

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Laura Bagatini de Almeida

**AVANÇOS NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DE
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROJETO DIDÁTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM FOCO**

Porto Alegre
2. semestre
2016

Laura Bagatini de Almeida

**AVANÇOS NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DE
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROJETO DIDÁTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM FOCO**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

2. semestre

2016

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
Que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI

RESUMO

Esta monografia caracteriza-se por ser um estudo de caso, do tipo análise documental, sendo o principal documento de análise o Diário de Classe elaborado durante o estágio curricular do curso de Pedagogia, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Porto Alegre/RS. O objetivo da pesquisa é analisar como crianças de uma turma de primeiro ano sem escolarização anterior ao Ensino Fundamental avançaram na apropriação do sistema de escrita alfabética. Como referencial teórico, são abordados conceitos do campo da alfabetização tratados por Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Artur Morais, Luciana Piccoli, bem como os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Através da produção de dados, foram elaborados dois eixos analíticos, um focalizando as potencialidades do projeto didático e outro as da consciência fonológica. O primeiro, que se refere ao projeto didático desenvolvido com a turma em questão, salienta a importância de atividades contextualizadas e que contemplem os interesses do grupo para que haja engajamento dos alunos e avanço nas aprendizagens. O segundo apresenta propostas pedagógicas e recursos didáticos que focalizaram o desenvolvimento dos níveis da consciência fonológica: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica. A partir da construção das análises, evidenciou-se que o investimento em propostas que contemplem as diferentes habilidades da consciência fonológica contribui efetivamente para o avanço dos alunos na aquisição do sistema de escrita alfabética, conferindo-se destaque aos níveis iniciais de apropriação, como é demonstrado nesta pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência Fonológica. Projeto Didático.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E ABORDAGEM METODOLÓGICA	6
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA E TRAJETÓRIA RUMO AO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	10
3 PROJETO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: COMO É MEU CORPO POR DENTRO?	29
4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E OS AVANÇOS NA ALFABETIZAÇÃO ..	43
4.1 CONSCIÊNCIA SILÁBICA	53
4.2 CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA	57
4.3 CONSCIÊNCIA FONÊMICA E GRAFOFONÊMICA.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	70

1 INTRODUÇÃO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

No primeiro semestre de 2016 realizei o meu estágio curricular, requerido pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma Escola Estadual de Porto Alegre, com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. O contato inicial com a instituição e com o grupo de alunos foi oportunizado durante as semanas de observação, momento anterior ao início da ação docente. Desse modo, foram realizadas observações e entrevistas a fim de obter informações mais singulares sobre o local em que se efetivaria o estágio, proporcionando contato com o cotidiano escolar, direcionamento da ação pedagógica e apropriação do fazer docente.

A organização das ações educativas foi projetada por mim, sob a orientação da professora responsável pelo estágio na Faculdade de Educação, a fim de congregiar aspectos necessários a serem priorizados com a turma e os interesses das crianças, tornando o ambiente escolar um espaço prazeroso que favorecesse as aprendizagens.

Cabe ressaltar que a prática pedagógica foi desenvolvida em parceria com a professora titular da turma, oportunizando uma atenção duplicada no que tange às particularidades e demandas do grupo. Não obstante, a mesma possibilitou que eu conduzisse as aulas com muita autonomia e, quando necessário, fazia intervenções que julgava imprescindíveis. Esta docência compartilhada permitiu uma troca de conhecimentos e experiências entre nós duas, tornando o estágio um período precioso na minha formação docente.

A postura da professora titular em relação ao meu trabalho refletiu em como as crianças, famílias e integrantes da instituição enxergavam a minha inserção naquele espaço: eu era a professora da turma, assim como ela. Esta liberdade para acessar as famílias e me colocar como responsável da turma, vivenciando todas as demandas vindas do âmbito escolar, viabilizou a defesa e o reconhecimento do meu trabalho pedagógico para com a comunidade e a assunção da responsabilidade para enfrentar os desafios diários que a sala de aula apresenta.

Ainda que essa parceria e trocas de conhecimentos entre professora titular e professora estagiária tenha se dado durante o período do estágio, tive

autonomia para tomar as decisões em relação às escolhas dos temas que permearam a elaboração do projeto pedagógico e organização das sequências didáticas. Mesmo diante dessa abertura para o desenvolvimento das aulas, analisei o cronograma de conteúdos exigidos pela escola para cada trimestre, norteando a organização pedagógica a partir desses indicadores, mas sem limitar-me ao que era estipulado pela instituição, compreendendo que os estudantes poderiam ter outros desafios.

O Diário de Classe foi um instrumento que possibilitou a documentação do processo da minha prática pedagógica, bem como avaliar os avanços e dificuldades das crianças. Semanalmente os planejamentos eram elaborados e revisados pela orientadora, propiciando uma significativa troca de saberes, enriquecendo as propostas ofertadas aos estudantes. A partir desses planejamentos, diariamente eram registradas inquietações e apontamentos, referentes ao desenvolvimento das atividades, sinalizando aspectos a serem melhorados, mudanças feitas e o que se realizou de forma satisfatória.

As reflexões semanais também compuseram o Diário de Classe e foram produzidas através das observações diárias, analisando algum aspecto relevante que emergiu durante a semana subsequente. Madalena Freire (2008, p.130) considera este olhar observador uma ação reflexiva do educador, uma vez que, “neste movimento, podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses, adequadas e inadequadas, e construir um planejamento do que falta observar, compreender e estudar.”. Assim, este exercício de analisar a própria prática gerou planejamentos posteriores mais qualificados e um aprimoramento das intervenções realizadas durante as aulas, compreendendo as singularidades existentes na turma, avaliando continuamente o processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva de analisar constantemente a própria prática, percebi o grande avanço da turma em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética. Ao conversar com a minha orientadora, percebemos que esses avanços não são comuns no ensino público, ao menos considerando nossas informações referentes a Porto Alegre, e que ainda há crianças que finalizam o ciclo de alfabetização, ou seja, chegam ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, com hipóteses iniciais de escrita. Desse modo, essa observação

levou-me a elaborar esta pesquisa, com o objetivo de analisar como crianças de uma turma de primeiro ano sem escolarização anterior ao Ensino Fundamental avançaram na apropriação do sistema de escrita alfabética.

A presente monografia caracteriza-se por ser um estudo de caso qualitativo em educação, já que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Esta pesquisa versará acerca da minha própria prática docente, sendo um caso específico, considerado um contexto particular. André (2013) enfatiza que o estudo de caso possibilita o contato direto do pesquisador com a situação investigada, levando em conta suas múltiplas dimensões, como o contexto e as circunstâncias em que essas ações se manifestam.

A ferramenta metodológica deste estudo é a análise documental, sendo o meu Diário de Classe o principal documento de análise. Selecionei esse documento pois contempla um conjunto de informações sobre a prática pedagógica (planejamentos, reflexões, fotografias, tabelas de avaliação), bem como produções das crianças da turma, conforme mencionado anteriormente. Penso que esse novo olhar, como pesquisadora, irá ocasionar o encontro de elementos inexplorados durante a composição desse documento, que antes não foram captados com interpretações atentas, propiciando uma análise reflexiva da minha ação docente. De acordo com Godoy (1995, p. 21):

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

Sob esta ótica, a autora destaca a potencialidade da pesquisa documental como uma rica fonte de dados, contribuindo de forma significativa para a pesquisa do tema almejado.

A partir do Diário de Classe, elaborei uma tabela com as sequências didáticas planejadas para cada semana, com as atividades agrupadas por habilidades, com o intuito de captar as propostas que foram fundamentais para o avanço do grupo. A partir dela, foi possível esclarecer alguns pontos sobre as aprendizagens das crianças em relação ao sistema de escrita alfabética, como será apresentado durante este estudo.

Tendo em vista o objetivo e o caminho metodológico percorrido, cabe informar como a presente pesquisa está organizada. Neste capítulo, apresento

o objetivo geral e a justificativa do trabalho investigativo, bem como a metodologia empregada para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, irei contextualizar a minha prática docente de modo a descrever o local, a turma e os sujeitos-foco¹ desta pesquisa.

Após, apresento dois eixos de análise: Projeto Didático e Consciência Fonológica, sendo o último dividido em três seções: Consciência Silábica, Consciência Intrassilábica e Consciência Fonêmica e Grafofonêmica. Por fim, nas considerações finais, retomo o objetivo e os eixos analíticos da pesquisa, sintetizando o estudo realizado.

¹ Para preservar a identidade dos sujeitos mencionados nesta pesquisa, optei por utilizar nomes fictícios, mantendo apenas a letra inicial.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA E TRAJETÓRIA RUMO AO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Neste capítulo, serão abordadas algumas informações relevantes acerca do objeto deste estudo, tais como especificidades, experiências e trajetórias dos sujeitos pertencentes à turma, bem como a organização do espaço escolar e concepções pedagógicas compreendidas. Assim, apresentarei dados sobre a instituição na qual realizei o estágio obrigatório da 7ª etapa do curso de Licenciatura em Pedagogia, contemplando aspectos relacionados à infraestrutura da escola, rotinas e perfil da turma.

A instituição em que atuei como professora estagiária apresentava estrutura deficitária em diferentes dimensões, tais como física, pedagógica, entre outras, limitando o trabalho educacional. Ao conversar com a professora titular da turma, no período de observação do estágio, a mesma relatou como a escola propõe a formação das crianças e jovens inseridos naquele espaço escolar: alunos copistas. A partir disso, retomo um excerto do Relatório de Observação, apresentado à disciplina de Seminário de Prática Docente 6 a 10 anos², evidenciando a dualidade entre o lúdico e a cópia presente na prática da professora referência:

[...] Suas aulas apresentam características mais tradicionais e relata que a escola busca formar alunos copistas. Por este motivo, acredita que não adianta fazer grandes mudanças nas suas aulas, pois no próximo ano as crianças iriam sofrer com tantas mudanças em relação à metodologia de ensino e cobranças. Mesmo com este pensamento, costuma trazer jogos e materiais diversificados para suas aulas, mas comenta sobre o dinheiro que precisa investir nesses materiais, que é retirado do seu próprio salário. (Diário de Classe, 24/03/16)

Diante do exposto, percebe-se a falta de uma visão global por parte da instituição acerca dos estudantes, valorizando o uso de materiais que vislumbram o desenvolvimento da cópia, sendo esses quadro-negro e caderno. De acordo com meus princípios pedagógicos, essa prática vai de encontro a uma visão multifacetada da criança, que se expressa e se desenvolve através de múltiplas linguagens.

²Essa é uma disciplina obrigatória da 7ª etapa do curso de Pedagogia, diretamente relacionada ao Estágio de Docência, proporcionando reflexões sobre a ação docente, bem como aulas temáticas voltadas para a qualificação dos planejamentos semanais. O Relatório de Observação foi um trabalho exigido nesta disciplina.

O grupo contava apenas com a professora titular, não havendo aulas especializadas com outros professores. Dessa forma, a rotina das aulas era ininterrupta, havendo pausa apenas para o período do lanche e recreio, momentos acompanhados e (re)organizados pela professora.

Composta por vinte e seis crianças, a turma apresentava um fator desafiador para o início da minha ação docente: a grande maioria das crianças não tinha escolarização anterior ao Ensino Fundamental. Concomitantemente aos conteúdos previstos para o primeiro trimestre, havia, então, uma demanda de desenvolver aprendizagens importantes para a escolarização inicial, tendo em vista a constituição do sujeito aluno.

Assim, fazia-se necessária uma organização maior dos alunos com seus materiais, postura nos momentos de explicações da professora e no desenvolvimento das atividades, cuidados com o espaço coletivo e respeito aos demais integrantes da turma. Cabe destacar que essas aprendizagens são construídas socialmente, pois não se nasce aluno, mas se aprende a ser e, para isso, é necessário ser ensinado. Na mesma direção das palavras de Sacristán (2005), compreendo que

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. (SACRISTÁN, 2005, p. 11)

Dessa maneira, ser aluno não é inerente ao indivíduo, mas uma categoria formada no processo de escolarização. Portanto, durante a minha prática pedagógica, investi na construção dessa aprendizagem, sendo um princípio fundamental para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

A maior parte das crianças residia nas imediações da escola, havendo estabelecimento de relações fora do ambiente escolar entre algumas famílias. No âmbito familiar, havia sinais de uma menor inserção da comunidade na cultura letrada, na qual é valorizada a prática da leitura e o acesso a diferentes suportes textuais. Desse modo, algumas famílias não abordavam as questões educacionais como prioridade, subvalorizando a importância da presença das crianças no ambiente escolar para a realização do trabalho proposto. Tal trabalho era composto por intervenções por parte da professora, socialização, respeito às especificidades do processo de cada criança e continuidade das

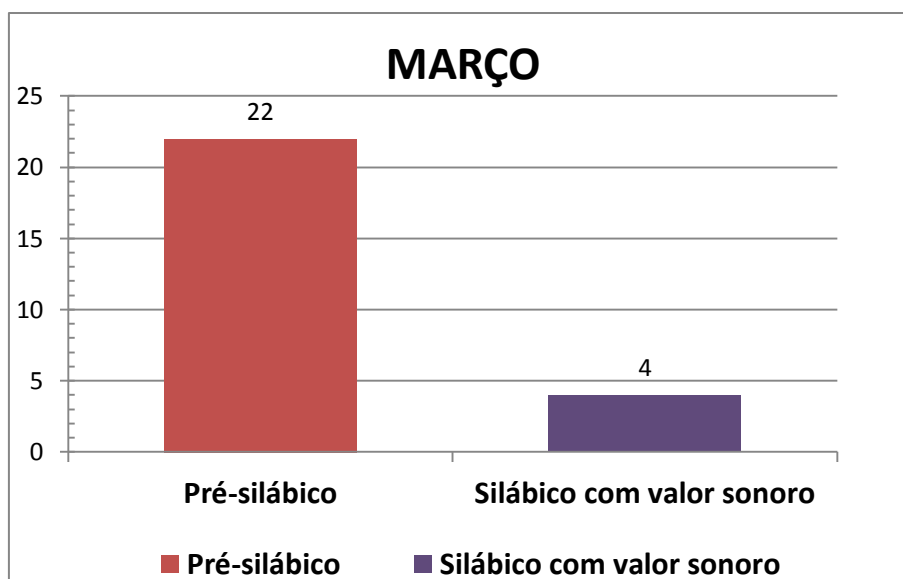
sequências didáticas. Ademais, era habitual, quando um aluno se ausentava, a família ir à escola solicitar as folhas estruturadas para desenvolver com a criança em casa, compreendendo que a potencialidade das aulas estava no registro, ignorando as múltiplas relações estabelecidas até chegar à sistematização do conhecimento.

Para encetar minha prática pedagógica, busquei me inteirar da etapa de construção da escrita em que cada aluno se encontrava, a fim de assegurar propostas que desafiassem os mesmos e proporcionassem avanços em relação às suas hipóteses de escrita. Assim sendo, apliquei uma atividade de diagnóstico a partir da testagem das quatro palavras e uma frase, de acordo com os estudos psicogenéticos³, para identificar as hipóteses de escrita presentes na turma.

