

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ingrid Erci Flack da Silva

**ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE
CONJUNTOS DE PROCEDIMENTOS PARA APROPRIAÇÃO DO
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**

Porto Alegre - RS

2017/2

Ingrid Erci Flack da Silva

**ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE
CONJUNTOS DE PROCEDIMENTOS PARA APROPRIAÇÃO DO
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**

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

Orientadora:

Profa. Dra. Renata Sperrhake

Porto Alegre

2. Semestre

2017

Ingrid Erci Flack da Silva

**ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE CONJUNTOS
DE PROCEDIMENTOS PARA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
ALFABÉTICA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 17 de janeiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Sperrhake - Orientadora

Profa. Dra. Luciana Piccoli - UFRGS

Profa. Me. Mariana Venafre Pereira de Souza – SMED/POA

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação e pelo corpo docente que, através do seu ensino, permitiu que eu vivenciasse quatro anos de inúmeras aprendizagens.

Agradeço também à minha orientadora, Professora Doutora Renata Sperrhake, pelo olhar atento, auxílio nas horas de dificuldade e também pela disponibilidade durante todo o período destinado à orientação desse Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, agradeço especialmente por me deixar mais encantada com o universo da Alfabetização infantil.

Agradeço à minha mãe, Anita, ao meu namorado, Eduardo, e à toda minha família, pelo cuidado e incentivo para que eu conseguisse concluir essa etapa da minha formação da melhor forma possível.

Agradeço às duas colegas que disponibilizaram seus Diários de Classe. Graças ao tempo que destinaram à minha pesquisa, pude realizar um trabalho bastante significativo para minha formação.

E agradeço às três escolas e turmas que constituíram essa pesquisa, especialmente à escola que me acolheu durante o período de estágio obrigatório.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de evidenciar e analisar conjuntos de procedimentos metodológicos utilizados por mim e mais duas colegas durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado no primeiro semestre de 2017, com vista ao avanço das crianças na apropriação do sistema de escrita alfabética. Como referencial teórico abordo a história dos métodos de alfabetização no Brasil e posteriormente o conceito de letramento, com o objetivo de compreender o que se entende por alfabetização nos dias de hoje. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se configura como um estudo de caso tendo como ferramentas metodológicas a análise documental dos Diários de Classe das três alunas, entrevistas e questionários. Para delimitar os eixos de análise, baseei-me na mais recente publicação de Magda Soares, *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016), a partir da qual organizei as análises em três partes: na primeira abordo os aspectos socioculturais e interativos envolvidos no ensino da língua nas turmas de alfabetização pesquisadas, ou seja, o *letramento*; no segundo eixo trato das questões linguísticas da alfabetização, sendo esse o foco primordial desta pesquisa e, por último, apresento e analiso três conjuntos de procedimentos didáticos utilizados pelas três alunas estagiárias e que se mostram potentes do ponto de vista do que apresento ao longo da pesquisa. Destaco ainda que esse movimento de retomada da prática pedagógica é fundamental para o aprimoramento da formação profissional docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Estratégia Didática. Letramento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção de Texto.....	33
Figura 2 - Produção de Texto.....	33
Figura 3 - Atividade de Sistematização.....	34
Figura 4 - Receita.....	35
Figura 5 - Atividade de Sistematização.....	35
Figura 6 - Caderno 1, Ano 1. 2015.....	39
Figura 7 - Atividade de Sistematização.....	42
Figura 8 - Atividade de Sistematização.....	42
Figura 9 - Monta Palavras.....	42
Figura 10 - Atividade de Sistematização.....	45
Figura 11 - Bingo do Som Inicial.....	45
Figura 12 - Atividade de Sistematização.....	44
Figura 13 - Jogo da Janelinha.....	46
Figura 14 - Lista em Ordem Alfabética.....	46
Figura 15 - Atividade de Sistematização.....	48
Figura 16 - Atividade de Sistematização.....	48
Figura 17 - Caça - Palavras com os Nomes.....	48
Figura 18 - Jogo da Memória.....	50
Figura 19 - Atividade de Sistematização.....	50
Figura 20 - Exploração de Texto Coletivamente.....	51
Figura 21 - Cartaz coletivo - "O Pato" de Vinícius de Moraes.....	52
Figura 22 - Planejamento Semanal.....	56
Figura 23 - Monta Palavras.....	57
Figura 24 - Planejamento Semanal.....	58
Figura 25 - Planejamento Semanal.....	59

SUMÁRIO

1 AS INQUIETAÇÕES QUE DERAM ORIGEM À PESQUISA...	8
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	11
3 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	15
3.1 TURMA 1.....	15
3.2 TURMA 2.....	16
3.3 TURMA 3.....	17
4 REFERENCIAL TEÓRICO	19
4.1 MÉTODOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	19
4.2 LETRAMENTO: QUAL SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO?	26
5 ANÁLISES	31
5.1 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	32
5.2 DIMENSÕES DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO	38
5.3 POSSÍVEIS SEQUÊNCIAS DE PROCEDIMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE LETRAMENTO.....	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A	67
APÊNDICE B.....	70

