

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Tatiana Kingeski Nichetti

**O PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE
HIPÓTESES DE ESCRITA DE ALUNOS NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO**

Osório
2021

Tatiana Kingeski Nichetti

**O PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE
HIPÓTESES DE ESCRITA DE ALUNOS NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca avaliadora como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Ma. Dolores Schussler

Osório
2021

Catálogo de Publicação na Fonte

N594p Nichetti, Tatiana Kingeski.

O processo de aquisição da escrita nos diferentes níveis de hipóteses de escrita de alunos na etapa da alfabetização / Tatiana Kingeski Nichetti. – Osório, 2021.

40 f.

Orientadora: Prof. Ma. Dolores Schussler.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade em Osório, 2021.

I. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Hipóteses. 4. Escrita.. I. Schussler, Dolores. II. Título.

TATIANA KINGESKI NICHETTI

**O PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE
HIPÓTESES DE ESCRITA DE ALUNOS NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca avaliadora como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 03/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Dolores Schussler (UERGS)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna (UERGS)
(Avaliadora)

Prof. Dr. Vinicius Martins Flores (UFRGS)
(Avaliador)

Dedico este trabalho aos meus eternos amores, meu esposo Sidnei e meus filhos Camila e Arthur, por todo amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado saúde e força para que eu conseguisse concretizar meu sonho de concluir o curso.

A minha orientadora, Prof.^a Ma. Dolores Schussler, por toda grandiosa dedicação, paciência, tempo, encontros pelo meet, chamadas de vídeo, disponibilizados para a realização deste trabalho. Sem a sua ajuda não teria sido possível. Muito obrigada!

Aos meus colegas da UERGS, que se tornaram também amigos, principalmente, a minha prima querida e também colega Cátia Simone e meu colega Rodrigo, que sempre estiveram prontos e dispostos a me ajudar, seja nas tarefas ou nas palavras de incentivo, juntos partilhamos risadas, angústias e aprendizagens.

À UERGS, juntamente com todos seus colaboradores, professores-mestres e doutores, incansáveis no esforço de compartilhar conhecimentos, durante todo o percurso acadêmico.

As professoras que participaram da minha pesquisa, mesmo em tempos tão difíceis, obrigado pela disponibilidade.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna e ao Prof. Dr. Vinicius Martins Flores, membros da minha banca, pela disponibilidade em contribuir com meu trabalho.

E, infinitamente, agradeço meu esposo, minha mãe, meus filhos Camila e Arthur, minha vó e meu tio, por todo amor, apoio incondicional e compreensão dedicados a mim, pelas palavras de incentivo para seguir em frente com meus estudos e concluir. De todo meu coração, amo todos vocês!

RESUMO

O presente estudo propôs como objetivo conhecer e analisar os níveis de hipótese de escrita nos quais se encontram os alunos de três turmas da etapa da alfabetização na perspectiva de suas professoras. Desde cedo, as crianças manifestam curiosidades com relação à cultura escrita, e, nesse convívio inicial, elas já estão cercadas de textos e constroem conhecimentos à medida que percebem as marcas iniciais da escrita. É no espaço escolar que, para a maioria das crianças, o processo de desenvolvimento da escrita ocorre de forma sistemática. Todavia, na etapa da alfabetização, muitos desses alunos ainda apresentam dificuldades em transpor o processo da escrita, impedindo-os a apropriação de outros conhecimentos. Pela influência da teoria exposta na obra *Psicogênese da Língua Escrita* das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), as crianças passam por um processo de construção da escrita baseado em níveis de hipóteses, a citar: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Desse modo, a questão norteadora deste trabalho foi: quais níveis de hipóteses de escrita encontram-se os alunos que estão na etapa da alfabetização, pertencentes a três turmas de 1º, 2º e 3º ano, nos municípios de Osório e Tramandaí, na perspectiva de professoras alfabetizadoras? A metodologia a este estudo pautou-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Os procedimentos para a coleta dos dados consistiram em um questionário semiestruturado realizado com três professoras que atuam nesses anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Observou-se que os alunos do 1º, 2º e 3º ano, que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, foram identificados pelas professoras em diferentes níveis de desenvolvimento para a apropriação da escrita, desde o nível hipotético pré-silábico à escrita alfabética, e que há, em uma mesma turma, diferentes níveis. Este estudo permitiu compreender a importância do período de sondagem bem como perceber que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse momento de desenvolvimento dos alunos, valorizando os passos evolutivos que estes percorrem. Além disso, observa-se que cada passo tem características específicas de aprendizados que colaboram para a obtenção de avanços progressivos no processo de sua construção de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Hipóteses; Escrita.

ABSTRACT

This research aimed to understand and analyze the writing hypothesis levels in which students from three classes at literacy stage fit, from their teachers' perspective. From an early age, children manifest curiosities about written culture and, in this initial interaction, they are already surrounded by texts and they build knowledge as they perceive the initial writing marks. It is in the school environment that for most children the development of writing skills takes place in a systematic way. However, in the literacy stage, many of these students still face difficulties in transposing the writing process which prevents them from acquiring other knowledge. Due to the influence of the theory exposed in *Psychogenesis of the Written Language* by Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1984), children go through a writing construction process based on hypothesis levels, such as: pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic and alphabetical. Thus, the main question was: what writing hypothesis levels do students who are at literacy stages from 1st, 2nd and 3rd year fit, in Osório's and Tramandaí's schools, from literacy teachers' perspective? The methodology applied in this study was based on a qualitative, exploratory and descriptive approach. The data collection procedures consisted of a semi-structured questionnaire carried out with three teachers who work in the early years of Elementary School of Nine Years. The results demonstrate that the students from 1st, 2nd and 3rd year, which correspond to the first years of Elementary School of Nine Years, were related by the teachers to different levels of development in the acquisition of writing, ranging from the pre-syllabic level to alphabetic writing, and different levels are found in the same class. This study allowed us to understand the importance of the survey period, as well as realizing that the literacy teacher has a fundamental role in this moment of students' development, valuing the evolutionary steps that they go through. In addition, each stage has specific characteristics of learning that contribute to the progressive development of their writing skills.

Keywords: Early childhood education; Literacy; Hypothesis; Writing.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental de Nove Anos
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	14
3 METODOLOGIA - CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	20
3.1 A abordagem metodológica.....	20
3.2 Contextualizando os locais da pesquisa	22
3.3 O percurso e identificando as participantes	23
4 ACHADOS DE PESQUISA: O PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE HIPÓTESES DE ESCRITA DE ALUNOS NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	36
ANEXO A.....	39

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como foco conhecer e analisar os níveis de hipótese de escrita nos quais se encontram os alunos de três turmas da etapa da alfabetização na perspectiva de suas professoras.

Desde cedo, as crianças manifestam curiosidades em relação à escrita. Por estarem cercadas de textos, de imagens e de desenhos que circulam no contexto familiar, no espaço social-comunitário e no ambiente escolar, as crianças constroem conhecimento e apreendem as marcas da escrita em meio a esse convívio inicial. No entanto, ao ingressarem na etapa da alfabetização, quando ocorre o desenvolvimento da escrita de forma sistemática, as crianças ainda apresentam dificuldades de progredir, o que as impede da apropriação de outros conhecimentos, mesmo que já possuam noções básicas dos traçados iniciais. Nessa etapa da escolarização, “as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras em escritas espontâneas não convencionais, já são indicativos da compreensão da escrita [...]” (BRASIL, 2017).