Para esta atividade, escolhi quatro palavras de um mesmo grupo semântico (urso, cavalo, borboleta e boi) com variações quanto ao número de sílabas, além de solicitar a escrita de uma frase com uma das palavras mencionadas anteriormente (O urso é peludo). Optei por incluir as imagens das palavras, para que as crianças pudessem associá-las com mais facilidade e, assim, não demandar ajuda da professora. Fez-se necessária uma conversa antecedente ao desenvolvimento da atividade, a fim de me certificar que as crianças iriam representar, através da escrita, os nomes corretos dos animais ilustrados, pois as figuras poderiam sugerir outros nomes, como, por exemplo, na escrita da palavra monossílaba, ilustrada pelo animal “boi”, alguns alunos poderiam escrever “vaca”. Cabe ressaltar que as palavras selecionadas para a atividade diagnóstica não foram exploradas em sala de aula, para que a escrita não ocorresse através da memorização dos nomes dos animais.

A seguir, apresento o gráfico com informações sobre os níveis de escrita da turma, organizado na primeira semana de prática docente a partir do diagnóstico realizado.

³ As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) buscaram analisar o desenvolvimento da escrita de crianças de 4 a 6 anos, utilizando o método clínico, desenvolvido por Jean Piaget, adaptado para compreender as hipóteses das crianças em relação à construção da escrita.



As crianças encontravam-se, então, nas etapas iniciais do processo de compreensão do sistema de escrita alfabética. De acordo com os estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), esse processo de desenvolvimento da escrita é organizado em quatro níveis⁴, sendo estes: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Segue abaixo um quadro explicativo referente aos níveis psicogenéticos de desenvolvimento da escrita:

<p>Pré-silábico: a criança ainda não estabelece relação da escrita com a fala, podendo utilizar desenhos, letras convencionais ou letras inventadas por ela mesma. Nesta fase, muitas vezes, a criança relaciona a escrita do nome de um objeto com suas características físicas.</p>
<p>Silábico: a criança começa a relacionar a escrita com a fala, registrando uma letra para cada sílaba, podendo atribuir ou não valor sonoro correspondente à sílaba representada.</p>
<p>Silábico-alfabético: é a transição da hipótese silábica para a alfabética. A criança percebe a necessidade de escrever mais de uma letra por sílaba, registrando ora uma letra por sílaba, ora a sílaba completa.</p>
<p>Alfabético: a criança passa a estabelecer relação entre fonema-grafema de forma mais constante. Ao representar o som de uma sílaba, compreende que se pode utilizar uma ou mais letras, na maioria dos casos sendo uma consoante e uma vogal.</p>

⁴Em Psicogênese da Língua Escrita (1999), os níveis aparecem como: 1, 2, 3, 4 e 5. Neste estudo, optei por me referir aos níveis através das hipóteses que as crianças elaboram em cada um deles. Os níveis 1 e 2 se referem à hipótese de escrita pré-silábica, o nível 3 à hipótese silábica, o nível 4 à hipótese silábico-alfabética e o nível 5 à hipótese alfabética.

A aprendizagem do sistema de escrita com princípio alfabético demanda que a criança “[...] desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolva consciência fonológica.” (SOARES, 2016, p. 167). Diante do exposto, para esta pesquisa, se faz necessário um esclarecimento sobre tal conceito.

A consciência fonológica é uma habilidade cognitiva, pertencente ao domínio da metacognição, ou seja, refere-se à compreensão de que as palavras são compostas por diferentes sons, abrangendo a capacidade de reflexão e manipulação de unidades linguísticas distintas. Alves (2012) ressalta que cada unidade linguística de análise corresponde a um nível de consciência fonológica, sendo eles: consciência silábica (Nível 1), consciência das unidades intrassilábicas (Nível 2) e consciência fonêmica (Nível 3).

Nível 1 – Consciência silábica

O nível das sílabas corresponde à capacidade de segmentar as palavras em partes menores, as sílabas. Percebe-se esta consciência nas crianças quando são capazes de “[...] bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra em questão, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra.” (ALVES, 2012, p. 34)

É a consciência silábica que, possibilitando a segmentação da palavra em sílabas, introduz a criança no que Ferreiro (2004: 146) denomina período de *fonetização da escrita*, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”. (SOARES, 2016, p. 187)

Nível 2 – Consciência das unidades intrassilábicas

A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: rimas e aliterações. A consciência da rima refere-se às palavras que possuem o mesmo som final, ou seja, a criança precisa dar-se conta, por exemplo, de que **presente** rima com **dente**. De acordo com Freitas (2004, p. 181):

A rima da palavra é definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (**boneca** – **caneca**). Ela pode englobar não só a Rima da sílaba (**café** – **boné**), como também uma sílaba inteira (**salão** – **balão**) ou mais que uma sílaba (**chocolate** – **abacate**). Em palavras oxítonas, a Rima é um elemento intrasilábico, reconhecido através da distinção Onset – Rima (**mão** – **pão**).

Em relação às aliterações, a criança deve saber que, por exemplo, **telefone** e **tartaruga** possuem o mesmo fonema inicial, colocando duas palavras em relação.

Nível 3 – Consciência fonêmica

A consciência fonêmica é a “capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra.” (FREITAS, 2004, p. 182). Desse modo, ao analisar as palavras “gato” e “pato”, a criança deve perceber que elas se diferem pelo fonema inicial e que, por isso, tem-se palavras de sentidos diferentes.

A criança demonstra consciência no nível do fonema quando é capaz de:

Segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades. (ALVES, 2012, p. 39)

Considerando as descrições acerca dos níveis de escrita e da consciência fonológica, passo a problematizar os avanços na construção da escrita das crianças, bem como analisar o que fomentou tais resultados. Selecionei um pequeno grupo de alunos, sendo este composto por duas crianças com baixa frequência escolar (Marcela e Diogo) e outro formado por duas alunas frequentes (Isabela e Sofia). Isso ocorreu porque a frequência se mostrou um critério relevante em relação ao avanço dos alunos, como será discutido ao longo desse estudo. À vista disso, apresento os diagnósticos desses estudantes, aplicados em diferentes momentos do estágio (março, maio e junho), sob a mesma estrutura, possibilitando uma efetiva comparação entre as hipóteses de escrita.

Isabela, sete anos, demonstrava muito interesse nas aulas e dedicação na realização das atividades. Era assídua e contribuía para o crescimento dos

colegas da turma, expondo suas opiniões e dúvidas para o grande grupo. No diagnóstico inicial, demonstrou hipótese de escrita pré-silábica, utilizando letras conhecidas para escrever as palavras, apenas estabelecendo um início de correspondência sonora na primeira sílaba. Nota-se que a criança determina um critério mínimo para a escrita dos nomes dos animais, representando cada palavra com pelo menos três letras. Devido ao fato de não reconhecer todas as letras do alfabeto, recorria em alguns momentos ao alfabeto disponível na parede da sala, para preencher a atividade.

Através dessa escrita, percebe-se alguns indícios de atribuição do valor sonoro convencional às letras. Ainda assim, ela não consegue controlar a quantidade de grafismos em relação ao número de sílabas da palavra, o que seria uma habilidade do nível inicial da consciência fonológica. Identifica-se que na palavra BORBOLETA escreve com letras que representam fonemas dessa palavra, porém, ao fazer a leitura para a professora, acompanha com o dedo de forma global, sem relacionar os grafemas com as sílabas orais. Sendo assim, a menina não escreve com hipótese silábica, mas escolheu as letras que possui maior contato, as vogais, para escrever esta palavra.

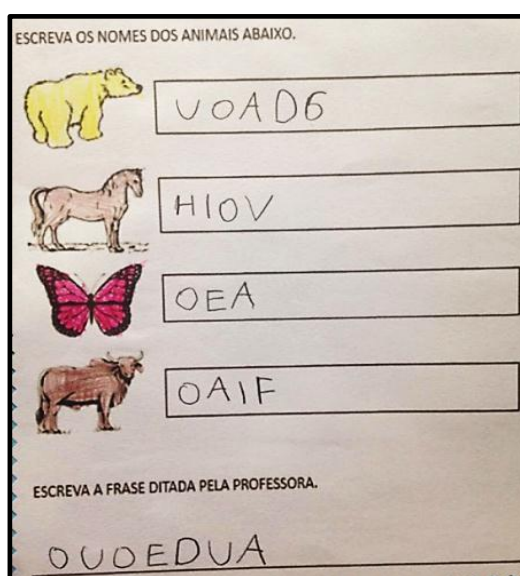


Figura 1 - Atividade diagnóstica 1 da aluna Isabela, realizada em março.

Na segunda produção de Isabela, é possível identificar os avanços significativos no desenvolvimento da sua escrita. Neste período, encontrava-se na hipótese silábico-alfabética, representando ora uma letra por sílaba, ora a sílaba completa. Na palavra CAVALO grafou a letra F para a sílaba VA e na escrita da frase representou a sílaba PE com a letra B, havendo troca entre

fonemas surdos e sonoros⁵. Na escrita da frase ditada pela professora, se sobressai a hipótese silábica, possivelmente em função da extensão do que precisa ser escrito, o que é um comportamento comum nessa fase.

Além de reconhecer que palavras são formadas por unidades menores cuja segmentação oral se dá no nível da sílaba, que é o primeiro nível da consciência fonológica, destaca-se um avanço para a consciência fonêmica. A palavra URSO parece ser composta por fonemas que acabam sendo mais facilmente isolados nas posições que ocupam, permitindo, através da fala silabada da palavra, uma identificação mais clara dos valores sonoros de cada letra. Na palavra BORBOLETA, ela grafou quase todos os fonemas que compõem as duas últimas sílabas, reforçando seu avanço no nível da consciência fonêmica.

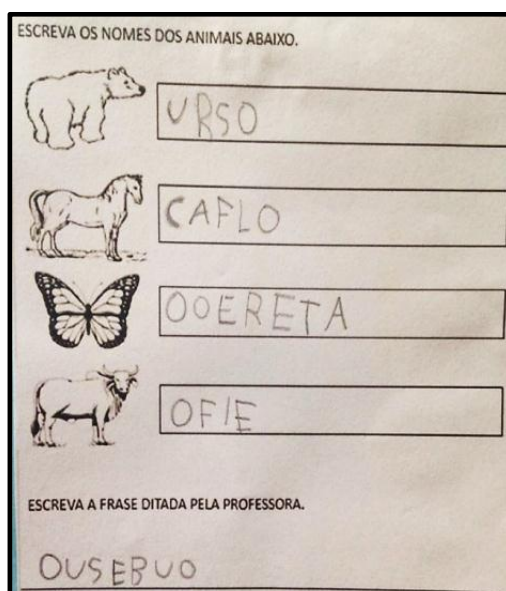


Figura 2 - Atividade diagnóstica 2 da aluna Isabela, realizada em maio.

Em sua última atividade diagnóstica, Isabela demonstra estar na hipótese de escrita alfabética, grafando uma letra para cada fonema. Com isso, também é possível inferir que a criança já atingiu o nível mais complexo da consciência fonológica, consciência fonêmica, ou seja, a compreensão de que uma palavra é formada por um conjunto de fonemas. Na frase ditada pela professora, representa a sílaba PE da palavra PELUDO apenas com a letra P, pois, sonoramente a letra E está representada no nome da letra P, como será

⁵ São pares de sons, semelhantes em todos os aspectos articulatórios, mas que se diferenciam apenas pelo traço de vozeamento.

discutido em uma das próximas produções a seguir. Evidencia-se que, no momento de escrita da frase, apresenta uma escrita com valores sonoros convencionais, porém não utiliza espaçamento entre as palavras nem acentuação.

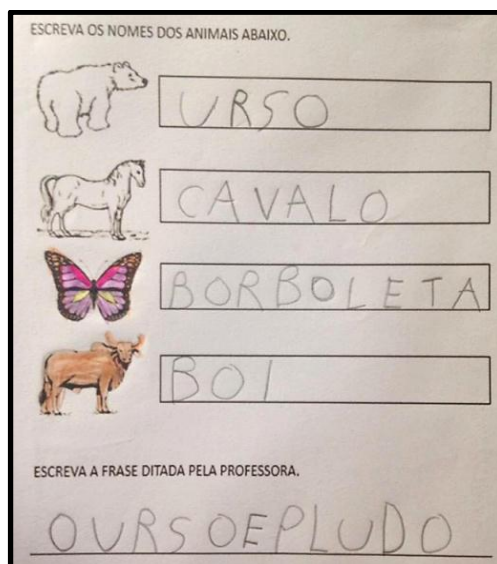


Figura 3 - Atividade diagnóstica 3 da aluna Isabela, realizada em junho.

Sofia, sete anos, apreciava os momentos compartilhados no espaço escolar, lamentando quando não se fazia presente, como em dias chuvosos ou de muito frio. Durante as aulas, participava das atividades e ajudava os colegas quando necessário, principalmente quando as propostas envolviam a leitura e a escrita. Na primeira atividade diagnóstica, é possível identificar uma hipótese de escrita pré-silábica, em que a criança utiliza letras para representar os nomes dos animais, porém não estabelece relação da escrita com a fala.

Em conformidade com as palavras de SOARES (2016), esta escrita apresenta um aspecto característico do início do processo de alfabetização, que é o espelhamento de algumas letras. Isto ocorre pois o nosso cérebro é preparado para compreender um objeto em suas diferentes formas e posições no espaço, ou seja, um lápis na horizontal, vertical ou inclinado continua sendo um lápis. Desta forma, a criança interpreta as letras sob este viés, como objetos, reconhecendo e/ou representando a letra p, por exemplo, com o traçado em variadas posições: p, q, b, d, considerando que a orientação não modifica o significado.

Na representação das palavras URSO e CAVALO, demonstra um início de relação sonora na primeira sílaba, escrevendo a letra inicial da palavra

URSO e a letra K para representar a sílaba CA da palavra CAVALO, relacionando o nome da letra K com a sílaba inicial dessa palavra. Esta correspondência inicial não acontece na escrita dos nomes dos outros animais e na frase ditada pela professora, utilizando outras letras conhecidas por ela. A partir dessa atividade, percebe-se que a criança ainda não desenvolveu o primeiro nível da consciência fonológica, a consciência silábica, em que se esperaria que ela controlasse o número de grafismos em relação ao número de sílabas orais da palavra.

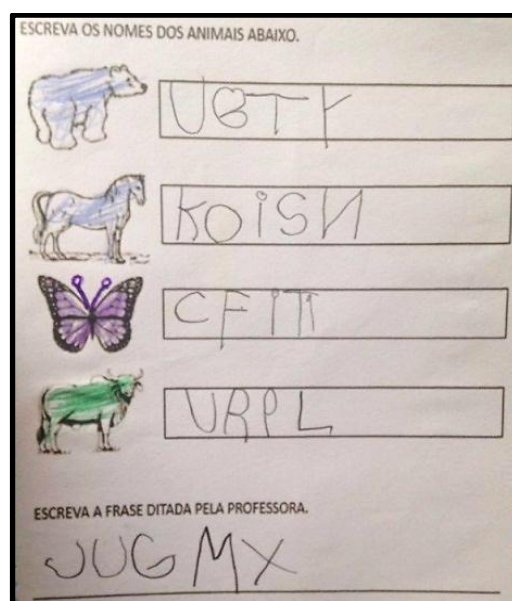


Figura 4 - Atividade diagnóstica 1 da aluna Sofia, realizada em março.

