniversário aconteceu no dia que uma das crianças chegou com o convite de sua festa para entregar aos colegas. A professora resolveu trabalhar com o gênero textual: convite, explorando a estrutura e as informações contidas nele. Em seguida, associou com as atividades de escrita do livro didático de português que também tratava sobre convites.

- Que dia vai ser a festa? – perguntou uma das crianças
- Essa informação está no convite, quem conseguiu encontrar? – disse a professora
- Achei! Dia 27...
- E qual outra informação precisa vir no convite? Como vamos chegar na festa? – questiona a professora
- O endereço, tia?

(Diário de bordo, dia 01/04/2019)

Ao relacionar o convite de aniversário de uma das crianças, evento que de fato aconteceria em breve, às atividades do livro didático, as crianças se mostraram bastante motivadas para realizarem as atividades propostas, isso porque passou a fazer parte da realidade delas e por isso se tornou significativa. Kleiman (2007), ao tratar do letramento como ampliação do conceito de aquisição da língua escrita pontua:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 2)

Além das informações principais, o convite também trazia em seu verso um mapa com pontos de referência para facilitar o acesso dos convidados. Tanto o mapa quanto a escrita dos locais registrados nele, foram explorados pela professora e pelas crianças:

— Olha, eu moro aqui perto. — constatou uma criança.

Importante salientar que durante o auxílio mais individualizado, a professora se voltava para a alfabetização de forma mais sistemática, fazendo associações com palavras que possuíam o mesmo som, utilizando o alfabeto móvel como recurso pedagógico e apresentando para as crianças as formas de registros das letras e seus sons na escrita das palavras e das frases.

Soares (2004) faz duras críticas ao que intitula: “A reinvenção da alfabetização”, para a autora, com o surgimento de novas concepções de alfabetização, “por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita” (p. 17), acreditando-se que apenas o contato com diferentes textos resultaria em alfabetização. No entanto, ler e escrever envolve essencialmente a relação entre os fonemas e os grafemas, mas não somente isso:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la **sistemática e progressivamente** para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. (2004, p. 19, **grifo nosso**)

A alfabetização de maneira mais sistematizada acontece em consonância com o tema principal da aula, de forma significativa e por isso, além de alfabetizar letrando, a professora alfabetizadora o faz de uma forma prazerosa. Dessa forma, a brincadeira e o movimento dão a possibilidade de aprendizagem entre os pares, permitindo que os sujeitos pensem, repensem, apropriem-se e reinventem o conhecimento, tornando-o mais concreto (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Ademais, a professora demonstrou ter um plano de aula flexível e passível de modificações, bem como, perspicácia, ao considerar e inserir um evento inesperado identificado como oportunidade de aprendizagem significativa para os estudantes.

Ao ser questionada sobre os tipos de atividades de alfabetização e letramento que possibilitam melhor aprendizagem por parte dos estudantes, a professora afirma que prefere:

— “[...] as atividades que envolvem jogos, brincadeiras, leituras e que sempre terminam no registro escrito”.

Dessa forma, a professora atende aos Eixos Integradores do ensino fundamental – anos iniciais, a Alfabetização, os Letramentos e a Ludicidade, propostos pelo Currículo em Movimento (2018), além de atrelar à apropriação do sistema de escrita ao uso competente nas práticas sociais.

### **3.4 – Livro didático: condutor ou inibidor de aprendizagem?**

Contudo, nos meses de maio e junho, após uma reunião com a coordenadora e a professora do 1º ano do turno matutino, a professora alfabetizadora que acompanhei recebeu a informação de que sua turma estava bastante atrasada na realização das atividades dos livros didáticos, de acordo com o planejamento da escola, onde dois capítulos deveriam ser vencidos por bimestre. Isso aconteceu, porque os livros demoraram a chegar para turma do vespertino e com receio de retaliações, na condição de temporária, a professora voltou todo o trabalho pedagógico para o preenchimento dos livros até o capítulo esperado.