Para compreender os diferentes níveis de hipóteses da escrita nos quais os alunos se encontram na fase de alfabetização, este estudo se fundamenta na teoria exposta com a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky (1984), na qual as pesquisadoras “investigaram como crianças percebiam a escrita, distinguindo do desenho, formavam hipóteses sobre o que estava escrito e, finalmente, como se desenvolvia sua escrita inventada [...]” (ANDRADE; ANDRADE; PRADO, 2017, p. 5). Andrade, Andrade e Prado mencionam que essas fases do desenvolvimento das crianças são definidas por Ferreiro e Teberosky (1984 *apud* ANDRADE; ANDRADE; PRADO, 2017, p. 5) como:

[...] uma fase inicial na qual desenho e escrita estão indiferenciados e o texto é inteiramente previsível a partir da imagem, ambos constituindo uma unidade indissociável. [...] A segunda fase é de diferenciação entre escrita e desenho, na qual o texto é tratado globalmente, como uma unidade, representando ou o nome do objeto desenhado ou uma oração associada à imagem. Na terceira fase, a criança começa a considerar algumas das propriedades físicas ou gráficas do texto. Finalmente, na quarta fase, ela começa a busca por uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras. As autoras ressaltam que “em todos os níveis o significado do texto é prognosticado a partir da imagem.”.

De acordo com as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky, as crianças passam por um processo de aquisição de escrita baseado em quatro níveis de hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Desse modo, a questão norteadora deste trabalho foi: quais níveis de hipóteses de escrita encontram-se os alunos que estão na etapa da alfabetização, pertencentes a três turmas de 1º, 2º e 3º ano, nos municípios de Osório e Tramandaí, na perspectiva de professoras alfabetizadoras? Pensando nessa questão, os objetivos específicos foram: a) conceituar fundamentos de alfabetização na perspectiva do letramento; b) refletir sobre a Psicogênese da Língua Escrita; e c) conhecer os níveis de hipóteses que se encontram os alunos de três turmas da etapa de alfabetização sob o viés das professoras, ou seja, o processo da construção da escrita nos diferentes níveis de hipóteses de escrita de alunos nessa etapa.

A metodologia utilizada para este trabalho foi baseada em uma estratégia qualitativa, de perspectiva exploratória e descritiva. Essa opção se deve ao fato de que, na investigação do contexto do tema escolhido, não há o envolvimento de quantificação de dados, mas de contextualização teórica e de descrição dos dados para a análise. Lüdke e André (1994, p. 48) explicam que “[...] [o]s dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Minayo (2011), por sua vez, enfatiza “[...] a possibilidade de trabalhar com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, em certas relações a que se propõe pesquisar”. Foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva por meio de um questionário semiestruturado, encaminhado a três professoras que atuam na etapa da alfabetização, sendo que duas professoras atuam no 1º e 2º anos em instituições de ensino da rede municipal de Osório e uma professora atua em uma turma do 3º ano de uma escola situada no município de Tramandaí. Ambas as instituições se situam na região do Litoral Norte no estado do Rio Grande do Sul.

Devido às minhas poucas experiências em sala de aula, já que minha função profissional sempre foi administrativa em empresas, e algumas oriundas do Estágio do Curso Normal de Magistério, a escolha do tema advém da realização de observações (*in loco*) em salas de aula, durante a trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, e, a partir desse contato inicial, experienciei também outros saberes nos Estágios Supervisionados. Nesses espaços escolares, percebi que muitos alunos tinham dificuldades na escrita e não acompanhavam as atividades propostas. Compreendo que as crianças em seus caminhos para a sistematização da escrita percorrem vários passos, nesse sentido, refleti sobre os diferentes níveis de hipóteses de escrita nos quais as crianças se encontram, ou seja, os caminhos que as crianças percorrem para se apropriar do sistema de escrita. Com a perspectiva de exercer a docência, pretendo, com o

presente estudo, ampliar os conhecimentos teóricos, buscando entendimentos mais aprofundados sobre o tema.

A partir desta introdução, organizei este trabalho em 4 (quatro) capítulos. O capítulo que segue, intitulado *Pressupostos de alfabetização na perspectiva do letramento e a psicogênese da língua escrita*, apresenta os pressupostos de alfabetização na perspectiva do letramento e a psicogênese da língua escrita, bem como algumas reflexões sobre esses conceitos. Para tal, a pesquisa se fundamenta nos preceitos dos seguintes teóricos: Moll (1996), que conceitua a aquisição da língua escrita nas séries iniciais; Buemo, Fraga e Mota (2014), que refletem sobre a alfabetização e sobre o letramento, temas que estão interligados em peculiaridades diferentes; Oliveira (2017), que aborda a etimologia do termo *letramento*; Tfouni (2010), citada por Zanatta, Zanutelli e Peretti (2015), que associa a alfabetização à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita, e ainda Tfouni (2010), citada por Grando (2012), ao sugerir que o termo *letramento* não pode ser reduzido ao significado de alfabetização e ao ensino formal; Soares (2009), referenciada por Grando (2012), que discute o letramento e a alfabetização e suas muitas facetas; e, por fim, Kleiman (2005), citada por Oliveira (2017), que entende a alfabetização como uma prática de letramento, que, por sua vez, se concretiza em eventos situados dentro de uma sala de aula.

Os conceitos apresentados, nesta pesquisa, são baseados nos pressupostos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que apresentam os processos e as formas pelas quais a criança aprende a ler e a escrever. São também introduzidos os referenciais de Soares (2003), que menciona a interação da criança com a escrita, processo no qual há a construção de seu conhecimento bem como de hipóteses a respeito da escrita. Este estudo também se fundamenta em Melo e Marques (2017), que mencionam, a partir de Ferreiro e Teberosky (1986), que a criança ao experimentar construir para si um conhecimento socialmente já criado, erra, e este processo de errar, é normal, porque [...] “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 *apud* MELO; MARQUES, 2017, p. 333). Por fim, este trabalho se apoia nos preceitos de Silva e Vasconcelos (2019, p. 4), os quais compreendem que, de acordo com “os resultados obtidos por Ferreiro e Teberosky, o processo de aquisição da língua ocorre a partir da existência de quatro níveis distintos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”. Ressalta-se que, alguns desses autores encontram-se citados no capítulo de análise, no qual se busca conhecer o processo da aquisição da escrita nos diferentes níveis de hipóteses de escrita de alunos na etapa da alfabetização.

O terceiro capítulo, intitulado *Metodologia - Caminhos investigativos*, compreende a

abordagem metodológica e os procedimentos desta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo bem como suas definições e os procedimentos escolhidos para a sua realização.

A análise dos dados coletados sobre o processo de aquisição da escrita na etapa da alfabetização, contemplada no quarto capítulo, apresenta-se com base nos referenciais da Psicogênese da Língua Escrita em níveis evolutivos de hipóteses e referências, pautadas em: Ferreiro e Teberosky (1986, 1991, 1999); Moll (1996); Andrade, Andrade e Prado (2017); Silva e Vasconcelos (2019), Buemo, Fraga e Mota (2014); Mendonça e Mendonça (2011), dentre outros autores que transitam por esses conceitos.