1 AS INQUIETAÇÕES QUE DERAM ORIGEM À PESQUISA

Março de 2017 marca o início de uma nova etapa. Entro na sala onde realizarei o estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coincidentemente é a mesma sala onde concluí o primeiro ano do antigo Ensino Fundamental. Percebi que tudo estava muito diferente: as antigas cadeiras que me traziam dificuldade na hora de sentar, por serem muito maiores que o corpo de uma criança de sete anos, davam lugar às pequenas cadeiras amarelas, gentilmente projetadas para as crianças que fariam uso; as paredes que, naquela época — meados de 2001 — eram pintadas de cor bege, parecem ter ganhado vida depois de tantos anos; alfabetos e numerais coloridos e animados as preenchem; brinquedos, jogos e livros distribuídos pela sala, de forma que todos alunos que ali estavam tinham acesso.

Dentre tantas mudanças, uma se destaca mais do que as outras: a forma como a professora titular interage com seus alunos — que logo seriam meus também — é surpreendente. Durante duas semanas de observação, a ansiedade de iniciar logo a prática pedagógica dividia espaço com a admiração pelo trabalho da professora titular. O modo como ela realizava cada intervenção com o grupo de alunos deixava evidente uma larga experiência com a alfabetização. Pude ver, de forma concreta, muito do que havia sido estudado durante os três anos frequentando a Faculdade de Educação. O método utilizado pela professora ia ao encontro com o ideal que tantas vezes foi retratado durante as aulas de linguagem, especialmente. Jogos para a reflexão metalinguística, perguntas disparadoras para intervenção, diferentes narrativas infantis e diversas outras estratégias didáticas se mostraram presentes durante essas duas semanas de observação.

Essas diferentes estratégias didáticas, junto com um ambiente que se presumia ser conhecido, fizeram suscitar o sentimento de nostalgia e inquietação. *Por que as estratégias didáticas utilizadas para me alfabetizar não fazem mais parte dessa realidade que agora observo?* Essa e outras inquietações, nascidas no período do estágio obrigatório, dão origem à pesquisa que será apresentada a seguir. Já indico que o que será apresentado adiante não responde às tantas questões que emergiram durante esse período da minha formação, mas sim indicam alguns caminhos que podem ser trilhados nesse mundo da alfabetização.

A pesquisa desenvolvida leva em conta a minha experiência com uma turma de primeiro ano durante o estágio obrigatório, além da experiência de duas colegas que também

realizaram suas práticas pedagógicas com turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, no mesmo semestre que eu. As três experiências escolhidas para estudo e análise têm como particularidade cada aluna ter estagiado em escolas que diferem nas condições socioeconômicas, apesar de todas estarem situadas em Porto Alegre.

Além disso, levo em conta um ponto que foi vivenciado durante a minha atuação no estágio: o maior engajamento da turma em relação a algumas propostas específicas. A partir disso, compreendo que seja importante pesquisar o que se encontra imbricado nesse acontecimento e quais estratégias didáticas se mostraram motivadoras para uma turma de alfabetização, levando em conta os três contextos.

Sendo assim, o principal objetivo da pesquisa é *evidenciar e analisar conjuntos de procedimentos utilizados por professoras estagiárias em turmas de 1º ano do ensino fundamental tendo em vista o avanço das aprendizagens das crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)*. Essa análise será feita a partir da produção de dados decorrentes de três Diários de Classe, documento este produzido durante o estágio e pertencentes às três alunas citadas anteriormente. Além disso, as alunas foram convidadas a responder um questionário sobre os diferentes aspectos que compõem o perfil de cada turma, além de participar de encontros para a realização de entrevistas, com o intuito de agregar informações e qualificar a pesquisa.

Como referencial teórico, faço uso da concepção de alfabetização e letramento defendida por Magda Soares. Também me baseio no estudo de Artur Gomes de Morais e outros autores colaboradores dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acerca de como se dá o processo de alfabetização. Além disso, apresentarei algumas percepções sobre estratégias didáticas, a partir do ponto de vista das autoras Luciana Piccoli e Patrícia Camini.

Levando em conta as facetas da alfabetização abordadas por Magda Soares em sua mais recente publicação: *Alfabetização: A questão dos métodos*, de 2016, sendo elas as facetas: linguística, interativa e sociocultural, as quais explicarei mais adiante, as análises da pesquisa são divididas em três eixos. O primeiro eixo trata das facetas interativa e sociocultural, que compõem o *letramento*. O segundo eixo, e também foco da pesquisa, refere-se aos *aspectos linguísticos* da alfabetização, tendo como finalidade compreender e analisar propostas didáticas para desenvolvimento de habilidades metalinguísticas que contribuam com o processo de transformação da língua falada em língua escrita. O último eixo de análise tem o objetivo de apresentar ao leitor três possíveis sequências de propostas de

leitura, escrita, oralidade e análise linguística, a partir dos Diários de Classe das alunas, que contemplem uma integração das facetas interativa, sociocultural e linguística, compondo uma possibilidade metodológica para a alfabetização inicial.