Espera-se que a professora temporária exerça com zelo, dedicação e prudência suas atribuições, pois, também é sua a responsabilidade formativa dos estudantes. Dito isso, o livro didático não deve estruturar o trabalho pedagógico, sendo utilizado como único suporte das práticas didático-pedagógicas, muito menos de forma contínua. Evidentemente após algumas semanas, as crianças começaram a reclamar ao se depararem com mais propostas de atividades dos livros didáticos que além de exaustivas eram desconectadas e muito aquém do nível de aprendizagem de algumas crianças, muitas eram repetitivas e pouco desafiadoras. Como é o caso de uma atividade do livro de Língua Portuguesa, ao fim do capítulo, denominada como Ponto de Chegada, nessa atividade as crianças tinham que completar as palavras com a letra que estava faltando, além de uma série de imagens e palavras desarticuladas, o livro trazia a seguinte dica no exercício 1: “Todas elas possuem a letra F” e no exercício 2: “Todas elas possuem a letra M”.

Dessa forma, as crianças que já estavam em fase alfabética se mostravam indispostas e desmotivadas para a realização da atividade e mesmo as crianças que se encontravam em hipótese de escrita silábica, realizavam-na de forma mecânica e desinteressada, com o objetivo apenas de finalizá-la.

Segue ilustração:

Figura 1 – Atividade do livro didático de Língua Portuguesa (página 126)



Fonte: Material reproduzido pela autora

Durante esses meses em que o preenchimento dos livros foi o foco do trabalho pedagógico a evolução na escrita das crianças, foi bem abaixo do esperado, isso porque o livro didático é apenas um dos muitos suportes pedagógicos, e deve ser utilizado aliado a objetivos claros envoltos de intencionalidade pedagógica, e não como centro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a imposição do cumprimento de determinados capítulos em certo período, desconsidera os tempos e os ritmos de cada criança no processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, Silva (2005) trata sobre a necessidade de “rever praticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e tentar superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado.” (p. 11). Ao alcançar o capítulo estabelecido para o bimestre, a professora passou utilizar o livro eventualmente, e embora reconheça o valor do livro didático não deixou de exercer suas críticas ao material.

Para fazer um resgate das crianças que demonstravam mais dificuldade com a escrita, a professora fez o uso do reagrupamento intraclasse com atividades ajustadas ao nível de escrita dos estudantes.

### 3.5 – As ações interventivas: Resgate no processo de alfabetização e letramento

#### 3.5.1 – Reagrupamento intraclasse

Com o passar dos meses, tendo maior conhecimento das facilidades e dificuldades das crianças, aliado aos resultados dos testes da psicogênese, a professora identificou um grupo de crianças que estava tendo bastante dificuldade em evoluir no nível da escrita apenas com a realização das atividades propostas para a turma. Isso se dava, porque algumas delas não conheciam muitas das letras, o que as desmotivavam na realização das atividades ou precisavam de uma mediação mais sistemática e como uma forma de intervenção pedagógica, a professora optou pelo reagrupamento intraclasse como estratégia para melhor atender àquelas crianças: dividiu a turma em dois grupos, um composto por 6 crianças que possuíam mais dificuldade em escrever sozinhas e outro grupo formado pelas 12 crianças restantes, que possuíam mais autonomia durante a escrita. Essa dinâmica acontecia de duas a três vezes por semana, pois, a professora necessitava de meu auxílio, como residente pedagógica, para conseguir atender aos dois grupos de forma mais efetiva.

O agrupamento realizado pela professora alfabetizadora está de acordo com o que propõe a Secretaria de Educação (2014), pois, a diferenciação é feita a partir do diagnóstico das condições de aprendizagem, tendo como base a avaliação formativa, como preconiza as diretrizes, além da adoção de estratégias que visam o atendimento das reais necessidades do estudante e não uma homogeneização da turma.

A professora afirma que o fato de a criança ser alfabetizada não garante que ela realize as atividades com autonomia:

— *“Então acho que a divisão é feita tanto pelo teste da psicogênese, como pelo conhecimento do professor do seu aluno e nas dificuldades que você percebe, não só se a criança já é alfabetizada, mas se ela tem autonomia, ou não, pra fazer a atividade”.*

Como é possível perceber em uma das atividades propostas para o reagrupamento intraclasse: A professora dividiu a sala em dois grandes grupos e sentou com um dos grupos, enquanto eu, como residente, fiquei com o outro. A atividade trazia uma história em quadrinhos sem palavras, apenas com imagens. A professora pediu que as crianças do grupo 1 (crianças em nível alfabético) registrassem toda a história a partir das cenas. Já as crianças do grupo 2 (crianças em nível silábico e silábico-alfabético) registraram apenas palavras correlacionadas com a história.

