

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA  
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/CAPES/UEPB**

**LUCÉLIA DE LIRA**

**AÇÃO E REFLEXÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I, DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL JOSÉ VICENTE DE  
ARAÚJO DE AROEIRAS/PB**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA  
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/CAPES/UEPB**

**LUCÉLIA DE LIRA**

**A PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA**

**AÇÃO E REFLEXÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I, DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL JOSÉ VICENTE DE  
ARAÚJO DE AROEIRAS/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação - Campus I, como requisito final  
para conclusão do Curso de Pedagogia.

**Área de concentração:** Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental.

**Orientador:** Prof. Me. Marilene Dantas  
Vigolvinho.

**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L768a Lira, Lucelia de.  
Ação e reflexão [manuscrito] : a Prática Pedagógica no Cotidiano do Ensino Fundamental I, da Escola Pública Municipal José Vicente de Araújo - Aroeiras/Pb / Lucelia de Lira. - 2019.  
29 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, EAD - Campina Grande, 2019.  
"Orientação : Profa. Ma. Marilene Dantas Vigolvino , Departamento de Educação - CEDUC."  
1. Educação. 2. Leitura. 3. Prática docente. 4. Alfabetização. I. Título

21. ed. CDD 370

**LUCÉLIA DE LIRA**

**AÇÃO E REFLEXÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I, DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL JOSÉ  
VICENTE DE ARAÚJO DE AROEIRAS-PB**

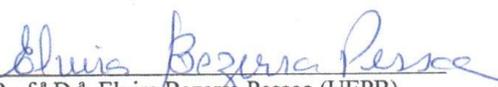
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação - Campos I, como requisito final  
para conclusão do curso de Pedagogia.

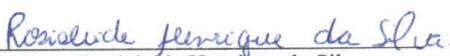
Área de concentração: Anos Iniciais do Ensino  
Fundamental.

Aprovada em: 15 de junho de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.ª Ma. Marilene Dantas Vigolvinho (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof.ª Dr.ª. Elvira/Bezerra Pessoa (UEPB)  
Examinadora Interna

  
Prof.ª Ma. Rosicleide Henrique da Silva  
Examinadora Externa - UFPB

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela saúde, por ter me iluminado e por todos os momentos de serenidade e sabedoria.

Agradeço a meus pais Paulo Lira e Maria Estela, que além do dom da vida, me ensinaram os valores que levo comigo e que me orientam e também por estarem sempre acreditando em meu potencial.

A minhas irmãs, Josélia e Marcela, pelo carinho e palavras que me incentivaram a chegar onde cheguei.

Aos meus colegas da turma, pela força, carinho e atenção nos momentos difíceis.

A Universidade Estadual da Paraíba, na pessoa dos seus professores, coordenadores e demais colaboradores do centro de Educação em nos proporcionar o melhor que pode oferecer, pelo conhecimento compartilhado, pelos momentos vivenciados, meu muito obrigado, por tudo.

Agradeço a minha orientadora prof<sup>ª</sup>. Marilene Dantas Vigolvino, pelas palavras acolhedoras e incentivadoras, durante os estágios obrigatórios e a elaboração deste trabalho final.

## RESUMO

O presente relato, que foi intitulado de *Ação e Reflexão: A Prática Pedagógica Cotidiano do Ensino Fundamental I, da Escola Pública Municipal José Vicente de Araújo de Aroeiras – PB*, se propôs a refletir sobre as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, através de um diagnóstico realizado em sala de aula, no qual analisamos, avaliamos e classificamos os alunos segundo os níveis expressos em suas produções escritas por meio do teste das 4 palavras e uma frase sugerido por Ferreira e Teberosky (1985). A partir dessa classificação, que forneceu a compreensão sobre que nível os alunos encontravam-se nesse processo de aquisição da leitura e escrita, que foi entregue a professora titular, bem como subsidiou o planejamento das aulas que seriam ministradas na intervenção docente.

**Palavras Chaves:** Leitura. Escrita. Prática docente. Alfabetização.

## **ABSTRACT**

The present report, which was titled "Action and Reflection: The Pedagogical Practice in the Daily Life of Elementary School I, of the Municipal Public school José Vicente de Araújo the Aroeiras – PB", set out to reflect on the difficulties encountered by students in the process of reading and writing development, through a diagnosis conducted in the classroom in which we analyze, evaluate and classify students according to the levels expressed in their written productions through the test of the 4 words and a phrase, suggested by Ferreiro and Teberosky. From this classification, which provided an understanding of what level students were in the process of acquiring reading and writing, the classes that were taught were planned.

**Key words:** Reading. Writing. Teaching Practice. Literacy.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA</b> .....	<b>9</b>
2.1	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	9
2.2	O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO LEMLE .....	11
2.3	PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA REFLEXÃO .....	16
<b>3</b>	<b>A ESCOLA: CAMPO DE ESTÁGIO</b> .....	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>RELATO E REFLEXÃO DA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> ..	<b>20</b>
4.1	A FASE DE OBSERVAÇÃO .....	20
4.1.1	As aulas observadas .....	20
4.2	FASE DE OBSERVAÇÃO/DOCÊNCIA .....	21
4.2.1	Compreendendo a escrita de crianças e a prática docente .....	21
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>27</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>29</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho possibilitará a ampliação, interação e aprofundamento de conhecimentos teóricos práticos sobre o perfil profissional do educador (seja ele alfabetizador ou não) acerca da realidade dos seus alunos, em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, buscando desenvolver estratégias para intervir da melhor forma possível, tornando a sala de aula mais atrativa o que poderá garantir um melhor rendimento escolar. Sendo assim, este estudo, intitulado de *Ação e Reflexão: A Prática Pedagógica no Cotidiano do Ensino Fundamental I (anos iniciais)*, se propõe a refletir sobre quais as dificuldades encontradas pelos alunos em uma escola pública municipal (Aroeiras – PB) no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, por meio de um diagnóstico realizado com os alunos visando analisar e classificar o nível em que eles se encontravam no processo de aquisição da leitura e escrita ao se alfabetizarem.