A partir desta pesquisa, identifiquei que, na experiência das professoras participantes, os alunos perpassam por diferentes níveis de hipótese de escrita a caminho da escrita alfabética e que, em uma mesma turma, há diferentes níveis. Foi possível entender que o professor, como alfabetizador, tem papel fundamental nesse momento de desenvolvimento do aluno e que é preciso valorizar sua construção. Entendo que o professor alfabetizador, na sua competência técnica e pedagógica, possui condições de conduzir as intervenções pedagógicas necessárias para que os alunos possam ter avanços evolutivos e progressivos na construção da escrita.

2 PRESSUPOSTOS DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Nos anos de 1990, no cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/1996, foi sancionada. Essa lei, ainda vigente, passou por algumas alterações em seus ordenamentos, como por exemplo, em 2006, quando o seu artigo 32, por meio da Lei nº 11.274, estabeleceu que o ensino fundamental (EF) fosse “obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade [...]” (BRASIL, 2006, p. 1). Em relação à alfabetização, a referida LDBEN também afirma, no art. 32, inciso I, que “[...] a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). Conforme Zanatta, Zanotelli e Peretti (2015, p. 1), essa alteração correspondeu a “[...] uma nova política educacional que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos que requer uma mudança de conceitos e de práticas em relação às instituições escolares, principalmente com relação aos processos de alfabetização e letramento”.

Por meio da Lei nº 13.005/2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014/2024. Dentre suas diretrizes encontra-se previsto, na meta 5, “[a]lphabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.”. Neste sentido, determina-se também que nesta “década, período, agregam-se a esse objetivo [...] o aumento do nível de escolaridade da população, o aumento da taxa de alfabetização [...]” (BRASIL, 2014).

Em 2017, com a alteração da LDBEN, por meio da Lei nº 13.415/2014, a alfabetização passou a ser considerada “[...] como etapa primária do Ensino Fundamental Anos Iniciais [...]” e, portanto, “[e]spera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado ‘ortografização’” (BRASIL, 2017). Com as mudanças apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao ciclo de alfabetização, recomenda-se que a alfabetização seja concretizada nos dois primeiros anos do EF, para a qual a ação pedagógica deve ter como foco:

[...] a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S) para a Educação Básica (EB) instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, concebe-se que:

[...] os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos componentes devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2013, p. 121).

Para além disso, na etapa da alfabetização, é preciso:

[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017).

Nesse processo, no que tange à construção da língua escrita, principalmente nos anos iniciais, é sempre muito significativo fazer reflexões acerca das concepções de alfabetização e de letramento no contexto contemporâneo introduzido nos discursos educacionais. Segundo Moll (1996, p. 68), no sentido etimológico do processo de alfabetização:

Se antes parecia reduzir-se apenas a uma esfera mecânica, na qual alfabetizar-se está vinculado a habilidades de codificação (ou representação da escrita de fonemas em grafemas) e decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas), na perspectiva do letramento foi necessário o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.

Freire e Macedo (1990 *apud* MOLL, 1996, p. 12) propõem que essa compreensão rígida seja ultrapassada e que a alfabetização seja vista como “uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos”.

O processo de alfabetização não se dá só pelo fato de apenas codificar e decodificar as palavras. Para Freire (1994 *apud* BUEMO; FRAGA; MOTTA, 2014, p. 119), “alfabetização é um processo de conscientização que permite ao indivíduo, por meio da leitura do mundo e da palavra, ir transformando seu senso comum em consciência crítica e libertadora”. Segundo Buemo, Fraga e Mota (2014, p. 122),

A alfabetização, o letramento e a leitura de mundo são temas que estão interligados, cada um apresentando suas definições e peculiaridades diferentes; porém, devem se fazer presentes no cotidiano de professores, crianças e alunos das mais variadas faixas etárias.

Para Soares e Maciel (2000 *apud* BUEMO; FRAGA; MOTA, 2014, p. 122)

[...] alfabetização é aqui entendida como o processo de aquisição da língua escrita, isto é, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita [...] o termo alfabetização não ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto, ou seja, de aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever [...]. É preciso explicitar que, ao assumir o conceito de alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, não se exclui os usos e funções sociais da leitura e da escrita em que estão inseridos os alfabetizadores e os alfabetizandos.

O termo *letramento*, etimologicamente, se origina da palavra da língua inglesa “literacy”, que, por sua vez, provém do termo latim *littera*, que significa “letra”. Letramento é a condição de quem assume conhecer e aprender o mundo letrado. Refere-se, portanto, a uma variedade de usos da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais (OLIVEIRA, 2017):

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita 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. (SOARES, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Assim, para Tfouni (2010, p. 12) “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Já o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos à aquisição da escrita” [...] (TFOUNI, 2010 *apud* ZANATTA, ZANOTELLI; PERETTI, 2015, p. 8). No campo educativo, Grando (2012, p. 4) explica que Tfouni :

sugere que não pode haver a redução do significado de letramento ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, [...] relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades.

Sendo assim, define-se a alfabetização como o processo de aprendizagem pelo qual se desenvolve a habilidade de ler e escrever. Soares (1998, p. 1) compreende a alfabetização como “a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’” e identifica que “[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 65). Segundo a autora, “[...] é preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento.” (SOARES, 2003, p. 7). Desse modo, Soares (2004, p. 14) esclarece que:

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

Alfabetizar letrando é ampliar o ato de saber ler e escrever para além da forma mecânica. É preciso garantir os vários significados do uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 3) explica que:

[...] a alfabetização é uma prática de letramento, que se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um professor, o qual tem a missão de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético”.

Nesse processo, Kleiman (2005, p. 13) compreende que:

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita.

Assim, no que se refere ao processo de construção da escrita, Ferreiro e Teberosky (1984), na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, relatam que, em uma pesquisa sobre o desenvolvimento da língua escrita, consideram-no como um processo baseado em níveis ou etapas de hipóteses de escrita. A estrutura teórico-metodológica é fornecida pelo construtivismo de Jean Piaget (1896-1980), o qual defende que “a criança ativa constrói seu conhecimento na interação com o meio, neste caso a língua escrita, e se desenvolve ao longo de estágios”

(ANDRADE; ANDRADE; PRADO, 2017, p. 1416). Aproximando-se dos estudos de Ferreiro e Teberosky, a teoria construtivista:

[...] pressupõe a construção da escrita pelo próprio indivíduo em processo de alfabetização, através de suas relações com seu objeto de conhecimento, no caso, a escrita. Então, ao professor cabe o papel de mediador entre a criança e a língua escrita” (MELO; MARQUES, 2017, p. 332).

Desta forma, a psicogênese da língua escrita é uma referência das várias formas de aquisição do sistema de escrita, no qual as crianças se encontram, conforme esclarecem Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17), ao enfatizarem que “[...] o objetivo é tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever”. As autoras ressaltam ainda que entendem “por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita [...]” e que não pretendem, nesse processo, “[...] propor uma nova metodologia de aprendizagem [...]” mas, “[...] apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos [...]”.

Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolveram, nas palavras de Mendonça e Mendonça (2011, p. 38) “[...] aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.”. Dessa forma, pelo pensamento psicogenético, segundo Mendonça e Mendonça (2011, p. 52),

[...] ao aprender a escrever, o sujeito reconstrói a escrita, de modo semelhante ao processo pelo qual a humanidade passou, durante a construção da escrita que temos hoje, as pesquisadoras demonstram que o aluno elabora hipóteses sobre o objeto de conhecimento, a escrita e, portanto, esta aprendizagem “é um processo de construção e compreensão individual que precisa ser respeitado, e que os erros cometidos pelo sujeito, nesse caminho, são construtivos.