Nesse caso, as atividades foram as mesmas para os dois grupos, com objetivos diferenciados, no entanto, a contribuição dessa intervenção está no tempo e na atenção dedicada ao estudante, de acordo com sua individualidade, sendo um atendimento mais imediato e por isso um período melhor aproveitado. As crianças realizavam as atividades com mais motivação, pois eram atendidas, de acordo com suas necessidades. A professora alfabetizadora relata impactos positivos do reagrupamento intraclasse na evolução da escrita das crianças:

— *“Eu percebi que desde que a gente começou a fazer – o reagrupamento intraclasse - eles avançaram [...], eles têm mais autonomia, têm mais vontade de fazer...”*.

Mainardes (2009) afirma que a intervenção pedagógica é positiva não apenas por buscar formas de se garantir a apreensão do conhecimento de todos os estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, mas principalmente por tornar ativa a participação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem e por trazer implicações ao trabalho pedagógico.

Apesar disso, existe uma preocupação legítima da professora em relação à estigmatização dos alunos que necessitam de uma atenção maior:

— *“Eles se sentem, tipo, ‘ai meu Deus, eu tenho que ficar naquele canto, naquele grupo...’ e os outros também falam ‘você tem que ficar lá’... Esse é um lado negativo, que eu acho que a gente também tem que avaliar, né, uma forma de fazer isso sem deixar tão na cara que aquelas crianças precisam de uma ajuda diferente...”*.

Como forma de superar essas atribuições de rótulos, a SEEDF (2014) sugere a constante reconstituição de novos grupos de acordo com os avanços percebidos pelo docente, tanto no reagrupamento intraclasse como no interclasse. A professora também optou por diversificar na organização das carteiras, de modo que não evidenciasse para o restante da turma as crianças do grupo que demandavam mais intervenção.

### **3.5.2 – Reagrupamento interclasse**

O reagrupamento interclasse estava previsto no PP da escola, mas teve seu início apenas no 3º bimestre do ano letivo e ocorria a cada quinze dias, durante o horário da entrada até a hora do recreio. Tendo como objetivo a evolução da escrita de todos os estudantes, sejam aqueles com defasagem no processo de alfabetização, sejam aqueles já alfabetizados,

com vistas a melhorar questões de ortografia e ampliação de vocabulário, a escola propôs, a partir dos resultados dos testes da psicogênese, o agrupamento dos estudantes que se encontravam no mesmo nível ou hipótese na escrita.

Inicialmente, cada professor ficou responsável apenas por aplicar a atividade planejada pela coordenação pedagógica em seu grupo. O que os distanciou da ação, no entanto, posteriormente, os próprios professores planejavam as atividades que acreditavam atender melhor à especificidade de cada grupo.

No entanto, durante a entrevista com a professora alfabetizadora uma crítica surgiu em relação ao período em que ocorria essa intervenção pedagógica:

— *“A gente entra em um dilema, porque o tempo é pouco, se fosse mais vezes na semana seria muito mais vantajoso para o aluno, porque seria um trabalho contínuo. [...] o tempo não é suficiente, teria que ser mais vezes na semana e todas as semanas, se possível. Porque uma vez a cada quinze dias não é suficiente, como é que você faz um trabalho de alfabetização com o aluno, uma vez a cada quinze dias?”*.

A Secretaria de Educação não determina o período em que deve ocorrer o reagrupamento interclasse, deixando a critério das escolas, mas sinaliza, como exemplo, duas, três ou quatro vezes na semana, podendo acontecer ao longo da semana desde que favoreça o alcance dos objetivos propostos. O trabalho na alfabetização acontece de forma gradual e contínua, portanto um encontro a cada quinze dias é insuficiente e se tratando de uma intervenção pedagógica é necessário que o atendimento seja adequado para que os estudantes envolvidos alcancem a aprendizagem com proficiência e tranquilidade para dar seguimento ao seu percurso escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A professora alfabetizadora em questão ficou responsável pelas crianças em nível silábico, ou seja, todos os alunos de sua turma que já tinham sido identificados por ela nessa fase e mais três alunos de outros anos. Para ela a rotatividade dos professores:

— *“[...] é um ponto que seria importante, porque um dos fundamentos do reagrupamento é que se o seu aluno não foi alcançado por você, que seja alcançado pela prática de outro professor, né, para ver se tem uma interferência maior, mas isso não acontece...”*

Ao tratar sobre essa rotatividade, as Diretrizes (2014) enfatizam que assim como não deve existir grupos fixos de estudantes, os professores não devem ficar o tempo todo com o mesmo grupo, pois isso dificultaria a interlocução entre os professores das diferentes percepções sobre os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Uma das atividades planejada pela professora alfabetizadora em um dia de reagrupamento interclasse foi a denominada “Batalha Naval de Sílabas” (Anexo 2), nessa atividade as crianças foram divididas em dois grupos e convidadas a escolherem um envelope e retirarem uma sílaba de dentro. Com a sílaba sorteada, as crianças formaram palavras que iniciavam com aquele mesmo pedaço da palavra. A pontuação foi feita se dentro do envelope escolhido, além da sílaba, tivesse um barco.

Esse tipo de atividade, além de promover motivação e ludicidade auxilia na compreensão do sistema de escrita alfabética, pois, envolve reflexão sobre aspectos fonológicos, além de estimular que os estudantes contem as sílabas das palavras, identifique e produza palavras que comecem com a mesma sílaba ou fonema (MORAIS, 2012).

As crianças ficaram bastante motivadas e participaram ativamente da atividade, entendida como um jogo. Nesse sentido, Sousa (2007) afirma que:

[...] jogos que auxiliam o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita devem ter sempre objetivos educacionais, já que eles não são considerados como uma simples brincadeira para ocupar tempo vazio do aluno quando está em sala de aula. Os educadores precisam ter consciência de que os jogos possibilitam ao aluno a construção, a percepção e o entendimento do mundo que o rodeia, proporcionando o desenvolvimento intelectual do aluno (SOUSA 2007, p. 89)

Outro fator importante no reagrupamento interclasse, tendo como perspectiva a avaliação formativa, é o registro das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados, a serem realizados de acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação e por meio de instrumentos como: diário de bordo, portfólio, entre outros. Sobre essa questão, a professora sinalizou que a avaliação era feita durante a coletiva, reunião realizada toda quarta-feira:

— “[...] a gente conversa como foi a atividade [...], se alcançou o objetivo, se os alunos conseguiram fazer e se você acha que foi positivo, ou não. Acontece essa partilha com os professores, até para dar ideias para o próximo [...]. Acontece isso, mas registro escrito, não.”.

Essa partilha de experiências é muito positiva, pois, contribui para o melhoramento da intervenção pedagógica, no entanto, o registro escrito é necessário para que a avaliação dos resultados seja mais clara e objetiva, além de não deixar que informações importantes, sobre o reagrupamento ou sobre os próprios estudantes, se percam ao longo do ano letivo.



Apesar do trabalho focado nas necessidades específicas de aprendizagem de cada grupo de estudantes e a busca por trazer atividades diferenciadas, a professora não atribui a evolução de escrita das crianças (Quadro 2 – página 51) ao reagrupamento interclasse:

— “[...] *infelizmente a gente não tem visto muitos resultados, eu acredito que por conta desse tempo, porque não acontece com tanta frequência, [...] acaba sendo só mais uma atividade, não é uma intervenção, de fato.*”.

Essa descontinuidade da intervenção pedagógica atrapalha a efetividade do reagrupamento interclasse que perde seu sentido de promover aprendizagem contemplando as possibilidades e necessidades de cada estudante (DISTRITO FEDERAL, 2014), apresentando-se apenas como mais uma determinação da escola, com atividades semelhantes às aplicadas cotidianamente, por um período considerado curto, que apesar de sua intencionalidade clara em promover evolução na escrita, não se efetivou.

### **3.6 – A evolução na escrita das crianças**

O trabalho pedagógico realizado por meio de atividades lúdicas, com a exploração de diferentes recursos e suportes pedagógicos, a prática de uma alfabetização sistemática e a efetividade do reagrupamento intraclasse que oportunizou um trabalho mais individualizado e pontual podem ser apontados como ações que impactaram a evolução na escrita das crianças.

É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 31).

