

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

JENIFER DUARTE DA COSTA MORAES

**UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO: OS EFEITOS DO ALFALETRAR
EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE JAGUARÃO/RS**

**Jaguarão
2023**

JENIFER DUARTE DA COSTA MORAES

**UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO: OS EFEITOS DO ALFALETRAR
EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE JAGUARÃO/RS**

Relatório Crítico-reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia dos Santos Moura

Jaguarão

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M827p Moraes, Jenifer Duarte da Costa
UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO: O ALFALETRAR EM UMA
TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE
JAGUARÃO/RS / Jenifer Duarte da Costa Moraes.
261 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2023.
"Orientação: Patrícia dos Santos Moura".

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Alfalettrar. 4. Prática
Pedagógica. I. Título.

JENIFER DUARTE DA COSTA MORAES

**UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO:
OS EFEITOS DO ALFALETRAR EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA ESCOLA ESTADUAL DE JAGUARÃO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 26 de abril de 2023.

Banca examinadora:

Profª Drª Patricia dos Santos Moura
Orientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes
(UTFPR)

Proª. Drª Zoraia Aguiar Bittencourt
(UFFS)



Assinado eletronicamente por **João Carlos Pereira de Moraes, Usuário Externo**, em 19/06/2023, às 19:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Zoraia Aguiar Bittencourt, Usuário Externo**, em 19/06/2023, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 19/06/2023, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 20/06/2023, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1150581** e o código CRC **74C33FA2**.

Dedico este trabalho aos estudantes da área da educação pertencentes a universidades públicas, pois até pouco tempo a pesquisa era, no mundo inteiro, privilégio de estudantes abastados. Nesse sentido, ser pesquisador em nosso país é motivo de muito orgulho e um ato de coragem, além de um ato social.

Dedico este trabalho aos colegas de profissão que mesmo sendo bons profissionais assumem o papel de funcionários da humanidade, continuam a estudar na busca de melhorar suas práticas de sala de aula, para se tornarem pesquisadores da área da educação.

AGRADECIMENTOS

Por acreditar em um Deus como energia positiva, que nos guia para o bem, pois o mal é só escuridão. Por acreditar em um Deus de amor que respeita o nosso livre arbítrio, por conhecer nossos pensamentos e, por isso, prepara as situações para a realização daquilo que está no plano das ideias. Por acreditar em um Deus que é preciso mentalizar algo para materializar. Início meus escritos agradecendo a Ele, por sempre escutar minhas orações e me dar a oportunidade de chegar aonde estou. Mestra!

À Prof.^a Dra. Patrícia dos Santos Moura, minha grande fonte de inspiração, já que, além de ser uma mulher de lutas, de coragem e de comprometimento com a educação de nosso país, é uma grande amiga, uma super professora e orientadora (exigente e incansável). Obrigada profe! Minha sempre querida professora!

À minha amada filha, minha doce Maria Sofia, por ser a força que me sustentou nesse longo período de estudo e pesquisa. Por ser essa filha compreensiva, que mais do que ninguém apoiou meus estudos apesar de ter tão pouca idade. Vou sempre lembrar com carinho de todas as vezes que você me mandou estudar ou me chamou para estudar no quarto do seu ladinho. Estará sempre em minha memória as vezes que você cuidou de mim, inclusive, me mandando descansar.

À minha vó Diná, pelas boas sementes plantadas em meu coração. Com letras eu jamais poderei descrever o que sinto.

À minha amada mãe Elaine, por todo o suporte nos momentos em que precisei me ausentar como mãe. Também por entender e apoiar tal ausência. Sem você eu não teria chegado até aqui!

Ao meu querido pai Leonir, por inúmeras vezes, nesse período de estudo e em tantos outros com sua calma, sempre conseguiu me transmitir a paz necessária. Com gestos e atitudes, tudo ficaria bem e tudo daria certo. Lembrarei com carinho daquele Dia das Mães quando a avó estava entre a vida e a morte e ele me surpreendeu trazendo de presente uma roseira que era dela plantada em um pote, como se dissesse “Estamos cuidando bem, ela vai seguir nos dando flores!” Lembrarei com carinho dos seus planos naquele Dia dos Pais, mostrando com bons exemplos que tudo vale a pena, e que tudo o que plantamos um dia será colhido, mesmo que demore anos. Pois é pai, como tu mesmo disse “Talvez nem tu e nem eu veja o ipê-amarelo

cheio de flores, mas com a graça de Deus, a Maria Sofia verá”. Existe sempre um propósito, comer comida fria por meses e ter um pai que busca a marmitta todo o dia na porta do trabalho de bicicleta, na tentativa de dar o apoio necessário para que eu não desistisse dos meus sonhos, foi um dos maiores incentivos. A ti, serei sempre grata!

Ao grande amigo e irmão Dr. Lucas da Silva Martinez, não só pelo fato que desde a faculdade tem acompanhado minhas lutas e conquistas, mas por ter sido o primeiro a me avisar que a seleção para o mestrado estava aberta. Acho que essa nobre atitude define de verdade o que é ser amigo. Sei que não haverá outro alguém mais do que ele que quisesse me ver mestra. Palavras não definem a gratidão que sinto, pois em nenhum momento ele pensou em largar a minha mão, apesar de ter sua família para cuidar, seu trabalho para tocar. Obrigada Lucas, por estar ao meu lado durante todo o tempo. Obrigada por ser incansável! Obrigada por me aturar!

Aos colegas de mestrado: Betânia, Milena, Sílvio e Tânia, por todos os momentos de aprendizagem compartilhados, risos, conversas e as rodas de chimarrão virtuais em meio à pandemia.

Especialmente, à colega Milena, por mostrar que é sempre possível recomeçar, seguir em frente e acreditar na vida e nesse plano espiritual, foi a minha força quando eu mais precisei. Nunca vou me esquecer do quanto se dedicou a me dar diariamente um animador bom dia!

Aos professores do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, que através de suas disciplinas contribuíram significativamente para a construção deste trabalho. Hoje percebo o quanto o processo de ir e vir é necessário para a pesquisa.

Aos gestores da escola, onde a pesquisa foi realizada, a colaboração dos docentes participantes, sem eles este trabalho não teria sido realizado da bela forma como foi. A estas pessoas, ainda que não seja possível nomeá-las, quero deixar registrado imensa gratidão, de todo o meu coração. Especialmente, à professora titular da turma, na qual as intervenções foram realizadas, pois sei que o trabalho só foi bom porque tive com quem compartilhar e trocar ideias. Te admiro. Obrigada!

As oito crianças participantes das entrevistas semiestruturadas, pois sem saber, contribuíram muito para a construção do projeto de intervenção, desenvolvido com toda a turma em 2022. E, já que mencionei a turma, aproveito para agradecê-la

em sua totalidade, ou seja, as 18 crianças que participaram das intervenções pedagógicas alfaletadoras, pois muito aprendi com elas.

Aos professores e gestores de Glorinha/RS, que não só me acolheram quando cheguei à cidade em 2020, como também apoiaram todos os meus projetos, proporcionaram o início desta pesquisa e ofereceram tudo o que foi possível, para que eu pudesse conciliar estudos e trabalho. Obrigada por terem confiado e apostado em mim, por terem me oferecido sempre, sempre o melhor! Jamais me esquecerei dessa terra tão linda e dessa gente tão humana. Sempre lembrarei de todos com saudades.

À prô Merê, pois além de ter sido uma ótima colega de trabalho, foi uma amiga e apoiadora dos meus estudos, cuidando de minha turminha de pré quando precisei me ausentar. Gratidão, minha amiga Merê!

A todas as pessoas que de alguma forma ajudaram e torceram por mim: ao meu irmão, cunhada e sobrinho, aos sogros, à tia Mara (nossa babá), aos compadres, afilhado e afilhadas e tantos outros familiares e amigos, obrigada por existirem e fazerem parte da minha vida, sempre com o apoio necessário.

Por fim, carinhosamente, ao meu amigo, companheiro e esposo William. Deixar-te por último não significa que os agradecimentos sejam feitos por obrigação ou que não tenham a merecida importância. De verdade, precisava saber o que escrever! Esse período em que fui estudante de mestrado não foi nada tranquilo e tu sabes bem disso. Entre tropeços e alguns tombos da vida, com tua ajuda me mantive de pé. Sei que muitas vezes cheguei a me afastar, já que nada estava sendo fácil e ninguém conseguia mensurar o que eu estava passando. Por estares sempre ao meu lado, desde que eu era apenas uma estudante de pedagogia e tudo era só um sonho, é que eu te agradeço de coração. Hoje consigo ver o quanto tu lutas para estar ao meu lado e para me ver feliz e realizada, não só pessoalmente, mas profissionalmente. Sei que outro *homem* não teria feito tanto. Obrigada, te amo! Essa conquista é pelas crianças, mas também é por nós.

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 2011, p. 14).

RESUMO

Este é um trabalho de pesquisa de intervenção, realizado no início do ano letivo de 2022, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Jaguarão/RS. A temática da pesquisa é o Alfalettrar (SOARES, 2020) que reúne dois processos distintos que se desenvolvem indissociável e simultaneamente: alfabetizar e letrar. O objetivo geral desta pesquisa é descrever e compreender os efeitos que as intervenções pedagógicas alfaletradoras podem provocar na alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se que o texto foi o eixo central deste processo de alfalettrar que ocorreu em um cenário de pandemia da covid-19. A elaboração deste relatório, surge da necessidade de aprofundar estudos referentes às teorias que abordam os temas alfabetização e letramento. O estudo se caracteriza como uma investigação qualitativa por acreditar ser esta a mais eficiente, apresentando princípios, procedimentos e critérios importantes a serem utilizados. Como tipo de estudo, destaca-se a realização de uma pesquisa interventiva, por ser uma forma de investigação que se apresenta com potencialidade para servir ao objetivo de relacionar teoria e prática, participar ativamente e refletir criticamente sobre as ações docentes realizadas em sala de aula. Para análise dos dados iniciais da pesquisa, que decorrem das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, já para a análise dos dados finais da pesquisa duas metodologias de análise foram utilizadas: o diário de campo analisado à luz da Análise Narrativa Descritiva e o roteiro diagnóstico que teve por base a testagem das quatro palavras e uma frase também analisados à luz da Análise Textual Discursiva. A realização desta pesquisa, além de enriquecer a prática docente na sala de aula, contribuiu para que as crianças avançassem nos níveis de hipóteses sobre a escrita, conforme as teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007). A investigação colaborou para que a grande maioria das crianças apresentasse a hipótese de escrita alfabética ao final das intervenções pedagógicas alfaletradoras, dado este que nos permite afirmar que é possível sim que todas as crianças se alfabetizem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme determina a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: alfabetização; letramento; alfalettrar; prática pedagógica.

RESUMEN

Se trata de un trabajo de investigación-intervención, realizado al inicio del año escolar 2022, en una clase de 2º año de la Enseñanza Fundamental de una Escuela Estadual del municipio de Jaguarão/RS. El tema de la investigación es la Alfabetización (SOARES, 2020) que reúne dos procesos distintos que se desarrollan de manera inseparable y simultánea: la alfabetización y la alfabetización. El objetivo general de esta investigación es describir y comprender los efectos que las intervenciones pedagógicas de alfabetización pueden tener en la lectoescritura de los niños del 2º año de la Enseñanza Fundamental. Cabe mencionar que el texto fue el eje central de este proceso de alfabetización que se desarrolló en un escenario de la pandemia del covid-19. La elaboración de este informe surge de la necesidad de profundizar estudios relacionados con teorías que abordan cuestiones de lectoescritura y lectoescritura. El estudio se caracteriza como una investigación cualitativa porque se cree que es la más eficiente, presentando principios, procedimientos y criterios importantes para ser utilizados. Como modalidad de estudio se destaca la investigación intervencionista, por ser una forma de investigación que tiene el potencial de servir al propósito de relacionar teoría y práctica, participando activamente y reflexionando críticamente sobre las acciones docentes realizadas en el aula. Para el análisis de los datos iniciales de la investigación, resultantes de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó el Análisis Discursivo Textual, mientras que para el análisis de los datos finales de la investigación se utilizaron dos metodologías de análisis: el diario de campo analizado a la luz de el Análisis Descriptivo Narrativo y del guión diagnóstico que se basó en la prueba de cuatro palabras y una oración también analizadas a la luz del Análisis Textual Discursivo. Esta investigación, además de enriquecer la práctica pedagógica en el aula, ayudó a los niños a avanzar en los niveles de hipótesis sobre la escritura, según las teorías de Emília Ferreiro y Ana Teberosky (2007). La investigación contribuyó a que la gran mayoría de los niños presentara la hipótesis de la escritura alfabética al final de las intervenciones pedagógicas de alfabetización, pues permite afirmar que es posible que todos los niños se alfabeticen al final del 2º año. de la Escuela Primaria, según lo determinado por la nueva Base Nacional de Currículo Común (BNCC).

Palabras clave: alfabetización; literatura; literatura; práctica pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Atividade de escrita.....	83
Figura 2 –	Ficha de avaliação diagnóstica.....	84
Figura 3 –	Calendário do tempo.....	125
Figura 4 –	Atividade com o calendário.....	127
Figura 5 –	Atividade no quadro	131
Figura 6 –	Realismo nominal.....	134
Figura 7 –	Lista de brincadeiras da turma.....	136
Figura 8 –	Nomes próprios.....	137
Figura 9 –	Jogo da consciência fonológica.....	138
Figura 10 –	Roda de conversa sobre gêneros textuais.....	139
Figura 11 –	Gêneros e tipos textuais.....	140
Figura 12 –	Produção de texto coletivo.....	157
Figura 13 –	Ilustração do texto.....	160
Figura 14 –	Atividades de Adivinhas.....	164
Figura 15 -	Questionário sobre o nome próprio.....	176
Figura 16 –	História em quadrinhos.....	180
Figura 17 –	Produção de uma HQ.....	181
Figura 18 –	História em quadrinhos dos alunos.....	185
Figura 19 –	Seu Alfabeto.....	190
Figura 20 –	Recepção feita pela turma ao Seu Alfabeto.....	191
Figura 21 –	Atividades sobre o aniversário do Seu Alfabeto.....	193
Figura 22 –	Alfabeto.....	198
Figura 23 –	Escrita espontânea.....	199
Figura 24 –	Jogo da memória.....	199
Figura 25 –	Glossário.....	200
Figura 26 –	Leitura de palavras.....	201
Figura 27 –	Interpretação de texto com roteiro.....	201
Figura 28 –	Leitura de palavras a partir da letra inicial.....	202
Figura 29 –	Elaboração de convite.....	203
Figura 30 –	Cantinho da Leitura.....	204
Figura 31 –	Atividades estruturadas.....	205

Figura 32 – Festa de aniversário.....	206
Figura 33 – Bolo de aniversário.....	206
Figura 34 – Ditado estourado.....	207
Figura 35 – Produção das crianças sobre o aniversário do Seu Alfabeto.....	208
Figura 36 – Diferentes tipos de listas.....	209
Figura 37 – Atividade com lista.....	210
Figura 38 – Receita culinária.....	210
Figura 39 – Atividade referente ao livro <i>O Coelho que não era da Páscoa</i>	211
Figura 40 – Festa de Páscoa na escola.....	212
Figura 41 – Gênero textual biografia.....	213
Figura 42 – Gênero textual poema.....	214
Figura 43 – Cruzadinha.....	215
Figura 44 – Cartaz com escrita coletiva.....	216
Figura 45 – Escrita da frase.....	216
Figura 46 – Desenhos do poema.....	217
Figura 47 – Atividade sobre o Sítio do Picapau Amarelo.....	218
Figura 48 – Contato com o jornal.....	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de escrita.....	41
Quadro 2 – Dados referentes à habilidade de leitura no 1º bimestre de 2022....	74
Quadro 3 – Crianças e o nível de escrita no início do 1º bimestre de 2022.....	75
Quadro 4 – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	77
Quadro 5 – Roteiro diagnóstico inicial.....	82
Quadro 6 – Roteiro diagnóstico final.....	83
Quadro 7 – Habilidades previstas para a turma de 2º ano do Ensino Fundamental.....	104
Quadro 8 – Índice inicial organizado pela pesquisadora.....	106
Quadro 9 – Metodologias e recursos utilizados na execução do projeto.....	109
Quadro 10 – Níveis de escritas das crianças no início do 1º bimestre de 2022....	119
Quadro 11 – Índice inicial organizado pela pesquisadora.....	129
Quadro 12 – Índice coletivo 01.....	131
Quadro 13 – Descobrimos os significados.....	152
Quadro 14 – Índice coletivo 02.....	164
Quadro 15 – Reconhecimento de letras.....	196
Quadro 16 – Outras atividades sobre o Aniversário do Seu Alfabeto.....	197
Quadro 17 – Índice coletivo 03.....	220
Quadro 18 – Dados iniciais e finais das crianças a partir de diagnóstico.....	222
Quadro 19 – Evolução do domínio da habilidade de leitura do início e fim do 1º bimestre de 2022.....	228
Quadro 20 – Seleção por grupo (1)	232
Quadro 21 – Seleção por grupo (2)	234
Quadro 22 – Seleção por grupo (3)	235
Quadro 23 – Seleção por grupo (4)	238
Quadro 24 – Evolução nas hipóteses sobre a escrita: Comparativo das testagens iniciais e finais.....	241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
ATD – Análise Textual Discursiva
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CRE – Coordenadoria Regional De Educação
CTG – Centro de Tradição Gaúcha
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMALFA – Programa Mais Alfabetização
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCG – Referencial Curricular Gaúcho
SAEB – Avaliação da Educação Básica
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SINEPE/RS – Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

SME – Secretaria Municipal de Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E SUA RELAÇÃO COM O INTERESSE DE PESQUISA.....	19
1.1 Temática da pesquisa.....	26
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ALFALETRADORAS.....	34
2.1 A teoria da aprendizagem de Jean Piaget: construtivismo - interacionista	34
2.2 Alfabetização, literacy... letramento e alfalettrar: incursões na história dos conceitos.....	36
2.2.1 Métodos tradicionais de alfabetização.....	37
2.2.2 Alfabetização do sujeito aprendiz.....	39
2.2.3 Literacy... Letramento.....	43
2.2.4 Alfalettrar.....	45
2.3 Documentos legais e políticas públicas para a educação básica e a alfabetização no Brasil: breve histórico de 1988 até 2022.....	48
2.3.1 Breve histórico: da Constituição Federal até a Política Nacional de Alfabetização.....	49
2.3.2 DCNs - BNCC - PMALFA – PNA - Tempo de Aprender.....	52
2.3.3 Uma tentativa de alinhamento ao PNE: O PNAIC.....	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
3.1 Pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica.....	61
3.2 Delimitando e justificando o lugar da investigação e intervenção: a escola e a turma.....	64
3.2.1 A Escola.....	66
3.2.2 A Turma	72
3.3 <i>Corpus</i> de análise de dados.....	75
3.3.1 <i>Corpus</i> : Entrevistas semiestruturadas.....	75
3.3.2 <i>Corpus</i> : Diário de campo.....	78
3.3.3 <i>Corpus</i> : Roteiro diagnóstico.....	80
3.4 Métodos de análise de dados.....	85
3.4.1 Análise Textual Discursiva.....	85

3.4.2 Análise Narrativa Descritiva.....	88
4 ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS DA PESQUISA: INVESTIGANDO PRÁTICAS E CONHECIMENTOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA COM CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	90
5 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO “INTERAGINDO COM DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS”	96
5.1 Por que pedagogia de projetos?	96
5.2 Descrição do projeto.....	100
6 ANÁLISE DOS DADOS FINAIS DA PESQUISA: DESCREVENDO E COMPREENDENDO OS EFEITOS DO ALFALETRAR ACERCA DA LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	115
6.1 Análise narrativa descritiva.....	116
6.1.1 Relatando o processo de alfalettrar.....	117
6.1.1.1 A pedagogia de projetos e o eixo "Integração: O eu, o outro e o nós".....	120
6.1.1.2 A pedagogia de projetos e o eixo “O aniversário do Seu Alfabeto”	190
6.1.1.3 A pedagogia de projetos e o eixo “Eventos cíclicos abordados na escola”	210
6.1.1.4 Encerrando o relato: A culminância do projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos”	219
6.2 Análise textual discursiva.....	221
6.2.1 Contribuições das práticas alfaletradoras para a leitura de palavras, frases e textos.....	221
6.2.2 Contribuições das práticas alfaletradoras para a escrita de palavras, frases e textos.....	231
7 Considerações finais.....	244
7.1 A importância do planejar para o processo de alfalettrar.....	244
7.2 O que aprende quem ensina?.....	246
REFERÊNCIAS.....	248
APÊNDICES.....	253

1 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E A RELAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA

Não tenho nenhuma receita, nenhum facilitador para se entender a vida: ela é confusão mesmo. A gente avança no escuro, teimosamente, porque recuar não dá. Nesse labirinto a gente encontra o fio de um afeto, pontos de criatividade, explosões de pensamento ou ação que nos iluminem, por um momento que seja. Coisas que nos justifiquem enquanto seres humanos. Tenho talvez a ingenuidade de acreditar que tudo faz sentido, e que nós precisamos descobrir – ou inventá-lo. Qualquer pessoa pode construir a sua “filosofia de vida”. Qualquer pessoa pode acumular vida interior. Sem nenhuma conotação religiosa, mas ética: o que valho, e os outros, o que valem para mim? O que estou fazendo com a minha vida, o que pretendo com ela? (LUFT, 2004, p. 177).

Com estes escritos da autora Lya Luft (2004), talvez uma das primeiras leituras que fiz junto aos romances espíritas, lidos aos 17 anos, que decidi iniciar o texto por acreditar, hoje mais do que nunca, concordo com ela quando diz “não tenho nenhuma receita, nenhum facilitador para se entender a vida: ela é confusão mesmo” (LUFT, 2004, p. 177).

Optei por escrever esta parte do trabalho de forma bem pessoal, pois escrevo sobre a minha trajetória profissional, um caminho do qual me orgulho muito e me define enquanto profissional. Ao lembrar minha trajetória, assim como Lya Luft, percebo que “a gente avança no escuro, teimosamente, porque recuar não dá” (LUFT, 2004, p. 177).

Desta forma, meus escritos, além de trazer trechos de minha vida enquanto estudante de cursinho pré-vestibular, na tentativa de justificar o primeiro divisor de águas da minha trajetória profissional, também trazem trechos da minha vida acadêmica, para demonstrar como “avancei teimosamente sem me permitir recuar” (LUFT, 2004, p. 177).

Trazem também as memórias de uma estudante, “coisas que certamente nos justifiquem enquanto seres humanos” (LUFT, 2004, p. 177). Assim, almejo ser compreendida sobre o que estou fazendo com a minha vida profissional e o que pretendo com ela.

Acredito que meu percurso na educação iniciou quando criei coragem, peguei o telefone e liguei para minha mãe, para comunicar a decisão importante que havia tomado para a minha vida. Neste momento, falei sobre a oportunidade que tive de me

compreender enquanto ser humano e entender que minhas habilidades não se voltavam para a área das exatas, e sim para a área das humanas, conforme as orientações dadas por uma psicóloga durante o cursinho pré-vestibular realizado na cidade de Rio Grande/RS, em 2010.

Nessa ligação, expliquei a diferença do que eu havia proposto fazer em 2009, quando saí de Jaguarão/RS para morar de favor na casa dos meus tios, a fim de trabalhar e fazer cursinho pré-vestibular para tentar entrar em um curso de Administração de Empresas. Em 2010, me deparei com situações importantes, que me fizeram adquirir um conhecimento capaz de mudar o caminho da minha vida. Pedi apoio e recebi um não como resposta.

Para minha mãe, diferentemente do meu pai, se me tornasse professora e pedagoga, certamente passaria fome. As palavras dela ecoam até hoje em meus ouvidos *“Jenifer, tu vás passar fome! Se tu for mesmo fazer Pedagogia irás voltar para Jaguarão/RS”*. Esse foi o primeiro divisor de águas da minha trajetória profissional. Minha mãe pensava com esses ditos, que eu desistiria do que naquele momento passou a ser um sonho e daria um jeito de tornar realidade.

Sendo alguém que acredita que as pessoas devem falar somente aquilo que sabem com propriedade e embasamento teórico, sendo alguém que se esforça para romper com paradigmas construídos social e culturalmente, me senti desde aí desafiada a mostrar para a minha mãe e para quem possa interessar que sim, é possível ser professora, ser feliz e não morrer de fome.

Desde então, soube que a caminhada seria longa, pois vim de um berço humilde, mas a certeza de que o futuro era e é promissor invadia e invade meus pensamentos. Naquele momento, já não sabia mais quem era, só conseguia saber quem gostaria de me tornar. E já se passaram mais de 10 anos desde que entrei na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) de Jaguarão/RS, local onde me fez imergir em um mundo desconhecido: o do conhecimento acadêmico e profissional.

Paralelo à graduação fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Integrei primeiramente o subprojeto Alfabetização e Educação Inclusiva e, por fim, o subprojeto Alfabetização e Letramento. Nos dois projetos tive como orientadora a Prof.^a Dra. Patrícia dos Santos Moura, sem dúvidas, ela foi o segundo divisor de águas da minha trajetória profissional. Aprendi muito com ela sobre alfabetização e letramento. Apaixonei-me pelas teorias de Ferreiro e Teberosky

(2007), bem como de Soares (2003), após esse encantamento, com o tempo, veio o aprofundamento dos estudos realizados até hoje.

Preciso dizer que, a Prof.^a Dra. Patrícia dos Santos Moura, também foi minha orientadora no estágio dos anos iniciais, em que aprendi a trabalhar com pedagogia de projetos. A partir dos estudos, desenvolvi o projeto intitulado *Práticas de Letramento na Alfabetização: o eu desvendando o mundo*. Conforme minha orientadora e autora Pinho (2004, p. 79), “os projetos de trabalho viabilizam novas formas de ver, sentir e pensar a escola através de um movimento dinâmico e cooperativo de organização das aprendizagens”.

O Trabalho de Conclusão de Curso da graduação foi desenvolvido na área da Educação Infantil, quando realizei o segundo estágio em uma turma de pré-escola, me apaixonei por essa etapa de ensino. A pesquisa foi desenvolvida a partir da temática do espaço educativo, através dos estudos aprendi que esses espaços e ambientes alfabetizadores não são sinônimos, fato que despertou em mim forte interesse por continuar a pesquisar sobre tais conceitos, porém devido à pandemia de covid-19 considero não ser pertinente a este trabalho.

Após concluir a graduação, continuei meus estudos na área da Educação Infantil, fiz uma pós-graduação que serviu para ampliar meus conhecimentos, trabalhei em algumas escolas de Educação Infantil e, em 2019, passei em três concursos públicos, sendo nomeada no início do ano letivo de 2020 para assumir o primeiro cargo como concursada. A vida dessa vez havia me presenteado com uma grande oportunidade. Na época em que fiz o concurso, almejava obter a primeira nomeação na minha cidade natal, ou seja, em Jaguarão/RS, porém para a minha felicidade fui nomeada na cidade de Glorinha/RS e foi a partir dessa experiência, como professora em uma turma de alfabetização, que percebi diariamente o quanto ainda tenho um longo caminho a percorrer, refletindo sobre teoria e prática para que de fato possa ser considerada uma professora alfabetizadora. Essa experiência, sem dúvidas, foi o terceiro e último divisor de águas de minha trajetória profissional.

Por meio das vivências nessa escola, como professora titular em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, foi que me deparei com inquietações que se tornaram verdadeiras engrenagens para a realização deste trabalho. Foi também através dessas vivências que pude me apaixonar ainda mais pelo assunto alfabetização, com o tema alfalettrar.

Nessa escola, as aulas para o 2º ano do Ensino Fundamental aconteciam no turno da manhã, e eu dividia a sala de aula com uma professora que atuava no 3º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. Em alguns momentos, conversávamos sobre diversos assuntos, e um dia essa professora contou-me que estava muito preocupada em relação à turma que lhe fora atribuída, pois muitas crianças haviam chegado ao 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Algumas crianças não se encontravam nem ao menos no nível de escrita alfabética conforme a teoria de Ferreiro e Teberosky (2007).

Ampliamos assim a nossa conversa, colocamos essas crianças no cenário que nos encontrávamos, que nada mais era do que a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir daquele ano. Lembro-me bem que nos perguntávamos sobre como dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem, se precisávamos desenvolver com as crianças as habilidades da nova BNCC, que no caso do 3º ano do Ensino Fundamental o foco era na ortografia, porém as habilidades básicas sobre leitura e escrita não haviam sido consolidadas pela grande maioria das crianças da referida turma.

A situação me inquietou, pois assim como ela estava preocupada em contribuir significativamente na vida daquelas crianças, que apresentavam defasagem na aprendizagem sobre a leitura e a escrita, eu havia assumido o compromisso de alfabetizar as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, visto que a nova BNCC (BRASIL, 2017) contrapõe o que é dito na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, ao determinar que as crianças não mais devem tornar-se alfabetizadas somente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, mas ao final do 2º ano.

A nova BNCC (BRASIL, 2017) apresenta a determinação de que as crianças devem ser alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental na seguinte citação:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, 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, p. 59).

Diante do exposto, naquele momento, passei a acreditar que uma grande preocupação deveria permear não somente os meus pensamentos e de minha ex-colega, mas os pensamentos de professores de turmas de alfabetização, desafiados pela determinação da nova BNCC (BRASIL, 2017). Por esse motivo, me matriculei em 2020,

em uma nova pós-graduação, dessa vez os estudos voltavam-se para a minha nova área de atuação: a alfabetização.

Ao fazer a pós-graduação em Alfabetização e Letramento, retomei os estudos realizados no período da graduação em Pedagogia, e tive a oportunidade de conhecer um pouquinho sobre o alfalettrar (SOARES, 2020). Enquanto cursava a minha segunda pós-graduação, estava tão envolvida com os estudos, que decidi participar da seleção do Mestrado Profissional em Educação oferecido pela UNIPAMPA, Campus Jaguarão/RS, visto que naquele ano parecia ser pertinente à ideia de realizar tal pesquisa, a fim de comprovar na prática os efeitos da utilização de importantes teorias no processo de alfabetização de crianças.

Assim sendo, não tinha outro caminho, senão buscar conhecer cada vez mais a realidade da escola onde estava inserida, bem como analisar os documentos importantes, me pareceu o mais correto para o momento, pois precisava encontrar subsídios que me ajudassem a justificar a existência de uma possível pesquisa. Eu precisava escrever o projeto de pesquisa que seria submetido à avaliação do mestrado. Então, busquei na escola as atas, a fim de ver o índice de reprovação das crianças ao final de cada ano letivo desde que o PNE (BRASIL, 2014) passou a ser usado como documento norteador.

Para a minha surpresa, percebi que muitas crianças estavam repetindo ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Constatei que minha colega não estava com uma falta de sorte naquele ano de 2020 ao receber alunos em sua turma com grandes problemas de aprendizagem na alfabetização, pois esse era um problema existente na escola há alguns anos, devido, quem sabe até mesmo, ao entendimento que cada professora alfabetizadora tinha sobre o processo de alfabetização.

Os documentos recolhidos apresentavam um índice significativo de reprovação ao final do 3º ano do Ensino Fundamental: em 2014 sete crianças reprovaram; em 2015 oito crianças reprovaram; em 2016 quatro crianças reprovaram; em 2017 duas crianças reprovaram; em 2018 seis crianças reprovaram; e em 2019 oito crianças reprovaram. Ou seja, nos últimos seis anos 35 crianças foram reprovadas. A partir disso passei a ter uma justificativa plausível para a realização desta pesquisa.

Infelizmente, o cenário pandêmico que se instaurou no ano de 2020, reduziu o ensino à realização de atividades impressas. Usávamos apenas um grupo de *WhatsApp* para nos comunicarmos com as crianças. Além do material impresso, buscava

enviar vídeos explicando os conteúdos, e as crianças retornavam com as atividades na forma impressa e, também, por fotos e vídeos. Não era o ideal para uma turma de alfabetização, eu e a equipe diretiva sabíamos disso, mas era o possível para aquele momento tão atípico.

Ao final do ano letivo, sabia que as crianças haviam avançado pelos relatos das famílias e os vídeos que eram enviados, bem como o material impresso que recebia para corrigir, porém, durante todo o ano nenhum diagnóstico foi feito, um ano, que a meu ver, parafraseando Werneck (1992): enquanto eu fingia ensinar, as crianças fingiam aprender.

Um novo ano começou, 2021 entrou cheio de novidades. Então, agora tinha duas turmas de alfabetização. Eu já tinha conquistado certo espaço na nova cidade e tinha ganhado a confiança de algumas pessoas. A escola onde trabalhei em 2020, apoiava a professora pesquisadora que conheciam e me deram outra turma do 2º ano do Ensino Fundamental no início de 2021, conforme eu havia solicitado.

O ano letivo tinha uma cara nova, outra proposta de trabalho apesar da pandemia que continuava. O novo governo propôs a realização de encontros pelo *Google Meet*, inclusive a realização de diagnósticos com as crianças no início do ano letivo, a fim de identificar o que cada uma sabia sobre conhecimentos básicos de leitura, escrita e matemática. Apesar das inúmeras dificuldades que a nova proposta de trabalho nos colocava, me sentia verdadeiramente uma professora alfabetizadora. Porém, a vida seguiu o seu curso e talvez por conta do destino fui nomeada em Jaguarão/RS. Antes de deixar a escola onde iniciei a pesquisa, pude realizar a testagem das quatro palavras e uma frase que para a minha felicidade e orgulho, minhas crianças haviam avançado significativamente.

O fato de ter mudado de cidade e ter assumido um concurso, em 14 de junho de 2021, na área da Educação Infantil, a presente pesquisa foi realizada em uma turma que cedida por uma colega da rede estadual de ensino de Jaguarão/RS. Nessa escola atuo como professora de Educação infantil, tenho uma turma de pré-escola II, que pertence ao município, mas por conta da parceria entre estado e município, a oferta do ensino é feita no prédio da referida escola.

É importante dizer, que também busquei nessa escola as atas a fim de ver o índice de reprovação das crianças ao final de cada ano letivo desde que o PNE (BRASIL, 2014) passou a ser usado como documento norteador. Percebi que poucas crianças repetiam ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino

Fundamental. Constatei que, em 2014, três crianças reprovaram; em 2015 uma criança reprovou; em 2016 não houve reprovações; em 2017 uma criança reprovou; em 2018 duas crianças reprovaram; em 2019 três crianças reprovaram e uma ficou em situação *em processo*; em 2020 não houve reprovações; e em 2021 também não houve reprovações, tanto em 2020 quanto 2021 não houve reprovações devido à pandemia. Já no final de 2022, uma criança reprovou. Assim sendo, constatei que nos últimos nove anos 11 crianças reprovaram. Um número bem diferente se comparado ao apresentado pela escola que atuava em Glorinha/RS.

Portanto, a pesquisa permaneceu em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental por conta da sua principal justificativa, ou seja, a de tornar alfabetizadas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Iniciei a pesquisa ainda no ano de 2021 com oito crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, quando o ensino era inspirado em um formato híbrido, no qual as crianças iam à escola em horários reduzidos e, em alguns casos, de forma escalonada, com o que chamamos de aulas síncronas e assíncronas. Neste período, as crianças tinham também a opção de não ir até a escola e realizar as tarefas apenas através da plataforma *on-line* e/ou na forma impressa.

As intervenções pedagógicas alfaletadoras foram realizadas com praticamente todas as crianças pertencentes a essa turma de 1º ano. Digo praticamente todas, pois entre as crianças, que no ano letivo de 2022 avançaram para o 2º ano, algumas foram transferidas de escola no decorrer do ano letivo de 2021, sendo uma participante da entrevista semiestruturada. Outras foram transferidas e entraram após a realização do trabalho ainda no ano letivo de 2021, e outras foram transferidas e entraram na turma após o início do ano letivo de 2022, totalizando 18 crianças participantes desta pesquisa. Vale destacar que as intervenções aconteceram durante o 1º bimestre do ano letivo de 2022, conforme calendário escolar iniciado no dia 21 de fevereiro e encerrado no dia 5 de maio do corrente ano.

Concluo esta parte com a afirmação de que não poderia ter seguido outro caminho que não fosse o da docência, pois carrego comigo uma enorme vontade de fazer a diferença na vida de crianças, jovens e adultos que devem ter o direito de crescer com a ajuda de profissionais qualificados, que se dediquem realmente ao exercício de ensinar e, principalmente, de construir aprendizagens.

1.1 Temática da pesquisa

No Brasil, já há algum tempo que vivemos em constante revisão da educação básica, em virtude do fracasso escolar em alfabetização de nossas crianças. Sobre esse fracasso podemos dizer que nem todas se tornaram alfabetizadas, na verdade, esses indivíduos são em sua maioria analfabetos funcionais¹ e/ou analfabetos², pois se considera alfabetizada toda a criança que além de escrever, é capaz de ler, compreender e interpretar pequenos textos, habilidades essas avaliadas, em 2016, pela Avaliação Nacional de Alfabetização³ (ANA).

Nesse sentido, para uma criança ser considerada alfabetizada não basta apenas saber ler e decodificar as palavras ou escrever e codificar palavras. É preciso ir além, apresentando habilidades básicas, tais como: fazer o uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como a habilidade de reconhecer informações em um cartaz ou folheto, por exemplo.

Lamentavelmente, a alfabetização não é a realidade de todas as crianças em nosso país⁴, na verdade, a realidade de muitas é a reprovação ao final do 1º ciclo, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, que desde o PNE de 2014 se destina a alfabetização.

Em busca de uma democratização da educação⁵, historicamente, a legislação brasileira tem sido alterada e ampliada, bem como o conceito sobre alfabetização, também tem sido modificado. A alfabetização após a década de 1980 foi vista como

¹ Entende-se por analfabetismo funcional a dificuldade que alguns indivíduos têm de compreender o texto que acabaram de ler, ou seja, mesmo que estes indivíduos saibam ler e escrever apresentam muita dificuldade para fazer o uso da leitura e da escrita, por exemplo: não conseguem interpretar o texto que lhes foi dado para ser interpretado ou não conseguem fazer o uso da leitura e da escrita em situações cotidianas. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apresenta como resultado sobre o índice de analfabetos funcionais no Brasil, uma taxa que em 20 anos caiu de 40% para 30%.

² Considera-se analfabeto o indivíduo que não sabe ler e nem escrever. O indivíduo incapaz de realizar tais tarefas.

³ “A Avaliação Nacional da Alfabetização é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mede os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação” (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2017, s./p.). Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas.

⁴ Na edição de 2018 o INAF realizou uma pesquisa que apresentou o seguinte resultado: entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, 70%, ou seja, mais de dois terços permanecem na condição de analfabetos funcionais.

⁵ Para a autora Magda Soares (2020) a universalização do ensino fundamental não resultou em democratização da educação, pois segundo ela ter acesso a uma escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades – bases da democracia.

um sistema de representação a ser compreendido. O surgimento do paradigma cognitivista difundido na área da alfabetização, através da denominação de construtivismo⁶, teoria elaborada por Jean Piaget (1967).

No Brasil, a teoria foi introduzida e divulgada por meio de obras das autoras Ferreiro e Teberosky (1985), mais precisamente a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, possibilitou pela primeira vez, a descrição do processo⁷ de construção da língua escrita. Eis aqui o marco divisor na história da alfabetização que na época ocasionou uma revolução conceitual, já que ler não é decifrar e escrever não é copiar.

Antes da publicação do referido livro, quando se falava sobre alfabetização, era natural fazer avaliações sobre os diferentes métodos de ensino, porém a *Psicogênese da Língua Escrita* acabou por deslocar a questão central da alfabetização, até então se referia ao ensino para a aprendizagem. O foco passou a ser o como as crianças aprendem ao invés do como se deve ensinar.

Outro aspecto teórico propõe a ideia de “prontidão para a alfabetização”, ou seja, antes dela se acreditava que havia pré-requisitos para uma pessoa aprender a ler e escrever. Pensava-se que era necessário um conjunto de habilidades perceptuais, ou seja, habilidades que auxiliam a criança a ler e escrever com exatidão como, por exemplo, a motricidade fina e reconhecimento de detalhes. Hoje sabemos não haver pré-requisitos, mas sim condições necessárias para que a alfabetização aconteça, conforme sugere Lemle (1995) em seu Guia Teórico do Alfabetizador.

Em resumo, Ferreiro e Teberosky (2007, p. 8) demonstram que:

A questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

Vale destacar que a maior contribuição das autoras, para o ponto de vista político, foi explicitar o papel dessa rede de atos de leitura e escrita, atualmente reconhecido como ambiente alfabetizador. Assim, foi mostrar que nenhuma criança ingressa na escola sem saber nada sobre a escrita e que “a diferença no desempenho escolar

⁶ O termo conforme a concepção de Soares (2016) refere-se a uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento. Uma teoria da aprendizagem. Neste sentido, construtivismo não é uma teoria da alfabetização e não é um método de alfabetização.

⁷ “Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 17).

inicial entre as crianças pobres das escolas públicas e as de classe média não tinha origem em nenhum tipo de déficit intelectual, linguístico ou cultural” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 08).

Conforme as autoras, a diferença do desempenho entre crianças talvez esteja no contexto social onde cada uma está inserida, já que, em geral, a criança de classe média está no final do processo de alfabetização quando ingressa na escola, enquanto a criança pobre, habitualmente ainda tem hipóteses primitivas sobre a escrita pelo fato de ter menos oportunidades de participar de eventos de leitura e escrita.

A descrição psicogenética da alfabetização inicial permitiu ainda diferenciar dois processos que na prática da escola apareciam como indiferenciados: a alfabetização e a ortografização. Para a vida escolar dos filhos da classe de baixa renda, que falam dialetos sem prestígio, esta compreensão é fundamental, pois a escola estava convencida de que seus erros de ortografia estavam relacionados ao seu modo de falar, estigmatizando-os (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 08).

Tais mudanças na compreensão do processo no qual se aprende a ler e a escrever fez com que a linguística construísse uma didática da língua que se ocupa em trazer para dentro das escolas os textos do mundo, para aproximar as práticas de ensino da língua das práticas de leitura e escrita reais.

Neste novo cenário construtivista-interacionista, os vários métodos, principalmente os sintéticos (alfabético, fônico e silábico), bem como os analíticos (palavração, sentencição e global) anteriores a 1960⁸, eram utilizados para ensinar a ler e escrever, são atualmente considerados tradicionais por muitos profissionais da área da educação devido às novas formas de se perceber os processos de ensino e de aprendizagem⁹ da leitura e da escrita.

⁸ Ferreiro e Teberosky (2007) afirmam no primeiro capítulo da *Psicogênese da Língua Escrita* que, em 1962, começaram a surgir mudanças muito importantes sobre a nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. Para elas é fácil mostrar que muitas práticas utilizadas para o ensino da língua escrita são o resultado do que se sabia antes de 1960 sobre a aquisição da língua oral.

⁹ Telma Weisz e Ana Sanches no livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (2001, p. 65) nos fazem perceber que o processo do ensino é diferente do da aprendizagem. Para as autoras: “O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como muitos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de ‘ensino-aprendizagem’, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno. É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que

A partir desse momento, novas concepções surgiram entre importantes autores com novas ideias sobre como alfabetizar. A discussão traçou um novo caminho para o campo da alfabetização: o de se pensar que seria possível ter em sala de aula práticas de alfabetização que dessem conta do que sugere Pinho (2013, p. 27): “partir da noção de letramento como uma prática que constitui modos de usar a leitura e a escrita, bem como formas de lidar com estes modos”. Nesse sentido, autores utilizam diferentes termos que nos levam ao mesmo fim: o de se alfabetizar e letrar.

Os termos *literacy* (GRAFF, 1990), leitura de mundo (FREIRE, 1982; 2011), letramento (KATO, 1986; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; 2019), alfabetizar letrando (SOARES, 2003), alfabetismos (KLEIMAN, 2004), e o mais atual: o alfalettrar (SOARES, 2020) se tornaram usuais e trazem a percepção que alfabetizar e letrar andam juntos, pois desde que nasce a criança convive com práticas de letramento. Assim, alfabetizar letrando se torna significativo para o sujeito que está em processo de alfabetização. E quando se fala em sujeito, nos referimos inclusive aos adultos que ingressam em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo.

No Brasil, o termo letramento começa a ser discutido em 1986, pela autora Mary Kato em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Segundo a autora, a língua falada culta é consequência do letramento. Posteriormente, em 1988, a autora Leda Verdiani Tfouni faz uma distinção entre alfabetização e letramento em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Já na década de 90 a publicação de dois livros de diferentes autoras os *significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita* de Ângela Kleiman (1995) e *Letramento: um tema em três gêneros* de Magda Soares (1998; 2019) abordam o termo letramento.

Porém, a definição do termo é encontrada apenas no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira (ano). A palavra letramento é considerada um vocábulo antigo, antiquado. Sendo assim, a definição do termo com o sentido que lhe é dado atualmente tem sua origem na versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*, usada por Harvey Graff desde 1981. Termo inglês é entendido (traduzido), descrito e defendido por Soares (2019, p. 17-18) da seguinte forma:

tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem”.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*” e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *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 aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sócias, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.

Assim, a palavra letramento refere-se, inclusive em títulos de livros, refere-se a um novo modo de compreensão da escrita no mundo social. “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2019, p. 18, grifo nosso).

Com a existência de tantas mudanças conceituais em relação à alfabetização fica claro que a formação docente se tornou (ou ao menos deveria tornar-se) um processo permanente de desenvolvimento profissional, já que só ensina quem aprende, pois segundo Freire (1996, p. 23): “Não há docência sem discência”.

Parte-se do entendimento de que o saber nunca é acabado, por isso necessitamos estar constantemente estudando, nos atualizando, discutindo e trocando experiências na tentativa de melhorar as práticas de sala de aula, temos a primeira justificativa para a existência desta pesquisa que tem por tema o alfalettrar¹⁰. Soares (2020) reúne dois processos distintos que se desenvolvem indissociáveis e simultâneos: alfabetizar e letrar, alfabetização e letramento.

A escolha por tal tema se dá pelo fato de que acreditamos que as palavras nos constituem, de tal forma que acabam por explicitar o que queremos, refletindo ideologias e teorias de aprendizagens com as quais pactuamos.

¹⁰ A palavra alfalettrar pode ser vista como uma nova palavra, pouco conhecida e talvez pouco usada. Mas se olharmos diretamente para o contexto educacional, veremos que já tem sido usada com frequência quando se trata da aprendizagem inicial da língua escrita. O fato é que novas palavras surgem pela necessidade de dar nome a novos objetos, novos processos, novos conceitos e a criação da palavra alfalettrar não poderia ser diferente, ela propõe o reconhecimento da indissociabilidade entre estar se alfabetizando e estar se letrando (SOARES, 2020).

A existência desta investigação tem sua segunda justificativa baseada na fala de Freire (1996, p. 12):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que surge alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

A curiosidade despertada pelo tema, nos leva a ter o intuito de atingir o seguinte objetivo geral: **Descrever e compreender os efeitos que as intervenções pedagógicas alfaletadoras podem provocar na alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Jaguarão/RS**. Destaca-se que o texto foi o eixo central deste processo de alfaletar que ocorreu em um cenário de pandemia da covid-19.

Além disso, a pesquisa teve como objetivos específicos:

- a) Diagnosticar o que as crianças entendem sobre textos e diferentes gêneros e portadores textuais.
- b) Elaborar e executar um projeto de trabalho com o enfoque nas práticas alfaletadoras, proporcionando às crianças vivências e práticas de leitura e escrita.
- c) Identificar os impactos que as intervenções realizadas podem causar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Ainda, a partir desta investigação, planejamos responder a seguinte inquietação: Como as práticas de alfaletar, tendo o texto como eixo central deste processo, geram efeitos na alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Jaguarão/RS?

Apesar do mencionado, a elaboração desta pesquisa surgiu principalmente da necessidade de aprofundar os estudos referentes às teorias de alfabetização e letramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007; SOARES, 2003, 2016, 2020), pelo fato da pesquisadora ter atuado, em 2020, como professora titular em uma turma de alfabetização, quando foi formulado o esboço do que seria o projeto de pesquisa intervencionista. E, a partir dessa experiência, percebemos a importância de refletir sobre teoria e prática, a fim de obter bons resultados na alfabetização das crianças.

A elaboração desta investigação surge da curiosidade de testar na prática se é possível, através do alfaletar, alfabetizar crianças, ou a grande maioria delas, não

somente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, como prevê o PNE¹¹ (BRASIL, 2014), mas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme determina a nova BNCC¹² (BRASIL, 2017). Terceira e última justificativa da existência desta pesquisa.

O relatório está estruturado em capítulos, desse modo, no segundo capítulo, apresentamos as principais concepções teóricas que orientam as intervenções pedagógicas. Primeiramente é apresentada a teoria da aprendizagem, ou seja, o construtivismo de Jean Piaget difundido por Ferreiro e Teberosky (2007). Em seguida, apresentamos os discursos sobre alfabetização, fazemos referência aos métodos de alfabetização, aos termos que surgiram relacionados a esse assunto e argumentar sobre o que se entende por alfalettrar tendo o texto como eixo central desse processo. Por fim, refletimos sobre os documentos legais e as políticas públicas para a educação básica e a alfabetização no Brasil, com foco maior ao PNE e à BNCC, pois esses documentos embasam esta investigação, já que o segundo contrapõe o primeiro.

No terceiro capítulo, explicamos o porquê de ter escolhido um método de pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2018) do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013). Posteriormente, delimitamos o lugar e a turma escolhida para a investigação e intervenção. Nessa parte do relatório, também apresentamos o campo empírico que forneceu os dados para as análises. Na sequência, há o *corpus* de pesquisa, composto pelas entrevistas semiestruturadas, o diário de campo e o roteiro diagnóstico que teve por base a testagem das quatro palavras e uma frase.

Por fim, falamos dos métodos de análise utilizados. Primeiramente, a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016), para apreciar o *corpus* inicial e parte do *corpus* final de pesquisa, ou seja, as entrevistas semiestruturadas e o roteiro diagnóstico. Em um segundo momento, há a Análise Narrativa Descritiva (LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017) utilizada para realizar a análise do diário de campo, o que permite fazer o relato do processo de alfalettrar.

No quarto capítulo, trazemos a análise diagnóstica das entrevistas semiestruturadas, e, posteriormente, no capítulo 5 abordamos, especificamente, a intervenção

¹¹ O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei n.º 13.005/2014 e mais conhecido como PNE, é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024.

¹² “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 07).

pedagógica desenvolvida com a turma participante da pesquisa. Apresentamos a pedagogia de projetos conforme as concepções de Hernández e Ventura (1998), como metodologia escolhida para a realização das intervenções pedagógicas alfaletadoras. E, então, descrevo o projeto conforme ele foi planejado segundo as concepções apontadas na fundamentação teórica do trabalho.

No capítulo 6, Análise dos dados finais da pesquisa, analisamos o material empírico referente às intervenções pedagógicas alfaletadoras realizadas ao longo do 1º bimestre de 2022 com a turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Nesta parte quase final da pesquisa tentamos sair da descrição para a compreensão dos fenômenos observados. Uma parte desse capítulo destina-se a Análise Narrativa Descritiva (LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017) e a outra parte a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Nas considerações finais, sistematizamos a discussão realizada ao longo do trabalho, com a retomada de entendimentos importantes sobre as práticas de alfabetar, e o texto como eixo central do processo.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ALFALETRADORAS

A alfabetização, historicamente, passou por um longo caminho de transformações. Neste sentido, torna-se necessário aprofundarmos os estudos sobre os diferentes métodos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita e o seu construtivismo-interacionista, e as novas concepções que surgiram a partir desse momento.

Dessa forma, apresentamos o caminho percorrido pela alfabetização no Brasil e apontamos posições teóricas, para demonstrar quais as concepções embasam o tema que será explorado, ou seja, o alfalettrar. Para tanto, convidamos o leitor a fazer uma revisão dos referenciais teóricos que sustentam este relatório.

2.1 A teoria da aprendizagem de Jean Piaget: construtivismo - interacionista

Parte-se do pressuposto de que todo o ensino se apoia em uma concepção de aprendizagem, pois como diz Freire (ano e p.) “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.” Salienta-se que a concepção da aprendizagem sustentada irá coincidir com as concepções sustentadas anteriormente a *Psicogênese da Língua Escrita*¹³, por Jean Piaget¹⁴.

O duplo marco conceitual eleito, tanto o da psicologia genética quanto da psicolinguística contemporânea, permite-nos encarar questões até agora não resolvidas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007).

A *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky (2007), um grande marco nos estudos sobre aquisição da escrita, traz a síntese do que é a aprendizagem na visão de Jean Piaget. foi fundamentada nos estágios de desenvolvimento da epistemologia genética conhecida como a teoria do conhecimento. O autor explica como ocorre o avanço de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado, e é propositiva de níveis de construção da escrita.

Conforme as autoras refletem sobre a teoria de Piaget:

¹³ Este é um modelo psicológico de aprendizagem especificamente da escrita na qual o processo de aquisição da aprendizagem ocorre através da construção de hipóteses: testando umas, descartando algumas e reconstruindo outras. O modo como as informações fornecidas pela mesma é utilizado na ação didática do professor varia, pois não basta um modelo psicológico para dar conta das práticas pedagógicas, é necessário um método? Uma maneira de ensinar.

¹⁴ A construção de um novo olhar sobre a aprendizagem começa com este autor.

[...] um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus “esquemas de assimilação”): neste ato de transformação, o sujeito *interpreta* o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 29-30).

Weisz e Sanchez (2001, p. 24) também apontam o que é a aprendizagem na visão de Piaget:

Na concepção de aprendizagem que se tem chamado de construtivista – na qual o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz – esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las. Ao deparar com questões que a ele se colocam como problemas, depara-se também com a necessidade de superação. E o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. Assim sendo, é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo (WEISZ; SANCHES, 2001, p. 24).

Ou seja, é indispensável ao professor o entendimento de que para o construtivismo nenhum conceito seja sobre leitura e escrita, seja até mesmo sobre números, nasce com o aprendiz¹⁵ ou é transmitido de fora para dentro.

No construtivismo, o conhecimento precisa ser construído através da ação e da reflexão, realizada pelo sujeito aprendiz de qualquer idade. Contudo, para o aprendiz é necessário que as novas informações apresentem sentido, o sujeito passa a se esforçar na tentativa de assimilá-las. O aprendiz precisa achar necessário para sua vida aprender tal coisa.

Assim, para essa desafiadora tarefa, identificar o conhecimento prévio da criança para que seja realizado com sucesso e se possa oferecer novas informações, é necessário ao professor mediador das aprendizagens possuir amplo conhecimento científico específico.

Um estudo voltado para a psicogênese da língua escrita, por exemplo, é importante no momento de verificar o saber de uma criança sobre a escrita, para contribuir

¹⁵ Antes dos anos 20 a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, ou seja, alguém que apenas tinha a capacidade de imitar. Nos anos 20 chega ao Brasil a ideia de que as crianças possuem distintas características cognitivas, ou seja, aquele que antes era visto somente como alguém que imitava e copiava passou a ser visto como um ser livre, ativo e social que constrói seu próprio conhecimento. Um ser autônomo e autor dos seus processos de aprendizagem. Parafraseando Weisz e Sanchez (2001) estas eram as ideias da Escola Ativa, também chamada de Escola Nova. Nome dado aos muitos movimentos que aconteceram no âmbito da educação tendo importantes pensadores: Dewey, Claparède, Decroly, Montessori e Freinet.

na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. É necessário também que se ofereça aos aprendizes momentos de interação para a troca de saberes e o avanço nas hipóteses sobre leitura e escrita. Weisz e Sanchez (2001, p. 45) afirmam: “É muito interessante para duas crianças trabalharem juntas, pois elas dão explicações umas às outras que fazem sentido entre elas”. Para finalizar vale saber sobre o construtivismo, aquilo que diz Weisz e Sanchez (2001, p. 29):

[...] é muito difícil para o professor manter-se dentro de uma visão construtivista se ele não tiver uma postura intelectual a guiá-lo e lembrar-lhe o tempo todo que o seu olhar não é igual ao olhar da criança, que ele vê o conhecimento de um lugar onde o conhecimento já está construído, e que por isso precisa se apoiar no conhecimento científico disponível, única forma de recuperar o olhar de quem está em processo de construção.

Nesse sentido, o professor que trabalha a partir de uma perspectiva construtivista precisa ter em mente como o conhecimento prévio da criança (pensamento) não costuma ser convencional e “arrumadinho”. Na verdade, o conhecimento é construído aparentemente de forma desorganizada, apresenta, inclusive, algumas contradições que nem sempre quem aprende as reconhece. Como dizem Weisz e Sanchez (2001, p. 45): “O fato de acreditar que os alunos pensam, que são capazes, é fundamental para que eles progridem, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los”.

2.2 Alfabetização, literacy e alfalettrar: incursões na história dos conceitos

Torna-se indispensável o estudo a respeito dos discursos sobre alfabetização, a fim de entender o que as teorias preconizam sobre os vários métodos, principalmente os sintéticos (alfabético, fônico e silábico), e os analíticos (palavração, sentencição e global) utilizados para ensinar a ler e a escrever, já que, atualmente, são considerados tradicionais por muitos profissionais da área da educação devido às novas formas de se perceber os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, discutiremos neste capítulo sobre os métodos tradicionais de alfabetização, sobre o que se entende por alfabetização e por letramento, para posteriormente entender o que é o alfalettrar.

2.2.1 Métodos tradicionais de alfabetização

Começamos por apresentar o início da trajetória da alfabetização a partir dos métodos tradicionais. Na Idade Média, o processo de alfabetização baseava-se na memorização de letras e soletração de palavras. Entre os séculos XVI e XVII até 1960, caracterizou-se pela utilização de dois tipos fundamentais: os sintéticos e os analíticos, “métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 21). Ainda, conforme as autoras:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 21).

Cabe destacar que os elementos mínimos citados pelas autoras são as letras, por muito tempo, estabelecia-se as regras de sonorização da escrita, no seu idioma correspondente, através da prática de se ensinar a pronunciar as letras. Entre os métodos sintéticos temos o alfabético, considerado o mais tradicional para a alfabetização. Este método parte da forma das letras, sendo uma forma visual, sob influência da linguística, desenvolve-se o método fonético, cuja proposta é partir do som. Quando analisam este método, Ferreiro e Teberosky (2007) mencionam que:

A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 21).

Este método fonético considera a aprendizagem da leitura e da escrita uma questão mecânica, na qual ler é o mesmo que decodificar o escrito em som. Vale ressaltar que os modelos associacionistas fracassam por não dar conta da aquisição das regras sintáticas, visto que nem a imitação e tão pouco o reforço seletivo explica a aquisição das regras sintáticas. Por isso, é comum que quem trabalha a partir deste método começa a alfabetizar com o uso de palavras com ortografia regular, ou seja, palavras em que a grafia coincide com a pronúncia, tais como: cola, pato, boi etc.

Com maior força no início do século XX, no Brasil, temos o método analítico no qual a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. Decroly (1871-1932), segundo Ferreiro e Teberosky (2007, p. 23) contesta e aponta que o método sintético é mecanicista e:

Postula que “no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise”. O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Por outro lado, postula-se que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação “ideovisual”) (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 23).

Além disso, ainda nos métodos analíticos temos o método da análise-síntese, ou da palavra geradora, conforme Weisz e Sanchez (2001, p. 20) são cartilhas que “[...] trabalham com palavras que se dividem em sílabas, e com essas sílabas depois se constroem novas palavras”.

Como vimos, entre os métodos apresentados são muitos os aspectos em discrepância, isso se deve ao fato de que como menciona Ferreiro e Teberosky (2007, p. 23) “ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito, bem como em diferentes teorias da aprendizagem”. Portanto, o problema da alfabetização também não se resolve com a proposta dos métodos “mistos” para tentar alfabetizar:

Essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os *processos de aprendizagem do sujeito*, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear. Porém, certamente, essa distinção entre *métodos de ensino*, por um lado, e processos de *aprendizagem do sujeito*, pelo outro, requer uma justificativa teórica (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 29).

Coerentemente, com a adoção de referenciais advindos da psicolinguística e do construtivismo, surgem novos modos de olhar a aquisição da língua escrita. É nessa nova perspectiva que nos filiamos para chegar à proposição acerca do alfabetizar, conceito desenvolvido por Soares (2020).

Segundo Soares (2020), o método não pode ser considerado *uma questão* na alfabetização. A questão dos métodos de alfabetização pode ser vista como um assunto a se discutir, uma dificuldade a ser resolvida. Também pode ser encarada como algo controverso e polêmico. Destaca-se a necessidade de distinguir métodos e processos a fim de que não se confunda a natureza do processo com a metodologia proposta, visto que “[...] a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 30).

O sujeito em relação à sua aprendizagem é cognoscente capaz de construir hipóteses e assimilar à escrita enquanto objeto de conhecimento. Neste sentido, entende-se que é a própria atividade realizada que o torna capaz de obter conhecimento, e isso é o que caracteriza a aprendizagem como processo (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007).

2.2.2 Alfabetização do sujeito aprendiz

A partir do que se pode perceber, até 1980, considerava-se a alfabetização a decifração (ler) e a cifração (escrever) de um código, neste sentido bastavam apenas relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético. A ênfase era dada às habilidades perceptivas (motricidade fina etc.). Logo após, em meados da década de 1980, por meio das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985) surge a teoria da psicogênese da língua escrita, que considera como aspectos fundamentais a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas, bem como reconhece que o foco não poderia centrar-se apenas na aprendizagem do sistema alfabético, pois isso não era suficiente para formar leitores e produtores de textos.

Ferreiro e Teberosky (2007) modificam a forma de pensar esse processo, esclarecem que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, resolvem situações-problemas, buscam conhecimentos, elaboram, analisam e refletem sobre aquilo que escrevem. Conforme as autoras, foram estabelecidos cinco níveis sucessivos de hipóteses sobre a escrita, a seguir:

NÍVEL 1 - Neste nível, *“escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”*. [...] neste nível, a *“intenção subjetiva do escritor 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). [...] no mesmo nível, podem aparecer *“tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido”* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 193-194).

NÍVEL 2 - 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”*. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 202).




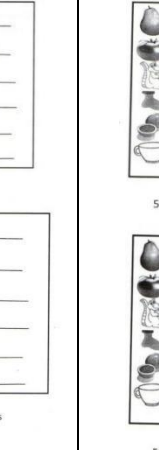
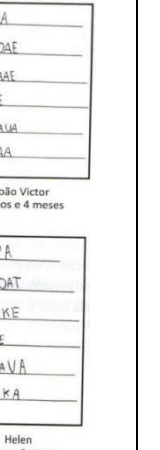
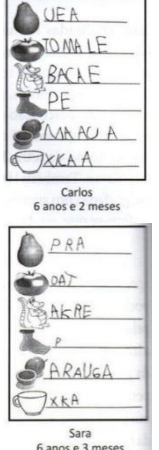
NÍVEL 3 - Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *“valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita”*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *“cada letra vale por uma sílaba”*. É o surgimento do que chamaremos de *“hipótese silábica”*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 209).

NÍVEL 4 – “*Passagem da hipótese silábica para a alfabética*”. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 214).

NÍVEL 5 – A escrita *alfabética constitui* o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que 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 (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 219).

Conforme explicado, às crianças ao longo do processo de desenvolvimento da escrita podem apresentar diferentes hipóteses em cada nível, exemplificadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Níveis de escrita

Nível 01	Nível 02	Nível 03	Nível 03	Nível 04	Nível 05
Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico Alfabético	Alfabético
 <p>Gabriela 4 anos e 2 meses</p> <p>Lívia 4 anos e 3 meses</p>	 <p>Otávio 4 anos e 8 meses</p> <p>Isabel 4 anos e 8 meses</p>	 <p>Amanda 5 anos e 2 meses</p> <p>Eduardo 5 anos e 3 meses</p>	 <p>João Victor 5 anos e 4 meses</p> <p>Helen 5 anos e 6 meses</p>	 <p>Carlos 6 anos e 2 meses</p> <p>Sara 6 anos e 3 meses</p>	 <p>Alfabética 6 anos e 5 meses</p>
Fase dos rabiscos, desenhos e garatujas. As crianças ainda não percebem que a escrita se faz com sinais gráficos, as letras.	Fase da escrita com letras. As crianças percebem que para escrever usamos letras. Mas não estabelecem relação com os sons da fala.	Representam cada sílaba por uma letra, porém, escolhem qualquer letra para representar cada sílaba, pois ainda não adquiriram a capacidade de fonetização.	Escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, escolhem letras que correspondem ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba.	Revelam já ter compreendido que a sílaba é composta de mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam.	Construção pela criança do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da fala.

Fonte: Adaptado de Soares (2020).

Sobre os níveis de escrita é importante salientar que ao chegar ao nível 5, a criança evoluiu significativamente em suas hipóteses de escrita, mas isso não quer dizer que todas as dificuldades foram superadas, pois a partir deste momento a criança terá que lidar com as dificuldades próprias da ortografia.

Assim, a alfabetização é um processo de construção e apropriação da língua escrita, no qual a criança representa e cria um significado a ela. A criança vai progressivamente compreender o sistema de representação alfabético, desenvolver a habilidade de ler, fazer a interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e desenvolver a habilidade de escrever.

Segundo Soares (2013, p. 15) menciona “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, habilidades de leitura e escrita”. Já a alfabetização, em seu sentido amplo, é vista como um processo no qual ler e escrever é uma apropriação cultural que precisa ser aprendida. Desse modo, entende-se que:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considera “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2013, p. 16).

Concluimos, que a alfabetização é a aprendizagem¹⁶ de um sistema de representação, no qual os signos (grafemas) ao invés de codificar, representam os sons da fala, ou seja, os fonemas. Pode-se afirmar que a alfabetização não é a aprendizagem de um código em que se memorizam as relações entre letras e sons. A alfabetização exige compreender o que a escrita representa e a forma de notação como são representados os sons da fala, os fonemas.