Tendo feito a apresentação do tema de pesquisa e questões de estudo, conto ao leitor sobre a estruturação da presente pesquisa. Além desta introdução, na seção 2, “Metodologia”, abordo os passos trilhados em direção à produção e organização dos dados; na seção 3, mostro ao leitor quem são os sujeitos de pesquisa. Na seção 4 faço uma retomada teórica com o apoio de diversos autores, primeiramente lançando mão de uma abordagem histórica sobre os métodos alfabetizadores a fim de compreender melhor as práticas das alunas que compõem a pesquisa e, em seguida, abordo o conceito de letramento, predominantemente com o apoio de Soares, tendo em vista que atualmente alfabetização e letramento tem andado lado a lado. Após o referencial teórico, apresento, finalmente, as análises, divididas em três eixos, conforme expliquei no parágrafo anterior. Por fim, apresento algumas considerações decorrentes da pesquisa realizada.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com o início dessa pesquisa e a retomada dos Diários de Classe, sinto necessidade de assumir um novo papel: o de *pesquisadora*. O exercício de olhar com distanciamento um material produzido a partir da minha experiência como aluna estagiária, — conjuntamente com o material de colegas tão próximas — não é uma tarefa fácil. O Diário de Classe que, até então, servia como um dossiê repleto de reflexões, planejamentos, propostas didáticas, avaliações e relatórios, agora compõe uma peça fundamental para o meu estudo em que o olhar analítico sobre ele "é uma forma de 'distanciamento' reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar" (ZABALZA 2004, p.10).

A partir desse novo olhar reflexivo sobre as três diferentes práticas pedagógicas, proponho investigar e problematizar questões de cunho linguístico que até então não eram motivos de estudo para mim. Nessa perspectiva, me apoio em Veiga-Neto (2007, p.30) quando o mesmo diz que

[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si [...] pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão.

Com isso, a presente seção tem o intuito de informar aos leitores sobre a maneira como foi realizada a pesquisa. Apresento a seguir os passos que foram trilhados para a obtenção das informações que compõem a pesquisa. Indico que a investigação aqui elaborada configura-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo.

O estudo de caso aqui realizado, como já foi citado anteriormente, trata-se de um estudo acerca das diferentes estratégias didáticas oferecidas para três diferentes turmas de alfabetização, com o propósito de analisar essas estratégias quanto à sua potencialidade para o desenvolvimento da alfabetização, com foco especial na apropriação do SEA. Compreende-se a partir de André (2013) que existam três métodos principais — ou mais utilizados — para a produção de dados em estudos de caso, sendo eles: a entrevista, observar eventos e analisar documentos. Contudo, por tratar-se de uma pesquisa com base em acontecimentos passados, não será possível observar eventos, assim, apenas a entrevista e a análise de documentos serão realizadas. Soma-se a esses métodos o uso do questionário para levantamento de informações mais gerais a respeito das turmas.

Para a análise documental, são utilizados os Diários de Classe das alunas participantes. Esse material consiste em um arquivo, elaborado ao longo do estágio obrigatório do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nele são anexados diversos documentos, diretamente ligados com a prática pedagógica executada, como o relatório de observação, planejamentos e reflexões semanais, projeto didático, imagens da infraestrutura da escola e momentos significativos dos alunos, registros feitos pela professora-estagiária no cotidiano da sala de aula, e também pareceres avaliativos sobre cada aluno. A essência da pesquisa está diretamente vinculada com essa fonte visto que é a partir dela que a maior parte das informações serão extraídas para compor o material empírico a ser analisado.

Além da análise documental, faço uso de um breve questionário, logo no início das investigações, como meio de obter informações que serão fundamentais para designar os perfis das turmas. Composto por três questões, o questionário teve como objetivo abordar assuntos referentes aos perfis de cada turma, dando bastante visibilidade às questões socioeconômicas, culturais e cognitivas de cada grupo de alunos. Esse questionário foi enviado por e-mail para as alunas participantes, assim, as mesmas tiveram aproximadamente um mês para responder e retorná-los à pesquisadora que, ao recebê-los, pode expor o perfil de cada turma. Abaixo o leitor pode visualizar o questionário utilizado.

QUESTIONÁRIO

Dados da turma:

Número de alunos (nº de meninos e meninas):

Bairro:

Nome da escola:

Inclusões:

- 1) Aponte traços do grupo de alunos no que se refere às questões cognitivas e de aprendizagens, destacando as heterogeneidades da turma, se for o caso.
- 2) Trace um perfil socioeconômico da turma e da escola em que foi realizado o estágio docente.
- 3) Do ponto de vista comportamental, como a turma pode ser caracterizada?

Como segundo passo para o desenvolvimento da pesquisa, analisei os Diários de Classe com o olhar voltado, primeiramente, para as estratégias didáticas propostas durante o

estágio, com o intuito de quantificá-las e categorizá-las de acordo com os eixos¹ da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística; para isso, organizei uma tabela com o apoio de ferramentas digitais para facilitar a análise posteriormente. Na segunda análise dos Diários de Classe, busquei voltar o olhar às reflexões semanais das alunas, com o intuito de perceber as questões que cada uma destacava como pertinentes a serem retomadas e sobre as quais as estagiárias dedicavam análise e reflexão.