A escolha deste tema se deu a partir da minha percepção da carência de inovações na maneira de ensinar a ler/escrever e também como forma de aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia. Assim, esse trabalho resulta também da busca por estimular, na sala de aula, campo do nosso estagio, a leitura e a escrita nos alunos, tornando-os sujeitos ativos e fundamentais durante este processo, respeitando sempre o tempo deles e suas condições (sociais, escolares, econômicas, humanas, etc). Assim, na busca da consecução deste propósito, enxergamos na *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e como também em Marlene Carvalho (1998) e Miriam Lemle (2005), o arcabouço teórico-metodológico que guiará nossa prática e ações pedagógicas, pois é necessário que os processos de aquisição da leitura e da escrita das crianças sejam compreendidos de forma adequada, para que possamos intervir e amenizar as dificuldades próprias desses processos.

Nesse sentido, busca-se compreender a leitura no seu estabelecimento com a prática, já que partimos de uma experiência vivida no campo de estagio supervisionado. Ou seja, essa experiência consistiu no diagnóstico de níveis de aprendizagem feito a partir do teste das 4 palavras e uma frase proposto por Ferreiro e Teberosky, de modo que forneceu a compreensão sobre que nível os alunos encontravam-se nesse processo de aquisição da leitura e escrita e, conseqüentemente, subsidiar o planejamento das aulas ministradas por mim durante o estágio e que, felizmente, teve sua continuidade pelo de eu ser a professora responsável por esta turma.

Este relato está estruturado da seguinte forma: 1. Introdução; 2. A importância da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental; 3. Relato e reflexão da vivência do estágio supervisionado – no ensino fundamental; 4. Considerações finais. Por fim, ressaltamos sua importância para nós graduandos em Pedagogia, já que o estágio nos capacita, por promover a construção da identidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## 2 REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

### 2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dar oportunidade para uma criança conhecer o mundo encantado dos livros é um dos papéis fundamentais da escola, cuja tarefa pode ser realizada através dos clássicos infantis, contos, lendas, anedotas, quadrinhos, dentre vários outros, porém consciente para o fato de que a leitura não deve ser destinada somente para o prazer, mas também ter como objetivo promover a capacidade reflexiva e crítica.

O importante é que a escola abra espaço para essa prática educativa (que é a leitura) e que os professores incentivem as crianças e os jovens ao hábito da leitura, favorecendo o aumento do vocabulário, a riqueza de ideias, a desinibição, a constituição de uma fala desenvolvida e aproximá-las dos acontecimentos sociais. Entretanto, conseguir ensinar a ler e a escrever é o grande desafio da escola.

Os índices de insucesso nas classes de alfabetização são assustadores e se concentram nas escolas frequentadas por crianças de classes populares, isto porque conforme Frota et. all (2009, p. 278) “a sociedade brasileira é resultante da conjugação de fatores econômicos, sociais e culturais que podem influenciar na miséria e, conseqüentemente, na desnutrição, ocasionando déficit na aprendizagem do escolar”.

Assim, durante décadas a causa da deficiência das crianças em seu processo de aquisição da leitura e da escrita era atribuído a desnutrição, muito presente no Brasil, na América Latina e nos países do 3º Mundo. Embora Frota idem (p.278) observou que as crianças com carência alimentar demonstram mais dificuldade de assimilação e que a fome de certa forma dificulta a capacidade de concentração, comprometendo o rendimento. Entretanto, hoje, estudiosos tem mostrado que essa desculpa de que a desnutrição seja a responsável por este insucesso, está completamente descartada. Essa questão de desnutrição possui relação mais efetiva com a política educacional brasileira, que necessita de mudanças no que se refere à alimentação das crianças em idade escolar, pois do ponto de vista de Grossi, (2000, p.161) “aprender é um processo enraizado nas experiências dos sujeitos e ensinar é conduzir este processo fazendo com que os sujeitos enraízem experiências não somente por fazer mais e sim por quererem aprender sempre mais”. Desse modo, é preciso compreender o contexto social e econômico nesse processo do aprender a ler e escrever.

É preciso ressaltar que esse processo passa necessariamente pela luta dos professores, que como mediadores da prática pedagógica, buscam consolidar em sua prática a articulação de um projeto de sociedade regulada pela igualdade e justiça social, garantindo, em última instância, o letramento das crianças das referidas classes populares.

É importante ressaltar que Kleiman (2007, p.16) analisando o que acontece nas primeiras experiências de muitas pessoas com a leitura nos lembra que “para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir”, o que acontece, muitas vezes, sobretudo, com pessoas das classes populares. Para esta estas pessoas é exatamente o contrario, pois “[...] para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer [...]; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia”. Prática ainda presente em muitas salas de aula, principalmente nas escolas públicas, localizadas nas periferias das cidades ou na zona rural. Assim “[...] Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, “dificuldades” imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entravando assim o caminho até o prazer” (p.16).

Por isso, há uma permanente preocupação não só entre os educadores, mas também entre todos aqueles que de certa forma estão envolvidos na aprendizagem da leitura dos alunos. Para esse desafio nós professores, principalmente, precisamos nos preparar constantemente de modo a oferecer oportunidades para que os educandos avancem em seu aprendizado da leitura. Do contrario, como nos alerta Kleiman, experiências desestimulantes distancia a leitura de seu objetivo maior que é o de conquistar sempre mais o leitor ao ato da leitura e de fazê-lo mergulhar nesse universo de palavras e imaginações, sem perder de vista o meio social no qual os educandos estão envolvidos, uma vez que sua condição socioeconômica poderá influenciar de forma positiva ou negativa em sua escolarização, em especial na leitura e na escrita, que se inicia na alfabetização.