É possível perceber essa evolução, principalmente, ao comparar os testes da psicogênese realizados ao longo do ano (Anexo 3), pois, no momento da realização dos testes as crianças escreviam de forma espontânea, sem interferência da professora, diferentemente do que ocorria na realização da maioria das atividades. Com isso, fazendo um comparativo com o primeiro teste da psicogênese aplicado (Quadro 1 – página 39) é possível perceber a evolução na escrita das crianças e no entendimento do sistema de escrita alfabética.

Segundo o resultado do teste, mais da metade da turma alcançou a hipótese alfabética. Segue quadro com resultados do último teste da psicogênese aplicado no dia 19 de novembro de 2019:

QUADRO 2 - Resultado do último teste da psicogênese

Quantidade de crianças	Hipótese de escrita
0	Pré-silábica
2	Silábica
2	Silábica-alfabética
14	Alfabética

Fonte: Autoria própria, 2019

Todas as crianças da turma sabem diferenciar letras de números ou de desenhos. Apenas quatro das dezoito crianças matriculadas não alcançaram a hipótese alfabética que, praticamente, triplicou ao longo do ano, passando de cinco para quatorze crianças.

Para Moraes (2012) o estabelecimento de metas no Bloco Inicial de Alfabetização é fundamental e espera-se que ao final do primeiro ano do ensino fundamental quase totalidade dos estudantes da turma tenha compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ou seja, alcance a hipótese de escrita alfabética.

Pode-se dizer que os resultados do trabalho realizado pela professora se deram pela prática de um ensino com inspiração construtivista, além da união feita entre o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética com a realização de atividades de leitura e de produção de textos.

É esperado que parte da turma não alcançará a hipótese alfabética no primeiro ano de escolarização, dado que a apropriação da escrita é um processo bastante complexo e gradual e no caso do Distrito Federal deve acontecer até o último ano do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2014). Diante disso, ressalta-se a importância da professora alfabetizadora como mediadora na construção do conhecimento e do trabalho pedagógico com atividades diversificadas que oportunizem situações que levam à reflexão, ao questionamento, à criação de hipóteses e à participação ativa dos estudantes, levando-os a compreensão do funcionamento da língua e seus usos (BRASIL, 2012). Além disso, tanto a escola, como o(a) professor(a) podem fazer o uso das estratégias pedagógicas durante o processo de alfabetização como forma de apoio à prática docente, capaz de promover a progressão da aprendizagem dos estudantes e a interlocução do trabalho docente, desde que seja devidamente planejada, tendo como base um diagnóstico amplo, e adotada de forma sistemática e adequada, além da realização de uma avaliação efetiva ao final de cada ação. Em seguida, as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado buscou investigar a forma como acontecem as intervenções pedagógicas no processo de alfabetização e letramento no 1º ano, em uma escola pública do Distrito Federal, mais precisamente uma dessas estratégias: o reagrupamento. Este, previsto nas Diretrizes Pedagógicas para o 2º ciclo<sup>4</sup> da Secretaria de Educação, é uma proposta interessante para a escola no sentido de promover aprendizagem, observando as possibilidades dos estudantes, de acordo com suas facilidades e dificuldades durante a escrita.

É possível perceber os impactos da teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro (1985) no cotidiano da escola observada, com o diagnóstico das hipóteses de escrita dos estudantes a partir do teste de psicogênese e com o trabalho inspirado em uma perspectiva construtivista. As hipóteses criadas pelas crianças embasaram o trabalho pedagógico da professora alfabetizadora que buscava aplicar atividades sistemáticas de alfabetização por meio da exploração de textos, cantigas, brincadeiras e jogos do cotidiano das crianças, aliando a alfabetização ao letramento dentro de sala de aula, trazendo benefícios e impactando positivamente a alfabetização, como a leitura e a escrita.

O desenvolvimento da alfabetização e do letramento, na maior parte do tempo, ocorreram de maneira sistemática, lúdica e contextualizada, com a utilização de diferentes gêneros textuais, escrita coerente com o uso social e atividades que levaram ao avanço na escrita espontânea.

Nota-se a preocupação da docente em atingir os objetivos na leitura e na escrita com todos os aprendizes, considerando suas individualidades e não se esquivando mediante as dificuldades. Além disso, a professora demonstrou cuidado com o planejamento, realizado de acordo com a necessidade dos estudantes, além de toda intervenção e mediação prestada ao longo do ano letivo.