Embora a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) tenha sido realizada na faixa etária entre quatro e seis anos, é na etapa da alfabetização dos seis aos oito anos que ainda se encontra a complexidade a respeito do porquê muitos alunos não conseguem transcrever a técnica do código escrito. Cabe, portanto, ao professor alfabetizador identificar essas questões, além de empregar diferentes métodos de alfabetização e de ensino:

[...] conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizados a respeito da língua escrita e, a partir disso, desafiá-los a ir além, a colocar em jogo todos os seus

conhecimentos”. O objetivo é avançar e construir novos desafios e que precisam, ao mesmo tempo, instigar novas buscas, bem como ser passíveis de resolução pelo próprio educando [...]. (MELO e MARQUES, 2017, p. 333).

De acordo com Soares (2003, p. 3), ao interagir “[...] com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva”. Melo e Marques (2017, p. 332), ao tratarem dos pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1986) explicam que, para estas pesquisadoras, “[u]m sujeito cognoscente não é aquele que copia comportamentos e ações que lhes são alheias e assim lhes permanece, mas o indivíduo que, ao experimentar construir para si um conhecimento socialmente já criado, erra, porque [...]”, nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1986 *apud* MELO; MARQUES, 2017, p. 332), “[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)”. Assim, segundo Silva e Vasconcelos (2019, p. 4), “os postulados de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a alfabetização nos permitem compreender que se trata de um processo contínuo, pelo qual a criança cria hipóteses gráficas para representar seu próprio nome ou o nome de objetos, como todas as outras coisas que fazem parte de seu meio social”.

A partir desses preceitos, compreende-se que é na educação escolar que a ação docente tem sentido e significado. Sendo assim, para a organização pedagógica dos professores alfabetizadores, torna-se imprescindível a obtenção de conhecimentos sobre alfabetização e sobre como ocorre a aquisição da leitura e escrita, especialmente diante dos níveis em que cada aluno se encontra, para que todos os alunos, nesse período de escolarização, possam tornar-se alfabetizados e letrados:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente, pois amplia suas possibilidades de construir conhecimentos [...] por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017).

Assim sendo, é possível perceber que:

a alfabetização e letramento são processos relacionados, que se complementam, que se formaliza no ensino fundamental, com a aquisição do sistema escrito. O letramento vai além do domínio desse código escrito, mas em seu uso nas diversas situações da vida, constitui-se como prática social” (ZANATTA; ZANOTELLI; PERETTI, 2015, p. 8).

3 METODOLOGIA - CAMINHOS INVESTIGATIVOS

3.1 A abordagem metodológica

A metodologia científica compreende o estudo dos procedimentos que serão desenvolvidos em uma pesquisa sobre determinado conhecimento. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 12), “[...] metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”. Para Minayo (2002, p. 16), “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Ainda para a autora,

A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato. Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos (MINAYO, 2002, p. 18).

Neste sentido, seguindo pelos caminhos metodológicos, procurou-se, no decorrer desta pesquisa qualitativa, a partir de uma perspectiva exploratória e descritiva, refletir, analisar, reconhecer e comparar dados, no intuito de buscar a conexão entre os resultados obtidos por meio desta investigação e os pressupostos teóricos escolhidos. Entende-se por metodologia, segundo Minayo (2002, p. 16), [...] “o caminho do pensamento, e a prática a ser exercida na abordagem da realidade”. A autora ainda salienta que:

[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e [...] enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 2002, p. 16).

A abordagem qualitativa também está baseada nos conceitos de Lüdke e André (1994, p. 48), os quais esclarecem que [...] “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Já para Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2008,

p. 46), constitui “[...] a primeira etapa de uma investigação mais ampla [...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”.

Neste sentido, sobre a fase exploratória, os estudos e fundamentações teóricas, as revisões de literatura e os conceitos estudados durante o curso de Pedagogia, foram essenciais para a realização de pesquisas mais aprofundadas, para as discussões e debates presentes neste trabalho, especialmente na revisão de conceitos de alfabetização e de letramento e na exploração de autores que os fundamentam.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”. Nessa fase de escrita, outros autores também contribuíram com os referenciais de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, assim como referenciais das próprias pesquisadoras na sua obra de 1999. Esses referenciais ampliaram os conceitos aplicados na pesquisa, e os artigos e as obras atualizadas contribuíram para a análise dos dados coletados. Para Severino (2007, p. 122),

Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A técnica empregada como procedimento da pesquisa foi o questionário semiestruturado, organizado com questões abertas e fechadas e dividido em duas partes, a citar: 1) “Informações Profissionais”, composta por perguntas, as quais estão dispostas no Quadro 1 (página 24 deste TCC) e no Anexo A; 2) “Questionário”, composto por oito questões sobre alfabetização, letramento e níveis de construção da escrita.

O questionário semiestruturado foi utilizado para esta investigação, pois, segundo Gil (2008, p. 121), trata-se de uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”.

Como forma descritiva, as questões norteadoras, os objetivos e o questionário semiestruturado permitiram a interação entre os sujeitos da pesquisa e os referenciais utilizados para a análise dos dados. Conforme Gil (2008, p. 47), “[a]s pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Considerando que a maioria das perguntas da parte (2) do

questionário não foram respondidas, foi necessário utilizar as respostas da pergunta de nº 3 para realizar a análise.

3.2 Contextualizando os locais da pesquisa

Com relação às instituições, a professora participante que atua no 1º ano do EF leciona na escola localizada na cidade de Osório-RS, em uma zona de vulnerabilidade social, a qual atende turmas de Pré A e B e do 1º ao 5º ano do EF. A equipe diretiva é composta pela diretora, vice-diretora, supervisora, secretária, merendeira, servente e uma orientadora pedagógica, que atende uma vez por semana. A escola possui um total de 491 alunos distribuídos em 8 salas, nos turnos da manhã e da tarde. Além de dispor de internet banda larga, o espaço físico da instituição é formado por uma área de recreação, uma área livre, secretaria, cozinha, refeitório, sala de professores, banheiros acessíveis para alunos com deficiência, além de salas de informática e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem como de biblioteca¹.

A outra Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que compõe esta pesquisa, também está localizada no município de Osório, porém na zona central. Nessa escola, atua a professora-participante do 2º ano do EF. A escola atende turmas do Pré A e B e do 1º ao 9º ano do EF, totalizando 921 alunos, distribuídos entre os turnos da manhã e da tarde. A equipe diretiva é composta pela diretora, vice-diretora, supervisora, secretária, merendeiras, servente e uma orientadora pedagógica, que atende duas vezes por semana. A escola dispõe de internet banda larga, e seu espaço físico é formado por área de recreação, pavilhão de esportes, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros adaptados, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de AEE e biblioteca².

A terceira participante deste estudo atua no 3º ano de uma EMEF, localizada no município de Tramandaí-RS. A escola está situada em um bairro de vulnerabilidade social e atende turmas de 1º ao 9º ano, a partir de projetos que visam à assistência de alunos com distorção de idade/série. A equipe diretiva é composta pelo diretor, vice-diretor, supervisora, orientador pedagógico, secretaria, merendeira, servente e 25 professores para atender os 362 alunos, distribuídos em 18 turmas nos turnos da manhã e da tarde, sendo duas turmas para cada ano – do 1º ao 8º –, uma turma de 9º ano e uma turma inserida em projetos³. O espaço físico da

¹ Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/256017/censoescolar>.

² Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/256017/censoescolar>.

³ Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/256017/censoescolar>.

instituição é formado por uma área de recreação, área livre, secretaria, cozinha e refeitório, sala dos professores, laboratório de informática com 35 computadores, que dispõem de acesso à internet banda larga, para o uso dos alunos, sala de leitura, quadra de esportes, sala de AEE e banheiros com sanitários acessíveis para alunos com deficiência.

3.3 O percurso e identificando as participantes

Compreende-se que o contexto no qual a pesquisa foi realizada é único e particular. Isso se deve ao fato de este estudo ter sido realizado no mês de março de 2021, em meio à pandemia da Covid-19, que se instaurou no mundo inteiro nesse mesmo período, o que impediu o atendimento presencial de alunos, professores e funcionários nas escolas. Primeiramente foram consultadas, através de contato pela ferramenta WhatsApp, professoras do EF das redes públicas municipais. Algumas dessas professoras já eram conhecidas da pesquisadora deste trabalho, e outras foram indicadas por conhecidos em comum. Após o aceite de participação na pesquisa, foi acordado o envio do questionário por e-mail.

Embora o uso do questionário seja considerado uma técnica de coleta de dados vantajosa, algumas limitações ocorreram em relação às respostas e aos dados coletados, devido a não presença de professores em sala de aula. Consequentemente, sem o contato presencial com os alunos e, diante do contexto pandêmico instaurado, as participantes vivenciaram, assim como toda a sociedade, um momento totalmente atípico. Em relação às limitações, Gil (1999, p. 128-129) explica que a:

[...] pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito. (GIL, 1999, p. 128-129).

O retorno dos questionários ocorreu através de e-mail, porém dois deles foram entregues pessoalmente. Cabe ressaltar que desses, um foi entregue preso a uma corda através da janela do apartamento, pois a professora estava em isolamento total, e o outro o porteiro do prédio realizou a entrega, pois estava acondicionado dentro de uma embalagem lacrada. Ao receber as respostas, percebeu-se que muitas das perguntas não haviam sido respondidas em virtude de as participantes considerarem ser início do ano letivo e, portanto, ainda estavam em ensino de modo remoto, o que inviabilizou avanços progressivos e a inclusão de atividades realizadas.

Além disso, destaca-se que a análise dos dados da pesquisa se refere aos diferentes níveis de hipóteses da escrita nos quais os alunos se encontravam no momento do preenchimento dos questionários pelas professoras alfabetizadoras de três escolas públicas.

As identificações das participantes e as escolas nas quais elas lecionam estão nomeadas respectivamente pelas letras A, B e C e M, O e I para salvaguardar suas identidades. Participaram da pesquisa duas professoras que atuam na rede municipal de Osório-RS, sendo uma no 1º ano do EF e outra no 2º ano do EF, além de uma professora pertencente à rede municipal de Tramandaí, que atua no 3º ano do EF. A escolha desses anos/séries iniciais se deve ao fato de que essa etapa corresponde ao ciclo da alfabetização, o que possibilita investigar os níveis de hipóteses nos quais os alunos desses anos/séries se encontram, no sentido de ampliar as discussões sobre como os alunos representam sua escrita nessa fase escolar. O Quadro 1, abaixo, apresenta as professoras-participantes identificadas pelas letras A, B e C bem como suas respectivas escolas, nomeadas pelas letras M, O e I, e os anos nos quais lecionam:

Quadro 1 - Informações Profissionais

Professora	Escola	Turma/A no que atua	Formação	Tempo de Atuação
A	EMEF (M)	1º ano	Magistério/Pedagogia/Pós em AEE em andamento	19 anos
B	EMEF (O)	2º ano	Magistério/ Graduação em Ciências da Religião	+ de 10 anos
C	EMEF (I)	3º ano	Magistério/Licenciatura Plena Port. e Lit./Pós-Graduação em Sup. Escolar	30 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

4 ACHADOS DE PESQUISA: O PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE HIPÓTESES DE ESCRITA DE ALUNOS NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO

Como já salientado no capítulo de fundamentação teórica, quando as crianças ingressam na etapa da alfabetização já trazem consigo muitos conhecimentos oriundos de vários espaços que proporcionam a elas a interação com a escrita, através de materiais oferecidos no meio em que vivem e, nesse processo de conhecimento, as crianças começam a perceber as marcas da escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27), “[a]tualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos.”. Todavia, para a escrita formal, muitas crianças ainda apresentam dificuldades em transpor as técnicas da escrita na representação das letras e de palavras, que se constituem de um tipo específico, iniciado com o pensamento dos níveis de hipóteses.

Buscando entender, sob o viés das professoras, em quais níveis de hipóteses de escrita os alunos se encontram nas turmas nas quais estão inseridos, a Professora A da EMEF M, que atua no 1º ano, respondeu que fez essa verificação “com a teoria de Emília Ferreiro”. Quando questionada a respeito da quantidade de alunos que representam cada nível de hipótese, a Professora A sinalizou com um “X” em todos as hipóteses sem determinar a quantidade em cada nível.

De acordo com as hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1986), pode-se ter a concepção de que, no processo da sua ação alfabetizadora, a professora diagnosticou os diferentes níveis de desenvolvimento do conhecimento dos alunos e observou que essa turma se encontra em todos os níveis na escrita, ou seja, nas hipóteses pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética. Entretanto, salienta-se que os alunos do 1º ano encontram-se incluídos em uma fase de transição da Educação Infantil (EI) para o EF. Desse modo, para que haja o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, segundo Abreu e Miranda (2007, p. 9),

Esta é uma etapa que possibilita a compreensão da cultura escrita fazendo com que o aluno se desenvolva em múltiplas formas de comunicação, facilitando a sua expressão, criação e compreensão do ambiente natural e social, estudando através da formulação de hipóteses e do desenvolvimento das diferentes formas de comunicação, com o auxílio da ludicidade de expressão e criação.

Nesses momentos de aprendizagem, de acordo com Soares (2003, p. 17), o aluno vai “[...] [i]nteragindo com a escrita, vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses

a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva.”.

Portanto, é importante o período da sondagem para identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças já possuem. Essa identificação implica em realizar um planejamento das aulas de acordo com as necessidades dos alunos, de maneira que permita às crianças construir seu processo de aprendizagem. Nos diferentes níveis de hipóteses em uma turma, coube à professora identificar o que os alunos já sabiam. Assim, compete ao professor alfabetizador, a partir de seus saberes docentes na prática pedagógica, propor atividades de acordo com a classificação de cada aluno. Ressalta-se, porém, que os alunos do 1º ano precisam ser capazes, ao final dessa etapa, de desenvolver habilidades de práticas da linguagem, destacando, dentre elas, algumas fundamentadas na BNCC:

[...] Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses; Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas. Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. Identificar fonemas e sua representação por letras [...]. (BRASIL, 2017).

A Professora B da EMEF O, que atua no 2º ano, respondeu que suas turmas “estão no nível pré-silábico.”. Nesse sentido, Andrade, Andrade e Prado (2017, p. 4) mencionam que Ferreiro e Teberosky (1984) reportaram uma fase inicial, a qual denominaram de período pré-silábico e, embora as crianças não pareçam perceber que as letras representem os sons constituintes de uma palavra, sua principal conquista é supor que as formas globais das palavras são representações estáveis de nomes. Para Silva e Vasconcelos (2019, p. 4),

No nível pré-silábico a criança faz suas representações da escrita, por meio de desenhos circulares ou verticais, as conhecidas garatujas. Estes desenhos que para as crianças representam as letras das palavras, também têm relação com os conhecimentos prévios que a criança tem sobre uma pessoa ou objeto [...].