2.2.3 Literacy... Letramento

Piccoli (2010) aponta importantes destaques sobre a história do processo de alfabetização, a história da palavra letramento, destacando os precursores. Para a autora, a história da alfabetização, do alfabetismo e do letramento entrelaça-se com a própria história de cada uma dessas palavras. Portanto, a realização de uma incursão cronológica sobre a origem dos termos é uma tarefa imprescindível ao estudo que está sendo proposto neste texto que reúne alguns dos discursos sobre alfabetização.

Piccoli (2010, p. 259, grifo da autora) destaca que “a palavra *literacy* da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização, alfabetismo, letramento, lectoescrita e cultura escrita*”.

¹⁶ Nesta pesquisa os processos de aprendizagem do sujeito por sua vez, são entendidos a partir da teoria do conhecimento de Jean Piaget, na qual o sujeito da aprendizagem encontra-se no centro do processo.

Tais alternativas expressam a dinamicidade da língua para designar os processos relacionados à leitura e à escrita. A palavra *letramento*, no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. Estudos precursores, entretanto, precisam ser destacados: as pesquisas de dois autores do contexto internacional que influenciaram a discussão sobre o tema nos espaços brasileiros e a referência implícita ao conceito de letramento na obra freireana (PICCOLI, 2010, p. 259).

A autora faz referência, primeiramente, ao historiador e pesquisador Harvey Graff, pois, segundo ela, “propõe novos olhares sobre o *alfabetismo* ao questionar os supostos efeitos e consequências do mesmo no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual dos sujeitos” (PICCOLI, 2010, p. 259). Ainda, destaca que o autor deixa explícito seu entendimento acerca do conceito *literacy*, como poucos outros autores o fazem.

O autor define *alfabetismo* como: “uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos” (GRAFF, 1990, p. 35). Segundo a autora, a definição de Graff (1990) fundamenta a opção pelo termo *alfabetismo* entre autores brasileiros que realizam pesquisas de caráter histórico e cultural.

Na sequência, Piccoli (2010) apresenta Brian Street como outro precursor. Street, durante os anos de 1970, realizou um trabalho de campo de cunho antropológico no Irã. Seu objeto de investigação eram os usos e os significados de letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. Anteriormente aos estudos de Street, o conceito era visto como uma habilidade técnica e neutra. Não concordando com isso, o autor contrapõe tal perspectiva a partir da denominada *New Literacy Studies*. O conceito passa a ser considerado uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas (PICCOLI, 2010).

A autora apresenta Paulo Freire como o precursor brasileiro do conceito de letramento. Segundo a autora, mesmo que implicitamente, o conceito começou a ser discutido através da proposta de Paulo Freire, iniciada na década de 70. Dentre as produções do referido autor, reconhecidas mundialmente, a autora Piccoli (2010) destaca o clássico de 1970: *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2008). Neste livro, Freire, lança os pressupostos do que seria uma pedagogia voltada à educação popular. Faz críticas à concepção bancária da educação e propõe uma concepção problematizadora e libertadora, construída por meio da dialogicidade e da significação conscientizadora na investigação dos temas geradores.

O termo letramento, por se relacionar diretamente às práticas de leitura e escrita, induz a autora a destacar a publicação de 1982: *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. Nesta obra, Freire propõe que se faça uma reflexão crítica do ato de ler. Para ele, não devemos restringir a leitura à mera decodificação da linguagem escrita, devemos ampliar o conceito para a compreensão do mundo. Por este motivo sua célebre frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p. 11) é tão lembrada quando falamos do termo letramento.

Na concepção de Freire supõe-se que o sujeito participante do ato de ler, mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, primeiramente faz a leitura do mundo, inclusive sabe identificar diferentes gêneros e portadores textuais, para então depois fazer a leitura da palavra.

Em outras palavras: para Freire, o processo de alfabetização inicia com a leitura do mundo – do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos -, do qual emerge a leitura da palavra. Assim, a partir da continuidade de ambas as leituras – do mundo e da palavra – toma lugar a leitura do palavamundo. Como ler e escrever são atos “indicotomizáveis”, Freire (2006, p. 20) propõe a continuação deste percurso: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (PICCOLI, 2010, p. 260).

Segundo Picoli (2010), podemos confirmar através das leituras das obras de Freire, que apesar de não empregar o termo letramento, considera o processo de alfabetização um movimento dinâmico, um ato político, criador de conhecimento, sem sombra de dúvidas, pode ser relacionado ao conceito de *letramento* que utilizamos hoje. Em sua visão, o ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estende-se para a compreensão do mundo e para a ação política do ser humano na sociedade.

Soares (2019, p. 15), por sua vez, é uma das principais referências sobre o tema no Brasil. Para ela, a palavra letramento chega ao vocabulário da Educação e da Linguística na metade dos anos 80, “uma das primeiras ocorrências” está no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Nesta obra, Kato (1986) menciona que a escola tem a função de introduzir a criança no mundo da escrita, para torná-la uma criança e um futuro cidadão funcionalmente letrado.

Segundo Picoli (2010), posteriormente a Kato (1986), outros autores também utilizam o termo letramento no Brasil (TFOUNI, 1988; 2004; GRAFF, 1990; KLEIMAN, 2004). Soares (2013), também aplica o termo letramento no Brasil desde a década de

90. A autora especifica o conceito, como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2019, p. 18).

Soares (2019) já anunciava, sem ainda nomear, o conceito de alfabetismo ou letramento em seu “clássico” texto de 1985 *As muitas facetas da alfabetização*, para então passar a utilizar o termo letramento em 1998, conforme já foi dito, sugerindo, em obras publicadas posteriormente, que se alfabetize letrando. E, finalmente, a autora apresenta uma nova proposta: a do *alfalettrar* (SOARES, 2020). E é sobre este tema tão atual que discorreremos a seguir.

2.2.4 Alfalettrar

Reconheceu-se, assim que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfalettrar** (SOARES, 2020, p. 11-12, grifo nosso).

Em resumo, o letramento é a habilidade de utilizar a escrita em atividades e práticas sociais. Soares (2003; 2020) defende a importância de se alfabetizar letrando ou alfalettrando. A autora sugere que para que as crianças acessem o mundo da escrita elas precisam aprender a técnica e desenvolver práticas de uso desta técnica. Fica claro que não basta aprender uma técnica e não saber usá-la. Veja:

Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de micro-ondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens-aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a maneira para aprender a usar um forno de micro-ondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003, p. 01)

Para a autora, a alfabetização é a aprendizagem da técnica e das relações entre fonemas e grafemas e dos instrumentos com os quais se escreve, não pode ser vista como pré-requisito para o letramento, ou seja, não é necessário aprender a técnica para depois aprender a utilizá-la. Conforme Soares (2003), as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Sobre a importância de alfabetizar letrando, através do uso de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento somente pode tornar-se parte das práticas em sala de aula se o (a) professor (a) fizer o uso de diferentes gêneros e portadores textuais, a autora diz:

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*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Neste sentido, a autora reúne os dois processos (alfabetizar e letrar) em uma única palavra: alfalettrar. Essa proposta para a alfabetização visa à introdução das crianças no mundo da escrita para apropriarem-se do sistema de escrita alfabético, capazes de participar dele com plenitude através das diferentes situações com textos escritos.

Em síntese, a partir da perspectiva do alfalettrar, a criança aprende a ler para se tornar capaz de ler o que se lê na realidade, aprender a escrever para produzir textos produzidos na vida real. Diante dessa nova proposta, Soares (2020) sugere que se trabalhe com textos e suportes de uso social já que as crianças, desde muito pequenas, antes mesmo de entrar na escola, possuem o contato com diferentes materiais escritos, diferentes portadores e gêneros textuais.

Segundo a autora nos leva a refletir, não faz sentido aprender a ler com textos artificiais como os utilizados nos métodos tradicionais, por serem textos distantes da realidade de vida da criança que está sendo alfabetizada. Portanto, para se trabalhar na perspectiva do alfalettrar é necessário trabalhar com os diferentes textos que fazem

parte da realidade da criança, tais como: receitas, bilhetes, cartas, contas de água ou luz, jornais, revistas, livros de literatura infantil etc.

Ainda, o texto possibilita a articulação da alfabetização e do letramento de forma interdependente, já que a criança que está sendo letrada deve desenvolver habilidades de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto.

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (SOARES, 2020, p. 34).

Como em um quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando associada à outra peça complementar. Alfabetização e letramento também são processos interdependentes que se complementam através do texto, eixo central deste processo de alfabetizar. Desse modo, o alfabetizar é uma proposta para a alfabetização que reconhece as especificidades desse processo indissociável e simultâneo ao letramento.

Neste sentido, uma nova concepção de método¹⁷ de alfabetização é apresentado como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2020, p. 16). Ou seja, são todos os artifícios utilizados por educadores, embasados por teorias e princípios, que contribuem para a proficiência em leitura e escrita, adquiridas por meio de um processo chamado alfabetização, iniciado em um primeiro momento na exploração da linguagem e, posteriormente, em um período de conhecimento da técnica da leitura e da escrita.

Diante da produção acadêmica aqui apresentada, pensamos que ainda cabem algumas considerações, no intuito de propor fechamentos para esta parte do texto. Neste sentido, compete ressaltar os discursos sobre a alfabetização que circulavam em cada época, fornecem indicativos das lutas pela supremacia de um sobre o outro e das repercussões nas práticas pedagógicas. É notável a força que cada discurso apresenta em determinado período.

As rupturas entre os discursos possibilitam a coexistência de diferentes conceituações na contemporaneidade, mas não funcionam como limitadoras no sentido de

¹⁷ “[...] um ‘método’ é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizam a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2013, p. 93).

encerrar um ciclo para iniciar outro. Considera-se a diversidade, é que acabamos por focar mais precisamente no referencial teórico ao qual pactuamos, ou seja, o alfaetrar (SOARES, 2020).

2.3 Documentos legais e políticas públicas para a educação básica e a alfabetização no Brasil: breve histórico de 1988 até 2022

Compreender os discursos sobre alfabetização no Brasil requer o entendimento dos documentos legais e das políticas públicas para a educação básica¹⁸, bem como para a alfabetização nos diferentes momentos e contextos históricos. Para Teixeira (2002 apud BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 91) as políticas públicas:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Atualmente, a educação básica baseia-se primeiramente em dois documentos legais fundamentais: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990). Outros três documentos norteiam a educação básica: a Lei n. 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação Básica e o Plano nacional de Educação de 2014.

As políticas públicas educacionais voltadas, especificamente, para a alfabetização, por sua vez, surgem a partir desses documentos. Ao fazer uma incursão histórica é possível compreender que ao longo dos anos, devido aos diversos cenários políticos brasileiros, algumas práticas sociais foram substituídas por outras.

Portanto, cabe apresentar um breve histórico, a fim de estabelecer relações e perceber quais discursos sobre alfabetização circulavam em cada época, para entender a importância da homologação da nova BNCC (BRASIL, 2017), que se comparada a outras políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização, nota-se um

¹⁸ A educação básica compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste trabalho iremos tratar, de forma mais abrangente, das políticas públicas educacionais destinadas ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que é organizado e dividido em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais. Abordaremos especificamente as políticas públicas educacionais voltadas aos dois anos iniciais da primeira fase, ou seja, anos destinados à alfabetização.

avanço no campo educacional já que ela contrapõe o PNE (BRASIL, 2014) e transmite a credibilidade que é possível alfabetizar as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

2.3.1 Breve histórico: da Constituição Federal até a Política Nacional de Alfabetização

A Constituição Federal de 1988 define que toda criança de zero a seis anos é concebida como sujeito de direitos. Em seu art. 227, determina:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p.?).

A partir da Constituição ocorre um avanço significativo na legislação brasileira no que diz respeito ao direito de a criança receber uma educação de qualidade desde o nascimento. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o ECA, Lei n. 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º:

A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p.?).

Em 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Artigo 2º, a educação aparece como um dever da família e do Estado. O Artigo 21 da lei estabelece que a educação básica é composta pela Educação infantil, Ensino fundamental e Médio. O conceito de educação básica, no Artigo 22 da LDB, significa importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p.)

O Artigo 32 da LDB prevê o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito e de qualidade, em escola pública, com início obrigatoriamente aos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p.?).

Permanece, no entanto, um grande desafio: oferecer vagas suficientes em escolas públicas, para atender plenamente todas as crianças e, especialmente, oferecer condições para mantê-las nas instituições. Ainda em 1996, foram criadas as primeiras DCNs com origem na LDB de 1996.

As DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica, orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme o CNE, as DCNs abrangem elementos essenciais de fundamentação em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão. Anos depois essas normas foram reformuladas.

No mesmo ano de 1996, também foi criado o primeiro PNE que vigorou entre 2001 e 2010. Seu objetivo era melhorar a educação no país a partir de diversas metas, foi um plano importante, porém, não foi possível cumpri-lo à risca, questões significativas ficaram de fora ou não foram alcançadas. Por exemplo, a questão do aumento do Produto Interno Bruto (PIB) para educação fora vetada em virtude da crise mundial econômica, também não houve punição àqueles que não cumprissem o plano. O primeiro PNE (2001-2010) contribuiu para melhorar os índices referentes à alfabetização e ao acesso à escola, mas deixou um legado de metas atingidas para o PNE atual.

Em 1997, o Ministério da Educação lançou os PCNs, a fim de auxiliar professores de 1ª a 4ª série, especialmente no que se refere à sua função de alfabetizar. Diante desse documento, os fundamentos da visão construtivista passaram a ser enfatizados. Propunha-se uma “didática construtivista”. Cabe ressaltar que atualmente o documento não é recomendado para nortear a alfabetização no país, pois hoje temos a BNCC e a PNA. Diferentemente das DCNs cujo foco são metas e objetivos a serem

alcançados, os PCNs serviram de referencial para a reestruturação da proposta curricular das escolas. É importante contextualizar que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA¹⁹ (BRASIL, 2001) surgiu em dezembro de 2000, como resultado de um processo iniciado com o lançamento dos PCNs.

Em 2005, houve a implantação da política de formação continuada através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, implantada em 2004. O objetivo era que por meio da articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, das universidades públicas e comunitárias fosse possível contribuir com a qualidade do ensino e melhoria do aprendizado dos estudantes. Vale dizer que programas antecedentes ao PRÓ-LETRAMENTO²⁰, o PROFA, por exemplo, não foi realizado com a rede institucionalizada de universidades públicas. Já o PRÓ-LETRAMENTO, O PNAIC²¹, o PMALFA²² e o Tempo de Aprender²³ são programas que surgiram após a implantação da política de

¹⁹ Este programa que foi lançado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) tinha o objetivo de oferecer técnicas novas para a alfabetização. O PROFA levava em conta as novas concepções sobre aprendizagens apontadas por Ferreiro e Teberosky na década de 80 através do famoso livro “A Psicogênese da Língua Escrita”. O programa era voltado para a reciclagem de professores alfabetizadores. Era oferecido um curso anual de formação aos professores que ensinavam a ler e a escrever na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

²⁰ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa criado em 2005 e desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão de estados e municípios. O Pró-Letramento funcionou como um programa de formação continuada, um curso de atualização de professores que atuavam em turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. O objetivo era a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Ele deixou de existir com o surgimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012.

²¹ Criado em 2012 este importante programa de formação continuada do Governo Federal foi lançado pelo Ministério da Educação visando aumentar os índices de alfabetização propostos no Plano Nacional de Educação (2014-2024). O PNAIC propõe a atuação dos entes federativos: Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios para que os alunos efetivamente se alfabetizem até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

²² O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, após a implantação da BNCC (BRASIL, 2017). O Programa fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

²³ O programa Tempo de Aprender foi criado em 2019 a partir da PNA (BRASIL, 2019), e visa melhorar a qualidade da alfabetização pública do país. As ações do programa visam aprimorar a formação pedagógica de docentes e dos gestores. Visam também melhorar o acompanhamento da aprendizagem das crianças através de atenção individualizada, bem como valorizar os docentes e gestores da educação. As ações do programa Tempo de Aprender estão estruturadas em quatro eixos: 01- Formação continuada de profissionais da alfabetização, 02- Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, 03 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização e 04 – Valorização dos profissionais da alfabetização.

formação continuada de professores, portanto foram realizados com a rede institucionalizada de universidades públicas.

2.3.2 DCNs - BNCC - PMALFA – PNA - Tempo de Aprender

As atuais DCNs, em vigor desde 2013, precisam ser atualizadas, devido às diversas alterações na educação básica: o ensino fundamental de nove anos²⁴ que se inicia aos seis anos, e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos²⁵. Tais conquistas ampliaram os direitos à educação de todos, inclusive, aqueles sem a oportunidade de estudar quando estavam nessa etapa da vida. Assim, esse documento pretende inspirar as instituições de ensino de todo o país tendo em vista a qualidade da educação. Neste trabalho, utilizamos as DCNs e DCNEG.

Primeiramente, fazemos referência às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, base para a criação da BNCC (BRASIL, 2017). O documento declara que a LDB definiu os princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio: I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínima; II – uma base nacional comum; III – uma parte diversificada. Por sua vez, torna-se necessário fazer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, também trata de discutir sobre o papel da BNCC nessa etapa de ensino. O documento aborda a parte diversificada como algo complementar à BNCC.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, organizados em relação às áreas de conhecimento: linguagens referentes à Língua Portuguesa, Língua materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas referente à História e Geografia; Ensino Religioso.

Percebemos através dos escritos acima, que a BNCC surge a partir de um documento legal voltado para a educação básica brasileira e assim pode ser compreendida:

²⁴ A Lei Federal nº 11.274, de 2006 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2006). A necessidade desta matrícula é motivada por políticas públicas afirmativas criadas a partir da finalidade de afastar as crianças de nosso país do fracasso na aquisição da leitura e da escrita, buscando atingir a meta de universalização da alfabetização brasileira.

²⁵ A obrigatoriedade da matrícula das crianças e jovens de 4 a 17 anos foi autorizada pela Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os direitos de aprendizagem de todo aluno e aluna do Brasil. É uma mudança relevante no nosso processo de ensino e aprendizagem porque, pela primeira vez, um documento orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender – ano a ano – durante toda a vida escolar (BRASIL, 2017, p. 3).

A BNCC aponta enquanto política pública educacional para a alfabetização que ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a criança deve ter se apropriado plenamente do sistema de escrita alfabético, ou seja, alfabetizada até mesmo antes de se encerrar esse primeiro ciclo de escolarização. No que diz respeito ao acesso ao mundo da escrita, o letramento, as crianças devem conseguir ler e escrever textos simples e pequenos. A escrita deve ser usada como instrumento não só de escolarização, mas também de inserção social.

Esse ciclo proposto pela BNCC é formado pelos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e é oferecido às crianças entre seis e sete anos com o objetivo da plena conquista da leitura e da escrita. Os dois anos iniciais foram criados para oferecer maiores chances para as crianças alfabetizarem antes de entrarem para o 3º ano do Ensino Fundamental, no qual o foco do ensino deve ser a ortografia. Este ciclo não pode e não deve ser interrompido, assim a criança só reprova ao final do 3º ano, caso não consiga desenvolver as habilidades mínimas exigidas para aquele ano.

A Base mantém os principais pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), mas também incorpora mudanças. Oficialmente, a BNCC não traz direcionamentos sobre as abordagens que devem ser adotadas, mas existe uma perspectiva que está por trás da elaboração do texto: nela, o trabalho com algumas relações entre fala e escrita é enfatizado. O documento justifica essa ênfase como um reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e colocando – a como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 4).

Outras propostas conceituais do documento estão divididas em: 1) Alfabetização explícita; 2) Alfabetização em dois anos; 3) Campos de atuação como eixo estruturante; e 4) Destaque para o multiletramento.

Referente à alfabetização explícita, a BNCC propõe a mescla de duas linhas de ensino, pois reconhece a especificidade da alfabetização. A primeira linha irá indicar para o uso do texto como o eixo central do processo de alfabetização e para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, já a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam às crianças refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

O documento considera as contribuições do construtivismo e aponta a necessidade de se fazer um trabalho de consciência fonológica com o conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses sobre a escrita.

[...] as crianças aprendem de diferentes maneiras e esta pode ser uma alternativa para a parcela que não tem sido alfabetizada apenas pelas propostas das diretrizes anteriores. Indicar a inclusão de atividades específicas sobre notação alfabética não significa desprezar a imersão no texto e sua função social nem estabelecer uma ordem de prioridade entre os dois trabalhos. Até porque não basta dominar o sistema de escrita para estar alfabetizado. É preciso também ser capaz de ler e escrever textos de diversos gêneros. Um processo que o próprio documento indica ter continuidade a partir do 3º ano, quando a ênfase é na ortografização (BRASIL, 2017. p. 5).

A BNCC, diferentemente dos PCNs, não oferece orientações didáticas e elementos para a avaliação. O foco do documento é “o que ensinar”, porém, o “como ensinar” virá nos currículos, cuja revisão fica a cargo de redes de ensino, escolas e docentes. Em resumo, o documento se concentra na proposição das competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver a cada ano e etapa da educação básica.

A respeito dos campos de atuação como eixo estruturante para os anos iniciais, a BNCC separou quatro campos: Vida cotidiana; Artístico-literário, Práticas de estudo; e Vida pública. Essa é a inovação trazida pela BNCC, pois os campos de atuação, na organização do documento, representam o papel de eixo estruturante, para contextualizar a construção do conhecimento.

A propósito do destaque para o multiletramento, a BNCC dá ênfase ao ensino em ambientes digitais das especificidades da leitura e da escrita, partilhando a ideia de que a ampliação do uso da tecnologia modificou as práticas de linguagens na sociedade contemporânea.

Os gêneros clássicos (conto, crônica, entrevista, notícia, tirinha, receita etc.) estão presentes no documento, mas ele abriu espaço também a novos gêneros (como chats, tweets, posts, e zines etc.) e a textos multissemióticos e multididáticos, que consideram, além do escrito, imagens estáticas (fotos, pinturas, ilustrações, infográficos, desenho) ou em movimento (vídeos, filmes etc.) e som (áudios, música) – componentes que também atribuem significado à mensagem (BRASIL, 2017, p. 8).

A partir da homologação da BNCC é que se colocou a necessidade de criação do PMALFA:

O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando estabelece que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se 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 (2018, p. 4).

No excerto acima, o PMALFA está alinhado à BNCC, da mesma forma que outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores, o PMALFA surge como uma estratégia do MEC. Ao avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental, os resultados da ANA, do SAEB apontaram níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). Vale dizer que:

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em matemática, ele deve aprender a raciocinar, a representar, a comunicar, a argumentar, a resolver problemas em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos matematicamente (BRASIL, 2018, p. 3).

O PMALFA reconhece que as crianças que estudam podem aprender em ritmos e tempos singulares, porém, necessitam receber um acompanhamento diferenciado a fim de superarem os desafios impostos pelo processo de alfabetização, para assim garantir a equidade na aprendizagem. O programa ainda entende a alfabetização como alicerce para que outros conhecimentos escolares possam ser adquiridos, bem como para a busca de conhecimento autônomo, reconhecem no professor o seu papel fundamental nesse complexo processo que é o alfabetizar-se. Nesse sentido:

O objetivo do PMALFA é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização - para fins de leitura, escrita e matemática - dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional - prioritariamente no turno regular - do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis (BRASIL, 2018, p. 4).

O programa, a fim de atingir seu objetivo, buscava o fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. Paralelo a isso, de forma indissociável, oferecia as formações ao professor alfabetizador, ao assistente de alfabetização, às equipes de gestão das unidades escolares e às secretarias de educação. Vale também destacar as finalidades da formação:

- I - A alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e
- II - A prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização (BRASIL, 2018, p. 5).

Aqui cabe abrir um parêntese, já que no inciso I fala-se do acompanhamento pedagógico específico, algo tão necessário no processo de alfabetização, pois normalmente as crianças possuem hipóteses diferentes. Cabe também destacar o inciso II, o qual fala sobre a prevenção ao abandono escolar.

Para finalizar, é necessário trazer para o texto as diretrizes do programa a fim de que ainda mais possamos perceber o alinhamento com a BNCC:

- I - Fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano;
- II - Promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino;
- III - integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares;
- IV - Viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis;
- V - Estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC;
- VI - Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
- VII - promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;
- VIII - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios;
- IX - Fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; e

X - Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2018, p. 5-6).

Nota-se que no inciso V, fala-se em estipular metas no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, fica claro que o 3º ano do Ensino Fundamental não é considerado um ano para que a alfabetização aconteça, conforme o PNE em sua meta 5. O inciso ainda diz que se deve considerar o disposto na BNCC, que justamente é a contraposição a mencionada meta.

Conclui-se esta parte dos escritos, com destaque em 2019, quando o MEC, em conformidade com o governo vigente até final de 2022, lançou a PNA, instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. A política buscava complementar a BNCC, elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional em todo o território brasileiro.

A PNA pretendia que a alfabetização fosse iniciada na Educação Infantil, e as crianças completassem o processo até o 2º ano do Ensino Fundamental. As Diretrizes apresentadas na PNA eram voltadas para as duas primeiras etapas da educação básica: A Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O ensino deveria centrar-se em seis componentes: Consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Esta política considerava ser importante incluir as famílias no processo de alfabetização, bem como estimular hábitos de leitura e escrita no ambiente familiar.

O retrocesso histórico apresentado pela PNA referente à alfabetização, também está na proposição de uma metodologia de alfabetização com base em estudos da ciência cognitiva da leitura, tendo como foco o método fônico. Nesse método, a alfabetização é centrada no ensino das relações entre fonemas e grafemas.

Por não concordar com a PNA é que de fato fizemos um breve histórico. Destacamos que a partir dessa política foram feitas algumas ações e implantou-se o Programa Tempo de Aprender, cujas explicações foram descritas no corpo do texto e em nota de rodapé.

2.3.3 O alinhamento ao PNE: O PNAIC

Com o foco em uma estratégia na qual houvesse melhores e reais resultados na educação brasileira, o PNE (2001-2010) foi refeito, numa visão estendida para que

as metas fossem alcançadas entre 2011 e 2020. Foi levado à câmara o qual foi aprovado e passou a vigorar entre 2014 e 2024. Este novo PNE foi aprimorado e inovado.

O novo PNE (2014) visa alcançar as metas num prazo de 10 anos. Ao todo são 20 metas, mas devido ao que estamos nos propondo a discutir neste trabalho abordaremos com total atenção apenas uma delas, a meta 5: “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Em uma sociedade, onde a alfabetização e o letramento adquiriram caráter essencial, o PNE em vigor se depara com objetivos desafiadores. As políticas educacionais contribuíram para o aumento da relevância dessas discussões em virtude dos índices de analfabetismo presentes na sociedade brasileira. Soares (2020. p. 23-24) sobre o documento se posiciona:

Nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. Nesse contexto, torna-se significativo o fato de o plano nacional de educação, aprovado pelo congresso nacional em 2014, ter estabelecido, como uma de suas 20 metas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Portanto, o atual PNE (2014-2024), cercado por desafios não superados pelo plano anterior, foi criado e “enviado para aprovação no Congresso Nacional em 2010, sendo aprovado para vigorar entre 2014 e 2024” (BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 110). O atual PNE é composto por 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias, aprovado e sancionado pela lei n. 13005/2014, vigente a partir de 25 de junho de 2014.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, as que se relacionam de forma direta com a questão da alfabetização preveem:

Universalidade do acesso, até 2016, de crianças entre 4 e 5 anos, bem como aumento da oferta de educação infantil para crianças até 3 anos; Universalizar o ensino fundamental de 9 anos; Universalizar o acesso de educandos entre 4 e 17 anos à educação básica e atendimento especializado em caso de transtornos, deficiência ou superdotação; Alfabetizar todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental; Aumentar o acesso à educação

integral; Elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e qualificação profissional (BRASIL, 2014 *apud* BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 110).

Como pode-se perceber, o novo PNE não só estabelece a universalização do ensino até 2016, mas absorveu metas não cumpridas pelo antigo plano, pelo fato de tratarmos especificamente da meta 5, destacamos duas das estratégias registradas no PNE para cumprimento da meta 5:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para alfabetização; (BRASIL, 2014).

A partir dessas estratégias observou-se a necessidade de criação do PNAIC (2012). O PNAIC, também, veio atender a outros dois documentos legais: a Constituição Federal e a LDB. Consideramos, ainda, a resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015, como outro documento norteador a construção do PNAIC, que tinha a finalidade de melhorar o desempenho das crianças para que se alfabetizassem com plenitude.

O PNAIC, assim como outros programas de formação continuada, foi interrompido por uma decisão do governo, pois infelizmente as avaliações realizadas com os estudantes que estavam concluindo o 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram índices muito baixos no que diz respeito à alfabetização. Para avaliar esses estudantes, até 2016, foi utilizada a ANA, aplicada pelo INEP. Tal avaliação teve por finalidade verificar se os objetivos do programa foram atingidos ao encerrar o ciclo de alfabetização, mas infelizmente os dados apontaram que não estavam. Muitas crianças chegavam ao final do 3º ano sem estarem alfabetizadas.

Encerramos esta parte do capítulo com a esperança de que a partir destes escritos tenha sido possível adentrar nos documentos legais e nas políticas públicas voltadas para a educação básica e, principalmente, para a alfabetização no Brasil. A intenção por trás da escrita do texto é a de apresentar uma retrospectiva histórica, a fim de que o leitor perceba as grandes conquistas em termos de políticas públicas educacionais e entenda por quais motivos, algumas caíram em desuso com o passar dos anos.

Esperamos a percepção da importância da homologação da nova BNCC em dezembro de 2017 e continue sendo um documento norteador para os profissionais que atuam em classes de alfabetização.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta parte, refere-se ao caminho escolhido para se terminar, primeiramente, destacamos a pesquisa realizada em uma perspectiva investigativa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2018), por acreditar ser a mais eficiente, pois apresenta princípios, procedimentos e critérios importantes a serem utilizados. É importante dizer que a investigação pretende interpretar o fenômeno observado.

Como tipo de estudo, destaco que realizamos uma pesquisa interventiva (DAMIANI, 2012) por ser uma forma de investigação que apresenta com potencialidade para servir ao objetivo de relacionar teoria e prática, participar ativamente e refletir criticamente sobre as ações docentes realizadas em sala de aula. Neste sentido é que esta pesquisa se diferencia das outras, pois contrapõe o paradigma de investigações desenvolvidas por estudiosos que se encontram fora do contexto escolar.

3.1 Pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica

A pesquisa do tipo intervenção, conhecida como pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013) requer o planejamento e a prática de intervenções e a avaliação de seus efeitos. Possui base na Teoria Histórico-Cultural da Atividade desenvolvida por um grupo de psicólogos russos que atuavam sob a liderança de Lev Vygotsky, conforme explica Damiani *et al.* (2013).

É importante a utilização de algum método, pois segundo Damiani *et al.* (2013, p. 58) o mesmo: “[...] pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica”. De acordo com a concepção das autoras citadas, entende-se por pesquisa do tipo intervenção pedagógica:

[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

As pesquisas com esse método apresentam um caráter aplicado, visto que sua finalidade é contribuir para solucionar problemas práticos. Damiani (2012, p. 58) destaca a importância das pesquisas aplicadas, é por meio da pesquisa aplicada que a

produção acadêmica pode produzir o desejado impacto, na prática. Damiani (2012, p. 59) ainda comenta:

[...] a importância da pesquisa aplicada já era apontada por Vygotsky (1927, 1997), no início do século XX. O autor argumentava que a prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. A prática dita a forma de construir conceitos e formular leis” [...].

Ainda, essa metodologia se assemelha aos experimentos. Damiani (2012, p. 59) “ambos se ocupam em tentar coisas novas para ver o que acontece”. Para ficar claro o motivo pelo qual se assemelham e não se igualam, vale mencionar outro destaque da autora: “Os experimentos, no entanto, são regidos primordialmente pelo paradigma de pesquisa quantitativa, enquanto as intervenções pedagógicas, aqui discutidas, são regidas pelo qualitativo” (DAMIANI, 2012, p. 59).

Desse modo, as intervenções foram realizadas a partir da intenção de: “descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes” (DAMIANI, 2012, p. 59). A autora traz outras importantes contribuições que defendem o uso da pesquisa qualitativa, citando Bauer e Gaskell. Segundo eles: “Os cruzamentos de dados coletados por meio de diferentes instrumentos, a reflexividade e a validação comunicativa são os aspectos que imputam boa qualidade às pesquisas qualitativas” (BAUER; GASKELL, 2002 *apud* DAMIANI, 2012, p. 59).

Esse tipo de pesquisa possui o intuito de produzir mudanças, está voltada à resolução de um problema. São pesquisas que se aplicam através da prática, dialogam com as teorias existentes e assim reafirmam o seu significado, aumentam o conhecimento de quem pesquisa sobre as diferentes maneiras de enfrentar os problemas e possuem a intenção de testar a pertinência das ideias teóricas que as embasam.

Damiani (2012, p. 60) explica que a pesquisa intervencionista, embora vise à promoção de avanços educacionais, não apresenta, como foco principal, objetivos emancipatórios de caráter político-social. A autora também explica que na pesquisa interventiva é o pesquisador que identifica o problema e decide o que será feito para resolvê-lo.

Colocar-se no lugar de quem identifica o problema e decidir o que será feito para resolvê-lo é que realizei a pesquisa intervencionista, para contemplar os seus

dois componentes metodológicos: o método da intervenção e da avaliação da intervenção. Apresentamos a pesquisa no formato de um relatório elaborado com o intuito de permitir ao leitor reconhecer as suas características investigativas, bem como o rigor com que a pesquisa foi elaborada, a fim de que não seja confundida com relatos de experiências pedagógicas. Para tanto, a fim de que a pesquisa fosse realizada da melhor forma possível, foi dividida em etapas apresentadas no cronograma deste trabalho.

As ações docentes realizadas enquanto pesquisadora foram as seguintes:

1) Inserção na escola em que a pesquisa foi realizada, a fim de fazer a caracterização do local e da turma, traça-se o perfil das crianças. Nesta etapa o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foram analisados.

2) Realização de entrevistas semiestruturadas com todas as crianças frequentem a escola presencialmente no ano de 2021, a fim de diagnosticar o que as crianças entendiam sobre textos e diferentes portadores textuais. Além disso, identificar os gostos e interesses delas para posteriormente servirem de base para a construção do projeto de trabalho.

3) Aplicação de um roteiro diagnóstico com base na testagem das quatro palavras e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007) no início do ano letivo de 2022, a fim de verificar os níveis de hipóteses das crianças sobre a escrita, ou seja, o que sabiam sobre a escrita e a partir disso (re) planejar as práticas pedagógicas, para atender a heterogeneidade da turma.

4) Intervenção pedagógica pautada em planejamentos, parte de um projeto anterior, que tinha a intenção de proporcionar às crianças situações de inserção na cultura letrada, a partir de práticas de leitura e de escrita de diferentes gêneros e portadores textuais com relevância e significado para a turma, a fim de que se tornassem sujeitos capazes de expressar suas opiniões, formar senso crítico e dialogar sobre diferentes temáticas, construindo assim novos conhecimentos. Os planejamentos também tinham o objetivo de promover o conhecimento das letras e o som que elas representam.

5) Registros em diário de campo sempre ao longo e/ou ao final de cada aula, descrevendo aspectos relevantes a serem analisados e até mesmo comparados, tais como as cenas de sala de aula que foram gravadas e por vezes fotografadas, tomando as falas, atitudes e expressões das crianças.

6) Aplicação de um roteiro diagnóstico que teve por base a testagem das quatro palavras e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007) ao final das intervenções pedagógicas, para que se pudesse identificar/avaliar os avanços das crianças.

7) Análise dos dados coletados na fase final da pesquisa a fim de compreender como os indivíduos aprendem, ou seja, quais hipóteses constroem sobre a leitura e a escrita das palavras e capturar os efeitos que causaram as intervenções pedagógicas alterando.

O *Corpus* e os métodos de análises utilizados nesta pesquisa serão apresentados mais adiante ainda neste capítulo. Passo agora a apresentar o campo empírico em que esta pesquisa foi realizada.

3.2 Delimitando e justificando o lugar da investigação e intervenção: a escola e a turma

Sendo esta uma pesquisa interventiva, pode-se esperar que o campo empírico, ou melhor, dizendo, o local da investigação e intervenção é a turma onde a pesquisadora e professora atuava na escola. Porém, devido ao já explicado na introdução deste relatório, por conta da mudança de concurso e de cidade, a pesquisa foi realizada em outra turma da escola onde trabalhava, para que se pudesse atuar com uma classe de alfabetização, como professora titular em uma turma de pré-escola de 5 anos.

Assim, a turma na qual a pesquisa começou a ser realizada em 2021 pertencia a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Jaguarão/RS. Naquele momento, a professora titular da turma de 1º ano se mostrou muito receptiva ao convite.

As cenas de sala de aula descritas neste relatório são desta turma que avançou para o 2º ano em 2022, onde as intervenções pedagógicas alfaletadoras aconteceram. Vale lembrar que a turma passou por algumas alterações (em virtude de transferências e da inclusão de novas crianças). A professora não manteve a postura anterior. No início do ano letivo, um novo contato foi feito com a escola e já na primeira conversa com a titular da turma, foi concedida a aprovação, bem como a parceria para a realização do trabalho de intervenção.

Acredita-se que a aceitação se deva ao fato da ênfase na intenção do trabalho colaborativo, em conjunto, ou seja, uma verdadeira parceria para a obtenção de trocas

de saberes e aprendizagens, bem como para oferecer o melhor possível naquele momento para as crianças. Portanto, convidou-se a professora a aceitar a pesquisadora em sua turma como uma estagiária que estaria ali para desenvolver um trabalho cuja colaboração e envolvimento dela seria essencial, indispensável e que seu lugar de titular de turma seria respeitado, inclusive pelo fato de que ficaria na turma por pouco tempo. Sendo assim, ficou acertado que o vínculo seria construído desde o início entre titular e crianças.

Conforme consta nos Apêndices A e B, tanto a 5ª Coordenadoria Regional De Educação (CRE) quanto a escola autorizou documentalmente a realização da pesquisa após o encaminhamento de uma solicitação de consentimento para a inserção enquanto pesquisadora na escola nos anos de 2021 e 2022.

Segue-se como sugestão de Pinho (2013) em sua tese de doutorado: omito o nome da escola, da professora e dos alunos em respeito aos princípios éticos da pesquisa. Nesse caso, é preciso considerar que a ética, na pesquisa, articula as dimensões políticas e ideológicas.

Por dimensão política compreendem-se as relações de poder (dominação ou emancipação) nas práticas de pesquisa, incluindo a geografia dos lugares de escuta, fala e decisão na condução de todas as fases da investigação. Por dimensão ideológica entende-se a produção de efeitos de reconhecimento, desconhecimento, estranhamento e conhecimento no plano das representações do outro (Althusser, 1974; Guilhon Albuquerque 1978, 1980; Schmidt, 1984) (SCHMIDT, 2008, p. 48).

Influenciada pelos escritos de Pinho (2013) em sua tese criei nomes fictícios para preservar a identidade da professora titular de turma e das crianças, mantendo assim a ética na pesquisa. Logo, o nome fictício da professora titular de turma é Maria e os nomes fictícios das crianças são: Aline, Ariane, Gabriela, Giovani, Joana Thami- res, Júlhyo Sávio, Kássia, Lauro, Lorena L., Lorena S., Luis, Mateus Eduardo, Mateus Lauro, Mauro, Rafaela, Stefano, Tayla e Thomaz, para fins de organização e sistematização dos dados.

Vale destacar que em 2021 a faixa etária variava entre 6 e 7 anos. Em 2022, a faixa etária dos alunos indicava entre 7 e 8 anos. A maioria apresentou, no último ano de trabalho de campo, frequência satisfatória para a instituição escolar, exceto nos dias de chuva.

Por compartilhar da ideia de que antes de se pensar qualquer atividade para ser trabalhada com os alunos em sala de aula, deve-se primeiro conhecer a escola como um todo e isto inclui: o entorno, as dependências e a rotina da escola, também

os profissionais, a sala de aula e as crianças da turma na qual vão ser desenvolvidas as práticas docentes, é que foram realizadas as observações, a fim de poder descrever o observado. Desse modo, apresentamos abaixo uma breve descrição dividida em subseções.

3.2.1 A Escola

A escola onde a pesquisa foi realizada, criada por decreto n. 1.917 de 20 de janeiro de 1913 como escola elementar. Uma instituição pública, vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A escola adota regime anual para o Ensino Fundamental, com duração de nove anos e está autorizada a atender alunos²⁶ nos turnos manhã e tarde.

A escola é uma instituição bem antiga, começou a funcionar no dia 02 de setembro de 1913 e apesar de já ter 108 anos de funcionamento, encontra-se em bom estado de conservação, pois sempre que é preciso, recebe manutenção.

Para ingressar o aluno deve estar com 6 anos completos até 31 de março do ano letivo em questão. A matrícula compreende: admissão de alunos novos; admissão de alunos por transferência com estudos de cada caso baseado na vigência da lei; transferência de regiões diferentes da coordenadoria (5ª CRE), busca-se especificidades para comparativo e preenchimento de lacunas quando constatado a discrepância curricular do aluno em relação ao da escola; admissão de alunos sem comprovação de escolaridade mediante avaliação que defina seu grau de desenvolvimento e permita sua inscrição na turma adequada; matrícula.

Na instituição há cerca de 300 alunos matriculados, mais da metade estuda no turno da manhã e o restante no turno da tarde. No período da manhã funciona das 8h às 12 h e atende aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, bem como alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atendidos em uma sala de recursos multifuncional. À tarde, a escola funciona das 13 h 30

²⁶ Note que apenas nesta parte do relatório passo a utilizar a palavra aluno por ser assim chamado as pessoas que estudam em instituições de ensino. Em outras partes dos escritos opto por utilizar a palavra criança já que a faixa etária da turma cuja pesquisa foi realizada me permite chamá-las assim e eu não gosto de utilizar a palavra aluno justamente pela definição do dicionário que coloca o seu aluno como um ser sem luz.

m às 17 h 30 m e oferece atendimento aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano.

A merenda é servida em um refeitório, por uma abertura na parede, liga-se a cozinha, que é bem equipada e organizada. Tanto o refeitório quanto a cozinha são bem cuidados e com cobertura de laje. No refeitório existem três pias para a higienização das mãos e do lado de fora, ficam três bebedouros. Esse refeitório e cozinha não estão localizados no prédio principal da escola.

Sobre os horários que a merenda é servida foi possível observar o seguinte: no turno da manhã começa a ser servida às 9 h 45 m até às 10 h. Após esse horário os alunos vão para o recreio de 20 minutos. Já no turno da tarde a merenda começa a ser servida para os alunos de 1º, 2º e 3º ano às 15h 30m até às 15 h e 45 m. Após merendarem os alunos retornam para as suas salas de aula, para a partir das 15 h e 45 m os alunos de 4º e 5º ano possam merendar até às 16 h.

O recreio neste turno começa às 16h para todos os alunos da escola. Tal divisão deve-se ao fato de o refeitório da escola ser um espaço pequeno se comparado ao número de alunos que frequentam o turno da tarde.

É válido destacar que os alunos de Pré de 4 anos e Pré de 5 anos (que pertencem à rede municipal de ensino), fazem suas refeições no refeitório da escola alguns minutos antes de a merenda começar a ser servida para os alunos de 1º, 2º e 3º ano. A merenda para estas turmas de Pré é servida igualmente.

No turno da tarde, a escola cedeu essas duas turmas para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jaguarão/RS. As salas ficam separadas do prédio principal da escola, localizam-se em um pavilhão no pátio. Sendo que uma das salas de aulas tem banheiros próprios e a outra não. Neste caso os alunos utilizam os banheiros próximos à referida sala no mesmo pavilhão. Além disso, as duas salas têm acesso a um pátio. Em uma terceira sala, ao lado das salas de Prés, funciona a biblioteca da escola.

No turno da manhã, o AEE é oferecido em uma sala no prédio principal da escola. Ali são atendidos os alunos do Ensino Fundamental e, também, os do Ensino Médio, já que o regime de matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola da rede estadual. O AEE tem a finalidade de oferecer atendimento complementar ou suplementar ao ensino regular, não sendo substitutivo. O atendimento diferenciado acontece a qualquer tempo, após o encami-

nhamento do professor e oferecido exclusivamente aos alunos que apresentam necessidades especiais, tais como: deficiências, deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O AEE garante a inclusão à medida que oferece plano individualizado, técnicas, métodos e recursos que se diferem dos currículos acadêmicos comuns, sendo um atendimento facilitador que permite a acessibilidade e participação dos alunos.

O pátio da escola, por ser bem grande, comporta uma pracinha com vários brinquedos utilizados pelas crianças das turmas de Prés, 1º a 3º ano. Esse pátio conta também com uma quadra de esportes, lixeiras, algumas árvores, a maior delas é centenária e fica bem no centro do pátio e, em seu entorno tem alguns bancos. Parte desse pátio é cimentado, ligado ao prédio principal tem uma peça que antes era alugada para a venda de lanches durante o recreio, porém agora é utilizada para guardar o material pertencente à banda da escola.

Ao redor do prédio principal da escola, na parte externa, há também áreas cobertas para que as pessoas nos dias de chuva possam transitar sem se molhar. A escola conta com três portas de acesso ao pátio, em uma delas existe uma rampa para cadeirantes, em outra delas fica uma escada e na terceira saída um alpendre (área coberta).

Nesse pátio ficam também dois portões que permitem o acesso para ruas laterais, um deles é utilizado para a entrada das crianças. Existe um bicicletário e já existiu um projeto de horta, que acabou não funcionou.

Além disso, a infraestrutura física da escola é composta por um prédio principal com dois andares. No térreo funciona a secretaria, a sala da direção, a sala da vice direção e monitoria, a sala da supervisão, a sala para o uso dos professores com: pia para a higiene das mãos, um pequeno espaço para a hora do lanche, mesa grande com cadeiras para a realização de reuniões e armários, para que os professores possam deixar seus materiais de trabalho na escola quando quiserem, e quadros para recados e avisos. Ligada a essa sala de professores fica a sala de vídeo da escola equipada com televisão e aparelhos de som. Essa sala possui uma porta que permite o acesso ao pátio da escola. Ainda no térreo, fica o laboratório de informática, um banheiro para o uso dos professores e mais dois banheiros para os alunos, sendo um destinado às meninas e outro aos meninos. Também ficam no térreo quatro salas de aulas.

O térreo liga-se ao 1º piso através de duas escadas, embaixo de uma delas fica uma pequena sala na qual o material pedagógico é guardado e embaixo da outra fica uma pequena sala na qual o material de limpeza é guardado.

No 1º andar funciona o Serviço de Orientação Educacional (SOE), com a finalidade de avaliar os alunos com dificuldades de aprendizagens e oferecer atendimento diferenciado aos alunos com deficiência. Caso necessário, o profissional responsável pelo SOE faz o encaminhamento dos alunos para outros profissionais, tais como: psicólogos, neurologistas, oftalmologistas etc.

Além disso, no SOE são atendidos também todos os profissionais da escola e por algum motivo necessitem de ajuda para resolver problemas ou superar alguma dificuldade. As famílias também recebem assessoramento do SOE, quando se percebe a necessidade e quando as pessoas que compõem essas famílias procuram auxílio na escola.

Nesse mesmo andar existem as salas do administrativo, do almoxarifado, dois banheiros para os alunos, um destinado às meninas e outro aos meninos. Também há cinco salas de aula, sendo a última a maior sala de aula da escola.

Com relação aos recursos didáticos há um aparelho de TV de 52', um aparelho de DVD, um projetor multimídia com tela, dois Data Show, um Home Theater, laboratório de informática com vinte computadores e *netbook* para todos os alunos e professores, máquinas de xerox, lousa digital e biblioteca bem diversificada.

Na escola trabalham 11 funcionários/as, dois são secretários, zeladores(as) merendeiras, monitoras que fazem a interação com o aluno. Trabalham também na referida instituição em torno de quase 30 professores(as).

A gestão escolar é realizada pela equipe diretiva composta pelo Diretor (a) e Vice-Diretores (as) e o Coordenador (a) Pedagógico (a). A eleição da direção é feita através de uma votação entre a comunidade escolar. Vale destacar que o (a) Diretor (a) indica os Vice-Diretores (as) que o (a) substituirá em seus impedimentos legais. E essas pessoas são as principais responsáveis pela escola.

As práticas da gestão fazem parte da vida escolar e contribuem para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna reuniões pedagógicas sempre que necessário e encontros trimestrais para execução de seus Conselhos de Classe. As decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, os pais e os alunos respectivamente.

Na instituição há também um Conselho Escolar atuante e escolhido a cada três anos, por eleição de chapa ou lista através de votação entre professores, funcionários, pais/responsáveis e alunos. Tem como membro nato o diretor (a) da escola. O Conselho é o órgão colegiado, de representação da comunidade escolar, sem dúvidas a principal instância da escola.

O Regimento Escolar é elaborado pela direção da escola, pelos professores, funcionários, pais e alunos. Sempre que necessário, essas pessoas se reúnem para alterar o regimento. O mesmo acontece com o PPP da escola, documento com a proposta pedagógica da escola, ou seja, também é construído com a participação de toda a comunidade escolar.

O currículo do Ensino Fundamental é desenvolvido em regime anual com o mínimo de 200 dias letivos/ano, 800 h. O Plano de Estudos sintetiza a construção coletiva do currículo a ser desenvolvido, em consonância com o PPP da escola.

Os Planos de Estudos, ou seja, a organização curricular da escola é elaborada entre a equipe diretiva e os professores, logo após é encaminhado para a 5ª Coordenadoria Regional de Educação, mantenedora responsável por fazer a homologação dos planos de estudos, se aprovados, passam a vigorar.

Os Planos de Trabalhos dos professores são realizados em concordância com o PPP da escola e em consonância com os objetivos dos Planos de Estudos, no início de cada ano, com flexibilidade e adaptação, podem ser adequados conforme o surgimento das necessidades no decorrer do ano letivo. São oferecidas atividades de estudos compensatórios para assessorar alunos com distorção de idade/série, organizado por uma equipe composta pela supervisora, orientadora educacional, direção e os professores envolvidos. Os planos são desenvolvidos paralela e interdisciplinarmente com os projetos realizados na escola.

O calendário escolar é elaborado em consonância com as disposições da LDB e atendendo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora, de acordo com o Regimento Escolar, o PPP e os Planos de Estudos, adequados à realidade regional e local. É construído coletivamente, analisado e discutido pela comunidade escolar, aprovado em assembleia dos diferentes segmentos da comunidade, pelo Conselho Escolar e homologado pela mantenedora. As alterações no Calendário Escolar, determinadas e fundamentadas em motivos relevantes, devem ser aprovadas pelo Conselho Escolar e comunicadas em tempo hábil à Coordenadoria Regional de Educação para as providências cabíveis.

A metodologia de ensino da escola está centrada na construção do conhecimento, através de atividades interdisciplinares, projetos e pesquisas, buscando a práxis pedagógica e levando o educando ao exercício consciente da cidadania. A escola procura estabelecer igualdade de condições de acesso e permanência, garante uma educação de qualidade para todos. Oferece condições de prosseguir em seus estudos segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação, faz valer o direito de inclusão, principalmente, ao oferecer uma sala de recursos multifuncionais na qual acontece o AEE.

A escola avalia seus alunos por bimestre, os especiais graves são avaliados por pareceres descritivos. Os alunos do 1º e 2º ano também são avaliados por pareceres descritivos. Assim, conforme o PNE, alunos de 1º e 2º ano não reprovam, pois, a avaliação deles é diária e feita pelo professor(a). Já os alunos do 3º ano em diante são avaliados através de provas e trabalhos que valem nota, podem repetir o ano se as avaliações demonstrarem o resultado esperado nesse processo de avaliação sistemático e contínuo. O aluno conquista a aprovação ao demonstrar ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessários. Os critérios de avaliação revelam na sua prática a relação coerente com o PPP e o estabelecido no Plano de Estudo docente.

Caso o aluno não compareça na data da prova ou trabalho previamente marcado, os pais ou responsáveis têm, como prazo estabelecido, 48h após a data que ocorreu a prova e/ou o trabalho para apresentar a justificativa.

O controle de frequência do aluno, primeiramente, fica a cargo do professor de sala de aula, que registra tudo no Diário de Classe. A supervisora se encarrega de realizar o controle mensal através dos dados do professor que contém o número de períodos por semana e pode ser utilizado como forma de informação nos Conselhos de Classes trimestrais. Alunos de 6 a 17 anos que apresentarem cinco faltas injustificadas e consecutivas ou 20% de ausências mensais possibilitam que a escola acione a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI).

A FICAI foi instituída em 1997, na cidade de Porto Alegre/RS e tem por objetivo controlar a infrequência, bem como o abandono escolar de crianças e adolescentes. A frequência mínima exigida conforme legislação vigente é de 75%.

Na semana cuja observação foi realizada, a instituição encontrava-se muito envolvida com os protocolos de prevenção da covid-19 para o retorno das aulas na modalidade presencial, que aconteceria na semana seguinte, portanto não foi possível observar como acontece a interação entre a escola e a comunidade. Porém, conforme

conversa com a supervisora, bem como consta no PPP, ela oferece alguns projetos de ensino e de aprendizagem, inclusive, visam envolver a comunidade, visto que as apresentações são abertas ao público em geral e a comunidade é convidada a participar.

Alguns dos projetos ativos da escola: Hora da leitura, Higiene na escola, Sarau Literário, Show de Talentos, Banda Quincas, Monitores no Recreio, Educação Ambiental- Escola Sustentável, Esporte na Escola através do qual ocorrem os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) e as Interséries e o projeto Cultura Afro.

A comunicação com as famílias ocorre por meio de reuniões, telefonemas, WhatsApp e no momento de deixar ou pegar os alunos na escola, pode ser considerada muito boa, pois apesar de muitos alunos pertencerem a outras comunidades e até mesmo à zona rural, as famílias participam das atividades sempre que solicitadas, bem como de todas as atividades extraescolares.

Ao conversarmos com a supervisora da escola, ela contou que sempre que necessário o Conselho Tutelar da cidade é acionado e comparece até a escola e não mede esforços para tentar auxiliar na resolução de eventuais problemas. Ela também relatou sempre que é possível e convidada, a escola participa de atividades da cidade.

A escola busca promover a convivência democrática e a aprendizagem consciente e cidadã. O Ensino Fundamental de nove anos oferecido na escola tem por objetivo a formação do cidadão, desenvolvendo seu conhecimento e suas capacidades, preparando o aluno para o decorrer da vida em suas etapas educativas.

3.2.2 A Turma

Conforme dito anteriormente, a turma onde a pesquisa começou a ser realizada pertencia a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Jaguarão/RS. A mesma turma avançou para o 2º ano em 2022, ano em que as intervenções pedagógicas alfaletadoras aconteceram.

Assim, a turma de 1º ano em 2021 era composta por 18 alunos entre seis e sete anos. Seis eram meninas e 14 eram meninos. Devido à pandemia da covid-19, a maioria das crianças da turma, nos dias em que as entrevistas foram realizadas, não estava estudando presencialmente. Optaram por ficar em casa e realizar os estudos de forma remota através da plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado, *Meets* e materiais impressos. Portanto, a presente caracterização inicial

da turma refere-se apenas as oito²⁷ crianças presentes na escola, dois meninos e seis meninas. Dessa forma, foi possível constatar, que algumas crianças moravam próximo à escola e outras a uma localidade mais distante. Todos moravam com a mãe, a maioria tinha irmãos que também moravam com eles. Algumas tinham pais separados, uma delas morava apenas com a mãe, e outras duas moravam com a mãe e outros familiares. A maioria da turma participante da entrevista vivia com o pai e a mãe como responsáveis por eles.

Todas as crianças participantes das entrevistas relataram ter acesso à internet em suas casas. A maioria já participou de atividades culturais. Um menino disse ser torcedor de um time de futebol e participava do Centro de Tradição Gaúcha (CTG), onde dançava. Uma menina contou que gostava muito de se apresentar na “Dança e Estilo”, lugar onde oferece aulas de dança. Uma criança considerou que fazer pinturas em folhas em sua casa é uma atividade cultural e outra se queixou dizendo “aqui nem tem cinema”.

Uma das meninas relatou nunca ter participado de uma atividade cultural, disse o seguinte: *“A mãe falou que eu ainda tenho que ter duas idades para poder ir”*. Uma menina relatou fazer balé e a outra disse já ter ido ao teatro ver as *Lols*. Foi perguntado às crianças sobre o que gostam de fazer nas horas vagas e entre as respostas a que mais apareceu é o uso do celular.

Todas as oito crianças disseram gostar da escola, apesar de algumas não saberem dizer o motivo, mas algumas foram mencionadas: o pátio, o tema, o lanche, aprender as coisas, brincar, fazer novos amigos, escrever, colar adesivo e fazer desenho. Algumas crianças apontaram gostar da professora.

Para finalizar esta parte inicial de caracterização da turma, destacamos pelo que foi conversado com a supervisora da escola e podemos observar no momento da realização das entrevistas semiestruturadas, não há crianças na turma que vivam em uma pobreza extrema, a maioria é de classe média baixa, e os pais trabalhadores do comércio da cidade.

Na escola, não há critérios para admissão de estudantes, desta forma sempre que há vagas a criança é matriculada. As informações pessoais são conseguidas pela

²⁷ Este é o número total de crianças que começaram a ir às aulas presenciais. Devido ao curto tempo que restou para a realização da pesquisa e por toda a burocracia exigida para se ter acesso à plataforma, achamos por bem nesta fase inicial ter o contato apenas com as oito crianças que estão indo para a escola na forma presencial desde o dia 16/08/2021 das 13h30 até às 15h30.

escola através de entrevistas com os pais no momento da matrícula, reuniões, telefonemas e no momento de entrada e saída das crianças, quando estão acompanhadas.

Durante o período das observações realizadas em mais de uma semana presente na escola, também mediante a conversas com a supervisora e os entrevistados, não percebemos indícios de trabalho infanto-juvenil, tão pouco indícios de violência por parte dos estudantes.

Outro aspecto significativo, necessário de mencionar, é que não há rejeição dos estudantes às regras e normas disciplinares implícitas e explícitas, ou seja, as crianças entendem ser necessárias para o bom andamento das aulas e funcionamento da escola, mesmo quando vivenciaram uma nova realidade por conta da pandemia da covid-19.

Os dados coletados a partir do roteiro diagnóstico aplicado às 18 crianças permite a caracterização da turma, no início do ano letivo de 2022. Ainda, oito crianças participantes das entrevistas semiestruturadas em 2021, uma menina foi transferida de escola, o mesmo aconteceu com outras crianças que não participaram das entrevistas, mas que faziam parte da turma de 1º ano. Assim, a turma ficou composta por 9 meninos e 9 meninas, entre sete e oito anos.

Em resumo, apresentamos no Quadro 2 organizada, para demonstrar as habilidades iniciais de leitura das crianças:

Quadro 2 – Dados referentes à habilidade de leitura no 1º bimestre de 2022

Habilidade observada	Número de crianças referente ao domínio da habilidade			Número de crianças
	SIM	PARCIAL	NÃO	
Lê palavras com sílabas canônicas	11	2	5	18
Lê palavras com sílabas não-canônicas	7	1	10	18
Lê frases	7	4	7	18
Lê pequenos textos	4	6	8	18

Fonte: Dados da pesquisa

Na Quadro 3, podemos verificar que, inicialmente, as 18 crianças presentes na sala de aula, encontravam-se em diferentes níveis de hipóteses sobre a escrita. Número que assim ficou dividido:

Quadro 3 – Tabela 2 - Crianças e o nível de escrita no início do 1º bimestre de 2022

Níveis	Nível 01 Pré-silábico	Nível 02 Pré-silábico	Nível 03 Silábico sem valor sonoro	Nível 03 Silábico com valor sonoro	Nível 04 Silábico alfabético	Nível 05 Alfabético	Total de Crianças
NÚMERO	0	3	0	3	9	3	18

Fonte: Quadro organizado pela autora com base nas testagens das quatro palavras e uma frase iniciais.

3.3 *Corpus de análise*

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, por isso, optamos por produzir três tipos de materiais de análise, para colaborar com a compreensão dos fenômenos investigados, são eles: entrevistas semiestruturadas, diário de campo e roteiro diagnóstico com a testagem de quatro palavras e uma frase.

3.3.1 Entrevistas semiestruturadas

A escolha pela realização de uma entrevista semiestruturada com as crianças da turma, se dá porque esse instrumento metodológico é muito utilizado por pesquisadores para a coleta de informações em pesquisas científicas das ciências humanas. Por possuir um modo de questionamento amplo, aberto, que permite a interação do sujeito entrevistado com o pesquisador/entrevistador, com a possibilidade de falar sobre o tema livremente.

Neste sentido, pensamos que na realização de uma entrevista semiestruturada se bem-organizada não induz a respostas prontas, não limita a fala do entrevistado, pelo contrário induz a reciprocidade entre quem pergunta e quem responde. Acreditamos que a entrevista contribuiu com a principal intenção para que o entrevistado falasse sobre o tema proposto com base em seu repertório de conhecimentos e informações.

A metodologia utilizada está pautada em uma pesquisa bibliográfica cuja revisão da literatura proporciona trazer para o trabalho, o suporte de autores que tratam da referida técnica (BAUER; GASKELL, 2002; GIL, 1999).

Primeiramente, antes de realizar as entrevistas, pedimos a autorização dos pais com um termo para a realização da pesquisa com as oito crianças entrevistadas nesta fase inicial. Explicamos aos responsáveis sobre o sigilo de qualquer dado de identificação do entrevistado ou da escola. Posteriormente, iniciamos as entrevistas, realizadas no ambiente da biblioteca da escola e de forma individual, com cada entrevistado sem um tempo agendado para o seu término.

Parte-se da ideia de Weffort (1996), sair de si próprio para ver o outro, suas realidades, suas visões, mas principalmente para escutar.

A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história (WEFFORT, 1996, p. 10).

A partir desta ótica entendo que olhar o outro (neste caso as crianças) não significa conhecer cada uma delas de forma que se possa apenas saber os seus nomes e suas idades. Para mim, significa perceber cada aluno como um ser único, com suas singularidades e preferências. Com particularidades, diferentes vivências, necessidades específicas e inclusive dificuldades diferenciadas no processo de construção da aprendizagem.

Para isso, julgamos ser indispensável fazer uma entrevista semiestruturada individual com cada aluno. Para o roteiro das entrevistas foram utilizados os escritos de caracterização da turma, mas a principal intenção era direcionar o olhar para algumas questões importantes para a obtenção do fio condutor do projeto.

No Quadro 4 segue o roteiro de entrevista semiestruturada utilizado para a coleta de dados:

Quadro 4 – Roteiro da entrevista semiestruturada

PARTE 01

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Localidade onde mora com tua família:
- d) Sobre a composição familiar: Com quem você mora?
- e) Tem acesso a internet? Onde?
- f) De quais atividades culturais você participa com maior frequência?
- g) O que você gosta de fazer nas horas vagas?
- h) Você gosta da sua escola? Por quê?
- i) Como é a escola que você gostaria de frequentar?
- j) O que você gostaria de aprender na escola?
- k) Para você o que é um texto?
- l) Quais tipos de textos você conhece?
- m) Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer?

PARTE 02

1. Responder às perguntas conforme a legenda: (a) sempre (b) às vezes (c) nunca.

Teus familiares:

- brincam contigo?
- assistem televisão contigo?
- praticam esportes contigo?
- te contam historinhas?
- passeiam ao final de semana contigo?
- visitam parentes próximos?

2. Teus familiares conversam contigo a respeito de:

- atividades da escola
- amigos
- segurança
- valores (amizade, honestidade, pontualidade, organização, educação “palavras mágicas”)

3. O que você faz sozinho:

- veste-se
- escova os dentes
- toma banho
- come
- dorme

PARTE 03

Marcar com um X o que tens em sua casa:

- livros gibis revistas de pintar e/ou recreação jornais materiais escolares, tais como: cola, tesoura, lápis, lápis de cor, caneta, caneta hidrocor, borracha, apontador...
- quebra-cabeça jogo da memória bicicleta bola corda computador
- televisão animais

Fonte: Dados da pesquisa.

Sabe-se que em uma entrevista semiestruturada, as questões são pensadas no sentido de subsidiar a coleta de informações, a fim de obter resultados de qualidade e permitir extrair dados e informações para o desenvolvimento desta pesquisa. As entrevistas deveriam ser gravadas e transcritas no exato momento da fala do entrevistado, a fim de gerar posteriormente, uma boa análise do conteúdo manifestado pelo entrevistado.

Como a entrevista não foi gravada, todas as respostas foram anotadas enquanto o entrevistado fazia a sua fala, em seguida que a fala era concluída, as respostas eram lidas, para que o entrevistado pudesse confirmar, modificar e até mesmo complementar caso fosse necessário.

3.3.2 Diário de campo

Método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de um Marcel Maquet, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda. Em torno desse método, também chamado de “observação participante”, houve inúmeros debates (WEBER, 2009, p. 157-158).

A escolha de utilização do diário de campo como instrumento metodológico de registro, como um documento pessoal-profissional da pesquisadora, onde é possível relatar suas experiências na sala de aula, descrever a realidade, registrar suas ações e emoções, realizar uma reflexão da ação cotidiana, podendo rever limites e desafios e nele podem ser anotadas as observações, conversas, pensamentos, acontecimentos, perguntas etc.

No diário de campo aquele que realiza a pesquisa pode fundamentar o conhecimento teórico-prático estabelecer relações com as vivências de sala de aula. Ainda, se apresenta como um documento/instrumento que possui caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses provisórias e reflexivas. Consiste em uma fonte de construção e reconstrução inesgotável do conhecimento, que adquire valor de uso se bem utilizado.