Parafraseando Carletti (2007), a leitura é o meio mais importante para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico. Assim, podemos entender o ato de ler como uma forma por excelência de aprendizagem, que exige a capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras, tornando o ato de ler numa atividade ativa, dinâmica e jamais passiva.

## 2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO LEMLE

Entender o processo de alfabetização da criança na escola é condição fundamental para sua integração na vida social. Oferecer oportunidades de compreensão e respeito ao universo e a existência da criança permite o seu desenvolvimento humano a partir do entendimento de que ela possui um significado de mundo. Entretanto, é difícil falar de alfabetização sem recair nas posturas dominantes neste campo, ou seja, baseando-se em um discurso oficial ou num discurso meramente ideologizante, que Ferreiro (2011) chama de “discurso da denúncia”. Acrescente-se a isso que, além de respeitar a compreensão de mundo da criança, existem, segundo Miriam Lemle (2005) capacidades que precisam ser trabalhadas para garantir a aprendizagem dos alfabetizandos. Para ela a primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca, isto é, compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. Entretanto, para se entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo, cuja compreensão é bastante complicada, pois como afirma Lemle (2005,p.07),

Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada. Tomemos alguns exemplos de símbolos. Cor vermelha, no sinal de trânsito, simboliza a instrução Pare. A cor verde simboliza a instrução Ande.

Essas questões, abordadas pela autora, revelam que a forma do símbolo não está nas características da coisa simbolizada, sendo então uma relação arbitrária, o que é complexo para uma criança que ainda não consegue compreender a relação simbólica entre dois objetos, pois a incompreensão desse aspecto afetará sua aprendizagem e a criança poderá ter maiores dificuldades na aquisição da leitura. Isso nos revela também a importância do trabalho em sala de aula com símbolos.

O segundo problema, trazido pela autora, consiste em a criança não discriminar as formas das letras, pois isso faz com que os risquinhos pretos continuem sendo apenas risquinhos e não a representação de sons da fala. Essa discriminação diz respeito, particularmente, ao traçado das letras, como as diferenças entre o p e o b cuja diferença consiste na direção da haste, colocada acima ou abaixo da linha de apoio, ou a diferença entre o p e q, b e d. No caso do m e n se diferenciam com uma corcova (comumente chamamos de perninha).

O terceiro problema elencado pela autora para o aprendiz diz respeito a conscientização da percepção auditiva, ou seja, a consciência da distinção dos sons da fala,

sabendo escolher a letra certa para representar cada som. Como, por exemplo, a diferença sonora entre as palavras pé e fé, que está na qualidade sonora da consoante inicial, ou seja, o [p] é consoante oclusiva e o [f]<sup>1</sup> é fricativa, como nos informa Lemle (2005).

Do ponto de vista de Lemle o **quarto problema** para o alfabetizando consiste em captar o conceito de palavra. Ou seja, perceber os limites de fronteiras entre uma palavra e outra. Em outras palavras, é comum que não compreendendo a unidade de palavra, o aprendiz acabe emendando as palavras, como por exemplo, *umavez*, *nonavio*. Dessa aprendizagem, resulta a compreensão do que seria o **quinto problema** apontado pela autora de que “[...] a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita da linha e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página (Lemle, 2005, p. 12)”. Ou seja, há uma forma correta de movimentar os olhos durante a leitura e que não pode ser negligenciada.

Agora que compreendemos acerca dos sons de fala, é necessário compreender as complicadas relações entre sons e letras, cujo casamento nem sempre é monogâmico, ou seja, segundo Lemle (2005) no sistema alfabético nem sempre cada letra corresponde a somente um som ou cada som a uma letra, relação ideal que só se realiza em poucos casos. Assim, há os casos de correspondência biunívoca entre letras e fonemas (Quadro 1) que são indicados da seguinte forma:

QUADRO 1- Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	
P	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Para a autora o fonema, em lingüística, é uma unidade de som caracterizada por um dado feixe de traços *distintivos*, que por sua vez, são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema<sup>2</sup>.

O segundo tipo de relação existente, segundo Lemle, entre sons de fala e letras do alfabeto, se difere da monogâmia, ou seja, é poligâmico: haverá diferentes sons representados por uma letra, que são determinados pela posição que ocupa na palavra. Conforme são

<sup>1</sup> Os sons, em fonética, são representados entre colchetes.

<sup>2</sup> Por convenção, esse tipo de unidade é entre representado entre barras inclinadas (/ /).

demonstrados a seguir (Quadros 2 e 3):

<b>QUADRO 2- Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição</b>			
<i>Letra</i>	<i>Fone (sons)</i>	<i>Posição</i>	<i>Exemplos</i>
S	[s] [z] [s] [z]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	Sala Casa, duas árvores Resto, duas casas Rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
N	[n] (nasalidade da vogal precedente )	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [E] [i]	Não- final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [c] [u]	Não- final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

<b>QUADRO 3- Um som representado por diferentes letras, segundo a posição</b>			
<i>Fone(som)</i>	<i>Letra</i>	<i>Posição</i>	<i>Exemplos</i>
[k]	C Qu	Diante de a, o , u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	G Gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	I e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino padre, morte
[u]	U o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua falo, amigo
[R] [r forte]	Rr R	Intervocálico Outras posições	Carro rua, carta, honra
[aw]	Ão Am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	Qu qü cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu

[gu]	Gü gu	Diante de e, i Outras	aguenta, sagui água, agudo
------	----------	--------------------------	-------------------------------

Do ponto de vista de Lemle, esses quadros não esgotam a informação sobre relações som-letra e letra-som previsíveis pela posição, nem são verdadeiros para todos os falantes do Brasil, devido à variação linguística. Em cada comunidade lingüística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes, registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela sua clientela e por eles mesmos. O exemplo do quadro 4 baseia-se no dialeto carioca e representa um dos principais casos da situação de concordância pela qual mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo som, como veremos abaixo:

<b>QUADRO 4- Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos</b>			
<i>Fone</i>	<i>Contexto</i>	<i>Letras</i>	<i>Exemplos</i>
[z]	Intervocálico	S z x	Mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	Ss ç sç	Russo ruço cresça
	Intervocálico Diante de e, i	Ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	S Ç	Balsa Alça
	Diante de e, i, precedido Por consoante	S C	Persegue Percebe
[ʃ]	Diante de vogal	Ch X	chuva, racha xícara, taxa
	Diante de consoante Diante de consoante	S x	esperar, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	S Z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	J G	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	U L	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	Zero H	ora, ovo hora, homem

Esse caso, segundo a autora, é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Nesses casos, a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória. Nada mais lógico pode ser feito, em termos da representação dos fatos fonéticos da língua.

Assim de acordo com Lemle (2005,p.25),

Há uma gradação entre esses três tipos de relação. A motivação fonética da relação simbólica é perfeita no primeiro caso e decai gradativamente. No segundo caso, a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição e, no terceiro, a motivação fonética da opção entre as letras esta perdida. Essa gradação determina uma gradação de facilidade na aprendizagem das letras.

Ou seja, é necessário, ao professor/educador, estar atento ao nível de compreensão que o educando dispõe com relação a essa questão, pois podemos afirmar que o primeiro grande progresso na aprendizagem dá-se o quando o alfabetizado atina com a idéia de que há, na escrita, representação de sons por letras. Então, por que não começar o ensino seguindo as etapas naturais do aprendiz? O primeiro passo, nesse contexto, é quando o alfabetizando, em sua compreensão do sistema da escrita, passa a ter o entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, ou seja, compreensão da relação monogâmica.

De acordo com Lemle, nesse sentido, o erro de leitura característico do alfabetizando que encalhou na ideia da monogamia entre sons e letras é a pronúncia artificial das palavras, não percebendo a sutil mudança de uma mesma letra em diferentes posições das palavras, como por exemplo, na palavra *todo* cujo primeiro “o” terá som de “o” e ao final, assume o som da letra “u”. Em função disto, em termos de escrita, eles cometem erros na transcrição de todos os sons pelas suas letras correspondentes em seu valor fonético mais típico. Assim, a transição entre a primeira e a segunda etapa da alfabetização está completa quando o alfabetizando não comete mais erros que demonstram o não reconhecimento das restrições de ocorrência das letras conforme a posição na palavra. Entretanto, a terceira etapa dura toda a vida, pois ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara.

Se o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras, ignora as particularidades na distribuição das letras. Na leitura, pronuncia sem diferenciar sons de uma mesma letra. Na escrita, transcreve de acordo com sua fala. Dessa

forma, no que diz respeito as falhas da escrita, Lemle classifica em três ordens: primeira, segunda e terceira. Como **falha de primeira ordem** temos a repetição das letras ( exemplo: ppai ao invés de pai), omissões de letras (exemplo: trs ao invés de três), trocas na ordem das letras (exemplo: parto ao invés de prato), falhas decorrentes da insegurança na grafia das letras ( exemplo: trocar o “p” pelo “q”, o “m” pelo “n”). As **falhas de segunda ordem** decorrem de o educando desconhecer as particularidades na distribuição das letras, ou seja, sua escrita é feita a partir da transcrição da sua fala ( exemplos: *matu* em vez de *mato*; *bodi* em vez de *bode*; *tenpo* em vez de *tempo*). Se o aprendiz já escalou o terceiro patamar do saber ortográfico e incorporou a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras, suas falhas se limitarão as trocas entre letras concorrentes, ou seja, nisso consiste as **falhas de terceira de ordem** (como exemplo temos: *açado* em vez de *assado*; *treseem* em vez de *treze*).

Apesar da discussão a respeito do aprendizado da leitura e da escrita, com ênfase na escrita, a alfabetização vai além do pensamento de que haja formas prontas que regem a escrita e a leitura. Dessa forma, segundo Emília, o sucesso dos objetivos da alfabetização das crianças requer a superação da leitura e da escrita como a aprendizagem de uma técnica. Isto, segundo ela, está indissolúvelmente ligada ao problema da “qualidade de ensino” (2011, p.17). Nesse sentido, é preciso entender e colocar em prática este processo, levando aos nossos alunos leituras interessantes que produzem uma identificação com a vivência diária de cada um.

### 2.3 PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA REFLEXÃO

O termo psicogênese pode ser compreendido como origem gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada aluno, variando assim de pessoa a pessoa; é um processo que se realiza ao longo do desenvolvimento do ser humano, desde os anos iniciais da infância, e pode ser aplicado a qualquer objeto ou campo de conhecimento.