Na segunda atividade diagnóstica, é notório o avanço da criança em relação ao desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, apresentando uma transição da hipótese silábico-alfabética para a alfabética. Nas palavras CAVALO e BOI, demonstra uma escrita convencional, grafando todas as letras referentes aos fonemas da palavra. Na escrita dos nomes dos animais urso e borboleta, representa a maioria dos fonemas, porém, não grafa a letra R contida na sílaba inicial, possivelmente por ser um R “pendurado” no final da sílaba, decrescendo a intensidade na sua pronúncia. Além disso, essas sílabas não são compostas pela clássica configuração consoante-vogal (CV), mas por VC, que é uma sílaba “inversa”, e a outra CVC. Nesse nível de construção da escrita alfabética, a criança compreende que, para cada sílaba oral, é possível utilizar uma ou mais letras.

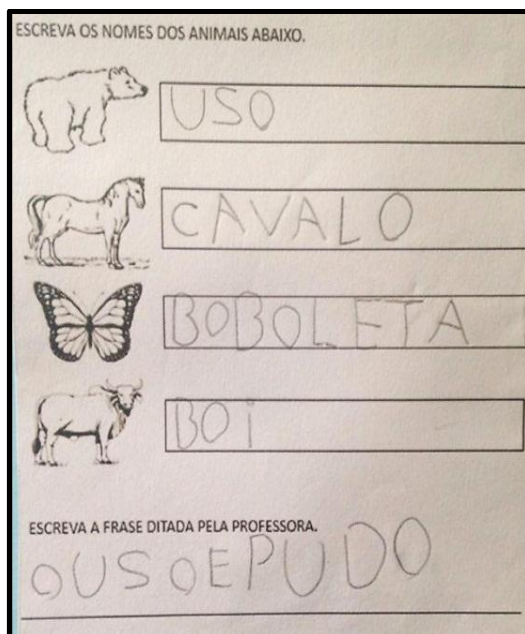


Figura 5 - Atividade diagnóstica 2 da aluna Sofia, realizada em maio.

Sofia, ao final do estágio, apresentava uma hipótese de escrita alfabética, mesmo aglutinando as palavras na escrita da frase e representando a sílaba PE da palavra PELUDO apenas com a letra P. Esta representação ocorre repetidamente no processo de construção da escrita, pois, os nomes das consoantes P, B, D, T, V e Z correspondem aos fonemas que elas representam, assim, “[...] conhecendo o nome dessas letras, as crianças, quando atingem o período de fonetização da escrita, costumam considerá-las como equivalentes a sílabas quando à consoante se segue a vogal E [...]” (SOARES, 2016, p. 220), como demonstrou na escrita da palavra PELUDO.

A partir dessa análise, evidencia-se que, na atividade diagnóstica 3 apresentada a seguir, a criança conseguiu desenvolver a consciência fonêmica, nível mais complexo da consciência fonológica, em que representa, por grafemas, os sons da fala – os fonemas.

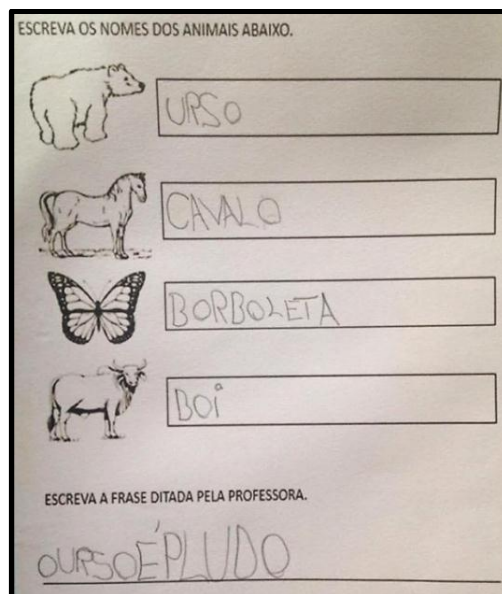


Figura 6 - Atividade diagnóstica 3 da aluna Sofia, realizada em junho.

Diogo, sete anos, é um menino muito confiante com suas produções e participativo. Envolve-se ativamente com as propostas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, principalmente quando associadas a desafios.

Na primeira atividade diagnóstica, apresenta uma hipótese de escrita silábica com valor sonoro, registrando uma letra para cada sílaba falada. Na escrita da palavra CAVALO, grafa a letra E para a sílaba CA e na palavra BORBOLETA utiliza a letra U para representar as duas sílabas iniciais. Esta atividade foi realizada individualmente, sob a minha observação, buscando analisar com maior profundidade o processo de escrita de cada criança, o que possibilitou perceber algumas relações sonoras que não estariam evidenciadas apenas com a análise da escrita da criança. Assim, após solicitar que a criança lesse o que escreveu, sinalizando com o dedo onde lia, questionei sobre o nome da letra U e da letra E. Nesse contexto, Diogo argumentou que utilizou a letra E porque não sabia escrever a letra K, pois esta letra apresenta em seu nome a sílaba inicial da palavra CAVALO. Quando questionado sobre a letra U, denominou esta letra como O.

Diogo apresenta consciência silábica sobre as palavras, característica da primeira etapa da consciência fonológica, entretanto, ainda não reconhece e não nomeia todas as letras do alfabeto. Mesmo assim, é possível identificar um

início de consciência fonêmica, pelo valor sonoro conferido às vogais utilizadas para representar as sílabas.

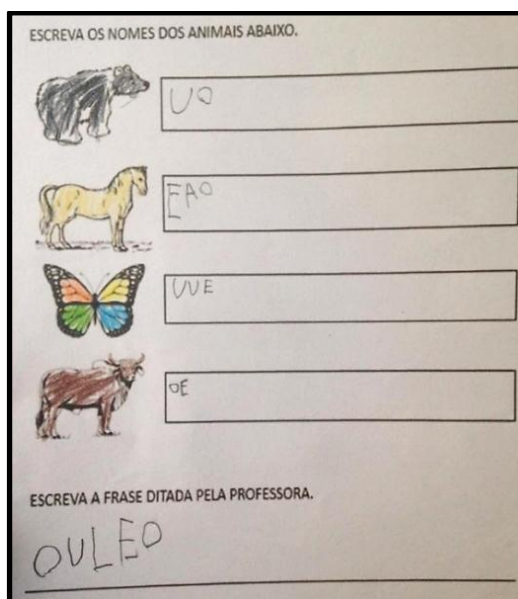


Figura 7 - Atividade diagnóstica 1 do aluno Diogo, realizada em março.

Na segunda testagem, Diogo permanece com hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Ao compararmos com a primeira atividade diagnóstica, é possível perceber que ele escrevia uma letra para cada sílaba oral, porém nem todas eram pertinentes à palavra e algumas sílabas não eram representadas, como na palavra BORBOLETA, em que não grafava a última sílaba. Neste momento, utiliza letras com valor sonoro da sílaba pronunciada, nomeando e reconhecendo todas as letras do alfabeto.

A criança apresenta consciência silábica e permanece demonstrando indícios de consciência fonêmica, ao relacionar letra-som, representando, para cada sílaba pronunciada, um grafema pertinente – período em que Emília Ferreiro denomina como fonetização da escrita. Corroborando com este conceito, destaco as palavras de Magda Soares (2016):

O passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente – a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas. (SOARES, 2016, p. 187)

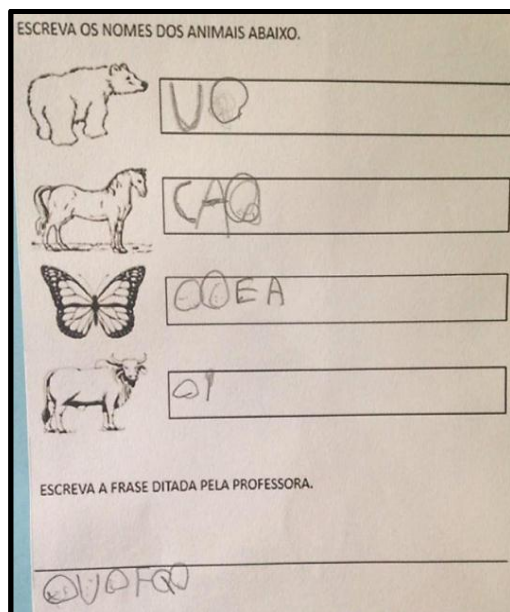


Figura 8 - Atividade diagnóstica 2 do aluno Diogo, realizada em maio.

Na última atividade diagnóstica, a criança permanece com a hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Na palavra CAVALO, escreve a sílaba inicial completa, possivelmente em função de esta sílaba ter sido explorada em uma sequência didática, sendo familiar ao aluno. Na representação do nome do animal boi, escreve a palavra como sendo uma dissílaba, posteriormente acompanhando a leitura com o dedo da seguinte forma: BO-OI. Na escrita da frase, grafa uma letra para cada uma das três primeiras palavras e representa a palavra PELUDO com uma letra para cada sílaba falada.

Ao ponderar os fatores que perpassaram o desenvolvimento deste aluno, destaco as ausências como um fator relevante, obstando um avanço significativo no desenvolvimento da escrita.

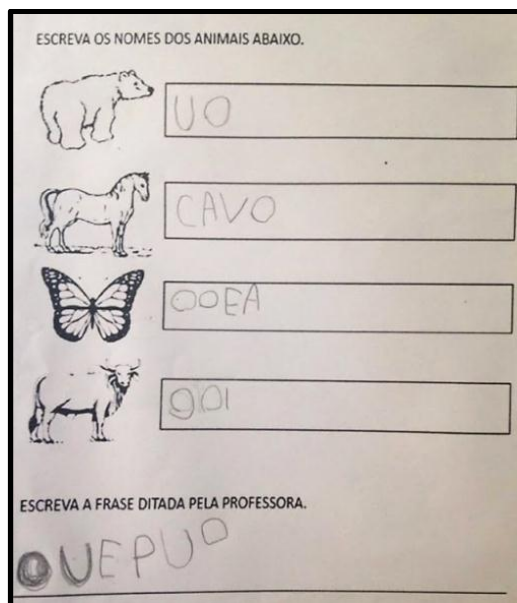


Figura 9 - Atividade diagnóstica 3 do aluno Diogo, realizada em junho.

Marcela, sete anos, ingressou na turma após o início das aulas, demonstrando dificuldade para estabelecer vínculo com o ambiente escolar. Deste modo, os aspectos emocionais interferiram diretamente no processo de aprendizagem, pois é relevante que a criança sinta-se segura e confiante nela mesma e no espaço em que está inserida, para que possa desenvolver-se em sua completude. Somado a isto, a falta de frequência prejudicou o desenvolvimento da aprendizagem em relação à escrita, pois rompia com o trabalho de adaptação e com a sequência das atividades planejadas.

No início do estágio, Marcela apresentava uma escrita na hipótese silábica com valor sonoro, grafando uma letra para cada sílaba oral, com predomínio das vogais. No registro da palavra CAVALO, utiliza a letra F para representar a primeira sílaba, denominando este grafema como K. Na escrita da palavra BORBOLETA, representa a primeira e a segunda sílaba apenas com uma letra, possivelmente para não repetir a letra O, sendo o fonema referente a essa vogal o mais facilmente identificado pela criança nessas sílabas.

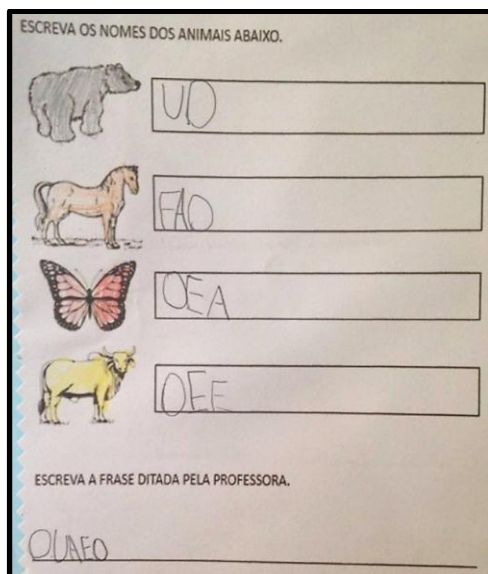


Figura 10 - Atividade diagnóstica 1 da aluna Marcela, realizada em março.

Na segunda atividade, Marcela permanece com hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Nessa produção, a criança utiliza com mais frequência as consoantes para representar as sílabas orais, o que não era comum no início do estágio. Na escrita da palavra URSO, grafa a primeira sílaba completa, porém, ao escrever a frase ditada pela professora, não representa a palavra da mesma forma. Ao escrever a palavra BORBOLETA, relata em voz alta que a última sílaba é TA, enfatizando “o T e o A”. Porém, ao escrever esta sílaba, inverte a ordem das letras e representa a letra T com a letra V.

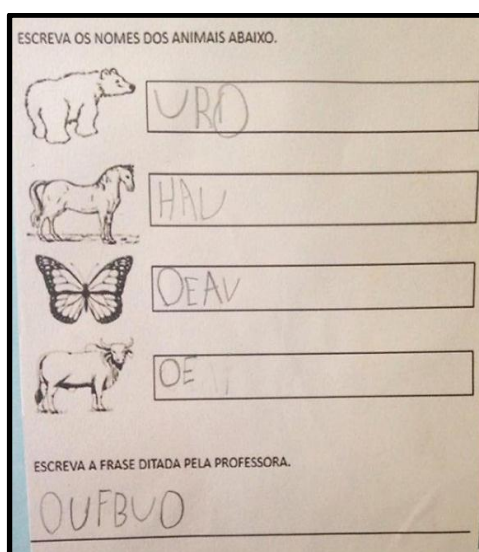


Figura 11 - Atividade diagnóstica 2 da aluna Marcela, realizada em maio.

Na última produção de Marcela, se sobressai a hipótese de escrita silábica com valor sonoro, mas em algumas palavras já escreve a sílaba completa. Percebe-se, neste momento, que a criança representa todas as sílabas das palavras com letras pertinentes, estabelecendo um início de consciência fonêmica. Na palavra URSO e na palavra BORBOLETA, grafa a última e a penúltima sílaba completa, respectivamente. A palavra BOI não pode ser entendida como um registro de mais de uma letra por sílaba, pois, para a criança, é interpretada como uma dissílaba.

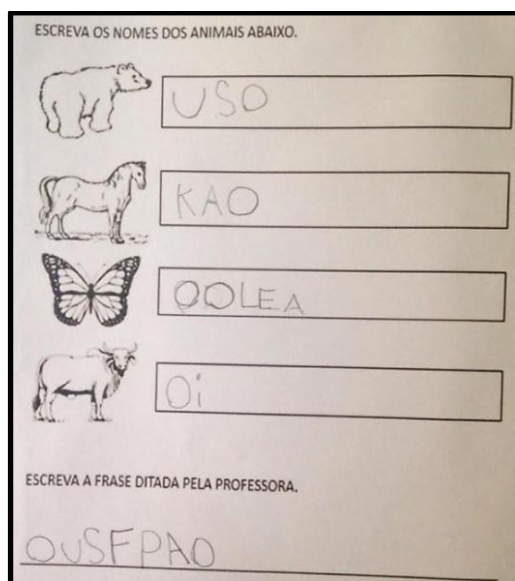
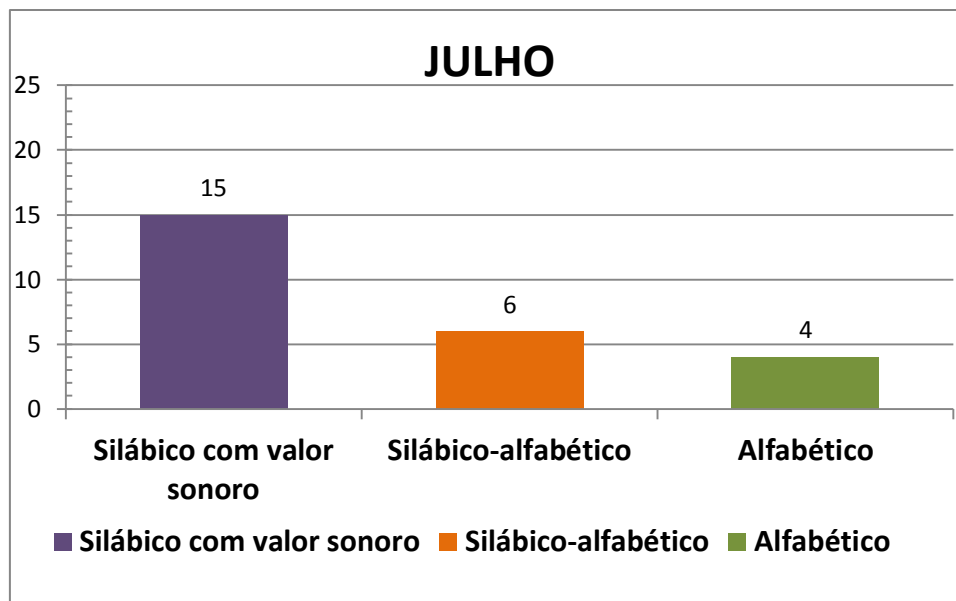


Figura 12 - Atividade diagnóstica 3 da aluna Marcela, realizada em junho.

