

# ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS INFANTIS

## LITERACY: ANALYSIS OF CHILD STRATEGIES

<sup>1</sup>PRADO, S. M. ; <sup>2</sup>NICACIO, R.T.

<sup>1</sup> Aluna pesquisadora e <sup>2</sup>Orientadora - PIBIC – Programa Institucional de Iniciação Científica - Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos-UniFIO

### RESUMO

Os resultados das últimas avaliações externas mostram que 22% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental chegam ao final do ciclo de alfabetização sem saber ler textos, apenas palavras. Partindo-se desse dado, questiona-se como esses alunos comportam-se durante as atividades de alfabetização na escola. O objetivo deste trabalho é identificar os aspectos facilitadores para a interação das crianças com as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula, assim como os aspectos dificultadores. Essa pesquisa, de tipo descritiva, com abordagem qualitativa foi dividida em dois momentos: primeiramente com a realização de uma revisão bibliográfica sobre as bases teóricas da Psicogênese da Língua Escrita, fruto do trabalho das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e, a partir disso, um estudo de campo, observando-se alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na realização de atividades de alfabetização. O presente trabalho, ainda em fase de desenvolvimento, conclui, por ora, que os conflitos cognitivos mediados pelo professor são os principais impulsionadores no avanço do conhecimento da língua escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Fracasso Escolar. Escrita.

### ABSTRACT

The results of the latest external evaluations show that 22% of grade 3 students in elementary school reach the end of the literacy cycle without being able to read texts, only words. Based on this fact, this study analyzes how these students behave during literacy activities at school. The aim of this paper is to identify the factors that facilitate children's interaction with the reading and writing activities proposed in the classroom, as well as detracting factors. This descriptive research with a qualitative approach was divided into two stages: first, a bibliographical review on the theoretical basis of Written Language Psychogenesis, the result of the work of the researchers Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, and second, a field study, observing grade 2 and 3 students in elementary school during literacy activities. The present work, still in progress, concludes, for now, that teacher-mediated cognitive conflicts are the main drivers in the advance of written language knowledge.

**Keywords:** Literacy. School Failure. Writing.

### INTRODUÇÃO

Por que os índices de analfabetismo são ainda tão elevados no Brasil? Como contribuir para reverter esse quadro?

O presente trabalho surge a partir dessas inquietações e de um anseio por assumir um compromisso com a transformação desta realidade. Garantir que toda criança seja inserida no mundo letrado é condição básica para assegurar seu acesso à educação, sua permanência na escola e sua constituição enquanto cidadão pleno.

O analfabetismo é uma das razões principais do chamado fracasso escolar. Crianças que não aprendem a ler e escrever são marginalizadas pelo sistema de

ensino e, não tendo acesso à cultura letrada, ficam à margem também de uma realidade social já tão desigual.

De acordo com o Relatório SAEB-ANA<sup>3</sup> 2016, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 2.160.601 alunos avaliados em todo o Brasil, apenas 13% atingiram o nível máximo de proficiência em leitura. Desse total, 22% ainda se encontram no nível mínimo da escala, quando o aluno ainda não consegue realizar a leitura de textos, somente de palavras (INEP, 2016, p.35). Com relação à escrita, apenas 8% dos estudantes avaliados atingiram o nível máximo de proficiência. Mais de 302 mil crianças (14%) ainda chegam ao final do ciclo de alfabetização sem saber escrever convencionalmente, pois ainda “não demonstram compreensão do sistema de escrita alfabético” (INEP, 2016, p. 42).

Os resultados das avaliações externas evidenciam o baixo desempenho dos alunos em seu percurso escolar, principalmente no período da aquisição do conhecimento da escrita e da leitura. Partindo-se desses dados, questiona-se como esses alunos comportam-se durante as atividades de alfabetização na escola.

O objetivo geral é identificar os aspectos facilitadores para a interação das crianças com as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula, assim como os aspectos dificultadores. São objetivos específicos compreender como as crianças constroem as hipóteses de escrita e analisar a interação delas com a escrita, a partir das atividades de alfabetização e letramento.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A presente pesquisa classifica-se como descritiva, pois visa, por meio da descrição de um fenômeno, estabelecer relações entre suas variáveis (GIL, 2009, p. 42). Para tanto, realizou-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica sobre a *Psicogênese da Língua Escrita*, obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, para melhor compreender o processo de aprendizagem da língua escrita.

---

<sup>3</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização é um sistema de avaliação que visa compreender o cenário educacional no Brasil, a partir dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, pertencentes a turmas regulares de escola públicas.