O terceiro passo foram as entrevistas, organizadas previamente com um roteiro composto por onze questões. Vale destacar que as questões organizadas previamente não são de caráter objetivo, buscando obter uma única resposta, mas sim para auxiliar e conduzir o diálogo com as alunas, promovendo um ambiente de trocas. Abaixo é possível visualizar o roteiro utilizado para guiar a entrevista.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Qual tua experiência com turmas de alfabetização?
2. Caso haja, quais subsídios teóricos utilizaste durante o período do estágio para elaborar os planejamentos didáticos?
3. Qual seu entendimento de “estratégias didáticas”?
4. Em relação às áreas de conhecimento, destaca alguma potencialidade ou dificuldade na hora de elaborar estratégias didáticas.
5. Comente um pouco sobre os princípios utilizados na hora de pensar as estratégias didáticas que seriam utilizadas nas aulas, especialmente aquelas voltadas para a alfabetização.
6. Quais propostas/atividades você considera que foram muito produtivas para a alfabetização dos seus alunos? Por quê? Quais aspectos tornam essas propostas potentes?
7. Você repetia essas propostas ao longo do estágio? Repetia da mesma forma ou modificava algo? O quê?
8. Existiram estratégias NÃO planejadas e que foram produtivas? Quais? Como e quando aconteciam?
9. Que elementos pensas serem definidores, ou potencializadores, da alfabetização das crianças?
10. Como tu percebias os avanços dos alunos nas aprendizagens?
11. Comente como foi a relação com a professora titular.

Cada entrevista teve a duração de aproximadamente uma hora e foram gravadas em uma das salas da Faculdade de Educação, local com o qual ambas entrevistadas já estavam familiarizadas. Ao iniciar a entrevista, disponibilizei o Diário de Classe de cada aluna, esclarecendo que poderiam manuseá-los no decorrer da entrevista, de modo a ajudar na retomada de suas práticas. Durante esse momento, foi possível perceber que as alunas estavam bastante seguras e à vontade com a entrevistadora, havendo muita facilidade em comentar sobre os pontos que iam sendo solicitados ao longo da entrevista. Após produzir o

¹ Esses quatro eixos foram escolhidos por comporem as orientações para as práticas pedagógicas de acordo com PNAIC (2012), sendo expressos, mais diretamente, nas tabelas de Direitos de Aprendizagem.

material com a entrevista, realizei uma cuidadosa escuta e, a partir disso, transcrevi as falas mais significativas para o objetivo da pesquisa.

Depois de já ter os dados necessários para a análise, a delimitação dos eixos passou a ser prioridade para a pesquisa. Para isso, utilizei as três facetas que compõem a alfabetização, trazidas por Soares (2017), sendo elas as facetas linguística, interativa e sociocultural. Vale lembrar que a ênfase foi dada à faceta linguística, visto que está diretamente ligada com o processo inicial de aquisição da língua escrita.

Após esse movimento de delimitação dos eixos de análise, voltei a olhar os Diários de Classe, porém dessa vez o foco passou a ser as tabelas de acompanhamento dos alunos e os pareceres avaliativos. Com isso, observei os avanços alcançados por cada aluno e voltei a analisar os planejamentos semanais de cada aluna estagiária, dessa vez com o olhar direcionado aos objetivos e estratégias didáticas utilizadas para contemplar cada objetivo. Ressalto novamente que a seleção dos objetivos levou em conta somente aspectos ligados à alfabetização e ao letramento. Para organizar os dados, novamente fiz o uso de ferramentas digitais, com as quais organizei, em um quadro, os objetivos selecionados, as propostas didáticas que contemplavam cada objetivo, as intervenções realizadas e os recursos utilizados.

Para preservar a identidade das participantes da pesquisa, as identifiquei como alunas 1, 2 e 3. Na seção que segue, faço a apresentação das três turmas, com o intuito de que o leitor possa compreender quem são os sujeitos da pesquisa.

3 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Essa seção tem como objetivo apresentar ao leitor o contexto e os sujeitos que compunham as três turmas de primeiro ano nas quais as professoras em formação atuaram durante o período de estágio obrigatório. Vale destacar que duas alunas estagiaram em escolas da rede municipal de Porto Alegre, enquanto uma estagiou na rede estadual de Porto Alegre. As informações apresentadas logo abaixo foram coletadas a partir de um questionário enviado logo no início da pesquisa, uma entrevista realizada individualmente, e também a partir da leitura das reflexões semanais.

3.1 TURMA 1

A turma 1 tem como principal característica a heterogeneidade. Trata-se de um grupo com prevalência de meninos, sendo dezesseis meninos e somente nove meninas, o que contribuía para a sala de aula ser um ambiente bastante agitado e por vezes apresentava um comportamento agressivo, tendo em vista que boa parte dos meninos que compunham a turma tinha perfil agitado e competitivo. Apesar de haver um bom relacionamento entre as crianças, os conflitos eram frequentes durante o período de estágio. Porém, destaco que, mesmo sendo uma turma bastante “borbulhante”, a participação e o engajamento foram intensos em grande parte das propostas didáticas.