Finalizo a tessitura desta rede destacando o avanço de todos os sujeitos da turma, de acordo com suas singularidades. Depois de um projeto didático em que houve um amplo investimento em análises sobre o funcionamento do sistema de escrita e propostas envolvendo diferentes níveis da consciência fonológica, por meio de jogos, atividades de sistematização e outros recursos didáticos diversificados, como se verá a seguir, em julho, nenhuma criança encontrava-se na hipótese de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro. Assim, apresento o gráfico⁶ dos níveis de escrita da turma, elaborado a partir da atividade diagnóstica final, bem como na avaliação contínua de cada aluno:

⁶ Uma criança permaneceu hospitalizada durante o último mês do estágio, não realizando a atividade diagnóstica final. Com isso, o gráfico foi elaborado a partir das hipóteses de escrita de 25 crianças.



Considerando os desafios que permearam o período de prática docente, os avanços nas hipóteses de escrita tornaram-se ainda mais significativos, destacando-se, principalmente, o número de estudantes que alcançaram uma hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Segundo Cardoso-Martins e Batista (2005), citados por Soares (2016, p. 113): “A construção silábica não resulta de uma construção conceitual por parte da criança, mas sim do seu esforço para representar os sons que ela é capaz de detectar na pronúncia das palavras”.

Nessa mesma direção, sirvo-me das palavras de Ferreiro (2013) que propõe refletirmos sobre a escrita silábica do mesmo modo como escutamos uma orquestra, na posição de alguém que não é músico profissional. Mesmo sabendo que uma obra musical é composta por diferentes instrumentos, podemos escutá-la sem dirigir a atenção a determinado instrumento, percebendo-a como um objeto único. Mas, é possível focar a atenção nas cordas ou ter a atenção focada nas cordas e nos instrumentos de sopro de forma alternada, por exemplo. Identificar na sonoridade plena da orquestra esses instrumentos de forma isolada é uma habilidade difícil para quem não é músico profissional. Esta analogia favorece a compreensão da escrita silábica que, assim como na escuta da música, “as crianças escutam a sílaba como se fosse um acorde musical produzido por vários instrumentos”. (FERREIRO, 2013, p. 73). Desse modo, quando necessitam registrar uma palavra, grafam os sons captados mais facilmente na pronúncia de cada sílaba. Isso não

significa que a criança não perceba os demais sons que constituem a sílaba, mas seleciona o mais saliente para registrar, sendo, assim como na escuta da música, uma habilidade complexa identificar todos os sons ao mesmo tempo.

É válido ressaltar que todas as crianças avançaram na apropriação do sistema de escrita alfabética, conforme suas particularidades. Mesmo que os estudantes Marcela e Diogo não tenham avançado de nível, as produções demonstraram avanços importantes. No entanto, por estarem no nível silábico com valor sonoro no início do período de estágio, esperava-se que essas crianças avançassem para o nível silábico-alfabético ou alfabético, assim como as duas estudantes que também se encontravam em hipótese silábica e, ao final do estágio, estavam em hipótese alfabética.

Os alunos que atingiram o nível alfabético não podem ser considerados alfabetizados, pois, em conformidade com os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012a, p. 19)

Dentre outros sujeitos que poderiam ser selecionados para a análise de suas produções, optei por apresentar os avanços de Marcela e Diogo devido ao nível de escrita que se encontravam no início do estágio. Esses dois estudantes demonstravam engajamento nas aulas, mas foi observado que a falta de frequência foi um dos fatores que mais influenciou no processo de aprendizagem, pois as aulas buscavam contemplar as necessidades e especificidades de todos da turma, permanecendo, assim, no mesmo nível de escrita do início do estágio.

3 PROJETO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: COMO É MEU CORPO POR DENTRO?

Neste capítulo, apresentarei o projeto didático desenvolvido com a turma durante o período de estágio, discutindo sobre qual perspectiva a organização da prática pedagógica foi desenvolvida. Valho-me, também, dos aspectos relevantes que foram considerados para a escolha da temática do projeto. Ressalto, ainda, o contexto em que o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética foi realizado, além de ponderar o quanto foi imprescindível ter uma escuta sensível para perceber as particularidades da turma, bem como seus interesses de estudo, buscando integrar as diferentes áreas do conhecimento.

Durante o estágio, estava disposta a investir no processo de alfabetização dos estudantes, em que a ludicidade e atividades contextualizadas permeassem a construção do sistema de escrita alfabética. Além disso, busquei abordar os conteúdos de forma integrada, com propostas pedagógicas que favorecessem o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, havia a necessidade da imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita, percebendo os usos das mesmas em seu cotidiano, pensando na alfabetização para além do sistema de escrita alfabética e da cópia. Magda Soares (2016, p. 35) argumenta que

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza do *real* dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências.

Sob esta ótica, foram pensadas as ações educativas para a turma, atribuindo significado para o processo de ensino-aprendizagem e explorações de diferentes materiais que possibilitassem situações reais de leitura e escrita.

A partir desses princípios pedagógicos, o trabalho desenvolvido com a turma foi conduzido por um projeto didático, sendo este o alicerce do trabalho pedagógico para possibilitar o acesso ao conhecimento, favorecendo um espaço de interação, autonomia, compartilhamento de histórias e experiências,

materiais de livre escolha, descobertas, explorações, atravessando múltiplas linguagens.

O ensino da leitura, da escrita, da oralidade e de outras linguagens pode desfazer os muros que separam as áreas e construir as pontes necessárias ao diálogo que favoreça a produção de sentidos para o conhecimento escolar articulado aos saberes e práticas sociais e culturais das crianças. (FERREIRA, LEAL, 2015, p. 78)

Nessa perspectiva, “os projetos didáticos delinham situações-problema que conduzem à investigação, à busca de informações, à seleção e análise de dados, aos registros, enfim, à produção de conhecimentos sobre os temas escolhidos.” (FERREIRA, LEAL, 2015, p. 80). As temáticas podem surgir através de um questionamento advindo do grupo ou do professor, que, com um olhar atento, percebe as necessidades e curiosidades da turma, possibilitando a integração de diferentes áreas do conhecimento.

Concomitantemente ao trabalho com o projeto, foram desenvolvidas sequências didáticas, a fim de proporcionar atividades relacionadas ao tema escolhido, pensando nas aprendizagens correspondentes à etapa de ensino. Esta modalidade organizativa “[...] consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem.” (BRASIL, 2012a, p. 27). Nesse sentido, o professor precisa fazer a leitura da turma a fim de provocar intencionalmente as crianças com seu planejamento, ofertando momentos de experiências inovadoras, atividades diversificadas e troca de conhecimentos, construindo, assim, a aprendizagem.

Os direitos de aprendizagem em relação ao sistema de escrita alfabética explicitados no PNAIC (BRASIL, 2012b) serviram como base para o planejamento das sequências didáticas, buscando desenvolver os objetivos que precisam ser introduzidos, aprofundados e consolidados durante o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Reproduzir seu nome	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética	I/A/C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante / vogal não é a única possível)	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito	I/A/C
Localizar palavras em textos conhecidos	I/A/C

I – Introduzir; A – Aprofundar; C - Consolidar.

Figura 13 - Direitos de aprendizagem relativos ao 1º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012b, p.19)

Ao iniciar a minha atuação docente, atentei o meu olhar para as demandas emergentes, buscando, deste modo, desenvolver as habilidades e competências esperadas para a faixa etária do grupo. Inicialmente, elaborei sequências didáticas a partir de livros de literatura que pudessem despertar o interesse das crianças e que também proporcionassem o desenvolvimento dos conteúdos previstos para a semana. Além da utilização desse disparador para novas aprendizagens, outros recursos complementavam as pesquisas desenvolvidas, como vídeos, livros científicos, músicas, experiências e demonstrações.

Conforme o andamento das aulas, consegui perceber alguns interesses e apostei no tema corpo humano para a elaboração de um projeto. Esse projeto teve como objetivo principal promover a investigação intelectual, social e afetiva, por meio do incentivo à curiosidade e à discussão acerca do tema corpo humano e subtemas (animais vertebrados e invertebrados, alimentação e Egito). O percurso da escolha do tema e subtemas será abordado durante este capítulo.

Nesse movimento de contemplar as indagações e desejos dos estudantes, o projeto não seria algo “engessado”, mas construído e modificado com as crianças, para que o processo de aprendizagem fosse algo prazeroso e

desafiador. Percebi que, para começarmos a pesquisa do corpo humano, seria necessário explorar o esquema corporal, pois muitos alunos ainda representavam a figura humana através de um círculo com os membros (traços) partindo dele. Somado a isso, seria um ponto de partida para analisar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do seu próprio corpo e, então, iniciar o projeto a partir das perguntas de pesquisa elaboradas pelo grupo.

Tendo em vista as intenções mencionadas acima, planejei uma sequência didática a partir do livro *Maneco Caneco Chapéu de Funil* (Luís Camargo), pois este favorecia o desenvolvimento das habilidades elencadas para o momento inicial do projeto. A sequência teve duração de duas semanas, sendo distribuída num total de sete aulas. Além dos conteúdos relacionados à Língua Portuguesa, outros componentes curriculares integraram o conjunto de atividades. Segue abaixo um quadro com as áreas do conhecimento, os conteúdos abordados, bem como as atividades desenvolvidas nesta sequência didática, salientando a relação entre os conteúdos de cada área e as atividades correspondentes por meio do uso da mesma cor. Ainda que uma mesma proposta pudesse contemplar mais de um conteúdo, foi destacado aquele relacionado ao objetivo de aprendizagem explicitado no planejamento.

Área do conhecimento	Conteúdos	Atividades
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade, leitura e escrita. • Gênero textual narrativa. • Consciência silábica. • Letra inicial de palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação prévia e leitura do livro “Maneco Caneco Chapéu de Funil” – Luís Camargo. • Banco de palavras da história: construção coletiva. • Jogo batalha de palavras. • Montagem de palavras da história com sílabas móveis. • Escrita do título da história com palavras móveis. • Retomada da história a partir das páginas 14, 15 e 16. • Apresentação do boneco para os colegas. • Escrita das partes do corpo do boneco construído - consultar o baú de palavras do corpo humano. • Reconto da história a partir do cenário principal, uma cozinha. • Jogo de imagens e palavras da história. • Sistematização da letra inicial das palavras do jogo. • Jogo “roleta do alfabeto”. • Sistematização do jogo – letras iniciais. • Bingo da sílaba inicial (tabuleiro com imagens). • Sistematização do bingo com sílabas móveis. • Identificação de nomes de imagens de acordo com a sílaba destacada. • Jogo “palavra secreta”.

Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Quantificação. • Adição. • Posição dos números na série de 0 a 9. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calculadora manual. • Sistematização dos cálculos matemáticos. • Jogo “O que mudou?”. • Sistematização do jogo. • Representação das quantidades com massinha de modelar.
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal. • Partes do corpo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Composição do corpo humano a partir de um recorte do corpo previamente colado. • Figura humana com sucata. • Reconhecer e nomear as partes do corpo do boneco.
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura, recorte e colagem. • Construção com sucata. • Desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura, recorte e colagem dos objetos que compõem o personagem da história. • Boneco de sucata. • Desenho do boneco construído.

Esta sequência didática proporcionou a leitura inicial do livro pela professora e o reconto da história com a participação efetiva dos estudantes, através de diferentes recursos pedagógicos. O banco de palavras, material visual utilizado frequentemente nas aulas, foi montado coletivamente, e sua configuração foi além da usual lista de palavras. Este recurso não era utilizado com a finalidade da cópia, mesmo servindo de material de consulta em algumas atividades.



Figura 14 – Reconto da história.

A partir dele, as palavras selecionadas do livro eram analisadas diariamente, em suas diferentes potencialidades, como será abordado durante esta pesquisa. Além da sequência dos fatos na leitura da narrativa ser explorada, investi na leitura de trechos do livro, para que as crianças pudessem perceber a relação com a imagem e a repetição de palavras-chave, quais sejam, os objetos da cozinha compondo o corpo do boneco. Deste modo, as páginas do livro foram ampliadas, permitindo uma leitura coletiva, através de um material acessível para a turma visualizar. Aqui o direito de aprendizagem “Localizar palavras em textos conhecidos” (BRASIL, 2012b, p. 19) foi

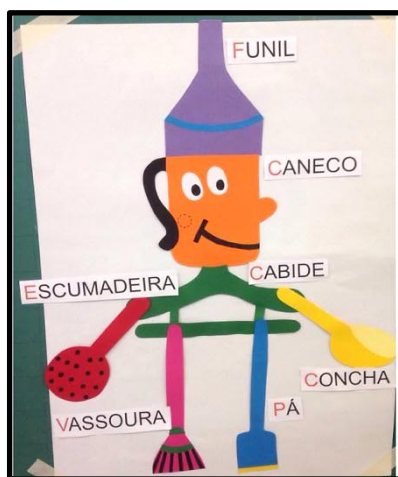


Figura 15 – Banco de palavras.



Figura 16 - Leitura das páginas do livro ampliadas.

contemplado. Além da composição do título da história com palavras móveis, as crianças reconstruíram e personalizaram, individualmente, seu boneco.

Percebe-se que o planejamento foi elaborado com diferentes atividades voltadas para o mesmo objetivo, mas com estratégias pedagógicas diversas, proporcionando uma intensa e produtiva exploração dos objetivos previamente elaborados, aprofundando a cada dia os

conhecimentos adquiridos. A partir de uma constante análise do desenvolvimento das atividades, pude elencar os alunos que necessitavam de mais intervenções, atenção e novos desafios. Essa avaliação foi realizada através de múltiplos registros, como fotografias, anotações no Diário de Classe, gravações, produções das crianças e observações, sendo esses elementos valiosos para repensar as práticas educativas. Desse modo, retomar um objetivo já explorado durante a semana oportunizou o avanço de todas as crianças, conforme suas especificidades.