Outro aspecto positivo durante esse processo foi o reagrupamento intraclasse que foi utilizado como um dos meios de intervenção no processo de aprendizado da língua escrita. O tempo dedicado a cada grupo de estudante, considerando suas individualidades e agindo de acordo com a construção de conhecimento por parte do sujeito que aprende trouxe melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na qualidade do trabalho pedagógico. Durante o planejamento das atividades, o teste da psicogênese, o conhecimento que se tinha dos estudantes a partir das atividades realizadas e da vivência em sala de aula, sua autonomia, facilidades e dificuldades foram utilizados para a divisão dos grupos. Nessa acepção, o teste,

---

<sup>4</sup> O 1º ciclo da Secretaria de Educação é a Educação Infantil

apesar de trazer informações sobre as hipóteses de escrita dos estudantes não deve ser a única forma de diagnóstico para o planejamento de atividades, como aconteceu no reagrupamento interclasse, por exemplo, pois, é entendido que o conhecimento que o professor e a professora possuem dos estudantes é muito mais completo, com informações também importantes, como por exemplo, a autonomia do discente, possibilitando um diagnóstico mais completo e fidedigno e o planejamento de atividades coerentes com a aprendizagem de cada estudante.

Tratando ainda do reagrupamento interclasse, seu planejamento é um ponto importante a ser pensado e repensado pela escola. A tomada de decisões deve acontecer de forma democrática, com a interlocução de ideias e envolvimento dos sujeitos. Os objetivos precisam ser claros, coerentes e validados pela equipe, bem como, revisitados durante o desenvolvimento da estratégia didática, sempre que necessário. A organização da ação, a separação dos grupos e a responsabilização dos professores por cada um deles devem ser constantemente atualizadas e reorganizadas para que se evite estigmatizações e possibilite uma perspectiva ampliada dos estudantes, além de contribuir para a avaliação da intervenção.

A avaliação tem papel relevante, pois, a partir das anotações feitas e das reuniões dos professores e coordenação, é possível perceber se a intervenção está alcançando os objetivos propostos e quais modificações devem ser feitas para que se alcance. No caso da escola observada, o tempo em que ocorria o reagrupamento interclasse se mostrou assistemático, pois, entre uma ação e outra se tinha quinze dias ou mais o que trazia pouca continuidade à estratégia.

Durante a busca dos dados, senti dificuldades para constatar a evolução na escrita das crianças nos registros nos cadernos, isso porque a escrita sem intervenção acontecia predominantemente nos testes da psicogênese. Entendo que confrontar as hipóteses das crianças, fazendo-as refletirem e repensarem-nas as fazem avançar, no entanto, é preciso atenção com os impulsos em corrigir a escrita das crianças, pois, conceder às crianças a oportunidade de analisar suas escritas também é uma situação de formulação e reformulação de suas hipóteses.

Por fim ao tratar da alfabetização e do letramento no âmbito do ensino fundamental, tendo em vista as estratégias possíveis de intervenção para melhor atender aos estudantes, este estudo tem sua importância ao oferecer instrumentos de forma sistemática para a reflexão e ação, possibilitando transformações no contexto educativo, tendo como finalidade a melhoria da qualidade educativa.

### **PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

## PERSPECTIVAS FUTURAS

A educação, em seu sentido amplo, tem como um de seus objetivos as transformações sociais, nesse sentido, o planejamento se torna o primeiro passo, para direcionar e possibilitar o alcance desses objetivos. Pensando nisso, para o próximo ano, pretendo atuar como professora substituta da rede pública de ensino do Distrito Federal no BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). Acredito que esse estudo tem muito a contribuir em minha prática ao entender a alfabetização e o letramento como um processo gradual e contínuo, respeitando as diferenças e fazendo o uso de intervenções que visam a progressão da aprendizagem de cada estudante.

Em médio prazo, vislumbro me preparar para o cargo de professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal e atuar na rede pública de ensino, afinal nada mais justo do que retribuir à sociedade a formação que tive na Universidade de Brasília.

Pensando em longo prazo, me interesso pelo ingresso no mestrado em Educação, na área de alfabetização e letramento e posteriormente no doutorado. Como futura docente, entendo que o estudo me acompanhará por toda a vida profissional, pois, só assim poderei me atualizar e aperfeiçoar minha prática.