Tal instrumento foi escolhido, a fim de contribuir para a pesquisadora criar o hábito de observar, descrever e refletir criticamente. Por ter essas características, deve ser considerado um importante instrumento científico de observação e registro e fonte de informação. É essencial registrar tudo o que se considera ser pertinente para a pesquisa.

No caso deste trabalho, o registro foi feito, preferencialmente, imediatamente ao observado na tentativa de garantir o máximo de fidelidade na descrição, para alcançar resultados mais satisfatórios apesar de saber que:

Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato. Haverá sempre descrições diferentes já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre indivíduos etc. (TRIVIÑOS, 2019, p. 155).

Segundo Triviños (2019, p. 154), é importante destacar que os pesquisadores utilizam com diferente nível de abrangência a noção de “anotações de campo”, podendo elas assumir um sentido amplo, restrito ou específico. Neste caso as anotações feitas no diário de campo foram entendidas em seu sentido amplo, sendo estes referentes à pesquisa ou a processos de intervenção.

Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido *amplo* faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (TRIVIÑOS, 2019, p. 154).

As informações descritas no diário de campo, contextualizam as atividades desenvolvidas a partir das intervenções pedagógicas que aconteceram ao longo do 1º bimestre de 2022. Sendo o diário de campo algo próprio de quem pesquisa, ele era um caderno, bem como o computador da pesquisadora. As páginas do caderno foram numeradas a fim de que fosse possível dar referências exatas.

É importante destacar que alguns elementos formais são e foram essenciais para a organização do que consideramos ser um bom diário de campo: dia, data, hora e local. Pode-se colocar neste diário o plano de aula de cada dia e explicar se existiram acontecimentos fora do que é considerado normal da rotina de sala de aula. Tornou-se importante a ordem cronológica de desenvolvimento e que fosse respeitada, a fim de ter as informações sempre bem-organizadas para as consultas necessárias. Por fim, vale destacar que:

É o diário que permite o distanciamento indispensável na pesquisa de campo, e que permitirá mais tarde a análise do desenvolvimento da pesquisa. É também o diário que mostra, a cada etapa da reflexão, os laços entre as diversas hipóteses levantadas pelo pesquisador e o momento da pesquisa em que essas hipóteses foram reformuladas (WEBER, 2009, p. 168).

Neste sentido, podemos afirmar que o diário de campo se tornou um importante instrumento não só de coleta/apontamento de dados, mas também de reflexão.

3.3.3 Roteiro diagnóstico

A professora e pesquisadora, a fim de verificar o que as crianças sabiam sobre a leitura e a escrita, bem como sobre a matemática (apesar de não ser esse o foco da pesquisa) optou por construir um roteiro diagnóstico próprio.

O roteiro foi construído a partir da adaptação de outro roteiro diagnóstico utilizado pela pesquisadora e por outras professoras da cidade de Glorinha/RS, no início do ano letivo de 2021, com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Naquele ano, o diagnóstico foi feito através da plataforma *Meet* já que vivíamos em um contexto de pandemia por conta da covid-19.

O roteiro teve por base a testagem das quatro palavras e uma frase²⁸ desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (2007) e foi aplicado com todas as crianças participantes da pesquisa no início e no final do 1º bimestre de 2022, ou seja, antes e após as intervenções pedagógicas alfaletadoras.

Após falarmos em teste das quatro palavras e uma frase neste relatório, explicamos como ocorre esse tipo de teste. Portanto, cabe explicar que segundo Camini (2018) não é na obra Ferreiro e Teberosky (1985) que está a definição do que é e de como aplicar esse teste, apesar de as autoras, em um dos capítulos da obra, apresentarem níveis psicogenéticos de escrita, não há um padrão nos testes realizados.

Na verdade, o teste compõe um conjunto de experimentos publicados na obra Ferreiro e Palacio (1982). Segundo Camini (2018, p. 657): “Ferreiro apresentará um padrão na aplicação do *método da indagação*, constituído pelo ditado de quatro palavras e uma frase para cada criança testada”.

Camini (2018, p. 658), ressalta que o estudo de 1982 foi fundamental, já que a partir dele foi possível que professores enxergassem os níveis psicogenéticos e localizassem o teste explicado por ela:

Nesse estudo (FERREIRO; GOMEZ PALACIO, 1982), as pesquisadoras ditavam quatro palavras e uma frase, sempre de um mesmo campo semântico,

²⁸ Patrícia Camini (2018) no artigo intitulado “O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização”, apresenta uma leitura possível para as origens do uso do que por ela é chamado de ditado das quatro palavras e uma frase. No referido texto ela ainda explica em nota de rodapé na página 655, que: No Rio Grande do Sul, esse ditado é geralmente nomeado pelas alfabetizadoras como “teste”, “testagem” ou “sondagem”.

para que as crianças escrevessem sem auxílio. Nota-se que sempre foram ditadas uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polisílaba, não necessariamente nessa ordem. A frase, em geral, continha a palavra dissílaba que fora ditada anteriormente, de forma a verificar se a criança conservaria a escrita dessa palavra na frase mantendo a hipótese utilizada na escrita isolada da mesma palavra. Com isso, seria possível vislumbrar se, em relação ao conhecimento da escrita, a criança teria construído o que Piaget e Szeminska (1971) chamaram de “noção de conservação”. Caso a criança registrasse da mesma forma a palavra dissílaba – que não conhece de memória tanto de forma isolada quanto na frase -, isso indicaria ao pesquisador que ela se encontra em estágio de equilíbrio e de conservação de sua hipótese de escrita.

Camini (2018), ainda em seu texto, traz uma importante reflexão sobre o posicionamento de Ferreiro a respeito do uso do ditado das quatro palavras e uma frase. A autora menciona que o posicionamento de Ferreiro irá aparecer ao final do texto *Alfabetização de crianças e fracasso escolar – problemas teóricos e exigências sociais* em nota de rodapé e da seguinte maneira:

A utilização dos resultados de pesquisa como ‘testes’ escapa à responsabilidade do pesquisador: **eu não fabriquei nenhum teste de ‘quatro palavras e uma frase’**; nem de ‘análise das partes de uma oração escrita’ e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos (CAMINI, 2018 p. 664 *apud* FERREIRO, 1993, p. 75, grifo nosso).

Neste sentido, cabe pensar que mesmo com a contribuição da autora para que passássemos a utilizar seu método de pesquisa como um método diagnóstico, ela não o fez com essa intenção. Porém, o uso apropriado do roteiro diagnóstico desta pesquisa, teve por base a testagem das quatro palavras e uma frase, além de permitir verificar as habilidades de leitura das crianças, permitiu verificar também as habilidades de escrita de cada uma delas, já que através das análises dos escritos é possível identificar as hipóteses de escrita de cada criança, ou seja, o nível que cada uma havia adquirido até o momento de início das intervenções pedagógicas alfaletadoras, bem como ao final.

Vale ressaltar a importância da realização do roteiro diagnóstico e da testagem que não estava ligada somente ao reconhecimento do nível de escrita apresentado pela criança, mas a um ponto de partida para a construção de estratégias de trabalho e intervenções que fizessem com que cada criança avançasse em suas hipóteses, já que o ponto de partida de toda a aprendizagem deve ser o próprio sujeito.




























Sabe-se que há crianças que apresentam nas testagens nível de escrita silábico alfabético (representam a palavra utilizando algumas sílabas de forma completa

outras de modo silábico), elas ainda podem construir novas hipóteses sobre a aquisição da escrita e chegar ao nível alfabético (escrevem convencionalmente).

E, se as intervenções da professora, as práticas docentes criadas por ela, forem ao encontro do que essa criança já sabe, ela pode alfabetizar-se, ou seja, aprender a ler e a escrever utilizando os diferentes portadores textuais, tais como: livros, revistas, jornais, músicas entre outros e os diversos gêneros textuais: histórias, parlendas, quadrinhas, poemas, cartas, bilhetes, convites etc.

Ao repetir o roteiro diagnóstico e as testagens podemos verificar e comparar os dados a fim de observar a evolução de cada criança, através deles, foi possível avaliar os avanços que as crianças tiveram. No Quadro xx e xx, apresentamos o roteiro diagnóstico utilizado antes e depois de iniciar as intervenções pedagógicas alfaletadoras

Quadro 5 – Roteiro diagnóstico inicial

<p>1- ESCREVA SEU NOME E ME MOSTRE:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>2- ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> </div>	<p>3- ELABORE UMA FRASE COM UMA DAS PALAVRAS QUE VOCÊ ACABOU DE ESCREVER:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>																																								
<p>4- AGORA RESPONDA: DE QUEM É O NOME?</p> <p style="text-align: center;">PATO</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;">    </div>	<p>5- VOCÊ CONSEGUE LER ESSAS PALAVRAS?</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tbody> <tr> <td>BOLA</td> <td>RUA</td> </tr> <tr> <td>PIPOCA</td> <td>CAVALO</td> </tr> <tr> <td>CARTA</td> <td>BICICLETA</td> </tr> </tbody> </table>	BOLA	RUA	PIPOCA	CAVALO	CARTA	BICICLETA	<p>6- VOCÊ CONSEGUE LER ESSA FRASE?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>A CANETA É DO MEU AMIGO.</p> </div>																																		
BOLA	RUA																																									
PIPOCA	CAVALO																																									
CARTA	BICICLETA																																									
<p>7- QUAIS NÚMEROS ESTÃO ESCONDIDOS?</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td></td><td>5</td><td>6</td><td></td><td>8</td><td></td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td></td> </tr> <tr> <td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td></td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td> </tr> <tr> <td>31</td><td>32</td><td></td><td>34</td><td></td><td>36</td><td>37</td><td>38</td><td>39</td><td>40</td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3		5	6		8		10			13	14	15	16	17	18	19		21	22	23	24	25		27	28	29	30	31	32		34		36	37	38	39	40	<p>8- AGORA VOCÊ VAI ESCREVER UM RECADINHO PARA MIM:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	<p>9- ESTE É MEU RECADINHO PARA VOCÊ:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>ADOREI O NOSSO ENCONTRO! COM CARINHO, JENIFER.</p> </div>
1	2	3		5	6		8		10																																	
		13	14	15	16	17	18	19																																		
21	22	23	24	25		27	28	29	30																																	
31	32		34		36	37	38	39	40																																	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 6 – Roteiro diagnóstico final

<p>1- ESCREVA SEU NOME E ME MOSTRE:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>2- ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS:</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%; text-align: center;"></div> <div style="width: 50%; text-align: center;"></div> <div style="width: 50%; text-align: center;"></div> <div style="width: 50%; text-align: center;"></div> </div>	<p>3- ELABORE UMA FRASE COM UMA DAS PALAVRAS QUE VOCÊ ACABOU DE ESCREVER:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>																																								
<p>4- AGORA RESPONDA: DE QUEM É O NOME?</p> <p style="text-align: center;">BOLO</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div>	<p>5- VOCÊ CONSEGUE LER ESSAS PALAVRAS?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr> <td>BALA</td> <td>BOI</td> </tr> <tr> <td>PIRULITO</td> <td>CAMELO</td> </tr> <tr> <td>CARTÃO</td> <td>BICICLETA</td> </tr> </tbody> </table>	BALA	BOI	PIRULITO	CAMELO	CARTÃO	BICICLETA	<p>6- VOCÊ CONSEGUE LER ESSA FRASE?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>O PICOLÉ É GELADO.</p> </div>																																		
BALA	BOI																																									
PIRULITO	CAMELO																																									
CARTÃO	BICICLETA																																									
<p>7- QUAIS NÚMEROS ESTÃO ESCONDIDOS?</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td></td><td>5</td><td>6</td><td></td><td>8</td><td></td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td></td> </tr> <tr> <td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td></td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td> </tr> <tr> <td>31</td><td>32</td><td></td><td>34</td><td></td><td>36</td><td>37</td><td>38</td><td>39</td><td>40</td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3		5	6		8		10			13	14	15	16	17	18	19		21	22	23	24	25		27	28	29	30	31	32		34		36	37	38	39	40	<p>8- AGORA VOCÊ VAI ESCREVER UM RECADINHO PARA MIM:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>9- ESTE É MEU RECADINHO PARA VOCÊ:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>ADOREI SER SUA PROFESSORA! COM CARINHO, JENIFER.</p> </div>
1	2	3		5	6		8		10																																	
		13	14	15	16	17	18	19																																		
21	22	23	24	25		27	28	29	30																																	
31	32		34		36	37	38	39	40																																	

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe aqui mencionar que nesta segunda e última aplicação do roteiro diagnóstico, quando propomos a realização da escrita das palavras, diferentemente do que havia feito inicialmente, as folhas não estavam em branco, mas sim uma folha organizada com imagens para que as crianças fizessem a escrita das palavras ao lado dessas imagens. Assim, quando neste relatório forem demonstradas as análises e comparativos das testagens, será possível apreciar os escritos em uma folha organizada da seguinte forma como na Figura 1.

Figura 1 – Atividade de Escrita

NOME:

FRASE: _____

RECADO: _____

Fonte: Acervo da pesquisa.

Por fim, apresentamos o modelo de ficha avaliativa utilizada no início e final das testagens. Essa ficha, sem dúvida contribuiu muito para a pesquisa, pois a partir da sua utilização ficou mais fácil de organizar os dados, o que facilitou a análise e comparações.

Figura 2 – Ficha de avaliação diagnóstica

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2º ANO			
Escola:			
Turma:			
Professora:			
ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome			
Escreve palavras			
Escreve frases			
Lê palavras com sílabas canônicas			
Lê palavras com sílabas não-canônicas			
Lê frases			
Identifica os numerais até 40			
Escreve pequenos textos			
Lê pequenos textos			
Nível de escrita			

Legenda: **S** = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.4 Métodos de análise de dados

Para analisar o *corpus* de pesquisa foram utilizados dois métodos de análise de dados: Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) e Análise Narrativa Descritiva (LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017).

Cabe dizer que as entrevistas semiestruturadas que compõem o *corpus* da fase inicial foram analisadas única e exclusivamente através da ATD. O diário de campo, que compõe o *corpus* da fase final da pesquisa, utilizado ao longo das intervenções pedagógicas, foi analisado à luz da Análise Narrativa Descritiva. Já o roteiro diagnóstico da fase final, foi analisado à luz da Análise Textual Discursiva.

3.4.1 Análise Textual Discursiva

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

A metodologia de ATD de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006) apresentada como uma ferramenta analítica em um ciclo constituído de três importantes elementos: *unitarização*, *categorização* e *comunicação*. Esses elementos são os principais na abordagem de ATD cujos argumentos para a sua utilização são organizados em torno de quatro focos da análise textual qualitativa: 1) *Desmontagem dos textos*, 2) *Estabelecimento de relações*, 3) *Captando o novo emergente* e 4) *Um processo auto-organizado*.

Ao longo da apresentação e discussão desses elementos, pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma *tempestade de luz* (MORAES, 2003, p. 192).

Essa tempestade de luz, forma-se a partir do processo analítico que consiste em criar condições para que a tempestade se forme, ela emerge do caos e da desordem, de um ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir. Desse modo os

fenômenos investigados são iluminados pelos chamados *flashes* fugazes de raios de luz, surge aí uma auto-organização. Assim, por meio de um esforço de comunicação intenso é possível expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. Torna-se essencial envolver-se e aprofundar-se nos materiais analisados, a fim de possibilitar a emergência de novas compreensões dos fenômenos investigados e a transformação do pesquisador.

É de grande importância para a pesquisa essa fase de análise de dados e informações, principalmente em uma pesquisa de natureza qualitativa. Tal fase muitas vezes constitui-se como um momento de ansiedade e insegurança para grande número de alunos de mestrado. É o que afirmam: Moraes e Galiazzi (2006):

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Para trabalhar com a ATD, o pesquisador precisa ter disciplina e rigor. Sendo uma ferramenta aberta, se bem utilizada possui grande potencial para fazer emergir a criatividade do pesquisador. Esse tipo de análise exige ruptura com a imparcialidade, já que o pesquisador não é neutro. Assim, o pesquisador deve mergulhar em seu objeto de pesquisa e assumir suas interpretações como sujeito da pesquisa. Ainda, Moraes e Galiazzi (2006, p. 122) mencionam: “é impossível fazer uma pesquisa na qual se almeja a neutralidade do pesquisador e a objetividade da análise. Toda análise é subjetiva, fruto da relação íntima do pesquisador com seu objeto pesquisado”.

A ATD é algo que possibilita a emergência do novo, a produção de um meta-texto a partir de um conjunto de textos²⁹ e/ou documentos. Nesse texto descreve-se e interpreta-se “[...] sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*” (SILVA, 2016, p. 56).

O *corpus* neste caso pode ser textos/documentos que já existiam (relatórios, publicações, resultados de avaliações, atas etc.) ou pode ser textos produzidos especialmente para a realização da pesquisa (transcrições de entrevistas, registros de observações, depoimentos produzidos por escrito, anotações, diários etc.).

²⁹ “[...] geralmente, nos referimos a textos no sentido de produções escritas, o termo deve ser entendido num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas” (MORAES, 2003, p. 194).

Tais materiais quando analisados à luz da ATD constituem um conjunto de significantes, no qual o analista atribui significados a eles. Moraes (2003) diz que conhecer as teorias que fundamentam a pesquisa, facilita o processo de ATD.

As análises do *corpus* são descritas através de categorias, “são parte da luz que emerge do processo analítico” (MORAES, 2003, p. 197). As categorias são parte do “jogo” analítico de compreensão da ATD, pode ocorrer através da construção de quebra-cabeças *a priori* e através da criação de mosaicos emergentes.

As categorias *a priori* apontam a descrição e pré-compreensões do fenômeno investigado, ou seja, a paisagem desse jogo de quebra-cabeça já está definida, o jogador nesse caso apenas tem que “encontrar as peças certas a serem postas em seus devidos lugares” (SOUSA; GALIAZZI, 2018, p. 806). Já as categorias emergentes conduzem ao movimento para compreensão do novo investigado, “que não se mostra de imediato, mas que se elucida com o movimento da análise” (SOUSA; GALIAZZI, 2018, p 812). Um verdadeiro encontro do pesquisador com o fenômeno a ser investigado/novo emergente.

Ainda, essas categorias podem ser delimitadas e aperfeiçoadas com maior rigor e precisão se partirem do chamado método indutivo, ou seja, com base nas informações contidas no *corpus* de textos. Essas emergências podem ser associadas ao que sugere:

[...] a ajustes às peças do quebra-cabeça do fenômeno em investigação. São feitos ajustes às peças que o compõem. Suas formas originais não foram suficientes para possibilitar a formação da paisagem exigida pelo fenômeno. O pesquisador modificou as formas das peças, formando não mais um quebra-cabeças, mas um mosaico mais coerente com a imagem do fenômeno em estudo (SOUZA; GALIAZZI, 2018, p. 810).

É importante destacar que expressar as compreensões atingidas o metatexto descritivo-interpretativo deve ser construído e estruturado a partir das categorias e subcategorias resultantes das análises.

A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2003, p. 202).

Nesse sentido, o pesquisador precisa fazer um intenso movimento de interpretação e produção de argumentos que fundamentaram a dissertação. O pesquisador constantemente deve avaliar suas categorias a fim de verificar sua validade e pertinência.

A impregnação se concretiza a partir de leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita. “O processo é de intensa impregnação. Se assim não fosse não seria possível tamanha produção”. Esta manifestação indica que, uma escrita mais fluida e de qualidade, é produto de envolvimento e impregnação intensos com os materiais da análise (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 121).

Assim, o pesquisador conseguirá melhor descrever, interpretar, compreender e expressar o fenômeno analisado. Através desse jogo de ATD o pesquisador substitui seus conceitos prévios sobre o fenômeno investigado, por outros mais adequados. Os preconceitos vão sendo afastados, conceitos e sentidos vão sendo confirmados se compatíveis com o texto e afastados se forem insuficientes.

3.4.2 Análise Narrativa Descritiva

Narrar a história, assim, é dedicar-se a resenhar o paradoxo da vida, escrevendo linhas, mobilizando vozes, tentando decifrar o essencialmente indecifrável, “verdade zar” apenas o quanto os limites da voz ou da escrita o permitam. Como nos ensina Veyne (2014, p. 18) há sempre uma defasagem que separa a experiência vivida da reflexão sobre narrativa” (LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017, p. 68).

A narrativa, nesse sentido, não é a realidade, portanto não pode ser considerada uma verdade, mas uma narração da experiência vivida. A história sempre começa e termina no meio, pois sempre ficamos com o sentimento de que algo a mais poderia ter sido dito, escrito no início ou no final. Também, podemos considerar a narrativa um deslocamento. Se o sujeito pesquisador se movimentou enquanto narrava, demonstrando as descobertas e modificações ele conseguiu dar conta da tarefa de narrar. Narrar exige certa subjetividade, impessoalidade e imparcialidade.

Lopes, Wittizorecki e Neto (2017) com base nos pressupostos teórico-metodológicos da escola narrativista, consideram:

Essa escola compreende o ato de narrar como condição para que o homem transforme o tempo em um *constructo* seu, inteligível, acessível, mas ainda sim de resultado falho, limitado, e de alcance sempre relativo (LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017, p. 68).

Portanto, ainda que se busque intensamente abarcar toda a complexidade da realidade, não temos a capacidade de descrever a essência, os sentimentos humanos. Assim, não podemos narrar e descrever a totalidade dos fatos. Devemos reconhecer as limitações da narrativa e de quem narra.

A narrativa, dessa forma, é mais do que dizer ou escrever. É uma possibilidade que nos habilita a produzir versões da nossa incapacidade de entender a existência arquitetando uma metonímia, uma resolução que, travestidas de certezas, trabalha para desfazer-se minimamente do incompreendido, dando vozes ou linhas a um desconhecido parcialmente conhecido, que só ganha forma e um nível superior de verossimilhança com o real quando materializado nalgum lugar no tempo, habitando uma espécie de terceiro-tempo, como sugere Ricoeur (2010a) (LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017, p. 68).

Nesse sentido, quando narramos assumimos uma tentativa de descrever os fatos vividos. Dessa forma, a narrativa descritiva, visa dar vida ao próprio objeto narrado, se torna um modo de representar e entender a experiência. Para Clandinin e Connelly (2011 *apud* LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017, p. 68):

[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Por isso, acreditam que essa seria uma forma para compreender como os indivíduos ensinam e aprendem. Ao assim se posicionarem, apresentam a pesquisa narrativa como uma estratégia metodológica qualificada para que pesquisadores e participantes, em colaboração e ao longo do tempo, criem espaços para compreender suas vidas no interior das narrativas dominantes.

Realizar uma narrativa descritiva quando se trabalha com pesquisa qualitativa, portanto é uma ótima estratégia metodológica que auxilia na compreensão de como os indivíduos aprendem e ensinam.

4 ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS DA PESQUISA: PRÁTICAS E CONHECIMENTOS COM CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O objetivo geral desta parte inicial da pesquisa é descrever e analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar os conhecimentos apresentados por elas acerca da leitura e da escrita. Para a análise dos dados iniciais da pesquisa, utilizamos a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), para verificar as compreensões que as crianças apresentam, por exemplo, sobre texto e gêneros textuais, a fim de planejar uma prática pedagógica com base no alfalettrar, ou seja, tendo o texto como centro no processo de alfabetização.

As entrevistas foram realizadas no período de 23 a 30 de agosto de 2021. O motivo principal da realização das entrevistas semiestruturadas está centrado na obtenção de informações para uma possível reflexão (análise dos dados coletados) que pudesse auxiliar na construção do projeto de trabalho, desenvolvido com a referida turma no início do ano letivo de 2022. Apresentamos a seguir a análise dos dados coletados.

Sobre a pergunta: “Como é a escola que você gostaria de frequentar?”, as crianças apontaram como elementos importantes um pula-pula, ginástica e aula de pintura. Uma aluna demonstrou sentir falta da hora do lanche e do recreio que havia antes da pandemia. Um menino relatou sentir falta dos brinquedos que tinha “lá na sala do Pré 1”. No que se refere ao menino, destacamos a necessidade de os educadores reconhecerem que a criança que sai da Educação Infantil é a mesma que ingressa no Ensino Fundamental.

Portanto, nessa etapa da educação básica deve-se continuar a oferecer um ambiente rico em desafios, mas também de oportunidade para as brincadeiras e as interações, ao lúdico e à imaginação. Neste sentido é importante refletirmos sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Educadores do 1º ano e até mesmo os do 2º ano precisam respeitar os direitos essenciais da infância, a fim de que as crianças tenham um processo alfabetizador que vise futuros escritores e leitores criativos.

Sobre o que as crianças gostariam de aprender na escola, apareceram diferentes respostas: “Aula de música e de artes”. “As letras e os objetos também”. “A ler e escrever”. “Aprender a pintar. Aprender como ser veterinária”. “O meu nome (Eu es-

queço da escrita do meu nome). A ler”. “Aprender inglês e português”. Aqui cabe destacar que a escrita de nomes próprios assumiu um papel muito importante no desenvolvimento da escrita ao longo da história, visto que ele é dotado de significados para o sujeito, o representa enquanto ser único que ele é. Referente a isto destacamos:

O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 221).

A fim de irmos estreitando nossa conversa acerca do tema da pesquisa com as crianças entrevistadas, fizemos a elas a seguinte pergunta: “Para você o que é um texto?” Sobre esta pergunta, podemos dizer que surgiram as mais diversas respostas. Uma menina disse: “Nem me lembro mais, mas já me disseram que é um texto. Foi no ano passado. Foi meus pais”. Outra menina assim respondeu: “Não entendo nada! Mas texto de quê? Não sei o que é texto”. Um menino sobre o que é um texto disse: “Eu lia às vezes. De noite eu fazia tema”. Para uma menina que não sabia responder à pergunta, questionei: “Tu achas que é de ler ou de contar?” E ela respondeu: “É de ler”. Uma das meninas explicou que o texto “É tipo isso (apontando para a folha da entrevista) e completou dizendo: “Acho que texto é de ler. Serve para ler”. Um menino explicou que “Um texto é que nem estes livros aqui” (apontou para a estante de livros da biblioteca). Completou dizendo: “É que nem história”. Houve um caso de uma menina em que perguntamos: “Você sabe o que é um texto?” E ela disse: “Não!”, permanecendo em silêncio após dar a sua resposta. Por fim, uma menina relatou o seguinte: “Quando eu estava no celular e falei umas coisas bem grande o meu pai disse que era um texto. Eu falei: Música das *Kill Marks* de quando elas conseguiram suas marcas da *My Little Pony*. O meu pai disse que isso era um texto. Eu tinha que fazer isso aí, se não, não ia aparecer o que eu queria” (na pesquisa por voz no *Google*).

Percebemos nestes excertos que as crianças talvez não saibam definir o que é um texto, pois essa unidade linguística pode não ter sido tão explorada com elas por diversos motivos: ainda são consideradas pequenas, não teriam maturidade, muitos adultos consideram o texto uma unidade linguística grande para as crianças, ou só é possível ler textos com as crianças, quando elas estiverem alfabetizadas.

Na continuidade das entrevistas, fiz a seguinte pergunta às crianças: “Quais tipos de textos você conhece?” Referente a esta pergunta, quero destacar que sete crianças ficam confusas e não souberam responder, o que reitera o desconhecimento

sobre o que é um texto. Portanto, apenas o menino que havia dito que “Um texto é que nem estes livros aqui (apontou para a estante de livros da biblioteca)”, e completou dizendo “É que nem história”, respondeu com propriedade dizendo que conhece histórias, cadernos, revistas, jornais e completou falando “Só isso!” Nesta parte cabe destacar o que nos diz Soares (2020) sobre a construção do conceito de texto pelas crianças antes do processo de alfabetização:

Alguns costumam trazer de casa ao entrarem na educação infantil ou mesmo diretamente no ensino fundamental, caso tenham tido oportunidades, no contexto familiar, de contato com livros infantis e de ouvir histórias lidas por adultos (SOARES, 2020, p. 204-205).

No caso desta turma apenas um menino demonstrou já ter construído o conceito, demonstrou isso ao citar diferentes gêneros textuais como exemplos de textos. Não sabemos se o menino teve a oportunidade de construir tal conceito na escola ou em sua casa, mas supomos que ele já participou de práticas de letramento. A partir da abordagem de Soares devemos apresentar os diferentes textos a partir de suas características, pois:

[...] todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são. É por isso que se usa a terminologia **gênero textual**, que não deixa esquecer que o texto não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é a materialização de um gênero (SOARES, 2020, p. 210).

Para encerrar esta parte da entrevista, fizemos a seguinte pergunta: Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer? Entre as respostas dadas apareceu “Não sei!”, “Não me lembro”, sendo que três alunos nem sequer tentaram responder à pergunta. O que de fato possui lógica, pois como uma criança poderá dizer quais tipos de texto ela gostaria de conhecer se ela não possui clareza sobre o que é um texto e quais já conhece?

Refletindo sobre o escrito sobre tipos de textos até o momento e analisando à luz do alfaletar de Soares (2020), percebemos agora que talvez tenha havido um equívoco ao perguntarmos às crianças: Quais tipos de textos você conhece? Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer? Já que a autora nos faz pensar que raramente os tipos de textos existem independentemente de gêneros textuais. Tentamos entrevistar as crianças a partir de uma linguagem mais comum, mas talvez

tenha sido um erro propor a elas que respondessem às perguntas sobre tipos de textos e não sobre gêneros textuais, visto que:

É nos gêneros textuais que encontramos inseridos tipos de texto: em um conto, há descrições dos locais, nos quais se passam as ações; em um texto informativo, pode haver a narração de um fato que exemplifica a informação; em uma notícia de jornal, pode haver uma descrição – onde aconteceu -, e uma narração – como aconteceu. Raramente um tipo ganha independência em relação aos gêneros textuais (SOARES, 2020, p. 211).

Na segunda parte das entrevistas pretendíamos continuar a identificar as características culturais, econômicas e afetivas das crianças, sendo que nesta parte as crianças tinham que responder às perguntas conforme a legenda (a) sempre (b) às vezes (c) nunca. A maioria das respostas foi à letra (b). Neste sentido, no primeiro bloco que buscava identificar quais atividades os familiares realizavam com as crianças as perguntas foram: “Teus familiares: Brincam contigo? Assistem televisão contigo? Praticam esportes contigo? Te contam historinhas? Passeiam aos finais de semana contigo? Visitam parentes próximos?” Sobre este primeiro bloco de perguntas, desejo destacar a resposta de uma menina que disse que os familiares “Inventam historinhas”. Outra que disse que “A mãe conta” e teve outra ainda que disse “Da Cinderela, de um cachorrinho”. Destacamos esta parte que trata justamente da pergunta: Teus familiares te contam historinhas? pois algumas crianças responderam que os familiares nunca contam historinhas, sendo estas três meninas e dois meninos. O que nos leva a crer que realmente o contato com diferentes textos no contexto social dessas crianças, pode ser bem limitado, já que elas passaram por um bom período em casa, longe da escola por conta da pandemia da covid-19.

Através do segundo bloco de perguntas queríamos identificar quais os diálogos circulam nos lares das crianças. As perguntas foram “Teus familiares conversam contigo a respeito de: Atividades da escola; Amigos; Segurança; Valores (amizade, honestidade, pontualidade, organização, educação “palavras mágicas”).

Referente ao segundo bloco de perguntas, queremos destacar que cinco crianças disseram que os familiares nunca conversam sobre seus amigos. Duas crianças responderam (b) e uma criança respondeu (a). Sobre as demais perguntas, a maioria respondeu (b), ou seja, às vezes.

Por fim, no terceiro bloco queríamos identificar o que a criança consegue realizar sozinha. As perguntas foram “O que você faz sozinho: Veste-se; escova os dentes;

toma banho; Come; Dorme. A respeito do terceiro bloco, a única resposta unânime das crianças é a de que escovam os dentes sempre sozinhos.

Na terceira e última parte das entrevistas, o foco era identificar o que a criança tinha em sua casa. Íamos perguntando e na medida que a criança respondia que sim, marcávamos com um X ao lado do que ela tinha em sua casa. Estes eram os itens que compunham esta última parte da entrevista: Livros, gibis, revistas de pintar e/ou recreação, jornais, materiais escolares, tais como: cola, tesoura, lápis, lápis de cor, caneta, caneta hidrocor, borracha, apontador, quebra-cabeça, jogo da memória, bicicleta, bola, corda, computador, televisão e animais.

Todas as crianças afirmaram ter os mais diversos materiais escolares em suas casas, bem como televisão e animais. Apenas uma das crianças não possui computador, mas relatou que ele era ruim e que por isso foi vendido. A maioria da turma possui bicicleta e bola, mas nem todas possuem corda, quebra-cabeça e jogo da memória³⁰. Ao menos um dos itens entre livros, gibis, revistas e jornais as crianças têm em suas casas.

Assim sendo, confirmamos o que já imaginávamos: as crianças já tiveram contato com diferentes gêneros e portadores textuais, elas não sabem explicar com clareza o que é um texto, ou dizer quais tipos de textos conhecem e quais tipos (exemplos) de textos gostariam de conhecer, pois o assunto talvez não tenha sido tratado pela escola como deveria, ou seja, uma aprendizagem voltada para práticas de letramento, na qual as crianças aprendem o uso social da leitura e escrita. Conforme Soares (2020, p. 204), a criança participa de práticas de letramento, antes mesmo de saber ler:

[...] já convive com textos e começa a construir o conceito de texto, como vimos em capítulos anteriores. Voltemos ao episódio apresentado na unidade 2 do capítulo “Alfabetização e letramento” ao ouvir a leitura pela professora do livro infantil *A caixa maluca*, a criança, antes mesmo de saber ler, compreender que livros contêm contos, já aprende convenções do texto – como linearidade, direção da esquerda para a direita, de cima para baixo, já diferencia e relaciona escrita e ilustração, já tem oportunidades de ampliar seu vocabulário.

Neste sentido, enquanto pesquisadora e docente, no projeto de intervenção, proporcionar às crianças práticas de alfabetização e letramento – o alfalettrar para que

³⁰ Coloquei estes itens nas entrevistas para ampliar o diálogo a fim de saber se na casa das crianças existia os gêneros textuais, bem como televisão e o computador já que o acesso a este se tornou fundamental em tempos de pandemia.

elas possam se tornar capazes de fazer a leitura e compreensão de textos, bem como escrever textos, ou seja, mais do que apresentar uma escrita alfabética, tornarem-se alfabetizadas, sendo este o objetivo do ciclo de alfabetização. Possivelmente no decorrer da escolaridade, as habilidades básicas adquiridas no primeiro ciclo sejam ampliadas e consolidadas, para que através disso as crianças possam atingir um último objetivo: tornarem-se leitoras e produtoras de textos de forma autônoma em função de seus interesses e necessidades pessoais, respondendo assim (adequadamente) às demandas presentes na sociedade referentes à leitura e à escrita.

5 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO “INTERAGINDO COM DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS”

Esta é a parte central do trabalho, onde será apresentada a intervenção realizada. Vale lembrar que o objetivo era: Elaborar e executar um projeto de trabalho com o enfoque nas práticas alfaletadoras, proporcionar às crianças vivências e práticas de leitura e escrita a fim de que se tornem sujeitos capazes de expressar suas opiniões, formar senso crítico e dialogar sobre diferentes assuntos/temáticas. Para isso, pensamos que trabalhar com o projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos” poderia ser um caminho interessante para as crianças.

5.1 Por que pedagogia de projetos?

Sabemos que a docência é algo complexo, mas sabemos também que quando os problemas das crianças são abordados a partir do contexto da sala de aula, o trabalho de quem ensina pode tornar-se mais fácil, além de significativo para quem aprende. Neste sentido cabe a realização de um trabalho através da pedagogia de projetos, que além de partir de um tema/problema encontrado no contexto da sala de aula, torna-se significativo para quem aprende quando este sujeito passa a ser protagonista de sua aprendizagem.

Os trabalhos por projetos não são uma metodologia, e sim uma concepção de ensino inovadora não só por se caracterizarem como uma estratégia concreta de ensino e aprendizagem, mas por ser uma mudança conceitual na prática docente. Autorizam a incidir sobre o fazer escolar, possibilita focar as diferentes áreas do conhecimento, possibilitam a formação de um sentido de cidadania, favorecem o diálogo crítico, valorizam a diversidade cultural, resgatam o que ocorre fora da escola, questionam as mudanças existentes na sociedade em que vivemos, contribuem para a construção da identidade das crianças, respeitam melhor os diferentes ritmos de aprendizagens e favorecem a construção da aprendizagem delas. É importante destacar que:

[...] os projetos de trabalho possuem uma nítida influência de modelos que estão sendo implantados há alguns anos na Espanha. Os professores e pedagogos que tratam desses temas na Espanha, são membros da Universidade de Barcelona. Fernando Hernández e Montserrat Ventura, que possuem publicações a respeito da organização de projetos na escola, embasam seus escritos nas intervenções e assessorias pedagógicas que realizam há quase uma década em escolas públicas do Estado.

Algumas professoras da Universidade Federal do RS, como Maria Luísa Xavier (2000), Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (1999) afirmam que a ideia da organização do currículo por projetos de trabalho não é nova. Um movimento educacional renovador, conhecido como Escola Nova, surgiu como uma reação à escola tradicional. Xavier explica que “desde os trabalhos precursores de Pestalozzi e Froebel, e mais ainda, após as propostas de Montessori e Decroly, ganha espaço a preocupação com a adequação da escola à natureza do estudante, é o período das proposições dos temas lúdicos, do ensino ativo” (ANDRADE, 2011, p. 65).

O compromisso inicial de quem ensina a partir da pedagogia de projetos envolve primeiramente a ação de escutar as crianças³¹ e até mesmo observá-las. O ponto de partida para o planejamento do projeto de trabalho deve ser os entendimentos e interesses das crianças sobre o tema/problema que será desenvolvido ao longo do projeto. Quando o educador se propõe a realizar um trabalho, podemos dizer que seu desejo é que o ensino forme crianças produtoras e não apenas consumidoras de conhecimentos.

Para se trabalhar com a pedagogia de projetos como forma de organização dos conhecimentos escolares, precisa-se construir um planejamento globalizado o que requer aprofundar-se na teoria e na prática da globalização. Junto a essa noção, surgem outras noções: pluridisciplinaridade, ensino integrado, interdisciplinaridade. Sendo que aliada a concepção de globalização aqui posta, está uma visão interdisciplinar de organização do ensino. Como diz Hernández e Ventura (1998, p. 11-45),

Aquele que ensina deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar e sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em conhecimento compartilhado. Para que assim possa viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento. A intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas pela atual reforma educativa, e uma preocupação do professorado, pela adequação de seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea.

Ou seja, a questão do ensino globalizado não é algo novo, visto que os escritos postos acima são de 1998 e estamos no ano de 2021. Apesar disso, sabemos que ainda nas escolas pouco se trabalha a partir de tal concepção.

³¹ Aqui se justifica o uso de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.

Hernandez e Ventura (1998) antes de oferecerem sua visão sobre a globalização explicam por que é necessário desenvolver propostas globalizadoras ou planejamentos interdisciplinares nas aprendizagens escolares, apontam três argumentações para se trabalhar com a pedagogia de projetos:

Em primeiro lugar, há uma argumentação sociológica derivada, sobretudo, da necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos que se deve “saber para preparar-se para a vida”. A impossibilidade de “conhecer tudo” originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer.

O que foi dito anteriormente nos conduz a uma nova argumentação, de ordem psicológica, que se fundamenta em algumas das concepções atuais sobre o aprender, sobretudo daquelas que tendem a favorecer a criação de contextos de ensino que, partindo dos níveis de desenvolvimento dos alunos, lhes apresente situações de aprendizagem caracterizadas por sua significatividade e funcionalidade, de maneira que cada estudante possa “aprender a aprender”. Ou seja, que seja “capaz de realizar aprendizagens significativas por si só numa ampla gama de situações e circunstâncias” (Coll, 1986a).

Mas a argumentação principal não se encontra nas propostas sociológicas ou psicológicas, e sim num terceiro aspecto que faz referência a uma visão interdisciplinar na prática didática da classe. Essa necessidade globalizadora se reflete na atividade do professorado que pretende a “organização de aprendizagens em torno de temas diversos, chamados também de centros de interesse, unidades didáticas ou núcleos temáticos, que deverão interessar as crianças e, inclusive, serem sugeridos por elas” (Riera e Vilarrubias, 1986), atividade que pretende, como assinalam esses autores, “chegar a obter o conhecimento de um tema desde múltiplas perspectivas” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 49-50).

Após apresentarem tais argumentações e discorrerem sobre elas, os autores afirmam que a “globalização” na prática dos que ensinam pode receber três sentidos diferentes: somatório de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem. Na visão aqui defendida pretende-se uma globalização como estrutura psicológica da aprendizagem o que supõe a realização de um trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinaridade nos é apresentada como uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 54).

Em resumo, a globalização no ponto de vista dos autores, implica que as crianças tenham a possibilidade de estabelecer inferências e relações por si mesmas, enquanto, geralmente, a interdisciplinaridade responde à atitude organizativa de quem ensina. Neste sentido podemos dizer que “[...] a proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional”

(HERNANDEZ; VENTURA, 1988, p. 61). Os projetos de trabalho são uma forma de organizar os conhecimentos escolares.

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é *favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas* ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

A ideia fundamental dos projetos é que as crianças adquiram consciência de seu processo de aprendizagem e que se iniciem na aprendizagem significativa de forma que possam organizar a informação, descobrir as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema/problema. Também, a partir dos projetos, devem conseguir desenvolver estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação.

Os projetos de trabalho podem ser aplicados em todas as áreas do conhecimento, mas quando foram colocados em prática basicamente eram utilizados nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais, pelo fato de favorecerem em maior grau a busca e o tratamento da informação. A partir dos projetos de trabalho normalmente se superam os limites de uma matéria. Ele pode ser organizado a partir de um fio condutor³² que pode dividir-se em determinados eixos temáticos: a definição de um conceito, um problema particular ou geral, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que mereça ser tratada por si mesma.

É importante destacar que não existe um tempo fixo para levar adiante um projeto, pois tudo irá depender do tema proposto, da turma, da experiência do professor. Geralmente, oscila entre um mês ou todo um trimestre. Também vale a pena destacar que cada projeto possui uma organização própria que se determina por um conjunto de fatores, tais como: os objetivos definidos pela professora, os conteúdos específicos do tema/problema e as características da turma que irá realizar o trabalho. Os projetos de trabalho surgem como algo inovador e aberto que a partir da necessidade inicial muitas vezes sofre modificações.

³² “[...] o esquema cognoscitivo que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado em outros temas ou problemas” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

Como é de se esperar, este projeto não pretende esgotar o horário de aula, nem pretende cobrir tudo o que a criança deve aprender na escola, até pelo fato de que ele será desenvolvido apenas em um bimestre. Por essa razão, com a turma de 2º ano a qual as intervenções serão realizadas em 2022, além do projeto serão realizadas outras atividades.

É a partir destas e outras referências que o projeto de trabalho foi pensado. Assim sendo apresentamos o esquema estrutural do projeto de trabalho que irá sustentar o eixo central, ou seja, o fio condutor/ tema/ problema/ nexos. Posteriormente a esta etapa de estabelecimento das limitações começa-se a pensar nas situações de intervenção.

5.2 Descrição do projeto

Os argumentos para a escolha deste projeto estão pautados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com oito crianças da turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A realização das entrevistas permitiu detectar se as crianças realmente possuem pouca informação sobre o tema proposto, pois não souberam responder algumas perguntas no momento das entrevistas, como sugere Hernández e Ventura (1998, p. 88):

[...] incorporar na prática escolar uma fase *evolutiva inicial* do tipo diagnóstico-interpretativo, na qual se situam os subentendidos (o estado inicial) dos alunos perante o tema, problema ou informação que se pretende abordar. A partir desse diagnóstico inicial do que os alunos “sabem”, se ia elaborando a sequência de aprendizagem que o professorado pretendia seguir num Projeto de trabalho ou em qualquer outra atividade escolar.

A fim de ir ao encontro do que sugerem os autores, no início do ano letivo de 2022, realizamos um roteiro diagnóstico com a base da testagem das quatro palavras e uma frase antes de começar a fazer as intervenções pedagógicas alfaletadoras, já que o que se pretendia abordar estava centrado na alfabetização das crianças e deveria ser adaptado conforme o nível de escrita de cada uma. Assim sendo, as testagens permitiram realizar o diagnóstico-interpretativo das crianças, a fim de que pudessemos saber o estado inicial de cada uma em relação à alfabetização.

Tema/problema:

[...] considero que a aquisição da lecto-escrita por meio de temáticas torna-se mais interessante e adquire um maior significado para o educando, já que

a leitura é uma busca de significado e escrever é um ato reflexivo, comunicativo e intencional (PINHO, 2011, p. 13).

O ponto de partida para a definição de um projeto de trabalho é a escolha do tema/problema. É preciso explicar que tal escolha não ocorre por meio de passos predeterminados, sempre da mesma maneira.

Ela pode advir de uma necessidade das crianças, de um desejo da professora, do currículo oficial, de uma história, da leitura de uma notícia de jornal, enfim, aceita-se qualquer tema, desde que tragam o sentido da novidade, perguntas ou dúvidas a serem respondidas e que conduza a uma busca em comum da informação (ANDRADE, 2011, p. 67).

O tema/problema “O texto como eixo central do processo de alfalettrar” se desenvolveu a partir da hipótese inicial de que as crianças poderiam já ter tido contato com diferentes gêneros e portadores textuais, mas que elas não tinham clareza do que de fato é um texto. Tal hipótese se confirmou através da realização das entrevistas semiestruturadas.

A partir disso, pensamos no fio condutor para o projeto de trabalho de forma que a aprendizagem pudesse vir a ser significativa para as crianças e que elas pudessem enfrentar um novo problema (o de parar para analisar diferentes gêneros e portadores textuais), bem como aprender a estabelecer relações e comparar no momento de tratar as informações no projeto. Conforme Hernandez e Ventura (1998, p. 130):

O importante não é o tema que se trabalha, e sim as relações que se articulam em torno dele e os níveis de complexidade que se vão adaptando ao processo de aprendizagem de cada turma, segundo sua “história” e as intenções da professora.

Fio condutor:

O fio condutor deste projeto de trabalho foi escolhido a partir da intenção de se trabalhar com práticas de alfalettrar, conforme Soares (2020), que contribuam para que os alunos construam hipóteses e aprendizagens sobre as diferentes áreas do conhecimento, mas principalmente sobre a leitura e a escrita, através dos diferentes gêneros e portadores textuais. Assim, o fio condutor foi encontrado na área de linguagens, no componente curricular Língua Portuguesa conforme a BNCC.

Pensamos que ser criança é também ser curioso, querer descobrir coisas a todo o momento e estar em constante aprendizagem. Portanto, o trabalho a partir do fio condutor “Interagindo com diferentes tipos de texto” torna-se pertinente à medida

que a partir deste fio, podemos proporcionar às crianças o conhecimento/desvendamento de diferentes gêneros e portadores textuais presentes nesta sociedade letrada em que vivemos e que nem tudo que existe nela conhecemos.

Objetivos:

Para a construção deste projeto de trabalho definimos os objetivos em relação à percepção prévia da turma através das entrevistas semiestruturadas feitas inicialmente ainda no ano de 2021.

Assim, apresentamos agora os objetivos que pretendia alcançar com a realização deste projeto didático-pedagógico:

Promover práticas de alfabetização, em que se possam construir aprendizagens utilizando todas as unidades linguísticas (textos, palavras, frases, letras, fonemas e sílabas), tanto oralmente quanto na escrita e de forma simultânea (PINHO, 2001).

- Aproveitar os espaços da sala de aula, construindo aos poucos um cantinho da leitura.
- Proporcionar a utilização de diferentes jogos, a fim de que eles contribuam para a aquisição da escrita pelos estudantes.
- Promover o reconhecimento da necessidade da língua escrita através de seu uso social e leituras deleite.

Princípios Orientadores:

Os princípios orientadores deste plano de trabalho foram descritos abaixo por componentes curriculares.

Alguns dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, apontados na BNCC, foram levados em consideração e foram trabalhados em sala de aula, ao longo do desenvolvimento dos planejamentos.

Assim sendo, nos planejamentos também serão encontradas propostas de trabalho em que os alunos possam fazer o uso social das aprendizagens, conforme Soares (2020). Para isso, torna-se necessário realizar um intenso trabalho referente à **Língua Portuguesa**, pois para que as pessoas possam se comunicar e participar socialmente de nossa cultura escrita é indispensável o domínio da língua materna, tanto

oral quanto escrita. Sendo assim, penso que, a escola ao ensiná-la deve garantir a todos os alunos o acesso aos diferentes saberes linguísticos como também ao conhecimento das variações linguísticas presentes neste nosso Brasil que é tão imenso.

Outro componente curricular que foi trabalhado em sala de aula é a **Matemática**, visto que ela desempenha um papel decisivo na vida das pessoas, na medida em que é utilizada para resolver os problemas que surgem diariamente. A Matemática, se bem trabalhada, interfere expressivamente na construção de capacidades intelectuais, como também na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio lógico do aluno. Portanto, torna-se indispensável o seu ensino nas escolas.

A **Arte** foi trabalhada em sala de aula, como uma espécie de "ponte" entre as diferentes áreas do conhecimento, pois os alunos através de atividades plásticas, musicais, dramáticas, entre outras, tiveram a oportunidade de relacionar-se com todas as outras áreas do conhecimento, representando através da arte o que aprenderam.

Os componentes curriculares: **Ciências, História e Geografia** também fizeram parte do planejamento, porém não de forma tão ativa quanto a Língua Portuguesa, a Matemática e a Arte. Sendo assim, o trabalho referente a estes componentes curriculares foi feito através de alguns dos conteúdos referentes às mesmas, que aparecem aleatoriamente nos planejamentos conforme os eixos/temáticas que estiverem sendo trabalhadas em sala de aula. Não trabalhou com a Educação Física e o Ensino Religioso ao longo do projeto.

Índice geral:

O índice³³ geral deste projeto foi criado através de meu compromisso com a alfabetização das crianças, a partir da ideia do que se deve ensinar e aprender em um projeto que visa alfabetizar crianças, tendo o texto como eixo central deste processo. O índice geral neste caso foi construído a partir das habilidades previstas na BNCC para a turma de 2º ano do Ensino Fundamental e habilidades previstas nas Matrizes de Referência 2022³⁴. Vale destacar que as Matrizes de Referências foram construídas

³³ O índice, neste caso, nada mais é do que uma espécie de lista organizada por tópicos ou através da enumeração de coisas a fim de que se possa utilizar o mesmo como um guia para possíveis consultas e até mesmo comparações.

³⁴ Estas Matrizes de Referência foram disponibilizadas pela professora titular de turma. Segundo ela, devido a pandemia do covid-19 no primeiro bimestre de 2022 as habilidades foram alteradas e para o 1º bimestre foi organizado uma espécie de período de diagnóstico.

a partir do Referencial Curricular Gaúcho³⁵ (RCG), bem como da BNCC. As atividades escolhidas para o projeto de trabalho visavam resolver as questões propostas neste índice geral que assim foi dividido:

Quadro 7 – Habilidades previstas para a turma de 2º ano do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa:	
BNCC:	Matrizes de Referência 2022:
<p>Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.</p> <p>*Construção do sistema alfabético e da ortografia.</p> <p>*Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.</p> <p>*Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação.</p>	<p>*Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.</p> <p>*Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.</p> <p>*Perceber que há sílabas mais fortes na palavra.</p> <p>*Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.</p>
<p>Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas.</p> <p>*Compreensão em leitura.</p> <p>*Escrita autônoma e compartilhada.</p> <p>*Produção de texto oral.</p> <p>*Forma de composição do texto.</p> <p>*Produção de textos.</p> <p>*Formas de composição dos textos/ Adequação do texto às normas de escrita.</p> <p>*Formação do leitor literário.</p> <p>*Formas de composição de narrativas.</p> <p>*Forma de composição de textos poéticos e visuais.</p> <p>*Decodificação/Fluência de leitura.</p> <p>*Formação de leitor.</p>	<p>Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo mudando a ordem ou trocando letras.</p> <p>*Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas.</p>
Matemática:	
BNCC:	Matrizes de Referência 2022
<p>*Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).</p> <p>*Composição e Decomposição de números naturais (até 1000).</p> <p>*Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração.</p> <p>*Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).</p> <p>* Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características.</p> <p>*Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.</p> <p>*Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.</p>	<p>*Identificar e classificar objetos por atributos, contando sem pular nenhum objeto, em situações cotidianas de seu interesse.</p> <p>*Compreender que o último número contado corresponde à quantidade total dos objetos e não ao nome do algarismo.</p> <p>*Expressar resultados de contagens de forma verbal e simbólica relacionando o algarismo à quantidade correspondente.</p> <p>*Explorar e utilizar estratégias próprias de composição e decomposição de números naturais de até duas ordens, com o suporte de material manipulável, contribuindo para compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.</p> <p>*Expressar por meio de estratégias próprias a resolução de problemas envolvendo adição e subtração e seus significados.</p> <p>*Perceber e argumentar as diferenças entre as operações de soma e subtração aplicando-as em diferentes situações.</p> <p>*Observar figuras geométricas espaciais identificando as figuras planas presentes na formação de cada uma delas.</p> <p>Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.</p> <p>*Observar e reconhecer os elementos que constituem as tabelas e gráficos de coluna simples estabelecendo relações entre eles e percebendo sua importância em diferentes situações.</p>

³⁵ Este documento foi elaborado em regime de colaboração entre a SEDUC, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). E passou a ser o norteador dos currículos das escolas gaúchas desde 2019.

Arte:	
BNCC:	Matrizes de Referência 2022:
*Contextos e práticas. *Elementos da linguagem. *Matrizes estéticas e culturais. *Materialidades. *Contextos e práticas. *Matrizes estéticas e culturais.	Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, *cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. *Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação em especial, aqueles da vida cotidiana. *Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). *Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. *Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional
Ciências:	
BNCC:	Matrizes de Referência 2022
	Compreender a importância de evitar o desperdício de materiais. *Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e suas funções. *Reconhecer os dias da semana e os meses do ano através do calendário.
História:	
BNCC:	Matrizes de Referência 2022:
*A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convívios e interações entre pessoas. *A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. *Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais). O tempo como medida.	Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. *Conhecer a história de sua família e de sua comunidade, reconhecendo sentimentos e aprendendo a lidar com eles. *Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. *Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
Geografia:	
BNCC:	Matrizes de Referência 2022:
*Convivência e interações entre pessoas na comunidade. *Experiências da comunidade no tempo e no espaço.	*Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.), compreendendo-as como necessidades pessoais mútuas, demonstrando noções éticas e de respeito à diversidade. *Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras. *Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

Fonte: Adaptado BNCC (BRASIL, 2017) e das Matrizes de Referências (2022).

DESENVOLVIMENTO INICIAL DO TRABALHO COM A TURMA

Índice inicial:

O índice inicial neste caso foi construído a partir das entrevistas semiestruturadas baseadas em três perguntas: Para você o que é um texto? Quais tipos de textos você conhece? Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer?

É importante destacar que este índice foi utilizado para ordenar a informação que foi dada pelas crianças quando se iniciou a pesquisa a partir das entrevistas semiestruturadas e que ele evoluiu de forma que se modificou e se ampliou a partir das respostas que surgiram quando a pesquisadora e docente apresentou o nexo condutor que neste caso centra-se em algumas perguntas

Quadro 8 – Índice inicial organizado pela pesquisadora

CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	PERGUNTAS FEITAS ÀS CRIANÇAS		
	Para você o que é um texto?	Quais tipos de textos você conhece?	Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer?
RESPOSTAS DADAS PELAS CRIANÇAS			
ARIANE	Um texto é que nem estes livros aqui (apontou para as estantes de livros da biblioteca). É que nem a história.	Histórias, cadernos, revistas, jornais. Só isso.	Não soube responder.
JÚLHYO SÁVIO	Não soube responder.	Eu conheço um, mas eu não sei como falar.	Não sei.
MATEUS EDUARDO	É tipo isso (apontou para a folha da entrevista).	Não sei. Acho que texto é de ler. Serve para ler.	Não soube responder.
MATEUS LAURO	Não entendo nada! Mas texto de que? Não sei o que é texto.	Nenhum. Quando eu queria crescer eu queria ser cozinheira.	Ham, balé?
STEFANIO	Quando eu estava no celular e falei umas coisas bem grande o meu pai disse que era um texto.	Eu falei Música dos Kilmars de quando elas conseguiram suas marcas da MalirrowPoney. O meu pai disse que isso era um texto. Eu tinha que fazer isso aí, senão não ia aparecer o que eu queria.	Não sei. Por causa que eu nunca soube o que era um texto. O meu pai foi que me disse o que era um texto.
TAYLA	Eu lia as vezes.	Não. Isso não.	Ler, escrever...
THOMAZ	É de ler.	Não soube responder.	Não soube responder.
CRIANÇA TRANSFERIDA	Nem me lembro mais. Mas já me disseram o que é um texto. Foi no ano passado. Foi meus pais.	Não soube responder.	Sim, gostaria de conhecer. Não me lembro.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nexo condutor:

O nexo condutor serviu para nortear o início do diálogo entre docente e crianças da turma a qual a pesquisa e o projeto foram desenvolvidos. Conforme já foi dito, foi por meio das respostas dadas pelas crianças ao longo deste diálogo inicial que a pesquisadora e docente, juntamente com a turma começaram a modificar o índice inicial.

Assim sendo, apresento as perguntas condutoras:

- 1) O que são textos?
- 2) Para que servem os textos?
- 3) Quais portadores de textos existem em nossa sociedade?
- 4) Quais portadores de textos você já conhece?
- 5) Quais portadores de texto você não conhece, mas gostaria de conhecer?

Ao longo do projeto esperava que as crianças conseguissem responder tais perguntas encontrando um nexo para a existência do projeto.

As respostas não são dadas pela professora, mas construídas pelos estudantes no decorrer do projeto. As respostas e os conhecimentos construídos não se dão da mesma forma para todos os componentes da classe e, tão pouco, ao mesmo tempo. É preciso respeitar o tempo e a individualidade de cada criança no processo de aprender (ANDRADE, 2011. p. 67).

Uso do dicionário:

No caso deste projeto meu trabalho iniciou-se pelo nexo condutor e foi por meio do nexo condutor que eu e a turma ampliamos as informações do índice inicial. A fim de que este índice pudesse ser ampliado de forma consciente desenvolvi primeiramente um trabalho que consistiu em:

[...] diferenciar “uma hipótese” de uma “opinião”. Esse elemento implica que as hipóteses propostas teriam de mudar o sentido de sua formulação e passar do “eu opino” ao “eu suponho” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 121).

Fazendo isso, acreditava estar levando as crianças a um importante progresso na aprendizagem, pois elas deixariam de “achar coisas” e passariam a “afirmar coisas” através do que realmente acreditam. Por consequência acredito que passam a pensar mais quando vão formular e dar uma resposta.

Tal proposta de trabalho inicial requereu a consulta de um dicionário a fim de que fosse possível consultar palavras e “[...] formalizar a diferença entre os conceitos pares “hipótese/suposição” e “opinião/pensamento” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 121).

Índice coletivo:

Esclarecida esta situação através do uso do dicionário, passamos a ampliar o índice inicial a partir das perguntas do nexu condutor. Este índice inicial foi transformado em um índice coletivo, o qual toda a turma ajudou a transformá-lo de modo que ele foi ampliado e/ou alterado até o final do projeto. O registro de tais ideias foi feito em um índice coletivo com o intuito de se ressignificar estas primeiras ideias do grupo até o final do projeto, fazendo comparações e novas discussões.

Busca por materiais e informações:

Cada criança recebeu a tarefa de buscar informações que pudessem ajudar a responder às perguntas do nexu condutor, bem como trouxeram de casa algo que para elas representasse ser um texto. Colaborei com a turma levando diferentes tipos de textos e portadores textuais. Tais materiais ficaram expostos na sala em um varal no cantinho da leitura da sala.

Um dos pontos realmente inovadores desta proposta de ensino está no envolvimento dos alunos e alunas na coleta de materiais e informações, na sugestão de atividades e propostas de trabalho. Assim, após a escolha do tema, professora e alunos iniciam juntos a coleta de informações. É preciso salientar que o entendimento do que sejam materiais e informações faz diferença dentro desta proposta. Não me refiro aqui, somente a materiais e livros impressos. Considero como fonte de pesquisa tudo o que for trazido para sala de aula pelos alunos e alunas e tudo que viabilizar algum tipo de informação significativa para o desenvolvimento do trabalho (ANDRADE, 2011, p. 67-68).

Tratamento da informação:

Como este foi um projeto coletivo da turma, as crianças compartilharam os materiais encontrados a fim de debater sobre os mesmos e continuar a ampliar o índice coletivo.

Para colaborar com a fase de tratamento da informação, ou seja, fase esta que permitiu às crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o tema/problema proposto pelo projeto, colaborei com a turma levando diferentes tipos de textos e portadores textuais.

Eixos possíveis e seus desdobramentos:

Com o apoio da professora titular de turma propôs às crianças um trabalho a partir de três eixos temáticos: “Integração: O eu, o outro e o nós”, “O aniversário do seu alfabeto” e “Eventos cíclicos abordados na escola”. Abaixo segue a metodologia e os recursos que foram utilizados na execução do projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos”.

Quadro 9 – Metodologias e recursos utilizados na execução do projeto

EIXOS TEMÁTICOS	DESDOBRAMENTOS	METODOLOGIAS	RECURSOS
Integração: O eu, o outro e o nós.		<ul style="list-style-type: none"> *Representa música(s) através do corpo. *Chamada: Quem somos? Quantos somos? *Registro diário nos calendários do tempo. * Cópia da rotina da turma. * Cantinho da leitura. * Leitura deleite. *Trabalhos individuais, em duplas e em grupos. *Produção de pequenos textos e frases. *Atividades de folha(estruturadas). * Contagem e comparação do número de letras e sílabas de palavras. *Diálogos provocativos. *Roda de conversa. *Roda de leitura. *Contação e diálogo sobre as histórias. * Uso do dicionário. *Confecção de agenda dos aniversariantes da turma. * Construção de uma linha do tempo. * Construção e ilustração de livro. *Produção de texto coletivo da turma. *Jogo caça rimas (Coleção CEEL). 	<ul style="list-style-type: none"> Chamada: Quem somos? Quantos somos? *Calendário coletivo da turma; *Calendário do tempo individual; * Crachás de mesas com nomes; * Alfabeto ilustrado; * Banco de palavras; * Estante com livros de histórias infantis; * Pannel de informações sobre textos;
O aniversário do seu alfabeto.		<ul style="list-style-type: none"> * Registro diário nos calendários do tempo. * Cópia da rotina da turma. * Cantinho da leitura. * Leitura deleite. * Trabalhos individuais, em duplas e em grupos. * Produção de pequenos textos e frases. *Atividades de folha (estruturadas). * Contagem e comparação do número de letras e sílabas de palavras. * Diálogos provocativos. *Roda de conversa. *Roda de leitura. *Contação e diálogo sobre as histórias. *Confecção de convites. 	
Eventos cíclicos abordados na escola.	A cesta de Dona Mari-cota.	<ul style="list-style-type: none"> * Registro diário nos calendários do tempo. * Cópia da rotina da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> * Mascote: Seu alfabeto; * Caderno;

		<ul style="list-style-type: none"> * Cantinho da leitura. * Leitura deleite. * Trabalhos individuais, em duplas e em grupos. * Produção de pequenos textos e frases. * Atividades de folha (estruturadas). * Contagem e comparação do número de letras e sílabas de palavras. * Diálogos provocativos. * Roda de conversa. * Roda de leitura. * Contação e diálogo sobre as histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> * Lápis; * Borracha; * Apontador; * Caneta; * Lápis de cor; * Canetas hidrocor; * Massinha de modelar; * EVA; * Régua; * Cola; * Tesoura; * Cartolina; * Papel pardo; * Folhas A4; * Fita dupla face; * Fita larga; * Lousa; * Apagador; * Canetas de escrever em lousa; * Fotografias; * Imagens; * Jogos (Coleção CEEL, Projeto Trilhas...); * Jornais; * Revistas; * Livros de histórias infantis; * Livros didáticos; * Gibis; * Dicionários; * Letras móveis; * Músicas; * Filmes; * Vídeos; * Câmera digital; * Caixas de som; * Notebook; * Datashow;
	O coelhinho que não era de Páscoa.	<ul style="list-style-type: none"> * Registro diário nos calendários do tempo. * Cópia da rotina da turma. * Cantinho da leitura. * Leitura deleite. * Trabalhos individuais, em duplas e em grupos. * Produção de pequenos textos e frases. * Atividades de folha (estruturadas). * Contagem e comparação do número de letras e sílabas de palavras. * Diálogos provocativos. * Roda de conversa. * Roda de leitura. * Contação e diálogo sobre as histórias. 	
	Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato.	<ul style="list-style-type: none"> * Registro diário nos calendários do tempo. * Cópia da rotina da turma. * Cantinho da leitura. * Leitura deleite. * Trabalhos individuais, em duplas e em grupos. * Produção de pequenos textos e frases. * Atividades de folha (estruturadas). * Contagem e comparação do número de letras e sílabas de palavras. * Diálogos provocativos. * Roda de conversa. * Roda de leitura. * Contação e diálogo sobre as histórias. * Sessão de fotos. * Produção de jornal da turma. 	

Fonte: Dados da pesquisa.

Procedimentos e técnicas de estudo:

Esta parte se refere aos planejamentos das aulas. Para este desenvolvimento inicial do trabalho, além do que já foi exposto acima (nexo condutor, uso do dicionário, índice coletivo, busca por materiais e informações) propôs-se um trabalho a partir do primeiro eixo temático “Integração: O eu, o outro e o nós” de umas duas semanas de aula, para que as crianças pudessem conhecer não só a professora pesquisadora, mas também a professora titular de turma. E para que as professoras pudessem conhecer as crianças, estabelecendo laços de amizade, respeito e união na sala de aula.