No tocante ao processo de aquisição da escrita podemos associar essa concepção aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, os quais foram divulgados inicialmente em 1970, em países de língua espanhola, e no Brasil na década de 1980, o que ensejou mudanças significativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Isto porque a psicogênese explica como as crianças aprendem. Outra As referidas autoras defendem também a utilização de textos variados, em substituição às cartilhas. Essa concepção, num primeiro momento, “assustou” os professores, uma vez que

não estavam preparados para trabalhar dessa forma, mas aos poucos e com bastante leitura e cursos de formação, muitas mudanças ocorreram na prática docente das escolas municipais e estaduais brasileiras, uma vez que a partir de então a investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, passou a fazer parte do cotidiano escolar dos professores, enquanto alfabetizador. Isto evidencia que o profissional do magistério nutre o desejo de querer saber sempre mais para inovar suas aulas e promover a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido esses estudos ajudam aos alfabetizadores, seja da educação infantil, seja das séries iniciais do ensino fundamental, de um lado, a compreenderem os níveis do conhecimento da escrita e leitura do sujeito não escolarizado, ou não alfabetizado e, de outro, a buscarem recursos metodológicos de modo que possam ajudar aos alunos a avançarem no processo de construção do sistema escrito, superando os conflitos cognitivos próprios das hipóteses criadas nesses níveis, na medida em que estas hipóteses transmitem informações relevantes sobre o nível ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização dos educandos. Todavia, como enfatiza Ferreiro e Teberosky (1985) o conhecimento que o sujeito tem da leitura e da escrita não equivale ao conhecimento convencional, uma vez que possuem hipóteses originais não ensinadas pelos adultos ou professores. São elas:

**O nível pre-silábico I** - escrita indiferenciada. Não há correspondência som-grafia. Não há distinção básica entre desenhar e escrever (geralmente a escrita é representada relacionada às características físicas e as formas dos objetos). A criança produz garatujas, ziguezagues e pode fazer grafismos separados imitando a letra de imprensa ou linhas curvas, pois " escrever é reproduzir os traços da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma", (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p.193). Como as marcas produzidas pela criança não têm relação com o registro sonoro da palavra e não se diferencia entre si somente ela consegue interpretá-las e o faz de modo instável.

**O nível pré-silábico 2** - diferenciação da escrita. A criança descobre que não se escreve com desenhos e passa a usar letras, caso não conheça nenhuma, usa qualquer tipo de sinal ou rabisco que se assemelhe a letras, uma vez que desconhece ainda a relação fonema grafema, ou seja, que as letras tem relação com os sons da fala. Entende ainda que coisas grandes devem ter nomes grandes e coisas pequenas poucas letras (realismo nominal) e que para uma escrita possa ser lida é preciso ter no mínimo três caracteres ou símbolos, por acreditar que "[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas ", (idem, 1999, p 202 ).

**O nível silábico** - tem como característica determinante a relação que a criança começa

a estabelecer entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico e se divide em dois níveis: silabido sem valor sonoro (quando a criança associa cada sílaba a uma letra, contudo não relaciona o registro escrito ao som da fala) e com valor sonoro (quando registra as sílabas orais da palavra, mas usa uma letra correspondente a um de seus fonemas, geralmente a vogal). Quando ela avança para este nível dá um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores. Isto porque tendo superado o conflito da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, começa a estabelecer a correspondência entre as letras e os sons correspondentes e, conseqüentemente, a criança passará a trabalhar, pela primeira vez, com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, como ressalta Ferreiro e Teberosky (1985).

**Silábico-alfabético** – passagem da hipótese silábica para alfabética. Ou seja, é o caminho a ser percorrido pela criança entre a hipótese silábica e a alfabética, uma vez que ela ora escreve apenas uma letra para a sílaba e ora escreve a sílaba completa, pois segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204):

[...] a criança 'abandona' a hipótese silábica e descobre a exigência de quantidade mínimas de letras (ambas as exigências puramente internas, no sentido de ser hipóteses originais de criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade de exterior ao próprio sujeito).

Isto significa que embora a criança questione a estrutura silábica, não obtém sucesso na escrita, por faltar-lhe ainda o repertório fonético, haja visto que “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som (Lemle, 2005, p. 32)”

Por fim o **nível alfabético** – caracteriza-se pela escrita alfabética. A criança já venceu praticamente todos os obstáculos conceituais para a compreensão do sistema alfabético de escrita. Porém, como adverte Ferreiro e Teberosky (1998), isto não significa que ela já tenha vencido todos os problemas, mas se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, cometendo erros que Lemle (2005) classifica como falhas de primeira, segunda e terceira ordens (idem 2.2, p. 15).

### **3 A ESCOLA – CAMPO DO ESTÁGIO**

A escola municipal de ensino fundamental, localizada em Aroeiras- PB, foi construída com recursos públicos e ao longo dos anos passou por reformas, sendo a mais recente realizada no ano de 2014. Atualmente a escola encontra-se sob a direção de uma gestora tendo no quadro de funcionários três (03) professores, três (03) auxiliares de serviços gerais e atende alunos da educação infantil (pré - escola I e II) e do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) com turmas múltisseries, funcionando apenas no período da manhã. A demanda escolar é composta por crianças oriundas da classe trabalhadora, filhos de agricultores, trabalhadores rurais, operários e beneficiários do Programa Bolsa Família.

Sua estrutura física é composta por três (03) salas de aulas, dois (02) banheiros, uma (01) cozinha, uma (01) secretária e uma (01) sala para a biblioteca e dispondo dos seguintes recursos técnicos e pedagógicos: computadores, microcomputadores, DVD, TV, livros didáticos e recursos provenientes do governo federal através dos programas: PDDE - Programa Dinheiro na Escola, PDE - Programa de Desenvolvimento na Escola, PNAIC - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e o PSE - Programa Saúde na Escola e ainda participa das avaliações de desempenho dos alunos por meio das provas ANA, Brasil e SOMA. O planejamento didático é realizado mensalmente e as reuniões entre pais e mestres acontecem a cada bimestre.

## **4 RELATO E REFLEXÃO DA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

### **4.1 A FASE DE OBSERVAÇÃO**

Para Werffort (1996) “o instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de falas e necessidades da realidade pedagógica”, ou seja, exige do observador atenção e um olhar atento.