O grupo de alunos conta com um perfil socioeconômico bastante vulnerável. Muitas crianças aparentavam não terem os cuidados necessários para um bom desenvolvimento, como alimentação adequada, cuidados com a higiene e atenção dos familiares. Entre as particularidades do grupo, destaco a inclusão de um aluno surdo, cuja família apresentava uma forte resistência em aceitar a condição do aluno; um aluno com diagnóstico de epilepsia de difícil controle, sendo que, devido ao grande número de convulsões, acabou por ter seu desenvolvimento fortemente comprometido e, por último, um caso de um aluno com comprometimento intelectual, cuja família negligenciava os cuidados da criança. Ressalto ainda que a maioria dos conflitos era iniciada a partir de algum comportamento dos alunos de inclusão, como, por exemplo, pegar materiais e lanche de colegas sem permissão etc., o que exigia um intenso trabalho de intervenção nessas ocasiões.

As aulas eram ministradas sempre em parceria com a professora titular, sendo que a mesma ficava encarregada do grupo composto pelos alunos de inclusão e alunos com maiores dificuldades, e a professora em formação coordenava o restante do grupo. Foi possível perceber que a turma evoluiu muito da primeira semana de observação até a última semana de prática, especialmente no que se refere à organização dentro do ambiente escolar, além do respeito com os colegas e professoras.

Durante o período de atuação da professora-estagiária, foi desenvolvido um projeto didático sobre o mundo animal, visto que as crianças demonstraram interesse por essa temática. Logo no início do estágio obrigatório, muitas crianças — aproximadamente dezenove, num total de vinte e cinco — apresentavam hipóteses de escrita pré-silábicas². Dentre essas dezenove crianças, algumas não reconheciam a letra inicial de seu nome, já outras a reconheciam e ainda tinham conhecimento sobre outras letras. Das seis crianças restantes, duas estavam com hipóteses de escrita já alfabéticas e as outras quatro estavam com hipóteses de escrita variando entre silábica e silábica alfabética. Ao longo do estágio, com um grande investimento por parte da professora-estagiária em propor atividades que estimulassem o avanço nas hipóteses de leitura e escrita, das quais falarei na seção que propõe a análise dos dados obtidos na pesquisa, o grupo de alunos conseguiu apresentar um avanço significativo em relação às hipóteses de escrita. Em uma testagem final, realizada no início de julho, foi evidenciado que sete alunos estavam com hipóteses alfabéticas, cinco com hipóteses silábico-alfabéticas, seis com hipóteses silábicas e quatro com hipóteses pré-silábicas; três alunos saíram da turma³.

3.2 TURMA 2

A turma 2⁴ era composta por vinte e um alunos, sendo nove meninas e doze meninos. Dentre o total de crianças, havia um caso de inclusão, sem diagnóstico definido. Em relação às aprendizagens de escrita, a turma pode ser considerada bastante homogênea, visto que a maioria dos alunos apresentava hipóteses de escrita pré-silábica e o restante silábica. Todas as crianças haviam estudado desde a pré-escola na mesma instituição. Os alunos são

² Para melhor compreensão das fases da psicogênese da língua escrita, ver Ferreiro e Teberosky (1999).

³ Nesta descrição das aprendizagens privilegiou-se àquelas referentes à apropriação da língua escrita por este ser o foco desse trabalho.

⁴ Para a turma 2 não foram obtidos os dados referentes aos níveis de aquisição da língua escrita.

caracterizados pela professora estagiária como muito ativos, interessados, alegres e sem resistências ao aprendizado.

Em relação aos aspectos socioeconômicos da turma e da escola, destaca-se o fato de ser uma escola que atende um público de classe média baixa, sem grande exposição às situações de vulnerabilidade. A maioria dos alunos tem casa, alguns têm acesso a carro e atividades de lazer.

Do ponto de vista comportamental, a turma é caracterizada como tranquila e acolhedora. Os alunos desenvolveram um forte vínculo com a professora-estagiária, tornando o ambiente bastante produtivo. Entre os alunos, destaca-se o caso de um aluno que tinha pouco controle sobre o seu corpo e constantemente acabava batendo nos colegas, muitas vezes sem intenção. Também vale destacar que o projeto didático desenvolvido durante o estágio tinha como temática o ser criança em diferentes lugares, com o intuito de despertar o sentimento de alteridade na turma.

Quando questionada sobre a relação estabelecida com a professora titular, a aluna estagiária relata que a professora titular foi bastante rígida em aceitar o seu modo de atuar, proporcionando assim um ambiente bastante difícil para convivência.

3.3 TURMA 3

A terceira turma que compõe a presente pesquisa é caracterizada por um grupo de dezoito alunos, sendo onze meninos e sete meninas. O perfil da turma é bastante heterogêneo, especialmente no que se refere às questões cognitivas e de aprendizagens. No início do período de estágio, havia sete crianças pré-silábicas, uma na transição de pré-silábica para silábica, cinco silábicas, duas silábico-alfabéticas e três alfabéticas.