Sou grata por tudo que vivenciei na Faculdade de Educação e por tudo que aprendi ao longo desses quatro anos de formação, agradeço aos excelentes professores que tive por compartilharem seus aprendizados e ampliarem minhas perspectivas e desejo profundamente que mais pessoas sejam transformadas pela Educação assim como fui transformada.

*“Somos assim: sonhamos o voo mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso o que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.”*

*(Dostoiévski)*

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Ied, Ireimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Ed. ARS poética, 1994.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394/96. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) – Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- DCN. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. **Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, Dec. 2013

DIAS, Marina Célia Moraes. **Metáfora e pensamento**: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko M (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação, 14<sup>a</sup> ed., 2017.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação (Org.). Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (anos iniciais - anos finais). 2. ed. Brasília, 2018. 310 p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escola do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília: SEEDF, 2014.

FERRARO, Alceu Ravello. **História Inacabada do Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed. 1985-1999.

FRADE, Isabela Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 1, Santa Maria - RS, 2007, pp. 21-39.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, 41<sup>a</sup> edição – São Paulo, Cortez, 2001.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Escolhendo o percurso metodológico**. In. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Alínia: 2012. p. 63-74.

INEP. Medium, 2017. Alfabetização no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: <<https://medium.com/@inep/a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-sistema-nacional-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-641f31a0d8c5>>. Acesso em: 22 de setembro de 2019.



JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. **A função pedagógica da avaliação**. In: BALLESTER, Marguerita et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. PortoAlegre: Artmed, 2003. p. 23-45.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995; p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. UNICAMP, São Paulo, p. 1-10, fev. 2007.

LUDKE e ANDRÉ, Menga Ludke e Marli E.D. André. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, editora pedagógica e universidade LTDA. 1986.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, Eliane; MARQUES, Silvio. **História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas**. POIÉISIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun-dez./2017.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico**. Piauí: UFPI, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.** In: Ensino fundamental de 09 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 109-129.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Maria Augusta Alves. **Bloco Inicial de Alfabetização e a queixa escolar: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal (DF).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SILVA, Ceris Reis da. et al. **Alfabetização e Letramento na infância.** Boletim 09. Brasília: MEC, 2005. 49 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 7.ed. São Paulo: contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004-2018. p. 5-17.

\_\_\_\_\_; BATISTA, Antônio. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

SOUZA, B. P. **Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita.** In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 137-163