Foi com esse olhar cuidadoso que buscamos desenvolver a observação em uma turma do 2º e 3º anos do ensino fundamental I (classe multisseriada<sup>3</sup>) de uma escola pública municipal José Vicente de Araújo, da cidade de Aroeiras/PB, no período de 31 de agosto a 06 de setembro de 2018.

#### **4.1.1 As aulas observadas**

Durante o período que estivemos em sala constatamos várias dificuldades que a professora titular enfrentava no seu dia a dia, como por exemplo, a limitação do espaço físico, a falta de uma área externa, escassez de material didático e tecnológico, além do relacionamento das crianças, entre si e com a professora. Contudo a principal dificuldade sentida pela professora e por nós constatada era as dificuldades que os alunos apresentavam com relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita, apesar de serem alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental I.

A professora trabalhou, durante essa semana, atividades relacionadas à leitura e a escrita como, cópias de textos relacionados ao folclore com rimas e lista de personagens folclóricos, leitura coletiva de palavras escritas no quadro. Percebemos que raramente ela utilizava jogos, brincadeiras, contação de histórias, atividades estas bem aceitas pelas crianças, seguindo uma sequência didática. Acreditamos que pelo fato de a professora planejar suas aulas, conseguia realizar, dentro das condições que dispunha as atividades propostas. Nesse sentido, o planejamento tem se mostrado como uma boa estratégia didática, por dar-lhe uma visão geral e sistematizada do seu fazer pedagógico, para superar as limitações que se apresentavam no cotidiano de sua prática docente. Dessa forma entendemos

---

<sup>3</sup> As classes multisseriadas são salas com alunos de diferentes idades e níveis educacionais.

como Oliveira (2007, p. 21) que “planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende atingir”.

Foi com essa compreensão acerca de planejamento e com base no diagnóstico da escola que passamos a planejar a intervenção docente.

## 4.2 FASE DE INTERVENÇÃO/DOCÊNCIA

### 4.2.1 Compreendendo a escrita de crianças e a prática docente

Ao se pensar em ensino fundamental como forma de melhorar o convívio da criança como pessoa e garantir-lhes o direito a aprendizagem é necessário dar às crianças oportunidades de escrever, principalmente quando ela ainda não sabe, de modo que expresse livremente a forma como compreende escrita e leitura.

Assim, elaboramos uma sequência didática com base nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1995) sobre a Psicogênese da leitura e da escrita para esse enfrentamento, cujo caminho metodológico será descrito a seguir:

#### 1 – Momento: Elaboração do teste das 4 palavras e uma frase

O foco é pensar em como as crianças lêem e escrevem. Isto exigiu de mim, enquanto professora/estagiária, conceber os alfabetizandos como protagonistas do seu próprio aprendizado. Dessa forma, foi essencial compreender esse processo de construção do sistema da escrita, para poder intervir de forma pedagogicamente adequada, ou seja, diagnosticando o que os alunos sabem sobre a escrita e como funciona esse sistema. Para isso utilizamos o teste das quatro palavras e uma frase, que se efetiva através da prática de classificar as escritas dos alunos de acordo com a matriz psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1985). O diagnóstico foi realizado com os alunos do 2º e 3º anos da escola, campo do nosso estágio, para compreendermos como eles se encontravam em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para a construção do teste, escolhemos quatro palavras com base no campo semântico<sup>4</sup> *animais* escolhido por eles com as seguintes características: a 1ª palavra deve ser polissílaba; a 2ª trissílaba; a 3ª dissílaba e a 4ª monossílaba. Assim, durante os dias 26, 27 e 28

---

<sup>4</sup> O conjunto dos diversos sentidos que uma única palavra pode apresentar.

de setembro de 2018 foi realizado esse teste com 14 alunos, individualmente, da seguinte forma.

Inicialmente foi elaborado o teste com base no campo semântico *animais* como também explicamos que realizaríamos uma atividade, na qual todos iriam escrever o nome de alguns animais; em seguida, escolheriam um dos nomes escritos para elaborarem uma frase e, para finalizar, iriam ler as palavras e a frase escrita.

## 2 – Momento: Realização dos testes com os alunos

Assim, em outra sala, para não interromper a aula da professora titular, entregamos uma folha de papel em branco às crianças, chamando-as uma por uma, ditávamos as palavras escolhidas (elefante, cavalo, pato, boi), e dissemos a elas que escrevessem do jeito que sabem. Depois, solicitamos que elas lessem cada palavra produzida, apontando para as letras e sílabas. Em seguida solicitamos que elaborassem uma frase escolhendo uma dessas palavras. A imagem abaixo registra um dos momentos em que foi realizado o teste de forma individual.

### **Imagem I: professora realizando o teste com a crianças do (2º ou 3º ano)**



## 3 – Momento: Análise das produções escritas dos alunos

É imensurável à valorização das construções espontâneas dos alunos por parte dos professores e, sobretudo para trabalharem pedagogicamente a partir delas. Por isso entregamos a professora titular o resultado do diagnóstico, no qual os alunos foram classificados de acordo com o nível em que se encontravam na construção do processo de construção da escrita e leitura, de modo que partindo dessa realidade pudesse trabalhar para que eles avancem no aprendizado da escrita e da leitura, considerando que do total de alunos (14) a grande maioria deles apresenta significativas dificuldades na escrita e na leitura.