Assim, no nível pré-silábico “[...] a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa e não ao comprimento correspondente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 *apud* SILVA; VASCONCELOS, 2019, p. 04). Ferreiro e Teberosky (1991, p. 183) explicam que, nesse nível, “[...] escrever é reproduzir os traços típicos

da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita”. De mesmo modo, Buemo, Fraga e Mota (2014, p. 4) esclarecem que “[o] ato de escrever se caracteriza em um aglomerado de curvas, desenhos, letras e números, os quais a criança está em contato nas suas experiências”.

Dentre os níveis de escrita apontados por Ferreiro e Teberosky (1986), o nível de hipótese inicia-se com o pré-silábico 1, o qual, para as crianças na fase da alfabetização desenho-escrita, corresponde a reproduzir os traços típicos que a criança identifica como escrita. Segundo Moll (1996, p. 108), “[...] [p]ara a criança, neste momento, a escrita é uma forma diferente de desenhar, não se estabelecendo nenhuma correspondência entre a pauta sonora e a produção escrita.”. E, ainda de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193),

Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual inserem curvas fechadas ou semifechadas.

Além disso, conforme explicam Ferreiro e Teberosky (1999),

No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escrito conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso), e outra palavra no outro caso. Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros.

No nível de conceituação da escrita, na hipótese pré-silábica 2, conforme esclarece Moll (1996, p. 111), “ela já diferencia desenho de escrita, palavras diferentes, letras iguais, tamanho da palavra, número de caracteres[...]. Acontece progressivamente a desvinculação entre a imagem dos números e das letras; das letras e dos desenhos”. Todavia, a autora ressalta que:

neste processo ocorrem questionamentos sobre o que a escrita representa, e a criança prossegue em sua aprendizagem tentando adequar suas hipóteses às adequações do meio. [...] Começa a estabelecer, então, o conflito da relação entre a pronúncia e a escrita [...] (MOLL, 1996, p. 111).

De todo modo, sobre o nível pré-silábico, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), salientam que:

A hipótese central deste nível é a seguinte: Para poder ler coisas diferentes (isto é atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. [...] segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese de que faz falta uma variedade de grafismo.

Diante dessa compreensão, a escrita do aluno, nessa hipótese, pode ser grafada com letras, desenhos e outros símbolos. Nesse nível, os alunos ainda estão descobrindo o sistema de representação da escrita, porém ainda não representam a correspondência entre o falado e o escrito. Independentemente de estarem sob a ótica da escrita pré-silábica (1) ou intermediária (pré-silábica 2), os alunos, nessa fase escolar, ainda enfrentam dificuldades sobre a sistematização da escrita. Se o aluno está no nível pré-silábico, “[e]ntretanto, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194). Para Mendonça e Mendonça, (2011, p. 55),

Em sua sistematização da escrita há necessidade de que seja estimulado a perceber que escrevemos com letras e, na sequência, que seja levado a aprender com quais letras se escreve. Para escrever, o aluno precisará selecionar quais letras utilizar (quais grafemas representam tais fonemas), quantas letras, qual a ordem das letras, para que estas representem palavras com significado.

Compreende-se, nesse processo, que os alunos do 2º ano encontram-se bastante limitados em relação à representação e à compreensão da escrita. A preocupação persiste em virtude de que, nessa fase de escolarização, os alunos, no seu desenvolvimento de habilidades na prática, já necessitam, conforme explicitado na BNCC, de uma: “[...] escrita autônoma e compartilhada; [...] reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações), ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados [...]; [e] reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor [...]” (BRASIL, 2017), dentre outras.

A Professora C da EMEF I, que atua no 3º ano, respondeu que há uma diversidade de alunos em todos os níveis, sendo assim definidos: 5 (cinco) estão no nível pré-silábico, 5 (cinco) no silábico, um está no silábico-alfabético e 10 (dez) estão no alfabético. Em meio a essa diversidade de níveis encontrados nessa fase escolar, pode-se observar que ainda há, na turma, muitos alunos que apresentam dificuldades de compreensão na sistematização da escrita. Como mencionado, o nível pré-silábico evidencia que os alunos estão em conflito, em uma situação entre o desenho e a escrita. Já no nível seguinte, chamado de silábico, de acordo com Silva e Vasconcelos (2019, p. 4):

[...] a criança começa a compreender que os desenhos não representam as letras das palavras, mas a coisa em si. Ainda no nível anterior, a criança toma consciência de que os nomes das coisas devem ser representados por letras que formam sílabas e palavras. No nível silábico, a criança começa a entender que uma palavra possui uma quantidade de letras, mas sem valor sonoro, pois, entende que existe apenas uma letra para cada sílaba, e faz isso a sua própria maneira.

Sobre os que representam a escrita no nível de hipótese silábica, o aluno entra em um amadurecimento educacional, isto é, em uma nova fase, na qual começa a estabelecer que as palavras possuem mais letras e a usar letras conhecidas, que correspondam aos sons. Para Ferreiro e Teberosky (1986 apud MOLL, 1996, p. 111),

este nível é caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: [...] a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes”.

Assim, segundo Andrade, Andrade e Prado (2017, p. 1431),

A hipótese silábica é um importante salto qualitativo conceitual, pois significa que a correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral dá lugar a uma correspondência termo a termo entre partes do texto e partes da palavra falada. A criança atribui a cada letra o valor de uma sílaba.

Nesse sentido, os autores ainda comentam que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1984 apud ANDRADE; ANDRADE; PRADO, 2017, p. 1431), “a escrita está diretamente ligada à linguagem” e “representa partes sonoras da fala”. Ainda conforme os autores, essa hipótese abre “[...] caminho para o início do período que corresponde à fonetização da escrita com as hipóteses silábicas de valor sonoro”. (ANDRADE; ANDRADE; PRADO, 2017, p. 1431).

O aluno do 3º ano, que ainda se encontra nesse nível, percebe que a escrita representa a fala e, por isso, tenta dar valores sonoros às letras. O conflito persiste, quando ela desenvolve a hipótese de que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados. Sendo assim, quando desejam escrever, utilizam uma letra para cada sílaba presente na palavra. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) esclarecem que:

A hipótese silábica pode aparecer sem que haja grafia suficientemente diferenciada. Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba[...] com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

As autoras mencionam que “quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 2012). Para Silva e Vasconcelos (2019, p. 4), nesse nível:

A criança passa por um processo de transição entre compreender que uma sílaba é formada por mais de uma letra. Nesse nível, a criança começa a escrever com maior correspondência, ainda que às vezes, “engula” algumas letras ao escrever, trata-se de um processo de adaptação contínuo, até que se aproprie efetivamente do código linguístico. Está em um nível que corresponde a passagem para a hipótese silábica alfabética, ou seja, o caminho que vai transitar entre uma e outra, pois em um momento ela pode escrever uma letra para cada sílaba ou até mesmo uma sílaba completa.