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## ANEXOS


Anexo 1 – Espaço físico da sala








Anexo 2 - Batalha Naval de Sílabas

BATALHA NAVAL 

1	SI	PA	SU	FU	BA
2			VA	SA	
3	FA		GO		BO
4	DA	MA	CA	DO	
	A	B	C	D	E

GRUPO 1      GRUPO 2



2 PONTOS 2 DEDOS DOIS dois

3 PONTOS 3 DEDOS TRÊS três

4 PONTOS 4 DEDOS QUATRO quatro

5 PONTOS 5 DEDOS CINCO cinco

6 PONTOS 6 DEDOS SEIS seis

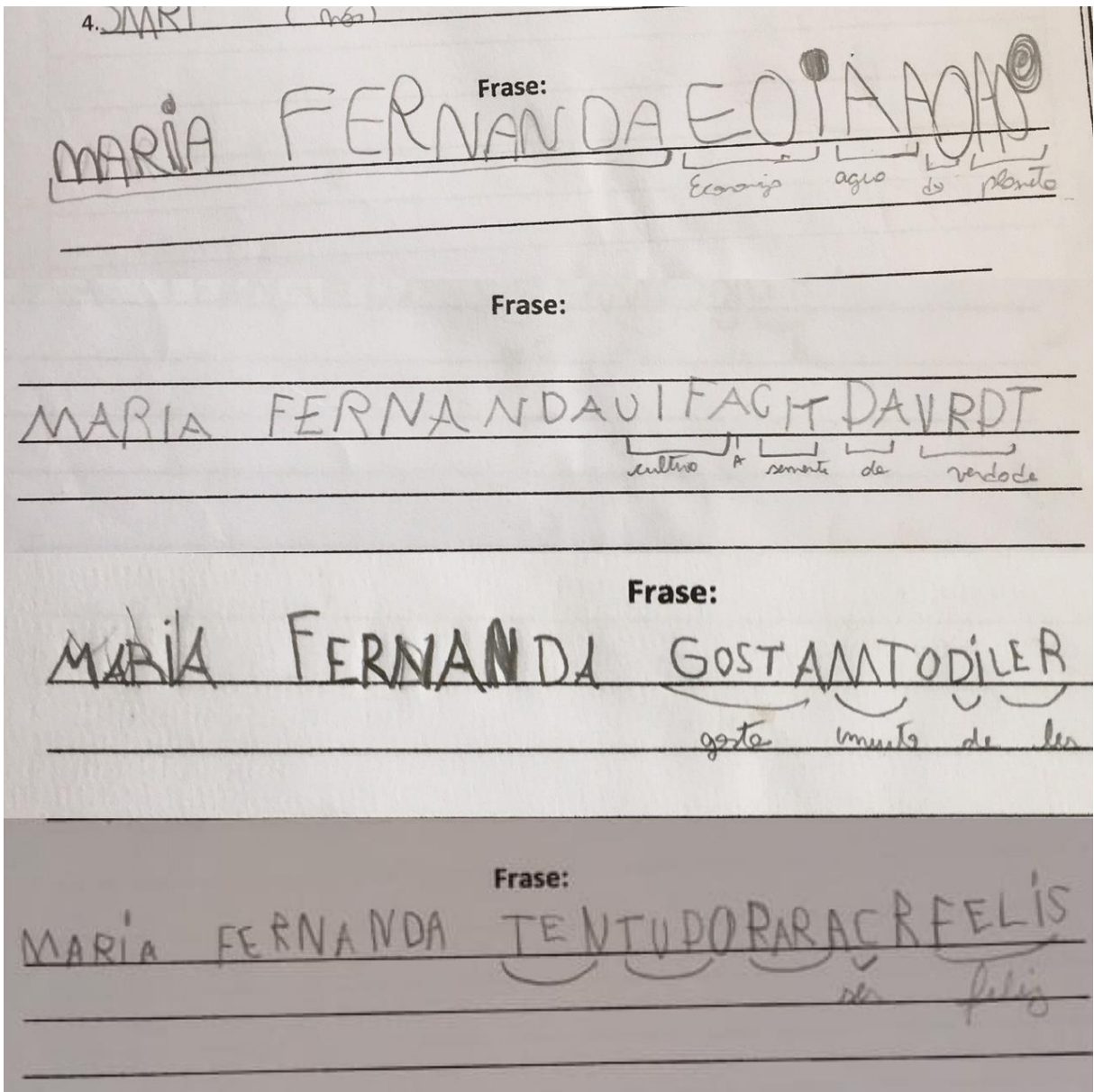
7 PONTOS 7 DEDOS SETE sete

8 PONTOS 8 DEDOS OITO oito

9 PONTOS 9 DEDOS NOVE nove

10 PONTOS 10 DEDOS DEZ dez

Anexo 3 – Evolução na escrita (testes da psicogênese aplicados ao final do 1º, 2º, 3º e 4º bimestre, respectivamente)





## APÊNDICE A

### Questionário para entrevista com professora alfabetizadora

- 1- Em sua percepção, quais tipos de atividades de alfabetização e letramento possibilitam melhor aprendizagem dos estudantes?
- 2- De que forma a alfabetização e o letramento é avaliado em sua sala de aula?
- 3- Como é feito o diagnóstico das condições e níveis de aprendizagem dos estudantes no reagrupamento interclasse em termos de leitura e escrita?
- 4- O reagrupamento interclasse possui objetivos claros em sua escola? Quais?
- 5- Como é feita a organização das atividades?
- 6- O período em que ocorre o reagrupamento interclasse favorece o alcance dos objetivos? Por quê?
- 7- É feito algum tipo de registro após o reagrupamento sobre o desenvolvimento das atividades?
- 8- Existe uma rotatividade de professores entre os grupos?
- 9- Como é avaliado o processo de reagrupamento interclasse? Da forma com acontece em sua escola, traz bons resultados para os estudantes?
- 10- Como é realizado o diagnóstico das condições e níveis de aprendizagem dos estudantes para o reagrupamento intraclasse?
- 11- Qual o período em que o reagrupamento intraclasse ocorre em sua sala de aula?
- 12- Além do reagrupamento, quais outras atividades interventivas você utiliza em sua sala de aula?

13- Você percebeu evolução na escrita das crianças por conta do reagrupamento intraclasse? Explique.