Assim, temos a seguinte configuração no processo de construção no sistema de construção da escrita e da leitura destes alunos: **1** (denominado de nº 2, com 12 anos de idade e cursando o 2º ano ) encontra-se no **nível silábico**, uma vez que há um aluno no pré-silábico 1, cinco (2º ano, 12 anos de idade), cinco (2º e 3º anos) encontra-se no pré-silábico 2, escreve sem a correspondência som-grafia (letras/som), três no silábico, iniciando a fonetização da escrita, um no silábico-alfabético (3ºano) e quatro (3º e 4º anos se encontram no nível alfabético, enfrentando as dificuldades próprias da ortografia.

Com relação a leitura, de modo geral, a situação não é diferente, pois leem boa parte das palavras, como que decodificando os sinais gráficos (letras) transformando-os em sons, apesar de serem alunos do 2º e 3º anos e estarem nos níveis silábicos, silábico-alfabético e até alfabéticos, e existe na sala apenas uma aluna do nível alfabético (4ºano) que consegue ler convencionalmente.

Analisando as produções dos alunos percebemos que a maioria da turma não escreve e nem lê convencionalmente, entretanto se distinguem nas hipóteses. Assim, segundo a quantidade de alunos total (14 alunos), classificam-se da seguinte maneira:

Nº DE ALUNOS	NÍVEL	HIPÓTESES
<b>01 (Idade: 12 anos)</b>	<b>Pré-Silábico I</b>	Não faz correspondência entre o falado e o escrito e utiliza somente uma letra para representar a palavra (Escrita unigráfica) Exemplo: escreve apenas a letra “a” para a escrita das palavras solicitadas.
<b>06 (Idade 8 anos)</b>	<b>Pré-silábico II</b>	Ainda não faz correspondência entre o falado e o escrito. <b>OBS:</b> Quatro alunos escrevem algumas letras na mesma ordem e lugar e outras letras em ordens diferentes e variam a quantidade de letras para cada palavra (Quantidade variável e repertório fixo/parcial). Um, desses quatro alunos, utiliza principalmente as letras do próprio nome. Dois alunos, dos seis, apresentam uma variedade na quantidade e no repertório de letras e utilizam letras que correspondem ao som inicial (“boear” para boneca) ou final da palavra (“boeca” para “boneca”) (Presença de valor sonoro início e/ou fim). Leitura global, apontando com o dedo.

<b>02 (Idade: 7 e 8 anos)</b>	<b>Silábico</b>	O único aluno que se encontrava no silábico escreve uma letra para representar silaba sem se preocupar com valor sonoro correspondente como Pgeo (para bicicleta), ou seja, sem valor sonoro; também vivencia o conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras e a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que tem sempre mais letras. Acrescenta letras e dá a impressão que regrediu para o pré-silábico (como, por exemplo, na escrita da palavra “trem” que escreveu “Ed”).
<b>01 (Idade: 8 anos)</b>	<b>Silábico-alfabético</b>	Ora escreve uma letra para representar a silaba, (escrevendo b,i c,t,a para bicicleta), ora escreve a silaba completa ( no caso de carro e boneca). Dificuldade é mais visível nas silabas complexas, como, por exemplo, em “trem” que escreveu “timre”. Ao elaborar a frase, omitiu a letra “b” da palavra “bonito”. OBS: Encontra-se silábico no que diz respeito a leitura.
<b>04 (Idade entre 7 e 8 anos)</b>	<b>Alfabético</b>	Já compreenderam o sistema de escrita, faltando apenas apropriarem-se das convenções ortográficas, principalmente nas silabas complexas. Nos testes, apresentaram pequenos erros de ortografia, como por exemplo: Trocar “n” por “m” ao escrever a palavra “boneca”, ou omitir letras da palavra como no caso do “r” da palavra “carro”. <b>OBS:</b> Os quatro alunos se diferenciam em termos de leitura. Apenas um lê convencionalmente, os outros três lêem silabicamente. Ou seja, estão alfabéticos na escrita e silábicos na leitura.

É interessante ressaltar uma situação que nos chamou atenção e nos preocupou bastante: o fato de um aluno do 3º que em seu processo de construção da escrita encontrar-se no nível pré-silábico I, demonstrando uma defasagem entre a idade cronológica e o processo de escolarização ( além de encontra-se nesse nível só “reconhece” a letra “A”, e a usa indiscriminadamente em toda sua escrita, a começar por seu nome, bem como não consegue escrever nenhum numeral). Segundo a professora titular “ele é diferente dos outros, tem problema, não aprende nada”, expondo essa condição para a turma toda, e mais grave ainda, utiliza-se dessa situação como uma justificativa para deixá-lo a merce de sua própria condição: Como explica a professoora “ja fiz tudo que era possível e ele não aprende”. É evidente que esse aluno demonstra uma elevada dificuldade ou “incapacidade” para aprender.

Isso requer da escola, não só da professora, compreender que essa limitação pode estar associada a dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, mas não necessariamente vinculada à(s) deficiência(s), que nos pareceu ser essa a compreensão da professora.

#### 4 – Momento: Discussão e apresentação do resultado do diagnóstico

Cumprida essa etapa voltamos a escola nos dias 23 e 24 de em outubro<sup>5</sup>, nos reunimos com a professora para apresentarmos o resultado do teste e refletirmos sobre a análise das produções, que resultou na classificação dos alunos por níveis conceituais, de modo que pudesse entender como eles aprendem a ler e a escrever e a partir de então trabalhar com base nas hipóteses externadas por eles, por meio de atividades direcionadas a cada nível, para que possam avançar em seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Entregamos a também a professora titular cópias dos livros de Miriam Lemle, “Guia Teórico da Alfabetização” e de Marlene Rodrigues, “Guia Prático da Alfabetização”, como também uns textos de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da leitura e da escrita, além de sugestões de atividades por níveis conceituais para trabalhar com as crianças de modo que eles possam avançar para os níveis seguintes, superando e ou minimizando as dificuldades na leitura e na escrita, uma vez que a alfabetização, como enfatiza Ferreiro(1985), é um processo de construção e de representação da linguagem. Nesse sentido é indispensável à valorização das construções espontâneas dos alunos por parte dos professores e trabalharem pedagogicamente a partir delas.