De acordo com a professora estagiária, foi possível observar avanços a partir dos níveis de alfabetização inicial, porém, para isso, foi necessário um significativo investimento em propostas de ensino diferenciadas. O estágio foi finalizado com duas crianças pré-silábicas, quatro entre as hipóteses pré-silábica e silábica, seis silábicas e seis alfabéticas. Nesse contexto, é importante lembrar que a turma demonstrou também diferentes avanços durante o período de estágio, especialmente ao que se refere aos fenômenos da natureza, sendo essa a temática desenvolvida no projeto didático.

Destaca-se também um caso de inclusão de aluno com Síndrome de Down que, durante o estágio, evoluiu mais em relação à comunicação verbal (pois no início do ano era

muito restrita, sem a verbalização de palavras, apenas sons) do que na escrita. Também há outros dois alunos que demonstraram dificuldades muito significativas em relação ao processo de aprendizagem/alfabetização e “ritmos” bastante diferenciados da maioria da turma. Estes têm realizado acompanhamento com profissionais fora da escola.

A escola, situada no Bairro Auxiliadora, é frequentada por muitos alunos que não conviviam com situações de vulnerabilidade. Os pais dos alunos da turma em que foi realizado o estágio tinham um nível de escolarização alto, visto que muitos haviam frequentado o ensino superior.

Durante o estágio, a turma demonstrou-se bastante afetiva e envolvida com atividades propostas que atendiam aos seus interesses, porém estes eram muito variados. A relação com espaço da sala de aula e o envolvimento nas atividades propostas nele, como atividades coletivas e que envolvem movimento, exigiam estruturação e organização detalhada previamente, visto que a agitação e o constante movimento eram características que se destacaram na turma.

A professora titular se mostrou bastante participativa durante o período de estágio, se mostrando sempre disposta a ajudar, quando necessário. Durante alguns momentos ficava em sala de aula e auxiliava os alunos com maiores dificuldades, porém, na maior parte do tempo deixava a professora-estagiária regendo a turma sozinha.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção tem o objetivo de mostrar ao leitor os principais autores que embasaram teoricamente a pesquisa que aqui está sendo apresentada. A escolha dos teóricos que subsidiam o estudo foi feita a partir das leituras que realizei ao longo da experiência que tive durante da minha formação como pedagoga e especialmente pela contribuição que eles poderiam dar à compreensão das questões aqui analisadas.

Na primeira subseção é trazida uma abordagem histórica sobre a alfabetização, dando ênfase aos métodos e concepções que se tem sobre a temática. Para esse propósito, utilizo os estudos de Barbosa (2013) e Mortatti (2006), com o intuito de evidenciar quais métodos foram utilizados em cada época histórica. Conjuntamente, apresento Moraes e colaboradores (2006; 2012) para explicar o funcionamento de cada método, evidenciando ao leitor suas inadequações frente às práticas contemporâneas de ensino e de uso da leitura e da escrita. Por fim, apresento Soares (2015; 2017), buscando explicar o que se entende por alfabetização hoje em dia e especialmente problematizando a questão dos métodos.

Na segunda subseção, é feita uma abordagem sobre um dos termos que tem andado lado a lado com a alfabetização: o letramento. Para essa abordagem, utilizo Soares (2006) com o intuito de explicar a etimologia e o conceito de letramento. Além disso, são problematizadas questões como a diferença entre alfabetização e letramento, o motivo de recriarem essa palavra, além de outros pontos importantes sobre a temática.

4.1 MÉTODOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Início esse tópico da pesquisa que tem como objetivo principal trazer ao leitor alguns elementos dos métodos utilizados para a alfabetização de crianças, aliando à retomada de algumas memórias relativas ao meu período como aluna em uma turma de alfabetização, há cerca de dezesseis anos, com a bagagem que adquiri durante esses quatro anos como aluna do curso de Pedagogia.

Ao fazer o exercício de lembrar o modo como obtive as habilidades necessárias para utilizar a leitura e a escrita, não faço associação com a escola, ponto que me traz certa inquietação e, até mesmo, um desconforto. Nesse exercício, consigo lembrar-me de poucos fatos, porém, bem marcantes: um deles é a constante inquietação diante de tantas placas, outdoors, letreiros de lojas, etc. ao passear de ônibus pela cidade de Porto Alegre. Outra

memória marcante — essa já como aluna de uma turma de alfabetização — diz respeito ao sentimento pouco desafiador que o ambiente escolar despertava, visto que já entrei na escola sabendo ler e escrever, mesmo que de forma bem inicial.

O método utilizado naquela época pela professora apresenta uma grande dissonância com o que tenho visto como o "ideal" durante a minha formação como professora. Sendo assim, acho fundamental evidenciar o conceito de método. Na área da educação, esse termo pode gerar alguns incômodos, visto que, ao ser ouvido por profissionais da área é imediatamente feita a associação com os métodos tradicionais, sintéticos ou analíticos. Sobre essa associação, Soares (2015, p.93) explica que

[...] "método" na área da alfabetização, tornou-se conceito estereotipado: quando se fala em "método" de alfabetização, identifica-se, imediatamente, "método" com os tipos tradicionais de métodos - sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se "método" fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas.