A escolha do projeto originou-se a partir de algumas interrogações trazidas pelas crianças, com relação ao corpo humano, de como ele é por dentro: “Profe, você sabe desenhar os nossos ossos? Nós temos ossos porque sem eles todo mundo ficaria molinho! Se eu apertar o seu braço dá para sentir o seu osso”; “A minha brincadeira favorita é ciência: ir para um lugar com um esqueleto de mentira”; “Como é o nosso coração de verdade?”; “Sem os ossos não ficamos em pé, só deitados”. Emergiram, também, algumas curiosidades a respeito dos gases



Figura 17 - Entrevista realizada com uma aluna na primeira semana de prática docente.

produzidos pelo nosso corpo, gerando interesse por parte do grupo, suscitando algumas conversas durante as manhãs. Esta investigação de interesses, para pensar em situações relevantes para os estudantes, não foi realizada em um único momento, com determinado instrumento de comunicação. Foi a partir das conversas entre as crianças, dúvidas, produções livres e brincadeiras que pude perceber o que despertava a curiosidade da turma.

Se a curiosidade é necessária para aprender, precisamos levar a sério as perguntas das crianças, pois são as perguntas que, em última instância, instauram processos de ensino e aprendizagem, de produção de conhecimentos e de sentidos para as práticas de alfabetização. (FERREIRA; LEAL, 2015, p. 80)

Por meio do registro das falas dos alunos, analisei as constantes indagações sobre o esqueleto e selecionei este recorte do corpo humano para, a partir dele, captar novos interesses da turma. O desenvolvimento das atividades iniciou com uma motivação prévia, feita a partir de uma tarefa de casa, enviada em uma sexta-feira, na qual os estudantes deveriam descobrir o que iríamos estudar durante a próxima semana. A partir da palavra esqueleto, desvendada na atividade “palavra secreta”⁷, as crianças socializaram seus conhecimentos prévios para os colegas e professoras.

Esse momento foi muito produtivo, pois, a partir dele, consegui traçar novos objetivos e subtemas para o projeto, percebendo as diferentes narrativas das crianças para compreender um fenômeno. Essa conversa inspirou novas perguntas de pesquisa, tais como: “Tudo tem esqueleto? Animais tem esqueleto? Esqueletos são malvados? Esqueletos vivem nas tumbas do Egito? Por que quando nos machucamos não vemos o esqueleto, só o sangue? Por que quando cai um dente nasce outro no lugar? Onde fica o coração e o pulmão no esqueleto? O que temos em cima do esqueleto?”. Muitas dúvidas surgiram e, assim, iniciamos o projeto com o título: “Como é meu corpo por dentro?”.

A partir destes questionamentos norteadores, realizei a leitura do livro “O esqueleto” (Enric Lluch e Mercé López) para introduzir o tema a ser pesquisado. Como motivação prévia a essa leitura, utilizei um esqueleto em tamanho real, assim como o personagem principal da história, com a intenção

⁷Escrever a letra inicial dos nomes das imagens, organizadas em sequência, e ao final fazer a leitura da palavra que se formou.

de aprofundarmos os conhecimentos em relação a sua estrutura e localizar os ossos do corpo humano. As crianças ficaram maravilhadas e eufóricas, pois, quando voltaram do lanche, ele estava esperando por elas na sala, uma grande surpresa.

Para provocar esse encantamento, foi preciso organizar o contexto previamente, planejado de acordo com os objetivos a serem alcançados. As crianças estavam inseridas em um ambiente favorável a novas aprendizagens, pois os elementos disponibilizados e o espaço para o pensamento acerca do objeto de estudo propiciaram um maior engajamento nas atividades posteriores. Neste período, duas crianças estavam com o braço engessado e puderam contribuir com as pesquisas descrevendo como funciona o exame de raio-X, como o médico engessou o braço, por que precisaram fazer este procedimento, entre outros relatos. Um dos estudantes mostrou no esqueleto onde quebrou o seu braço, expondo para turma seus conhecimentos sobre os ossos. Ao transformar o espaço com intencionalidade, o mesmo torna-se um convite para interação e participação dos alunos, desencadeando o desejo de aprender.



Figura 18 - Aluno mostrando para a turma onde quebrou seu osso.

Como o personagem “Ossudinho” sonhava em ser um jogador de futebol, os estudantes compartilharam seus sonhos com os colegas e fizeram o registro⁸ através de desenho e escrita. As falas das crianças e suas emoções foram importantes para o processo de produção textual, pois, quando lancei a proposta de uma escrita sem intervenção, estavam seguras, dispostas e com a escrita planejada. Este movimento de compartilhar pensamentos gera segurança e diminui a ansiedade ao ter que pensar sozinho no que escrever. Não podemos partir do pressuposto de que todas as crianças têm ideias sobre tudo, pois, assim como nós adultos, em alguns momentos, a maior dificuldade para a produção textual é não ter um repertório sobre o assunto.

⁸ Para facilitar a organização deste material no Diário de Classe, digitalizei a produção textual das crianças, mantendo a escrita tal como escreveram.

O percurso da construção do conhecimento revela a importância do projeto, em que as crianças são capazes de descobrir o mundo através da investigação daquilo que as toca. Inicialmente, tracei as minhas intenções e possíveis caminhos para o trabalho pedagógico, mas de forma flexível, compreendendo que existem muitas direções possíveis para chegar a algum lugar e isso deve ser pensado junto às crianças.

O trajeto do conhecimento precisa ser observado com um olhar

sensível e escuta atenta, para projetar novos desafios a partir do que a criança vivencia. A minha relação com as crianças durante o desenvolvimento do projeto foi de professora pesquisadora, em que percorri o processo de aprendizagem junto aos estudantes. As aulas oportunizaram um espaço aberto para perguntas e troca de saberes, e eu me encantava junto com as crianças, a cada descoberta que fazíamos.

Para iniciar as propostas pensadas para a turma, foi imprescindível enxergar cada criança, não somente como meninas ou meninos, em determinada faixa etária, mas entender que cada sujeito tem diferenças, especialmente no modo como aprendem. Desta forma, as atividades pensadas buscaram desenvolver as potencialidades de todos.

Considerando os conhecimentos prévios da turma e a configuração do espaço da sala de aula, a diferenciação pedagógica aconteceu através de intervenções, planejadas e desenvolvidas a partir de uma atividade comum para a turma. Para ilustrar esse movimento de atender às particularidades de cada sujeito, uso um excerto do meu Diário de Classe, no qual direciono o meu olhar em uma atividade coletiva:



Figura 19 - Produção textual da aluna Sofia.

Painel coletivo dos nomes da turma: Um papel pardo grande será fixado na parede para as crianças construírem um painel com os nomes dos integrantes da turma 111. O nome será escrito com o dedo e tinta guache, utilizando a criatividade na escolha das cores, formato e detalhes no nome. Nesta atividade acompanharei os alunos que apresentam dificuldade na escrita do nome: Bruna, Henrique e Nathan. A atividade realizada no dia anterior pode ser consultada, caso algum aluno ache necessário retomar o traçado das letras. (Diário de Classe, 12/04/2016)



Figura 20 - Painel coletivo dos nomes da turma.

As intervenções feitas pela professora devem buscar desafiar os conhecimentos provisórios das crianças, lançando mão de novas interrogações e confrontando suas hipóteses.

A professora alfabetizadora precisa aprender a fazer boas perguntas – as quais somente sua competência técnica lhe permite produzir – para auxiliar a criança a interrogar-se sobre o funcionamento do sistema de escrita (ou outro tema em questão), ao mesmo tempo em que deve oferecer subsídios para que o aluno possa encontrar soluções, ainda que provisórias, aos seus questionamentos. (PICCOLI, 2013, p. 43)

Na primeira quinzena de prática docente, pude perceber essa relação entre professor, aluno e conhecimento, em que o aluno interage com o conhecimento e o professor potencializa esta aprendizagem através de intervenções qualificadas e organização de um ambiente que estimule o processo de aprendizagem.

Destaco a satisfação em perceber o envolvimento das crianças em todas as atividades propostas e a importância de materiais qualificados para este processo de alfabetização. Além disso, o material não é potente sozinho, mas as intervenções que são feitas a partir dele e nos momentos certos tornam as atividades mais significativas e desafiadoras. (Diário de Classe, 07/04/2016)

Nesse sentido, a criança sente-se instigada a elaborar outras teorias e buscar novas aprendizagens. Pensar em cada aluno significa acreditar no avanço de todos, com ritmos e necessidades diferentes. A escola deve ser um espaço mais próximo aos jeitos de aprender, pois o conhecimento pode ser construído de muitas maneiras e a criança sente-se confiante quando tem liberdade para isso.

Os temas das sequências didáticas estavam diretamente relacionados às dúvidas das crianças, voltados principalmente para a área de Ciências. Entretanto, as outras áreas do conhecimento estavam articuladas, de modo a ofertar um ensino contextualizado e de acordo com as demandas da turma.

As Ciências também são parceiras importantes de outras áreas, pois, a partir do conhecimento do mundo natural, que tanto encanta as crianças, o desenvolvimento de uma expressão artística mais elaborada – com desenhos mais próximos do “real” – e a aquisição da linguagem escrita (alfabetização: leitura e produção textual) vão se tornando prerrogativas importantes. (KINDEL, 2012, p. 21)

O projeto possibilitou grandes avanços nos conteúdos de Ciências, assim como propiciou uma relação real com práticas de leitura e escrita. As manifestações gráficas das crianças também permearam o desenvolvimento do projeto e enriqueceram a avaliação das aprendizagens.

Em atividades cujo desenho favorecia a representação da figura humana, era corriqueiro algumas crianças negras representarem a cor da sua pele com o lápis “salmão”, sendo este denominado pelos estudantes como “lápis cor da pele”. Ademais, os personagens preferidos dos alunos e os materiais ofertados na escola apenas representavam o tom de pele claro, dificultando a identificação de crianças negras nessa cultura visual.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, analisando as produções das crianças, os desenhos de um aluno atentaram o meu olhar. Todas as atividades em que esse menino representava alguma pessoa, ele contornava o corpo, mas não preenchia com a cor da pele. Para exemplificar, selecionei um desenho, dentre outros com a mesma característica, feito na primeira semana do estágio, na qual realizei uma entrevista com os estudantes a fim de obter mais informações sobre os mesmos. Nessa produção, ele representou o que mais gosta de fazer na escola: jogar bola com os colegas.



Figura 21 - Entrevista realizada com um aluno na primeira semana de prática docente.

O tema corpo humano foi abordado não apenas dentro de uma visão estritamente biológica, mas também de forma cultural, pois “embora às Ciências caibam as explicações mais biológicas de um evento ou ser, elas não podem omitir-se à problematização referente aos atravessamentos que a cultura impõe aos corpos.” (KINDEL, 2012, p. 50). Nesse contexto, os materiais confeccionados foram pensados para além das habilidades a serem desenvolvidas, mas com uma seleção cuidadosa de imagens que possibilitassem a identificação de todos os estudantes, no que se refere aos diferentes tons de pele. Para ilustrar, um dos materiais visuais da sala de aula era o painel dos ajudantes⁹ do dia.



Figura 22 - Painel dos ajudantes da turma.

Além dos materiais com esta intencionalidade, elaborei uma sequência didática a partir do livro “Tudo bem ser diferente” (Todd Parr), com o objetivo de trabalhar as individualidades e o respeito às diferenças. Ao final da semana, reflito sobre as atividades desenvolvidas, ratificando a importância das propostas pedagógicas.

⁹Diariamente, de acordo com a ordem alfabética, um menino e uma menina eram os ajudantes do dia, com tarefas atribuídas durante a rotina escolar, como: distribuição de materiais, auxílio aos colegas e professoras, primeiros da fila no deslocamento pela escola, entre outras.

Estou muito feliz com os avanços nos conteúdos de linguagem e matemática, mas emocionada ao perceber que a turma está se relacionando melhor, com respeito e uns cobrando os outros por isso. Destaco a importância de este trabalho ser diário, não apenas por uma semana, mas oportunizar uma reflexão mais profunda acerca do respeito à diversidade é essencial. (Diário de Classe, 19/05/2016)

Após um trabalho diário, com propostas e intervenções que favorecessem a problematização das diferenças, em um ambiente planejado para essas aprendizagens, percebi um avanço expressivo das crianças da turma, através de suas narrativas e produções repletas de significados.

Durante a atividade do autorretrato, na qual as crianças se observaram no espelho para perceberem os detalhes do seu rosto, uma aluna disse “Eu sou marronzinha, né profe?”. A mesma, ao analisar produções anteriores da figura humana, sempre coloria sua pele com o lápis salmão, dito “cor de pele” por muitas crianças. Esta fala foi muito significativa, pois a aluna sentiu-se feliz ao escolher outra cor para sua pele, pois sabia que sua imagem seria valorizada como todos da turma. As próprias crianças corrigem uns aos outros, quando alguém se refere ao lápis salmão como “cor da pele”, dizendo “É salmão, a minha pele não é dessa cor!”. (Diário de Classe, 19/05/2016)

Os desenhos do menino, mencionado anteriormente, se transformaram durante o estágio, aparecendo em suas diferentes produções gráficas a representação da cor da pele. As materialidades de produções das crianças, como desenhos, textos e falas, expressam não apenas o que está sendo representado, mas suas concepções de mundo, sobre si mesmos e sobre os outros.



Figura 23 - Autorretrato

Assim, considerar esse desenho é considerar como a criança se entende sujeito e percebe outras questões.

O trabalho com o projeto didático possibilitou atividades contextualizadas, construídas de acordo com os questionamentos do grupo. Desse modo, as crianças sentiam-se motivadas a pesquisar, realizar as atividades e trazer suas curiosidades para sala de aula. Para interpretar o que seria significativo para os alunos, foi preciso escutar as falas, as manifestações corporais, os elementos trazidos por eles, sendo esta uma necessária postura docente para o processo de alfabetização.

O percurso da construção do sistema de escrita alfabética foi atravessado por diferentes recursos didáticos, buscando contemplar os interesses das crianças e ampliando-os, tornando, assim, esse processo mais

encantador e significativo para elas. As aprendizagens não foram limitadas a um único instrumento, mas diversas fontes foram abarcadas a fim de contemplar os múltiplos jeitos de aprender. Cada conteúdo destinado à faixa etária do grupo perpassou o projeto didático, sendo todos envolvidos por uma grande pesquisa.

4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E OS AVANÇOS NA ALFABETIZAÇÃO

Tendo em vista o modo como as ações educativas foram planejadas para o grupo em questão, a partir do projeto didático, relembro agora o objetivo desta pesquisa que tenciona analisar como crianças de uma turma de primeiro ano sem escolarização anterior ao Ensino Fundamental avançaram na apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando compreender quais habilidades desenvolvidas foram importantes para o processo de alfabetização.

Para isso, explorei o meu Diário de Classe, recorrendo aos registros efetuados durante a realização do estágio e organizei os dados obtidos através de uma tabela, que contém as atividades¹⁰ desenvolvidas ao longo das semanas da prática docente, a fim de estabelecer os eixos de análise desta pesquisa.

Como a turma era composta por 26 estudantes, cada um com necessidades diferentes, as propostas didáticas eram planejadas com uma intenção ao coletivo de alunos e, a partir dela, eu direcionava o meu olhar, de modo a colaborar com a aprendizagem de todos. Mesmo que um objetivo maior fosse definido para cada atividade, outras habilidades eram contempladas. Porém, para compor a tabela, fez-se necessário agrupar as atividades em conteúdos. Assim, organizar esses dados não foi uma tarefa fácil, pois, a partir de um mesmo recurso pedagógico, foi possível explorar diversas habilidades.