A referida obra é considerada um marco revolucionário na alfabetização, pois demonstra que as crianças, antes mesmo de chegarem à escola, constroem hipóteses sobre como a escrita é organizada, ou seja, como funciona o sistema de escrita.

Nos estudos posteriores à *Psicogênese*, Ferreiro (2011) afirma que para compreender como isso ocorre, primeiramente é preciso conhecer os três grandes períodos da evolução da psicogênese, que são:

- distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2011, p. 22).

Os períodos são caracterizados a partir da interpretação das hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita. A produção gráfica deve ser analisada como fruto dessa hipótese. Por isso é fundamental que as interpretações sejam feitas a partir das produções espontâneas da criança. A cópia de letras e textos não se configura material de análise para o educador que adota essa teoria como norte do seu trabalho, pois não contém em si o aspecto construtivo da escrita que se caracteriza por “o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações” (Ferreiro, 2011, p. 21).

O estudo dos três grandes períodos permite que se conclua que, apesar de seguir uma sequência relativamente regular, o processo de construção da escrita não acontece de maneira espontânea. Uma vez que esse objeto – a língua escrita – é uma construção social, proporcionar condições de alfabetização é fundamental para que a criança evolua em suas hipóteses. O que se pretende ao reconhecer os três grandes períodos é criar uma maneira de identificar em qual hipótese a criança se encontra para que se possa fazer uma intervenção pedagógica adequada.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) foi revolucionária, pois seu ponto de partida se deu no sentido oposto aos estudos sobre alfabetização realizados até então. As pesquisas da época tinham seu foco voltado para a pergunta “como se deve alfabetizar?”, enquanto a *Psicogênese* passou a investigar “como se aprende a ler e escrever?”. Compreendeu-se, a partir daí, que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses e não fruto do treino de habilidades motoras e de decodificação. A mudança conceitual no processo de ensino e aprendizagem da

língua escrita gerou também mudanças no desenho de políticas públicas e de ações pedagógicas. A teoria da *Psicogênese* foi adotada no Brasil como “o construtivismo de Emília Ferreiro” e validada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1996.

O referencial teórico é a base para o direcionamento das investigações subsequentes que, num segundo momento, foram realizadas por meio de um estudo de campo, em uma escola estadual na cidade de Ourinhos, com crianças de 6 a 8 anos, cursando o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Segundo Gil (2009, p. 53), o estudo de campo tem como propósito “o aprofundamento das questões propostas”, procurando destacar “a interação entre seus componentes”. O estudo foi desenvolvido “por meio da observação direta das atividades” realizadas pelos alunos em processo de alfabetização.

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a observação. Os registros foram feitos em diário de bordo, que acompanhou a pesquisadora ao longo de todo o estudo.

Ao longo de um mês, observou-se como as crianças desenvolvem as atividades de leitura e escrita, em que materiais ou fontes de informação se apoiam para realizá-las e quais hipóteses fundamentam suas ações. Também foram observados os procedimentos utilizados pela professora para desenvolver as atividades junto às crianças e que tipos de intervenção foram realizadas.

A fim de investigar os aspectos facilitadores e os dificultadores na realização das atividades, solicitou-se à professora de cada turma que indicasse os alunos que apresentavam dificuldade no processo de alfabetização. Foram observadas 3 crianças do 2º ano e 2 crianças do 3º ano do ensino fundamental.

Considerando que a observação direta foi realizada junto aos alunos, submeteu-se, inicialmente, o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética – CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, sendo autorizado pelo Protocolo nº 3.287.694. A identidade de todos os participantes foi tratada com padrões profissionais de sigilo. Para tanto, os nomes apresentados são fictícios, garantindo-lhes o anonimato.

A seguir será apresentado um protocolo de observação realizado junto a uma aluna do 2º ano, durante a elaboração de uma lista de cinco palavras de objetos da sala de aula. A professora solicitou a todos os alunos que a atividade fosse realizada individualmente e sem o auxílio da docente. As solicitações e perguntas realizadas pela pesquisadora tem como objetivo compreender em que hipótese de escrita está

embasada a ação da criança, bem como analisar como ela responde à essa intervenção.

Camila disse: “Vou escrever estojo”.

Escreveu: “TQZA”.

A pesquisadora pediu que ela lesse o que escreveu.

Camila leu e disse: “Começa com I”. Apagou o T e escreveu I em seu lugar: “IQZA”.

Pediu-se que ela lesse novamente.

Camila disse: “Opa! Tem uma letra a mais”. Apagou o A: “IQZ”. Leu novamente e ficou satisfeita com o resultado final.