Soares (2015)⁵ explica que o termo método pode ter diversas definições, dependendo de qual área do ensino o emprega. No que se refere ao campo do ensino de línguas, tanto a língua materna quanto a língua estrangeira, oral ou escrita, método corresponde à "soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados" (SOARES, 2015, p.93). Com isso, método na área da alfabetização, de acordo com Soares (2015, p.93), será “[...] o resultado da determinação dos objetivos a atingir, da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas”.

Acho importante deixar o registro de que essas diferentes concepções e métodos de alfabetização, dos quais falarei mais adiante no texto, não são demonstrados com o intuito de julgar o trabalho exercido pela professora, mas sim para ajudar a compreender as mudanças que vêm ocorrendo no que diz respeito às concepções e aos métodos alfabetizadores – daí a importância de compreendê-los como situados historicamente. No que se refere a essa modificação ocorrida nos últimos anos, Barbosa (2013, p. 50) esclarece que

⁵ A edição original foi apresentada em conferência realizada no XXII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, no Rio de Janeiro, em dezembro de 1990.

[...] Ela é sempre resultado de uma tentativa de ruptura com o já estabelecido e, ao mesmo tempo, a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado. Portanto, para entendermos as práticas pedagógicas atuais de alfabetização é necessário adotarmos uma perspectiva histórica e examinar a história das metodologias.

Essa mudança das metodologias utilizadas na alfabetização também se justifica na constante mudança relativa às necessidades que cada sociedade vai demonstrando. Em sua abordagem histórica sobre as práticas pedagógicas, Barbosa (2013) faz uma retomada de como essa evolução vem ocorrendo; por exemplo, até o início do século XIX, o acesso à leitura e à escrita era somente permitido à população mais abastada. Porém, com "o mito da escolarização como via de ascensão social" (BARBOSA, 2013, p.51) e também com uma série de ações revolucionárias que democratizaram os usos da leitura e escrita, uma nova necessidade se evidenciou na sociedade. Sintetizando essa ideia de alfabetização a partir do ponto de vista cultural, Barbosa (2013, p.52) conclui que

As metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e de seus processos de aquisição.

Seguindo na perspectiva histórica, porém agora voltando-se especificamente para o Brasil, Mortatti (2006) apresenta, em sua pesquisa sobre a história dos métodos de alfabetização no país, quatro momentos *cruciais* que compõem essa evolução. É importante entender quando a alfabetização começa a ser praticada no nosso país de forma institucional, visto que, a partir disso, podemos compreender melhor o *porquê* dos tantos problemas que enfrentamos ainda hoje no que se refere a essa temática.

O primeiro momento que Mortatti (2006) traz em sua pesquisa se refere ao período logo após o final do Império Brasileiro, no qual pouco se sabia sobre a organização do espaço escolar e as maneiras de se ensinar, visto que era algo que começava a ser implantando. Nesse momento eram utilizados métodos sintéticos ou tradicionais. Entende-se como método sintético — também conhecido como método tradicional —, aquele que tem como base a apropriação das diferentes unidades que compõem a palavra — letra, sílaba, palavra, frase e texto — de forma crescente. Nesse método, presume-se que o aluno deva aprender primeiro as letras, para então aprender as sílabas — geralmente com foco nas famílias silábicas — e posteriormente ser capaz de formar frases e textos. O procedimento adotado pelo método sintético, de acordo com Barbosa (2013, p.54), ocorria na seguinte ordem:

[...] o aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente do seu valor fonético e de sua grafia. O aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando. Após esse período, era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese, apresentavam-se as sílabas, sistematicamente e em ordem. Em seguida, eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e depois, as mais longas, consideradas de pronúncia mais difícil.

É também nesse período, final do século XIX, que surgem as primeiras cartilhas no Brasil, — que continuaram sendo produzidas, com algumas variações, e utilizadas até início do século XX —, considerando que as produzidas nessa época tinham como característica os "métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas" (MORTATTI, 2006, p.5).

Sobre a alfabetização a partir do uso das cartilhas, retomando os métodos de alfabetização, Morais (2012, p.35) acrescenta, numa visão crítica, que

[...] as atividades propostas à criança são extremamente limitadas e pouco reflexivas. Seguindo fielmente a perspectiva empirista/associacionista [...] os autores do método creem que, além de precisar ser controlado (quanto ao universo de palavras escritas com que poderá ter contato), o indivíduo aprenderá copiando, copiando, copiando, sem pensar [...].

Muitas outras críticas são feitas a esse método, visto que ele desconsidera o contexto do aluno e considera a aprendizagem da leitura e da escrita como algo mecânico, como uma decodificação⁶. As abordagens sintéticas, de acordo com Galvão e Leal (2005, p.20) “[...] parecem ignorar, definitivamente, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano”. Com isso é possível compreender parte do que citei logo no início do texto, relativo à minha experiência como aluna, na qual conto aos leitores sobre o sentimento de desmotivação que me acompanhava, visto que o método utilizado ignorava todo o conhecimento que eu já tinha alcançado antes de frequentar o ambiente escolar.