Através deste primeiro eixo temático propôs-se um trabalho de revisão e ampliação de conhecimentos através de um intenso trabalho com os nomes das crianças, envolvendo reconhecimento de letra inicial e sílaba inicial, interna e final. Trabalhou-se neste momento com as diferenças entre letra bastão, cursiva e de imprensa, bem como letra maiúscula e minúscula. Propôs-se a contagem do número de sílabas e letras dos nomes. A titular apresentou uma lista com os nomes da turma para possíveis consultas e a professora pesquisadora levou para a sala os crachás de mesa. Compararam o tamanho das crianças da turma com o número de letras do seu nome. Alguns filmes, músicas e textos enriqueceram as conversas sobre amizade, respeito e união.

Dando continuidade ao trabalho deve-se partir para a fase de tratamento da informação que foi feita através da constante apresentação e revisão dos diferentes portadores e gêneros textuais. O cantinho da leitura no fundo da sala foi sendo construído a cada nova aprendizagem.

O trabalho agora parte do desenvolvimento do segundo eixo temático “O aniversário do seu alfabeto”. A partir da história do livro as crianças realizaram uma imersão em mundo talvez um pouco desconhecido para algumas delas, já que através desta linda história que apresenta diferentes gêneros textuais tiveram a oportunidade de ir aos poucos se alfastrando, conhecendo o que é um convite e realizando diferentes atividades estruturadas em folha que buscavam contemplar as diferentes habilidades.

O terceiro e último eixo temático refere-se aos “Eventos cíclicos abordados na escola”. Sendo assim tornou-se necessário realizar alguns desdobramentos deste eixo a partir de sequências didáticas. Esta fase final do projeto foi pensada para que existissem momentos de produção textual individual e coletiva. Fase esta que durou o resto do 1º bimestre.

É importante dizer também, que os planejamentos eram interdisciplinares, organizados de forma integrada e flexível, valorizando os saberes extraescolares das crianças e encontrando em suas falas/expressões subsídios para a construção das ações pedagógicas.

Houve uma relação de interdependência entre as disciplinas, através de um trabalho realizado a partir de um projeto que aconteceu em um ambiente rico, desafiador, favorecedor de investigações e interações, o qual tornou-se propício para a ação, a descoberta, a criatividade, a ludicidade e a criticidade dos estudantes, ou seja, um ambiente que favoreça situações para que eles possam ser agentes autônomos de seu processo de construção do conhecimento. Segundo Dalla Zen (1997 *apud* PINHO, 2011, p. 8):

Partindo-se do princípio de que construir conhecimentos significa estabelecer diversas relações, trabalha-se com todas as unidades linguísticas (textos, palavras, frases, letras, fonemas, sílabas) de modo simultâneo tanto na escrita como na fala. Assim, a produção textual é indispensável, pois as palavras não se encontram geralmente “soltas” no mundo escrito, estão contextualizadas num todo global. Ler e produzir textos deve ser uma prática constante. O que os alunos escrevem no formato de textos revela sua forma de pensar e sentir sobre determinados assuntos e suas próprias vivências (DALLA ZEN, 1997).

Desta forma procurei desenvolver através dos três eixos temáticos deste projeto de intervenção a capacidade de análise e observações nas crianças, a fim de que estabeleçam relações e levantem hipóteses e principalmente que expressem opiniões a respeito do que está sendo estudado.

Índice final:

Conforme as aprendizagens foram acontecendo ao longo do projeto de trabalho, o índice coletivo foi ampliado e alterado. No final do projeto pode-se fazer uma comparação do índice inicial com o índice final a fim de se observar o que foi aprendido, quais modificações este índice sofreu e o que nele foi ampliado. Esse caminho permite à turma comprovar se o que pensavam inicialmente de fato estava certo e se eles conseguiram ampliar seus conhecimentos sobre o tema proposto através da pedagogia de projetos.

Período das intervenções pedagógicas alfaletradoras:

As intervenções pedagógicas alfaletadoras aconteceram ao longo do 1º bimestre de 2022, que iniciou no dia 21 de fevereiro e se encerrou no dia 05 de maio, conforme o calendário escolar do referido ano. Vale destacar que durante este período não houve nenhum sábado letivo. O período totalizou 50 dias letivos.

Avaliação:

Se o projeto de trabalho tem um objetivo, a avaliação deve ser proposta em relação a ele. Neste caso a avaliação aconteceu de forma processual, conforme o andamento do projeto através de reflexões realizadas por mim enquanto pesquisadora e docente, sobre a minha própria prática de sala de aula. Com isso tive como perceber se o que propus em sala de aula contribuiu ou não, para que os resultados esperados fossem atingidos.

A avaliação também aconteceu por meio de observações diárias das cenas de sala de aula, ou seja, gravações de áudio e vídeo, bem como fotografias e falas das crianças. Tudo isto foi transcrito em diário de campo. A partir disso, busquei identificar as diferentes formas de aprendizagens, os diversos conhecimentos expressados e construídos pelas crianças. Estas ações foram feitas para que através do que foi constatado, fosse possível reavaliar o planejamento, criando e recriando novos métodos de trabalho que fossem ao encontro das necessidades da turma e de cada criança a fim de que contribuíssem para que elas construíssem novas hipóteses sobre a leitura e a escrita.

É importante dizer que alguns princípios permeiam este modo de avaliação que se deu de forma processual e qualitativa, e eles são:

- Faz parte do processo de aprendizagem tanto o erro quanto o acerto, sendo que o erro deve ser visto como algo construtivo e até mesmo necessário, para a aprendizagem;
- Um projeto torna-se bom, na medida em que através dele, podem-se construir aprendizagens significativas para a vida, e não pela qualidade pontual do seu produto;
- Para isso, foram utilizados alguns instrumentos:
- Exposições orais de pensamentos;
- Escritas de palavras, frases e textos;
- Leitura de palavras, frases e textos;

- Atividades estruturadas em folha;
- Roteiro diagnóstico com base na testagem das 4 palavras e 1 frase, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (2007).

Divulgação do projeto:

A fase de divulgação do projeto aconteceu através da distribuição do jornal da turma para funcionários, professores e os demais alunos da escola. Neste jornal continha diferentes gêneros textuais escolhidos pelas próprias crianças. Nas paredes da escola foi construída uma exposição sobre o projeto desenvolvido.

6 ANÁLISE DOS DADOS FINAIS DA PESQUISA: DESCREVENDO E COMPREENDENDO OS EFEITOS DO ALFALETRAR ACERCA DA LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Após a realização das intervenções pedagógicas alfaletadoras, é chegado o momento de analisar no sentido de descrever e compreender os efeitos que estas intervenções provocaram na alfabetização das crianças participantes da pesquisa. Assim, busco cumprir com o objetivo geral dela. Para tanto, é necessário descrever o processo de alfaletar e então fazer as análises a partir das teorias estudadas. Deste modo, tento sair da mera descrição para a compreensão propondo duas formas de realizar a compreensão nesta análise de dados:

1. Filme: Análise Narrativa Descritiva das principais práticas pedagógicas alfaletadoras. Nesta parte do trabalho descrevo no sentido de compreender o processo de ensino e aprendizagem de alfaletar. Apresento um relato das minhas escolhas e vivências, ou seja, narro como fui me formulando e inventando desde a fase inicial de criação e implementação do projeto pedagógico até a culminância dele. Para tanto, apresento uma reflexão sucinta sobre a experiência vivida e documentada através do diário de campo, apresentando os aspectos significativos no desenvolvimento e transformação da minha prática docente. Esta narrativa indica o processo desenvolvido, os aspectos positivos, mas também os desafios encontrados, os resultados obtidos, destacando minhas escolhas, dúvidas, angústias, receios e certezas. Por se tratar de um texto acadêmico-científico, a experiência narrada é articulada a uma fundamentação teórica. Assim, nesta parte do trabalho apresento conexões teóricas com o episódio relatado.
2. Retratos: ATD a fim de aprofundar pontos sobressalentes ao longo da realização da pesquisa. Nesta parte do relatório analiso os efeitos das intervenções pedagógicas alfaletadoras, para isso utilizo o roteiro diagnóstico que teve por base as testagens das quatro palavras e uma frase, e que foi realizado no início e no final das intervenções pedagógicas alfaletadoras.

6.1 Análise narrativa descritiva

Narrar sempre foi uma característica minha, mas por um período me deparava com a seguinte pergunta: “Por onde começar?”.

A verdade é que precisamos encontrar inspiração para fazer uma boa narrativa, pois bem... Percebi que a gente começa do começo mesmo e o começo é sempre aquilo que marca e que fica gravado não só nas gravações em áudio e vídeo ou fotografias, ou até mesmo escritos e transcritos no diário de campo, mas especialmente na nossa memória.

Ao me reconectar à escritora/autora que por vezes consigo ser, tomei como base o meu diário de campo para esta narrativa, cujas falas foram transcritas e reflexões escritas no mesmo. Nele também foram registradas as observações participantes de sala de aula, as transcrições das cenas de aulas que foram gravadas e fotografadas durante o período das intervenções pedagógicas. Sem este importante documento, não seria possível realizar a narrativa da forma mais fidedigna, pois nem tudo pode ser lembrado. Como diz Pinho (2013, p. 16-17) em sua tese de doutorado:

[...] as palavras não representam e descrevem as coisas tal como um espelho da realidade: a língua escrita, por exemplo, não seria mais pura e simplesmente o retrato da voz; da mesma forma, a oralidade não seria o espelho do pensamento. Sob as lentes da virada linguística, o discurso perde sua suposta neutralidade na descrição de um objeto ou realidade”.

Neste sentido, cabe aqui dizer que esta narrativa tem sim um lado, já que compactuo com as ideias de minha orientadora, Pinho (2013), e acredito que até a neutralidade tem um lado. Assim sendo, aqui os escritos não terão um tom de neutralidade, mas sim a narrativa mais próxima da realidade vivida em sala de aula, apesar de que a linguagem é considerada por nós algo que “[...] não corresponde a uma essência ou representação de uma realidade” (PINHO, 2013, p. 17).

Neste exercício analítico da narrativa vale lembrar que não será apresentado ao todo, mas sim as partes mais interessantes de serem ressaltadas. Arbitariamente já sabia que para esta parte do trabalho faria a narrativa da maioria das vivências de sala de aula, cuja importância centra-se nas escolhas realizadas, caminhos percorridos ao longo da execução da pedagogia de projetos, por isso o processo de alfastrar será relatado conforme os eixos possíveis e desdobramentos do projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos”.

6.1.1 Relatando o processo de alfalettrar

Iniciei o trabalho com a turma já no primeiro dia letivo de 2022, ou seja, no dia 21/02/2022 conforme calendário escolar da rede estadual de ensino de Jaguarão/RS. Para este dia havíamos planejado momentos de descontração, acolhida e integração entre professoras e crianças. A professora titular da turma me apresentou como uma professora pesquisadora. Eu então fiz uma breve fala explicando que por um período faria um trabalho junto à turma devido ao fato de também ser uma estudante. Creio que com esta minha fala consegui conquistar boa parte das crianças para quererem aprender comigo, pois elas se mostraram maravilhadas em saber que um adulto também estuda e precisa continuar fazendo isso por muito tempo se quiser ser um bom profissional e, melhorar sua condição de vida e de trabalho.

Ao avaliar a atitude que tive nesse primeiro dia de aula, em conversar abertamente sobre o que estaria fazendo ali, sei que tomei a decisão certa. Colocar-me no lugar de alguém que também estuda para poder ensinar e principalmente me colocar no lugar de alguém que está ali para fazer uma grande troca de aprendizagens com a titular de turma e com as próprias crianças foi importante para todos nós, pois além das crianças se mostraram motivadas a estudar comigo e com a professora titular, a mesma por sua vez não sentiu que sua sala estaria sendo invadida, mas passou a me ver como uma grande parceira.

Neste primeiro dia, tínhamos a intenção de formar um grupo de trabalho forte e unido, conquistar as crianças, conforme já disse, era o nosso principal objetivo. Assim organizamos nosso planejamento³⁶ com diferentes momentos: contação de história, música e dança, algumas dinâmicas com jogos, brincadeira com jogo, roda de leitura e conversa, e inclusive propomos uma atividade de tarefa de casa.

Como se pode perceber este primeiro dia foi um convite às crianças, para que dias depois viessem a emergir no eixo “Integração: O eu, o outro e o nós”. Infelizmente pelo curto tempo o jogo caça rimas não pode ser realizado neste dia, mas o objetivo principal do planejamento foi conquistado: as crianças haviam formado um grande grupo, uma enorme parceria com as professoras pode ser estabelecida, as crianças estavam motivadas a querer aprender. Como professoras, estávamos felizes, pois a

³⁶ Aqui cabe destacar que digo “nosso planejamento” para referir-me que o mesmo, conforme todos os outros foram pensados e construídos a partir de uma verdadeira troca entre mim (a pesquisadora) e a titular da turma. Ou seja, neste trabalho tudo o que foi realizado em sala de aula teve a colaboração dela, cumprindo assim com o acordo inicial de juntas aprendem uma com a outra.

tarefa de estimular as crianças para que viessem a desenvolver suas potencialidades estava começando a ser cumprida. Como respostas às nossas intervenções iniciais esperávamos o comprometimento das crianças em fazerem a tarefa de casa e trazer a mesma para socializar com a turma. E o retorno foi satisfatório.

Após esta primeira aula, ao longo de alguns dias que se sucederam (de 22/02/2022 até 04/03/2022) estive presente na escola (nos dias letivos) somente com o intuito de realizar um contato com as famílias, a fim de me aproximar das mesmas e receber a autorização necessária para a realização da pesquisa. Conforme obtinha as autorizações, as testagens foram sendo realizadas por mim com as crianças. Neste período não participei de nenhuma atividade de sala de aula, até pelo fato de que conforme o combinado com a titular de turma, este tempo seria dela com suas crianças, um tempo para a acolhida das mesmas, um tempo para que eles pudessem se conhecer e construir laços de respeito, amizade e reciprocidade, reconhecendo quem de fato era a titular de turma e passando a entender que a pesquisadora entrava em sala de aula dias depois para realizar seu trabalho em total parceria com a professora.

Durante este período meu trabalho como pesquisadora centrou-se em identificar as habilidades das crianças referentes à leitura³⁷ e à escrita³⁸ e até mesmo sobre a matemática (mesmo este não sendo o foco da pesquisa). Para tanto iniciei a aplicação do roteiro diagnóstico que teve por base as testagens das quatro palavras e uma frase, cujas análises me permitiram identificar que a maioria das crianças apresentava avanço na consciência fonológica, já que apresentaram hipótese silábico-alfabética. E, outras apresentaram hipótese alfabética, ou seja, compreendiam o SEA. Seguem os dados:

³⁷ Neste trabalho ler significa inclusive fazer leitura de imagens, reconhecendo por exemplo o nome de um animal ao identificá-lo em uma fotografia. Aqui a leitura é considerada amplamente constituída quando a criança percebe a relação entre fala e escrita, um exemplo disso seria quando a criança reconhece seu nome, o nome dos colegas, palavras em rótulos, em cartazes e placas, pôr fim a leitura de pequenos textos.

³⁸ Neste trabalho escrever significa inclusive os rabiscos (as garatujas) que as crianças fazem quando começam a tentar imitar a escrita convencional. Entendemos o avanço dos níveis de escrita e a sua consolidação quando a concepção de escrita da criança a torna convencional tornando-a capaz de escrever pequenos textos mesmo que não de forma ortográfica.

Quadro 10 – Níveis de escritas das crianças no início do 1º bimestre de 2022

NÍVEIS DE ESCRITA:						
CRIANÇAS	NÍVEL 01	NÍVEL 02	NÍVEL 03	NÍVEL 03	NÍVEL 04	NÍVEL 05
	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico Alfabético	Alfabético
	Fase dos rabiscos, desenhos e garatujas. As crianças ainda não perceberam que a escrita se faz com sinais gráficos, as letras.	Fase da escrita com letras. As crianças percebem que para escrever usamos letras. Mas não estabelece relação com os sons da fala.	Representam cada sílaba por uma letra, porém escolhe qualquer letra para representar cada sílaba, pois ainda não adquiriu a capacidade de fonetização.	Escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, escolhendo letras que correspondem ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba.	Revelam já ter compreendido que a sílaba é composta de mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam.	Fase dos rabiscos, desenhos e garatujas. As crianças ainda não perceberam que a escrita se faz com sinais gráficos, as letras.
ALINE				x	X	
ARIANE					X	x
GABRIELA				x	X	
GIOVANI					X	x
JOANA THAMIREZ		X		x		
JÚLHYO SÁVIO					X	x
KÁSSIA		X		x		
LAURO						x
LORENA L.						x
LORENA S.					X	x
LUIS				x	X	
MATEUS EDUARDO					X	x
MATEUS LAURO					X	x
MAURO		X		x		
RAFAELA						x
STEFANIO					X	x
TAYLA					X	x
THOMÁZ					X	x

Fonte: Dados da pesquisa

As testagens neste momento foram importantíssimas para a decisão da readequação dos planejamentos que já haviam sido pensados para o início do projeto. A partir das análises o que fiz foi reorganizar ou criar algumas atividades, a fim de levar as crianças a evoluírem dentro de seus níveis de desenvolvimento sobre a escrita. Minha intenção sempre foi a de realizar um trabalho bastante baseado na realidade da turma e que fosse interessante para ela. Olhar para os níveis de escrita, buscando entender como pensavam aquelas crianças, que de sua maneira já liam e escreviam, foi essencial para o início do trabalho.

A ideia de se começar a trabalhar a partir do eixo “Integração: O eu, o outro e o nós” não precisou ser descartada, já que na turma tínhamos duas crianças (Kassiana e Joana Thamirez) que inclusive não sabiam escrever seus nomes próprios de memória. Sabendo que o trabalho a partir do nome próprio de uma criança é algo significativo e necessário para o autoconhecimento de si mesma, preparamos para a sala materiais que nos auxiliassem no trabalho com os nomes das crianças da turma. Sendo assim, a titular organizou uma lista com fotos e os nomes da turma escritos em letra bastão e cursiva. E eu, organizei crachás de mesa com os nomes das crianças, bem como tratei de fotografar o rosto de cada criança, imprimir as fotos das crianças e seus nomes cujas letras iniciais foram escritas na cor vermelha para destacar das demais a fim de que em uma das aulas pudéssemos começar a fazer uso do que chamo de “Chamada: Quem somos? Quantos somos?”

E então iniciamos o trabalho de intervenção pedagógica alfaletadora a partir do já idealizado projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos” a partir do seu 1º eixo apresentado a seguir.

6.1.1.1 A pedagogia de projetos e o eixo "Integração: O eu, o outro e o nós"

O trabalho em sala de aula, oficialmente iniciou em uma segunda-feira dia 07/03/2022. Durante aqueles longos dias que antecederam este, eu me encontrava ansiosa e construindo em minha mente inúmeras expectativas, alguns medos e receios também. Chegado o dia, uma calma tomou conta de mim, creio que isso se deve ao fato de tanto que me preparei para este momento. Para a minha surpresa a sala neste dia não estava cheia, apenas seis crianças estavam presentes: Mateus Eduardo, Mateus Lauro, Júlhyo Sávio, Stefano, Lorena L e Giovani.

Começamos a aula fazendo algo que já era de conhecimento das crianças: cantando e dançando a música de acolhida! Essa é sempre uma boa ideia quando se deseja descontrair. As crianças a partir da música aprendem inclusive que é importante dizer boa tarde para as pessoas. Parece algo bobo, mas tão importante para a boa convivência não só na sala de aula, mas na sociedade. Aqui valeu conversar com as crianças sobre boas maneiras (as palavrinhas mágicas) e desde então começamos a estabelecer nossas regrinhas (os combinados).

Após falarmos um pouco sobre respeito e reciprocidade (é claro que expliquei o significado das palavras), coloquei no quadro a data e a rotina³⁹ de aula em forma de lista, da seguinte maneira:

JAGUARÃO, 07 DE MARÇO DE 2022.

ROTINA:

*ACOLHIDA;
 *CHAMADA;
 *CALENDÁRIO;
 *HISTÓRIA;
 *ATIVIDADE;
 *RODA DE CONVERSA;
 *ÍNDICE COLETIVO.

Orientei as crianças que abrissem seus cadernos para fazer a cópia da data e da rotina que eu havia escrito no quadro conforme mostrei, expliquei o que era aquela lista de coisas escritas e o para que servia. Assim, as crianças entenderam que aquele gênero textual que nada mais era que uma lista, continha a rotina do que seria feito naquele dia de aula, ou seja, ao longo de toda à tarde. As crianças a partir da mesma poderiam previamente saber o que iria acontecer. A respeito disso, Pinho (2013, p. 142), diz que:

O jogo de prática da escrita da data acompanhado de um roteiro de trabalho pode remeter aos rastros de significados da prática de anotações de uma pauta de reunião, da escrita de compromissos em uma agenda, o que penso que carrega consigo a ideia de organização e planejamento, ou mesmo, “ensinar” os sujeitos a se “auto-organizarem” e planejarem “a sua vida”.

Os escritos nesta lista eram um desafio à leitura diária, já que as crianças teriam que ler as palavras escritas para saber o que aconteceria primeiro, o que viria depois etc. É claro que muitas me perguntavam “O que diz ali?” ou “O que está escrito ali?” e eu respondia mostrando com o dedo, fazendo curvas de caneta no quadro entre as sílabas existentes nas palavras, tentando ajudar desde sempre as crianças a lerem. Com o passar do tempo eu esperava que as crianças conseguissem ler as palavras sozinhas, mesmo que de memória.

³⁹ A palavra rotina no campo da educação, mais precisamente no campo da pedagogia “[...] refere-se ao conjunto de práticas invariáveis e sistemáticas que têm a finalidade de organizar o cotidiano das crianças no desenvolvimento das aulas, com o intuito de gerar uma certa estabilidade diária e a disciplina dos corpos para a execução de determinadas ações” (PINHO, 2013, p. 137).

Acredito que se o meu objetivo fosse outro, se talvez meu objetivo não fosse o de levar as crianças a tentarem ler o que estava escrito, eu poderia ter feito como se faz inclusive na pré-escola... Ter organizado uma rotina com apenas desenhos, ou ainda palavras e os respectivos desenhos que representassem bem estas palavras, porém aqui a necessidade de levar as crianças a irem além, despertando nelas o desejo pelo aprender a ler palavras, frases e pequenos textos, bem como a escrever, orientava minhas decisões pedagógicas. Eu queria que desde sempre elas percebessem que necessitavam aprender a ler para ler as coisas do mundo e que elas precisavam aprender a escrever para aprender a comunicar não só pela fala, mas também pela escrita das coisas do mundo.

A cópia da rotina para elas passou a ser vista como algo importante, tornou-se uma necessidade diária e assim as crianças começaram a melhorar a caligrafia (diminuir o tamanho das letras) sem precisar fazer treinos enfadonhos, fazendo cansativas cópias das letras (soltas) do alfabeto. Aprenderam a folhear o caderno para procurar a próxima folha em branco ou o próximo espaço em branco possível de ser usado. Aprenderam também a usar o caderno escrevendo as palavras de cima para baixo e da esquerda para a direita, conforme o nosso SEA e respeitando o limite entre as linhas dele.

Pinho (2013) a respeito não só da orientação espacial da escrita, mas também sobre a orientação espacial da leitura, considerando o que Ferreiro e Teberosky (2007) alertam no capítulo 2 da obra *“Psicogênese da Língua Escrita”*, em sua tese de doutorado aponta como reflexão sobre o assunto as seguintes contribuições que aqui cabe serem elucidadas:

[...] a orientação espacial para a leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo) seria uma informação socialmente transmitida, ou seja, é necessário que se informe a criança sobre esta prática, que foi historicamente convencionalizada e, portanto, é arbitrária.

[...] sobre o caráter arbitrário e convencional desta “informação” sobre a orientação espacial da leitura e da escrita (como elas mesmas nomeiam), podemos ler tais argumentações como sinalizações para uma normatividade que se modifica e se atualiza em dimensões espaciais e temporais (PINHO, 2013, p. 129).

Neste sentido, esclarecer a criança sobre o uso do caderno, o como se lê (comportamento leitor) e o como se escreve é necessário já que para adquirirem tais habilidades precisam seguir a normatividade da nossa língua que se baseia no SEA.

Sobre este dia, lembro-me que o formato da data apresentada por mim desta maneira: “JAGUARÃO, 07 DE MARÇO DE 2022.”, era algo totalmente novo para as crianças, pois elas haviam aprendido a escrever assim: 07/03/2022, mesmo ainda não sabendo relacionar, por exemplo, o número 03 ao mês de março, ou seja, para muitos a data era uma simples cópia, e apesar de poder ser “lida” a mesma não podia ser compreendida e interpretada, já que alguns ainda não tinham conhecimentos suficientes sobre os meses do ano.

Lembro-me também que passado estes momentos iniciais continuamos o que estava no planejamento: organizamos a chamada da turma! A chamada que eu nomeei “Chamada: Quem somos? Quantos somos?”. Organizamos a chamada da seguinte maneira: em ordem alfabética, sendo que em um lado ficavam os nomes das meninas e no outro lado ficavam os nomes dos meninos. Nesta chamada fizemos a colagem da foto e do nome da criança, sendo que a primeira letra do nome eu havia imprimido de cor diferente das demais para destacar mesmo. Começamos então a organizar. Eu fazia as intervenções da seguinte maneira: Quem vem antes? Quem vem depois? E pela lógica da ordem do alfabeto alguns (os que já sabiam) respondiam de acordo com o esperado, os outros iam aprendendo a entender o como se organiza uma lista a partir da ordem alfabética. Assim começamos a colocar a cabeça para pensar. Eu primeiro mostrei os dois nomes que havia na turma cujas escritas começavam com a primeira letra do alfabeto. Fiz às crianças a seguinte pergunta: Por qual motivo Aline vem antes de Ariane? Então alguém falou: “Porque é aluna nova” e outro disse: “Porque começa com A”. A partir destas hipóteses das crianças fomos ampliando o significado de ordem alfabética. Coloquei no quadro os dois nomes e fiz as crianças perceberem que os dois nomes começavam com a letra A (a primeira letra do alfabeto), assim torna-se necessário analisar a segunda letra do nome e olhar para a ordem alfabética, a fim de identificar qual vem primeiro no alfabeto. Perceberam então que Aline deveria constar na chamada por primeiro, pois Aline tem o L como segunda letra e Ariane tem o R como segunda letra, e no alfabeto a letra L vem antes da letra R.

Continuamos o processo de organizar a chamada. E, novamente nos deparamos com mais uma dúvida: Quem vem primeiro: Júlhyo Sávio ou Joana Thamirez? E a grande maioria que se arriscou a falar, respondeu “É a Joana, porque o vem antes do U”. Na sala muitas crianças têm o nome iniciado pela letra L, e apesar disso sem demora as crianças haviam hipotetizado que “Lauro vem antes porque depois do L

vem o A”. Aprenderam que quando uma pessoa tem o mesmo nome da outra temos que olhar para a letra inicial do último sobrenome das pessoas e comparar, pois é assim que as pessoas abreviam seus nomes. Neste caso, a Lorena L nesta lista fica primeiro que a Lorena S. Concluímos esta atividade de organização da chamada hipotetizando sobre mais outras dúvidas: Quem vem primeiro: Mateus Lauro ou Mateus Eduardo? Tayla ou Thomáz?

Assim obtivemos a resposta para a pergunta: Quem somos? Para finalizar esta atividade nos restou fazer a contagem e descobrir: Quantos somos? Contamos a quantidade de meninas e a quantidade de meninos que havíamos colado na chamada, após contarmos eu escrevi o numeral indicado pelas crianças no quadro e fizemos a soma.

Como se pode perceber, diariamente através da utilização deste cartaz organizado em duas colunas contendo os nomes das meninas e dos meninos, fazíamos a chamada e a contagem de quantas crianças estavam presentes naquele dia. Sobre as intervenções que fazíamos, vale destacar perguntas do tipo: Com que letra começa este nome? Com que letra este nome termina? Qual criança também tem o nome que começa com esta letra? Quantas letras tem este nome? É um nome pequeno ou é um nome grande? Qual outra palavra também começa com a mesma letra inicial deste nome? Qual outra palavra também termina com a mesma letra final deste nome? Este nome rima com o quê? Quantas vezes abrimos a boca para falar este nome? Esta última pergunta era sempre seguida de uma intervenção mais profunda já que tínhamos por intenção conduzir as crianças a:

[...] pronunciarem cada sílaba da palavra enfatizando sua pronúncia com maior entonação, visivelmente expressa também por um movimento da boca mais acentuado, simultaneamente acompanhado por palmas que marcavam cada sílaba pronunciada (PINHO, 2013, p. 134).

A contagem realizada por palmas (ou pela variante “levantada de dedos próxima à boca”) eram expressas oralmente por números, após terem pronunciado todas as sílabas existentes na palavra em estudo. E, funcionava como “[...] um meio de ‘perceberem’ a sílaba como unidade fonológica” (PINHO, 2013, p. 134).

Também fazíamos intervenções voltadas para a matemática quando contávamos e somávamos o número de crianças presentes (meninas + meninos), por vezes optávamos por fazer bolinhas ou bonequinhos, às vezes colocávamos no quadro somente o numeral para representar a quantidade de meninas e de meninos presente

na sala e fazíamos a soma. Em alguns dias colocávamos o número total de crianças da turma e diminuíamos do numeral a quantidade de crianças ausentes. Um recurso que poderia ter sido usado junto à chamada são os prendedores para marcar a presença de cada criança. Assim fica mais fácil visualizar a quantidade de crianças presentes e ausentes no dia.

Assim como a acolhida e a chamada: Quem somos? Quantos somos? o calendário anual coletivo da turma e o calendário mensal individual do tempo passaram a fazer parte das atividades permanentes da turma, ou seja, aquelas que todos os dias são realizadas em aula. E, neste primeiro dia de aula ao qual estou relatando, as crianças aprenderam a usar o mesmo da seguinte maneira: Cada criança da turma recebeu o seu calendário mensal individual do tempo, ou seja, um calendário para ser preenchido com os dados do mês de março, para que todos os dias através de desenhos pudessem registrar como está o tempo naquele dia. Através dele é que as crianças aos poucos foram aprendendo a se localizar no tempo. A partir do uso diário, cada criança foi começando a utilizá-lo sozinha, tendo sempre como apoio um calendário anual de uso coletivo da turma. Segue abaixo o modelo utilizado para os registros:

Figura 3 – Calendário do tempo

CALENDÁRIO DO TEMPO

Mês: _____ Ano: _____ Nome do aluno (a): _____

Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado

Fonte: Acervo da pesquisa

Para ajudar no entendimento do que é um calendário e o para que serve ele, nos apoiávamos no calendário anual de uso coletivo presente em sala de aula, impresso em tamanho grande pela titular da turma. Em colaboração através do uso deste calendário explicamos para as crianças quantos meses tem um ano, quantos dias tem uma semana. Explicamos também que domingo é o primeiro dia da semana e que sábado é o último. Fizemos referência aos dias da semana na tentativa de levar as crianças perceberem o nome dos dias com a ordem dos dias, exemplo: 2º dia da semana = segunda-feira, 3º dia da semana = terça-feira etc. Após as explicações as crianças passaram a fazer uso do calendário mensal individual do tempo neste dia e diariamente, já que a utilização do calendário também permite às crianças aprenderem sobre a sequência numérica. Por fim, revisamos algumas aprendizagens através da seguinte atividade estruturada em folha:

Figura 4 – Atividade sobre o calendário

MARQUE NO SEU CALENDÁRIO!

1. OBSERVE O CALENDÁRIO. PARA QUE ELE SERVE?
2. PINTe NO CALENDÁRIO OS DIAS EM QUE NÃO HÁ AULA.

MARÇO 2022

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

3. QUANTOS DIAS TEM UMA SEMANA? PINTe UM QUADRINHO PARA CADA DIA DA SEMANA.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Fonte: Acervo da pesquisa.

Passado este momento de conhecimento das atividades permanentes de sala, é chegado o momento de ouvir uma boa história! Penso que as histórias também devem fazer parte das atividades de sala de aula quando se trabalha a partir da perspectiva do alfalettrar. No caso deste primeiro dia de aula a contação da história “Só eu e você” se fez necessária devido a intenção de motivar as crianças a falarem sobre sentimentos e emoções que a história poderia despertar. Queríamos identificar também o comportamento das crianças em um momento de leitura e começar apresentando a elas as partes que compõem a capa de um livro destacando o título da história, o nome do autor, o nome do ilustrador... Mostrando a ilustração presente na capa do livro perguntando posteriormente às crianças se elas conseguiram inferir, ou seja, imaginar sobre qual assunto a história se referia.

Após a leitura da história que não ocorreu em uma roda de leitura devido ao cenário de pandemia e necessidade de distanciamento social, passamos por um momento chamado de roda de conversa. Apesar de não estarmos em roda conversamos sobre a história e fizemos as seguintes perguntas para motivar as crianças a falarem: Quais sentimentos e emoções a história despertou em vocês? Vocês acreditam que neste bimestre poderemos viver uma incrível aventura? Sobre a primeira pergunta obtivemos as seguintes respostas: aventura, alegria, amor, amizade e gratidão. Sobre a segunda pergunta recebemos as respostas: não sei e sim.

Continuamos a aula fazendo mais uma atividade estruturada em folha, desta vez tínhamos como objetivo construir uma cápsula do tempo que seria aberta no final do bimestre. A ideia era que cada estudante pudesse ao final do bimestre contar como foi esse período e se teria alcançado o que desejava. Cada criança então recebeu um papel no qual escreveram o que naquele momento esperavam alcançar ao final do projeto. O interessante na realização desta atividade é que as crianças construíam suas respostas, mas a grande maioria não sabia como escrever no papel. Neste caso eu perguntava: Quer que eu escreva e você copia ou quer que eu te ajude a pensar na escrita das palavras? A resposta era sempre a segunda opção. A professora titular da turma observava este meu jeito de ensinar, ou melhor, este meu jeito de fazer as crianças refletirem/hipotetizarem sobre a escrita. As crianças perguntavam: como se escreve tal palavra e eu respondia com uma outra pergunta do tipo: com que letra você acha que começa esta palavra?

Ainda neste dia dediquei a segunda parte da aula para conversar com a turma, pois eu precisava fazer mais algumas explicações sobre o meu papel em sala de aula

enquanto estudante de mestrado profissional em educação. Falei para as crianças que meu trabalho duraria o período do primeiro bimestre e que ao longo deste tempo trabalharíamos a partir de um tema/problema.

O texto como eixo central do processo de alfalettrar. Expliquei que este foi o problema identificado por mim no ano passado quando fiz as entrevistas semiestruturadas com as oito crianças da turma. Disse às crianças que eu havia percebido a necessidade de se trabalhar em sala com diferentes portadores e tipos textuais (os gêneros textuais⁴⁰) já que as crianças não sabiam explicar com clareza o que eram textos, quais tipos de textos conheciam e quais gostariam de conhecer. Elas por sua vez quiseram saber o significado da palavra alfalettrar. E eu tentei explicar da melhor forma, dizendo que alfalettrar era uma nova forma de ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever. Era um jeito bem interessante de se fazer isso já que partíamos dos textos presentes na sociedade em que vivemos.

Na oportunidade falei para elas que juntos desenvolveríamos um projeto que teria o seguinte nome (Fio condutor): Interagindo com diferentes tipos de texto. Lembro-me que elas ficaram empolgadas e ao mesmo tempo curiosas, pois iriam alfabetizar-se através de um projeto que os apresentaria a alguns dos diferentes textos presentes na sociedade.

Falei então para elas que todo o projeto tem objetivos a serem alcançados e, fazendo a leitura dos seguintes excertos escritos abaixo, apresentei os objetivos do projeto.

- Promover práticas de alfabetização, em que se possam construir aprendizagens utilizando todas as unidades linguísticas (textos, palavras, frases, letras, fonemas e sílabas), tanto oralmente quanto na escrita e de forma simultânea (PINHO, 2001).
- Aproveitar os espaços da sala de aula, construindo aos poucos um cantinho da leitura.
- Proporcionar a utilização de diferentes jogos, a fim de que eles contribuam para a aquisição da escrita pelos estudantes.

⁴⁰ A palavra gênero textual ainda nesta fase é difícil de ser compreendida. As crianças por sua vez ainda não possuem conhecimentos suficientes como base para falarem dos cinco tipos de textos presentes nos gêneros textuais. Assim, desde a fase inicial da pesquisa optamos por falar em tipos de textos fazendo referência aos gêneros textuais.

- Promover o reconhecimento da necessidade da língua escrita através de seu uso social e leituras deleite.

Após ter apresentado os objetivos expliquei para as crianças que eu havia organizado um índice inicial (ver quadro abaixo) para o nosso projeto baseado nas respostas dadas em 2021 pelas oito⁴¹ crianças participantes das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 11 – Índice inicial organizado pela pesquisadora

CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	PERGUNTAS FEITAS ÀS CRIANÇAS		
	Para você o que é um texto?	Quais tipos de textos você conhece?	Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer?
RESPOSTAS DADAS PELAS CRIANÇAS			
ARIANE	Um texto é que nem este livro aqui (apontou para as estantes de livros da biblioteca). É que nem a história.	Histórias, cadernos, revistas, jornais. Só isso.	Não soube responder.
JÚLHYO SÁVIO	Não soube responder.	Eu conheço um, mas eu não sei como falar.	Não sei.
MATEUS EDUARDO	É tipo isso (apontou para a folha da entrevista).	Não sei. Acho que texto é de ler. Serve para ler.	Não soube responder.
MATEUS LAURO	Não entendo nada! Mas texto de que? Não sei o que é texto.	Nenhum. Quando eu queria crescer eu queria ser cozinheira.	Ham, balé?
STEFANIO	Quando eu estava no celular e falei umas coisas bem grande o meu pai disse que era um texto.	Eu falei Música dos Kilmarques de quando elas conseguiram suas marcas da MalirowPoney. O meu pai disse que isso era um texto. Eu tinha que fazer isso aí, senão não ia aparecer o que eu queria.	Não sei. Por causa que eu nunca soube o que era um texto. O meu pai foi que me disse o que era um texto.
TAYLA	Eu lia as vezes.	Não. Isso não.	Ler, escrever...
THOMAZ	É de ler.	Não soube responder.	Não soube responder.
CRIANÇA TRANSFERIDA	Nem me lembro mais. Mas já me disseram o que é um texto. Foi no ano passado. Foi meus pais.	Não soube responder.	Sim, gostaria de conhecer. Não me lembro.

Fonte: Dados da pesquisa.

⁴¹ Aqui cabe mencionar quais foram as crianças participantes das entrevistas semiestruturadas que continuaram na turma no ano de 2022: Ariane, Júlyho Sávio, Mateus Eduardo, Mateus Lauro, Stefanio, Tayla e Thomaz. Conforme já foi dito das oito crianças, uma foi transferida de escola e por isso decidiu não atribuir um nome fictício para ela.

Fazendo esta explicação, na sequência li para as crianças as perguntas que havia feito e falei que o índice é utilizado, a fim de ordenar as informações que me foram e me são dadas.

Neste dia optei por não apresentar as respostas que as oito crianças haviam dado, para não influenciar nas respostas que posteriormente as crianças presentes neste dia de aula me forneceria, quando começamos a modificar o índice inicial, construindo assim o índice coletivo da turma.

Assim sendo, apresentei a elas as perguntas do nexu condutor, ou seja, as perguntas condutoras escritas em cartazes colados no quadro. Após ler as mesmas, disse às crianças que ao longo do projeto o que se espera é que elas consigam responder tais perguntas encontrando um nexu para a existência do projeto “Interagindo com diferentes tipos de texto”. Elas por sua vez, demonstraram entender minhas explicações e aceitar o meu convite para a participação dele.

Então antes de começarmos a modificar o índice inicial, construindo o primeiro índice coletivo da turma, fiz uma breve fala que tinha por intenção levar as crianças a entenderem que o índice deveria ser modificado/ampliado de forma consciente, para isso através do uso do dicionário, desenvolvi primeiramente um trabalho que consistiu em diferenciar hipótese de opinião. Minha intenção era a de que as crianças fizessem uma espécie de contrato comigo (um combinado), eu desejava que elas percebessem a necessidade de deixarem de “achar coisas” e passassem a “afirmar coisas” a partir daquilo que de fato acreditam. Assim, eu esperava estar levando as crianças a um importante progresso na aprendizagem, e de fato estava, pois passaram a pensar mais ao formular e dar uma resposta.

Esclarecida esta situação através do uso do dicionário, procedemos para a ampliação do índice inicial a partir das perguntas do nexu condutor que foram escritas em cartazes colados no quadro (ver figura abaixo).

Figura 5 – Atividade no quadro



Fonte: Acervo da pesquisa

O índice inicial foi transformado em um índice coletivo que por sua vez passou por modificações/ampliações ao longo do projeto. O registro das ideias então passou a ser feito em um índice coletivo com o intuito de se ressignificar estas primeiras ideias do grupo até o final do projeto, fazendo comparações e novas discussões. Abaixo temos os registros do índice coletivo elaborado neste dia.

Quadro 12 – Índice coletivo 01

O que são textos?	Para que servem os textos?	Quais portadores de textos existem em nossa sociedade?	Quais portadores de textos você já conhece?	Quais portadores de textos você não conhece, mas gostaria de conhecer?
<ul style="list-style-type: none"> - Palavras; - Escrever sobre alguma coisa; - A gente lê alguma palavra; - Várias palavras; - Para escrever as coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para escrever coisas sobre alguma coisa, sobre um filme... Alguma coisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vi na rua, mas não me lembro o que era; - Assinatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pasta; - Caderno; - Agenda; - Biblioteca; - Computador (eu e meu irmão já escrevemos uma música no computador); - Celular/ - Diário (coisas pessoais); - Livro; - Estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno.

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale destacar que o índice coletivo acima foi construído através de um intenso diálogo. Para ajudarem a pensar nos portadores textuais, troquei a palavra portador por carregador⁴². Disse para as crianças: pensem em algo que carrega textos! Assim muitas respostas me foram dadas apesar de que ainda era cedo para se ter uma opinião baseada em conhecimentos adquiridos em sala de aula. Sendo assim, afirmo que basicamente todas as respostas que me foram dadas surgiram de conhecimentos adquiridos socialmente fora do contexto escolar. Uma bagagem significativa inclusive.

Para encerrar esta aula, eu sugeri às crianças que fizessem sempre que pudessem a busca por materiais e informações para ajudar a responder as perguntas do nexó condutor. Pedi a elas que trouxessem de casa algo que para elas representasse um texto. A ideia era a de que sendo este um projeto coletivo da turma, as crianças deveriam compartilhar os materiais encontrados, a fim de que se debatesse sobre eles, ampliando o índice coletivo. Comprometi-me com elas de também fazer a pesquisa levando diferentes tipos de textos, gêneros e portadores textuais. Expliquei a elas que os materiais inclusive poderiam ficar expostos na sala em um varal no cantinho da leitura.

No dia 08/03/2022 as crianças saíram mais cedo e apenas tiveram aula de Educação Física. No dia 09/03/2022 iniciamos a aula pelas atividades permanentes e cópia da rotina e então começamos a fazer as atividades pensadas para a semana e como o planejamento da última aula não pode ser desenvolvido, começamos por ele. Eu então recontei para as crianças a história Tatá volta às aulas, história essa que lá no meu primeiro dia de aula com a turma eu havia mandado para casa. Conversamos sobre ela em uma espécie de roda de conversa. Devido a pandemia a conversa acontecia sempre um sabendo esperar o outro falar, mas não em roda e sim cada um em seu lugar. Posteriormente fizemos uma atividade com as borboletas que cada criança confeccionou em casa. Cada criança tinha que selecionar letras do alfabeto móvel (um recurso bastante utilizado em classes de alfabetização) ou recortar de revistas e/ou jornais letras que formassem o seu nome e colar num papel junto a sua borboleta. Aquelas crianças que ainda não haviam consolidado a escrita de memória de seu

⁴² Talvez a definição de portador de texto como algo que carrega o texto, tenha influenciado as respostas de que portador pode ser estante, biblioteca.

próprio nome, eram convidadas a usarem o crachá de mesa como apoio para a realização desta atividade, e eu e a titular da turma fazíamos as intervenções necessárias para ajudar as mesmas. Cada criança, na sequência, foi apresentada e apresentando o seu trabalho para a turma. Tornamos este momento propício para que todos se conhecessem melhor, já que as crianças tinham que contar um pouco de si mesmas. Por fim o mural com todas as borboletas da turma foi construído. Agora as lagartas haviam saído do casulo para começarem a voar!

Dando continuidade à aula, fomos logo apresentando o alfabeto que já estava exposto na sala de aula logo acima do quadro branco, expliquei que para falar usamos sons e que para escrever esses sons usamos letras (as letras do alfabeto). Finalmente disse que ao conjunto de 26 letras damos o nome de alfabeto. Recitamos em voz alta as letras do alfabeto. As crianças posteriormente fizeram uma atividade de reconhecimento de letras a partir da palavra borboleta. Palavra esta que escrevi bem grande no quadro. Fizemos a contagem das letras e a análise da palavra, observando com que letra começa e com que letra termina a palavra, quantas vogais têm na palavra, quais se repetem etc. Comparamos o tamanho desta palavra com outras na tentativa de que as crianças que poderiam estar na fase do realismo nominal⁴³ percebessem que o tamanho da palavra não tem relação com o objeto em si. Observe o que fizemos:

⁴³ “O realismo nominal corresponde a uma fase em que a criança ainda não desenvolveu habilidades de consciência fonológica necessárias para a compreensão do SEA. O realismo nominal é uma forma de conceber as palavras que não as considera como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, pesquisadores de diferentes países constataram que alguns alunos não conseguiam compreender o sistema de escrita alfabética - SEA, porque ficavam atrelando as palavras a características físicas ou funcionais dos objetos. Desse modo, acreditavam que trem devia ser uma palavra grande, com muitas letras, porque um trem é enorme; já formiguinha seria uma palavra muito pequena, com poucas letras ou com letras pequenininhas. O realismo nominal desses aprendizes também os fazia pensar que a palavra sofá seria parecida com a palavra cadeira, porque ambos servem para se sentar” (MORAIS, 2014, s./p.).

Figura 6 – Realismo nominal



Fonte: Acervo da pesquisa.

Neste dia também realizamos atividades voltadas para a aprendizagem das vogais, já que nossa escrita tem em cada sílaba uma vogal. Realizar um trabalho intenso de reconhecimento das mesmas e de consciência fonológica das vogais é importante especialmente para as crianças que estão no processo inicial de aquisição da língua escrita.

A cada explicação eu ia propondo uma atividade estruturada em folha, desta vez as crianças tinham que pintar no alfabeto somente as vogais. Finalizando a aula recitamos mais uma vez as letras do alfabeto e posteriormente recitamos as vogais. A atividade agora era desenhar, algo que muitas crianças gostam de fazer e que de uma forma ou outra conseguem fazer sem problemas. Assim, as que estão no processo inicial de aquisição da língua escrita se encorajam a pensar e a realizar atividades. As crianças tinham que pensar em algo que começasse com a letra B de borboleta e fazer um desenho para representá-lo. Alguns imediatamente disseram bola e desenharam. E quando chegou a merendeira com a banana eles logo pensaram: Banana! Havia também de pensar em algo que terminasse com a letra A de borboleta e fazer um desenho para representá-lo. Por fim, as crianças deveriam copiar da lista de nomes da turma apenas nomes que iniciam com vogais.

Como se pode perceber estas primeiras aulas foram pensadas mais no sentido de iniciar o processo de alfabetização, lembrando aprendizagens que possivelmente antes já haviam sido construídas e encorajando as crianças a realizarem as atividades

propostas. A grande maioria da turma é claro que tinha potencial para realizar atividades mais complexas, mas quando se quer envolver alguém devemos pensar em cada escolha para não haver bloqueios, despertar medo ou ansiedade na criança. Vejo que um dos grandes desafios do educador é saber conduzir uma aula de forma a encantar as crianças, a convidar as mesmas a querer aprender, realizar as atividades com prazer, fazendo a troca e a busca por informação. Assim digo que cada escolha de fato contribuiu para a formação do nosso grupo de trabalho.

No dia 10/03/2022 a proposta já era outra, queríamos começar a apresentar os tipos de textos presentes na sociedade, ou seja, fazer o uso dos textos explicando as características de cada um. É claro que já havíamos trabalhado com textos desde o início, até porque não devemos fugir disso quando se trabalha na perspectiva do alfabetar, porém o enfoque nunca havia sido dado para as características dos textos, não havíamos falado onde podemos encontrá-los, etc. As crianças também fizeram a análise da palavra borboleta, pintando na mesma apenas as consoantes.

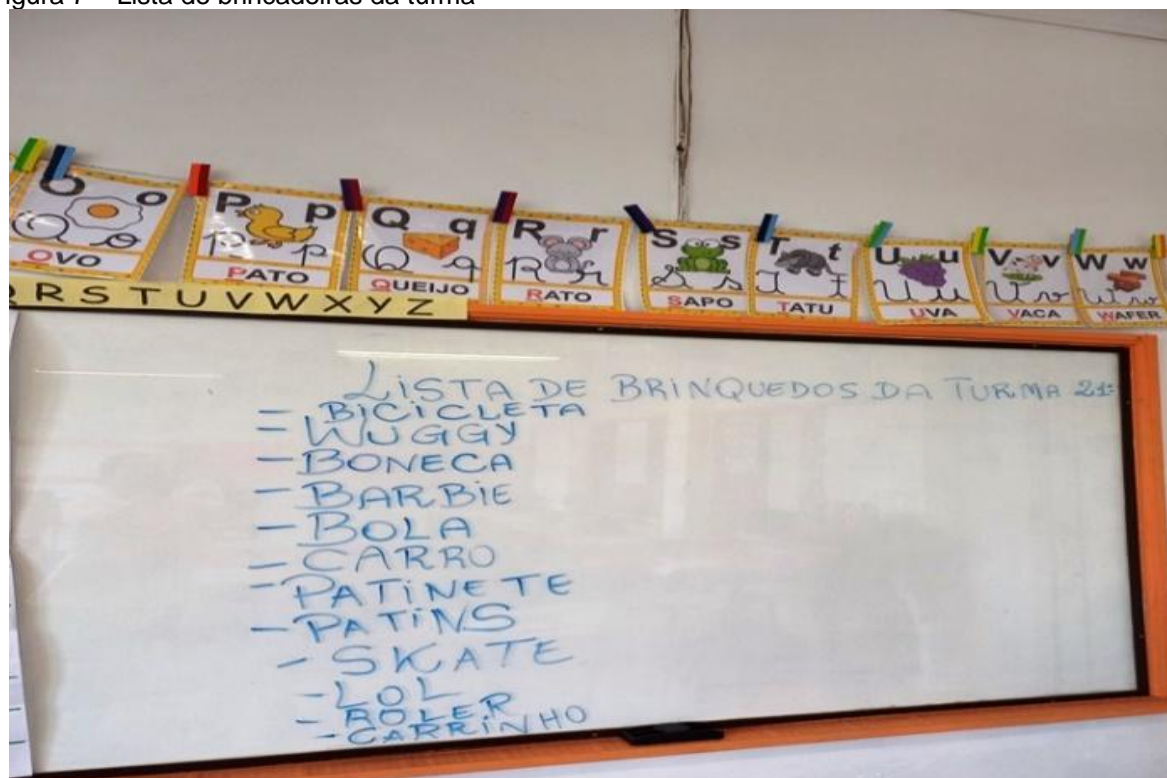
As crianças após fazerem isso, receberam um alfabeto com letras e ilustrações para colorir. Era um alfabeto de consulta para ser colado no caderno. Elas haviam de pintar as vogais de vermelho e as consoantes de azul. Neste alfabeto as letras K, W e Y não possuíam ilustrações, expliquei às crianças que estas eram letras estrangeiras que haviam sido incorporadas no alfabeto do português brasileiro. Feito isto, apresentei o gênero textual ADIVINHA. Na oportunidade, após fazer a seguinte leitura: O que é, o que é? Venho ao mundo rastejando. Tudo obra da natureza, um belo dia saio voando, mostrando a minha beleza! expliquei com o apoio de um cartaz uma das principais características deste gênero textual, ou seja, a pergunta inicial: O que é, o que é?

É claro que as crianças começaram a brincar de adivinha na sala de aula e ficaram espantadas por já conhecerem e inclusive brincarem com este gênero textual sem saber nomeá-lo, sem saber dizer que uma adivinha é um gênero textual presente em nossa sociedade. Para finalizar, a atividade estruturada em folha foi realizada pelas crianças que sem dificuldade souberam pintar a resposta correta da adivinha.

Neste dia ocorreu algo que é comum acontecer em sala de aula, principalmente quando a professora não conhece bem a turma (meu caso). Planejei poucas atividades, ou talvez atividades muito fáceis de serem realizadas e que por isso levaram pouco tempo para serem realizadas, assim tive que propor atividades extras além do planejamento. Optei por usarmos a lista de nomes da turma confeccionada pela titular

da turma. Apresentei aquela lista de nomes como um gênero textual: LISTA. A titular explicou a forma de organização do mesmo em ordem alfabética conforme a chamada da turma. As crianças puderam entender que a lista de nomes então seria um gênero textual. Convidei as crianças para organizarmos uma lista dos brinquedos preferidos da turma (ver imagem abaixo). Assim cada criança tinha que falar o nome do seu brinquedo preferido e eu ia escrevendo no quadro. As crianças tinham que me dizer como escrever as palavras, já que neste momento eu era somente a escriba. Em alguns casos as crianças sabiam o que queriam que eu escrevesse, mas não sabiam quais letras que eu tinha que escrever, assim uns ajudavam os outros e eu e a titular da turma também, sempre no sentido de fazer a criança pensar nas hipóteses sobre a escrita.

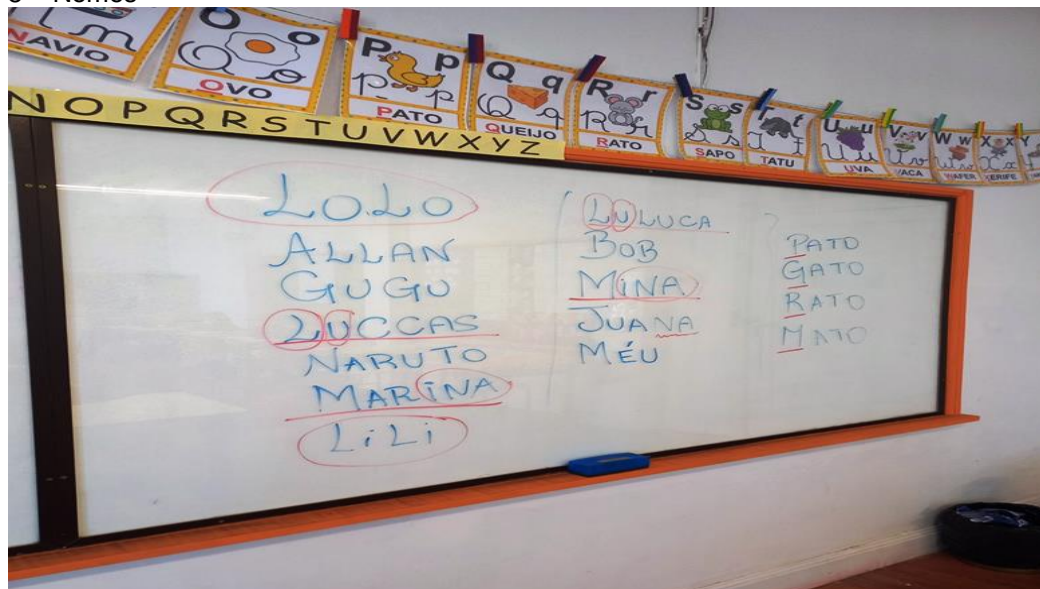
Figura 7 – Lista de brincadeiras da turma



Fonte: Acervo da pesquisa.

No último dia desta primeira semana de aula, 11/03/2022, fizemos as atividades permanentes: calendário mensal individual do tempo e chamada: Quantos somos? Quem somos? e as crianças fizeram a cópia da data e da rotina. Comecei a aula apresentando às crianças o texto CANTIGA POPULAR com o apoio de um cartaz. Logo perguntei: por qual motivo vocês acreditam que este texto tem este nome? A Lorena S. então respondeu: “Porque é uma música popular”. Cantamos a cantiga “Borboletinha”, as crianças pintaram o desenho que acompanhava a mesma e logo abaixo tinham que inventar e escrever um nome para a sua borboleta, assim participaram de mais atividades que tinham que pensar sobre a escrita das palavras e eu e a outra professora fazíamos as intervenções quando necessário. Por fim, as crianças tinham que mostrar para os colegas os nomes inventados e eu os anotava no quadro branco. Elas também tinham que dizer se o nome começava com vogal ou consoante. Logo após fizemos importantes comparações analisando as partes que compunham as palavras.

Figura 8 – Nomes



Fonte: Acervo da pesquisa

Dando continuidade à aula, passamos a trabalhar com rimas, uma forte característica das cantigas populares. As crianças tinham que copiar da música as palavras que rimavam na cantiga. Colocamos a escrita da cantiga “Borboletinha” no quadro branco e cantando a música conseguimos ajudar as crianças a identificarem as rimas. Destacamos o final das palavras, mostrando que as palavras borboletinha, cozinha e madrinha rimavam, pois a última sílaba era igual, ou seja, terminava com a sílaba

(nha). Passamos a brincar de rimar, as crianças que adoram brincar fizeram inúmeras rimas e perceberam que palavras diferentes possuem partes iguais. Finalizamos a aula brincando com o jogo caça rimas. Um jogo disponibilizado na famosa caixa amarela, uma caixa com jogos da coleção do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Eu muito trabalhei com estes jogos tendo preferência pelo caça rimas. Sendo assim, eu já havia colocado ele em um planejamento anterior organizado para esta turma, mas como não foi possível de brincarmos com ele decidi trazê-lo para esta aula e foi muito significativo para as crianças que conosco puderam aprender o que são rimas, puderam interagir através do jogo, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras, perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final. Com este jogo tiveram a oportunidade de desenvolver a consciência fonológica enquanto exploravam as rimas e puderam comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

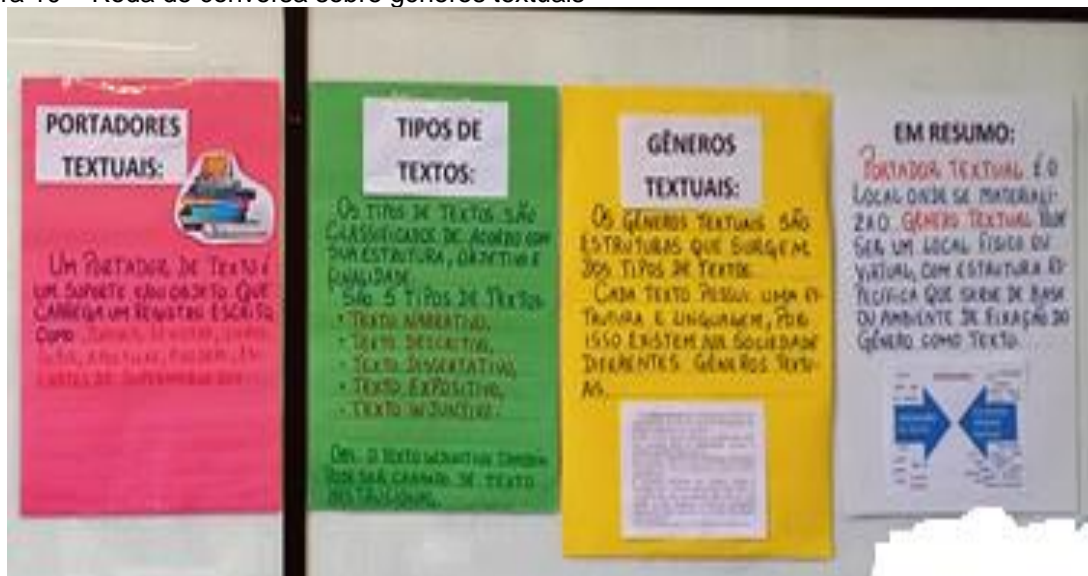
Figura 9 – Jogo de consciência fonológica



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na quarta-feira 16/03/2022 comecei a aula com uma “roda de conversa”, me apoiando em cartazes para começar o diálogo com as crianças (ver figura a seguir). Apoiei-me nos mesmos buscando aprofundar as explicações sobre portadores textuais, tipos de textos e gêneros textuais, levando sempre em consideração a idade das crianças para compreenderem o que eu estava tentando dizer/ explicar.

Figura 10 – Roda de conversa sobre gêneros textuais



Fonte: Acervo da pesquisa.

Aos poucos, através de explicações e um diálogo provocativo com as crianças, fomos relembando os diferentes portadores textuais, tipos de textos e gêneros textuais que tivemos contato na última semana de aula. Acredito que aprender as características dos portadores de texto desde cedo ajuda as crianças a preverem que tipos de conteúdo (tipos de textos e gêneros textuais) encontrarão neles. Na escola é importante que as crianças aprendam estas características desde a Educação Infantil e ciclo de alfabetização, pois quando se depararem com os diferentes gêneros textuais nos anos seguintes já estarão aptas a prever o que encontrarão neles e em qual formato.

Na oportunidade aproveitei para aprofundar e clarear as ideias das crianças sobre portadores de textos, já que da última vez que falei sobre isso acabei por confundir algumas crianças. Preparei-me melhor para esta aula e então expliquei para as crianças que um portador de texto é um objeto que carrega um registro escrito, tais como: jornais, revistas, livros, gibis, apostilas, folders, encartes de supermercados... Falei para as crianças que o portador textual é o local onde se materializa o texto

(gênero textual) e que isso pode ocorrer tanto da forma física (no papel) ou na forma virtual (on-line).

E, já que o nosso foco é ajudar as crianças a identificar os diferentes portadores de textos presentes na sociedade que servem de base para que os gêneros textuais se materializam me detive em explicar para as crianças as características de alguns portadores textuais, bem como de diferentes gêneros textuais. Essa imagem serviu como base:

Figura 11 – Gêneros e tipos textuais



Fonte: Slideshare. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/MarileneRangelRangel/produo-e-reviso-de-textos>. Acesso em: 08 abr. 2023.

E a partir dela travamos um diálogo provocativo com forte característica de uma tempestade de ideias, já que eu além das explicações lancei muitas provocações, observe:

Professora 1: Então, eu trouxe algumas explicações, tá? Vou começar explicando o que é um portador textual. Lembram o que eu disse pra vocês na semana passada? Que o portador textual é aquele que carrega o texto?

Aluna: Sim.

Professora 1: Lembram disso?

Aluno: Não, porque eu não tava.

Professora 1: Hum.

Professora 1: Então, olha só vocês falaram até que os portadores de texto são pasta, caderno, agenda, falaram do livro, do diálogo, né? As hipóteses de vocês.

Professora 1: Então eu vou explicar melhor, tá? O quê que é um portador de texto? Um portador de texto é um suporte, tá? Ou um objeto que carrega um registro escrito. Algo escrito vai estar neste portador textual. Os livros são um portador textual, não é? Que mais? Os jornais, as revistas, os gibis, quem é que já teve contato com o gibi? Conhece algum gibi? Falem gente.

Aluno: Eu.

Professora 1: Revistas, quem é que conhece revistas?

Alunos: Eu.

Professora 1: Na casa de vocês tem alguém que receba jornal?

Turma: Sim.

Professora 1: Sim? Ahm... Apostilas, essas de escola também, né? Os livros didáticos, encartes de supermercados. Isso tudo gente, são portadores textuais, tá? Os livros têm uma grande variedade de textos ali.

Professora 1: Tem livro pra receita, tem livro de história infantil, tem livro que só os contos, né? As histórias, os contos infantis, outros com as fábulas, então é muito grande, tem muito portador textual, né? E hoje em dia com o avanço da tecnologia e da internet nós também temos os sites, né? Como portadores textuais ó, os blogs, né? Oh, vamos ver sites, blogs, os e-mails lá dentro também eles colocam, as pessoas usam na internet os textos, colocam os textos.

Professora 1: Mas que tipos de textos, né? Que estão presentes na sociedade? Ah, e vocês disseram palavras, né? Várias palavras, né? Que os textos são para escrever coisas né, muito bem. Isto. Assim pessoal, são vários tipos de textos, tá? Na verdade, são cinco, tá?

Professora 1: Mas eu não vou me deter a ficar explicando cada um deles, tá? Porque não é agora pra este momento, tá? Vocês estão numa turma de segundo ano, mais adiante vocês vão aprofundar os estudos.

Professora 1: Mas para vocês saberem nós temos cinco tipos de textos, tá? Os narrativos, os descritivos, os dissertativos, os expositivos e os injuntivos. Que também pode ser chamado de texto instrucional. Cada um deles serve para caracterizar o gênero, tá? Por exemplo, o quê que são gêneros? Aí vocês vão dizer: Aí professora, mas tá confusa essa aula, né? Tu vens lá me falar de portador textual, tá bem, os jornais, as revistas, os livros, são portadores textuais, os cadernos, né? Enfim, tudo que carrega o texto é um portador textual. Beleza, tipos de texto são um pouco difícil de entender. Mas nem tanto. Conforme a gente for conhecendo os gêneros nós vamos se dando conta que cada gênero textual tem um tipo de texto, um tipo de texto. Bom, os gêneros textuais são uma estrutura que surgem de cada um dos tipos de textos, tá?

Professora 1: Cada texto possui, então, uma estrutura e uma linguagem, tá? Por isso existem na sociedade diferentes gêneros textuais. Lembram quando eu falei que a rotina da turma é um tipo de texto? É um gênero textual?