Sobre esse nível de escrita, quando a criança está tentando aproximar-se ao máximo a representação sonora da representação gráfica, Ferreiro e Teberosky (1986 *apud* MOL, 1996, p. 113) explicam que “[...] [i]sto não quer dizer que as dificuldades tenham sido superadas: a partir do momento que se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”. Contudo, as dificuldades e os conflitos persistem, mas de maneira menos expressiva, pois a criança já escreve as palavras e frases corretas. Por outro lado, ela confunde as letras que sinalizam a mesma palavra, ou seja, suas representações ainda se confundem com o som, como por exemplo, a palavra “casa”, na qual pode ocorrer a substituição da letra “c” pela letra “k”, ou ainda, da letras “s” pela letra “z”. Essa confusão com os sons das letras pode acontecer em outras palavras que possuam letras com sons parecidos.

Portanto, nessa fase, é comum a ocorrência de erros ortográficos, pois, como os alunos sabem que a escrita pode seguir a pauta sonora, eles têm tendência a escrever as palavras exatamente como são pronunciadas. De tal modo, a criança pode combinar apenas vogais ou consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes, ou ainda, combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra, na tentativa de ajustar os sons. Porém, nesse caso, as crianças não conseguem tornar sua escrita socializável, configurando-se um conflito vivenciado por elas.

O nível alfabético, no qual se encontram 10 (dez) alunos da turma do 3º ano, corresponde à passagem do nível silábico alfabético ao alfabético propriamente dito, o qual “[...] nas estratégias de nível alfabético trabalha-se com a produção de palavras inteiras e o aluno é incentivado, inclusive a produzir textos” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 53). Embora, na transição para essa fase, os alunos ainda possam omitir letras e não separar todas as palavras na frase, eles são capazes de demonstrar que conhecem o modo de construção da escrita e sabem que cada um dos caracteres corresponde a valores menores do que a sílaba, além

de conhecerem também o valor sonoro de todas ou de quase todas as letras, sem que sejam identificados problemas no que se refere ao conceito da escrita.

Nesse nível, a criança finalmente começa a compreender como a escrita pode seguir a pauta sonora, ou seja, que as letras representam unidades menores que as sílabas. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219),

[...] a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever.

Assim, na escrita alfabética a criança já venceu praticamente todos os obstáculos conceituais para a compreensão do sistema alfabético de escrita. Para Buemo, Fraga e Mota (2014, p. 123),

O nível alfabético ortográfico constitui o final da evolução do processo de alfabetização. Os erros referentes aos padrões da escrita são menos visíveis e há preocupação maior em conseguir ler o que se escreve.

Do mesmo modo, para Ferreiro e Teberosky (1991 *apud* BUEMO; FRAGA; MOTA, 2014, p. 123),

[...] cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. [...] a partir desse momento a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia [...].

Assim percebe-se que “a criança (re) constrói a língua escrita, ou seja, vai se apropriando desse objeto de conhecimento através da construção de hipóteses cada vez mais complexas em direção à hipótese alfabética” (MOLL, 1996, p. 116). Moll (1996 p. 116) ainda ressalta que a criança “[...] vai aprendendo a língua escrita, mediante os conflitos que estabelece em relação a ela” e que “o nível desses conflitos e o tempo em que eles ocorrem estão vinculados às exigências e possibilidades de um contexto sócio pedagógico no qual o sujeito se insere.”.

Ao identificar em uma turma do terceiro ano a diversidade de níveis na escrita que os alunos se encontram, pois somente alguns possuem escrita alfabética, considera-se que alguns poderão ter dificuldades durante seu desenvolvimento de aprendizagem, uma vez que a BNCC recomenda que os alunos, em seus objetos de conhecimento, sejam capazes de realizar a decodificação/fluência de leitura, a produção de textos e a construção do sistema alfabético/convenções da escrita. Dentre suas habilidades, os alunos devem saber:

Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação [...] Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n). Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch, com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV,) [...] Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s . Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas [...]. Planejar e produzir textos [...]. (BRASIL, 2017).

Nesse processo, os professores encontram muitos desafios bem como dificuldades no processo de ensino, pois há a demanda de prática, conforme explica Voidginski, 2013, p. 17), [...] “o professor tem o dever de auxiliá-los adequadamente, delineando os métodos necessários para reduzir as dificuldades enfrentadas e, principalmente os caminhos que precisarão percorrer para superá-las.”.

Contudo, é possível também evidenciar que, independentemente dos níveis de escrita nos quais as crianças se encontram, esse é um processo gradual, que depende de cada aluno no seu nível evolutivo a caminho de uma escrita progressiva. Além disso, as primeiras escritas no início da aprendizagem devem ser consideradas como obras de grande valor, pois as crianças colocam todo seu esforço no papel para representar algo conhecido ou desconhecido. Segundo Souza *et al.* (2009, p. 47): “[...] [a] apropriação do sistema de escrita é um processo gradual que demanda organização por parte do educador, e é importante organizar o trabalho tendo em vista que cada um possui um ritmo próprio e, por isso, deverá ser respeitada e estimulada”. Para Moll (1996, p. 106), “a criança é deste ponto de vista, um sujeito cognoscente que constrói e reconstrói hipóteses a respeito do que seja ler e escrever em diferentes níveis de conceptualização e expressão”. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 291) mencionam que “é através de uma técnica, de uma exercitação adequada que se supera o difícil transe da aprendizagem da língua escrita.”

Neste sentido, a competência técnica e a competência pedagógica do professor alfabetizador, alicerçada em uma postura ética e política, conduz as intervenções pedagógicas necessárias para que as crianças possam ter avanços progressivos na construção da escrita, pois elas são dotadas da capacidade de construir e processar o conhecimento através do pensamento e da interação com o meio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou conhecer e analisar o processo da aquisição da escrita nos diferentes níveis de hipóteses da sistematização da escrita nos quais se encontram os alunos que frequentam atualmente o 1º, 2º e 3º anos do EF, sob o viés das professoras alfabetizadoras. O intuito foi investigar quais níveis evolutivos de hipóteses de escrita os alunos se encontram na etapa da alfabetização. Assim, buscou-se compreender, a partir das respostas das professoras alfabetizadoras a um questionário semiestruturado, as hipóteses de escrita em que as crianças se encontram em seus níveis evolutivos, ou seja, níveis pré-silábico (nível 1 e 2), silábico, silábico alfabético e alfabético.

A pesquisa com as professoras que atuam no 1º, 2º e 3º anos identificou que os alunos do 1º ano se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento para a apropriação da escrita. Nesse processo, é necessário fazer intervenções pedagógicas para que eles possam ter avanços evolutivos na sistematização da sua escrita de modo a avançarem para as etapas posteriores. Entende-se que, quando a criança constrói o seu conhecimento, também constrói hipóteses a respeito da escrita e, com isso, aprende a ler e a escrever de forma progressiva.

Os alunos do 2º ano, de acordo com a professora alfabetizadora, encontram-se na hipótese de escrita pré-silábica. No nível pré-silábico, a criança faz suas representações da escrita por meio de desenhos circulares ou verticais, as conhecidas garatujas. Nesse nível, os alunos ainda estão descobrindo o sistema de representação da escrita e ainda não representam a correspondência entre o falado e o escrito. Compreendeu-se que, nesse nível, é possível visualizar a hipótese pré-silábica (1), na qual, para as crianças na fase da alfabetização, o desenho-escrita corresponde a reproduzir os traços típicos que ela identifica como escrita, e a pré-silábica (2), na qual a criança já diferencia o desenho da escrita, as palavras diferentes, as letras iguais, o tamanho da palavra, o número de caracteres, etc.