Se a escrita inicial de Camila fosse analisada sem o conhecimento da teoria da *Psicogênese*, possivelmente se concluiria que ela possui pouco ou nenhum conhecimento sobre a escrita convencional. Ao trazer os conceitos de Ferreiro e Teberosky para a análise, torna-se possível compreender que pressupostos estruturam a escrita de Camila naquele momento.

Ao fazer a leitura do que escreveu, Camila é capaz de associar a pronúncia da palavra à sua grafia, realizando ajustes tanto quantitativos – ao eliminar a letra A – quanto qualitativos – ao substituir a letra T pela letra I (ainda que essa associação tenha como base a pronúncia equivocada da palavra). Ao fazer a leitura final, associa cada letra escrita a uma sílaba pronunciada: o I é lido como “es”, o Q é lido como “to” e o Z é lido como “jo”. A partir da intervenção realizada - o pedido para que lesse o que havia escrito -, Camila observa o produto de sua ação - a escrita - e consegue reorganizá-lo a partir da hipótese que ela já construiu.

A segunda palavra escrita por Camila foi “lápiz”. Ela escreveu da seguinte forma: “LAPATO”. Pediu-se novamente que lesse o que escreveu. Depois da leitura, apagou o O: “LAPAT”. Fez a leitura mais uma vez, associando “lá” ao LA e “pis” ao PAT.

Apesar de Camila ter escrito a palavra “estojo” sob uma hipótese de escrita silábica, a produção da palavra “lápiz” não segue a mesma premissa: as sílabas pronunciadas recebem mais de uma letra como registro escrito. Camila escreve corretamente a sílaba “la” e, em seguida, utiliza três letras para registrar a sílaba “pis”. Não há dados suficientes para afirmar que Camila produz o “la” ou o P de “PAT” consciente de seus valores sonoros convencionais. O que se pode levantar como hipótese de análise é que “lápiz” é uma forma fixa bastante presente no

ambiente escolar, seja como objeto de escrita em outras atividades, seja como objeto de leitura na caixa de lápis de cor, por exemplo. Ferreiro e Teberosky referem-se a esta como uma situação geradora de importantes conflitos cognitivos, que serão responsáveis pelo avanço da criança em seu processo de aprendizagem.

O certo é que estamos frente a um caso evidente de conflito potencial entre noções diferentes que levam a resultados contraditórios: por um lado, as formas fixas, promovidas por estimulação externa e aprendidas como tais, com uma correspondência global entre o nome e a escrita; pelo outro lado, uma hipótese construída pela criança ao tentar passar da correspondência global para a correspondência termo a termo, que leva-a a atribuir valor silábico a cada letra. Como veremos a propósito da leitura do nome próprio, a coexistência de formas fixas de escrita com a hipótese silábica é fonte de múltiplos conflitos da maior importância para o desenvolvimento posterior do processo do qual nos ocupamos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 212).

A terceira palavra da lista de Camila foi “cola”, escrita da seguinte forma: “BLMNQ”. Já na primeira leitura, Camila perguntou: “É só duas letras?”. A pesquisadora perguntou de volta: “O que você acha?”. Camila apagou o M, o N e o Q. Fez a leitura de “BL”, associando “co” a B e “la” a L.

Nesse caso, Camila teve a necessidade de validar sua hipótese com uma pessoa mais experiente para reorganizar a sua escrita inicial. Essa necessidade é gerada, possivelmente, por um conflito entre duas premissas adotadas por Camila: a de que se deve registrar uma letra para cada sílaba pronunciada e, por outro lado, a de que deve haver uma quantidade mínima de letras para se escrever uma palavra. Dessa forma, escrever “cola” com duas letras está de acordo com a hipótese de escrita silábica, mas em conflito com a crença de que toda palavra deve ter, no mínimo, três letras, o que gera a necessidade de validação.

No que diz respeito ao conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica, o problema é ainda mais interessante, em virtude de suas consequências. Trabalhando com a hipótese silábica, a criança está obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas (o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária), e o problema é ainda mais grave quando se trata de substantivos monossílabos [...] (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 212).

A palavra seguinte foi “borracha”, escrita por Camila da seguinte forma: “BALA”. Camila leu o B como “bo”, o A como “rra” e o LA como “cha”, e disse: “Consegui!”.

Aqui nota-se que Camila segue a premissa da hipótese silábica para as duas

primeiras sílabas, mas contraria essa hipótese no final da palavra, associando duas letras à última sílaba. Essa é outra possível contradição mencionada por Ferreiro e Teberosky, na qual a criança inclui mais letras do que ela julga necessário com o intuito de adequar o produto final a uma premissa anteriormente consolidada de que duas letras iguais não podem estar lado a lado.