Turma: Sim.

Professora 1: Que gênero textual que eu falei que era? A lista. A lista.

Professora 1: Entenderam? É um tipo de gênero textual, tá? Ahm... Eu vou destacar este pedaço aqui da explicação sobre os gêneros textuais que eu achei bem interessante, se vocês tiverem perguntas vocês podem fazer, levanta a mão e faz, tá?

Aluno: Professora?

Professora 1: Oi?

Aluno: Posso tomar água?

Professora 1: Água, pode tomar. Quem tem água pode tomar. Vocês não trazem garrafinha?

Aluno: Eu trouxe hoje.

Professora 1: Tá, então tá.

Professora 2: (inaudível).

Professora: Sim. Gente, os gêneros textuais eles são classificados conforme as características comuns. Iguais, né? Que os textos apresentam em relação à linguagem, aquilo que está sendo tratado, falado e ao conteúdo, tá?

Professora 1: Vocês vão entendendo mais, existem muitos gêneros pessoais os quais vão promover uma interação entre o que nós chamamos de interlocutores.

Professora 1: O emissor, quem está falando, quem está emitindo a informação e o receptor, aquele que está recebendo, ou seja, aquele que está lendo a informação, tá? São exemplos, a resenha crítica a jornalística, a publicidade, uma receita de bolo, ó, gênero textual, tá? Por exemplo, ahm... Quer dizer que uma receita de bolo, ela apresenta a lista de ingredientes necessários ali na receita de bolo não tem assim: Ingredientes tem o título não tem? Por exemplo, vamos botar bolo de chocolate, vamos organizar aqui ó B com O Bo, L e O LO, bolo de chocolate. Este é o nome da receita! E aí ela é dividida em dois pedaços, oh! Esse gênero textual.

Professora 1: A parte que fala dos ingredientes, que aqui eu vou ter uma lista de coisas, e a parte que fala do modo de fazer, o modo de preparo, que aí é umas regrinhas, não é assim? Instruções. Então no mesmo gênero textual eu posso ter dois tipos de textos, tá? Em resumo, gente, o que importa o texto, o portador textual, ó, é o local onde se materializa o gênero textual, ou seja, o portador textual é aonde eu vou lá e coloco o meu texto, certo?

Professora 1: Pode ser um local físico, o que quer dizer físico? Algo palpável, me ajuda profe Maria, tá? Algo que eu possa tocar, manusear, tá? Assim, ou virtual que a gente mexe lá nas plataformas, nos blogs, nos sites, vocês que já tão sempre mexendo na internet. Gabriel vira pra frente. Ta? Com uma estrutura específica, é claro, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero com o texto.

Professora 1: Então portadoras de textos, tá? Vamos falar os nomes deles, tá? Têm vários, vamos lembrar alguns. Os jornais, os rótulos das embalagens também são portadores de textos, ali às vezes não fala os ingredientes de como foi feito, que ele foi usado para fazer, né? Ahm... O modo de usar, então rótulos são portadores de textos. No jornal não vem lá no jornal, às vezes a receita dentro do jornal, uma carta ao leitor, vem, uma narrativa, um conto, uma história lá dentro do jornal? Vem também, os gibis, o site, as revistas, os blogs, os cartazes ó, como os que eu fiz aqui ó, também são portadores de textos.

Professora 1: Aqui eu trouxe um texto, ó, que ele informa vocês, tá? As agendas que nós já falamos em outra aula. E hoje inclusive nós vamos fazer, são portadores de textos, não são? Quando eu pego uma agenda, uma agenda telefônica, vamos falar assim, o quê que tem lá dentro dessa agenda telefônica? Quem é que sabe? Quem é que já pegou?

Aluna: Eu não sei por que eu não vim nessa aula.

Professora 1: Tá, mas em casa ou em algum lugar tu já viu uma agenda telefônica? Alguém já viu?

Aluna: É aquele negócio assim de liga?

Professora 1: Isso. É de ligar. Fala Júlia.

Aluna: É aquele negócio da agenda do telefone?

Professora 1: Agenda do telefone, e como que ela é organizada? O quê que tem nela?

Aluna: Letras.

Professora 1: Letras, claro.

Aluna: Texto.

Professora 1: Texto, o texto ali, que tipo de texto? Quê que tá escrito ali? Normalmente o quê que vem? Não é o nome da pessoa e o número de telefone?

Alunas: Sim.

Professora 1: E essa agenda, normalmente, ela não está organizada em ordem alfabética pra facilitar a organização?

Alunos: Sim.

Professora 1: Sim, né? Pra eu não ficar perdido lá procurando, né? Ah eu quero achar o Thomaz lá, ah, mas eu sei que o T é lá no final do alfabeto, ó. Então, eu já vou lá pro final da agenda procurar o Thomaz. Ah, mas eu tô querendo achar o número do telefone da Aline ou da Ariane?

Professora 1: Eu vou procurar no início da agenda porque a agenda ela é o quê? Organizada pela ordem alfabética, o portador de texto organizado pela ordem alfabética que tem dentro dele um texto em formato de lista, né? Elas são listas de nomes, telefones, nomes, telefones, tá? E os diferentes gêneros textuais que a gente já andou conhecendo, com os contos, tá? Ahm... Deixa eu ver que mais que a gente conheceu, as cantigas populares, né?

Professora 1: As adivinhas. Oi Júlhyo.

Aluno: E tem como mandar texto pelo WhatsApp.

Professora 1: Tem como mandar texto pelo WhatsApp, hoje em dia é tudo possível, né? Tudo circula na internet. É o meio virtual que porta textos, o tempo inteiro.

Aluno: É, e quando a gente vai pesquisar alguma coisa a gente precisa das letras.

Professora: Precisa das letras! E aí, tu entrou numa discussão importante que era o que eu queria, viu Giovani. Por que o quê que eu quero falar com vocês... O porquê eu estou insistindo tanto em falar sobre texto, em falar sobre portadores de texto, fazer com que vocês conheçam os diferentes portadores. Porque a professora quer que vocês se interessem pela aprendizagem da leitura e da escrita, que vocês passem a querer aprender a ler e escrever para poder utilizar sozinhos. Os meios de comunicação, os portadores de textos presentes na sociedade, os gêneros textuais, certo? Quem é que tem curiosidade de conhecer algum gênero textual que eu falei? Hum? Alguém tem curiosidade de conhecer ou não? Ninguém? Ahm? Ninguém tem curiosidade? Fala Kassiana.

Aluna: Eu quero!

Professora 1: Tu quer? E tu Júlhyo qual que tu tem interesse de conhecer?

Aluno: Os textos de telefone.

Professora 1: Textos de telefone? As agendas telefônicas? Hum, vou ter que achar e descobrir alguém que me consiga uma agenda telefônica.

Ao observarmos este diálogo podemos dizer que as provocações que fui fazendo ajudaram as crianças a pensarem nos contatos que já tiveram com diferentes portadores e gêneros textuais. Creio que minhas explicações e longa conversa com a turma fizeram com que as crianças percebessem que já tiveram contato com muitos

portadores de textos e gêneros textuais. Aprenderam inclusive algumas características de gêneros textuais, a importância das letras para a vivência em sociedade e o quanto é necessário aprender a ler e a escrever para poder se comunicar.

E já que as letras são importantes para a vivência em sociedade, antes de começarmos a rever os diferentes portadores e gêneros textuais estudados na semana passada, dando sequência a esta tempestade de ideias que se tornou uma incursão em práticas de letramento (um mundo letrado) eu passei para a contação da história do alfabeto presente no livro intitulado “O livro da escrita” da autora Ruth Rocha. Como sabemos, as histórias devem fazer parte das práticas de alfaletar. Soares (2020, p. 23) diz que: “Pode ser motivador para crianças que estão se alfabetizando e letrando conhecer um pouco da história da escrita”.

Fazendo perguntas tentei levar as crianças a inferirem sobre qual possível história seria contada através do livro, algumas crianças se perturbaram ao tentar descobrir sobre o que se trata o livro tendo que analisar a ilustração da capa, percebendo que apenas o contexto não bastava para informar o que possivelmente estaria escrito naquele livro. Por fim apresentei o livro destacando primeiramente o que compõem a sua capa e antes de contar a história expliquei às crianças que esse livro iria ajudar as mesmas a conhecerem a história do alfabeto e a ampliar as ideias sobre a necessidade de sua existência, observe:

Professora 1: Muito bem. Então gente, hoje a aula especificamente vai começar com este livro aqui. Quem é que já viu este livro? Ninguém viu? Quem já viu? Alguém já escutou essa história? Já viu essa capa de livro?

Aluno: Não.

Aluno: Eu já.

Professora 1: Tu Lorena S, onde Lorena?

Aluna: Numa biblioteca que eu fui uma vez com a minha mãe.

Professora 1: Em uma biblioteca que tu foi com a tua mãe? E o quê que diz será dentro deste livro? O quê que conta sobre o quê que fala?

Aluna: Aí eu já não sei, eu só vi.

Professora 1: Só viu, não sabia, não leu ou ninguém leu pra ti. Mas olhando a capa, olhando a capa, os desenhos, quê que vocês imaginam que seja

Aluno: Um passarinho.

Professora 1: Tem um passarinho.

Aluno: Parece um galo, uma galinha.

Professora 1: Parece um galo e uma galinha.

Aluno: Passarinho.

Professora 1: Ah, muito bem! E quem é que sabe ler aqui na turma? Ahn? Vamos ler então o título da história "O livro da? O que está escrito nesta palavra bem grande aqui?

Aluna: Galinha?

Professora 1: "O livro da escrita".

Professora: É de uma coleção do homem e a comunicação, da autora Ruth Rocha, ó, o nome, o nome da autora sempre aparecem, né? Ahm... A criação e o projeto gráfico então dos desenhos do Otávio

Roth, as ilustrações, né? Raquel Coelho, sempre todo livro que traz consigo imagens, normalmente ele tem o nome do ilustrador na capa.

Professora: Agora eu quero que vocês escutem bem o que eu vou contar, porque depois a gente vai conversar, tá? Este livro vai fazer vocês entenderem o porquê da existência do que nós chamamos de alfabeto. Certo?

Ao contar uma história normalmente quando as crianças demonstram estar interessadas pelo que estão ouvindo, fazem comentários, estabelecem relações, emitem opiniões, demonstram estar pensando e imaginando coisas ao mesmo tempo em que ouvem a história. Observe nestes excertos o que estou tentando dizer:

Professora 1: O tipo de escrita que cada povo inventou dependeu do material usado para escrever. Olha só, as formas diferentes de desenhar os peixes ó, cada coisa queria dizer uma coisa diferente.

Professora: Os babilônios tiveram a primeira escrita bem codificada, olha só a escrita dos babilônios. Imagina, né? Entender o que tá escrito ali.

Aluno: Impossível.

Professora 1: Impossível! Pra gente que não conhece a escrita deles é impossível, né? Usavam lajotas de barro mole gente, barro mole, não é barro duro, barra mole como suporte para o texto. E aí a gente tá falando ó, do portador textual, na época era barro mole, tá? Ahm... E o pequeno bastão, não tinha caneta pra escrever, não tinha o computador pra digitar, era um bastão de madeira ou ferro até para escrever. Como era difícil fazer as linhas, curvas no barro, passaram a fazer marcas calcadas na argila com um estilete de ponta triangular, a cunha, que se chama, que é isto aqui ó, por isso que tá o desenho aqui ó, era uma coisa mais ou menos assim ó, pontudinha, tá?

Aluno: Parece uma lança.

Segundo Soares (2020, p. 68): “Na fase em que a criança começa a usar o alfabeto quando pretende escrever, é importante desenvolver de forma sistemática o conhecimento e reconhecimento das letras”. Observe o que fiz na tentativa de estimular as crianças a fazerem a discriminação visual entre as letras que apareceram na história.

Professora 1: A escrita fonética permite que se reproduzam todos os sons de todas as línguas com poucos sinais e aí vocês sabem, né? Que a língua, o nosso português falado é diferente lá dos americanos que falam inglês, é diferente lá dos uruguaios que falam espanhol, né? Cada povo tem...

Aluno: Meu vô fala português e mora em Uruguaiana.

Professora 1: É? Cada povo tem um jeito de falar, né? Cada cultura no caso. Fala Thomaz.

Aluno: Meu tio fala espanhol.

Professora: Teu tio fala espanhol? E é diferente de ti? Bem diferente né, do português, né? Olha só, os fenícios devem ter conhecido a escrita fonética por intermédio dos egípcios, tá? Adaptaram o alfabeto ó, fonético egípcio, a língua fenícia e criaram o alfabeto que tinha vinte e quatro letras no alfabeto fenício, tá?

Professora 1: E que usaram com muita habilidade. Eles habitavam a região que hoje é a costa do Líbano. Olha só como este alfabeto fenício, as letras deles ó, olhem bem quem é que tá vendo?

Aluno: Eu num tô.

Professora 1: A forma de grafar ó, a grafia, tá? A escrita da letra, ó. É parecida com as nossas letras, ó...

Professora 1: Que letra se parece essa com nosso alfabeto?

Alunos: W.

Professora: Essa aqui?

Aluno: Z.

Professora: Z. Isso aí! Essa aqui ó?

Alunos: K.

Como é perceptível enquanto eu contava a história me detinha na ideia de fazer com que as crianças emitissem suas opiniões sobre a mesma e inclusive fossem demonstrando seus conhecimentos sobre as letras do alfabeto.

Uma história bem contada torna-se uma verdadeira aula dada, neste caso a aula que dei sobre a história do alfabeto partiu do livro da escritora da autora Ruth Rocha. A partir da história algumas crianças concluíram que aprender a ler e a escrever é muito difícil e outras perceberam que as formas das letras foram se modificando conforme a necessidade das civilizações e que o nosso atual alfabeto é quase igual ao alfabeto romano herdado dos gregos.

Soares (2020, p. 50), diz que: “Será interessante e enriquecedor, como complemento de atividades para compreensão do alfabeto, contar a história da invenção dele: da escrita a partir de desenhos até a invenção dele”. Neste caso, o inverso foi feito, já que a contação da história do alfabeto antecedeu as atividades realizadas posteriormente.

A análise das últimas transcrições desta aula, apresentadas logo abaixo, permite verificar que as crianças através da história entenderam o quanto necessitamos da escrita, algo importante já que faz parte do ensinar o cativar as crianças para quererem aprender. As crianças só aprendem algo que consideram ser necessário. Neste sentido é válido este trabalho intencional de conquistar a criança e propor práticas alfaletadoras que façam com que as crianças queiram aprender a ler e a escrever por perceberem a importância e necessidade disso para a vida em sociedade. Verifique:

Professora 1: Estamos indo pro final da história. Hoje todas as sociedades civilizadas possuem uma escrita. O mundo moderno precisa da escrita até para as coisas mais simples. Pra quê que a gente precisa da escrita, pessoal? Quem é que sabe dizer, antes que eu conte.

Aluno: Pra ler.

Professora 1: Pra ler, que mais?

Aluno: Pra escrever.

Professora 1: Pra escrever, a gente precisa da escrita pra escrever, mas pra escrever o quê? O que que a gente precisa escrever? Qual é a necessidade de eu escrever?

Aluno: Pra aprender.

Professora 1: Aprender? Pode, pode ser.

Aluno: Porque se a pessoa for surda e não saber a língua de sinais, aí escreve.

Professora 1: Aí escreve também, mas por quê? Pra quem que eu uso no meu dia a dia? Escrita, onde que essa escrita aparece? Quem é que sabe me dizer?

Aluno 1: Em textos.

Professora: Em textos, isso mesmo. Se eu quero me comunicar com uma pessoa que não mora na cidade?

Aluno 1: Mensagem.

Professora 1: Mensagem. E aí? Eu preciso saber fazer o quê?

Aluno: Escrever.

Professora 1: Escrever, senão não, não tem como se comunicar, né? Por telepatia, por pensamento, não dá né gente? Antigamente o que que as pessoas faziam muito pra poder se comunicar?

Aluno: Escrever.

Professora 1: Escreviam, escreviam o que?

Aluno: Desenhos.

Professora 1: Antes da existência do celular e do computador.

Turma: Desenhos.

Professora 1: Desenho? Pode ser, mas não... Fala?

Aluno: O alfabeto com vinte e quatro letras.

Professora 1: O alfabeto com vinte e quatro letras, não é bem isso. Cartas gente.

Aluno: Era o que ia falar.

Professora: Era o que tu ia falar? Cartas, as pessoas escreviam cartas, umas para as outras. Pra poder se comunicar, porque não tinha telefone, não tinha computadores.

Aluno: Escrever é mais importante ainda pras pessoas que não sabem falar, não sabem escutar.

Professora 1: Tu acha?

Aluno: Sim, porque eles não sabem falar vão ter que sempre escrever, por isso que é mais importante.

Professora 1: Hum. Tá bem! Olha só, o mundo moderno precisa da escrita até para as coisas mais simples, escutem bem, a compreensão de placas, quando eu tô lá na rua e eu leio tá escrito, PARE, eu sei que eu devo parar. As instruções ou os textos de instruções ó, que eu acabei de falar, como as receitas, né? Como as regras de jogo, né? Para o manejo também de máquinas, as instruções serve como usar a máquina de lavar, né? Ahm... As bulas de remédio, quem vem ali naquele texto, né? Que é um gênero textual, a bula de remédio, ela vem organizada de forma que a pessoa consiga se medicar, se automedicar em casa, fazendo a coisa certa.

As últimas transcrições desta contação de história também nos permitem verificar que as crianças mesmo sendo pequenas têm construído a ideia do que seja uma pessoa que não sabe ler e nem escrever. Giovani por exemplo falou: “Elas não sabem escrever, então elas desenharam”. Giovani também demonstrou entender que a existência do alfabeto se dá devido à necessidade de comunicação. Quando perguntei às crianças da turma se agora saberiam me dizer o porquê da existência do alfabeto, Giovani respondeu: “Pra se comunicar!

Soares (2020, p. 24) confirma a hipótese da criança quando emite a seguinte opinião: “A escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais”.

Ao finalizar a história, como de costume, tivemos um tempo para conversar e desta vez outras crianças resolveram dar suas opiniões, demonstrando assim ter compreendido a história. Observe:

Professora 1: Sim! Vocês acham que vocês aprenderam alguma coisa ouvindo essa história?

Alunos: Sim.

Aluno: Não.

Professora: Não? Quem acha que sim levanta a mão? Ó, a maioria acha que aprenderam, o quê que vocês aprenderam com essa história?

Aluno: O alfabeto.

Professora: O alfabeto, mas é o alfabeto ou é a história dele?

Turma: A história.

Aluno: Que as pessoas antigamente se comunicavam com desenho.

Professora 1: Isso, olha aí o Stefano já fez um resumo da história. Muito bem! Olha só, então vocês perceberam que as letras, né? O alfabeto tem uma história. O que mais chamou a atenção de vocês ao escutar a história, quem é que quer comentar? Fala Lorena.

Aluna: Como as letras nasceram.

Passado este momento pós contação de história e conversar, ainda nesta aula propus às crianças o início da revisão de aprendizagens sobre portadores gêneros textuais estudados na última semana de aula. Começamos esta parte da aula tendo o seguinte diálogo:

Professora 1: Gente, que que eu quero que vocês entendam agora, tá? Deixa a Joana Thamirez. Que que eu quero que vocês entendam agora? Que não só o alfabeto é importante, tá? Mas também a organização dele. O alfabeto tem vinte e seis letras, todo mundo já sabe, o nosso alfabeto, vinte e seis letras. Mas por que será que o nosso alfabeto tem essa organização? Primeiro A, depois o B, aí vem o C, o D, o E o F o G o H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z. Por que será? Por que será que a gente precisa dessa organização do alfabeto? Hein? O quê que vocês acham? Fala bem alto.

Aluno: Pra não misturar as letras.

Professora 1: Pra não misturar as letras? Hum, não sei. Será?

Aluna: Pra gente saber que letra vem primeiro e que letra vem depois.

Professora 1: Que letra vem primeiro, que letra vem depois. É mais fácil de memorizar o alfabeto ele sendo organizado nesta ordem? A, B, C, D, E, é bonito, né? A gente consegue cantar ele. Imagina se a gente cantasse Z F G, M N P, Z, W, X e tudo diferente. Né? Imagina se cada pessoa usasse um alfabeto de uma forma diferente?

Veja que as crianças sempre constroem hipóteses sobre aquilo que está sendo estudado. Quando a criança fala que a ordem alfabética serve “pra gente saber que letra vem primeiro e que letra vem depois” ela já demonstra ter certo conhecimento sobre o assunto. Então eu enquanto mediadora das aprendizagens ampliei a reflexão dizendo que a ordem alfabética existe e que ela é importante para nos ajudar a organizar as coisas, usei como exemplo a lista de nomes das crianças exposto em sala de aula e até mesmo o caderno de chamada da professora titular de turma (na oportunidade as crianças manusearam o mesmo, observando suas características) e em seguida propus às crianças que mandassem dicionários, folheando e inclusive cheirando os mesmos. Na oportunidade levei as crianças a perceberem que não só as letras do alfabeto são importantes, mas também a organização dele, ou seja, a ordem alfabética. Verifique o que estou dizendo através dos seguintes excertos:

Professora 1: Gente, vamos voltar aqui a explicação. Pra concluir essa parte, tá? A ordem alfabética existe e ela é importante pra nos ajudar a organizar as coisas, certo? Como que a prof. Maria organiza o caderno de chamada dela? Hein? Como que vocês acham?

Aluno: Ordem alfabética.

Professora: A ordem alfabética. A lista da prof. Maria como que está organizada?

Alunos: Em ordem alfabética.

Professora 1: Em ordem alfabética, pelo caderno de chamada dela. Muito bem. Então tem uma organização por detrás deste texto. Que nos permite já antecipar quem que vai tá lá no início da lista, do

glossário, e quem vai estar lá no final da lista, do glossário. Aqui ó, eu tenho o meu caderno de chamada, lá da minha turma do pré. Eu vou passar de mão em mão pra que vocês olhem organizado pela ordem alfabética. Deem uma olhada.

Professora 1: Caderno de chamada também é um texto viu gente? Tá. Tem que organizar a fila. Isso, a ordem alfabética ela facilita a nossa vida, a nossa organização de vários tipos de textos. Por exemplo o dicionário, olha só, que é o que nós vamos olhar hoje, manusear ó, tem vários aqui prof. Maria, vários tipos. O dicionário ele é organizado em ordem alfabética. Porque nesta ordem aí, porque aí fica mais fácil das pessoas procurarem as palavras aqui dentro. Tá? Tu tá entendendo Joana Thamirez? Ó eu vou mostrar pra Joana Thamirez. Olha só este livro, dicionário. Ele começa lá na letrinha A, olha só, como ele começa. Do alfabeto o A, e ele termina, olha só na última letrinha do alfabeto ó. Na letrinha Z. Ele é organizado em ordem alfabética esse livro, esse livro tem as palavras de nossa língua. Tá?

As crianças então não apenas entraram em contato com um novo portador textual, mas fizeram o uso dele, passando a conhecer o tipo de gênero textual presente no portador de texto DICIONÁRIO. Na oportunidade expliquei às crianças que existem dicionários em livros ou em meios eletrônicos. Falei que nele estão escritas as palavras (vocábulos, termos, expressões) de nossa língua. Falei também que este portador textual tem seu texto disposto em ordem alfabética para facilitar a compilação e organização dos dados, e que cada palavra é seguida de uma explicação sobre seu significado, bem como sua versão em outra língua como o inglês.

Após fazer esta explicação inicial eu tinha por intenção de que as crianças manuseassem os dicionários. Sendo assim, primeiramente propus às crianças que através da atividade de escrita espontânea tentassem escrever uma palavra cujo significado gostariam de descobrir. Algumas crianças em momentos de escrita espontânea demonstram dificuldade em escrever já que algumas não possuem conhecimentos suficientes para fazerem isso sozinhas. É neste momento que eu enquanto professora deveria fazer a intervenção pedagógica levando a criança a pensar no como se escreve, qual letra deve ser grafada para representar o fonema. Observe:

Professora 1: Tem alguma palavra que vocês já ouviram ou escreveram, mas que não conhecem o significado e gostariam de conhecer?

Aluno: UPA.

Professora: Como?

Aluno: Upa.

Professora: Upa. Muito bem. Então vocês vão colocar a palavra, vão escrever a palavra que vocês têm curiosidade de pesquisar no dicionário.

Professora 1: Qual é a palavra?

Professora 2: Oh, a Lorena escreveu UPA.

Professora 1: Qual é? Germes? Tu sabe escrever Germes? GE, faz GE, se tu colocar o R faz GER bota o GE mais o R. Pensa numa palavra. Mas não sabe escrever, tá. A gente vai chegar e ajudar vocês.

Professora 1: Paralelepípedo, PA tu vai fazer o Pa. Ra. Ra.

Professora 2: Hipopótamo.

Professora 1: Lê, Lê de novo.

Professora 2: Não, antes do o tem uma letra.

Professora 2: Pi, pe.

Aluno: E.

Professora 1: P e o? Qual é a vogal pra fazer o PE?

Professora 2: (inaudível).

Professora 1: DO. Agora com que letra começa a palavra? Vás procurar aqui oh. P, é o P e o A né?

Professora 1: Tu também quer descobrir? Oh, mas coloca uma sílaba aqui no meio oh. Ficou Palelepi-pedo, é paralelepípedo

Professora 1: P com E oh, paralelepípedo, P com E faz PE oh, usar o E, paralelepípedo.

Aluno: Profe?

Professora 1: Tás achando? Tem que começar com a letra, com que letra começa a palavra?

Aluno: P.

Professora 1: E o P no alfabeto vem antes do F ou depois do F.

Aluno: Eu não sei.

Professora 1: Não, tás longe aí. Mais ou menos por aqui. Viu? Tem que (inaudível), agora vai tentando achar a palavra.

Professora 1: Coloca teu nome. Deixa eu ver o que que tu escreveu? O que que tu escreveu aqui, fala pra profe?

Professora 1: Tu escreveu letras, né? Várias letras, muito bem! Já sabem que se escreve com letras, agora tu tem que começar a pensar como juntar as letras para formar palavras, qual palavra que tu não sabe mas que tu gostaria de saber.

Aluno: (inaudível).

Professora 1: (inaudível). Mas essa palavra não existe, existe?

Aluno: Existe.

Professora 1: Tu já ouviu ela em algum lugar ou tu tá inventando uma palavra?

Professora: Hem? Não inventa uma coisa, pensa em algo... Gente, sabe uma ideia pra quem está com dificuldade de escolher uma palavra pra buscar o significado? Pensem nos sentimentos, olha só, qual será o significado de amor? Qual será o significado da palavra amor no dicionário? Hein?

Sobre a invenção de palavras, conforme o acontecido nesta aula por uma criança, Soares (2020, p. 127) explica que: “Pseudopalavra é uma palavra que pode ser pronunciada, mas não existe, não tem significado”. Na oportunidade eu não tinha essa informação, se eu tivesse poderia ter explicado de uma melhor forma para a criança ao invés de dizer apenas que a palavra que ela queria procurar no dicionário não existia.

Sobretudo, como pode-se perceber atividades de letramento podem sugerir atividades de alfabetização. Eu e a titular de turma além de levar as crianças a pensarem na escrita das palavras ajudávamos as mesmas a procurarem as palavras no dicionário a partir da ordem alfabética que inclusive ainda não era conhecida por alguns. Neste caso, usar o dicionário e trabalhar com outros portadores de texto que também carregam um tipo de texto, que tenha em sua organização a ordem alfabética, pode ajudar no reconhecimento dela. O trabalho com agendas neste caso também se torna interessante e foi isso que fizemos na sequência.

Já que estávamos trabalhando a partir do eixo “Integração: O eu, o outro e o nós” e que na sala uma criança chamada Júlhyo Sávio já havia demonstrado interesse em conhecer agendas telefônicas e eu infelizmente não encontrei nenhuma (na forma física) para trazer para a sala de aula, achei por bem propor às crianças que construíssemos nesta aula uma AGENDA dos aniversariantes da turma, algo que contribuiria

não só para ampliar o entendimento da importância da ordem alfabética, ou que contribuiria para o desenvolvimento de um trabalho com este portador textual e gênero textual, mas que ajudaria as crianças a interagirem, se conhecerem melhor, contribuindo assim para a integração da turma, o conhecimento inclusive de si mesmas, objetivo deste eixo.

O trabalho de confeccionar as agendas foi interessante para o grupo já que ao realizar o trabalho descobrimos inclusive que muitas crianças não sabiam dizer nem o dia, nem o mês e nem o ano que nasceram. Este trabalho com as datas de nascimento das crianças nos fez refletir inclusive na necessidade de seguirmos trabalhando diariamente com a exploração do calendário coletivo anual, já que muitos apresentaram dificuldades em diferenciar mês de ano, por exemplo. Observe:

Professora 1: Prestem atenção, que que vocês vão fazer agora? Eu trouxe aqui um material para a gente organizar uma agenda. Não é uma agenda telefônica, tá?

Professora 1: É uma agenda dos aniversários da turma. Pra que a gente saiba, né? Ah, eu quero saber quando o Mateus Lauro faz aniversário. Eu vou lá na agenda dos aniversários e dou uma espiadinha. Como que nós vamos organizar essa agenda pra ficar fácil da gente encontrar os nomes?

Professora 1: Quem é que me dá uma sugestão?

Aluna: Em ordem alfabética.

Professora 1: Em ordem alfabética. Boa Lorena, bate aqui. Muito bem. Em ordem alfabética.

Professora 1: Como a lista da profe Maria, como a chamada da turma, como os dicionários, como o caderno de chamada. Pra ficar fácil a gente organiza em ordem alfabética.

Professora 1: O que que vai ter aqui? Tá? O que que vai ter? A letra, as letras do alfabeto, vinte e seis letras, eu vou colar aqui, tá? E nessa folhinha que é individual vocês vão escrever o nome de vocês, tá? Vou dar um exemplo escrevendo o meu aqui ó, Jenifer, tá? Vão escrever o nome de vocês, quem não sabe de memória copia bem bonito do crachá de mesa. Depois a data de nascimento. Tem alguém que não saiba a data de nascimento?

Aluno: Não sei nem quando eu faço aniversário.

Aluno: Eu não sei.

Professora 1: Um monte de gente não sabe prof. Maria.

Turma: Eu não sei. Não sei. Eu não sei.

Professora 1: Ninguém sabe quase. Meu Deus!

Aluno: Eu sei.

Professora 1: Tu não sabe quando tu faz aniversário?

Aluno: Eu não consigo lembrar se é um dia antes de quatro.

Professora 1: Antes de quatro.

Professora: E tu sabes o dia que tu faz aniversário?

Aluno: Cinco de agosto.

Professora 1: Cinco de agosto, e em que ano que tu nasceu? Tu lembra? Não lembras o ano. Hum.

Professora 1: Tá.

Aluno: Eu sei o ano que eu nasci.

Professora 1: Eu acho que a prof. Maria tem as datas, né prof. Maria?

Aluno: Eu só sei o ano que eu nasci.

Professora 1: Tá então.

Aluno: julho.

Professora 1: julho é o mês.

Professora 1: Ó, o Júlyho tá falando que julho é o mês que ele nasceu, em qual dia Júlyho? Tu lembra o dia? Tu não lembra, tá. A prof. Mara vai nos ajudar.

Aluno: Eu nasci em dois mil e quinze.

Não cabe aqui mostrar as transcrições das falas, mas vale contar que o trabalho com a agenda dos aniversariantes contribuiu inclusive para as crianças identificarem suas diferenças de idade, saber dizer quem é o mais velho da turma e quem é o mais novo, estabelecer comparações do tipo: A Ariane é mais velha que a Aline. Falar de passado, presente e futuro, ou seja, quem já fez aniversário, quem vai fazer aniversário no mês presente e quem irá fazer aniversário nos próximos meses. Identificar os meses do ano e os dias do mês no calendário coletivo da turma também foi possível de ser realizado a partir desta atividade, bem como perceber aqueles que nasceram no mesmo ano.

Professora 2: Gabriela. A Gabriela no dia onze de março, Gabriela fez aniversário na semana passada. Onze de março de dois mil e quinze. Agora Giovani, oh, cinco de agosto de dois mil e quatorze.

Professora 2: Joana Thamirez nasceu no dia trinta de três, quer dizer que ele vai fazer aniversário agora pro final do mês? Ó lá o calendário, vamos ver oh, trinta de março, no penúltimo dia do mês de março a Joana Thamirez tá fazendo aniversário.

Professora 2: Copia aí a tua data de nascimento. Quem é depois da Kassiana? O Lauro. Oh, vinte de sete de dois mil e quatorze, também nasceu no mesmo ano que o Júlhyo e o Giovani e que a Ariana. Agora o Lorena S.

Aluno: Meu aniversário foi lá no começo do ano.

Aluno: Tem bastante gente que nasceu no mesmo ano.

Aluno: Todo mundo nasceu em dois mil e quinze ou dois mil e quatorze.

Professora 2: Sim, ou um ano ou outro.

Professora 1: É.

Aluno: Hum?

Professora 1: Ou um ano ou outro.

Professora 2: Tem uns que já fizeram aniversário e outros que ainda não fizeram aniversário.

Aluno: Todos têm esse ano, (inaudível).

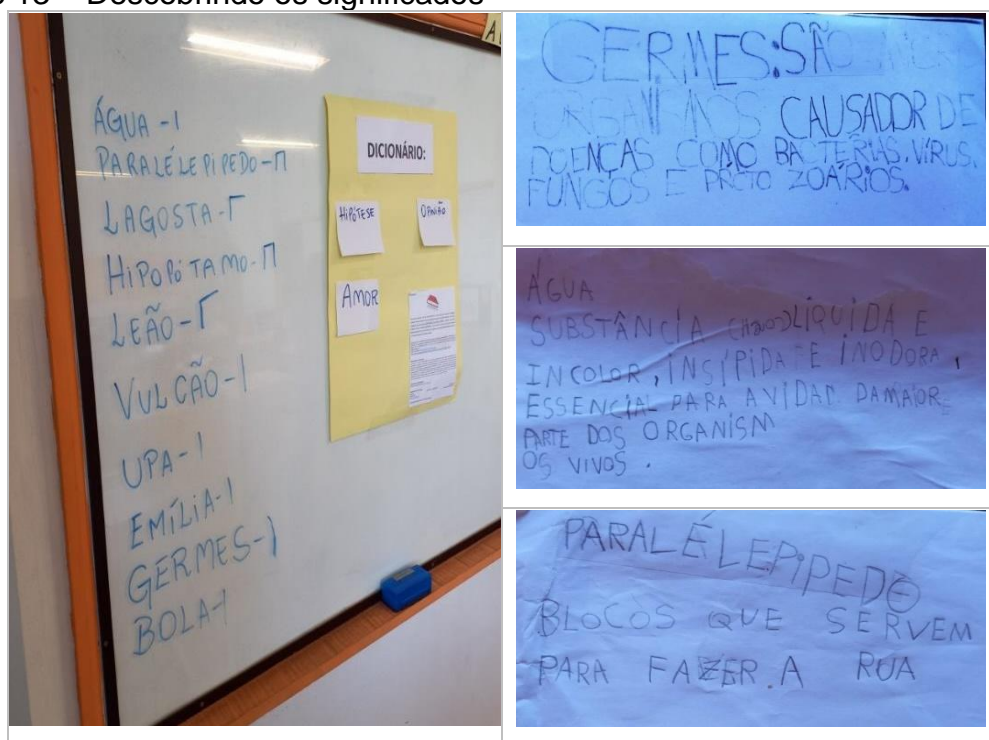
Professora 2: Oh, vamos pensar ó. Dois mil e quinze, dois mil e dezesseis, dezessete, dezoito, dezoito, vinte, vinte e um, vinte e dois. A maioria aqui tem sete, quase fazendo oito.

A partir das transcrições destas falas abro um parêntese para trazer uma importante reflexão sobre o trabalho interdisciplinar realizado a partir de uma pedagogia de projetos que tem por foco as práticas de alfalettrar. Ao desenvolver meu trabalho desta forma se bem observarmos identificarmos o encontro de disciplinas de forma despreziosa. Assim, torna-se possível trabalhar conteúdos diferentes a partir de um mesmo eixo e dentro de um mesmo projeto de trabalho.

Antes de finalizar este dia de aula, propus às crianças que em casa pesquisessem o significado de palavras em dicionários on-line. Assim sendo, eu enquanto escrevia coloquei no quadro branco da sala as palavras que as crianças ditavam, estas palavras eram as que elas gostariam de descobrir seu significado através do uso do dicionário e eu para ajudar a turma também teria que pesquisar e trazer para uma outra aula o significado delas compartilhando com todos. Enquanto eu escrevia a lista de palavras no quadro poderíamos ter feito o exercício de pensar coletivamente sobre a

escrita delas, uma atividade interessante de ser realizada diariamente em classe de alfabetização, já que as crianças que se encontram neste ciclo devem constantemente ser encorajadas a pensarem sobre a escrita de palavras, ou seja, no como se escreve. Mas por falta de tempo, já que a aula estava terminando, eu enquanto educadora não pude aproveitar a oportunidade para que isso acontecesse de forma significativa, ficando para outra aula tal ideia. Observe as palavras que as crianças queriam descobrir o significado e o resultado de algumas palavras pesquisadas:

Quadro 13 – Descobrimo os significados



Fonte: Acervo da pesquisa.

No dia 17/03/2022 continuamos construindo aprendizagens sobre os diferentes portadores e gêneros textuais trabalhados em aula na última semana. Sendo o calendário um tipo de texto usado diariamente em sala de aula, iniciamos a aula falando sobre a sua organização em meses do ano e dias da semana. Relembramos os algoritmos usados para formar os números que são infinitos, falamos da forma de organização dos números para a contagem do tempo no calendário. A maioria das crianças da turma em suas falas demonstrou entender o seu uso social e a forma de organização deste tipo de texto. Observando o calendário do mês de março conseguiram preencher seus próprios calendários do tempo seguindo a sequência numérica. A partir deste dia todo o dia cada criança chegava na sala e tinha que preencher em seu

calendário de uso pessoal, desenhando no mesmo espaço como estava o tempo naquele dia.

Para este dia eu havia planejado a realização de duas atividades envolvendo práticas de alfaetar: a primeira dizia respeito à escrita de texto coletivo (o CONTO) e a segunda dizia respeito à leitura de um texto que já havia sido trabalhado em sala de aula para posteriormente fazer a ilustração dele, colocando este texto dentro de um portador textual (o LIVRO). Tais atividades me pareciam serem pertinentes já que eu queria levar as crianças a começarem a pensar no como se escrevem textos, uma unidade linguística maior que a palavra e a frase, sendo que as crianças me pareciam ainda não estarem acostumadas a formular já que inclusive formar frases não era algo fácil para a maioria da turma. Alguns sequer percebiam que esta unidade linguística precisava apresentar sentido. Tentativas de leitura também não eram realizadas por boa parte da turma que relata “não saber ler”. A segunda atividade trazia consigo esta proposta.

Comecei esta parte da aula lembrando as crianças da história contada semana passada, presente no livro “Só você e Eu”. Falei para as crianças que naquele portador de texto temos presente o gênero textual CONTO. Expliquei que o livro é um portador textual que pode carregar diferentes tipos de textos e gêneros textuais. Então, falei das características presentes no gênero textual CONTO, dizendo as crianças que os contos fazem parte da literatura infantil (universo infantil), já que estão adequados às poucas experiências de leitura das crianças pequenas.

Falei também que a leitura de contos infantis neste caso facilita a compreensão do texto pela criança iniciante na leitura, já que o enredo apresentado neste tipo de texto não é complexo, pois possui poucos personagens e acontecimentos, bem como o tempo e espaço no qual acontece à história também são reduzidos. Por fim disse às crianças que iniciar o processo de leitura pelos contos infantis pode ser algo fascinante, já que este tipo de texto atende a capacidade de atenção das crianças e inclusive a experiência de vida, as expectativas e a visão de mundo delas que neste caso estão na condição de leitores em formação.

Após fazer tais explicações, conversamos sobre as experiências da turma com contos infantis e iniciamos o processo de escrita de texto coletivo da turma. Eu neste caso era a escriba que por vezes pedia ajuda das crianças para escolher as letras que compunham algumas palavras ou sílabas. Assim, no quadro branco da sala fui registrando o texto ditado pelas crianças.

Antes de começar a escrever o texto, a fim de ajudar as crianças a pensarem na composição dele, primeiramente coleí no quadro muitas imagens para que as crianças pudessem pensar no local onde aconteceria a história e quais seriam os personagens dela.

Escrevi no quadro branco algumas frases usadas normalmente para iniciar os contos infantis e então pedi para as crianças escolherem uma para iniciarmos a escrita do texto coletivo. Entre as frases estavam: Era uma vez; Há muito tempo; um certo dia; em um belo dia. A escolhida foi a segunda opção: Há muito tempo. Neste momento uma aluna explicou que “Era uma vez é muito usado nos contos de fadas” deixando evidente que sabe que muitas narrativas frequentemente se iniciam assim.

Escrevi também algumas perguntas norteadoras para nos ajudar a escrever um texto com início, meio e fim. Tais perguntas conforme íamos contando a história precisavam ser respondidas a fim de tornar este texto uma unidade com sentido. As perguntas escritas foram as seguintes: O quê? Quando? Como? Com quem? Onde?

Esta certamente foi uma das atividades que as crianças mais gostaram de realizar até aquele momento. Pensar em um lugar para acontecer a história, em personagens para compor ela foi animadora para as crianças. Elas por sua vez escolheram um castelo na floresta para a história acontecer, tinha que ter também um unicórnio, animais, índios, um cavalo, um príncipe e uma princesa, bem como uma bruxa para fazer a maldade. Não quiseram escolher monstros e tão pouco o coronavírus para fazer a maldade. Ao perguntar se queriam o coronavírus, teve um menino que disse “Não! Nem pensar! Deixa esse vírus pra lá”.

Lembro-me o quanto as crianças ficaram felizes em poder colocar um unicórnio como parte da história, então decidiram que o unicórnio viveria junto com o príncipe e a princesa no castelo. As crianças decidiram que todos eles gostavam de animais e crianças e que por isso convidaram os alunos da turma 21, os índios e os animais da floresta para uma festa que aconteceria do lado de fora do castelo.

Este foi um dos momentos mais engraçados, pois as crianças diziam “Sim, né professora!?, para os animais participarem da festa, a festa precisa ser do lado de fora. Elefante não entra em castelo, não cabe”. Tal explicação demonstra o quanto as crianças estavam envolvidas com a atividade de produção textual. Criar um conto infantil para elas foi significativo já que a imaginação faz parte do universo infantil. A escrita do conto neste caso serviu para que as crianças pudessem colocar “no papel”

aquilo que pensam, que imaginam. Além de fazerem escolhas de lugares e personagens, elas tinham a tarefa de pensar no que escrever e no como escrever, já que eu era apenas a escriba. Desta forma, formar crianças produtoras de textos constitui-se em uma tarefa simples, pois o envolvimento das crianças em tal tarefa foi conquistado com tal proposta que em si possui forte significado para as crianças que se engajam neste processo de aquisição da escrita e produção textual.

Dando continuidade à tarefa de produzir o texto coletivo da turma eu perguntei: E agora, o que aconteceu? E uma menina disse “a bruxa apareceu e roubou o bolo” e um menino falou “a bruxa destruiu a festa”. Aí eu disse “Mas se destruir a festa, a festa acaba!”. E as crianças então decidiram que a bruxa apenas roubaria o bolo. Segundo as transcrições mostram, conforme dialogamos é que o texto ia sendo formulado e reformulado. Uma tarefa de ir e vir. Um verdadeiro pensar sobre o que escrever.

Professora 1: Estavam todos reunidos, tá. Roubou o bolo e aí nós paramos na parte que eu disse assim: Se a bruxa foi lá, fez a maldade, o que que aconteceu com as pessoas, os animais, os convidados da festa?

Aluno: (inaudível).

Professora 1: O quê que as pessoas ficam? Qual o sentimento?

Turma: Triste. Professora: Triste. Quando todos estavam reunidos à bruxa apareceu e roubou o bolo. E aí o quê que aconteceu?

Aluno: Todos ficaram tristes.

Professora 1: Ah muito bem. Quando todos estavam reunidos à bruxa apareceu e roubou o bolo. Todos (Turma e professoras): ficaram tristes.

Professora 1: ficaram tristes. E aí gente, como é que faz pras pessoas voltarem a ficar feliz?

Aluno: Fazer outro bolo.

Professora 1: Fazer outro bolo? Quem é que teve essa ideia?

Turma: Eu.

Professora 1: Quem é que teve essa ideia?

Aluno: O Mateus.

Professora 1: O Mateus Lauro.

Turma: (inaudível).

Professora 1: Tá, então nós vamos colocar o Mateus na história?

Professora 1: Olha aqui, olha aqui. Vou explicar uma coisa. Aqui a gente colocou convidados e os alunos da turma vinte e um, que aí engloba todos. Eu posso falar que o Mateus Lauro aluno da turma vinte e um teve uma grande ideia. E ela foi lá e fez um outro bolo pra salvar a festa.

Professora 1: Pode? vocês querem fazer isso?

Turma: Siim.

Aluno: (inaudível).

Professora 1: Ân?, o que que é?

Aluno: Já fiz um bolo sozinho com meu pai.

Professora 1: Já fez o bolo sozinho com o teu pai?

Aluno: Acho que só ela salvar a festa, só ela, não vai ter graça. Só ela ser a estrela. Também todos (inaudível).

Professora 1: Ah, ó, opinião, isso aí, a gente quer opinião.

Aluno: porque só ela tem que ser estrela?

Professora 1: Então votação, votação vai ser todos alunos que vão salvar a festa ou só ela?

Turma: Todos os alunos. Professora: Tá.

Professora 1: Quando todos estavam reunidos a bruxa apareceu e roubou o bolo. Todos ficaram tristes. Então a gente pode escolher ó.

Professora 1: Então ou até que um dia, mas esse até que um dia não combina.

Aluno: É.

Turma: Então.

Professora 1: Eu acho. Tem que ser o então, né?

Turma: É. Então.

Professora 1: Então, o que que aconteceu? Então, os alunos da turma vinte e um.

Professora e turma: Os alunos da turma vinte e um.

Professora 1: Os alunos da turma. Vinte e um. Tiveram o quê?

Aluno: Uma ideia.

Professora 1: Tiveram uma

Aluno: ideia

Professora 1: Uma?

Aluno: Ideia de fazer um novo bolo.

Professora 1: Uma ideia. Qual foi a ideia?

Turma: De fazer um novo bolo.

Professora: De fazer um novo bolo, é isso?

Turma: Fazer um novo bolo.

Professora 1: Fazer um

Aluno: Novo!

Professora 1: Novo bolo. Olha que ideia brilhante!

Aluno: Não seria mais fácil pegar (inaudível).

Professora 1: Ân? Olha aqui.

Aluno: (inaudível).

Professora 1: Fazer um novo. Tá, mas aí se a gente fizer só o bolo, a bruxa foi lá e fez a maldade, aí a gente foi lá, fez um bolo. Tá. Mas aí a gente ensinou alguma coisa pra bruxa?

Aluno: A gente tem que dar uma lição nela.

Professora 1: Mas não é uma lição, né?

Aluno: Uma lição.

Professora 1: Não. Uma lição moral. Uma lição moral. Né? Se não...

Aluno: (inaudível).

Professora 1: A gente precisa ensinar algo pra essa bruxa, não é? Mas será que será que a gente que vale a pena convidar você? Ó eu vou dar uma ideia, dá uma ideia. De repente a gente poderia dizer que vocês fizeram um bolo, um novo bolo. Então os alunos da turma vinte e um tiveram uma ideia, fazer um novo bolo. E convidar a bruxa pra festa.

Turma: Sim.

Turma: Não.

Professora 1: Claro. E convidar pra festa e mostrar para ela que ser amigo é melhor do que ser?

Turma: Vilão.

Professora 1: hã?

Turma: Vilão.

Professora 1: Vilão. O inimigo não é?

Professora 1: E o que que foi que aconteceu nessa festa? Todos se uniram, não foi?

Turma: Sim, sim.

Professora 1: Pra uma coisa boa, não é? Sim ou não?

Turma: Sim.

Ao mesmo tempo em que pensávamos sobre o que escrever em alguns momentos tínhamos que pensar sobre o como escrever, quais letras eu enquanto escrevia tinha que grafar. Mesmo este não sendo o objetivo principal da tarefa, em alguns momentos eu pedia ajuda às crianças para escrever algumas palavras e/ou frases na tentativa de levar as mesmas a refletirem sobre a escrita. Observe:

Professora e turma: E todos eles viveram felizes para sempre.

Professora 1: Tá, mas o eles não precisa, já tem o todos e todos já tá falando e todos viveram.

Turma: Felizes para sempre.

Professora 1: Ó como que se escreve felizes para ser só.

Professora 1: Felizes para sempre.

Professora 1: Para? Como que eu escrevo o para?

Turma: P e o A, e o R e o A.

Professora: R e o A, e o?

Aluno: SA.

Professora 1: Sempre! S e E, SE, mais o M, faz SEM e o P? Pre. Ó.

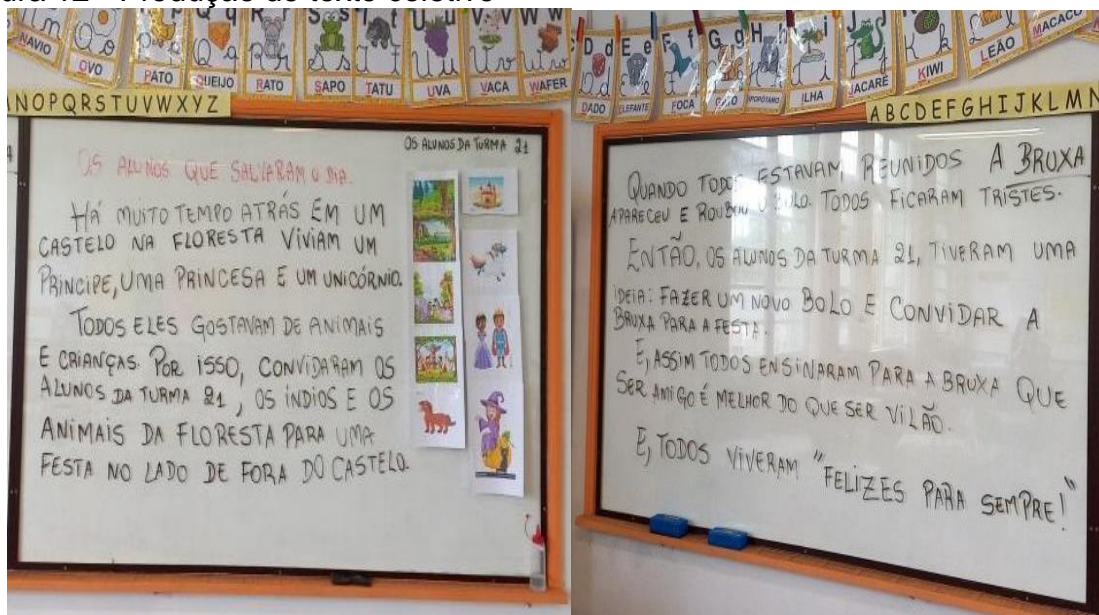
Aluno: Felizes para sempre.

Professora 1: Acabou a história?

Turma: Sim.

E assim eu fiz as intervenções pedagógicas alfaletadoras focadas na tarefa de formar crianças escritoras e produtoras de textos. Acredito que esta atividade serviu para ajudar as crianças a pensarem na importância da escrita na vida das pessoas e que a escrita é um meio que serve para expressar-se. Fazendo o uso da escrita as crianças perceberam que podem comunicar através dela inclusive aquilo que está na sua imaginação. Observe as imagens que retratam a escrita da atividade no quadro:

Figura 12 - Produção de texto coletivo



Fonte: Acervo da pesquisa.

A atividade de produzir o texto coletivo neste caso serviu também para as crianças aprenderem a diferenciar um escritor de um ilustrador e elucidar sobre qual é o papel do autor na escrita de um texto. Observe:

Aluno: Ah, mas eu vou sentir saudade dessa história.

Professora 1: Vai sentir saudade? Ah, mas eu acho que não vai sentir saudade, logo, logo eu trago ela de volta pra gente, a gente fazer coisas com ela.

Aluno: (inaudível).

Professora 1: Ahm? Fala.

Aluno: Eu vou fazer isso com a minha família.

Professora 1: Vás fazer com a tua família? Por que que tu vai fazer? O quê que tu vai fazer? Conta.

Aluno: (inaudível).

Professora 1: Tu gostou?

Aluno: Mostrar coisas pra eles.

Professora 1: Mostrar pra eles, ah é uma ideia mostrar. Vocês gostaram de fazer uma história?

Turma: Sim.

Aluno: E ficou muito boa inclusive e ficou muito boa.

Professora 1: Se foram, deixa eu perguntar uma coisa. Se foi vocês que fizeram a história. Vocês são o que da história?

Aluno: Escritores.

Professora: Escritores, autores da história.

Aluna: Desenhistas?

Professora: Desenhistas não ó. Ó. O Mateus Lauro falou em desenhistas, ilustradores, né? Não, por quê que não é desenhista, ilustrador?

Turma: Porque a gente não desenhou.

Professora: Porque não desenhamos nada, né?

Turma: Só escrevemos.

Professora: Primeiro a gente escreve a história, isso aí, beleza? Mas outro dia a gente pode desenhar a história?

Turma: Sim!

Mais uma vez é perceptível que atividades de letramento acabam sempre por sugerir atividades de alfabetização já que (neste caso) ao fazer o uso social da escrita a criança necessita pensar sobre o como escrever. Neste sentido, cabe dizer que aprender a escrever, escrevendo textos de uso social é pertinente para o processo de alfabetização das crianças. É um estímulo. E o texto neste caso, como diz Soares (2020, p. 33) “[...] foi o eixo que possibilitou a articulação de alfabetização e letramento de forma interdependente”, ou seja, letrar desenvolvendo a habilidade de produção de texto e alfabetizar através da escrita do texto, fazendo uso do sistema alfabético, do qual as crianças devem apropriar-se para que se tornem capazes de escrever textos de forma autônoma.

Professora 1: Olha só é melhor, é bom aprender a escrever dessa forma ou não?

Turma: Não!

Professora 1: Eu quero a sinceridade.

Turma: É bom...

Professora 1: É bom?

Turma: É. Sim. Sim.

Professora 1: Sim? Tá. Muito bem. Tá bom.

Professora 1: Por que que vocês acharam que é bom?

Aluno: Porque é divertido.

Professora 1: Ó, o melhor de todos.

Professora 1: É divertido. Realmente, vocês deram bastante risadas, não foi?

Turma: Sim.

Professora 1: Fala, Lauro.

Aluno: Explica pra gente a escrever, ler.

Professora 1: Hum, aí vai explicando como que escreve e como que lê.

Aluno: Dai a gente vai aprendendo.

Professora 1: Como que junta as letrinhas. Hummm.

A segunda atividade proposta nesse dia serviu para reforçar a aprendizagem sobre o que é um escritor e o que é um ilustrador de texto. E tinha como foco a leitura de um texto que também já havia sido trabalhado em sala de aula. Relembramos a história “Tatá volta às aulas” assistindo um vídeo gravado pela autora dela. As crianças perceberam que um mesmo conto escrito e publicado em uma plataforma on-line pode ser contado através de um vídeo e é claro através de um livro. As crianças então receberam a tarefa de fazer a ilustração desta história e publicar a mesma em outro portador textual (o livro). Cada criança recebeu uma parte da história para fazer a leitura e ilustração. Eu e a professora titular da turma fazíamos as intervenções com as crianças que tinham dificuldade com a leitura no sentido de ajudar as mesmas a descobrirem o que estava escrito para posteriormente serem capazes de fazer a ilustração do que estava sendo contado.

Esta é mais uma atividade de letramento que sugere atividade de alfabetização. A habilidade de letramento aqui em questão é a leitura e interpretação para que seja possível fazer a ilustração conforme o que está sendo contado pelo texto. O processo de alfabetização ocorre quando a criança precisa usar seus conhecimentos sobre o SEA na tentativa de ler o que está escrito. A criança neste sentido faz o uso dos conhecimentos que possui sobre o som (fonema) que cada letra (grafema) representa. O professor neste caso também serve de mediador, levando a criança a pensar nos sons que cada letra representa.

Soares (2020, p. 39) sugere que: “Ao planejar uma sequência ou uma unidade didática, o primeiro passo deve ser a escolha de um texto que desperte o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e cognitivo delas”. Tendo isto em mente, o trabalho a partir do texto “Tatá volta às aulas” tornou-se pertinente. Dividir o texto em pequenos parágrafos, distribuindo os mesmos com as crianças da turma encorajou muitas a tentarem ler o que estava escrito, já que não teriam que tentar ler o texto em sua totalidade, mas um fragmento dele.

Nesta atividade a interpretação textual também não focava o todo e sim uma parte do texto, ou seja, o fragmento a ser lido. A aluna Kassiana interessada em fazer uma bela ilustração por sua vez necessitou de ajuda para escrever a palavra escola em seu desenho, pois segundo a criança apenas desenhar uma casa não representaria a escola. Assim fiz a intervenção no sentido de ajudá-la a pensar sobre a escrita da palavra que queria escrever:

Professora 2: Olhem só, vamos ajudar a Kassiana aqui ó, todo mundo olha pra cá que eu vou ajudar a Kassiana. Como é que se escreve escola? Começa com?

Turma: E.

Professora 1: E que letra faz o som Sii?

Turma: S.

Professora 1: S. Escola.

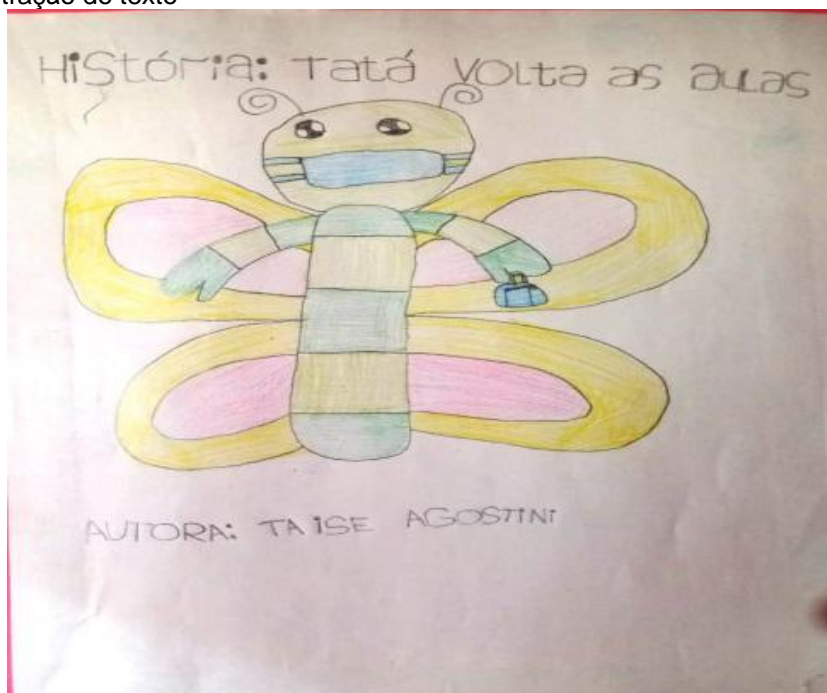
Professora 1: Como é que é?

Turma: LA, L e A.

Professora 1 e turma: Escola.

O resultado do livro foi surpreendente

Figura 13 – Ilustração do texto



Fonte: Acervo da pesquisa.

Finalizamos esta aula aprendendo sobre outro tipo de texto, a BIOGRAFIA. Neste caso a biografia apresentada era a da autora do texto que estávamos trabalhando em aula. As crianças mais uma vez tiveram a oportunidade de conhecer um tipo de texto, identificando suas principais características. Neste momento expliquei que a biografia é um tipo de texto que narra a história de vida de alguém, ou seja, uma escrita sobre a vida de alguém.

No dia 18/03/2022 encerrava mais uma semana de aula e para este dia eu havia planejado relembrar mais algumas aprendizagens sobre gêneros textuais apresentados brevemente nas semanas anteriores. Começamos falando sobre o tipo de texto LISTA. Texto este frequentemente utilizado pelas pessoas. Como exemplo de uma LISTA levamos para a sala de aula uma lista de compras, por acreditarmos que

a lista de compras estaria inserida no contexto social das crianças já que é frequentemente usada pelas famílias para lembrar o que precisam comprar no mercado.

Falamos que nem sempre as listas são organizadas em ordem alfabética, mas que as mesmas podem ser organizadas por ordem de importância ou preferência. Após breve discussão sobre este tipo de texto passamos para a realização da atividade envolvendo a escrita deste tipo de texto. Sendo assim, cada criança em seu caderno deveria criar sua própria lista que poderia ser dos nomes de seus familiares, de presentes, compras, frutas, tarefas, convidados para uma festa de aniversário, brinquedos, nomes de animais, itens de higiene, nomes de cidades e até mesmo títulos de histórias infantis.

Muitas crianças se engajaram na atividade tentando escrever palavras, dando passos em direção à apropriação da escrita alfabética escrevendo palavras do jeito que sabiam. Algumas espertas crianças decidiram fazer listas de animais, pois na aula tinha o alfabeto cheio de nomes de animais eu então ao me dar conta ia desafiando cada criança a pensar na escrita de outros nomes e claro aproveitei para explicar que escrever é bem mais que copiar, já que entendo que a criança quando se apropria do SEA passa a ter a noção de que a palavra oral (falada) é uma cadeia sonora independente de seu significado é passível de ser segmentada em pequenas unidades, bem como passa a ter a noção que cada uma dessas pequenas unidades sonoras das palavras é representada por formas visuais específicas, ou seja, as letras (os grafemas).

Segundo Soares (2020, p. 43): “Por meio dessas duas aprendizagens, que se desenvolvem em mútua dependência, é que a criança se apropria do *sistema de escrita alfabético*: um sistema que representa o *significante* das palavras, não o *significado* das palavras”.

Neste sentido cabe aprofundar a explicação para o leitor sobre a apropriação do SEA, explicando que o significante é a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia. O significado das palavras neste caso é o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere.

Sendo o SEA o objeto de conhecimento de que a criança deve se apropriar para aprender a ler e a escrever é interessante que o alfabetizador busque saber mais sobre ele. A criança, por sua vez, precisa ser encorajada a apropriar-se do mesmo, “[...] aprendendo a associar significantes a significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever)” (SOARES, 2020, p. 43).

Tarefas como a de escrever listas podem contribuir para a apropriação do SEA já que para registrar as palavras precisam orientar-se pelo som delas, ou seja, pelo significante e não pelo significado. E já que toda a tarefa de escrita acaba por exigir o ato de ler, pois ao mesmo tempo que as crianças escrevem precisam buscar ler o que escreveram a fim de identificar se escreveram corretamente, ou seja, alfabeticamente e de forma ortográfica.

Em resumo, a criança através da ajuda de seu professor alfabetizador necessita perceber que toda a palavra escrita é som, que usamos as 26 letras do alfabeto para representar de forma escrita estes sons. Assim o alfabeto constitui-se um sistema de escrita de representação dos sons das palavras, não de seus significados.

Conforme Soares (2020, p. 47):

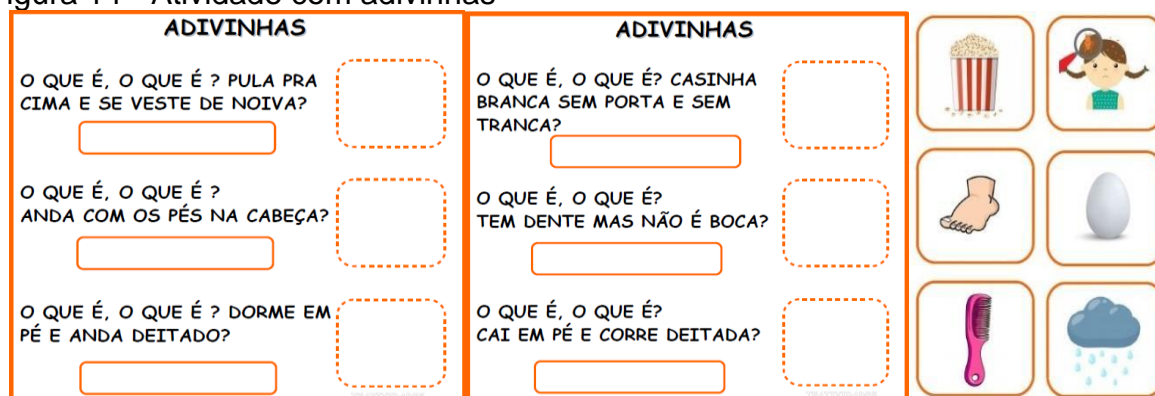
O alfabeto, um *objeto cultural*, é considerado uma das mais significativas invenções na história. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos – no caso do nosso alfabeto, denominado *alfabeto latino*, com 26 letras – pode-se escrever qualquer palavra. É este o sistema de escrita alfabético que a criança aprende quando se alfabetiza.

Deve ser este o foco do trabalho do professor alfabetizador já que nossa escrita é alfabética. Para contribuir com esta parte da aula, na tentativa de que as crianças percebessem que as letras têm nome e representam sons, coloquei o vídeo “As letras falam”. Desafiei as crianças a tentarem dizer A sem abrir a boca e levei as crianças a perceberem que para cada letra a boca se move de uma forma diferente. Pedi que tentassem dizer B sem fechar os lábios etc.

Passado este momento seguimos construindo significativas aprendizagens sobre os seguintes tipos de textos: ADIVINHAS, CANTIGA POPULAR e REGRAS DE JOGO. Aqui cabe mencionar o trabalho de alfalettrar realizado a partir das ADIVINHAS...