#### 5 – Momento: Planejamento e demonstração de aulas.

Dia 23/10/2018

Procedimento:

A aula iniciou com a acolhida, oração, em seguida roda de conversa sobre as atividades propostas para esse dia, como também conversamos sobre as expectativas que eles tinham após a realização do teste. Logo após separamos as crianças de acordo com os níveis que apresentaram, formando grupos de três e duplas, para trabalhar com atividades diferenciadas.

---

<sup>5</sup> Estivemos ausente da escola durante quase um mês para analisarmos as produções dos alunos, classificando-os por níveis conceituais, selecionando as atividades sugeridas a professora titular e a elaboração dos planos de aula.

Com as crianças do nível pré-silábico I e II trabalhamos o reconhecimento das letras e seus respectivos sons com o auxílio do alfabeto móvel, através da escrita de seus nomes, seguida da leitura compartilhada, apontando com o dedo, e de perguntas: quantas letras, quais as que se repetem, qual a primeira e a última letra, os nomes das letras? Para as crianças do silábico propus à escrita e leitura dos nomes dos alunos da turma, para reconhecer e ler as letras do seu próprio nome e dos colegas, destacando por meio de riscos cada sílaba falada.

Com os alunos do silábico-alfabético e alfabético realizamos a atividade do ditado na caixa. Cada criança retirava uma imagem de um animal da caixa, dizia o nome, falava sobre ele, os outros alunos, por sua vez, escreviam em seus cadernos o nome da figura, depois leitura e correção das palavras escritas.

Dia 24/10/2018

Procedimento:

Após a acolhida, a oração e a rodinha de conversa que nesse dia conversamos sobre o tempo, trabalhamos com crachás. Depois da explicação sobre sua finalidade cada criança produziu o seu crachá, com seu retrato (um desenho feito livremente), escreveu seu nome. As crianças que ainda não sabiam escrever seus nomes utilizaram o alfabeto móvel, contando também com minha ajuda e dos outros colegas. Finalizamos com apresentação dos seus crachás para os coleguinhas, falando um pouco, a seu modo, sobre si mesmo.

É importante registrar que enquanto atendia as crianças no grupo segundo o nível conceitual e as respectivas atividades, os outros realizavam atividades que pudessem desenvolvê-las independentemente, como desenhos, pinturas, jogos que se encontravam na sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado se apresenta como parte integrante e contributiva para a formação integral dos estudantes por meio de ações educacionais em vista ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino fundamental I.

Quando se pensa em aprendizagem é preciso que todos os envolvidos no processo educativo promovam atividades que favoreçam discussões acerca de pensar a educação como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade de vida das comunidades. Para tanto, é preciso que as ações acompanhem os interesses e o raciocínio dos educandos, de modo que possam agir e interagir, realizando atividades que potencializem seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse sentido, a escrita e a leitura fora, inseridas como uma forma efetiva de aprendizagem, pois desenvolve todas as áreas mencionadas.

A prática da leitura e da escrita, como sabemos, é uma exigência da sociedade atual em virtude da multiplicidade das diversas formas de linguagem, que permite ao homem se comunicar, relacionando-se uns com os outros no mundo do trabalho, nas organizações sociais, no ambiente familiar e nas escolas. Assim a escola, como uma instituição social tem um papel fundamental na sociedade contemporânea, pois promove a interação entre diversos sujeitos de diferentes realidades socioculturais. Ou seja, se constitui, historicamente, no espaço de maior comunicação e convívio das pessoas e das práticas sociais. A prática da leitura, por sua vez, deve se firmar como uma atividade permanente no ensino, especialmente no fundamental, pois se torna essencial para que os educandos, tendo em vista promove a ampliação de conhecimentos que provavelmente os ajudarão a se tornarem leitores proficientes, assim nas várias *situações de ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita, essa prática, promovida durante a intervenção pedagógica, possibilitará ao educando desenvolver avanços que não ocorreriam de forma espontânea, seja em casa, seja na escola.

Considerando este aspecto e a experiência que vivenciamos no estágio supervisionado em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública, na qual realizamos um diagnóstico, refletimos que as crianças do segundo e terceiro anos apresentavam dificuldades em seu processo de aquisição da leitura e escrita. Assim, cabe-nos ressaltar a importância fundamental do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, nos primeiros dias de aula, realizar esse diagnóstico da turma para descobrir o que cada aluno sabe e pensa sobre o sistema da escrita e, com isso, adequar o planejamento das aulas de acordo com as

necessidades de aprendizagem dele, oferecendo-lhe uma oportunidade de refletir, com sua ajuda, sobre aquilo que escreve, e assim poder avançar em sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

CARLETI, Rosilene Callegari. **A leitura**: um desafio atual na busca de uma educação globalizada. Disponível em: <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em 12/04/2019.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**; 3º ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FROTA, Mirna Albuquerque et al. **Má alimentação**: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/>. Acesso em: 20/05/2019.

GROSSI, Esther. **A coragem de mudar em educação**. Petrópolis: Vozes, Polis, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 6 ed. Campinas: Pontes, 1998.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**.- 16º Ed. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 7 ed. Petrópolis: Vozes, (ano)

PACHECO, Mariana Do Carmo. "O que é campo semântico?"; **Brasil Escola**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-campo-semantico.htm>. Acesso em: 17/05/2019.

WEFFORT, Madalena Freire. Observação, registro e reflexão. **Instrumentos metodológicos I**. 2ª Ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.