A última palavra da lista, “tesoura”, foi escrita da seguinte forma: “TMNO”. Após a primeira leitura, apagou a letra O. Em seguida leu o T como “te”, o M como “sou” e o N como “ra”, resultando em mais uma escrita sob a hipótese silábica.

Pode-se dizer que, ao fazer a leitura de suas próprias escritas, Camila já é capaz de estabelecer uma relação entre a grafia e o som das palavras, associando uma letra escrita a uma sílaba pronunciada. Em alguns casos, inclusive, Camila faz uso de algumas letras associadas ao seu valor sonoro, como é o caso do L na palavra “lápiz”, B na palavra “borracha” e do T em “tesoura”, além de outras situações passíveis de análise mais aprofundada.

O presente trabalho apresenta-se ainda em fase de desenvolvimento. Pretende-se, ao final deste, realizar uma análise dos dados coletados à luz do referencial teórico adotado, a fim de identificar os aspectos que facilitam e aqueles que dificultam a realização das atividades. As análises aqui apresentadas foram feitas de forma parcial, com o propósito de ilustrar o caminho a ser seguido até a sua conclusão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das observações realizadas, o que se pôde verificar é que mesmo as crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente possuem saberes sobre a língua escrita. Esses saberes, que são as hipóteses de escrita, quando confrontados com dados da realidade (a escrita convencional) ou com premissas anteriormente consolidadas (quantidade mínima e variedade de letras) permitem que a criança reorganize seus conhecimentos e reformule uma nova hipótese. Dessa forma, ela é capaz de avançar em seu processo de apropriação do conhecimento, alcançando, em última instância, o nível alfabético.

Os dados da realidade são fundamentais para que o conflito aconteça, mas eles não são, por si só, suficientes. Pode-se levantar como hipótese que se Camila elaborasse a lista de objetos sem a presença da pesquisadora (ou de um acompanhante mais experiente), ela não faria a leitura do que escreveu e,

possivelmente, não realizaria ajustes em sua escrita. Esses ajustes, ainda que não produzam uma escrita convencional das palavras, são fundamentais para que a criança reflita sobre sua ação e reelabore seus conhecimentos, dando embasamento para uma nova hipótese.

A partir dessa constatação, pode-se afirmar que a intervenção do acompanhante mais experiente é fundamental para que o avanço do conhecimento aconteça. Importante ressaltar que essa intervenção não se dá no sentido de corrigir a escrita da criança, mas de produzir situações de conflito cognitivo, as quais exigem processos reflexivos para serem solucionadas. Camila segue a instrução de escrever uma lista de palavras, mas só reflete sobre sua escrita no momento em que as lê. A ação de ler é o que proporciona que a criança verifique a coerência da sua hipótese. Nesse caso, essa ação só acontece por uma solicitação externa, de um mediador mais experiente.

Os conflitos serão os principais impulsionadores no avanço do conhecimento da língua escrita. No entanto, eles só serão possíveis se proporcionados pelo meio, em especial pela ação direta do professor.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho, como já mencionado, encontra-se em fase de desenvolvimento, não sendo possível apresentar ainda sua conclusão final. De acordo com o exposto, conclui-se por ora que o processo de aquisição do conhecimento da língua escrita avança à medida que a criança precisa resolver seus próprios conflitos cognitivos. Tais conflitos, ainda que intrínsecos a ela, dependem da ação direta do professor.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 235p
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.

FERREIRO, Emilia. Ler e escrever num mundo em transformação. In: FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2. ed. [s.l.]: Cortez, 2005. Cap. 1. p. 11-39.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; v.6)

GIL, Antonio Carlos, 1964. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LERNER, Delia. Qual é o papel da cópia na alfabetização? **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, maio/junho de 2008 – Ano 4, nº 14, p.3.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: Um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Unesp, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano**. São Paulo: FDE, 2014. 320 p

SCARPA, Regina. Concepção, princípios e estratégias do projeto de formação. In: **Era assim, agora não... Uma proposta de formação de professores leigos**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1998.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler; e colaboradores. **Contexto de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução Francisco Settineri.

WEISZ, Telma. A Alfabetização e o fracasso escolar. In: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Módulo 1**. Brasília: Ministério da Educação/SEF/ 2003. p. 9-15.

\_\_\_\_\_. Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In: SANTOS, Emerson (Org.). **Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor**. São Paulo: Scipione, 2008. p. 77- 90.