Após relembrar as crianças que uma ADIVINHA é um texto composto pelo par pergunta-resposta, salienta também que toda a adivinha inicia pela pergunta “O que é, o que é?”. As crianças então brincaram comigo de adivinhar e logo após realizaram a seguinte atividade:

Figura 14 - Atividade com adivinhas



Fonte: Acervo da pesquisa.

Tal atividade desafiava as crianças a lerem o que estava escrito, já às respostas não precisavam necessariamente serem escritas, pois para responder as adivinhas bastava fazer o uso das imagens disponibilizadas junto com a folha de atividades, o que facilitava em parte o trabalho daqueles que estavam iniciando o processo de tentativa de leitura e escrita, pois é mais fácil fazer a leitura de imagens do que de um texto escrito.

Mais uma vez apresentamos como prática de alfaleturar uma atividade de leitura de pequenos textos, neste caso as perguntas das ADIVINHAS. Como reflexão sobre a realização desta atividade, vale dizer que quando se quer encorajar as crianças a lerem, precisamos selecionar o que será lido de forma que não temam o ato de leitura. Propor a leitura de pequenas frases (como as existentes nas adivinhas) neste caso pode ser um bom começo quando se quer alfaleturar.

No dia 21/03/2022 mais uma semana de aula iniciava. Ainda estávamos trabalhando com o Eixo “Integração: O eu, o outro e o nós”. O momento inicial de acolhida, integração, conhecimento de atividades permanentes, bem como revisão de importantes aprendizagens consideradas como base para a evolução da aquisição do SEA já haviam sido realizadas e até mesmo uma forte imersão em um mundo letrado havia sido feita através da apresentação e utilização de diferentes portadores e gêneros textuais.

Sendo assim, iniciamos a aula discutindo sobre as definições que eu havia encontrado no dicionário sobre o significado das palavras hipótese e opinião. E aqui trago a fala do aluno Giovani, fala esta capaz de demonstrar seu envolvimento nas aulas. Para ele um dicionário é assim definido:

Aluno: Profe, um dicionário é tipo um livro bem grande com textos, listas, imagens.

Professora 1: Um livro bem grande com textos, listas, imagens e o significado das palavras, né gente?

Aluno: Sim.

Professora 1: Vocês lembram disso?

Aluno: Sim.

Professora 1: Por que que a gente utiliza o dicionário? Quem é que sabe?

Aluno: Pra aprender a escrever e a ler.

Professora 1: Pra aprender a escrever e a ler, sim. Mas o quê que a gente vai quando a gente precisa usar o dicionário? Pra quê que a gente usa?

Aluno: Pra saber qual é o quê que é a gente quer saber.

Professora 1: Pra saber o que a gente quer saber, o significado de alguma coisa, a definição?

Aluno: Sim.

Esclarecida a necessidade existente em se afirmar coisas ao invés de simplesmente achar, eu introduzi as perguntas norteadoras para que mais uma vez fizéssemos a modificação do índice coletivo da turma. As respostas fornecidas pelas crianças como era de se esperar demonstram a compreensão do nosso objeto de estudo: o texto.

Quadro 14– Índice coletivo 02

O que são textos?	Para que servem os textos?	Quais portadores de textos existem em nossa sociedade?	Quais portadores de textos você já conhece?	Quais portadores de texto você não conhece, mas gostaria de conhecer?
-Listas; -Dicionário; -Palavras; -Cantiga Popular.	-Para se comunicar; - Para ler; - Para aprender; - Para escrever. -Pra se lembrar das coisas; -Organização.	-Livros; -Diário; -Caderno; -Pasta; -Agenda; -Dicionário. -Gaveta.	-Lista; -Diário; -Caderno -Livro	-Jornal; -Caderno.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao observarmos o quadro nota-se certa confusão por parte das crianças sobre o que de fato é um portador textual já que elas citaram como exemplo pasta e gaveta. Ao observarmos as transcrições das falas desta parte da aula cabe fazer novamente a reflexão que talvez tenha sido um erro dizer para as crianças que portador textual é algo que carrega o texto, pois elas construíram a ideia de que portador textual é aquilo que transporta o texto no sentido de levar de um lugar para o outro (como a pasta) e construíram a ideia de que portador textual também é algo que guarda o texto (como a gaveta que serve para guardar coisas). Neste caso, foi necessário desconstruir tais ideias. Observe o que fiz:

Professora 1: Então, quais portadores de textos existe em nossa sociedade? A partir do que vocês estudaram? O que que vocês se lembram? Me ajudem. Os livros, quem é que falou? Livros, diário, diário. Que mais? Caderno.

Alunos: Pasta.

Professora 1: Caderno, a pasta, vamos pensar. A pasta eu ainda tô em dúvida. Mas é a suposição.

Aluno: Agenda?

Professora 1: Agenda, isso!

Aluno: Dicionário?

Professora 1: Agenda, dicionário, que é um livro, né? Um livro dicionário, que mais?

Aluno: Gaveta?

Professora: Gaveta não, a gaveta é onde a gente guarda. A pasta também, a pasta, a pasta se for ver é uma coisa onde tu guarda, não é onde porta o texto, o material escrito, tem uma diferença aí, a gente tem que começar a pensar diferente.

Também se nota nas colocações das crianças um avanço nas hipóteses das mesmas sobre o nosso objeto de estudo: o texto. As crianças passaram a citar como exemplos os portadores textuais e gêneros textuais trabalhados em sala de aula e isso é significativo para nós que estávamos no lugar de mediadoras da aprendizagem buscando de a melhor forma possível tornar o contato da criança com diferentes textos algo significativo, prazeroso e que fizesse sentido. Percebemos também que as crianças citaram exemplos de portadores textuais conhecidos fora do contexto escolar, o que torna as aulas mais ricas, pois desde o início a proposta era levar as crianças a perceberem que já haviam tido contato com diferentes textos presentes na sociedade em que vivem, e que o que não tinham inicialmente era o conhecimento sobre o que de fato podem ser considerados textos e portadores textuais. Observe:

Professora 1: Agora quais portadores de texto vocês já conhecem? Hein?

Aluno: Lista, diário.

Professora 1: Diário, quem é que conhece esse portador de texto diário?

Aluno: Eu.

Professora: Conhece? Como que ele é usado? Me conta.

Aluno: Pra gente escrever coisas.

Professora 1: Escreve coisas sobre o que, nesse diário?

Aluno: Pessoas?

Professora 1: Coisas o que?

Aluno: Pessoas.

Professora 1: Pessoas, isso mesmo. Às vezes as coisas mais íntimas, né? Da pessoa, ela vai escreve no diário.

Aluno: Eu já tive um diário.

Através das nossas práticas alfaletadoras é notável que tínhamos como foco (objetivo específico) o uso social dos mais diferentes textos para que as crianças conhecessem suas características, forma de organização e passassem a saber diferenciá-los, bem como entendessem que os textos servem para que possamos nos relacionar, expressar e comunicar no meio social em que vivemos e que para fazer o melhor uso deles é essencial aprender a ler e a escrever. Os escritos apresentados no quadro acima sugerem que sim. O trabalho gerou efeitos!

Após fazermos este trabalho de modificação do índice coletivo, é chegado o momento de focar em atividades que seguissem contribuindo para a integração da

turma, mas também sobre o aprofundamento da compreensão e apropriação do SEA através do seu uso. O trabalho com os nomes das crianças foi retomado.

Levei para a sala o conto infantil rimado “Meu nome é Zé! E o seu qual é?”. Após a contação da história, em uma espécie de “roda de conversa”, falamos sobre a importância do nome próprio. Na sequência convidei as crianças para produzirmos uma identidade escolar, já que na história aprendemos que todo mundo tem um nome e que ele faz parte da nossa identidade.

Algumas crianças (as que ainda não sabiam) diariamente através do uso da chamada e do crachá de mesa aprenderam a reconhecer seu nome. Nesta aula eu tinha por intenção levar algumas crianças a perceberem a necessidade de aprenderem a escrever seus nomes próprios não só de memória, mas de forma convencional, bem como a passarem a ter interesse por aprender os nomes de seus colegas (algo que os definem e diferenciam).

O trabalho com nomes é sempre algo que pode ser significativo para as crianças que estão principalmente na fase inicial de apropriação do SEA. Para produzirem a sua própria identidade escolar, a criança além de ter que escrever seu nome próprio, seja ele uma cópia do seu crachá de mesa, uma escrita de memória ou até mesmo convencional, teve que fazer cópia de alguns dados escritos no quadro branco da sala, bem como procurar (ler) nas agendas dos aniversariantes da turma os nomes para encontrarem a data de nascimento. Este momento serviu para as crianças se conhecerem um pouco mais, inclusive passaram, a saber, a naturalidade de cada um e nesta ocasião foi necessário procurar no dicionário a diferença entre naturalidade e nacionalidade!

Vimos que muitas crianças na turma ainda não sabiam dizer e/ou escrever seus sobrenomes. Mas entendiam que o sobrenome serve para diferenciar uma pessoa da outra quando o primeiro nome é igual. Conversamos sobre os nomes próprios escritos de forma idêntica na turma e falamos como diferenciamos uma criança da outra inclusive na hora de fazer a chamada. Teve uma criança que disse saber falar o sobrenome, mas não sabia escrever o mesmo. Sobre essas questões faço a reflexão que talvez pela pandemia ou por questão de concepção de ensino que as professoras dos anos anteriores possuem por conta de sua formação e/ou falta de uma formação continuada, o trabalho com os nomes das crianças que normalmente se inicia lá na Educação Infantil quando se trabalha na perspectiva do alfalettrar, aparentemente ou não foi contemplado ou não gerou efeitos com duas crianças desta turma já que estas

crianças chegaram ao 2º ano do Ensino Fundamental sem ao menos saberem grafar seus nomes próprios. Neste caso, não era de se espantar que também não soubessem mencionar seus sobrenomes.

O trabalho de alfaletar desta aula tinha o foco principalmente em duas crianças: Kassiana e Joana Thamirez. Estas ainda não haviam percebido que letras representam sons, mas já haviam percebido que é com elas que se escrevem palavras. As crianças não grafavam seus nomes próprios de memória. Neste caso o trabalho a partir do nome das crianças apesar de este não ser um texto, apresentava sentido já que havíamos partido de uma história (texto) e importante discussão inicial sobre ela.

As intervenções com a Kassiana (aluna presente na aula) a fizeram perceber que para escrever seu nome de forma convencional era necessário conhecer as letras do alfabeto (já que usamos letras para escrever) e que era necessário saber identificar o som que cada letra é capaz de representar. Uma tarefa um pouco difícil para ela que estava no nível pré-silábico (conforme testagem inicial). Assim, ao invés de tentar escrever seu nome ela achou mais fácil copiar do crachá de mesa e posteriormente tentar memorizá-lo.

A aluna que provavelmente por meio de experiências com a língua escrita nos contextos socioculturais e familiar, já possuía o conhecimento de que a escrita se faz com sinais gráficos (com letras), algo que pode acontecer antes mesmo da criança entrar para a escola, pois como diz Soares (2020, p. 51) “[...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala”, possuía pouca bagagem de conhecimento sobre o alfabeto, apesar de já termos trabalhado com ele em aula.

A criança não conhecia os sons que cada letra do alfabeto representava, não sabia a sua ordem (recitar o alfabeto de A até Z) e por vezes esquecia a grafia das letras e não sabia nomeá-las demonstrando reconhecer as mesmas. A criança não apresentava consciência fonológica, ou seja, ainda não prestava atenção no som das palavras. Assim sua escrita era feita com letras, mas sem estabelecer relação com quantidade de sílabas existentes na palavra e sem atribuir valor sonoro aos segmentos da palavra. Segundo Soares (2020, p. 68):

As letras, porém, são consideradas pela criança, nessa fase, apenas como formas visuais compostas de linhas verticais, horizontais, semicírculos, não como símbolos que representam sons da fala. *Ela ainda não desenvolveu consciência fonológica*. Por isso, nessa etapa, a criança, com frequência, não distingue entre letras e números, além de ter dificuldade em discriminar letras de traçados semelhantes.

Neste sentido, percebemos a necessidade de intervir no processo de construção do conceito de escrita, para que o mesmo pudesse ser ampliado de forma que a criança passasse a perceber que a escrita é um sistema de representação dos sons da língua (fala) por letras, ou seja, um sistema alfabético cujo foco é o significante e não o significado.

Assim, no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar (SOARES, 2020, p. 53).

Neste dia ela tinha como material de apoio o seu crachá de mesa que servia como base para a cópia e a auxiliava na memorização do seu próprio nome. Com minha ajuda percebeu que até mesmo para memorizar a escrita de seu próprio nome era preciso conhecer as letras do alfabeto, sabendo ao menos nomeá-las. E que na tentativa de conferir se havia feito a escrita corretamente era preciso contar as letras que o compunham toda a vez que ele fosse escrito, bem como verificar no crachá de mesa se não houve a troca de letras. A tarefa de memorizar palavras (neste caso um nome) também não é algo fácil e requer conhecimentos prévios como o de saber dizer que primeiro vem a letra K, depois a letra A etc. Imagina memorizar todas as palavras de uma língua? Acredito que naquele momento a menina entendeu o motivo de eu trabalhar com a chamada diariamente fazendo perguntas do tipo: qual é a letra inicial deste nome? Qual é a letra final? Quantas letras têm? Qual outro nome começa com este som? Quantos pedacinhos tem esta palavra? Quantas vezes abrimos a boca para dizer esta palavra? Etc.

Esta é uma forma de contribuir para que as crianças passem a conhecer e nomear as letras do alfabeto, conheçam os sons que cada letra representa, estabeleçam relações, façam comparações, percebam que as palavras são uma cadeia sonora fragmentada em sílabas e aos poucos se apropriem do SEA, avançando para o nível silábico sem e com valor sonoro.

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua zona de desenvolvimento potencial (SOARES, 2020, p. 57).

Minhas intervenções com esta menina não se esgotaram nesta aula, pois ela negou-se a tentar escrever seu nome, preferindo fazer a cópia dele. Eu que já tinha uma ideia sobre o como as crianças aprendem a ler e a escrever, passei a definir o como eu iria ensinar a menina a ler e a escrever. Enfim, sabendo eu que crianças ainda não alfabetizadas costumam fazer o que diz Soares (2020, p. 59) “[...] se recusar, dizendo que ainda não sabem escrever”. Percebi que dali em diante eu precisava insistir, encorajar a criança no sentido de levá-la a escrever “da forma que pensava que era”.

A partir desta aula passei a ter em mente que atividades que oportunizam as crianças a tentar escrever espontaneamente devem frequentemente fazer parte das aulas e não serem apenas oferecidas esporadicamente como vinha fazendo. Recitar o alfabeto diariamente e continuar a propor atividades que levem as crianças ao conhecimento e reconhecimento das letras me pareceu pertinente.

Também percebi que referente à escrita de seu nome próprio eu precisava fazer intervenções a partir do crachá de mesa da menina, lendo o nome escrito no crachá acompanhando com o dedo a leitura e, em seguida, apontando e nomeando cada letra para que aos poucos fosse possível que a criança o reconhecesse e o memorizar. Para habituar a criança a escrever seu próprio nome, eu passei a solicitar que ela escrevesse seu nome em seus pertences, tais como as atividades desenvolvidas em papel. Neste momento eu permiti a cópia do crachá e quando percebi a escrita já estava sendo feita de memória. O próximo passo seria levar a criança a escrever seu nome convencionalmente, estabelecendo relações entre as letras e os fonemas que elas representam.

Conforme sugere Soares (2020, p. 68), para crianças que se encontram na fase pré-silábica, chamada por ela de escrita com letras: “Aqui cabem atividades de diferenciação entre letras e outros símbolos, e de discriminação visual entre letras de traçado semelhante”. Soares (2020, p. 69) também diz que:

[...] convém que o alfabeto exposto na sala de aula apresente cada letra em suas duas formas, maiúscula e minúscula. São necessárias atividades em que a criança relacione cada letra maiúscula com a minúscula correspondente.

Ou seja, muito trabalho pode ser desenvolvido com crianças que se encontram na fase inicial de apropriação do SEA. Corrigir a escrita espelhada das crianças nesta fase também é importante para que se perceba aquilo que diz Soares (2020, p. 69): “A rotação de uma grafia, no eixo vertical ou horizontal, muda não só o nome da letra, mas também, e, sobretudo, sua relação com determinado fonema”.

Levar as crianças a prestarem atenção no som das palavras por meio de um trabalho que envolve rimas e aliterações é essencial para que a criança passe a ter o que chamamos de consciência fonológica e avance em suas hipóteses sobre a escrita, percebendo que as letras se relacionam com os segmentos sonoros existentes nas palavras.

Dando continuidade a esta aula, realizamos uma atividade que chamamos de apresentação rimada. A referida atividade consistia na apresentação da identidade de cada criança da turma, assim o que poderia ser uma simples apresentação tornou-se uma brincadeira em que cada criança da turma tinha que apresentar a sua identidade fazendo uma rima com o seu nome próprio, por exemplo: Eu sou o sapo Zé, um sapo que não tem chulé!

Nota-se que queríamos ir ao encontro do que as crianças já sabiam, fazendo-as avançar. O trabalho envolvendo rimas e aliterações contribui para o despertar da consciência fonológica, momento este em que a criança percebe a relação que existe entre escrita e oralidade, ou conforme já dissemos... Que a escrita representa os sons das palavras.

Esta aula foi finalizada retomando um conhecimento já desenvolvido em sala de aula: o de que se analisarmos as datas de nascimentos da turma e estabelecermos um comparativo podemos identificar quem é a criança mais velha e quem é a mais nova. Construímos no quadro branco da sala uma linha do tempo para nos ajudar a organizar quem nasceu primeiro e quem nasceu por segundo, chegando até a última criança, ou seja, a mais nova da turma. Na oportunidade trabalhamos com conhecimentos matemáticos, tais como: o uso do calendário e números ordinais, mas também com conhecimentos linguísticos já que eu escrevia no quadro o nome das crianças da turma seguido de sua data de nascimento e as crianças tinham que fazer a leitura descobrindo de quem era aquele nome escrito.

Os comentários que surgiram ao realizar esta atividade em muito contribuíram para que principalmente a aluna Kassiana percebesse aquilo que dizia Soares (2020, p. 73): “[...] o tamanho das palavras não se relaciona com o nome do objeto ou ser que elas nomeiam”. Observe:

Professora 1: O Lauro, o Stefano e o Júlhyo também é do mês sete ó. Olha só, tem três do mês sete. Agora quem é o mais velho deles? Eu pergunto, alguém sabe me dizer quem que é o mais velho?

Aluno: Ahm...

Professora 1: Ahm?

Aluno: O Júlhyo.

Professora 1: O Júlhyo, por quê? Porque Kassiana?

Aluno: Porque ele é mais alto.

Professora 1: Ah, porque ele é mais alto, tá.

Aluna: É porque faz o dia onze.

Professora: É porque ele faz dia onze. Porque o onze vem antes do dezessete e do vinte, não é assim? Então, eu vou colocar o Júlhyo, depois eu vou colocar o Stefano, ó os números têm organização na ordem ó, dezessete e depois eu vou colocar o Lauro ó, vejam bem ó!

Professora 1: Tudo do mesmo ano, ó, o povo todo do mesmo ano.

Aluno: Oh profe.

Professora 1: Oi?

Aluno: Não tem nada a ver com o tamanho, porque o Júlhyo é mais alto do que eu, mas eu faço primeiro do que ele.

Professora 1: Isso! Data de nascimento não tem nada a ver com altura. É que nem o tamanho da palavra não tem nada a ver com o tamanho do objeto ou da pessoa. Pode ser uma pessoa bem pequenininha e ter um nome comprido, enorme.

Aluna: Que nem a formiga, ela é pequenininha e tem o nome grandão.

Professora: Isto mesmo! A formiga ela é pequenininha e o nome enorme. E aqui é a mesma coisa, não tem relação com o tamanho Kassiana. Tem relação por ordem. Quem nasce primeiro, quem nasceu depois.

Aluna: Eu sou quase da altura do meu irmão, e ele tem doze anos.

Professora: Olha aí, viu? E ele nasceu primeiro que tu. É, daqui a pouco tu pode tá até mais alta que ele, e ser mais nova de idade.

Para Kassiana retomar tal aprendizagem foi significativo já que ela precisava compreender que as letras correspondem aos segmentos sonoros das palavras e que elas não são proporcionais ao tamanho da do ser, coisa ou objeto. Assim a intervenção que fiz tinha por intenção colaborar para que ela:

[...] compreenda que não há relação entre o tamanho do seu ou objeto e o tamanho da palavra que o nomeia: algumas crianças, nesta fase, ainda têm a hipótese de que o tamanho do significante corresponde ao tamanho do objeto ou ser que ele designa – é o que se denomina realismo nominal (se o boi é grande, a palavra que o denomina deve ser grande, ter muitas letras; se a formiga é pequena, a palavra que a designa deve ser também pequena) (SOARES, 2020, p. 72).

Creio que a partir deste diálogo a aluna entendeu algo necessário para a evolução em suas hipóteses sobre a escrita. Percebendo assim, um aspecto referente à consciência lexical, algo relevante na aprendizagem inicial da língua escrita, ou seja, a compreensão de que o tamanho da palavra não tem relação com o tamanho daquilo

que cada uma delas designa. Seria este o primeiro passo para diferenciar significado de significante? Segundo Soares (2020) é este sim!

Sobre a aula do dia 22/03/2022 vale a pena relatar as práticas de alfaletar realizadas a partir da temática da diversidade. Quando se trabalha com um eixo que visa à integração da turma, bem como o conhecimento não só do eu, mas do outro e do que somos nós juntos é válido trabalhar esta temática em aula, buscando assim construir com a turma o respeito, a empatia, a tolerância, bons sentimentos, a paz etc.

Começamos a aula falando sobre o quanto somos diferentes. Falamos sobre alunos destros e canhotos. As crianças caminharam pela sala observando as características de cada um e inclusive fizeram as análises das identidades escolares, a fim de que pudessem verificar que a impressão digital é algo único e próprio de cada um. Apresentei para as crianças, em formato de vídeo, a história “Tudo bem ser diferente” de Tood Parr. E então, logo após a história, propus a realização de uma atividade um tanto divertida: cada criança teria que fazer um desenho sobre algo que considerava ser diferente e que naquele momento aceitava em si mesma e nas pessoas. Por fim, junto ao desenho era necessário escrever uma frase que pudesse representar seu desenho. Tal frase deveria começar assim: Tudo bem...

As crianças que haviam adorado a história, estavam motivadas a realizar a atividade. Começaram a fazer seus desenhos. Logo após passaram a escrever suas frases. Eu e a professora titular fazíamos as intervenções quando necessário, inclusive ajudando as crianças a entenderem que a frase é uma unidade de sentido maior que a palavra e que quando escrevemos uma frase devemos individualizar as palavras na mesma através do uso de espaços em branco. Esta atividade também foi significativa para a aluna Kassiana, que por conta da atividade proposta arriscou-se a tentar escrever, observe:

Professora 1: Ótimo, agora separou. Tudo bem? O quê que tu disse? O que tu quer falar? SER Separa aqui, ó. Ó, a palavra bem terminou aqui, ó, no M, num é? Pois é. SER, SER Agora vamos ver Kassiana, tudo bem? U SA SA qual é a letrinha finaliza qual ele tem aqui tem som de Z? Mas não é o Z. O S O. Às vezes tem som de Z. coloca o S aí. E qual é a vogal agora? Qual é a vogal? Do lado. Usa SA.

Aluno: Eu entendi

Professora 2: do lado do S meu filho qual vogal vamos colocar? Usar olha olha só não posso falar U olha é o U SA

Aluna: S A.

Professora 1: SA, bota o A. E tem mais uma letrinha que faz aqui

Aluna: R.

Professora 1: o R bota o R aí. Qual é o R que não sabe? Esse aqui é o R O. R de rato.

Tudo bem usar ma, como que faz o MA? O ma de macaco. M e aí qual vogal?

Aluna: O A

Professora 1: Só que não é máscara é máscara tem uma letra aí que faz esse som qual letrinha que tem esse som?

Aluna: S.

Professora 1: Bota o S aqui ó que faz o som mass aqui. Ó. Vamos, lá. Masca. O que que faz o CA? e o RA como que faço o RA O R de rato

Professora 1: como que faz o RA de Rádio, rato.

Aluna: R.

Professora 1: muito bem. R e qual a vogal.

Aluna: U

Professora 1: Não vai fazer RA, minha filha. Se for U fica Ru. Tu queres RA. R e qual letrinha?

Aluna: A.

Professora: RA, agora RAS Eh tem o som do qual é a letrinha que faz SSS

Turma: S.

Através de minhas orientações a criança foi percebendo que escrevemos aquilo que pensamos e falamos. Aos poucos fui levando a criança a desenvolver a sensibilidade ao som das palavras. A menina então demonstrou estar hipotetizando sobre a escrita e já ter conhecimento sobre alguns sons que as letras representam. Como é notável, as crianças da turma também ajudam neste processo o que o torna interessante, pois aqueles que já avançaram em suas hipóteses colaboram para que os colegas também avancem. Conforme Pinho (2011, p. 8):” Vale destacar a importância de as crianças dessa turma trabalharem em grupos, o que possibilita a troca de ideias e, principalmente, o conflito de hipóteses, tão necessário para que ocorra o avanço na aprendizagem.”

A menina que inicialmente apenas apresentava o entendimento de que a escrita são “marcas” que fizemos em diferentes suportes, imitando essas marcas usando letras, passou a demonstrar que havia aprendido algo importante para o seu processo de apropriação da escrita alfabética. Parafraseando Soares (2020) afirmo que a menina percebeu que aquilo que vê escrito representa o que ela ouve ser lida e que as palavras que as pessoas escrevem e até mesmo as que ela tenta escrever é, e deve ser a representação dos sons das palavras que escrevem. Eis aqui o despertar da consciência fonológica, definido tão bem por Soares (2020, p. 77) da seguinte maneira:

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina **consciência fonológica**: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.

Ainda na página 77, sobre consciência fonológica a autora explica que para que a criança chegue ao princípio alfabético é necessário passar por três níveis de consciência fonológica, explicada por ela da seguinte forma:

- **Consciência lexical:** a palavra é uma cadeia de sons; segmentos de palavras podem ser iguais – aliterações e rimas;
- **Consciência silábica:** a palavra pode ser segmentada em sílabas;
- **Consciência fonêmica:** as sílabas são constituídas de pequenos sons – os fonemas.

Podemos, a partir dos excertos acima, refletir que a aluna Kassiana já havia realizado em aula algumas atividades que tinham por objetivo o despertar da consciência fonológica, levando em consideração inclusive os três níveis apresentados. O que então era necessário fazer? Na verdade, era necessário seguir intervindo e oportunizando à menina momentos de contato com palavras que a fizessem perceber que palavras diferentes podem sim possuir partes (segmentos) iguais como as que formam aliterações e rimas.

Era necessário seguir fazendo intervenções e levando para a sala de aula atividades que a fizessem pensar em quantos pedacinhos (segmentos sonoros) tem a palavra estudada, ou seja, quantas vezes abro a boca para dizer esta palavra e quais sons formam a palavra. Neste momento intervenções do tipo: toda a vez que eu abro a boca você levanta um dedinho (no sentido de fazer a contagem) pode ajudar neste processo, bem como bater palmas toda a vez que abrimos a boca e dizemos um som. Atividades de contagem de sílabas são ótimas! Para isso é possível inclusive usar a massinha de modelar que serve como material concreto para essa contagem e representação da palavra em número de sílabas e/ou segmentos sonoros.

Por fim, para que a criança percebesse que as sílabas são constituídas de pequenos sons, os fonemas, foi necessário seguir mostrando para a criança os sons que cada letra do alfabeto representa. Um exemplo disso seria explicar que cinco letras do alfabeto são chamadas de vogais, mas estas mesmas cinco grafias se convertem em oito fonemas, pois a letra A representa o som de A e de Ã, a letra E representa o som de E e de É e a letra O representa o som de O e de Ó. Dar exemplos usando palavras facilita a compreensão. O vídeo “As letras falam” pode seguir contribuindo neste processo. Soares (2020, p. 78) sobre o que estou tentando dizer explica que:

O *desenvolvimento* da consciência fonológica associa-se à *aprendizagem* das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – *consciência lexical*. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – *consciência silábica*. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – *consciência fonêmica*.

Vale refletir que o desenvolvimento da consciência fonológica não acontece em uma única aula e sim ao longo das aulas. Portanto repetidas atividades neste sentido devem ser realizadas, bem como as intervenções. O trabalho deve ser feito inclusive com crianças que já estão em níveis de hipótese sobre a escrita mais avançados, tais como os silábicos sem e com valor sonoro e até mesmo os alfabéticos. Há sempre o que aprender! As crianças podem sempre avançar em suas hipóteses.

Neste sentido, as atividades elencadas acima não servem somente para a Kassiana, mas para o restante da turma que através delas também podem evoluir em suas hipóteses sobre a escrita e nível de consciência fonológica. O trabalho com a escrita de frases, neste caso, foi significativo para toda a turma independentemente do nível de escrita que cada criança estava. Soares sobre isso diz que:

A consciência lexical supõe a compreensão do conceito de *palavra*. Como as palavras não se separam no fluxo sonoro da fala, a capacidade de segmentar frases em palavras, e o próprio conceito de palavra, só são claramente compreendidos pela criança quando ela se alfabetiza, porque é a língua escrita que individualiza as palavras por meio de limites marcados por espaços em branco (SOARES, 2020, p. 78)

Ou seja, o trabalho de escrita de palavras e frases, bem como de consciência fonológica deve ser feito até quando a criança seja considerada alfabetizada pelo professor alfabetizador, que ao proporcionar às crianças experiências com textos lidos e escritos, deve orientar as mesmas na construção do conceito de palavra e no desenvolvimento da capacidade de segmentar as frases em palavras. Aqui vale lançar como sugestão de possível atividade a ser realizada neste sentido a tarefa de destacar palavras em diferentes textos.

Dia 23/03/2022 mais uma aula começou a partir de um texto. Neste dia eu levei um poema para a sala escrito em um cartaz. O nome dele era “O nome da gente”, um poema conhecido cujo escritor é Pedro Bandeira. Como se pode perceber seguimos trabalhando a partir do eixo “Integração: o eu, o outro e o nós”, retomamos mais uma vez o trabalho com os nomes das crianças da turma tendo o texto como o eixo central

do processo de alfalettrar. Primeiramente eu quis saber se alguém conseguiria explicar o que é um poema já que em outra aula a titular da turma havia feito a leitura de um e algumas crianças inclusive disseram que um poema possuía rimas. Posteriormente, como de costume, eu fiz a leitura do poema e em seguida expliquei suas características, ou seja, que geralmente este gênero textual é escrito em versos (cada uma das linhas do poema) e estrofes (conjunto de versos) e que ele se for um soneto possui rimas.

Após as explicações eu levantei um questionamento pertinente para a ocasião a fim de identificar se na turma existiam crianças que não gostavam de seus nomes próprios. Por fim, passamos para o momento de realização de atividades individuais a partir do nome próprio de cada criança. As atividades planejadas por mim vinham ao encontro de tudo o que eu discuti até o presente momento neste texto. Assim, posso dizer que elas foram cuidadosamente planejadas para contribuírem no avanço das hipóteses das crianças sobre a escrita. Observe:

Figura 15 – Questionário sobre nome próprio

1) ESCREVA O SEU NOME NO ESPAÇO ABAIXO:

2) AGORA RESPONDA:

A) QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? _____

B) COM QUAL LETRA COMEÇA O SEU NOME? _____

C) COM QUAL LETRA TERMINA O SEU NOME? _____

D) QUANTAS VOGAIS TEM O SEU NOME? _____

E) QUAIS VOGAIS TEM O SEU NOME? _____

F) QUANTAS CONSOANTES TEM O SEU NOME? _____

G) QUAIS CONSOANTES TEM O SEU NOME? _____

H) QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR O SEU NOME? _____

3) ESSAS SÃO AS LETRAS DO SEU NOME, MAS ELAS **ESTÃO DESORGANIZADAS**.

A ORDEM CORRETA É ASSIM:

1^a _____

2^a _____

3^a _____

4^a _____

5^a _____

6^a _____

7^a _____

8^a _____

9^a _____

10^a _____

11^a _____

12^a _____

4) ESCREVA O SEU NOME NOVAMENTE COLOCANDO UMA LETRA EM CADA ESPAÇO:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Acervo da pesquisa.

Estas atividades não apresentavam nível de dificuldade alto para aquelas crianças que já sabiam escrever seus nomes de memória e inclusive de forma convencional. E por isso foram realizadas rapidamente pela maioria da turma necessitando fazer a mediação das aprendizagens apenas com a aluna Kassiana já que a Joana Thamirez neste dia também não estava presente em aula. Ajudei Kassiana a fazer a análise de seu próprio nome e a pensar na ordem que as letras devem ser grafadas para que seja possível escrever seu próprio nome. Feito isso passamos para um momento de tentativa de escrita, ou escrita espontânea (como queira). Através do uso de massinha de modelar cada criança tinha que tentar escrever um novo nome para si mesma. As crianças fizeram a montagem destes nomes nas suas classes e socializaram os nomes em um momento de descoberta através da leitura, já que o combinado era que ninguém poderia contar o que estava escrito.

Após socializarem cada nome que haviam escrito, passamos para a realização do jogo “Bingo de nomes”. Através desse jogo as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades de escrita e leitura, pois primeiramente deveriam escrever em uma tabela nove nomes dos colegas. Ao começar o jogo, a cada nome que eu sorteio deveriam fazer a leitura dos nomes escritos em suas tabelas e pintarem na mesma o nome sorteado caso o tivessem escrito na tabela. É claro que ganhava o jogo quem, por primeiro, tivesse pintado todos os nomes da tabela. Como tarefa de casa, as crianças tinham que pesquisar a história de seus nomes e contar para os colegas no dia seguinte.

No dia 24/03/2022, começamos a aula fazendo as atividades permanentes e a cópia da rotina. Para este dia tínhamos planejado trabalhar com HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – HQ, já que Soares (2020) defende o uso deste gênero textual para que as crianças diferenciam significado de significante e se apropriem do SEA. Neste sentido, ela sugere que se trabalhe com as HQs como:

Outra oportunidade de letramento relacionada com as atividades de compreensão de formas de escrita diferentes da escrita alfabética são atividades de leitura e interpretação de textos verbo-visuais – livros de imagem, histórias em quadrinhos, tirinhas, cartazes –, orientando as crianças a identificar e diferenciar comunicação por meio de desenhos ou recursos gráficos e por meio de palavras: expressões faciais de personagens, ilustrações que acompanhem textos, palavras e símbolos em balões de histórias em quadrinhos, onomatopeias e sua tradução em palavras oralmente e por escrito (professor como escriba) (SOARES, 2020, p. 50).

Começamos a aula conversando sobre o que é uma HISTÓRIA EM QUADRINHOS...

Professora 1: Gente bom então vamos começar a aula de hoje tá? Ah vocês devem estar se perguntando aí o que será que a professora vai fazer hoje ou não?

Aluno: Eu estou.

Professora 1: ta tas te perguntando?

Aluno: Hm-huh.

Professora 1: Quem é que já viu algo parecido com este texto que eu coleí aqui? Tá aqui.

Aluno: Eu vi

Professora 1: Que Bianca. Quem que já viu?

Turma: Eu. Eu. Eu. Eu vi.

Professora 1: Já viu em vários gibis?

Turma diz que viu

Professora 1: um de cada vez .Fala... já visse onde?

Aluna: Na minha casa em um gibi do meu irmão.

Professora 1:Teu irmão tem gibi?

Aluna: É, era do meu irmão.

Professora: E de que personagem é?

Aluna: da Turma da Mônica.

Professora 1: Turma da Mônica, quem mais quer falar? Fala bem alto.

Aluno: História em Quadrinhos.

Professora 1: história em quadrinhos, ótimo. Fala...

Aluno: Tem gibi na minha casa.

Professora 1: La na tua casa tem gibi, Olha. E tu?

Aluno: sobre a Turma da Mônica.

Professora 1: Quem mais? Quem mais já conhecia o texto que eu coloquei lá? Fala.

Aluno: No meu aniversário o meu irmão me deu um igual esse.

Professora 1: É, ó, que legal. Fala.

Aluno: Eu fiz meu aniversário de gibi.

Professora 1: tu fez o teu aniversário de Gibi. Como que foi?

Aluno: Foi grande.

Professora 1: Foi grande, mas o que que tinha? Como que foi a festa?

Aluno: Casinha grande que dá pra subir lá em cima. Pula pula.

Professora 1: Tudo isso? Hum, legal. Gente, eu trouxe ela a história em quadrinhos, né? Essa da Turma da Mônica então, porque os quadrinhos

Professora 2: ó, tem aqui ó, quem é que conhece o Zé carioca?

Professora 1: Quem que é Maria?

Professora 2: O zé carioca. Ó viu?

Professora 1: Tem da Luluzinha. Olha recheada de história em quadrinhos.

Professora 1: Quem é que sabia que história em quadrinhos, quem é que já sabia que história em quadrinhos é um gênero textual? Já sabiam? E por que que lá quando eu comecei a trabalhar com vocês em sala de aula? Ninguém lembrou das histórias em quadrinhos pra falar sobre o tipo de texto. Ein!

Professora 1: Fala alto.

Aluno: não sei responder.

Professora 1: Não sabe responder, se esqueceram, né? Provavelmente, se esqueceram.

O diálogo inicial com as crianças mais uma vez me permitiu identificar que muitas já haviam tido contato com este texto. Confirmando algo que foi constatado lá em 2021 quando realizei as entrevistas semiestruturadas... As crianças já haviam tido o contato com diferentes gêneros textuais, mas por conta da forma de como se trabalha em sala de aula a partir de textos, as crianças não sabiam nomeá-los.

Após esta conversa inicial, realizei as explicações sobre este gênero textual conforme havíamos planejado. A titular da turma sempre em colaboração ao meu trabalho abriu seu armário e colocou à disposição das crianças diversos gibis para que elas pudessem ter um contato ampliado com este gênero textual. As crianças faziam a troca percebendo diferenças e semelhanças e demonstrando entender o que são gibis e HQs.

Professora 1: Tem vários aí dentro. O quê que chama de gibi? Gente, vamos saber diferenciar. gibi é o portador de texto. Certo? O material impresso de gibi. Aqui dentro está a história em quadrinhos, ou as histórias por que tem gibis hoje eu vou tu sabes? Ah olha o que ele acabou de falar, ela sabe por que que Gibi se chama gibi.

Aluno: Não tem só palavras, tem também imagens.

Professora 1: Boa, isso aí. E tem também outra coisa que é bem característico desse gênero textual. Os balões de quê?

Aluno: palavras.

Professora 1: Balões de? Tem as palavras aqui dentro, que representam o quê? O quê que as palavras representam? Que eu já falei pra vocês. Representam o que? Vamos ver se com os meus desenhos vocês vão saber.

Aluno: Falando.

Aluno: Falando.

Professora 1: A fala ou o que que representa também? O pensamento. Pensamento de uma pessoa, né? Então aqui dentro destes balõezinhos que é bem característico da história em quadrinhos nós temos a fala de um personagem ou um pensamento do personagem, né? Lembra que eu disse pra vocês em outra aula? Que o que nós escrevemos é o que nós pensamos e é o que nós falamos. Lembra que eu já falei isso?

As histórias em quadrinhos trazem bem isso, tá? Característica da história em quadrinho, ter várias ilustrações, o quê que são as ilustrações? Quem é que lembra?

os desenhos da história, né? As imagens que vão ilustrar a história, vão ajudar a contar a história. Os balões de fala, como eu já disse, falam pensamento tem título a história em quadrinho? Sim, toda história ainda tem um título. O gibi ele também tem o título na capa dele muitas vezes. né? Ou que nem esses ó, por exemplo esse que tá na mão da

Aluno ó, da licença. Esse é um gibi de qual personagem?

Aluno: Luluzinha.

Professora 1: Luluzinha, então aqui tá o nome do gibi, gibi Luluzinha. Aí lá dentro ó, começa a história tem o título da história ó, Luluzinha caça ao Peru. tá? A história é a história em quadrinhos, a HQ que a gente chama, tá? Lá dentro do gibi. Conheceram mais um portador textual? e mais um gênero, né? Qual é o portador textual? Vamos ver? Entenderam ou não qual portador de textual? Esse que vocês estão manuseando aí a mãozinha de vocês.

Turma: gibi!

Professora 1: Qual o texto que vai aí dentro do gibi?

Aluno: Uma história.

Professora 1: Uma História, que tipo de história, um conto de fadas, uma fábula? Ou uma história em quadrinhos?

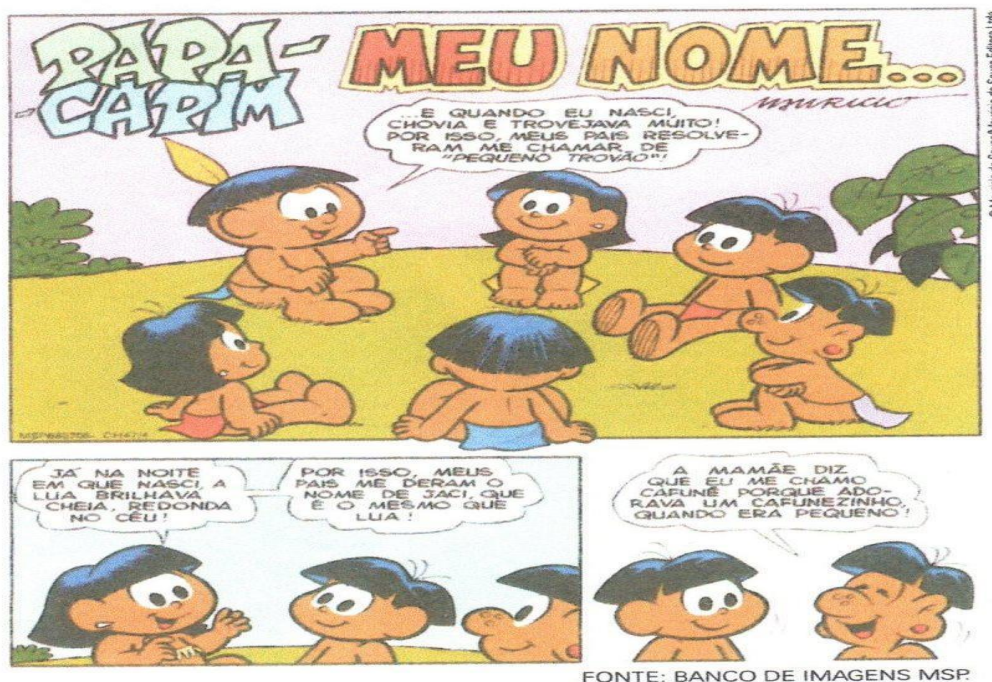
Turma: Só em quadrinhos.

Professora 1: Muito bem, isso aí. Gente, além desses personagens da Turma da Mônica, tem também a Mafalda, o Garfield, o Super-Homem, o Snoopy, tem aí a Luluzinha colocou aqui o olho tá mostrando, são várias né? O que que eu quero destacar pra vocês? Que a história em quadrinho é considerada um importante meio de comunicação, tá? Como todos os textos, né? A gente usa pra se comunicar. ah eu quero contar pra vocês a um pouco mais sobre as características, vamos levar as cartolas sobre as características ó, a história em quadrinhos é um gênero textual que tem características diferentes de outros tipos de textos por utilizar principalmente a imagem pra narrar ó, narrar a história ao leitor, quem está lendo o texto. É uma arte sequencial, o que que isso quer dizer? ela tem um começo, um meio e um fim, tá? É que nem a mesma coisa lá da história do conto que nós fizemos, lembra do dia que a gente fez aquele conto? Um início, um meio e um fim.

Os desenhos estão dispostos em quadrinhos. Se vocês se derem contas a história em quadrinhos porque são várias caixinhas. Em cada caixinha tá acontecendo alguma coisa, uma cena.

Após este momento cada criança falou um pouco sobre a história de seus nomes (tarefa de casa da última aula). E então, após a socialização, aproveitei para mencionar qual seria o tema de casa desta aula. Entreguei para as crianças uma folha contendo a seguinte história:

Figura 16 – História em quadrinhos



Fonte: Organizado pela autora.

Fiz a leitura da mesma e então propus que como tarefa de casa as crianças tinham que dar continuidade a esta HQ. Através de desenhos e balões de fala tinham que contar a história do seu nome, a fim de perceberem que podemos contar uma história tanto oralmente quanto através da escrita e que a escrita é o que torna as coisas documentadas.

Conforme o previsto pela escola para este dia de aula, incorporamos ao nosso planejamento a visita a sala de AEE para que as crianças assistissem vídeos curtos sobre o Down, posteriormente como tarefa foi lançado o desafio de fazerem um cartaz sobre o tema. Eu então propus às crianças que fizéssemos a produção de uma HQ a fim de verificar se as crianças haviam compreendido as características deste texto e se elas conseguiriam com minha ajuda produzir mais um texto coletivo. E este foi o resultado de um intenso trabalho no qual as crianças estavam muito envolvidas.

Figura 17 – Produção de uma HQ



Fonte: Registrado pela autora.

Seguem os registros do nosso diálogo. Começamos e terminamos a produção da HQ sobre down deste jeito.

Turma: Sim sim

Professora 2: a palavra amizade a palavra amor a palavra igualdade compreensão, empatia, participação, convivência, respeito, vamos ver o que mais. Inclusão, qual palavra vocês acham que a gente deve colocar aqui?

Aluno: Respeito

Professora 2: Então respeito, igualdade.

Professora 1: E quais são as palavras? Igualdade...

Aluno: amizade?

Professora 1: Isso mesmo! Olha só! Então se a gente for fazer uma história em quadrinhos, oh! história em quadrinhos então vamos aproveitar o gênero eu acho que seria bom né profe oh usar as fotos que vocês oh escolheram duas pessoas já temos pra nossa história, dois personagens ó, mais as palavrinhas, deixa eu ver o que que vocês escolheram, bastante palavrinhas, ó.

Professora 2: Podemos fazer um diálogo entre os dois, né?

Professora 1: Eu acho ó.

Professora 2: Os dois conversando com aquela frase que a gente viu no videozinho.

Professora: Ó o que que olha só, ó. Vamos colocar o personagem, acho que eu vou dar uma recortadinha só, né? quem são os personagens da nossa história?

Turma: Dois bebês.

Professora: Dois bebês. Um menino, será e uma menina?

Turma: sim.

Professora 1: Olha só, os personagens vocês escolheram com a prof o menininho com Down e uma menininha que também tem down. Escolheram também os balões, né? Da cor olha que interessante, justamente a história em quadrinho, ela tem o quê? Balões de?

Aluno: Balões de fala

Professora 1: Ou pensamento, né? Então o que que vocês acham de colocar aqui?

Turma: Sim.

Professora 1: E vocês acham que essa história precisa ter mais personagem? Vocês querem colocar o índio na história?

Turma: Sim.

Professora 2: Vocês acham que encaixa nessa história?

Turma: Não. Não.

Professora 1: Vocês acham que sim ou não? Pode até ter.

Turma: Não.

Professora 1: Vocês podem continuar a história do nome falando, né? Meu nome é Fulano.

Oi, eu tenho síndrome de Down, mas eu sou uma pessoa normal, né? Como ele disse, todo mundo falou, o que que vocês querem fazer? Qual o diálogo que vai querer lembrando que história em quadrinho tem que ter um começo, um meio e um fim. Ei, então de repente a gente pode botar eles dois conversando e dando continuidade pra essa história também. Aí a gente coloca aqui o início da história e coloca estes outros aqui.

Turma: Sim.

Professora 1: O título da história vai ser meu nome ou não?

Turma: Sim.

Professora 1: Tá, então vamos pensar, vamos se ajudar. Lembra que mensagem vocês querem passar com essa história?

Aluno: que todo mundo é igual?

Professora 1: Que todo mundo é igual, isso mesmo. Tá e vocês escolheram umas palavrinhas, vocês escolheram igualdade, respeito, amizade e diversidade. Vocês escolheram quatro palavrinhas.

Então a história começa assim, né? Meu nome, tá? É o título da história. Ó, aí começou, enquanto. Ui. E quando eu nasci, chovia e trovejava muito, Por isso meus pais resolveram me chamar de pequeno trovão. Já na noite em que nasci, a lua brilhava cheia, redonda no céu, por isso meus pais lhe deram o nome de Jaci, que é o mesmo que Lua. A mamãe diz que eu me chamo cafuné porque adorava um cafunezinho quando era pequeno. E agora o que que este aqui vai contar pra esta aqui?

Aluno: O nome dele.

Professora 1: nome dele, qual vai ser o nome?

Aluno: Pedro.

Professora 1: Só o Aluno decide?

Turma: Eu. Pedro. Pedro. Pedro.

Professora 1: E qual vai ser a história do nome dele?

Professora 1: Tá, mas por que que ele se chama Pedro? Qual é a história?

Aluno: Porque ele tinha vários peões.

Professora 1: Ah porque adorava peão. Mas quem dá o nome pra criança?

Turma: os pais.

Professora 1: Os pais então tem que ser os pais que adoravam o peão que também começa com P.

Aluno: Tá falando do peão de brincar ou do peão?

Professora 1: Peão de brincar ela tá falando. Hein? Vamos lá, vamos pensar.

Aluno: os pais gostavam de peão então.

Professora 1: E aonde que vai a fala dele aqui ó? Ahm?

Turma: No balão.

Professora 1: então aqui ó, vai ter que sair pra cá ó, não é assim? Balão de fala perto da boquinha da criança, não é?

Turma: Sim.

Professora 1: Tá. Agora vamos produzir o texto.

Meu, como que vai começar? Meu, como que eu escrevo? M de que?

Aluno: M de mãe. Professora: M de?

Turma: Mamãe.

Professora 1: Mamãe, de macaco, isso mesmo.

M E. E. Mais o quê? Isso, meu e nome. Como que eu escrevo?

Turma: N O M E

Professora 1: Meu nome é

Turma: Pedro.

Professora 1: Pedro. O que que ele vai seguir contando?

Aluno: Eu tenho síndrome de down.

Professora 1: E eu tenho síndrome de Down. Mas ele é o quê?

Aluno: uma pessoa normal.

Professora 2: Falta a menininha agora, né?

Professora: Falta a menininha. O que essa menina vai responder pra ele? E pra terminar a conversa. Exatamente. Oi?

Aluno: Tenho síndrome de down

Professora 2: Eu também tenho síndrome de down? isso que você falou?

Professora 1: eu também tenho síndrome de Down e aí. E aí o que mais? Tem que deixar uma mensagem aqui.

Professora 2: Nós precisamos igualdade e respeito pelo outro.

Professora: Ó a ideia da professora Maria. Escuta. Escutem.

Professora 2: A gente pode colocar ele pra finalizar, nós merecemos... Eu esqueci da palavra.

Professora 1: Como que ela vai se chamar?

Aluno: Luíza,

Aluno: Luíza.

Aluno: A não

Professora: Não gostou de Luíza? Me chamo...

Aluno: Maria!

Professora 1: Como que vai ser o nome?

Turma: Maria. Maria. Maria.

Professora 1: Como que nós vamos finalizar?

Professora 1: Com as palavrinhas merecemos. É isso?

Turma: respeito, Amizade e amor.

Professora 1: Mas tem amor? Vocês não escolheram amor.

Turma: Não Professora: Respeito.

Professora 1: Amizade e o que que foi a palavra?

Aluno: igualdade

Professora: Ah agora eu consegui encaixar.

Aluno: Sim.

Professora 2: Amizade.

Turma: Amizade.

Professora 1: que mais?

Turma: Igualdade. Igualdade.

Professora 1: igualdade aonde que ela que a gente colocou neste mundo de que?

Aluno: diversidade.

Professora: Diversidade. Ponto final. Ó, vou fazer o balão da fala aqui, ó.

Pode ser parecendo uma nuvem, pode ser redondinho, ó. Tá? Eu vou fazer assim que fica mais fácil.

Professora 1: Entenderam como que se faz história em quadrinhos?

Turma: Sim

Professora: Adoraram? Gostaram?

Turma: Sim!

Professora: A história tem início meio e fim.

Turma: Sim

Após fazermos a tarefa, propus uma atividade com os nomes da turma na tentativa de fazer com que, principalmente, as crianças pré-silábicas avançassem para o nível seguinte, o da escrita silábica: Coloquei no quadro as fotos das crianças e então entreguei uma folha com a mesma sequência de fotos. Propus às crianças que fôssemos pronunciando o nome de cada uma, conforme a ordem das fotos e que segmentássemos oralmente em sílabas cada um dos nomes, batendo palmas para cada sílaba.

A intenção era levar as crianças a pensar sobre quantas vezes abrimos a boca para falar cada nome, comparando o número de palmas, percebendo assim que palavras pequenas possuem poucas sílabas e que palavras grandes possuem um número maior de sílabas. Na folha cada criança tinha que representar cada sílaba fazendo uso de uma bolinha de massinha de modelar. Uma tarefa fácil inclusive para

alunos na fase inicial de escrita (pré-silábico), já que apenas exige da criança a habilidade de refletir sobre os sons das palavras dispensando o uso da escrita com letras. Como exemplo de como realizar a atividade propus a análise do meu nome da seguinte forma.

Professora 1: Todo mundo tem um nome. Não é assim?

Professora 1: Sim, né? Olha só, ó o meu nome aqui. Meu nome escrito juntinho tem sete letras bonito. Tem gente falando comigo eu já tô tendo que gritar. O nome juntinho é assim, né? Só que quando eu falo eu não falo ele inteiro assim, tá? Aliás, falar eu falo ele inteiro. Jenifer ...Jenifer. Mas eu abro a boca algumas vezes pra falar. Ó, Je-ni-fer. Quantas vezes a minha boca mexeu?

Turma: Três.

Professora 1: Três vezes. Que é o número de quê? De sílabas e o quê que é a sílaba? Quem é que sabe me dizer o quê que é uma sílaba?

Aluno: mistura de consoante.

Professora 1: normalmente vogal e consoante ó, aqui tá consoante, depois vem a vogal, consoante, vogal, consoante, vogal. E aqui termina com uma consoante a sílaba.

Aluno: Profe. Oi. Aluno: eu sei o que são as sílabas, são letras que se juntam e fazem som.

Professora 1: Letras que se juntam e fazem som, formam as sílabas, isso mesmo. Pra fazer o JE eu precisei juntar o J.

Aluno: Com o E.

Professora 1: com E JE pra fazer um NI eu juntei o N com o I se não ficaria só I.pra fazer o FER eu juntei o F com E fê, mais o R. FER.

Sobre tarefas que visam desenvolver a capacidade de segmentar palavras em sílabas, Soares (2020, p. 85) sugere que se trabalhe com aliterações e rimas, bem como com atividades conforme a que foi apresentada logo acima. Ela ainda diz que: “[...] a capacidade de dividir palavras em sílabas manifesta-se de forma quase espontânea, porque a sílaba é uma unidade fonológica que pode ser produzida isoladamente, com independência”. Neste caso “brincar” de dividir palavras em sílabas contribui para que a criança desenvolva a consciência (fonológica) desses recortes das palavras o que ajuda as crianças avançarem para o nível silábico.

Finalizando este dia de aula as crianças fizeram algumas atividades planejadas pela titular da turma. Aqui não cabe mostrar as atividades, pois elas tinham por base os nomes e as fotos das crianças, mas salientou que elas também tinham por intenção levar as crianças a avançarem em suas hipóteses sobre a escrita.

No dia seguinte... 25/03/2022 iniciamos a aula da mesma forma que nos dias anteriores, porém eu queria saber se as crianças haviam compreendido o uso do calendário e principalmente a organização dos dias da semana. Sendo assim, mais um diálogo provocativo foi travado.

Professora 1: Pessoal, então copiando a rotina quero saber que dia é hoje?

Aluno: Dia vinte e cinco.

Professora 1: Vinte e cinco. E dia da semana?

Aluno: Sexta.

Professora 1: Qual que é esse?

Professora 2 e aluno: Sexta.

Professora 1: Sexta, isso mesmo, o último dia que tem... Aula, né?

Turma: Sim.

Professora 1: Amanhã que dia é?

Turma: Sábado.

Professora 1: E depois vem o quê?

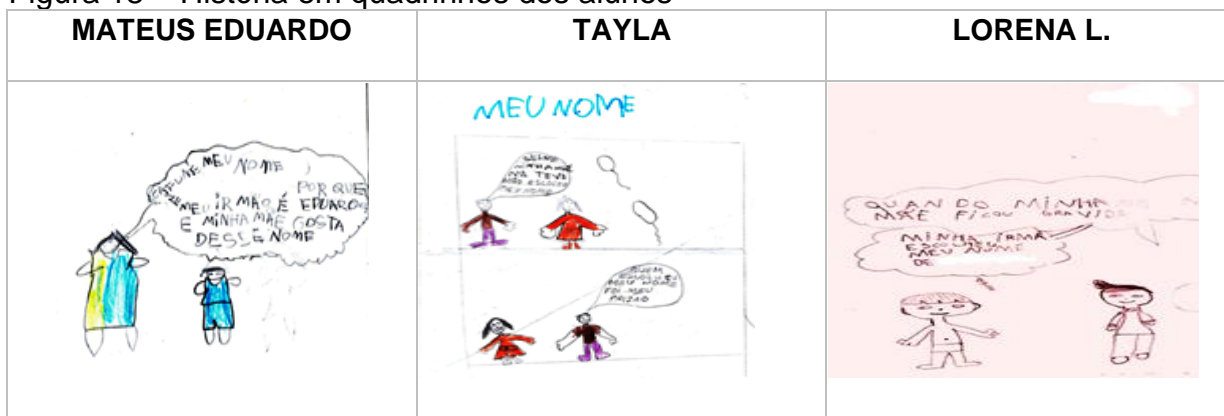
Turma: Domingo.

Professora 1: É aí começa tudo de novo, não é assim?

Turma: Sim. Sim, sim.

As crianças então fizeram a entrega das tarefas de casa. Felizmente apresentaram ótimos resultados. Conforme pode-se perceber nas imagens abaixo, as crianças demonstraram ter entendido o que é uma história em quadrinhos, pois mesmo que sozinhas conseguiram fazer o uso dela para contarem a história da escolha de seus nomes próprios.

Figura 18 – História em quadrinhos dos alunos



Fonte: Registrado pela autora.

Este tipo de tarefa contribuiu muito para que as crianças desejassem escrever e se apoiassem nas imagens para ilustrar a cena, cuja história estava acontecendo. Como podemos ver a capacidade criativa de cada um é demonstrada através do desenho e na forma de organização e apresentação da HQ. Neste caso, as crianças lindamente estavam tornando-se escritoras e produtoras de textos, objetivo das intervenções pedagógicas alfaletando.

O trabalho de escrita e produção de HQs além de muito significativo para as crianças vai ao encontro do que sugere Soares (2020, p. 262): “[...] são alternativas possíveis para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que as crianças aprendam a escrever textos como atividade escolar e aprendam também a produzir textos [...]”.

Ainda nesta aula de sexta-feira contei para as crianças a história “Deixa eu te contar menina” e a história “Deixa eu te contar menino”. Duas histórias diferentes que fazem parte de um mesmo livro e que contribuíram significativamente para desconstruirmos preconceitos sobre o que pode ou não pode fazer uma menina e/ou um menino. As crianças perceberam a partir da história que podem ser livres e felizes se forem capazes de quebrar preconceitos, e isso ficou claro quando após a história dialogamos sobre ela. Uma aluna percebeu uma característica da história, observe:

Professora 1: E aí como que o livro termina? Olha só, tanto o menino quanto a menina são o quê?

Aluno: Amigos.

Professora 1: Super-heróis, poderosos, com bom coração, são fortes, né? Fala Júlhyo

Aluno: É... As histórias são rimadas.

Professora 1: São rimadas? São, são rimadas.

Professora 1: Essa as histórias infantis, tu acabou de dizer isso né Júlhyo? É uma história rimada, a maioria delas são, tá? Gostaram do livro?

Turma: Sim.

As histórias infantis são grandes aliadas quando queremos abordar assuntos que tratam sobre diferenças, preconceitos etc., e são ótimas quando queremos trabalhar com rimas. Sempre que possível o professor deve se valer das mesmas e, a partir delas, dialogar com as crianças sobre os mais diferentes temas transversais, bem como destacar as rimas que aparecem ao longo do texto, fazendo com que as crianças ampliem a consciência fonológica, percebendo que palavras diferentes podem possuir partes iguais.

Após fazermos isso, propus que realizássemos a mesma atividade da aula passada sobre as sílabas já que a mesma não pode ser concluída. Observe como iniciamos nossa reflexão e o resultado positivo nas falas das crianças.

Professora 1: Eu trouxe pra vocês novamente as imagens dos colegas de todo mundo que fazem parte da turminha, só não tá a do Mauro ainda, tem que fazer a do Mauro. E aí vocês vão me ajudar rapidinho agora porque já tá todo mundo sabendo, né? Como é que a gente faz pra descobrir quantos pedacinhos tem a palavras? Quem é que sabe explicar?

Aluno: Falar bem devagar.

Professora 1: Falar bem devagar, sabe disso Joana Thamirez?

Aluno: Sim.

Professora 1: Sim, me explica então. Eu posso falar assim ó, bola, carro, boneca. Não né? Como que eu tenho que falar?

Aluno: Bem devagar.

Aluno: Bo-ne-ca.

Professora 1: AHM?

Aluno: Tem que falar bem devagar.

Professora: Isso!

Aluno: Porque se falar muito rápido ele vai fazer errado.

Professora 1: Ah, ele vai fazer errado, ele não vai conseguir pensar nos soninhos da palavra, não é assim?

Professora 1: Fala Lauro.

Aluno: Licença.

Professora 1: Licença, tá. Quem é a menina aqui? A Aline. Quantos pedacinhos tem o nome dele?

Turma: Três.

Professora 1: Já decoraram?

Turma: Sim

Professora: Mas olhando pra mim aqui oh. A-li-ne.

Turma: Três.

Professora 1: Três.

Professora 2: (inaudível)

Professora 1: Agora eu vou falar sem sair o som como um pensamento assim ó, o nomezinho deste coleguinha aqui, vocês vão contar quantas vezes eu abri a boca aqui.

Turma: Quatro, quatro...

Professora 1: Só um pouquinho.

Aluno: Eu sei.

Professora: Quantas vezes?

Turma: Quatro.

Professora 1: É a Ariane ó. A-ri-a-ne, e vocês estão percebendo como a minha boca se mexe?

Turma: Sim.

Professora 1: Tem horas que ela faz um bico, tem horas que abre assim, horas que faz assim. Por quê? Conforme a boca se mexe é que vai saindo o sonzinho.

Professora 1: A Gabriela ó, Ga-bri-e-la.

Turma: Quatro.

Professora 1: Quatro, me ajudem todo mundo.

Professora 1: Bem alto fala a sílaba.

Professora e Turma: Gi-o-va-ne.

Turma: Quatro.

Aluno: Tão batendo na porta.

Professora 1: Não, fui eu que bati no quadro. Esta menina quem é?

Aluno: Joana Thamirez.

Professora e Turma: Jo-a-na Tha-mi-rez. Seis.

Professora e Turma: Jú-lhy-o Sá-vi-o.

Turma: Seis também.

Professora: Agora aqui, Ka-ssi-a-na.

Aluno: Quatro.

Observe também as minhas colocações.

Professora 1: Então eu quero que vocês prestem atenção. Sempre que vocês tiverem uma atividade de que vocês vão ter que escrever o nome de uma palavrinha.

Professora 1: Vocês primeiro vão repetir pra vocês mesmos, vamos supor, a prof. Maria pediu pra escrever formiga, vocês vão repetir pra vocês, for-mi-ga. Tem três pedacinhos. Aí vocês vão pensar assim ó. Como que começa? O quê que faz o for, né?

Professora 1: Ah, mas eu não sei, sabe sim, porque tem uma coisa muito interessante na nossa língua, presta atenção Kassiana, Joana Thamirez, todos tem que prestar atenção.

Professora 1: A nossa língua, o português que a gente fala, a base dele pra formar as sílabas são o quê?

Professora 1: Acabei de sublinhar, quem é que sabe me dizer?

Turma: formiga.

Professora: Que tipo de letra eu sublinhei aqui?

Turma: Vogais.

Professora 1: Vogais. As vogais olha aqui que vocês têm que saber de cór

Professora: Não adianta não saber, são cinco, cinco vogais, me ajudem.

Professora e turma: A, E, I, O, U

Professora 1: Cinco, as vogais são a base da nossa escrita. Quando a gente coloca elas do lado de uma consoante elas recebem um novo sonzinho por conta da consoante ó, que faz ela soar diferente.

Professora 1: Ó, F com O faz FO, FO, FO acrescentou o R, tá?

Turma: FOR.

Professora 1: For, For. M e I?

Professora e turma: MI

Professora e turma: G com A, GA. For-mi-ga.

Professora 1: Tá? Então vocês vão ter que pensar pra poder escrever, pra poder montar as palavrinhas, tem que pensar.

Por fim, propus mais uma atividade com os nomes das crianças da turma. Com o apoio de fotos as crianças foram desafiadas a montarem os nomes dos colegas em seus cadernos, para isso cada criança tinha de utilizar sílabas móveis. Para ajudar neste processo de reflexão sobre a escrita dos nomes destaquei as sílabas iniciais de cada nome na cor vermelha e as demais na cor preta. Observe um exemplo de como eu fazia as intervenções no sentido de levar as crianças a realizarem a atividade, tentando ler as sílabas e formar palavras...

Professora 1: Quem é esse colega aqui? Hem? Quem é esse coleguinha?

Aluno: Giovane.

Professora 1: Giovane. Quantos pedacinhos tem o nome dele?