Na turma de alunos que frequentam o 3º ano, há uma diversidade de níveis hipotéticos. Alguns alunos dessa turma encontram-se no nível pré-silábico, o que corresponde a uma fase de conflito entre o desenho e a escrita. Outros alunos estão no nível hipotético da escrita silábica, no qual entram em um amadurecimento educacional, isto é, em uma nova fase, na qual há a tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras, a construir palavras, identificar letras e palavras com significado. Porém, embora os alunos se defrontem com as dificuldades, isso não significa que estas tenham sido superadas.

Já para os alunos que se encontram no nível alfabético, que corresponde à passagem do nível silábico alfabético ao alfabético propriamente dito, eles são capazes de demonstrar que

conhecem o modo de construção da escrita, embora na transição para essa fase a criança ainda possa omitir letras e não separar todas as palavras na frase. Observa-se, porém, que os maiores desafios são vivenciados pelos alunos que se encontram em diferentes níveis na escrita. Esses desafios se configuram como obstáculos a serem superados tanto pelos alunos quanto pelos professores, a partir de uma nova perspectiva de aprendizagem que corresponda à fluência na leitura e à produção e interpretação textual, além da compreensão ortográfica da língua, conforme recomenda a BNCC.

Percebeu-se, por meio deste estudo, que, no pensamento psicogenético, a criança perpassa por várias etapas antes de compreender o sistema alfabético de escrita. Sendo assim, cada passo possui características específicas no aprendizado, ou seja, cada fase corresponde a um caminho que o aluno percorre até à alfabetização, conforme ressaltam Mendonça e Mendonça (2011, p. 39), “[...] cada fase concluída é sempre um processo construtivo para a criança que retém o que aprende e ao mesmo tempo consegue inserir estes dados para algo pessoal, mas é este o caminho para o desenvolvimento da leitura e escrita”.

Em vista disso, destaca-se aqui a importância da sondagem, realizada pelas professoras pesquisadas, no sentido de identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças já possuem. Ressalta-se ainda que nenhuma aprendizagem é uniforme e que, oportunamente, alguns alunos, após alguns meses, estarão alfabetizados, enquanto outros necessitarão de, aproximadamente, dois ou três anos para consolidar suas aprendizagens básicas. Nesse processo evolutivo, é possível que alguns alunos ultrapassem certas etapas ou, até mesmo, possam transitar por mais de uma etapa ao mesmo tempo, superando obstáculos. Para Soares, (2000, p. 31), “[...] nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.”. Para Ferreiro (2000 *apud* SOARES, 2000, p. 31), “[o] professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil.”

Neste sentido, percebe-se que o professor, como alfabetizador, tem papel fundamental nesse momento de desenvolvimento do aluno. É preciso valorizar o conhecimento trazido pelo aluno, independentemente do nível de escrita que ele se encontra, compreendendo o saber da criança naquele momento e incentivá-la a aprender ainda mais por meio de atividades dirigidas e de produções voltadas às suas necessidades naquele período de evolução da escrita.

A obra *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky não apresenta nenhum método pedagógico, mas revela os processos de aprendizado das crianças, proporcionando conclusões que colocaram em discussão os métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita.

Assim, entende-se que o professor alfabetizador, na sua competência técnica e pedagógica, possui condições de conduzir as intervenções pedagógicas necessárias para que as crianças possam ter avanços progressivos na construção da escrita.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paulo Estevão. ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos. PRADO, Paulo Sérgio T. do. **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária**. Caderno de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1416-1439, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCBYTMxBsqNB3Jw7QJLG3tc/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 600 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jan. 1998.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 1996. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BUEMO, Eliani Aparecida Busardo. FRAGA, Juliany Mazera. MOTA, Junior Cezar. **A leitura de mundo no processo de alfabetização e letramento**. Revista da Unifeb, v. 1, n. 14, 2014. <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/333/137>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- FERREIRO. Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Lina Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL. 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. MARQUES, Silvio Cezar Moral. **História da alfabetização no Brasil: Novos Termos e velhas práticas**. POIÉSIS, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Cultura Acadêmica, v. 2. p. 36-57, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível- reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

OLIVEIRA, Andréia Cosme de. **Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda**. TROPOS, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1533>. Acesso em: 10 maio 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcianne Souza da. VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. Níveis conceituais de alfabetização e letramento das crianças de uma escola pública de Parintins-AM. *In*: CONDEDU-CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Editora Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, v. 9, n. 52, jul/ago, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, jan/abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

SOUZA, Elizete Ferreira de et al. **As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças que não obtiveram êxito na apropriação da leitura e da escrita: um estudo de caso**. Pedagogia em Ação, v. 1, n. 2, p. 47- 53, abr. 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VOIDGINSKI, Vanessa. **Aprendizagem na alfabetização de alunos do 3º ano do ensino fundamental**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade

Tecnológica Federal Do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em:
https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20847/2/MD_EDUMTE_2014_2_82.pdf.
Acesso em: 29 mar. 2021.

ZANATTA, Luana Angélica Alberti, ZANOTELLI, Paula Maria; PERETTI, Tatiana. **O ensino fundamental de nove anos e os processos de alfabetização e letramento**. Revista REI, v. 10, n. 21, jan./jul. 2015.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) participante, Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo, que delimita o tema e o objetivo da pesquisa, elaboramos um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Sinta-se à vontade para respondê-las. Ficamos muito gratas por contribuir com a pesquisa para este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Informações Profissionais:

a) Sua formação Profissional e complementar:-----

b) Quanto tempo de atuação como professor (a):-----

c) Em quais modalidades e níveis de ensino já atuaste: -----

d) Quanto tempo de atuação como professor (a) alfabetizador (a):-----

e) Turmas que já atuaste na etapa da alfabetização:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

f) Atualmente estás exercendo a docência em qual turma, e qual o número de alunos em sala de aula:-----

Questionário:

1- De acordo com sua experiência, como você define alfabetização e letramento.

2- Na etapa da alfabetização encontramos uma diversidade de alunos em diferentes níveis de representação da escrita. Podes informar quais níveis, fases, hipóteses foram diagnosticados nas turmas que atuas?

3- Atualmente, na turma que atuas, quantos alunos foram inicialmente diagnosticados nos diferentes níveis: () Pré-silábico () Silábico () Silábico-alfabético () Alfabético

4- Desses alunos, nesta turma, como encontram-se atualmente em suas representações, que tiveram evoluções, ou seja, relate conforme proposto:

a- Os que estavam no nível pré-silábico, estão atualmente no nível.....

b- Os que estavam no nível silábico, encontram-se atualmente no nível.....

c- Os que estavam no nível silábico-alfabético estão atualmente no nível.....

d- E, os que se encontravam no nível alfabético já dominam a leitura e escrita, e, pode-se considerá-los alfabetizados e letrados?

5- Diante de todo este contexto, como professor (a) alfabetizador(a), você encontrou dificuldades no processo de ensino e aprendizagem? () Sim () Não

a) Se sim, mencione algumas dessas dificuldades.

b) Se não, pode mencionar por que....

6- Pela sua experiência, quais foram os maiores desafios enfrentados nas ações da docência, em suas estratégias de práticas pedagógicas para que de fato, esses alunos pudessem evoluir em suas representações.

7- Neste sentido, é possível pensar na prática, em várias e diferentes metodologias, métodos, estratégias, recursos de ensino, critérios de avaliação, etc. (Possibilite um breve relato, uma breve descrição de acordo com sua experiência, para que esses alunos pudessem aprender em seus níveis evolutivos).

8- É possível inserir algumas imagens das escritas dos alunos em seus respectivos níveis e suas evoluções