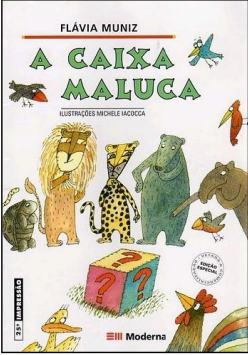
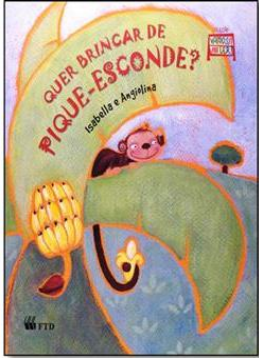
Desse modo, cabe explicar quais os critérios que me levaram a compor essa tabela, optando pela organização das atividades em determinados conteúdos.

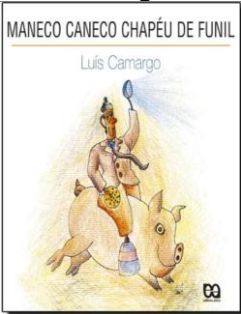
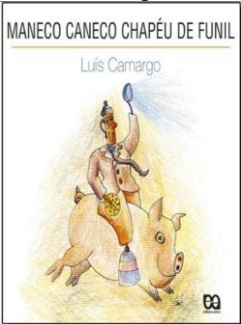
Conteúdo	Habilidades desenvolvidas
Letra inicial	Identificar a letra inicial das palavras selecionadas para cada atividade e relacionar com seu valor sonoro.
Escrita	Escrita de palavras e textos a partir da cópia ou escrita sem intervenção.
Leitura	Leitura de palavras e textos em diferentes suportes textuais.

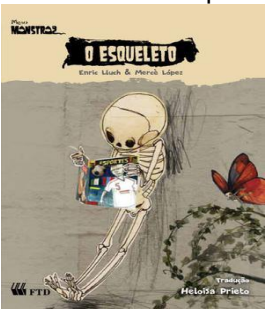

¹⁰ O foco desta pesquisa é no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, justificando a organização da tabela apenas com as atividades voltadas para a alfabetização.



Traçado das letras	Praticar o traçado das letras do próprio nome, percebendo por onde cada uma começa, os diferentes formatos e direções.
Consciência silábica	Reconhecer, nomear e produzir sílabas das palavras exploradas, em suas diferentes posições.
Vogais	Identificar as vogais em palavras, estabelecendo correspondência com seu valor sonoro. Perceber a presença de vogais em todas as sílabas.
Letras	Nomear as letras, identificar a ordem alfabética e quantificar as letras das palavras apresentadas.
Rimas	Identificar semelhanças sonoras em palavras a partir da exploração oral e escrita.

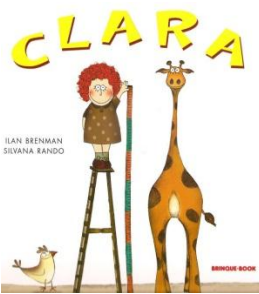
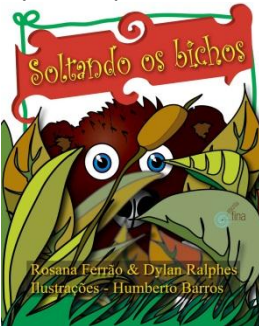
Após justificar como posicionei cada atividade, apresento a tabela com as propostas didáticas, bem como o disparador para o estabelecimento dessas aprendizagens.

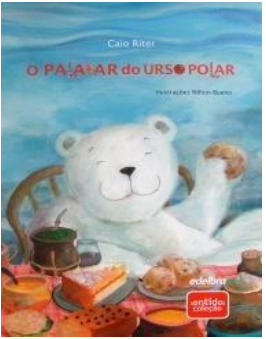
Semanas	Livro	Banco de palavras	Letra inicial	Escrita	Leitura	Traçado das letras	Consciência silábica	Vogais	Letras	Rimas
2	<p>“A caixa maluca” – Flávia Muniz</p> 	<p>Sapo Papagaio Tucano Jabuti Leão Macaco Galo Tatu Pavão Gato Paca Pica-Pau Pato Jacaré</p>	<p>- Jogo dos animais com prendedores; - Registro do jogo; - Reconhecer e enfeitar a letra inicial do nome com diferentes materiais; - Dado letrado;</p>	<p>- Produção textual do que pode ter na caixa; - Legenda para expor os animais de massinha de modelar;</p>	<p>- Jogo da memória dos animais (imagem e palavra); - Registro do jogo; - Jogo do PARE dos animais;</p>	<p>- Escrita do nome com papel manteiga; - Escrita do nome com anilina e cotonete;</p>				
3	<p>“Quer brincar de pique-esconde?” – Isabella e Angiolina</p> 	<p>Macaco Coelho Girafa Elefante Gambá Raposa Cobra Arara Camaleão</p>	<p>- Bingo dos nomes da turma;</p>	<p>- Desenho de uma cena da história e produção textual; - Escrita do nome com carimbos; - Escrita dos nomes dos animais da história; - Registro do bingo;</p>	<p>- Jogo da memória (imagem e palavra); - Registro do jogo;</p>	<p>- Escrita do nome a partir de um modelo com caneta marca-texto; - Escrita do nome com tinta utilizando o dedo; - Escrita do nome com carvão vegetal;</p>	<p>- Quantificar as sílabas oralmente (nomes dos animais); - Formar palavras com sílabas móveis; - Pintar as imagens de acordo com a sílaba destacada;</p>	<p>- Pintar as vogais dos nomes dos animais;</p>		

Semanas	Livro	Banco de palavras	Letra inicial	Escrita	Leitura	Traçado das letras	Consciência silábica	Vogais	Letras	Rimas
4	“Maneco Caneco Chapéu de Funil” – Luís Camargo 	Caneco Cabide Escumadeira Concha Vassoura Pá Funil		- Escrita das partes do corpo do boneco;	- Leitura das páginas do livro ampliadas; - Baú de palavras do corpo humano;		- Batalha de palavras; - Monta palavras com sílabas móveis;			
5	“Maneco Caneco Chapéu de Funil” – Luís Camargo 	Caneco Cabide Escumadeira Concha Vassoura Pá Funil		- Alfabeto com bolsos; - Sistematização da atividade do alfabeto com bolsos; - Roleta do alfabeto; - Sistematização da roleta do alfabeto; - Palavra secreta;	- Jogo de imagens e palavras da história;		- Batalha de palavras; - Bingo da sílaba inicial; - Montar palavras com sílabas móveis; - Pintar as imagens a partir da sílaba destacada; - Completar as palavras com a sílaba inicial;			

Semanas	Livro	Banco de palavras	Letra inicial	Escrita	Leitura	Traçado das letras	Consciência silábica	Vogais	Letras	Rimas
6	<p>“O Esqueleto” - Enric Lluch e Mercè Lòpez</p>  <p>“O Corpo de Bóris” –</p> 	<p>Esqueleto Osso Braço Boca Perna Cabeça Mão Pé Nariz Olho Orelha</p>	<p>- Palavra secreta;</p> <p>- Escrita das letras iniciais das partes do corpo;</p>	<p>- Escrita da palavra esqueleto com letras móveis;</p> <p>- Produção textual “O sonho do meu esqueleto é...”;</p> <p>- Texto coletivo da turma sobre os ossos;</p>			<p>- Quantificar sílabas oralmente e pintar as boquinhas de acordo com o número de sílabas;</p> <p>- Batalha de palavras;</p> <p>- Escrita de palavras com espaços pré-definidos;</p>		<p>- Quantificar o número de letras da palavra esqueleto;</p>	

Semanas	Livro	Banco de palavras	Letra inicial	Escrita	Leitura	Traçado das letras	Consciência silábica	Vogais	Letras	Rimas
7	<p>"O Corpo de Bóris" –</p> 		- Escrita de uma palavra a partir de uma letra de adesivo;				<ul style="list-style-type: none"> - Monta palavras com sílabas móveis; - Escrever palavras com espaços pré-definidos; - Jogo "formando pares"; - Pintar as imagens de acordo com a sílaba destacada; 			
8	<p>"Tudo bem ser diferente" – Todd Parr</p> 		<ul style="list-style-type: none"> - Acróstico com a palavra corpo; - Completar as palavras com a letra inicial; 	- Escrita dos nomes dos colegas;	<ul style="list-style-type: none"> - Montar o título da história com palavras móveis; - Leitura de um fragmento do livro; - Monta palavras das partes do corpo; 		- Completar as palavras com a sílaba inicial;		<ul style="list-style-type: none"> - Bingo das palavras do livro; - Registro do bingo; 	

Semanas	Livro	Banco de palavras	Letra inicial	Escrita	Leitura	Traçado das letras	Consciência silábica	Vogais	Letras	Rimas
9	<p>“Clara” – Ilan Brenman e Silvana Rando</p> 	<p>Carro Patins Cozinha Palhaço Chiclete Piscina Cachorro Gato Girafa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colar imagens de acordo com a letra inicial; - Escrita da letra inicial; - Pescaria das letras; - Palavra secreta; 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção textual “Quando eu crescer vou...”; - Escrita de palavras com letras móveis; 	<ul style="list-style-type: none"> - Janelinha; - Dominó (imagem e palavra); - Sistematização do jogo; - Monta palavras das partes do corpo; 		<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de palavras com espaços pré-definidos; - Completar as palavras com a sílaba inicial; - Dado silábico; - Sistematização do dado silábico; 			
10	<p>“Soltando os bichos” – Rosana Ferrão e Dylan Ralphes</p> 			<ul style="list-style-type: none"> - Escrita dos nomes dos animais vertebrados e invertebrados; - Jogo “animal surpresa”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar a palavra que indique o nome do animal; - Jogo da memória dos animais (imagem e palavra); - Caça-palavras; 		<ul style="list-style-type: none"> - Montar palavras com sílabas móveis; - Jogo da sílaba inicial; - Sistematização do jogo; - Quantificar as sílabas (pintar) e escrever o nome da palavra ao lado; 		<ul style="list-style-type: none"> - Completar o alfabeto com as letras faltantes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Eco das rimas; - Pintar as rimas; - Juntando as rimas; - Formar pares que rimam; - Figura intrusa; - Bolso das rimas;

Semanas	Livro	Banco de palavras	Letra inicial	Escrita	Leitura	Traçado das letras	Consciência silábica	Vogais	Letras	Rimas
11	<p>“O paladar do urso polar” – Caio Riter</p>  <p>Música: “Cai, cai balão” – Cantiga popular</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Escrita dos alimentos da história; - Lista de comidas típicas da Festa Junina; - Escrita de palavras da música; - Escrita de palavras que terminam com “ão”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Montar o título da história com palavras móveis; - Leitura do cardápio do lanche da escola; - Leitura das regiões sensoriais do sabor; - Leitura da letra da música; - Relacionar o alimento ao nome correspondente; 			- Vogais e as boquinhas;		<ul style="list-style-type: none"> - Retomada da história com palavras faltantes (rimas); - Encontrando a rima; - Destacar palavras que terminam com “ão”;
12	Música: “A dança das caveiras” – Galinha Pintadinha			<ul style="list-style-type: none"> - Legendas para as fotos do Museu da PUC; - Desenho e escrita de um elemento da cultura 	<ul style="list-style-type: none"> - Janelinha; - Cartaz com a letra da música; - Leitura da letra da música e 		<ul style="list-style-type: none"> - Batalha de palavras; - Sistematização do jogo; 			- Localizar no texto as palavras que rimam;

				egípcia no papiro com giz pastel.	identificação da palavra caveira; - Desvendando o enigma; - Ligar as partes do corpo ao nome correspondente; - Pintar de acordo com o que está escrito;					
--	--	--	--	-----------------------------------	--	--	--	--	--	--

Letra inicial	Escrita	Leitura	Traçado das letras	Consciência silábica	Vogais	Letras	Rimas
19	22	29	5	28	2	4	10

Ao elaborar a tabela, busquei elencar os conteúdos que se sobressaíram em cada proposta, mesmo que a mesma contemplasse outras aprendizagens, conforme explicitado anteriormente. Com isso, houve momentos que algumas colunas não foram preenchidas, pois o conteúdo não se destacou nas propostas didáticas, sendo desenvolvido a partir de outros recursos.

Para exemplificar, esclareço que, no início do estágio, percebi que a maior parte do grupo necessitava de atividades que desenvolvessem o traçado das letras. À medida que o grupo avançou nesse aspecto, não foi mais necessário investir em recursos específicos para o desenvolvimento dessa habilidade com todos os estudantes da turma. Entretanto, através de outras propostas, as crianças seguiram desenvolvendo essa aprendizagem, com intervenções feitas pela professora e auxílio em casos pontuais.

Ao analisar os dados quantitativos da tabela, percebi a recorrência da consciência fonológica no processo de alfabetização dos estudantes. Em todas as semanas, habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras foram contempladas, buscando o avanço do grupo em direção a uma hipótese alfabética de escrita. Conforme Morais (2012), para que a criança avance na apropriação do sistema de escrita alfabética é importante que ela reflita sobre aspectos fonológicos das palavras. Assim, com base na exploração de propostas didáticas lúdicas e contextualizadas, os alunos avançaram na aquisição do sistema de escrita alfabética, como ficou evidenciado no gráfico dos níveis de escrita ao final do estágio.

Neste capítulo, então, irei abordar os recursos didáticos que focalizaram o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica, cujos resultados tenham sido satisfatórios. Assim sendo, o capítulo foi segmentado em três seções: Consciência Silábica, Consciência Intrassilábica e Consciência Fonêmica e Grafofonêmica.

4.1 CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Os materiais ofertados às crianças foram criados a partir do universo vocabular explorado na semana, sendo este selecionado de um livro e/ou música. Um recurso pedagógico utilizado frequentemente durante o estágio foi o jogo “batalha de palavras”, em que os alunos são convidados a retirar, cada um, uma imagem, a contar o número de sílabas de palavras e a compará-las quanto ao tamanho. Vence a rodada quem tem, em mãos, a imagem que representa a palavra maior. Mesmo havendo a presença desta atividade em diferentes sequências didáticas, o material era confeccionado de acordo com as palavras analisadas na semana. Para ilustrar, apresento o jogo adaptado com as partes do corpo do boneco da história “Maneco Caneco Chapéu de Funil”, tornando a brincadeira contextualizada e possibilitando uma exploração intensa das palavras selecionadas do livro.



Figura 24 - Batalha de palavras.

Depois de algumas jogadas, as crianças passaram a comemorar quando retiravam imagens como “escumadeira”, de cinco sílabas, e, ao contrário, lamentavam quando percebiam que estavam com a imagem da “pá”, de apenas uma sílaba, evidenciando, assim, a compreensão do funcionamento do jogo e de um dos direitos de aprendizagem: “segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho” (BRASIL, 2012b, p. 19), uma das habilidades da consciência silábica. Nesse sentido, destaco um excerto do meu diário de classe, em que percebo a potencialidade desse material:

O jogo “batalha de palavras”, explorado pela primeira vez com a turma, foi um sucesso. Este jogo foi elaborado com as partes do corpo do personagem da história, tornando a atividade mais significativa. As crianças entraram na brincadeira e se divertiram com o jogo. Enquanto dois colegas retiravam as fichas com imagens, todos esperavam ansiosos para descobrir quem iria ganhar a rodada. Esta brincadeira coletiva resultou em avanços em relação à consciência silábica, pois os alunos quantificaram as sílabas das palavras e levantaram hipóteses sobre a escrita de cada “pedacinho”. (Diário de Classe, 20/04/2016)

Saliento a importância de ofertar novamente às crianças os jogos que possibilitaram avanços nas hipóteses de escrita. Entretanto, se o mesmo jogo é apresentado da mesma forma, repetidas vezes, torna-se desinteressante para os alunos. Nessa perspectiva, avaliando que este material contribuiu de forma efetiva para a aprendizagem dos estudantes, ele foi inserido em outras sequências didáticas, apresentando-se de diferentes maneiras e adequando a ilustração conforme a temática escolhida.