Aluno: Quatro.

Professora: Quatro, muito bem. Com qual sílaba começa?

Professora 1: Pra fazer o Gi? Uma sílaba que tenha vogal i.

Professora 2: As figuras, fica embaixo da outra, vamos lá.

Professora 1: Gi, Gi ó, uma sílaba que tem a vogal I. Qual é? Hein?

Aluno: Essa aqui?

Professora 1: Essa daí ó, o G e o I faz Gi.

Professora 1: Cola lá!

Aluno: Acertei?

Professora: Acertou, é a única sílaba que tem. Tem que ter, olha o sonzinho Gi.

Professora 2 e turma: (inaudível).

Professora 1: G com I ó, Gi. O, O cadê o O? Nas pretas meu amor. Cadê o O? Aí ó.

E assim se deu o trabalho a partir do 1º eixo. Não restam dúvidas que as atividades de alfabetização só ganharam sentido, pois estavam contextualizadas aos textos abordados em sala de aula. Neste sentido cabe aqui refletir sobre a importância de se ter o texto como eixo central do processo de alfalettrar. Já que o trabalho a partir do mesmo é capaz de transformar uma situação corriqueira de alfabetização em um momento cheio de significados, possibilitando a articulação de alfabetização e letramento de forma simultânea e interdependente. Verdadeiras oportunidades de utilizar a escrita para inserir-se em práticas de uso social.

6.1.1.2 A pedagogia de projetos e o eixo “O aniversário do Seu Alfabeto”

Tendo realizado um longo trabalho a partir do primeiro eixo, já quase terminando o mês de março, no dia 28/03/2022 começamos a trabalhar a partir de um novo eixo. Para dar continuidade ao intenso trabalho com letras e seus respectivos sons optei por trabalharmos a partir da história “O aniversário do seu alfabeto”.

Neste dia, antes de fazer a leitura da história levei para a sala o Seu Alfabeto feito de tecido pela titular da turma. O boneco carinhosamente estava embrulhado em uma embalagem de presente, então o pacote passou de mão em mão para que as crianças o tocassem e emitissem suas opiniões sobre o que poderia estar ali. A imaginação das crianças permitiu que elas fizessem algumas inferências do tipo: “É material escolar”, “Tá parecendo um travesseiro”, “Um livro?”, “É macio”, “Parece um bicho”, “Parece ursinho de pelúcia”. E felizmente ao darmos a pista de que o que continha no pacote tinha tudo a ver com o que a gente vinha estudando, uma criança prontamente respondeu fazendo uma pergunta: É um texto? Observe.

*Professora 1: Muito bem. Gente, o quê que eu trouxe hoje? Eu trouxe uma história diferente pra vocês. Muito diferente, tá? E a profe Maria trouxe uma coisa que eu não sei o que é. Não sei, eu deixei pra descobrir com os colegas, pra ver o quê que a profe Maria trouxe pra sala de aula. Vamos descobrir?
Turma: Sim.*

Professora 1: O que que vocês acham que tem dentro desse pacote?

Aluno: Não sei.

Professora 1: Ahm?

Aluno: Não sei.

Professora 1: Não sabe o que que vocês acham?

Aluno: Meu Deus.

Professora 1: O que será que tem aqui dentro?

Aluno: Material escolar.

Professora 1: De tão bonita.

Professora 1: Material escolar?

Aluno: Não.

Aluno: Tá parecendo um travesseiro.

Professora 1: Um travesseiro parece?

Aluno: Um livro.

Professora 1: Livro? Toca pra ver, toca. Vamos tocar.

Alunos 1: Macio. É macio.

Professora: É macio?

Aluno: Parece um bicho.

Professora: E porque que vocês acham que a profe Maria trouxe isso pra nossa aula? Ahn?

Aluno: É macio.

Aluno: Parece ursinho de pelúcia.

Professora 1: Parece ursinho de pelúcia? Porque será que a profe Maria trouxe isso?

Aluno: Ursinho de pelúcia, ursinho de pelúcia.

Aluno: Tô curioso.

Professora 1: Estas curioso? Eu também tô!

Professora 1: Profe Maria, tu queres dar uma pista pra eles?

Professora 2: Tem tudo a ver com a história.

Professora 1: Oh, tem a ver com a história. Tem a ver com o que a gente vem estudando?

Professora 2: Tem muito!

Professora 1: Muito a ver? Hum!!

Aluno: É um texto?

Professora 2: Desde o primeiro dia de aula.

Professora: Olha aí! Desde o primeiro dia de aula? Tu acha que é um texto?

Professora 2: Texto fofo.

Professora 1: O texto fofo.

Aluno: Um texto gigante de papel fofo.

Professora 1: Um texto gigante de papel fofo.

Aluno: Profe, acho que é uma almofada de texto.

Professora 1: Uma almofada de texto.

Aluno: Eu já sei! É uma TV aí dentro!

Após este momento eu abri o presente e, para a alegria das crianças, era um lindo boneco de pano! Eu então apresentei o Seu Alfabeto...

Figura 19 – Seu Alfabeto



Fonte: Registrado pela autora.

Afetuosamente ele foi muito bem recebido pela turma que de diferentes formas o identificou: “é uma pessoa”, “Um homem alfabeto”, “O alfabeto com bigode”, “Zé do bigode” e por fim “Homem do alfabeto”, “Homem alfabeto”. E com fortes abraços o acariciaram

Figura 20 – Recepção feita pela turma ao Seu Alfabeto



Fonte: Registrado pela autora.

Expliquei para as crianças que aquele boneco era o personagem principal da história que eu havia escolhido para contar naquele dia (dia este que eu começava a desenvolver mais uma importante sequência didática, ou seja, outro eixo do nosso projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos”). E, uma criança espertamente foi logo dizendo o motivo do Seu Alfabeto estar e ficar presente em nossas/nossas aulas/aulas. O que enriqueceu a nossa conversa. Veja:

Professora 1: Ele é o Senhor Alfabeto, mais conhecido como Seu Alfabeto. Olha que lindo que ele é. E ele vai ficar aqui na nossa turma por uns quantos dias, e por que será?

Aluno: Para as crianças que não sabem o alfabeto, olhar e saber.

Professora 1: Ah, para as crianças que não sabe pode. Aí olha o alfabeto e vai saber quais são as letrinhas. Pode.

Aluno: A gente já tem isso.

Professora 1: Mas tem bastante alfabeto aqui também, né?

Aluno: Tem aqui, aqui e aqui.

Professora 1: Isso! Mas sabem por que que ele vai ficar aqui?

Alunos: Não, não.

Professora 1: Porque ele é o personagem da história que vocês vão escutar agora. E ele assim como vocês, tá? Assim como todos vocês, ele também faz aniversário.

Soares (2020, p. 39) orienta que: “Ao planejar uma sequência ou uma unidade didática, o primeiro passo deve ser a escolha de um texto que desperte o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e cognitivo delas”.

A escolha do livro, tal como os outros, foi baseada em suas orientações já que o que se pretende neste trabalho é propor em sala de aula práticas de alfaletar. A leitura do livro neste dia foi feita por mim de uma forma diferente... Levei a história

impressa, cada página do livro em uma folha de papel A4 e conforme eu ia contando a história colocava as páginas em uma espécie de “abinha” que existia no quadro branco da sala. Assim, as crianças acompanharam a história e o passar dela. É claro que eu fiz algo que costumava fazer em outros momentos de contação de história: mostrei a capa do livro, fiz a leitura do título da história acompanhando sempre com o dedo cada palavra e sílaba. Também destaquei para as crianças quem era o autor e o ilustrador do livro da mesma forma que fiz com o título da história: acompanhando sempre com o dedo cada palavra.

Conforme eu lia usava tom de voz diferente para cada fala das letras (personagens da história), corria o dedo ao longo das linhas a fim de deixar evidente a direção da escrita. E conforme eu lia a história as crianças emitem suas opiniões e felizmente a Lorena S., muito participativa, fez a seguinte pergunta: cada letra trouxe um presente que começa com o nome da letra? Eu prontamente respondi que sim! Tal pergunta acabou contribuindo para que se estabelecesse uma importante relação: usamos letras para escrever palavras.

Soares (2020, p. 64) sobre o como orientar as crianças para que compreendam que a escrita se faz com letras sugere importantes atividades e possíveis intervenções, muitas delas eu já havia feito em sala de aula, inclusive recitar o alfabeto, porém neste dia eu fiz exatamente o que ela orienta no final da referida página:

Mostre e leia para as crianças livros de alfabeto, escolhendo aqueles em que as letras estejam claramente apresentadas (sem intervenção de desenhos que as desfiguram) e exemplificadas com palavras que se iniciam pela letra em foco.

No caso da história escolhida as letras apareciam exemplificadas por palavras que representavam os presentes para o Seu Alfabeto que estava de aniversário, cada palavra obviamente se iniciava pela letra em foco conforme sugere a autora. E o resultado como relato mais acima foi positivo, já que através do comentário da colega puderam perceber que as palavras começavam com cada letra do alfabeto. Passamos então para um momento de brincadeira no qual as crianças tinham que dar um presente para o seu alfabeto cuja letra inicial da palavra fosse a mesma de seus nomes próprios. Observe.

Professora 1: E tu o que que tu daria pra ele? Tem que começar com a letra do teu nome. Tu viu que todas as letras davam um presente que começava com a letra do nome dela?

Aluno: A minha prima Lara ia dar um ioiô.

Professora 1: Um ioiô! A profe Maria disse o que profe Maria?

Professora 2: Um isqueiro.

Professora 1: Um isqueiro. E tu? E tu o quê que tu daria pro seu alfabeto? Hein?

Aluno: Caderno.

Professora: Hã?

Aluno: Caderno.

Professora: Um caderno? Mas o caderno começa com a letra C e o teu nome começa com a letra G, pensa em alguma coisa que começa com a letra G?

Aluno: Gato.



Professora: Gato, tu daria um gato pro seu alfabeto? E tu Aline o que que tu daria?

Aluna: Uma abelha de estimação.

Professora 1: Uma abelha de estimação.

Continuando essa aula passamos a fazer atividades estruturadas em folha no sentido de responder algumas questões que diziam respeito à ficha do livro, ou seja, dados dele, tais como os que eu sempre destacava antes da leitura: título da história, nome do autor e ilustrador etc. Bem como no sentido de compreensão e interpretação do texto. Veja:

Figura 21 - Atividades sobre O aniversário do Seu Alfabeto

<p>VAMOS FAZER A FICHA DO LIVRO:</p>  <p>TÍTULO: <input type="text"/></p> <p>ESCRITOR: <input type="text"/></p> <p>ILUSTRADOR: <input type="text"/></p> <p>EDITORA: <input type="text"/></p> <p>ASSUNTO DO LIVRO: <input type="text"/></p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Educação e Transformação</p>	<p>TODAS AS LETRAS RECEBERAM UM CONVITE MUITO IMPORTANTE:</p>  <p>MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA. ESSE TEXTO É:</p> <p><input type="checkbox"/> UMA CARTA</p> <p><input type="checkbox"/> UM CONVITE</p> <p><input type="checkbox"/> UM JOGO</p> <p>QUANTAS LETRAS RECEBERAM O CONVITE.</p> <p><input type="checkbox"/> 20</p> <p><input type="checkbox"/> 25</p> <p><input type="checkbox"/> 26</p>  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Educação e Transformação</p>	<p>ALFABETO É UM CONJUNTO DE:</p> <p><input type="checkbox"/> NÚMEROS</p> <p><input type="checkbox"/> DESENHOS</p> <p><input type="checkbox"/> LETRAS</p>  <p>LENDO O CONVITE RESPONDA:</p> <p>DE QUEM É O ANIVERSÁRIO? <input type="text"/></p> <p>DIA DO ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO: <input type="text"/></p> <p>LOCAL DA FESTA DO ANIVERSÁRIO: <input type="text"/></p> <p>HORÁRIO DA FESTA: <input type="text"/></p> <p>TRAJE QUE AS LETRAS DEVERÃO USAR: <input type="text"/></p> <p>QUEM ENVIOU O CONVITE: <input type="text"/></p> <p>EM QUE MÊS VOCÊ ACHA QUE SE COMEMORA O ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO?</p> <p><input type="text"/></p>  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Educação e Transformação</p>
---	---	--

Fonte: Organizado pela autora.

Soares (2020, p. 242) destaca que: “A leitura competente de um texto depende fundamentalmente de compreensão e interpretação”. E, sobre a diferença entre compreender e interpretar um texto propõe a seguinte distinção:

Compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. **Interpretar** um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidas no texto (SOARES, 2020, p. 242).

Neste sentido o professor deve saber como atuar enquanto faz a leitura de uma história. Soares diz que:

A diferença entre compreensão e interpretação orienta a leitura mediada pela/o professora/or, que precisa discriminar os fatos e ideias que as crianças precisam *compreender* para se tornarem capazes de *interpretar*, de estabelecer conexões entre fatos e ideias (SOARES, 2020, p. 242).

Ou seja, cabe ao professor mediador das aprendizagens interagir com as crianças por meio do texto que está sendo lido, usando e abusando das mais diferentes estratégias de contação de histórias visando que as crianças ao mesmo tempo que ouvem estejam desenvolvendo habilidades de compreensão e interpretação de textos.

Enquanto as crianças realizavam, com a minha ajuda, tais atividades estruturadas em folha, algumas questões surgiram sobre o gênero textual CONVITE. E, já que ele aparecia na história e eu tinha por intenção perceber o que as crianças passaram a saber, sobre este texto que frequentemente é usado socialmente, levando as mesmas a compartilharem o que sabiam com crianças que talvez tivessem experiências diferentes a respeito do uso mesmo, travamos um diálogo bastante produtivo. Veja:

Professora 1: Agora vamos conversar rapidinho. Vocês conheceram um outro gênero textual hoje, né? Turma: Sim.

Professora 1: A partir do livro do Seu Alfabeto vocês passaram a conhecer o gênero textual, convite. O Giovane e outros coleguinhas achavam que não era um convite, que era uma carta, né, Giovane? Por qual motivo? Por conta que ali na imagem tem o que nós chamamos de?

Aluno: Envelope.

Professora 1: Envelope. Mas tem convite que não vem no envelope. Tem convite que hoje em dia a gente faz lá no celular.

Aluno: Ou no cartão.

Professora 1: Ou num cartãozinho só amarra uma fitinha e não entrega no envelope não é assim?

Aluno: Sim.

Professora 1: Isso.

Alunos: (inaudível).

Professora 1: Muito bem! Mas tem gente que não usa o envelope! Só coloca ali monta o convite. E o quê que tem? O que é que tem que ter num convite? Quem é que se deu conta?

Alunos: O nome da pessoa, o dia, a hora, o ano.

Aluno: A roupa apropriada pra vim.

Professora 1: Isso, até uma roupa apropriada né? Às vezes tem que ser uma roupa chique, alguma coisa né?

Alunos: (inaudível).

Professora 1: Tá, tu convida de boca, é isso?

Aluna: É.

Professora 1: Entendi. Oh, o Giovane está dizendo que nunca usa convite que ele convida de boca, pode também, né?


Após conversa apresentei um vídeo que explicava com mais detalhes o que é e o para que serve este gênero textual. Finalizada a aula estava certa de que eu precisava adaptar o planejamento, foi então que pensamos em proporcionar para as crianças um momento de confecção e entrega de convites. Em conversa com a professora titular de turma surgiu a ideia de organizarmos uma festa de aniversário para o seu alfabeto a fim de culminar (concluir) esta sequência didática, ou melhor, dizendo... eixo de trabalho. Pensamos em fazer um bolo cujo livro que estaria dentro do bolo seria o desencadeador da próxima sequência didática. Mais adiante conto como tudo aconteceu.

Chegado o dia 29/03/2023 eu além das atividades de rotina propus às crianças a realização de atividades estruturadas em folha no sentido de seguir desenvolvendo de forma sistemática o conhecimento e reconhecimento das letras já que neste momento todas elas haviam adquirido o conhecimento de que as letras são símbolos que representam os sons da fala e que as utilizamos para escrever. Nesta ocasião, todos já haviam superado a hipótese de que letras são apenas formas visuais compostas de linhas verticais, horizontais e semicírculos. Portanto, propus também que as crianças realizassem atividades em folha de diferenciação de letras e outros símbolos. Hoje sei que poderia ter feito mais e proposto atividades de discriminação entre letras de traçados semelhantes. O trabalho de consciência fonológica ainda não havia se esgotado, portanto as crianças realizaram uma atividade em que tinham que fazer tentativa de leitura e descobrir qual palavra representava o desenho.

E, na tentativa de orientar as crianças para que compreendessem que as letras correspondem a segmentos sonoros, analisamos algumas palavras que apareceram nas atividades, escrevendo as mesmas no quadro branco e batendo palmas ou segurando um dedinho para cada pedacinho para contar quantas sílabas teria cada palavra. No momento as crianças tinham que comparar palavras e identificar qual das palavras é a menor e qual é a maior. Este procedimento foi e era sempre feito coletivamente para que a troca de ideias viesse a enriquecer a reflexão conforme orienta Soares (2020). Propus também atividades de reconhecer letra independente da forma que se apresentam...

Quadro 15 – Reconhecimento de letras

O ALFABETO TEM 26 LETRAS. ESCOLHA 10 E COLOQUE NOS BALÕES PARA A FESTA DO SEU ALFABETO.





PINTE AS VOGAIS QUE ESTÃO NESTA FRASE:

PARABÉNS A VOCÊ.

REGISTRE AS CONSOANTES:

CIRCULE O NOME DO PRESENTE QUE A LETRA G DEU SO SEU ALFABETO:

	GALO
	GATO
	GADO

A FESTA DO ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO FOI NO CLUBE SOCIAL ALFABETOLÂNDIA. LEIA A PALAVRA E PINTE AS LETRAS QUE A COMPÕEM:

ALFABETOLÂNDIA

A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q R S T U
V W X Y Z

COPIE AS LETRAS QUE VOCÊ PINTOU:

LEIA O NOME DO LIVRO E REGISTRE QUANTAS PALAVRAS TEM:

O ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO

COPIE AS VOGAIS:

QUANTAS VOGAIS?

COPIE AS CONSOANTES:

QUANTAS CONSOANTES?

LEIA A PALAVRA:

LIVRO

QUE LETRA DEU ESSE BELO PRESENTE AO SEU ALFABETO?

COPIE AS LETRAS DA PALAVRA:

L _____

I _____

V _____

R _____

O _____

PINTE AS LETRAS QUE FORAM CONTRATADAS PARA FAZER A SEGURANÇA DA FESTA:


H J K L M V Y
D T W G Z A I

AGORA VAMOS REGISTRAR PARA APRENDER:

K _____

W _____

Y _____



PINTE SOMENTE AS LETRAS:

1	A	+
B	=	2
C	?	D

COPIE AS LETRAS QUE VOCÊ PINTOU:


PESQUISE NO LIVRO E ESCRIBA O QUE ESSAS LETRAS LEVARAM DE PRESENTE PARA O SEU ALFABETO:

A _____

D _____

C _____

F _____




AS LETRAS SE ENFETARAM PARA IRER A FESTA DO SEU ALFABETO. VAMOS LIGAR CORRETAMENTE:

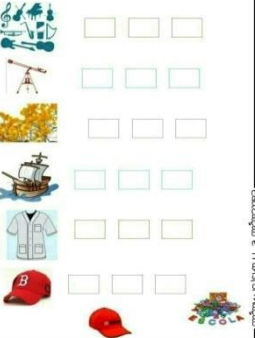
B **F** **E** **D** **C** **A**

A **C** **B** **F** **E** **D**

ESCREVA AS LETRAS QUE LEVARAM ESTES PRESENTES:



ESCREVA AS LETRAS QUE LEVARAM ESTES PRESENTES:



PINTE SOMENTE AS VOGAIS EM CADA NOME DOS PRESENTES QUE SEU ALFABETO GANHOU:

N **A** **V** **I** **O**

U **R** **S** **O**

V **I** **O** **L** **E** **T** **A**

E **S** **T** **R** **E** **L** **A**

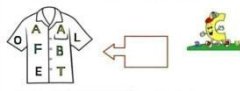
AGORA COMPLETE COM AS CONSOANTES:

O _ _ **U** E _ _ **A**

E E _ _ **O** **I** **O**

I _ _ **O**

QUE LETRA DEU ESTE PRESENTE PARA SEU ALFABETO?



JUNTANDO AS LETRAS QUE ESTÃO NA CAMISA, QUE PALAVRA VOCÊ PODE FORMAR? REGISTRE:

PINTE AS LETRAS DESSA PALAVRA:

A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q R S T U
V W X Y Z

QUE PRESENTE ESTA LETRA DEU AO SEU ALFABETO?

P _____

LEIA A PALAVRA E FAÇA A ANÁLISE:


PIPA

PRIMEIRA LETRA:

ÚLTIMA LETRA:

CONSOANTE:

VOGAIS:



PINTE O QUADRINHO QUE ESTÁ COM AS CONSOANTES QUE ESTÃO NAS PALAVRAS:

C	M	A	P	T
K	L	V	D	B
Q	W	J	H	R
S	Y	Z	N	X

CAMISA
PIPA
ESTRELA
VIOLETA
DIAMANTE


QUE PRESENTE ESTA LETRA DEU AO SEU ALFABETO?

B _____

QUANTAS LETRAS TEM ESSA PALAVRA?

QUAIS SÃO AS VOGAIS?

QUAIS SÃO AS CONSOANTES?




PINTE AS VOGAIS DA PALAVRA:

ORQUESTRA

VAMOS LER O NOME DAS PALAVRAS QUE APARECEM NA HISTÓRIA E COMPLETAR:

PALAVRAS	VOGAIS	CONSOANTES
ALFABETO		
BONÉ		
CAMISA		
GATO		
VIOLETA		
ALEGRIA		



Fonte: Acervo da pesquisa.

No dia 30/03/2022 mais atividades estruturadas em folha foram realizadas pelas crianças. Neste dia, além de trabalhar com letras, propus atividades com números

e quantidades. O trabalho com nomes próprios mais uma vez foi retomado, as crianças analisaram o nome do autor e do ilustrador da história e fizeram a análise de seus nomes próprios. Fizeram duas listas: uma contendo os nomes das meninas da turma e outra contendo os nomes dos meninos da turma. Fizeram a leitura do alfabeto e o completaram mais de uma vez, também escreveram o mesmo de início ao fim. Veja:

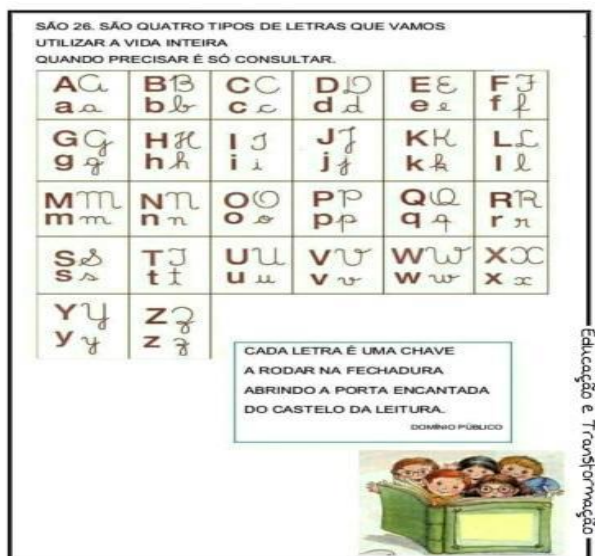
Quadro 16 – Outras atividades estruturadas sobre o Aniversário do Seu Alfabeto

<p>PINTE O NÚMERO DE QUADRINHOS DE ACORDO COM A SUA IDADE:</p> <p>AGORA DESENHE DE ACORDO COM O NÚMERO QUE REPRESENTA SUA IDADE:</p>	<p>AMIR PIEDADE</p> <p>ESSE NOME TEM <input type="checkbox"/> LETRAS</p> <p>AS VOGAIS SÃO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>AS CONSOANTES SÃO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>O NOME AMIR COMEÇA COM A LETRA <input type="checkbox"/></p> <p>E TERMINA COM A LETRA <input type="checkbox"/></p> <p>VAMOS COPIAR AS VOGAIS DO NOME:</p> <p>A _____</p> <p>I _____</p> <p>E _____</p>	<p>LUIZ GESINI</p> <p>ESSE NOME TEM <input type="checkbox"/> LETRAS</p> <p>AS VOGAIS SÃO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>AS CONSOANTES SÃO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>O NOME LUIZ COMEÇA COM A LETRA <input type="checkbox"/></p> <p>E TERMINA COM A LETRA <input type="checkbox"/></p> <p>VAMOS COPIAR AS VOGAIS DO NOME:</p> <p>E _____</p> <p>I _____</p> <p>U _____</p>	<p>TODO MUNDO TEM UM NOME DIGA LÁ QUAL É O SEU AMIR, LUIZ, PEDRO OU ANDRÉ O SEU NOME QUAL É QUE É?</p> <p>ESCREVA SEU NOME: _____</p> <p>QUAL É A PRIMEIRA LETRA? <input type="checkbox"/></p> <p>QUAL É A ÚLTIMA LETRA? <input type="checkbox"/></p> <p>QUANTAS LETRAS TEM? <input type="checkbox"/></p> <p>QUAIS AS VOGAIS DO SEU NOME? <input type="checkbox"/></p> <p>E AS CONSOANTES? <input type="checkbox"/></p> <p>ESCREVA O NOME DA SUA PREFESSORA: _____</p>																																																																										
<p>ESCREVA SEU NOME: _____</p> <p>DESTAQUE A PRIMEIRA E A ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME:</p> <p>PRIMEIRA: <input type="checkbox"/> ÚLTIMA: <input type="checkbox"/></p> <p>IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONVIDADO PARA O ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO. QUE PRESENTE VOCÊ LEVARIÁ? DESENHE:</p> <p>COMEÇA COM A PRIMEIRA DO SEU NOME: _____</p> <p>ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME: _____</p>	<p>LEIA O ALFABETO:</p> <table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td><td>E</td></tr> <tr><td>F</td><td>G</td><td>H</td><td>I</td><td>J</td></tr> <tr><td>K</td><td>L</td><td>M</td><td>N</td><td>O</td></tr> <tr><td>P</td><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td><td>Y</td></tr> <tr><td>Z</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>AGORA COMPLETE:</p> <table border="1"> <tr><td>A</td><td></td><td>D</td><td>J</td></tr> <tr><td>K</td><td>G</td><td>M</td><td></td></tr> <tr><td>U</td><td></td><td>W</td><td>S</td></tr> <tr><td>Z</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>COMPLETE MAIS UMA VEZ:</p> <table border="1"> <tr><td>A</td><td></td><td></td><td>I</td><td>E</td></tr> <tr><td>U</td><td></td><td></td><td></td><td>O</td></tr> </table> <p>PINTE OS QUADRINHOS COM AS LETRAS QUE FAZEM PARTE DO SEU NOME:</p> <table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td><td>I</td></tr> <tr><td>S</td><td>T</td><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td><td>Y</td><td>Z</td><td></td></tr> </table> <p>AGORA ESCREVA O SEU NOME: _____</p>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z					A		D	J	K	G	M		U		W	S	Z				A			I	E	U				O	A	B	C	D	E	F	G	H	I	S	T	U	V	W	X	Y	Z		<p>ESCREVA AS LETRAS DO ALFABETO DENTRO DAS ESTRELAS, UM DOS PRESENTES QUE SEU ALFABETO GANHOU:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>ESCREVA AS LETRAS DO SEU NOME. PINTE AS VOGAIS E COPIE AS CONSOANTES:</p> <p>_____</p> <p>CONSOANTES: </p>	<p>ESCREVA O NOME DOS COLEGAS DA SALA QUE COMEÇAM COM AS LETRAS DO ALFABETO:</p> <p>MENINAS:</p> <p>A _____ N _____</p> <p>B _____ O _____</p> <p>C _____ P _____</p> <p>D _____ Q _____</p> <p>E _____ R _____</p> <p>F _____ S _____</p> <p>G _____ T _____</p> <p>H _____ U _____</p> <p>I _____ V _____</p> <p>J _____ W _____</p> <p>K _____ X _____</p> <p>L _____ Y _____</p> <p>M _____ Z _____</p>
A	B	C	D	E																																																																									
F	G	H	I	J																																																																									
K	L	M	N	O																																																																									
P	Q	R	S	T																																																																									
U	V	W	X	Y																																																																									
Z																																																																													
A		D	J																																																																										
K	G	M																																																																											
U		W	S																																																																										
Z																																																																													
A			I	E																																																																									
U				O																																																																									
A	B	C	D	E	F	G	H	I																																																																					
S	T	U	V	W	X	Y	Z																																																																						
<p>MENINOS:</p> <p>A _____ N _____</p> <p>B _____ O _____</p> <p>C _____ P _____</p> <p>D _____ Q _____</p> <p>E _____ R _____</p> <p>F _____ S _____</p> <p>G _____ T _____</p> <p>H _____ U _____</p> <p>I _____ V _____</p> <p>J _____ W _____</p> <p>K _____ X _____</p> <p>L _____ Y _____</p> <p>M _____ Z _____</p>	<p>OBSERVE E LEIA A TABELA DE NÚMEROS:</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9</p> <p>10 11 12 13 14 15</p> <p>16 17 18 19 20 21</p> <p>22 23 24 25 26 27</p> <p>28 29 30 31</p> <p>PINTE:</p> <p>A QUANTIDADE DE LETRAS DO ALFABETO:</p> <p>O NÚMERO DE VOGAIS:</p> <p>O NÚMERO DE CONSOANTES:</p> <p>O DIA DO ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO:</p> <p>A SUA IDADE:</p> <p>O NÚMERO DE LETRAS CONTRATADAS PARA FAZER A SEGURANÇA DA FESTA:</p>																																																																												

Fonte: Acervo da pesquisa.

No dia 31/03/2022 levei para a sala de aula um alfabeto de consulta para que as crianças colarem no caderno de aula. Observe:

Figura 22 – Alfabeto



Fonte: Organizado pela autora.

No mesmo havia um “versinho” e eu de forma “despretensiosa” fiz a leitura do mesmo, Giovani assim que o leu logo comentou: “Isso que tu leste, rima!”. E eu “sem querer querendo” atingir justamente o meu objetivo sem sequer precisar fazer explicações, pois a partir do comentário do aluno outras crianças disseram o que é uma rima, exemplificando que fechadura rima com leitura.

Dando continuidade ao planejado para este dia propus uma atividade em folha que consistia em tentar escrever uma lista de palavras, mas não eram quaisquer palavras e sim as palavras capazes de representar os presentes que seu alfabeto ganhou de aniversário. Para realizar esta atividade as crianças tinham que lembrar-se da história, pensar no que é no como escrever. No momento de realização dela, muitas trocas entre as crianças fizeram-nas evoluir em suas hipóteses de escrita. Atividades de escrita espontâneas são sempre bem-vindas quando se quer fazer com que as crianças pensem sobre o que é o como escrever. Para esta atividade as crianças usaram a seguinte folha estruturada:

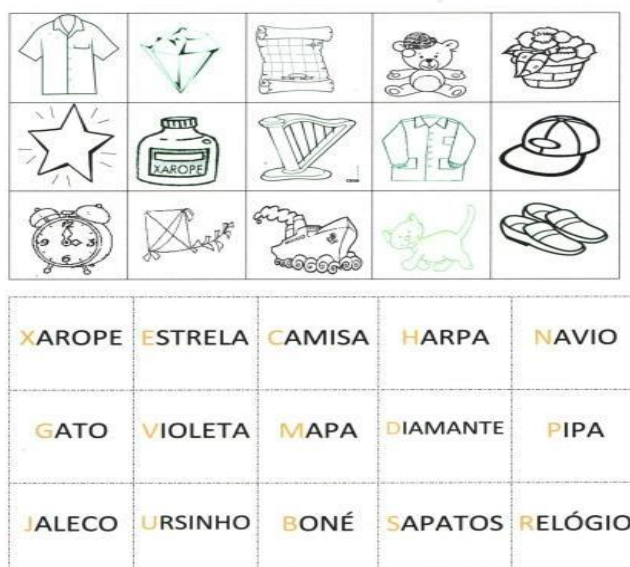
Figura 23 – Escrita Espontânea



Fonte: Organizado pela autora.

Para finalizar a aula, as crianças construíram um jogo da memória com figuras e palavras correspondentes às figuras, para que em casa jogassem com seus familiares. Este jogo foi carinhosamente montado pela titular de turma que sempre contribui com meus planejamentos e aqui cabe ser apresentado já que a partir do mesmo as crianças puderam desenvolver a habilidade de leitura:

Figura 24 – Jogo da memória



Fonte: Organizado pela autora.

Além do jogo da memória para este dia a professora colaborou com meu trabalho levando um GLOSSÁRIO com as palavras que apareceram na história. A titular da turma desde o início me falou que desenvolvia suas práticas em sala de aula com base no Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEE-MPA). Quem trabalha a partir desta perspectiva utiliza muito este tipo de texto como base para consultas. A meu ver, eles são banco de palavras que constituem o ambiente alfabetizador. O Glossário da professora conforme ela já havia feito na lista de nomes da turma continha as palavras escritas tanto na forma bastão quanto na cursiva. Isso servia de material de consulta e após ser colorido pelas crianças foi colado em seus cadernos.

Figura 25 – Glossário

GLOSSÁRIO DO LIVRO "O ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO"

			
BONÉ	CAMISA	DIAMANTE	ESTRELA
<i>boné</i>	<i>camisa</i>	<i>diamante</i>	<i>estrela</i>
			
FOTOGRAFIA	GATO	HARPA	IPE
<i>fotografia</i>	<i>gato</i>	<i>harpa</i>	<i>ipe</i>
			
JALECO	LIVRO	MAPA	NAVIO
<i>jaleco</i>	<i>livro</i>	<i>mapa</i>	<i>navio</i>
			
PIPA	QUERO-QUERO	RELÓGIO	SAPATOS
<i>pipa</i>	<i>quero-quero</i>	<i>relogio</i>	<i>sapatos</i>
			
TELESCÓPIO	URSINHO	VIOLETAS	XAROPE
<i>telescópio</i>	<i>ursinho</i>	<i>violetas</i>	<i>xarope</i>

Fonte: Organizado pela autora.

Para finalizar esta aula propus a realização da seguinte atividade estruturada em folha que também foi organizada pela titular da turma e visava desenvolver nas crianças a habilidade de leitura de palavras:

Figura 26 – Leitura de palavras

Recorta e cola o nome das figuras.


		
		
		
		

GATO	QUERO-QUERO	MAPA	TELESCÓPIO
JALECO	URSIÑO	IPÊ	VIOLETA
RELÓGIO	SAPATOS		

Fonte: Organizado pela autora.

Dia 01/04/2022 um novo mês iniciava, muitas coisas ainda precisávamos aprender antes de terminar o bimestre no próximo mês. Realizamos inicialmente de forma oral a compreensão e interpretação do livro. Para isso eu fazia algumas perguntas que previamente estavam organizadas em um roteiro que assim ficou definido:

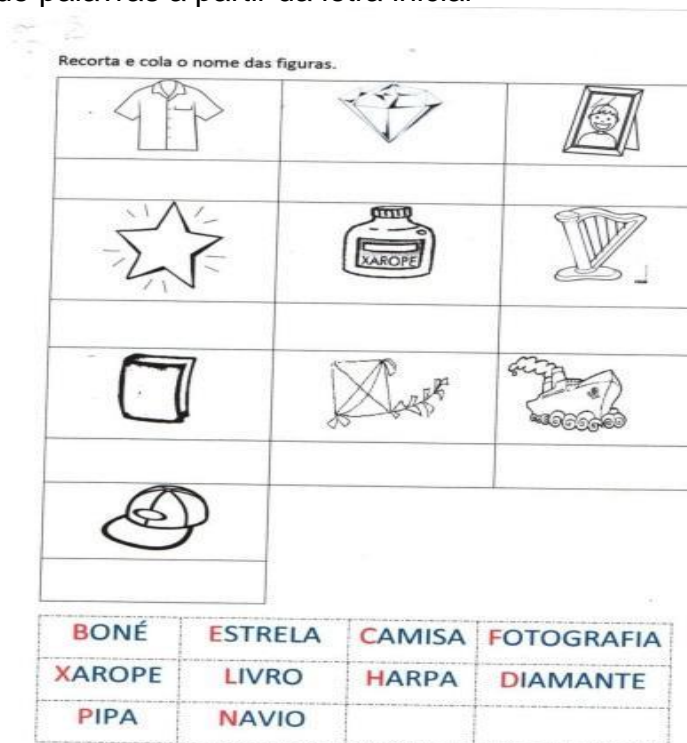
Figura 27 – Interpretação do texto com roteiro

 <p>Atividades de compreensão sobre o livro - O aniversário do Seu Alfabeto</p> <p>1. Responda as questões:</p> <p>a) Qual é o título da história que você viu? _____</p> <p>b) Quem é o autor da história? _____</p> <p>c) Quem recebeu o convite para a festa do seu alfabeto? _____</p> <p>d) Que foi que convidou as letras para o aniversário do seu alfabeto? _____</p> <p>2. Complete conforme as informações do convite para o aniversário do seu alfabeto:</p> <p>a) Data: _____</p> <p>b) Local: _____</p> <p>c) Horário: _____</p> <p>d) Traje: _____</p> <p>3. Como era o presente que as letras escolheram para presentear o Seu Alfabeto? _____</p> <p>3. Pinte a resposta correta:</p> <p>a) Recepcionar é o mesmo que: _____</p>	<table border="1"> <tr> <td>Receber as pessoas</td> <td>Xingar as pessoas</td> <td>Ir embora</td> </tr> </table> <p>b) Quem recepcionou as pessoas no aniversário do seu alfabeto foi:</p> <table border="1"> <tr> <td>Seu alfabeto</td> <td>A esposa do alfabeto</td> <td>As vogais</td> </tr> </table> <p>c) As letras contratadas para serem segurança foram:</p> <table border="1"> <tr> <td>As vogais</td> <td>Os RR e SS</td> <td>As letras K, Y e W</td> </tr> </table> <p>d) Quem caiu com a cara no bolo foi:</p> <table border="1"> <tr> <td>As letras P e B</td> <td>A letra M</td> <td>A letra K</td> </tr> </table> <p>e) Quem ajudou a limpar o rosto do M foram:</p> <table border="1"> <tr> <td>As letras H e I</td> <td>As letras Q e K</td> <td>As letras P e B</td> </tr> </table> <p>4. Reflexões orais sem registro escrito para compreender as separação dos RR e SS.</p> <p>a) Por que os irmãos RR e SS brigaram na festa?</p> <p>b) Por que o M disse que só andaria na frente do P e B?</p> <p>c) Por que a esposa do Seu Alfabeto chamou a Dona Delegada Separação em Sílabas?</p> <p>d) Por que os gêmeos ficaram em sílabas separadas?</p> <p>5. Agora vamos escrever o presente que cada letra deu ao seu alfabeto:</p> <p>A: _____ N: _____</p> <p>B: _____ O: _____</p> <p>C: _____ P: _____</p> <p>D: _____ Q: _____</p> <p>E: _____ RR: _____</p> <p>F: _____ SS: _____</p> <p>G: _____ T: _____</p>	Receber as pessoas	Xingar as pessoas	Ir embora	Seu alfabeto	A esposa do alfabeto	As vogais	As vogais	Os RR e SS	As letras K, Y e W	As letras P e B	A letra M	A letra K	As letras H e I	As letras Q e K	As letras P e B
Receber as pessoas	Xingar as pessoas	Ir embora														
Seu alfabeto	A esposa do alfabeto	As vogais														
As vogais	Os RR e SS	As letras K, Y e W														
As letras P e B	A letra M	A letra K														
As letras H e I	As letras Q e K	As letras P e B														

Fonte: Organizado pela autora.

Se bem observarmos a atividade de “construção” de uma lista foi retomada nesta aula, porém de forma oral. Após este momento de conversa passamos a realizar mais uma atividade estruturada em folha organizada pela titular de turma que igualmente a da última aula visava desenvolver nas crianças a capacidade de leitura a partir inclusive do destaque da letra inicial da palavra com cor diferente das demais. Observe:

Figura 28 – Leitura de palavras a partir da letra inicial



Fonte: Organizado pela autora.

Finalizamos a aula lançando para as crianças a ideia de fazermos uma festa de aniversário para o seu alfabeto. Discutimos então quem iremos convidar e decidimos convidar a turma do 1º ano da professora Ane⁴⁴ para que aqueles que haviam sido alunos dela no ano de 2021 pudessem conhecer os novos alunos da mesma e para que houvesse um reencontro das crianças com a referida professora. Observe:

Professora 1: Então assim pessoal olha só nós aprendemos um gênero textual diferente né?

Turma: Sim.

Professora 1: Com o livro do seu alfabeto qual foi o gênero textual?

Turma: convite.

⁴⁴ Nome fictício dado a titular de turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Professora 1: Convite. E pra quê que serve o convite?

Aluno: Pra convidar as pessoas.

Professora 1: Isso aí Lorenzo. Que mais Stefano?

Aluno: um convite pra dizer que vai ter aniversário um dia também tem a roupa decorada

Professora 1: isso se coloca tudo isso no convite e aí vocês vão fazer o convite, mas se vocês vão fazer o convite vocês vão convidar algumas pessoas para fazer alguma coisa, não é assim?

Aluno: Sim.

Professora 1: e o quê que nós vamos fazer?

Aluno: Vou convidar alguns colegas meu.

Professora 1: Colegas teu, ta pode ser. Eu e a prof. Maria combinamos de fazer uma festa. Uma festa com o nosso personagem do livro quem é o personagem?

Turma: O seu alfabeto.

Professora 1: O seu alfabeto, né? O personagem principal. E nessa festa vamos estar nós e vai estar também os alunos e uma professora muito querida que foi professora de vocês ano passado, gostaram?

Turma: Sim

Professora 1: Aí gente a festa vai ser semana que vem. na quarta-feira que vem. Vocês vão me ajudar a fazer um convite, o convite pra festa. Um convite pra convidar os alunos da prof. Ane.

Professora 1: o convidado. então vocês vão ter um espaço aí que vocês vão que botar para dois pontos e escrever o nome da pessoa. O motivo qual vai ser o motivo do nosso da nossa festa?

Aluno: O aniversário do seu alfabeto?

Professora 1: Isto, isto, motivo. Olha, o aniversário. O Aniversário do seu alfabeto.

A data! Presta atenção! O quê que vocês vão ter que fazer depois? A data! Dia seis de abril de dois mil e vinte e dois! o horário qual vai ser o horário prof. Maria?

Professora 2: as quatorze horas

Professora 1: quatorze horas. Oh o local aqui na escola. Então nós vamos colocar Pátio da escola. E aí quem fez o convite é que vai assinar. então uma característica do convite é que sempre tem o De fulano para beltrano, para o outro fulano. então aqui por exemplo fui eu que fiz o convite, vai ser eu que vou ir lá e vou assinar tá?

No dia 04/04/2022 começamos a aula produzindo os convites. Veja algumas imagens que demonstram o momento de produção do gênero textual...

Figura 29 – Elaboração de convite



Fonte: Organizado pela autora.

As 14 horas e 45 minutos as crianças fizeram sua primeira pausa de 15 minutos para terem um momento de leitura silenciosa. A Hora da Leitura a partir deste dia passou a fazer parte da rotina da escola. Em dias escolhidos pelos autores do projeto de leitura, a instituição silenciou por completo e então naquele momento as crianças tinham que parar o que estavam fazendo para deleitar-se com livros de sua preferência. Era o chamado momento de leitura independente conforme sugere Soares (2020). Na oportunidade o nosso cantinho da leitura sempre era muito explorado, observe.

Figura 30 – Cantinho da leitura



Fonte: Registrado pela autora.

Após o momento de leitura fizemos a entrega dos convites para a turma de 1º ano da professora Ane.

Professora 1: O que que vieram fazer o pessoal do segundo ano? Hein?

Aluno: Convite.

Aluna: Um convite.

Professora 3: Convite? Vamos ver o que que eles querem nos convidar.

Professora 1: Quem é que vai falar? Lorena fala?

Aluno: Convidar vocês pra uma festa.

(Turma aplaudindo).

Professora 3: Uma festa!

Professora 1: Qual é a festa pessoal? Fala Gabriela.

Aluno: A festa do seu alfabeto.

Professora 1: Isso!

(Aplausos).

Professora 3: Olha, a festa do seu alfabeto! Nós também temos.

Professora 2: Só que aqui ele é jovem.

Professora 3: Oh, aqui ele tá jovem, aqui ele já tá um senhorzão. E onde vai ser essa festa?

Alunos: Lá no pátio.

Professora 3: No pátio.

(Aplausos).

Professora 3: No pátio, e o que que vai ter nessa festa?

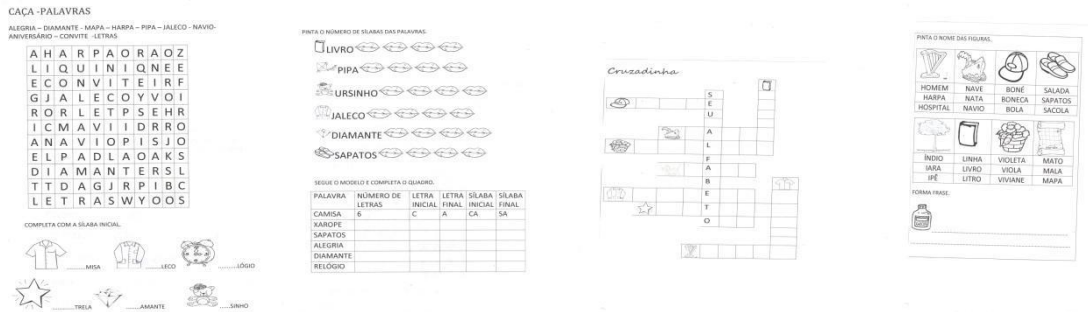
Alunos: Bolo.

Professora 3: Bolo!

(Aplausos)
 Aluno: E tem outras coisas.
 Professora 3: O que?
 Aluno: Muita diversão!
 (Aplausos da turma).
 Professora 3: Então vai ter uma festa, e nos vamos ser convidados para essa festa?
 Alunos: Sim.
 Professora 3: Que legal!
 Professora: E pra convidar para uma festa o que que tem que entregar para as pessoas?
 Alunos: Convite.
 Professora 3: Aí, vamos ser até convidados com convite, que legal!
 Professora 2: Olhem só, o Mateus Lauro vai entregar o convite de quem?

As atividades estruturadas em folha realizadas neste dia e no dia 05/04/2022 foram planejadas pela titular da turma, algumas inclusive diziam respeito à matemática, portanto como este não é o foco do nosso trabalho não cabe aqui mostrar. Mas vale a pena mostrar o material construído pela titular da turma a fim de desenvolver habilidades de leitura e escrita, já que as atividades contribuíram muito para o processo de evolução da leitura e da escrita das crianças, assim como outros materiais já apresentados. Verifique:

Figura 31 – Atividades estruturadas



Fonte: Organizado pela autora.

Como estas atividades haviam sido planejadas por ela, meu trabalho consistiu em estudar cada uma delas e verificar como eu poderia aplicar em sala de aula, quais possíveis intervenções pedagógicas eu poderia fazer no sentido de agir como mediadora das aprendizagens.

Finalmente, o dia da culminância desta sequência didática chegou, tínhamos um aniversário para festejar!

Figura 32 – Festa de aniversário



Fonte: Registrado pela autora.

Para mim enquanto professora pesquisadora era de certa forma o encerramento de um ciclo e o início de outro.

Após cantarmos parabéns cortamos o bolo e eis que surge um novo livro! Livro este que depois foi lido por mim em sala de aula para que começássemos a trabalhar a partir de um novo eixo de trabalho.









































Figura 33 – Bolo de aniversário



Fonte: Registrado pela autora.

Ao retornarem para a sala as crianças participaram de um momento de “avaliação” mesmo que de forma despreziosa já que eu aproveitei o tema “festa de aniversário” para fazer um ditado estourado⁴⁵, a fim de seguir acompanhando e identificar o avanço nas hipóteses sobre a escrita das crianças. Sobre esta atividade destaco os escritos de algumas crianças a fim de colaborar com as reflexões deste relatório.

Figura 34 – Ditado estourado

LUIS	KASSIANA	JOANA THAMIREZ	GABRIELA
 CLOU	 CLOU	 CLOU	 JAROE
 USINTV	 LUM	 LUM	 VAGR
 CVAZ	 G	 RIK	 CAMIL
 ENLU	 G	 EAG	 ESABO
 LIVRO	 G	 IO	 LIVRO
 BOAD	 B	 OE	 BOPE
 IPI	 B	 IP	 IPE
 VOSTA	 B	 IONK	 FELR
 JATHIE	 B	 ONIK	 FOLERA
 THOR	 B	 EROR	 EORO

Fonte: Organizado pela autora.

Começo refletindo sobre os escritos de Luis e da Kassiana já que foram os escritos que mais me surpreenderam. O Luis que inicialmente aparenta sempre estar desencorajado a escrever, escreveu com valor sonoro apresentando estar silábico-alfabético e a Kassiana que antes nem se arriscava ousou em tentar escrever e foi muito bem já que apresentou hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Creio que o que impossibilitava a menina de escrever mais era a falta de conhecimento sobre as letras, pois por diversas vezes ela esquecia o nome delas.

Trago também os escritos da Joana Thamirez e da Gabriela que igualmente me surpreenderam lindamente, primeiro porque a Joana Thamirez faltava muito às aulas e inicialmente inclusive chorava por pensar não saber nada já que nem seu próprio nome sabia escrever de memória. Gabriela por sua vez ampliou muito suas hipóteses sobre a escrita mesmo que em um curto período. Isso me deixou satisfeita e cada vez mais confiante no alfaetar. Joana Thamirez assim como Kassiana evoluiu em suas hipóteses de escrita diretamente para o nível silábico com valor sonoro. Gabriela por sua vez, assim como o Luis no ditado apresentado, encontrava-se silábico-alfabético.

⁴⁵ O Ditado Estourado é uma adaptação do tradicional ditado. É uma brincadeira criativa e um jeito estimulante de atingir os objetivos dessa estratégia: reforçar aquilo que já foi ensinado ou realizar um diagnóstico “avaliar” para descobrir o que as crianças sabem sobre a escrita de palavras.

Encerro esta parte do relatório mostrando as produções das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre a festa de aniversário do Sr. Alfabeto. Os registros permitem identificar o quando o momento foi significativo.

Figura 35 – Produções das crianças sobre o aniversário do Seu Alfabeto



Fonte: Registrado pela autora.

6.1.1.3 A pedagogia de projetos e o eixo “Eventos cíclicos abordados na escola”

Nesta parte do relatório serei ainda mais breve, relatando apenas no sentido de contextualizar o que foi feito, já que este eixo foi pensado apenas a partir da intenção de abordar os eventos cíclicos que fazem parte do calendário escolar. Assim sendo, para dar conta do que me foi solicitado pela escola optei por construir três desdobramentos para o eixo “Eventos cíclicos abordados na escola”, tais desdobramentos assim ficam nomeados: "A cesta de Dona Maricota", "O coelhinho que não era de Páscoa" e "Sítio do Picapau amarelo de Monteiro Lobato".

Em relação ao primeiro desdobramento “A cesta de Dona Maricota” conto que ainda no dia 06/04/2022, após a realização do ditado estourado fiz a leitura da história já que todos estavam curiosos para ouvi-la e então realizamos algumas atividades estruturadas em folha.

No dia 07/04/2022 e no dia 08/04/2022 também fizemos algumas atividades estruturadas em folha em sala de aula e algumas foram de tarefa de casa justamente por conta do curto tempo, entre elas a confecção da cesta da Dona Maricota. Além dessas atividades estruturadas em folha tivemos momentos de escrita espontânea coletiva na qual eu escrevia no quadro as palavras conforme as crianças ditavam para que elas fossem copiadas para uma folha, logo após estarem escritas ortograficamente. Esta foi a folha utilizada no sentido de mostrar às crianças que podemos fazer diferentes tipos de LISTAS:

Figura 36 – Diferentes tipos de listas

NOME: _____	
TURMA: _____ PROFESSOR(A): _____	
ALÉM DE IR NA FEIRA, DONA MARICOTA SEPAROU UM TEMPINHO PARA IR AO MERCADO. O QUE VOCÊ ACHA QUE ELA COMPROU EM CADA SEÇÃO DO MERCADO?	
LIMPEZA _____ _____ _____ _____ _____ 	ALIMENTOS _____ _____ _____ _____ _____ _____ 
HIGIENE _____ _____ _____ _____ _____ 	

Fonte: Organizado pela autora.

Não tenho dúvidas que este desdobramento além de nos permitir dialogar sobre um tema importante que é o da alimentação saudável, também nos permitiu realizar muitas atividades de alfaletar, sendo que entre elas destaco a produção do gênero textual LISTA cujo nome ficou assim definido: Na feira tem...

Figura 37 – Atividade com lista



Fonte: Registrado pela autora.

Destaco também o trabalho a partir do gênero textual RECEITA e a produção e degustação de uma sala de frutas a partir dela...

Figura 38 – Receita culinária



Fonte: Registrado pela autora.

No dia 11/04 uma nova semana começou, neste caso o desdobramento passou a ser outro. Os estudos partiram da história “O coelhinho que não era de Páscoa”. História essa que dá o nome ao desdobramento.

Começamos bem a semana já que curiosamente após eu ter lido a história fomos convidados a ouvir uma história musicada contada por uma professora que trabalha na escola, mais precisamente na sala de AEE, em parceria com outro professor da cidade que canta e toca violão. Ao chegarmos ao espaço que a história foi contada para a nossa surpresa (minha, da professora titular de turma e crianças) a mesma história que eu havia contado seria contada através de um pequeno teatro com música.

Vale destacar que apenas três aulas: 11/04/2022 e 12/04/2022 e 13/04/2022 foram desenvolvidas a partir deste desdobramento, sendo que no dia 13 de abril aconteceu na escola a festividade em comemoração a Páscoa, portanto a aula neste dia ficou reduzida a metade da tarde. Mas deu tempo até para fazer arte!

Figura 39 – Atividade referente ao livro O coelhinho que não era de Páscoa



Fonte: Registrado pela autora.

A atividade relacionada ao alfalettar que realizamos neste desdobramento que merece destaque é a escrita de um BILHETE coletivo, pois assim como fiz em outras atividades eu era apenas a escriba enquanto as crianças precisavam pensar no que é no como escrever. A escrita do BILHETE se torna bastante atrativa principalmente para as crianças que estão no início do processo de alfabetização, pois este é um texto curto e por isso um gênero textual muito comum e bastante usado inclusive por crianças que estão no ciclo de alfabetização.

A roda de conversa que antecedeu a escrita do texto certamente enriqueceu o momento de aprendizagem sobre este gênero textual. Na oportunidade as crianças

aprenderam que o BILHETE é um tipo de texto cotidianamente empregado em contextos informais e escrito entre pessoas que possuem algum grau de afetividade. São textos comunicativos que contêm mensagens simples, os quais são escritos em pequenos papéis e enviados para a amiga da escola, mãe, irmão, parentes próximos.

Posso dizer que trabalhar a partir deste desdobramento também gerou efeitos positivos, pois entre tantas conquistas observamos alunos evoluírem ainda mais em suas hipóteses, muito pelo fato de conseguirem realizar as atividades estruturadas em folha sem necessitar de tantas intervenções.

Além disso, eu tinha outro motivo para estar feliz. E, esta felicidade era tamanha que não cabia no rosto escorria pelos olhos! Ela centrava-se em ver os mais lindos sorrisos sem máscara! Dia 13 de abril de 2022 vai ficar para sempre em minha memória, pois foi o dia que demos adeus às máscaras que nos protegiam do Coronavírus.

40 – Festa de Páscoa na escola



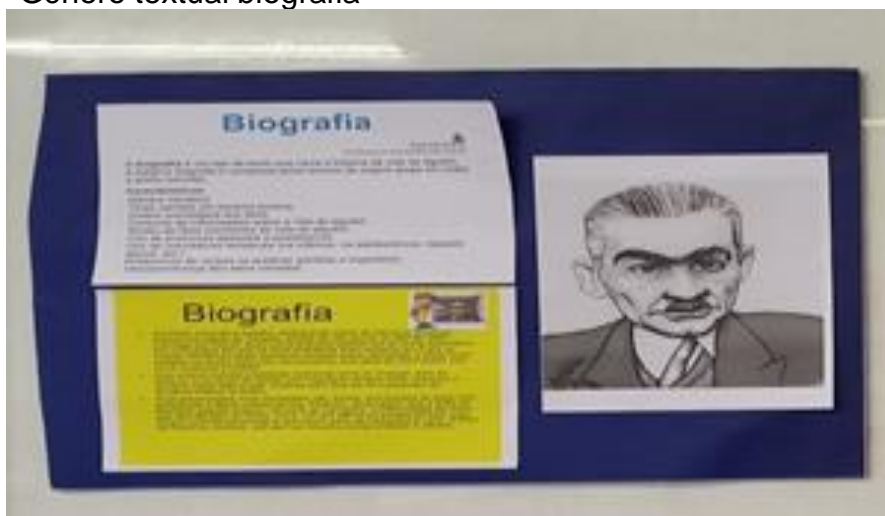
Fonte: Organizado pela autora.

O dia 18/04/2022, dia do livro infantil, não poderia começar diferente... Monteiro Lobato agrada todas as pessoas! Crianças, adolescentes, adultos ou idosos, todos em algum momento da vida vão ouvir falar no Sítio do Picapau amarelo de Monteiro Lobato, sendo assim esse nosso desdobramento não poderia ser outro senão “Sítio do Picapau amarelo de Monteiro Lobato”. Eis aqui mais um desdobramento que gerou um trabalho intenso e cheio de significados para as crianças...

Decidi levar para a sala um vídeo que mostrava as diferentes aberturas do Sítio do Picapau amarelo, a fim de perceber se alguma criança já conhecia as histórias de Monteiro Lobato contadas na telinha e em livros infantis. Após assistirem ao vídeo, eu

apresentei a BIOGRAFIA do autor lembrando com o apoio de um cartaz o que é este gênero textual.

Figura 41 – Gênero textual biografia



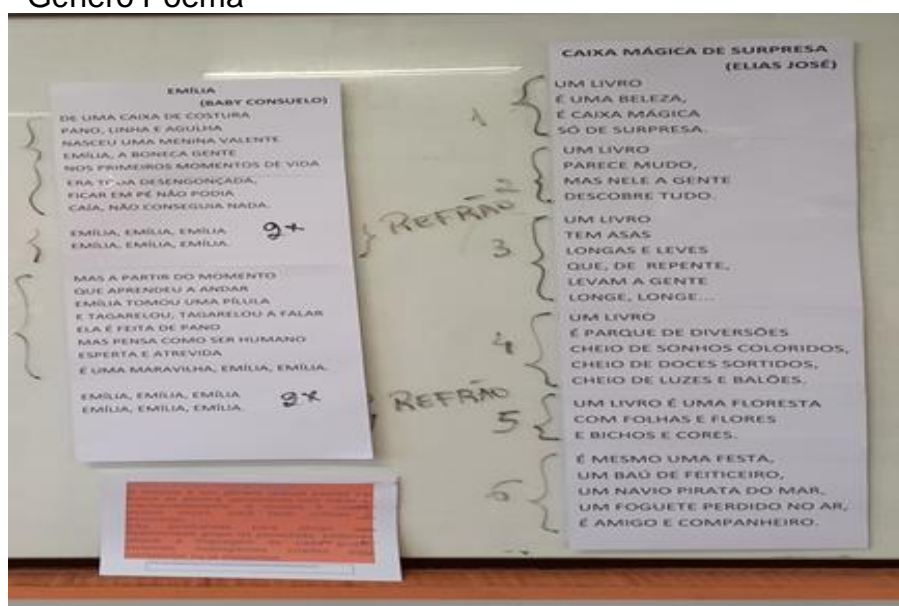
Fonte: Organizado pela autora.

Na sequência as crianças assistiram outro vídeo capaz de explicar sucintamente quem foi Monteiro Lobato e os personagens do Sítio do Picapau amarelo. Conversamos um pouco a fim de sanar algumas dúvidas e então ouvimos a música de abertura do Sítio. Por fim, apreciamos um dos episódios do Sítio “As reinações de Narizinho”.

A aula seguiu seu curso e a professora titular da turma então aproveitou para estabelecer com a turma o dia da troca do livro infantil. Um novo combinado surgiu: toda segunda-feira passaria a ser o dia da troca do livro.

Outros textos foram apresentados para as crianças neste dia, na verdade um deles foi reapresentado, pois já havíamos trabalhado em aula com o gênero textual POEMA. Desta vez eu escolhi um poema relacionado ao desdobramento que estava sendo desenvolvido. Portanto com o apoio de um cartaz fizemos o estudo do poema “Caixa Mágica de Surpresa” de Elias José comparando o mesmo com a letra da MÚSICA “Emília” de Baby Consuelo. Minha ideia era a de levar as crianças a perceberem as semelhanças e diferenças entre estes dois textos

Figura 42 – Gênero Poema



Fonte: Registrado pela autora.

As crianças ficaram maravilhadas com a letra da música e eu então coloquei a mesma para tocar! Cantamos e dançamos algumas vezes, extravasamos ao repetir o refrão. As crianças que não conheciam o Sítio já estavam apaixonadas pela personagem principal de Monteiro Lobato. Quem não?

Finalizamos a aula fazendo algumas atividades estruturadas em folha, entre elas destaco a tentativa de leitura e posterior escrita de parte do poema de Elias José, a fim de poder representar qual a parte do poema que mais gostou. A procura e pintura do nome do lugar onde mora a turminha de Monteiro Lobato na letra da música do Sítio do Picapau Amarelo. Atividades de compreensão e interpretação textual. Aqui não irei mostrá-las para não me estender.

No dia 19/04/2022 mais uma atividade estruturada em folha foi realizada, sendo a mesma bem desafiadora, já que para responder a cruzadinha era necessário responder algumas perguntas e então fazer a tentativa de escrita da resposta. Observe:

Figura 43 – Cruzadinha

Resolva a cruzadinha:

1 - O nome do Sítio: _____

2 - O boneco de sabugo de milho chama-se Visconde de _____

3 - A tia Nastácia é uma negra que personifica a _____ popular (explica tudo através de lendas).

4 - Narizinho é a _____ de Dona Benta.

5 - Narizinho e Pedrinho são as _____ que alegam o Sítio do Picapau Amarelo.

6 - _____ é a _____ é a dona do Sítio.

7 - Tia Nastácia é a _____ de Dona Benta.

8 - Dona Benta é uma senhora muito _____ e culta.

9 - Emília nos dá opiniões sobre valores como a verdade, mentira, justiça e o _____.

10 - _____ nos mostra o modo de pensar das crianças.

11 - O Visconde de Sabugosa é muito culto e representa os _____.

12 - A empregada, tia Nastácia, tem a pele _____.

13 - _____ é o neto de Dona Benta.

14 - A tia _____ é uma empregada dedicada às crianças.

15 - Emília é uma boneca sensível e defende a _____.

16 - _____, a vovó de Narizinho e Pedrinho vive contando histórias que ajudam a aprender Ciências, História e outros conteúdos.

17 - O Visconde de Sabugosa é feito com sabugo de _____.

18 - Emília é uma boneca feita com retalhos de _____.

19 - _____ é um porquinho muito esperto.

20 - A _____ Emília é toda colorida e usa uma peruca feita com retalhos.

21 - _____ é uma boneca viva. Ela participa ativamente junto com as crianças de todas as brincadeiras.

22 - O _____ de Sabugosa tem sempre uma resposta para as mais difíceis questões.

Fonte: Organizado pela autora.

Além deste desafio as crianças com excelência passaram por outros... Recortaram e colaram no caderno as imagens referentes a cada um dos personagens do Sítio e logo após fizeram a tentativa de escrita de seus nomes. Ajudaram a construir cartazes bem coloridos com frases escritas coletivamente que pudessem representar o que aprenderam na aula.

Figura 44 – Cartaz com escrita coletiva



Fonte: Organizado pela autora.

No dia 20/04/2022 propomos outros desafios às crianças... Desta vez elas tinham que ajudar a construir um cartaz com os personagens da história, sendo que para cada personagem tinha que escrever uma frase...

Figura 45 – Escrita de frase



Fonte: Organizado pela autora.

Para a reflexão deste relatório destaco os escritos de Tayla justamente para demonstrar a intervenção que fiz já no sentido da ortografia. A correção da escrita da criança se deu apenas pela troca do M pelo N, já que conforme a regra somente se escreve M antes de P e B.

Este foi outro dia que eu não perdi a oportunidade de apresentar para as crianças um novo gênero textual. Desta vez eu apresentei uma FÁBULA. Mas qual fábula foi esta? É claro que foi “A assembleia dos ratos” de Monteiro Lobato. Fizemos a exploração do texto de forma oral e inclusive destacamos algumas rimas.

No dia 25/04/2022⁴⁶ exploramos mais uma vez um texto. Desta vez eu levei impresso a letra da música Emília de Baby Consuelo para que as crianças pintassem na mesma a palavra Emília todas as vezes que ela aparecesse. Logo após tinham que registrar a quantidade, fazer desenhos de bonecas e escrever o numeral que representa a quantidade. Ou seja, uma atividade de letramento que não só sugeriu uma atividade de alfabetização, mas também de matemática.

As crianças também tiveram que fazer desenhos na tentativa de representar o POEMA que haviam conhecido.

Figura 46 – Desenhos do poema



Fonte: Registrado pela autora.

No dia 26/04/2022 retomamos a música do Sítio do Picapau amarelo fazendo a leitura, compreensão e interpretação deste gênero textual. E outras atividades estruturadas em folha foram realizadas neste dia, bem como em outros.