O objetivo dos jogos também é envolver as crianças, demandando do professor uma motivação a fim de que o grupo se sinta atraído e curioso pelo material. Enquanto dois estudantes retiravam as cartelas, todos torciam e contavam o número de sílabas dos nomes das imagens, individualmente, ansiosos pelo vencedor. Desta forma, através do engajamento na atividade, todos desenvolviam a habilidade pensada para este momento, não sendo estritamente operada na sua vez de jogar.

Ao término da brincadeira, a turma lamentou, evidenciado que a proposta tinha de fato envolvido as crianças. Saber quando encerrar a atividade também é um cuidado que o professor precisa ter. À medida que os objetivos planejados forem alcançados e o momento estiver prazeroso, o jogo pode ser finalizado. Desse modo, ao lançar a proposta novamente, os estudantes se envolverão com entusiasmo, pois a lembrança será de uma atividade prazerosa e não de algo cansativo.

O investimento em recursos pedagógicos que possibilitem a reflexão sobre as sílabas contribui efetivamente para o avanço das crianças que se encontram no nível pré-silábico. Para Morais (2013, p. 21),

[...] as crianças precisam ter habilidades não só de separar e contar as sílabas orais das palavras, mas também de comparar palavras quanto ao tamanho, raciocinando apenas sobre a sequência de sílabas e esquecendo as características dos objetos a que as palavras se referem.

Para sistematizar as habilidades desenvolvidas no jogo, cada aluno recebeu os nomes das imagens exploradas separadas em sílabas. Observei que as crianças que estavam no nível pré-silábico organizaram as palavras a partir da percepção do som mais saliente em cada

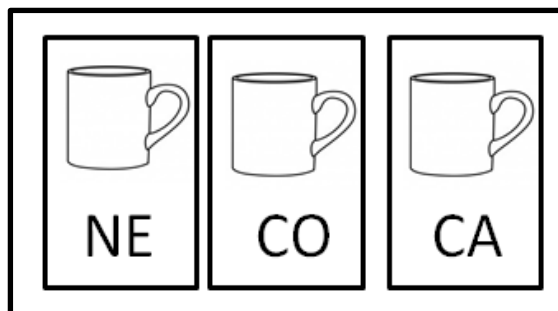


Figura 25 - Montagem de palavras com sílabas móveis.

sílaba. No caso da palavra “caneco”, conforme mostra a figura, as vogais foram mais facilmente identificadas, orientando a formação da palavra. Além de contribuir para o avanço das crianças que estavam no nível pré-silábico, esta atividade também promoveu o avanço dos alunos que estavam no nível silábico para o nível silábico-alfabético, pois, assim que a criança “[...] percebe e grafa fonemas salientes nas sílabas, o que constitui a fase silábica, já revelando, portanto, consciência fonêmica, passa rapidamente a atender para os demais fonemas das sílabas [...]”. (SOARES, 2016, p. 118). Em pouco tempo, algumas crianças perceberam que determinadas sílabas necessitavam de mais de um grafema, como, por exemplo, na sílaba “CA”, costumeiramente escrita apenas com a letra “K”. Nessa mesma direção, Magda Soares destaca que

[...] a criança orienta-se pela percepção fonológica da sílaba, que então representa graficamente por uma letra correspondente a um fonema da sílaba (frequentemente a vogal, som mais saliente em ortografias transparentes, algumas vezes a consoante em cujo nome esteja presente o fonema que ela representa); à medida que as correspondências fonema-grafema vão se revelando para a criança, e em geral em curto espaço de tempo, registro silábico e registro fonêmico passam a conviver. (SOARES, 2016, p. 112-113)

Através das atividades posteriores à exploração do jogo, pude perceber avanços nas hipóteses de escrita das crianças, pois começaram a quantificar as sílabas das palavras e a registrar pelo menos uma letra para cada sílaba.

Como podemos analisar na tabela das atividades desenvolvidas durante o estágio, o banco de palavras foi realizado na maioria das semanas, em função das múltiplas potencialidades que esse recurso apresenta, tais como: “reconhecer e nomear as letras do alfabeto”; “compreender que palavras diferentes compartilham certas letras”; “perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras”; “segmentar oralmente

as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho”; “identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais”; “reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante/vogal não é a única possível)” e “ler, ajustando a pauta sonora ao escrito” (BRASIL, 2012b, p. 19), sendo esses direitos de aprendizagens indicados para serem consolidados no primeiro ano do Ensino Fundamental. A construção desse material era de forma coletiva, com estratégias planejadas de acordo com a intencionalidade da semana, com o cuidado de ofertar palavras que tinham diferentes extensões e saíam do padrão consoante-vogal.

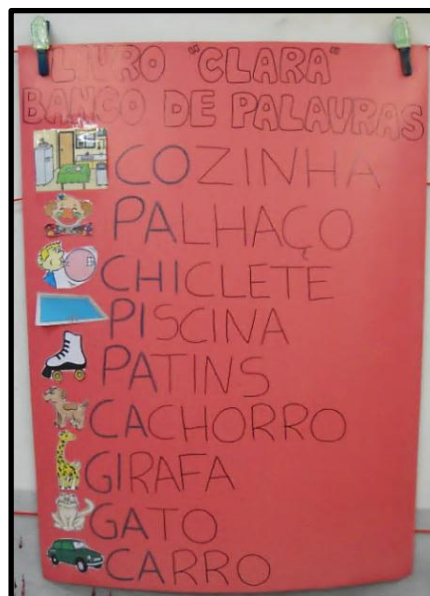


Figura 26 - Banco de palavras do livro “Clara”.

O jogo “dado silábico” foi desenvolvido a partir do livro “Clara” (Ilan Brenman e Silvana Rando). Esta proposta foi realizada no último dia da sequência didática, após uma profunda exploração das palavras selecionadas para o “banco de palavras”. Eis o registro do procedimento para o jogo no Diário de Classe:

Em um dado estarão registradas as sílabas GA, GI, CA, CO, PA e CHI. A professora irá chamar um aluno de cada vez para jogar o dado e ler a sílaba sorteada. Em seguida, ele deverá procurar, entre as cartelas dispostas sobre a mesa, uma figura cujo nome inicie com a sílaba indicada no dado. Em outro momento, como variação do jogo, não haverá as figuras disponíveis: as crianças deverão ler a sílaba sorteada e dizer uma palavra que contenha aquela sílaba, podendo ser em posição inicial, medial ou final. Os alunos que necessitarem poderão utilizar o banco de palavras para buscar informações. (Diário de Classe, 10/06/2016)

Esta atividade contempla o direito de aprendizagem “Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais” (BRASIL, 2012b, p. 19), havendo, a partir de um mesmo material, a diferenciação pedagógica tanto para atender as crianças que não conseguiam produzir as palavras com autonomia, tendo o banco de palavras tanto como fonte de consulta, quanto para contemplar os alunos que já dominam tal habilidade relacionada à consciência silábica, sendo a eles desafiada a produção de palavras com determinada sílaba em outras posições que não a inicial. Para sistematizar as habilidades desenvolvidas no



Figura 27 - Jogo "dado silábico".

grupo, bem como avaliar os estudantes que necessitam de mais intervenções, cada aluno recebeu uma folha estruturada para desenhar e escrever o nome de um animal que começasse com a sílaba destacada. Selecionei, para tal atividade, a sílaba inicial dos nomes dos animais do banco de palavras da semana: GA de gato, GI de girafa e CA de cachorro. Há, portanto, nestas atividades, as

habilidades de identificação e produção de palavras que iniciam com a mesma sílaba.

O investimento em atividades que proporcionassem a reflexão do aluno sobre a segmentação silábica possibilitaram avanços significativos do nível pré-silábico para o silábico com valor sonoro, pois os estudantes compreenderam que a escrita representa os sons da palavra e que esta pode ser segmentada em unidades menores, as sílabas. Desse modo, passaram a registrar uma letra pertinente para cada sílaba oral, evidenciando uma escrita silábica.

4.2 CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

Considerando que a consciência intrassilábica envolve a capacidade de identificar palavras que iniciam com o mesmo fonema (aliterações) e identificar semelhanças sonoras ao final das palavras (rima), a opção foi por apresentar propostas envolvendo a rima, pois esta se destacou nas sequências didáticas.

Os recursos pedagógicos que possibilitaram a exploração de rimas mostraram-se relevantes para o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Alves (2012, p. 37), referindo-se aos estudos de Freitas (2004) salienta:

É importante desenvolver a consciência das unidades intrassilábicas entre as crianças. Além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, o aperfeiçoamento da consciência no nível intrassilábico poderá colaborar, também, para o desenvolvimento do próximo nível de consciência fonológica, o nível fonêmico.

A consciência fonológica no nível da rima resultou em atividades prazerosas, assim como resultados exitosos nas produções escritas das crianças. A partir do livro “Soltando os bichos” (Rosana Ferrão e Dylan Ralphes), desenvolvi uma sequência didática, na qual realizamos uma intensa análise do texto, focalizando e destacando as rimas entre as palavras.

Exploração das rimas da história a partir de um cartaz: A professora irá mostrar para os alunos o texto do livro escrito em um papel pardo, com letra grande, para que fique visualmente adequado para esta atividade. Neste cartaz, irei destacar com a cor vermelha as partes que rimam. Faremos a leitura da primeira parte “Um leão valentão”. *O que vocês percebem que é igual na palavra leão e na palavra valentão? Como lemos este pedacinho? Vamos fazer o eco¹¹ dessas palavras? Vocês conhecem outras palavras que terminam com este pedacinho?* Farei estas intervenções, entre outras que surgirem no momento, com todos os animais da história. (Diário de Classe, 13/06/2016)



Figura 28 - Cartaz elaborado a partir do livro "Soltando os bichos".

¹¹ O eco das palavras é a repetição da última vogal tônica e dos fonemas que o seguem na palavra (rima). Esta proposta foi desenvolvida pela fonoaudióloga Clarice Wolff (2015), em sua tese de doutorado intitulada “Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização”.

Para sistematizar as análises das palavras do texto, realizadas em um momento coletivo, cada criança recebeu uma folha estruturada para que destacassem as letras correspondentes nas rimas. Com o intuito de identificar as crianças que compreenderam a rima, retirei o cartaz para que elas não se guiassem pelo destaque em vermelho nas palavras. Assim, percebi que alguns alunos não conseguiram compreender a atividade, necessitando de intervenções mais pontuais, como se pode conferir a seguir.

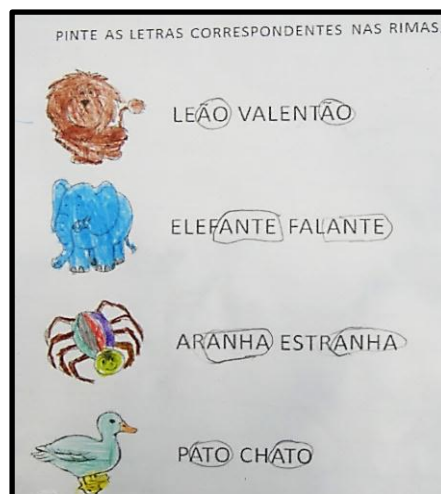


Figura 29 - Atividade de sistematização da exploração do cartaz.

Prever no planejamento momentos individuais é de suma importância, do mesmo modo como possibilitar a interação entre o grupo, para que o aluno “coloque em operação os conhecimentos que estão sendo construídos e que também conte com as importantes intervenções da professora que, nessas ocasiões, podem se dar quase que ‘sob medida’.” (PICCOLI, 2013, p. 43). As principais intervenções realizadas foram com crianças que circularam as letras que eram iguais ao longo da palavra; circularam a palavra inteira, não destacando a rima; produziam rimas considerando a sílaba inicial ou por meio da consciência semântica, como, por exemplo, ao dizer que “aranha” rimava com “teia”. Assim, explorar as mesmas habilidades trabalhadas no coletivo, mas de forma individual, foi relevante para perceber quais crianças compreenderam e quais necessitaram de mais intervenções, considerando que a exploração havia acontecido apenas na oralidade com o acompanhamento do texto escrito.

No jogo “figura intrusa”, identificar semelhanças sonoras em rimas foi o direito de aprendizagem focalizado, sendo as propostas e intervenções diferenciadas a partir do mesmo material. No diário de classe, descrevo o passo-a-passo desta atividade:

Figura intrusa: Entregarei uma ficha com imagens para assinalarem qual delas tem o nome que não rima com os restantes. Estas fichas serão plastificadas. As crianças podem circular a imagem intrusa com caneta hidrocor e, em seguida, passar um pano para apagar a marcação e trocar com o colega. Assim, podemos utilizar mais vezes este material. Os alunos que estão em níveis avançados de escrita terão também o desafio de escrever o nome da figura intrusa. (Diário de Classe, 14/06/2016)

Como continuidade do jogo, entreguei uma folha estruturada para as crianças ligarem as imagens cujas palavras formavam pares de rimas, tais como meia e teia, rato e gato, chuva e luva. As atividades de sistematização são potentes por proporcionarem a reflexão individual do aluno sobre o conhecimento. Além disso, o professor consegue identificar os avanços e as dúvidas de cada aluno e, com isso, pensar em novas propostas de modo a favorecer o avanço de todos.



Figura 30 - Jogo "figura intrusa".

A partir das atividades apresentadas, as crianças puderam perceber que as semelhanças sonoras entre as palavras são representadas, em grande parte, pela mesma forma gráfica. Assim, compreenderam que, por exemplo, ao escrever a palavra “leão” e “pavão”, ambas devem terminar com “ão”. Essa análise linguística resultou em avanços significativos nas produções escritas, em que as crianças manifestavam: “É o mesmo “ão” de leão, né profe?”, evidenciando a compreensão do funcionamento da rima e que as letras representam os sons da fala. Com isso, buscavam, em seu repertório, palavras com o mesmo som final para refletir sobre a escrita de outras palavras.

4.3 CONSCIÊNCIA FONÊMICA E GRAFOFONÊMICA

Para compreender o princípio alfabético, a criança precisa relacionar as letras com seus sons. Desse modo, “conhecer nomes de letras em que está presente o fonema que representam pode auxiliar a criança, na fase inicial da aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e a desenvolver a consciência grafofonêmica”. (SOARES, 2016, p. 218).

Paralelamente a tais noções, Soares (2016) esclarece que os fonemas são “[...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.” (SOARES, 2016, p. 207). Corroborando esse conceito, Morais (2012, p. 92) salienta que:

O registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como “unidades” mais estáveis aquelas coisas tão abstratas e pouco tangíveis como são os “sons pequeninhos” que os estudiosos chamam de fonemas.

Feita esta breve discussão conceitual, nesta seção, irei apresentar dois recursos didáticos que oportunizaram o estabelecimento de relação entre as letras e sons que elas representam, ou seja, desenvolveram a consciência grafofonêmica, contribuindo efetivamente para o processo de alfabetização dos alunos.