⁴⁶ Neste dia, duas crianças passaram a fazer parte da turma. Como a pesquisa já estava no final optei por não colocar nesta pesquisa nenhum dado fornecido por elas.

Figura 47 – Atividade sobre o Sítio do Picapau Amarelo

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO
GILBERTO GIL

MARMELADA DE BANANA
BANANADA DE GOIABA
GOIABADA DE MARMELO
SÍTIO DO PICAPAU AMARELO!
BONECA DE PÃO E GENTE
SABUGO DE MILHO E GENTE
O SOL NASCENTE É TÃO BELO!
SÍTIO DO PICAPAU AMARELO!
RIOS DE FRUTA PIRATA
COM O SIDERAL NA MATA
O UNIVERSO PARALELO
SÍTIO DO PICAPAU AMARELO!
NUM FAIS DA FANTASIA
NUM ESTADO DE EUFORIA
CIDADE POLICHINELO
SÍTIO DO PICAPAU AMARELO!

RESPONDA

1. QUE TIPO DE TEXTO É ESTE?

2. QUAL É O TÍTULO DESTA MÚSICA?

3. A QUEM O AUTOR SE REFERE QUANDO FALA?

- BONECA DE PÃO E GENTE
- SABUGO DE MILHO E GENTE

4. RELACIONE CADA DOÇE A SUA FRUTA CERTA.

- MARMELADA
- BANANADA
- GOIABADA

5. COMPLETE

BONECA DE PÃO É _____ E GENTE _____
SABUGO DE _____ É TÃO BELO!
O SOL _____ É TÃO BELO!
SÍTIO DO _____ AMARELO!

26/04/22

1) RETIRE DA MÚSICA UMA PALAVRA COM:

1 SÍLABA: _____

2 SÍLABAS: _____

3 SÍLABAS: _____

4 SÍLABAS: _____

2) RETIRE DA MÚSICA UM NOME DE ANIMAL: _____

3) RETIRE DA MÚSICA UM NOME DE FRUTA: _____

4) COLOQUE AS PALAVRAS EM ORDEM ALFABÉTICA:
MARMELADA – BANANA – GOIABA – BONECA – MILHO – CIDADE – SOL – RIOS – FANTASIA – AMARELO

5) SEPARE AS PALAVRAS ACIMA EM SÍLABAS:

Fonte: Organizado pela autora.

O destaque para estas atividades foi feito no sentido de observarmos mais uma vez o quanto trabalhar simultaneamente com práticas de alfabetização e letramento é possível e significativo. Estas atividades organizadas por mim partiam do texto como eixo central. As palavras neste caso tinham um contexto.

6.1.1.4 Encerrando o relato: A culminância do projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos”

Para encerrar narro mesmo que sucintamente a culminância do projeto, destacando parte do trabalho realizado nos últimos dias de aula: 02, 03 e 04 de maio de 2022 referente ao portador de texto JORNAL e o gênero textual NOTÍCIA.

Na aula do dia 02/05/2022 levei para a escola jornais para que as crianças pudessem entrar em contato com este portador textual que inclusive já havia mencionado o interesse em conhecê-lo, quando construímos o índice coletivo da turma. As crianças puderam tocar, folhear, ler e verificar os diferentes gêneros textuais presentes no jornal. Eu então fiz a leitura oral da notícia que estampava a capa do jornal naquela semana. Conversamos muito e propus às crianças que então fizéssemos um jornal da turma para comunicar o projeto que ela havia participado. Montamos coletivamente a notícia que seria publicada no jornal, eu mais uma vez fui a escriba já que

o texto era coletivo. Assim sendo, utilizei o quadro branco enquanto construimos o texto.

Figura 48 – Contato com o jornal



Fonte: Registrado pela autora.

Todos aderiram à ideia e colaboraram trazendo no dia seguinte diferentes gêneros textuais para serem publicados no jornal da turma. Coletivamente escolhemos o que seria posto no nosso jornal, para que ele ficasse o mais parecido possível com o portador de texto de uso real na sociedade. Decidimos qual seria o nome do jornal e até uma foto da turma juntamente comigo e a professora titular foi tirada na frente da escola para estampar a capa do nosso jornal.

No dia 04/05/2022 eu levei o jornal para a sala impressa, então fizemos a entrega dos jornais pelos corredores e salas da escola. Finalizamos a aula modificando o índice coletivo e foi então que eu me surpreendi, o índice final foi capaz de documentar o quanto o projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos” foi significativo e capaz de ampliar o conhecimento do mundo das crianças. Agora elas sabiam dizer o que são textos, para que servem, como e quando utilizam

Quadro 17 – Índice coletivo 03

O que são textos?	Para que servem os textos?	Quais portadores de textos existem em nossa sociedade?	Quais portadores de textos você já conhece?	Quais portadores de texto você não conhece, mas gostaria de conhecer?
-Listas; -Palavras; -Frases -Escrita; -Poema; -Cantiga Popular; -Adivinha; -Letra de Música; Regras de Jogo; Receita.	-Para se comunicar; - Para ler; - Para aprender; - Para escrever.	-Livros; -Envelope; -Papel; -Pasta; -Jornal; -Caderno; -Diário; -Agenda; -Gibi; -Livro de receitas; -Dicionário.	-Livro; -Livro de receita; -Envelope; -Pasta; -Diário; -Caderno; -Papel; -Jornal; -Agenda; -Gibi.	-Revista; -Jornal on-line;

Fonte:

6.2 Análise textual discursiva

Ao ler este texto, você leitor, sabidamente ou não, está imerso em uma situação discursiva. Aliás, no caso deste relatório que você leu até agora, essa situação discursiva iniciou quando você tomou em mãos este trabalho, observando o título, o nome próprio da autora, o resumo, o sumário, folheou algumas páginas e encontrou a introdução... Sob a influência de tudo isso você chegou a esta página e começa a ler o início da subseção de um capítulo que trata da análise dos dados finais da pesquisa. A análise dos dados que nesta parte do relatório me proponho a fazer tem por base a ATD. Logo abaixo apresento as análises da seguinte maneira...

6.2.1 Contribuições das práticas alfaletadoras para a leitura de palavras, frases e textos

As crianças desde muito pequenas inserem-se no mundo da leitura. Por vezes isso acontece inclusive desde que nascem quando alguém canta músicas de ninar ou conta histórias para dormir para esta criança. Com o passar do tempo a criança em algum momento entra em contato com materiais escritos e através das imagens presentes nestes materiais passa a estabelecer relações, inclusive consegue imaginar (inferir) o que naquele texto está escrito. Por vezes aquela história preferida passa a ser contada de memória pela criança que sabiamente imita o comportamento leitor do adulto.

Portanto, torna-se perceptível que sobre a leitura, assim como a escrita, as crianças criam e recriam suas hipóteses. Ou seja, assim como acontece com a escrita, as crianças sempre sabem alguma coisa sobre a leitura. As crianças assim como apresentam diferentes níveis de escrita, apresentam também diferentes níveis de leitura, compreensão e interpretação textual. Por trás do que pensam existem coisas que possuem sentido e que obviamente não é fruto da ignorância, na verdade são suas hipóteses que partem de sua própria experiência de vida.

Neste sentido, eu enquanto professora pesquisadora me coloquei no lugar de uma observadora cuidadosa a fim de tentar compreender a perspectiva pela qual a criança enxerga a leitura seja ela de palavras, frases ou textos. Foi preciso sempre estar atenta ao que as crianças diziam em relação ao que eu queria saber, pois sempre existe uma lógica por trás das ideias das crianças.

Se o professor quer saber o que alguém que ainda não sabe ler pensa sobre as questões que estão relacionadas ao ato de ler, precisa criar situações específicas. E essas situações têm de demandar que as crianças façam coisas para que ele possa perceber o que pensam através de suas ações (WEISZ; SANCHES, 2001, p. 27).

Em sala de aula conforme narrei mais acima, tivemos diversos momentos para criar não só o hábito de ler (como a hora da leitura em que a escola silenciava por 15 minutos), mas também para que se pudesse aprender a ler e fazer tentativas de leitura. Aqui por tanto, não caberá voltar ao que já foi dito, mas sim... apresentar os dados iniciais e finais sobre a leitura das crianças obtidos a partir do roteiro diagnóstico cujo registro foi feito em uma ficha avaliativa para que se possa verificar o que cada uma das crianças sabia sobre a leitura antes das intervenções pedagógicas alfaletadoras e o que passaram a saber após o período de intervenções. Reflito sobre o trabalho de intervenção pedagógica alfaletadora de forma que o leitor possa entender o que pensa quem ensina. Para tanto destaco pontos cruciais para a pesquisa, estabelecendo relações com as atividades que podem ter levado aos resultados apresentados.

Quadro 18 – Dados iniciais e finais das crianças a partir de diagnóstico

RESULTADOS INICIAIS	RESULTADOS																																																																																																																
<p>ALINE</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">ALUNO (A)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>S</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Escreve o próprio nome</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve palavras</td><td>X</td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Escreve frases</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas canônicas</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas não-canônicas</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Lê frases</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Identifica os numerais até 40</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve pequenos textos</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Lê pequenos textos</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Nível de escrita</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade. P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade. N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.</p> </div> <div style="width: 48%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">ALUNO (A)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>S</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Escreve o próprio nome</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve palavras</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve frases</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas canônicas</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas não-canônicas</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Lê frases</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Identifica os numerais até 40</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve pequenos textos</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Lê pequenos textos</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Nível de escrita</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade. P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade. N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.</p> </div> </div>			S	P	N	Escreve o próprio nome	X			Escreve palavras	X	X		Escreve frases	X			Lê palavras com sílabas canônicas	X			Lê palavras com sílabas não-canônicas			X	Lê frases			X	Identifica os numerais até 40	X			Escreve pequenos textos			X	Lê pequenos textos			X													Nível de escrita					S	P	N	Escreve o próprio nome	X			Escreve palavras	X			Escreve frases		X		Lê palavras com sílabas canônicas		X		Lê palavras com sílabas não-canônicas			X	Lê frases			X	Identifica os numerais até 40	X			Escreve pequenos textos		X		Lê pequenos textos			X													Nível de escrita			
	S	P	N																																																																																																														
Escreve o próprio nome	X																																																																																																																
Escreve palavras	X	X																																																																																																															
Escreve frases	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas canônicas	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas não-canônicas			X																																																																																																														
Lê frases			X																																																																																																														
Identifica os numerais até 40	X																																																																																																																
Escreve pequenos textos			X																																																																																																														
Lê pequenos textos			X																																																																																																														
Nível de escrita																																																																																																																	
	S	P	N																																																																																																														
Escreve o próprio nome	X																																																																																																																
Escreve palavras	X																																																																																																																
Escreve frases		X																																																																																																															
Lê palavras com sílabas canônicas		X																																																																																																															
Lê palavras com sílabas não-canônicas			X																																																																																																														
Lê frases			X																																																																																																														
Identifica os numerais até 40	X																																																																																																																
Escreve pequenos textos		X																																																																																																															
Lê pequenos textos			X																																																																																																														
Nível de escrita																																																																																																																	
<p>ARIANE</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">ALUNO (A)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>S</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Escreve o próprio nome</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve palavras</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve frases</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas canônicas</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas não-canônicas</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê frases</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Identifica os numerais até 40</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve pequenos textos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê pequenos textos</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Nível de escrita</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade. P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade. N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.</p> </div> <div style="width: 48%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">ALUNO (A)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>S</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Escreve o próprio nome</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve palavras</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve frases</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas canônicas</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas não-canônicas</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê frases</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Identifica os numerais até 40</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve pequenos textos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê pequenos textos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Nível de escrita</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade. P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade. N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.</p> </div> </div>			S	P	N	Escreve o próprio nome	X			Escreve palavras	X			Escreve frases	X			Lê palavras com sílabas canônicas	X			Lê palavras com sílabas não-canônicas	X			Lê frases			X	Identifica os numerais até 40	X			Escreve pequenos textos	X			Lê pequenos textos			X													Nível de escrita					S	P	N	Escreve o próprio nome	X			Escreve palavras	X			Escreve frases	X			Lê palavras com sílabas canônicas	X			Lê palavras com sílabas não-canônicas	X			Lê frases			X	Identifica os numerais até 40	X			Escreve pequenos textos	X			Lê pequenos textos	X															Nível de escrita			
	S	P	N																																																																																																														
Escreve o próprio nome	X																																																																																																																
Escreve palavras	X																																																																																																																
Escreve frases	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas canônicas	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X																																																																																																																
Lê frases			X																																																																																																														
Identifica os numerais até 40	X																																																																																																																
Escreve pequenos textos	X																																																																																																																
Lê pequenos textos			X																																																																																																														
Nível de escrita																																																																																																																	
	S	P	N																																																																																																														
Escreve o próprio nome	X																																																																																																																
Escreve palavras	X																																																																																																																
Escreve frases	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas canônicas	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X																																																																																																																
Lê frases			X																																																																																																														
Identifica os numerais até 40	X																																																																																																																
Escreve pequenos textos	X																																																																																																																
Lê pequenos textos	X																																																																																																																
Nível de escrita																																																																																																																	
<p>GABRIELA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">ALUNO (A)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>S</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Escreve o próprio nome</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve palavras</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve frases</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas canônicas</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas não-canônicas</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Lê frases</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Identifica os numerais até 40</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve pequenos textos</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>Lê pequenos textos</td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Nível de escrita</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade. P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade. N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.</p> </div> <div style="width: 48%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">ALUNO (A)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: 8px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>S</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Escreve o próprio nome</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve palavras</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve frases</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas canônicas</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê palavras com sílabas não-canônicas</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê frases</td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>Identifica os numerais até 40</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Escreve pequenos textos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Lê pequenos textos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Nível de escrita</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade. P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade. N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.</p> </div> </div>			S	P	N	Escreve o próprio nome	X			Escreve palavras	X			Escreve frases		X		Lê palavras com sílabas canônicas		X		Lê palavras com sílabas não-canônicas		X		Lê frases			X	Identifica os numerais até 40	X			Escreve pequenos textos		X		Lê pequenos textos		X														Nível de escrita					S	P	N	Escreve o próprio nome	X			Escreve palavras	X			Escreve frases	X			Lê palavras com sílabas canônicas	X			Lê palavras com sílabas não-canônicas	X			Lê frases			X	Identifica os numerais até 40	X			Escreve pequenos textos	X			Lê pequenos textos	X															Nível de escrita			
	S	P	N																																																																																																														
Escreve o próprio nome	X																																																																																																																
Escreve palavras	X																																																																																																																
Escreve frases		X																																																																																																															
Lê palavras com sílabas canônicas		X																																																																																																															
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X																																																																																																															
Lê frases			X																																																																																																														
Identifica os numerais até 40	X																																																																																																																
Escreve pequenos textos		X																																																																																																															
Lê pequenos textos		X																																																																																																															
Nível de escrita																																																																																																																	
	S	P	N																																																																																																														
Escreve o próprio nome	X																																																																																																																
Escreve palavras	X																																																																																																																
Escreve frases	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas canônicas	X																																																																																																																
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X																																																																																																																
Lê frases			X																																																																																																														
Identifica os numerais até 40	X																																																																																																																
Escreve pequenos textos	X																																																																																																																
Lê pequenos textos	X																																																																																																																
Nível de escrita																																																																																																																	
<p>GIOVANI</p>																																																																																																																	

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

JOANA THAMIREZ

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras		X	
Escreve frases		X	
Lê palavras com sílabas canônicas		X	
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X	
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras		X	
Escreve frases		X	
Lê palavras com sílabas canônicas		X	
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X	
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

JÚLHYO SÁVIO

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

KASSIA

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

LAURO

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

LORENA L.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

LORENA S.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X	
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos			X
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos			X
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

LUIS

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras		X	
Escreve frases		X	
Lê palavras com sílabas canônicas		X	
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X	
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras		X	
Escreve frases		X	
Lê palavras com sílabas canônicas		X	
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X	
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

MATEUS EDUARDO

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

MATEUS LAURO

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases			X
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas			X
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
 P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
 N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
 P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
 N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

MAURO

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases			X
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas			X
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
 P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
 N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
 P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
 N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

RAFAELA

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40		X	
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
 P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
 N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
 P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
 N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

STEFANIO

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

TAYLA

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas	X		
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos	X		
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

THOMAZ

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras		X	
Escreve frases		X	
Lê palavras com sílabas canônicas		X	
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X	
Lê frases		X	
Identifica os numerais até 40	X		
Escreve pequenos textos		X	
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

ALUNO (A)			
	S	P	N
Escreve o próprio nome	X		
Escreve palavras	X		
Escreve frases	X		
Lê palavras com sílabas canônicas	X		
Lê palavras com sílabas não-canônicas		X	
Lê frases	X		
Identifica os numerais até 40		X	
Escreve pequenos textos	X		
Lê pequenos textos		X	
Nível de escrita			

Legenda: S = sim, o aluno demonstrou domínio da habilidade.
P = parcial, o aluno está em processo de domínio da habilidade.
N = não, o aluno não demonstrou domínio da habilidade.

Fonte: Organizado pela autora.

Ao observar os dados iniciais e comparar com os dados finais torna-se mais fácil identificar em número os avanços que ocorreram na turma referente a leitura e a escrita, por isso organizei o seguinte quadro: do início e fim do 1º bimestre de 2022

Quadro 19 – Evolução do domínio da habilidade de leitura do início e fim do 1º bimestre de 2022

HABILIDADE OBSERVADA	NÚMERO DE CRIANÇAS QUE EVOLUÍRAM NO DOMÍNIO DA HABILIDADE						NÚMERO DE CRIANÇAS
	SIM		PARCIAL		NÃO		
	INÍCIO	FIM	INÍCIO	FIM	INÍCIO	FIM	
Lê palavras com sílabas canônicas	11	12	2	5	5	1	18
Lê palavras com sílabas não-canônicas	7	11	1	1	10	6	18
Lê frases	7	10	4	2	7	6	18
Lê pequenos textos	4	10	6	2	8	6	18

Fonte: Quadro organizado pela autora com base nas fichas avaliativas iniciais e finais.

Como se pode perceber, as práticas alfaletadoras contribuíram muito para o avanço das crianças na leitura de palavras, frases e textos. Mas quais práticas alfaletadoras foram essas?

Um dos aspectos importantes que levei em consideração por ter a intenção de formar leitores de palavras, frases e textos foi a capacidade que as crianças têm de **antes da leitura** observar informações visuais e facilmente prever o que se trata o texto através da capa do livro, título, ilustração... A criança quando tem contato com diferentes livros e/ou textos passa a ter a habilidade de fazer inferências e mesmo que ainda não leia fluentemente pode apenas fazer leitura de imagens ou de memória de textos lidos por um leitor fluente. Ela também muitas vezes possui conhecimentos prévios e constrói suas hipóteses a partir deles.

Creio que por saber disso é que consegui aproveitar esta oportunidade de previsão do conteúdo do texto para chamar a atenção das crianças leitoras para aspectos significativos do texto em estudo, tais como: quem é o autor, quem é o ilustrador, qual a estrutura deste texto, se ele começa com o Era uma vez... (provavelmente é um conto) se ele tem animais como personagens (provavelmente seja uma fábula), etc. Se o texto tem um endereço eletrônico, ou seja, se foi retirado da internet (deslocado do seu suporte original) aproveitava para chamar a atenção das crianças sobre aspectos que informem a origem do texto.

Segundo Soares (2020, p. 340): “Para crianças ainda em formação como leitoras, apenas referências facilmente identificadas são compreendidas sem dificuldade [...]”.

Durante a leitura de textos tornou-se importante levar as crianças a ampliarem o vocabulário, apropriando-se do significado de palavras desconhecidas. Neste caso, ter na sala de aula um dicionário impresso ou um meio eletrônico com fácil acesso a internet para busca de informações foi essencial. Um banco de palavras (vocábulos) e seus significados poderia ter sido construído pela turma com minha ajuda. Apesar de não termos feito isso, tínhamos na sala um banco de palavras com alguns vocábulos e ele era consultado sempre que preciso. Durante a leitura dos textos também foi interessante fazer perguntas para as crianças a fim de que elas auxiliassem na identificação e previsão de um acontecimento da história. Fazendo isso é que consegui levar as crianças a demonstrarem se estavam obtendo a compreensão e interpretação do texto.

Após a leitura trabalhei sempre com uma “roda de conversa” através da qual falávamos sobre aspectos significativos que aparecem no texto, fazíamos também a avaliação do gênero textual comparando com outros, estabelecendo relações entre diferenças e proximidades.

O trabalho de interpretação e compreensão textual após a leitura também teve sua importância, pois toda a criança que já lê fluentemente possui a habilidade de interpretar o que está lendo, demonstrando compreender o escrito. Ler neste caso não é decodificar!

[...] quando a leitura silenciosa ainda não é fluente, a criança tem dificuldade de compreensão e interpretação de textos. Nos 2º e 3º anos, quando a leitura se torna mais fluente, as habilidades de interpretação são mais facilmente adquiridas (SOARES, 2020, p. 349).

Sendo assim, tendo a intenção de promover práticas alfaletadoras que contribuíssem na formação de crianças leitoras afirmo que foi necessário e importante a escolha do texto para ser lido e interpretado. Soares sobre este aspecto destaca o seguinte:

O texto pode ser fácil para a leitura, mas difícil para a interpretação por crianças que estão começando a ler: textos com enumeração, oferecendo muitas opções, são difíceis quando se pede a escolha de uma ou duas opções entre várias (SOARES, 2020, p. 349).

Soares (2020, p. 339) sobre os critérios pessoais do professor para a seleção de textos a serem lidos, compreendidos e interpretados, pede o seguinte “[...] considere adequação dos temas aos interesses das crianças, as escolhas de gêneros dos textos e o nível de complexidade dos textos”. Creio que atingiu bons resultados nos níveis de leitura justamente por levar em consideração o que disse a autora. Desde o início escolhi minuciosamente cada texto entrelaçando os mesmos com o projeto a fim de manter as crianças envolvidas no mesmo e interessadas a querer aprender.

6.2.2 Contribuições das práticas alfaletadoras para a escrita de palavras, frases e textos

A entrada da criança no mundo da escrita, assim como no mundo da leitura, inicia-se desde o seu nascimento. E, se a criança tem a oportunidade de conviver em um mundo letrado, ela experimenta diferentes contatos.

Segundo mostrou a psicogênese da língua escrita, em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizam, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita (WEISZ; SANCHES, 2001, p. 20).

Em sala de aula a entrada da criança no mundo da escrita começa pelo conhecimento do alfabeto, através dele ensina-se o sistema de escrita alfabética, ou seja, as 26 letras que representam os sons da fala, as quais utilizamos para escrever qualquer palavra. Para ensinar o alfabeto podemos partir do texto (livros de histórias) e realizar um trabalho a partir dos nomes das crianças já que estes por sua vez possuem importante significado para elas. O nome nos diferencia, nos define e identifica.

A criança precisa perceber que com a escrita ela deve representar o significante, grafando os sons da palavra, não aquilo que a palavra se refere, ou seja, o significado. Soares (2020 p. 327) nos faz pensar que:

A pesquisa em Psicogênese da escrita revelou o processo pelo qual a criança vai compreender a escrita como um sistema de representação da fala, identificando as sucessivas etapas desse processo, que dão suporte e fundamentação para o processo de alfabetização.

As crianças inicialmente começam fazendo rabiscos, garatujas numa tentativa de imitar a escrita adulta (alfabética/ ortográfica) neste processo de entrada na cultura escrita ela percebe que para escrever usamos letras e que as letras representam os sons da fala. Nesta fase é comum as crianças apresentarem escrita espelhada, o que sugere ao professor fazer intervenções no sentido da discriminação visual a fim de identificar as letras que possuem traços semelhantes e a fim de identificar as diferenças entre elas.

Para que seja possível confirmar o que foi dito acima, nesta parte do relatório irei apresentar as análises das testagens iniciais e finais das crianças para que se possa verificar o que cada uma das crianças sabia sobre a escrita antes das intervenções pedagógicas alfaletadoras e o que passaram a saber após o período de intervenções. Reflito sobre o trabalho de intervenção pedagógica alfaletadora de forma que o leitor possa entender o que pensa quem ensina. Para tanto destaco pontos cruciais para a pesquisa, estabelecendo relações com as atividades que podem ter levado aos resultados apresentados.

Parto do entendimento de que não existe um sujeito que nada sabe, pois sempre alguém sabe alguma coisa e todos nós somos capazes de construir hipóteses. Neste sentido, cabe destacar que talvez por termos realizados as intervenções pedagógicas alfaletadoras em uma turma de 2º ano do ensino fundamental não havia nenhuma criança no 1º nível de escrita, nível este que diz respeito à fase pré-silábica (escritas com desenhos, rabiscos e garatujas). As testagens iniciais me permitiram verificar que quando assumi a turma havia crianças no processo inicial de alfabetização, enquanto a maioria da turma estavam prontas para finalizar o processo, pois já havia adquirido um bom nível de consciência fonológica.

Já que todas as crianças evoluíram nas hipóteses sobre a escrita, conforme a evolução de cada uma foi que divide o material a ser analisado, portanto temos quatro grupos, assim divididos:

GRUPO 1 – crianças que inicialmente estavam pré-silábicas e que evoluíram para o nível silábico com valor sonoro.


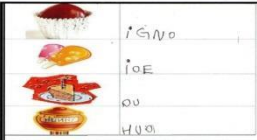

GRUPO 2 – crianças que inicialmente estavam silábicas com valor sonoro e que evoluíram para o nível silábico-alfabético.

GRUPO 3 – crianças que inicialmente estavam silábicas-alfabéticas e que evoluíram para o nível alfabético.

GRUPO 4 – crianças que inicialmente estavam alfabéticas e que consideravelmente evoluíram no nível de ortografização.

O motivo de ter organizado tal divisão se deve ao fato de que ao analisar os escritos a fim de compreender o que pensam as crianças que escrevem é possível comparar a evolução entre as crianças de um mesmo grupo e identificar que embora as crianças tenham evoluído de um mesmo nível de escrita para outro que também é igual, a forma como pensam, constroem suas hipóteses sobre a escrita não segue uma linearidade, é diferente. Vejamos:

Quadro 20 – Seleção por grupo (1)

GRUPO 01		
CRIANÇAS	NÍVEL 02 PRÉ-SILÁBICO	NÍVEL 03 SILÁBICO COM VA- LOR SONORO
JOANA THAMIREZ	<p>ADHO</p> <p>THO</p> <p>LDA</p> <p>THE</p> <p>QAET</p> <p>BOB</p>	<p>NOME:</p>  <p>FRASE: UJES</p> <p>RECADO:</p>
KASSIANA	<p>R AOE (APOSTROF)</p> <p>PE</p> <p>NPM</p> <p>(TI) Frase: lapis</p> <p>(OI) Frase: Oi + Recado</p>	<p>NOME:</p>  <p>FRASE: UNO EOE</p> <p>RECADO: UNO EOE</p>
MAURO	<p>ABPO CABCM</p> <p>LAUPEO</p> <p>GAUMNY</p> <p>OGAUMNY</p> <p>EAMEYO</p> <p>LOLA</p>	<p>NOME:</p>  <p>FRASE: UTOF</p> <p>RECADO: UTOF</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Estas crianças, conforme as demonstrações iniciais demonstram, escrevem de maneira distante da convencional. Apesar disso, haviam construído a hipótese de que se escreve com letras, mas não compreendiam que a escrita é algo que representa a fala e que ela é utilizada para registrar as cadeias sonoras. Para escrever palavras se apoiavam nas letras de seus nomes próprios, porém utilizando letras diferentes para escreverem palavras diferentes.

Neste sentido, podemos dizer que estas crianças já haviam construído diversas aprendizagens sobre o SEA. Todas as crianças pertencentes ao grupo 01 ao tentarem escrever o recado acabaram por escrever palavras que conheciam de memória, tais como: bob, oi e Lola. É perceptível que elas ainda não haviam compreendido o que é um recado e o para que serve este tipo de texto e que a frase é uma unidade que precisa apresentar sentido, porém através das intervenções pedagógicas alfaletadoras elas, além de evoluírem em suas hipóteses sobre a escrita de palavras, passaram a escrever frases e recados silabicamente com valor sonoro.

O fenômeno mais interessante que se mostrou a partir da análise destas testagens iniciais e finais, é que estas crianças que fazem parte do grupo 01 e que se encontravam inicialmente no nível 02 pré-silábico a partir das intervenções pedagógicas alfaletadoras rapidamente evoluíram para o nível 03 passando do nível 02 pré-silábico diretamente para o nível 03 silábico com valor sonoro, ou seja, estas crianças em nenhum momento apresentaram estar no nível 03 com escritas silábicas sem valor sonoro. Acreditamos que esse fenômeno se deva ao fato de que o trabalho de alfaletar desenvolvido com as crianças desta turma tinha o foco no conhecimento e uso social de diferentes gêneros textuais e portadores textuais, bem como em práticas de consciência fonológica ao trabalhar com cantigas rimas, parlendas, poemas etc.

As práticas de alfaletar contribuem para que as crianças passem a querer aprender, já que em contato com elas percebem a necessidade de aprender a ler e a escrever através do uso social da escrita, seja escrevendo o nome próprio como o caso das alunas: Joana Thamirez e Kassiana, bem como recados etc. Assim é possível fazer germinar nas crianças o interesse por aquilo que naquele momento é necessário ensinar.

Quadro 21 – Seleção por grupo (2)

GRUPO 02										
CRIANÇAS	NÍVEL 03 SILÁBICO COM VA- LOR SONORO	NÍVEL 04 SILÁBICO ALFABÉ- TICO								
ALINE		<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BiGAPFO</td></tr> <tr><td></td><td>FiBOLE</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>BEE0</td></tr> </table> <p>FRASE: PEDEBOPFO</p> <p>RECADO: CEFALDO</p>		BiGAPFO		FiBOLE		BOLO		BEE0
	BiGAPFO									
	FiBOLE									
	BOLO									
	BEE0									
GABRIELA		<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BiADEIRO</td></tr> <tr><td></td><td>PiGOLEI</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>ME0</td></tr> </table> <p>FRASE: ABOI ABOI ABOI E A BOIA ABOI ABOI ABOI E DE DE DE DE DE DE</p> <p>RECADO: BITELOA GOS TEL DE ABOI</p>		BiADEIRO		PiGOLEI		BOLO		ME0
	BiADEIRO									
	PiGOLEI									
	BOLO									
	ME0									
LUIS		<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BITEA</td></tr> <tr><td></td><td>E COLÉ</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>EU</td></tr> </table> <p>FRASE: DAME E DE (MIO BOLA)</p> <p>RECADO: BITELOA GOS TEL DE ABOI</p>		BITEA		E COLÉ		BOLO		EU
	BITEA									
	E COLÉ									
	BOLO									
	EU									

Fonte: Elaborado pela autora.

As crianças pertencentes a este segundo grupo nas testagens iniciais demonstraram claramente possuírem escrita silábica com valor sonoro (ao menos uma letra em cada sílaba possui valor sonoro quando a tentativa de escrita da palavra é realizada). A escrita de recados pelas mesmas assim como as testagens iniciais do grupo 01 também era algo que as crianças ainda não compreendiam o significado, assim também tentaram escrever palavras e até mesmo frases de memória ou em resposta


ao meu pedido que era: “Agora escreva um recado pra mim, algo que você queira me dizer... um elogio, se você gostou ou não do nosso encontro, etc.”. Em resposta às minhas colocações é que se deram os escritos: elogio, gostei e te amo.




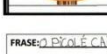



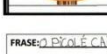



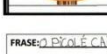















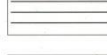



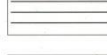



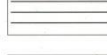


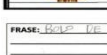
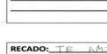


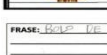
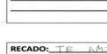


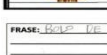
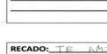
O fenômeno mais interessante que se mostrou a partir da análise destas testagens iniciais e finais, é que estas crianças que fazem parte do grupo 02 e que se encontravam inicialmente no nível 03 evoluíram significativamente não só na escrita de palavras de forma silábica-alfabética (compreenderam que para escrever algumas sílabas é necessário mais de uma letra), mas também na escrita de frases, demonstrando estarem encorajadas a escrever e terem entendido inclusive o que é um recado.

















































Os equívocos cometidos por estas crianças demonstram que lhes falta repertório para escrever, mas nos escritos observa-se um importante fenômeno: apesar de apresentarem nas testagens finais escrita silábica-alfabética, as crianças demonstravam possuir confiança para escrever, já que todas escreveram frases e recados.

Neste caso, o trabalho de consciência fonológica, inserido em práticas alfaletadoras, foi o mais importante para que as crianças conseguissem perceber que ao escrever representamos graficamente os sons que emitimos e que conseguimos reconhecer/isolar pela via da audição.

Quadro 22 – Seleção por grupo (3)

GRUPO 03		
CRIANÇAS	NÍVEL 04 SILÁBICO ALFABÉTICO	NÍVEL 05 ALFABÉTICO
ARIANE	<p>APOTATO</p> <p>CANETA</p> <p>LAPI</p> <p>BIR</p> <p>CANETA DE TETA</p> <p>GOTEI VOCE</p>	<p>NOME:</p>  <p>FRASE: EU GOSTO DE BRIGADERO</p> <p>RECADO: GOSTO DE NOCE PORQUE VOCE DEGENTI PENSA</p>

<p>GIOVANI</p>	<p>A CONTADOR CANETA LAPISI GISI OLAPISI É DEIRIQVER <i>escreve</i></p> <p>EU TE NAMO <i>eu te amo</i></p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BRIGADEIRO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLÉ</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEU</td></tr> </table> <p>FRASE: O PICOLÉ CALHA DE</p> <p>RECADO: VOCE É UMA OTIMA PROFESSORA</p>		BRIGADEIRO		PICOLÉ		BOLO		MEU
	BRIGADEIRO									
	PICOLÉ									
	BOLO									
	MEU									
<p>JULHYO SÁVIO</p>	<p>E A DORO CANETA LAPI GIS E A CANETA É TADEGATO E O PROFESSOR É NÃO</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BRIGADEIRO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLÉ</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEU</td></tr> </table> <p>FRASE: O PICOLÉ NA FÉRIA CUIDAR BOLO</p> <p>RECADO: PÉO FÉLSON BU SEQUE E SEÉÉ MUI TÁMVEL CÁNDGABENOSQUE EU TÁ MÓ</p>		BRIGADEIRO		PICOLÉ		BOLO		MEU
	BRIGADEIRO									
	PICOLÉ									
	BOLO									
	MEU									
<p>LORENA S.</p>	<p>APOPAPO CANETA LAPISI GISI O LAPIZI <i>Oi lapis</i></p> <p>O <i>Oi</i> <u>ISEFI</u> <i>Jennifer</i></p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BRIGADEIRO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLE</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEU</td></tr> </table> <p>FRASE: O BOLA É ADISTICO</p> <p>RECADO: ELAS SI BRIGADEIRO SUA EU TÁMÓ</p>		BRIGADEIRO		PICOLE		BOLO		MEU
	BRIGADEIRO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MEU									
<p>MATEUS EDUARDO</p>	<p>APOTADO CANETA LAPE XI E ES VO LAPE EU <i>ESCREVO</i> <i>meu</i> LAPIS</p> <p>TE MO</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BRIGADEIRO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLE</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEU</td></tr> </table> <p>FRASE: BOLA DE SUCALATE</p> <p>RECADO: TE PÁO EU FÉ GABA</p>		BRIGADEIRO		PICOLE		BOLO		MEU
	BRIGADEIRO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MEU									





































<p>MATEUS LAURO</p>	<p>APOTADO CANETA LA GIS APOTADO BO</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BEGADERO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLE</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEO</td></tr> </table> <p>FRASE: BOLO CAPO DA MESA</p> <p>RECADOS: BOM DIA PARA TODOS OS BOM DIA PARA TODOS OS</p>		BEGADERO		PICOLE		BOLO		MEO
	BEGADERO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MEO									
<p>STEFANIO</p>	<p>APOTARO KANETA LAPIS SIS APOTAR O LAPIS CAVALO</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BEGADERO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLE</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEL</td></tr> </table> <p>FRASE: BOM DIA E DE BOA TARDE</p> <p>RECADOS: BOLO E BOLO E BOLO E BOLO BOLO E BOLO E BOLO E BOLO BOLO E BOLO E BOLO E BOLO</p>		BEGADERO		PICOLE		BOLO		MEL
	BEGADERO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MEL									
<p>TAYLA</p>	<p>APOTADO - CANETA - LAPIS - JIS CAPOTADOR É DE APOTADO LAPIS TÉMEI</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BEGADERO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLE</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEL</td></tr> </table> <p>FRASE: BOLO E BOLO E BOLO E BOLO BOLO E BOLO E BOLO E BOLO BOLO E BOLO E BOLO E BOLO</p> <p>RECADOS: BOM DIA PARA TODOS OS BOM DIA PARA TODOS OS</p>		BEGADERO		PICOLE		BOLO		MEL
	BEGADERO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MEL									
<p>THOMAS</p>	<p>ABOTA CAMAI NAGO MIRA VIE APORD</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr><td></td><td>BEGADERO</td></tr> <tr><td></td><td>PICOLE</td></tr> <tr><td></td><td>BOLO</td></tr> <tr><td></td><td>MEL</td></tr> </table> <p>FRASE: BOLO E BOLO E BOLO E BOLO BOLO E BOLO E BOLO E BOLO</p> <p>RECADOS: BOM DIA PARA TODOS OS BOM DIA PARA TODOS OS</p>		BEGADERO		PICOLE		BOLO		MEL
	BEGADERO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MEL									

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar as escritas iniciais destas crianças é possível observar que escrever frases e recados para elas é mais fácil do que para as crianças do 1º e 2º grupo. Estando inicialmente silábica-alfabética a criança já compreendeu que utilizamos a

escrita para representar os sons da fala e que para escrever cada sílaba utilizamos mais de um fonema. As intervenções neste sentido contribuíram para que as crianças se tornassem alfabéticas. Foi importante neste caso ter a devida atenção ao que cada criança já sabia para que as práticas alfaletadoras fossem planejadas, alternando e combinando aquilo que a criança sabe com aquilo que precisa saber. Propor os mais diferentes desafios é importante já que o que é “difícil” ou “óbvio” para uma pode não ser para a outra.

Quadro 23 – Seleção por grupo (4)

GRUPO 04										
CRIANÇAS	NÍVEL 05 ALFABÉTICO	ORTOGRÁFICO								
LAURO	<p>APONTADOR CANETA LAPIS GIS</p> <p>CANETA E DE ESCREVER GATOS</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>BRIGADEIRO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>PICOLE</td> </tr> <tr> <td></td> <td>BOLO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>MÉU</td> </tr> </table> <p>FRASE: O BOLO É DE A NIVERSARIO.</p> <p>RECADO: EU NOMEI FABER TODAS A VIDA.</p>		BRIGADEIRO		PICOLE		BOLO		MÉU
	BRIGADEIRO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MÉU									
LORENA L.	<p>APONTADOR CANETA LAPIS GIS</p> <p>O APONTADOR É FEITO PARA APONTAR</p> <p>EU SOU GREMISTA,</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>BRIGADEIRO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>PICOLE</td> </tr> <tr> <td></td> <td>BOLO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>MÉU</td> </tr> </table> <p>FRASE: O PICOLE É FEITO COM AÇÚCAR E CACHAÇA.</p> <p>RECADO: O BOM BRIGADEIRO É FEITO COM CACHAÇA E COM O MEL.</p>		BRIGADEIRO		PICOLE		BOLO		MÉU
	BRIGADEIRO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MÉU									
RAFAELA	<p>APOTADOR CANETA LAPIS GIS</p> <p>A POTADOR RIMA COM O VETLADO COM EDUANDO</p>	<p>NOME:</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>BRIGADEIRO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>PICOLE</td> </tr> <tr> <td></td> <td>BOLO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>MÉU</td> </tr> </table> <p>FRASE: O BOM BRIGADEIRO É FEITO COM CACHAÇA E COM O MEL.</p> <p>RECADO: O BOM BRIGADEIRO É FEITO COM CACHAÇA E COM O MEL.</p>		BRIGADEIRO		PICOLE		BOLO		MÉU
	BRIGADEIRO									
	PICOLE									
	BOLO									
	MÉU									

Fonte: Elaborado pela autora.

O fenômeno que se observa nas testagens iniciais destas crianças é que apesar de advirem de um contexto de pandemia elas chegaram ao início do ano letivo apresentando hipóteses de escrita alfabética, algo muito positivo e que reitera o que discuto neste trabalho: é possível tornar alfabetizadas as crianças até no máximo, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), espera-se que a criança chegue no início do 3º ano do ensino Fundamental com a escrita alfabética para que se possa iniciar o ensino da ortografia a partir das regularidades diretas.

Ao atingir o nível alfabético a criança perpassou pelos três estágios da consciência fonológica: Consciência lexical; Consciência silábica; Consciência fonêmica. Neste caso ela está apta a começar a aprender sobre a ortografia mesmo que não seja ingressante em uma turma de 3º ano. Esta aprendizagem que se inicia justamente quando a criança atinge o último nível de hipótese sobre a escrita, obviamente não se esgota em um ou dois anos de escola, mas é permanente, ocorre ao longo da vida escolar.

Neste caso, os aprendizes, para que desenvolvam a consciência metalinguística e sigam melhorando/aprimorando suas escritas, devem ser levados a refletir sobre os fonemas que disputam entre si, já que as relações fonografêmicas estão estabelecidas. As intervenções que estimulam a consciência fonológica continuam tendo valor. Mas é preciso ir além e oferecer reflexões sobre as correspondências regulares da língua e quando elas forem consolidadas é chegado o momento de oferecer reflexões sobre as correspondências irregulares. O ensino sistemático da ortografia neste caso inicia-se pelas correspondências regulares diretas b/t; t/d e f/v já que é só a partir do momento que se consolidam as relações entre grafemas e fonemas que se torna possível propor a reflexão sobre os fonemas que competem entre si. Assim que as regularidades diretas da língua forem internalizadas, a aprendizagem das regularidades e irregularidades pode acontecer de forma simultânea.

Apesar de saber disso, as intervenções com estas crianças do grupo 04 não se baseou no ensino de regras ortográficas. Para a aprendizagem da ortografia eu propunha a revisão do alfabeto, práticas reflexivas de consciência fonológica, propunha também atividades estruturadas em folha, tais como: caça-palavras e cruzadinhas, criação de listas de palavras, produção de frases e textos curtos através da escrita espontânea e posterior análise do que foi escrito, a fim de expandir as possibilidades para a construção de saberes acerca da ortografia. Valia-me de um banco de palavras

exposto na sala de aula, para que as crianças pudessem decorar a grafia de palavras cuja escrita não se baseava em regras ortográficas. Um exemplo disso são as escritas cujas palavras começam com a letra H.

Hoje penso que eu enquanto educadora poderia ter ido além e feito mais por estas crianças do grupo 04, já que poderia ter planejado outras estratégias, trabalhado com jogos, a fim de contribuir para a aprendizagem da ortografia e impulsionar a internalização das palavras cuja escrita apresentam irregularidades e são de uso recorrente. Mas penso também que consegui fazer com que as crianças escrevessem mais e melhor não só palavras, mas frases e pequenos textos, conforme as últimas demonstrações demonstram.

Em resumo

Ao analisar as escritas iniciais e, posteriormente, as finais, percebe-se que cada uma avançou significativamente mesmo que em um curto período de aulas, já que no primeiro bimestre tivemos efetivamente apenas... dias letivos, sendo que nas terças-feiras as crianças tinham Educação Física e nas sextas-feiras as crianças sempre saíam mais cedo. Ao observar o quadro abaixo é possível perceber que ao final das intervenções pedagógicas, todas as crianças da turma haviam avançado em suas hipóteses sobre a escrita, sendo que a maioria da turma atingiu o nível alfabético de escrita.

Quadro 24 – Evolução nas hipóteses sobre a escrita: Comparativo das testagens iniciais e finais

CRIANÇAS	NÍVEIS DE ESCRITA:					
	NÍVEL 01	NÍVEL 02	NÍVEL 03	NÍVEL 03	NÍVEL 04	NÍVEL 05
	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico Alfabético	Alfabético
	Fase dos rabiscos, desenhos e garatujas. As crianças ainda não perceberam que a escrita se faz com sinais gráficos, as letras.	Fase da escrita com letras. As crianças percebem que para escrever usamos letras. Mas não estabelece relação com os sons da fala.	Representam cada sílaba por uma letra, porém escolhe qual-quer letra para representar cada sílaba, pois ainda não adquiriu a capacidade de fonetização.	Escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, escolhendo letras que correspondem ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba.	Revelam já ter compreendido que a sílaba é composta de mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam.	Construção pela criança do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da fala.
ALINE				X		
ARIANE					X	
GABRIELA				X		
GIOVANI					X	
JOANA THAMIREZ		X				
JÚLHYO SÁVIO					X	
KÁSSIA		X				
LAURO						X
LORENA L.						X
LORENA S.					X	
LUIS				X		
MATEUS EDUARDO					X	
MATEUS LAURO					X	
MAURO		X				
RAFAELA						X
STEFANIO					X	
TAYLA					X	
THOMÁZ					X	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir dos resultados apresentados pelas crianças nas testagens das quatro palavras e uma frase realizadas no início do ano letivo e ao término do primeiro bimestre.

Em síntese, podemos dizer que inicialmente às 18 crianças existentes na sala de aula, encontrava-se em diferentes níveis de hipóteses sobre a escrita. Número este

modificado expressivamente após o período de intervenções pedagógicas alfaletadoras, observe:

Quadro 24 – Evolução das crianças em cada nível de escrita no início e no final do 1º bimestre de 2022

NÍVEIS	NÍ- VE L 01 PR É- SI- LÁ- BIC O	NÍ- VE L 02 PR É- SI- LÁ- BIC O	NÍVEL 03 SILÁ- BICO SEM VA- LOR SO- NORO	NÍVEL 03 SILÁ- BICO COM VALOR SO- NORO	NÍVEL 04 SILÁ- BICO ALFA- BÉ- TICO	NÍ- VEL 05 AL- FA- BÉ- TIC O	TO- TAL DE CRI- AN- ÇAS
NÚMERO INICIAL	0	3	0	3	9	3	18
NÚMERO FINAL	0	0	0	3	3	12	18

Fonte: Quadro organizado pela autora com base nas testagens das quatro palavras e uma frase iniciais.

Ao observarmos este quadro que demonstra em números que sim... as práticas alfaletadoras contribuíram muito para o avanço das crianças na escrita de palavras, frases e textos e sabendo que a criança desenvolve a habilidade de escrever palavras mais rapidamente que a leitura de palavras, já que assim que se depara com a situação de ter um lápis na mão e um pedaço de papel consegue escrever espontaneamente, fazem rabiscos, garatujas, colocando poucas e/ou muitas letras, escreve silabicamente avançando no processo de fonetização da escrita tornando-se então alfabéticas, podemos dizer que escrever para a maioria das crianças de classe de alfabetização é mais fácil que ler, apesar disso não ser regra! Neste sentido podemos pensar que se quisermos formar bons leitores, também precisamos formar bons produtores de textos. Mas como isso pode/ foi feito? a turma de alfabetização cuja pesquisa foi realizada, o trabalho com a escrita de palavras, frases e texto foi quase que diário, pois acredito que é tentando escrever que aprendemos a fazer corretamente. Eu neste caso muitas vezes era a escrita em momentos de escrita coletiva. Propunha também momentos de escrita espontânea para as crianças que estavam no início do processo de alfabetização. Sendo que este escrever no sentido de alfaletar partia sempre do

texto trabalhado em sala de aula, a escrita assim ganhava sentido para as crianças, possui forte significado.

As crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabético começam o processo fazendo relações com materiais expostos em sala de aula tendo este ambiente como alfabetizador. Neste caso, a lista com os nomes das crianças da turma (a chamada) pode ser bem aproveitada, assim como os bancos de palavras foram bem-vindos.

A criança que já se apropriou do sistema de escrita alfabético, já despertou a consciência fonológica e fonêmica em sua escrita e poderá apresentar erros ortográficos. Assim sendo, cabia a mim enquanto professora, mediar as aprendizagens para esta faceta da alfabetização.

Soares (2020, p. 345) indica o que devemos fazer para ajudar a criança escritora de textos a organizar o que está escrevendo em parágrafos, para ela precisamos:

Comparar o texto com as cenas, levando a criança a identificar que para cada cena ela construiu uma parte da história, um **parágrafo**; e ensinar que, para indicar parágrafo, se muda de linha, pois ela mudou de cena, e se deixa um pedacinho em branco para indicar que é outro parágrafo.

A autora também nos faz refletir sobre a repetição na escrita de um texto. Para ela, a repetição é uma forma de manter coesão, mas a repetição também pode prejudicar o texto. A palavra repetida deve ser substituída por palavras ou expressões equivalentes” (SOARES, 2020, p. 345).

Sendo assim para levar as crianças a evoluírem nas hipóteses sobre a escrita de modo que passassem a escrever não só palavras, mas frases e texto foi preciso agir muito como uma mediadora de aprendizagens, levando as crianças a escreverem textos reais de uso real e esse certamente foi o principal motivo que levou as crianças a quererem escrever cada vez mais e melhor.

7 Considerações finais

Não há dúvidas que este Relatório Crítico Reflexivo se tornou testemunho das ideias que acredito e por consequência defendo: Sim! É possível tornar alfabetizadas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental utilizando para isso práticas de alfalettrar que tem o texto como eixo central deste processo. Desta forma as crianças ingressantes no 3º terceiro ano do ensino fundamental (já alfabetizadas) devem estar aptas a serem inseridas no processo de ortografização a partir deste ano de escolarização.

Para concluir (?) este relatório, opto por sistematizar o que foi discutido ao longo do trabalho, retomando importantes entendimentos sobre as práticas de alfalettrar tendo o texto como eixo central do processo. O que torna perceptível que temos sempre o que aprender!

7.1 A importância do planejar para o processo de alfalettrar

Planejar práticas que envolvem alfabetizar e letrar ao mesmo tempo (simultaneamente) não é tão simples. Exige estudo por parte do professor, um conhecimento rico de diferentes textos, gêneros e portadores textuais. E exige principalmente o saber identificar os interesses, gostos e necessidades das crianças, conseguindo adequar o planejamento de atividades de alfabetização envolvendo os textos trabalhados em sala de aula.

A aula a partir deste processo de ensino e aprendizagem (o alfalettrar) não é uma unidade independente, pois a aprendizagem é um processo contínuo e cumulativo seja ao longo do ano ou ao longo dos anos, conforme sugere o ciclo de alfabetização. Lembrar-se do que foi feito na aula anterior é pertinente neste sentido, planejar é essencial!

Neste trabalho optei pela pedagogia de projetos o que me pareceu uma boa escolha. Conforme as aulas foram acontecendo, novos interesses e necessidades foram surgindo, novos eixos e desdobramentos foram criados sempre interligados a este processo de planejar, para que a aprendizagem das crianças fosse contínua. Ao longo do projeto podemos identificar sequências didáticas (os eixos e seus desdobramentos), desencadeando novas aprendizagens, sempre divididas por etapas que, dependendo da minha intenção, duravam mais ou menos uma semana. A partir desta

forma de planejar é necessário pensar as ações docentes detalhadamente, de forma minuciosa. E não basta planejar, em sala de aula é preciso orientar as crianças para que o desenvolvimento das atividades aconteça de forma adequada.

Conhecer as metas que se pretende alcançar a partir de um projeto ou de uma sequência didática também é essencial. No caso deste trabalho previamente definir as metas baseadas nas entrevistas semiestruturadas e no roteiro diagnóstico inicial que tinha por base a testagem das quatro palavras e uma frase. Usei a BNCC e as Matrizes de Referências como documento norteador, sendo que todo o projeto foi pensado de acordo com os interesses e necessidades apontados por cada criança da turma. Conforme sugere Soares em seu livro “Alfaletrar” organizei o planejamento em um quadro por etapas na tentativa de melhorar a qualidade do ensino, buscando sempre o equilíbrio entre planejar e executar.

Assim **ensinar com método, Alfaletrar**, exige que primeiramente se definam os objetivos, as **metas** a que se deve conduzir a criança: que habilidades ela precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir, para que se torna alfabetizada, leitora e produtora de textos? As **metas** é que indicam os caminhos que devem ser trilhados para alcançá-las (SOARES, 2020, p. 291).

Neste sentido, as práticas desenvolvidas em sala de aula faziam parte de um planejamento pautado em metas que envolviam a apropriação do sistema de escrita alfabético: conhecimento das letras e do alfabeto, consciência fonológica, consciência fonêmica, escrita de palavras e leitura de palavras, bem como metas que envolviam leitura e produção de textos: leitura e interpretação de textos e produção de textos.

Feito isto, coube a mim, enquanto professora pesquisadora, planejar minha ação pedagógica dando seguimento ao caminho que previamente já estava traçado, partindo de onde as crianças já haviam chegado quais passos já haviam sido dado e quais passos eram necessários realizar para que elas avançassem na escrita e leitura.

Enquanto realizava o projeto com a turma, paralelamente fui acompanhando o desenvolvimento das crianças acerca da leitura e da escrita. A ideia de ensinar sempre esteve atrelada a promover um ensino baseado no processo de alfaletrar.

Acompanhar neste caso é essencial, já que essa ação significa ficar junto a alguém. Sendo este “alguém” as crianças da turma em questão, foi importante que eu enquanto professora mediadora soubesse agir de forma a repartir meu conhecimento com todas.

Diagnosticar constantemente, mesmo que seja por momentos de leituras individuais ou coletivas e escritas a partir de ditados, também se fez necessário, já que

deste modo pode-se identificar o que a criança já sabe e o que ela ainda precisa aprender. Através de diagnósticos pude identificar as dificuldades das crianças e a partir disso traçar a intervenção. Após diagnosticar foi preciso definir o que esperava que cada criança aprendesse, ou seja, as metas que deveriam/poderiam alcançar.

Parafrazeando Soares (2020): as metas contribuem para que possamos verificar se as crianças estão alcançando os conhecimentos e as habilidades necessárias para que elas se tornem alfabetizadas e letradas. A autora ainda diz que:

Um diagnóstico não orientado por metas é não só injusto – pode significar buscar o que não foi dado --, mas também inútil – de que adianta identificar erros das crianças se o que perguntamos não foi ensinado? (SOARES, 2020, p. 310).

Ela ainda acrescenta a discussão que isso é o que enfrentamos em praticamente todas as avaliações externas nacionais e estaduais das escolas e das redes de ensino.

Assim sendo, na tentativa de não cometer o mesmo erro, desde o início definir quais eram as metas a serem atingidas através do projeto “Interagindo com diferentes tipos de textos”.

E, creio que por isso obtive um bom resultado que segundo relatos da professora titular de turma: entre as 18 crianças participantes da pesquisa interventiva apenas três crianças passaram para o 3º ano do Ensino Fundamental com certa dificuldade na leitura e na escrita, sendo estes: Kassiana, Mauro e Gabriela. A aluna Joana Thamirez que desde o início do ano letivo demonstrava grandes dificuldades no processo de aquisição do SEA acabou sendo transferida.

7.2 O que aprende quem ensina?

Se aquele que ensina se colocar no lugar não só de um mediador da aprendizagem, mas de um professor reflexivo, irá aprender que constantemente o professor constrói seu perfil profissional através do estabelecimento de relações entre teoria e prática. Passará a perceber que para contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças é necessário ter clareza de objetivos a serem alcançados e das intervenções pedagógicas que devem ser realizadas para que eles sejam obtidos. Entenderá a necessidade da inesgotável atualização profissional seja ela realizada atra-

vés de estudos, discussões, troca de experiências etc. A formação docente neste sentido deve ser permanente para que haja o desenvolvimento profissional. Estudar é preciso, já que o saber nunca é acabado!

Aquele que ensina aprende que a escola não pode ser uma armadilha montada para que as crianças não possam se sair bem, já que ela tem um papel político muito importante. Neste sentido, os profissionais que atuam nela precisam ter convicção, clareza sobre o que acreditam e defendem, repensando seus atos que nunca é neutro e é sempre político, no sentido de que através do trabalho desenvolvido nas escolas podemos contribuir para a mudança da sociedade em que vivemos.

Aprenderá que diante de uma mesma situação, uns aprendem e outros não. E isso se deve ao fato de que cada criança constrói suas hipóteses sobre o objeto estudado a partir da sua bagagem de experiências vividas socialmente fora e dentro do contexto escolar. Sendo assim, cabe ao professor ter clareza sobre o que a criança já sabe e a partir do que a criança demonstra saber pensar no que fazer para que passe, a saber, mais, evoluindo em suas hipóteses de escrita e de leitura.

[...] quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho (WEISZ; SANCHES, 2001, p. 23).

Saberá que suas ações pedagógicas precisam ser coerentes com sua concepção de aprendizagem, já que todo o ensino se apoia em uma concepção de aprendizagem. Como menciona Paulo Freire (1996) “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. Formação da cidadania: eleições na escola. *In*: DALLA ZEN, Maria Isabel *et al.* (Org.). **Projetos pedagógicos: cenas de sala de aula**. 4. ed. 1. reimp. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 63-78.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem. **Ministério da Educação**, Brasília, 25 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-es-tagnacao-na-aprendizagem>. Acesso em: 08 abr. 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORDIGNON, Lorita; PAIM, Marilane. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento**, Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/5038/3745/17091>. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília:

Congresso Nacional, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CAMINI, Patrícia. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14975>. Acesso em: 08 abr. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5816/1/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. 1. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LOPES, Rodrigo; WITTIZORECKI, Elisandro; NETO, Vicente. O não de Raimundo Silva: a pesquisa narrativa como alternativa teórico-metodológica para enfrentar o cerco imposto pelas políticas educativas do tempo presente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 67-84, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71413>. Acesso em: 08 abr. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E., D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132003000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXH-BWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: ED. Unijuí, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. Realismo nominal. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8961>. Acesso em: 08 abr. 2023.

PINHO, Patrícia Moura. Planejamento e sua organização em questão: o projeto “Os marginalizados”. *In*: DOLL, Johannes; ROSA, Russel T. D. de (Orgs.). **Metodologia de ensino em foco**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 59-80.

PINHO, Patrícia Moura. Alfabetização e ciências: o que é essa “mãe natureza”? *In*: DALLA ZEN, Maria Isabel *et al.* (Orgs.). **Projetos pedagógicos**: cenas de sala de aula. 4. ed. 1. reimp. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 07-34.

PINHO, Patrícia Moura. **Numeramentalização**: olhares sobre os usos dos números e dos seus registros em jogos de práticas escolares na Contemporaneidade. 2013. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização, **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 01-07, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Robson Simplício de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciênc.**, Bauru, 24, n. 3, p. 799-814, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDKFPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adulto Não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 25. reimp. São Paulo: Atlas, 2019.

WEBER. Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2023.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação. *In*: WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1996, p. 10-14.

WEISZ. Telma; SANCHEZ. Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo; Ática, 2001.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Vozes, 1992.

APÊNDICE A – TERMO DE CO-PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA



As pesquisadoras Jenifer Duarte da Costa e Dr^a Patrícia dos Santos Moura, responsáveis pela execução da pesquisa intitulada **“Uma proposta para a alfabetização: Os efeitos do alfalettrar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Jaguarão/RS”** solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser coparticipante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas). Em resposta a solicitação:

Eu, Nádía Maria Rey Silva, ocupante do cargo de diretora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa **“Uma proposta para a alfabetização: Os efeitos do alfalettrar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Jaguarão/RS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Jenifer Duarte da Costa, tendo como objetivo primário descrever e analisar os efeitos que as intervenções pedagógicas alfaletradoras podem provocar na alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental desta escola.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Jaguarão, 01 de julho de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável legal,

O(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Uma proposta para a alfabetização: Os efeitos do alfalettrar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Jaguarão/RS”**, desenvolvida por Jenifer Duarte da Costa, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo é descrever e analisar os efeitos que as intervenções pedagógicas alfaletradoras podem provocar na alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Jaguarão/RS. Solicitamos a colaboração do(a) aluno(a), pois esta possibilitará o desenvolvimento de práticas pedagógicas alfaletradoras para a alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental. Assim, o(a) aluno(a) participa da pesquisa através de uma entrevista cuja pesquisadora será a entrevistadora, bem como através da realização de atividades em sala de aula ou de forma remota que impulsionam a reflexão e aprendizagem da alfabetização e letramento. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a criança participe, bem como retirar a participação desta a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas durante a pesquisa. Assim, apenas as pesquisadoras do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos(as) participantes serão preservadas, ou seja, não serão divulgados os nomes ou imagens que permitam a identificação da criança. Garantidas a confidencialidade e a privacidade do(a) participante, este(a) poderá, ainda sim, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo.

A participação da criança consistirá em participar de uma entrevista cuja pesquisadora será a entrevistadora. O dia da entrevista será agendado com você e será

realizado na escola. Esta entrevista será transcrita para posteriormente suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora a entrevista não ofereça nenhum risco físico à criança, ela pode ficar envergonhada ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isso aconteça, ela pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista. A participação da criança também consistirá em realizar atividades que envolvem a aprendizagem sobre alfabetização e letramento. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). As atividades da pesquisa serão registradas por meio de transcrições, fotografias e/ou vídeos, bem como diário de campo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro ao responsável legal ou ao(a) participante. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício direto relacionado com a colaboração da criança nesta pesquisa é poder vivenciar práticas de alfalettrar que impulsionam o processo de alfabetização e letramento. Toda pesquisa possui riscos potenciais, nesta uma possibilidade é o risco de constrangimento durante a participação da entrevista e das atividades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes e seus responsáveis por meio de relatórios individuais, neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo responsável pelo participante da pesquisa e, também, pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas na última página.

Jaguarão, 01 de julho de 2021.

Jenifer Duarte da Costa

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Uma proposta para a alfabetização: Os efeitos do alfalettrar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Jaguarão/RS”** e concordo com a participação do menor o qual sou responsável legal.

Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Assinatura do responsável legal

Nome do Participante:

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Termo de assentimento do menor

Título do projeto: Uma proposta para a alfabetização: Os efeitos do alfalettrar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Jaguarão/RS.

Pesquisadora responsável: Jenifer Duarte da Costa

Pesquisadora participante: Drª Patrícia dos Santos Moura

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular para contatar a pesquisadora responsável (inclusive a cobrar):
(53) 984380155

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo descrever e analisar os efeitos que as intervenções pedagógicas alfaletradoras podem provocar na alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Jaguarão/RS. Este estudo está associado às atividades do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante já que esperamos que a investigação colabore para que as crianças, ou a grande maioria delas, se alfabetizem não somente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, como prevê o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) em sua Meta 5, mas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme determina a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). O estudo será orientado pela Drª Patrícia dos Santos Moura, professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela professora/pesquisadora Jenifer Duarte da Costa. Sua participação no estudo será relacionada à realização de uma entrevista cuja pesquisadora será a entrevistadora. E será relacionada à realização de atividades sobre alfabetização e letramento. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, no início da pesquisa no ano de 2021, você será entrevistado(a) pela própria pesquisadora. O dia da entrevista será agendado com você e será realizado em sua escola. Esta entrevista será transcrita para posteriormente suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhado(a) ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isso aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista. E, durante as intervenções pedagógicas alfaletradoras que acontecerão no primeiro bimestre do ano de 2022, você realizará atividades que

envolvem alfabetização e letramento. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de seus colegas que também participaram do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (transcrições das entrevistas, fotografias e vídeos) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação para a pesquisadora Jenifer Duarte da Costa pelo telefone (53) 984380155. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com a pesquisadora. Após a finalização do estudo, as pesquisadoras entregarão para todas/os as/os alunas/os que participaram da pesquisa um relatório individual com os percursos de cada participante.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “Uma proposta para a alfabetização: Os efeitos do alfalettrar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Jaguarão/RS” assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome da pesquisadora responsável: Jenifer Duarte da Costa

Assinatura da pesquisadora responsável:

Jaguarão, 01 de julho de 2021.

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O presente instrumento de pesquisa se constitui em uma entrevista semiestruturada organizada a partir da intenção de coletar dados para a organização de um projeto de trabalho, que será desenvolvido no início do ano letivo de 2022 com a turma participante da pesquisa.

Assim sendo, seguem abaixo as partes norteadoras desta entrevista:

PARTE 01

- a) Nome: _____
- b) Idade: _____
- c) Localidade onde mora com tua família: _____
- d) Sobre a composição familiar: Com quem você mora? _____
- e) Tem acesso a internet? Onde? _____
- f) De quais atividades culturais você participa com maior frequência? _____
- g) O que você gosta de fazer nas horas vagas? _____
- h) Você gosta da sua escola? Por quê? _____
- i) Como é a escola que você gostaria de frequentar? _____
- j) O que você gostaria de aprender na escola? _____
- k) Para você o que é um texto? _____
- l) Quais tipos de textos você conhece? _____
- m) Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer? _____

PARTE 02

Responder às perguntas conforme a legenda: (a) sempre (b) às vezes (c) nunca.

1- Teus familiares:

- brincam contigo?
- assistem televisão contigo?
- praticam esportes contigo?
- te contam historinhas?
- passeiam ao final de semana contigo?
- visitam parentes próximos?

2- Teus familiares conversam contigo a respeito de:

- atividades da escola
- amigos
- segurança
- valores (amizade, honestidade, pontualidade, organização, educação “palavras mágicas” ...)

3- O que você faz sozinho:

- veste-se
- escova os dentes
- toma banho
- come
- dorme

PARTE 03

Marcar com um X o que tens em sua casa:

- livros gibis revistas de pintar e/ou recreação jornais materiais escolares, tais como: cola, tesoura, lápis, lápis de cor, caneta, caneta hidrocor, borracha, apontador...
- quebra-cabeça jogo da memória bicicleta bola corda computador televisão animais