O primeiro, intitulado “roleta do alfabeto”, exigiu das crianças a identificação da letra inicial das palavras da narrativa. Cada aluno recebeu uma cartela com imagens referentes à história. A professora girava a seta da roleta e as crianças identificavam a letra a partir da qual deveriam buscar imagens cujos nomes tivessem aquela inicial. Na figura 31, vê-se a professora apontando para a letra L e a menina marcando a figura de um livro. “Reconhecer e nomear as letras do alfabeto” e “Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras” (BRASIL, 2012c, p. 19) são dois direitos de aprendizagem contemplados na “roleta do alfabeto”.

Esta atividade promove o desenvolvimento da consciência fonêmica em um nível mais inicial, já que se circunscreve à primeira letra da palavra. A elaboração deste material foi conduzida por uma seleção cuidadosa das palavras pertencentes ao livro, a fim de proporcionar múltiplas reflexões a partir de um único jogo. Cada cartela era composta com pelo menos duas palavras que compartilhavam a mesma letra inicial, preferencialmente com sílabas diferenciadas, como na escolha das palavras “castelo” e “concha”. Devido a suas potencialidades e à qualidade do material, estas cartelas foram reutilizadas em outras propostas didáticas, sendo ofertadas de outros modos e desenvolvendo outras habilidades, como no jogo “bingo da sílaba inicial”, por exemplo.



Figura 31 - Jogo "roleta do alfabeto".

Um dos desafios durante o estágio era pensar em jogos que possibilitassem a participação de todas as crianças, pois a escola não ofertava outros ambientes para separar a turma em grupos, o que seria muito produtivo, em se tratando de uma docência compartilhada - professora estagiária e titular. Por vezes, eu elaborava jogos individuais, em duplas ou em pequenos grupos, sendo necessária uma produção intensa de materiais por semana. Para explorar a consciência fonêmica, pensando que o grupo era constituído, neste período, por crianças em diferentes hipóteses de escrita, fez-se necessária a elaboração de um jogo coletivo, pois muitos alunos necessitavam de intervenções pontuais para alcançar uma escrita convencional com letras móveis. Assim, confeccionei um jogo com os nomes dos animais retirados da

história “Soltando os bichos”, cujo título é “animal surpresa”. Cito um excerto do meu Diário de Classe com a explicação do jogo:

Jogo “animal surpresa”: Um painel irá conter envelopes numerados de 1 a 12, com letras móveis e a imagem da palavra que deve ser montada. Uma criança de cada vez irá jogar dois dados e somar as quantidades indicadas em cada dado. O valor do resultado será o número do envelope que a criança deverá abrir e montar a palavra. O lugar em que a palavra será montada é no próprio cartaz, para que todos os alunos possam enxergar e auxiliar o colega. Para que todos participem, uma criança irá jogar o dado, somar os valores e escolher outra criança para abrir o envelope e montar a palavra. Farei intervenções para a parte matemática e de língua portuguesa, para que todos da turma se envolvam com a atividade: *Qual o resultado do primeiro dado? Qual o resultado do segundo? Em qual dado saiu o número maior? Quanto fica se juntarmos os dois resultados? Qual a primeira letra da palavra pato? Para fazer o primeiro pedacinho, qual letra precisa estar ao lado da letra P? Como escrevemos o pedacinho TO? Quantas letras usamos para escrever pato? Qual a última letra desta palavra?*

Para esta atividade, irei utilizar os nomes dos animais da história (leão, formiga, mosquito, pato, carneiro, aranha, lebre, pavão, pinto, elefante, esquilo e minhoca).



Figura 32 - Jogo "animal surpresa".

A relação entre alfabetização e consciência fonêmica ocorre através da “articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas que elas correspondem.” (SOARES, 2016, p. 213). Esta atividade proporcionou que as crianças fossem unindo letras isoladas para formar uma palavra, estabelecendo, na leitura, correspondência grafema-fonema.

A partir da escrita dos nomes dos animais, as letras móveis possibilitam a visualização dos fonemas, bem como novas intervenções que contemplaram outras habilidades da consciência fonológica, como: qual palavra é maior, leão ou minhoca? Quais palavras têm a mesma quantidade de letras? Quais

palavras rimam? Quais os nomes das letras que utilizamos para escrever esquilo? Onde está escrito a sílaba “nha” de aranha? Quais palavras iniciam com a mesma sílaba? Quais palavras estão escondidas dentro da palavra carneiro? Assim, “reconhecer e nomear as letras do alfabeto”, “compreender que palavras diferentes compartilham certas letras”, “perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras”, “identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas”, “reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante/vogal não é a única possível)”, “ler, ajustando a pauta sonora ao escrito” (BRASIL, 2012b, p. 19), foram os direitos de aprendizagem desenvolvidos a partir deste recurso.

Para sistematizar esta atividade coletiva, cada aluno recebeu uma folha estruturada para marcar a escrita do nome dos animais de acordo com as figuras. Na elaboração dessa atividade, utilizei alguns critérios para a seleção das palavras, com a intenção de que as crianças fizessem a leitura pela via fonológica (sublexical) e não lexical.

A **leitura de palavras** [...] pode ocorrer ou pelo processo de decodificação grafema-fonema - rota *fonológica* ou *sublexical*-, ou pelo reconhecimento visual direto da ortografia da palavra conhecida, “arquivada” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares – *rota lexical*, também denominada *visual* ou ainda *ortográfica*. (SOARES, 2016, p. 256)

Assim, os critérios utilizados para essa atividade foram: palavras com a mesma letra e sílaba inicial; trocas surdas e sonoras (p e b); palavras com a mesma letra, sílaba e som final (rima) e quantidade de letras.

Ponderei que, para realizar a leitura, algumas crianças se guiaram somente pela letra inicial, como ao marcar a palavra “paca” diante da imagem de um pato. Desse modo, fiz intervenções em relação ao fonema final da palavra para que os estudantes pudessem localizar imediatamente a escrita correta da mesma.

NOME: _____

MARQUE COM UM "X" A ALTERNATIVA QUE INDIQUE O NOME DE CADA ANIMAL.





			
<input type="checkbox"/> PACA	<input type="checkbox"/> LEITE	<input type="checkbox"/> FORMIGA	<input type="checkbox"/> PRATO
<input type="checkbox"/> BALA	<input type="checkbox"/> LEÃO	<input type="checkbox"/> FACA	<input type="checkbox"/> PINTO
<input type="checkbox"/> PATO	<input type="checkbox"/> MELÃO	<input type="checkbox"/> FOTO	<input type="checkbox"/> BICO

Figura 33 - Atividade de sistematização do jogo "animal surpresa".

Durante todos os jogos, constatei a importância de ensinar os alunos a criarem estratégias para a leitura, refletindo sobre diferentes aspectos das palavras. Neste caso, mesmo que a leitura não tenha ocorrido com clareza para todos - pois o grupo era constituído por diferentes níveis -, saber buscar outros elementos na palavra que deem "pistas" sobre a melhor alternativa também provoca avanços em relação ao princípio alfabético, pois as crianças estabelecem outras reflexões sobre a língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de analisar como crianças de uma turma de primeiro ano sem escolarização anterior ao Ensino Fundamental avançaram na apropriação do sistema de escrita alfabética. Para tanto, realizei uma análise documental, sendo o principal documento de análise o meu Diário de Classe, elaborado durante o estágio docente.

Dessa forma, iniciou-se a pesquisa com a contextualização da prática pedagógica, sendo este aspecto relevante para a compreensão da organização das propostas planejadas para a turma. Nesse âmbito, salientei a necessidade de desenvolver aprendizagens importantes para a escolarização inicial, bem como os conteúdos previstos para o primeiro trimestre. Ademais, algumas famílias não tratavam as questões educacionais como prioridade, isso se refletindo na falta de frequência de parte dos estudantes.

Para discutir como ocorreram os avanços na alfabetização, realizei uma explicação conceitual referente aos níveis psicogenéticos de desenvolvimento da escrita e da consciência fonológica. À vista disso, pude analisar as produções de quatro alunos, expondo as particularidades de cada um. Nas atividades diagnósticas apresentadas, percebeu-se que todas as crianças avançaram na construção da escrita alfabética. Ao final do estágio, 15 crianças atingiram o nível silábico, 6 o nível silábico-alfabético e 4 o nível alfabético.

Diante do exposto, percebe-se o grande avanço do nível pré-silábico para o silábico com valor sonoro. Como alfabetizadora, analiso que esta etapa inicial é a mais desafiadora de ser promovida, considerando as características da turma em questão. As crianças que chegaram ao nível silábico com valor sonoro rapidamente começaram a incluir outras letras. Assim, tais avanços iniciais são extremamente significativos na aquisição do sistema de escrita alfabética.

A partir de um olhar reflexivo, como professora pesquisadora, busquei compreender o que gerou resultados tão satisfatórios, utilizando os dados contidos no meu Diário de Classe. Assim, analisei os planejamentos e reflexões semanais, fotografias, tabelas de avaliações, anotações e produções

das crianças para elaborar os eixos de análise de acordo com o objetivo deste estudo.

No primeiro eixo, apresentei como o trabalho era organizado, com foco no projeto didático. O projeto “Como é meu corpo por dentro?” evidenciou a importância da observação sensível da professora, com atenção aos detalhes que perpassam a sala de aula. Com isso, as crianças participaram efetivamente do processo de aprendizagem, pois suas falas eram valorizadas e registradas de modo a proporcionar um ambiente que contemplasse seus desejos, dúvidas e rico em estímulos. Para tanto, foi necessário pesquisar, arriscar, fazer de novo, transformar e considerar as situações que não saíram como eu esperava em aprendizado.

A partir de sequências didáticas, orientadas pela temática do projeto, desenvolveu-se um trabalho progressivo, com jogos e muitas atividades que requisitavam a presença efetiva do estudante no espaço escolar. Os momentos de trocas entre alunos e professoras eram de extrema importância e com grande investimento em recursos que favorecessem o diálogo, contemplassem os conhecimentos prévios do grupo, suas curiosidades e o envolvimento de diferentes linguagens.

No segundo eixo, fiz um levantamento de todas as atividades voltadas para a alfabetização, com o intuito de verificar quais conteúdos se sobressaíram durante o estágio. Tendo em vista a tabela quantitativa apresentada, observei a presença de habilidades da consciência fonológica em todas as semanas. Com isso, organizei o capítulo com propostas didáticas exitosas, considerando os diferentes níveis da consciência fonológica, buscando compreender como essas contribuíram para o avanço dos alunos rumo à apropriação do sistema de escrita.

O desenvolvimento de habilidades da consciência silábica contribuiu para o avanço dos estudantes em hipóteses iniciais de escrita. A partir do jogo “batalha de palavras”, recurso didático utilizado frequentemente nos planejamentos semanais, as crianças segmentaram oralmente as sílabas das palavras e compararam-nas quanto ao tamanho. No jogo “dado silábico”, realizado após uma intensa análise das palavras do “banco de palavras”, os alunos produziram palavras com a sílaba indicada e identificaram semelhanças sonoras em sílabas iniciais. Com isso, as crianças refletiram sobre as sílabas

das palavras, identificando pelo menos uma letra pertinente para cada sílaba oral.

O trabalho com a rima foi desenvolvido nas semanais finais do estágio, tendo em vista que a maior parte do grupo já havia atingido a hipótese silábica de escrita. A partir do livro “Soltando os bichos”, os estudantes exploraram o texto exposto na sala de aula, refletindo sobre as palavras. Cabe ressaltar que esta exploração ocorreu oralmente, mas também com um recurso visual para que as crianças percebessem como essas relações ocorrem na escrita. No jogo “figura intrusa”, os alunos identificaram semelhanças sonoras em rimas, de forma lúdica e com um material diferenciado. Para sistematizar os conhecimentos desenvolvidos nesses momentos coletivos, foram realizadas atividades em que os alunos puderam operar as mesmas habilidades exploradas na oralidade e na sua relação com a palavra escrita, mas individualmente. Com isso, analisei as dificuldades e avanços de cada aluno, promovendo o avanço de todos com intervenções adequadas para cada especificidade.

A consciência fonêmica e grafofonêmica foram desenvolvidas a partir da relação letra e som. Desde a primeira semana do estágio, foram contempladas atividades voltadas para o nível do fonema, sendo estas adequadas conforme as hipóteses de escrita da turma. O jogo “roleta do alfabeto” foi desenvolvido em um nível mais inicial, exigindo dos estudantes o reconhecimento da letra inicial das palavras da história “Maneco Caneco Chapéu de Funil”. O segundo recurso didático apresentado foi o “animal surpresa”, em que as crianças escreveram os nomes dos animais da história “Soltando os bichos” com letras móveis, relacionando grafema-fonema.

Cada proposta foi importante por considerar os níveis de escrita da turma em cada período, atentando para desafiar todos os estudantes, mesmo que a partir de um único recurso didático. Por meio de jogos, os sentidos atribuídos pelas crianças durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética foram permeados pela ludicidade, interação no grupo e reflexão sobre a língua escrita, atributos importantes na alfabetização.

Ao final da prática docente, havia montado um portfólio do projeto, contendo os principais momentos e atividades significativas do seu desenvolvimento. Este material foi apresentado por mim na entrega de

avaliações do primeiro trimestre, a fim de expor para os familiares a importância da presença das crianças no ambiente escolar, enfatizando que esses momentos de trocas de conhecimentos, brincadeiras e explorações coletivas do conteúdo proporcionam grandes avanços nas habilidades previstas para a faixa etária em questão. Durante a explanação dos materiais que compuseram o portfólio, o responsável de um aluno começou a rir e comentou que seguidamente perguntava para o filho o que havia feito na escola e o mesmo dizia “brinquei”. E agora, vendo todas as propostas, entendeu o porquê ele dizia isso, uma vez que, para ele, todo esse processo foi envolvido pela brincadeira. Este menino, assim como todos os alunos, avançou significativamente em suas hipóteses de escrita, demonstrando para a família como a brincadeira pode contribuir de forma efetiva para o processo de alfabetização, sem atividades cansativas e descontextualizadas.

Através do investimento e estudo para a realização desta pesquisa, pude perceber a importância de ser uma professora pesquisadora e o quanto esta postura qualifica a docência. A organização do Diário de Classe, com planejamentos detalhados e múltiplos registros, permitiu analisar a minha própria prática, ressaltando a importância da construção desse material. Os estudos sobre projeto didático e consciência fonológica fizeram com que eu me apropriasse de conceitos fundamentais para atuar em turmas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In. LAMPRECHT, Regina Ritter et al. (Org). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. EDIPUCRS, 2012. P. 29-41. Cap.1.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projeto didático e sequências didáticas: ano 1, unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1, unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, Rosimeiri Aparecida Moreira Peraro; LEAL, Telma Ferraz. Projeto didático e interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. In: Brasil. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. P. 77-87.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisas. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE. Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Sobre a Consciência Fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 179 – 192. Cap. 11.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. ERA – Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Práticas pedagógicas em Ciências: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Método de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. IN: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. P. 25-44.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre os sons “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?** In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Salto para o Futuro - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita*, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 12-23, abr. 2013. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemoensinodaleituraedaescrita.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.

PICCOLI, Luciana. **Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização**. In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Salto para o Futuro - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita*, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 37-48, abr. 2013. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemoensinodaleituraedaescrita.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005. P. 11-24. Cap.1.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

WOLFF, Clarice Lehen. **Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.