O segundo momento abordado por Mortatti (2006) refere-se à implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que ocorre por volta de 1890. Com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa, o método analítico começa a ser utilizado, inicialmente na capital do estado de São Paulo, e aos poucos

⁶ Mesmo que a decodificação seja um dos aspectos necessários para essa aquisição, ela não compreende a totalidade desses aspectos, tais como estratégias de leitura, familiaridade com materiais escritos e participação em situação de uso desses materiais.

vai se disseminando para o interior e demais estados, a partir de *missões de professores* formados por nessa perspectiva.

No método analítico de alfabetização ocorre basicamente o inverso do que é proposto pelas abordagens sintéticas. A criança deverá inicialmente aprender um conjunto de unidades linguísticas mais complexas – palavras, frases ou historietas – a partir de uma memorização global da palavra/frase/historieta. Após esse processo de memorização de um grupo de palavras/frases/historietas, a criança será capaz de analisar as unidades menores que as compõem e terá adquirido a habilidade de fazer relações grafema/fonema naturalmente. Sintetizando esse método de alfabetização, utilizo Roazzi, Leal e Carvalho (1996), citados por Galvão e Leal (2005, p.23):

Uma característica fundamental dos métodos analíticos refere-se não só à preocupação com aspectos motivacionais, mas também à não diretividade do professor na condução do processo de aprendizagem. Isto é, a aquisição das letras e do valor da relação espaço-temporal entre elas é feito através de um processo de análise-síntese espontâneo e ocasional de palavras inteiras anteriormente memorizadas. Desta forma, privilegia-se, neste processo, o caráter de espontaneidade e ocasionalidade, isto é, o interesse ocasional espontâneo da criança.

Outra característica marcante desse momento foi a grande disputa entre os defensores do então novo método analítico com os defensores do antigo método tradicional/sintético. Além disso, é no final da década de 1910 que o termo "alfabetização" começa a ser utilizado com a mesma definição utilizada até hoje em dia: *ensino inicial da leitura e da escrita*. Esse segundo momento começa a perder força em 1920, visto que muitos professores, insatisfeitos com os resultados que o método analítico proporcionava, começaram a buscar novas alternativas para alfabetizar, marcando assim o terceiro momento, no qual começam a ser utilizados os métodos analítico-sintéticos.

Sobre esses métodos de alfabetização, chamados de analítico-sintéticos ou ecléticos, compreende-se que partem do mesmo princípio do método tratado anteriormente, visto que também iniciam com a apresentação de uma unidade linguística mais complexa para a unidade com menor significado. A diferença entre esses métodos reside na ênfase que é dada na parte de análise da unidade linguística menor. Nas palavras de Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 13-14), citados por Galvão e Leal (2005, p.24)

[...] estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que

sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura.

No início desse momento, os defensores dos métodos analíticos continuam utilizando e defendendo o seu uso, porém a discussão principal desse período volta-se à *relativização da importância do método*. Com isso, os professores começam a ter maior autonomia para utilizar o método que acharem mais adequado, começando a ocorrer a mescla do método sintético com o analítico, ganhando força o método analítico-sintético. Vale ainda destacar que essa nova tendência começa a aparecer também nas cartilhas de alfabetização.

O quarto e último momento inicia por volta de 1980. Com o fracasso cada vez mais alarmante que o país apresentava no que se referia à alfabetização, começam-se então os questionamentos sobre os *métodos alfabetizadores*. Esse período tem grande influência da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores. Depois de muitas décadas voltadas para a ênfase em se ter um método para alfabetizar e seguindo o mesmo fielmente, finalmente o foco passa a ser sobre *como* ocorre o processo de aprendizagem da língua escrita. Esse novo foco está entrelaçado com um novo conceito que começa a ser divulgado no Brasil: o *construtivismo*. Sobre esse momento da história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2006, p.10) conta que “[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”.

Fechando essa questão a respeito dos métodos, Soares (2017) caracteriza essas mudanças de métodos ocorridas ao longo da história, como um *movimento pendular*, sendo que, nas palavras da autora

Essa mudança de paradigma [...] altera o movimento pendular: o pêndulo passa a deslocar-se não mais entre métodos sintéticos, de um lado, e métodos analíticos, de outro, mas entre ambos, qualificados de "tradicionais", de um lado, e a "desmetodização" proposta pelo construtivismo, de outro, entendendo-se por "desmetodização" a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização (SOARES, 2017, p. 22).

A partir da retomada que foi proposta, podemos compreender que as discussões que vemos ainda hoje no que diz respeito à alfabetização, não são recentes. Cada vez mais são pensadas alternativas para amenizar o grande problema que enfrentamos atualmente quando o

assunto é alfabetização, sendo que o *método* é apenas uma das faces desse problema. Sobre esse aspecto, Mortatti (2006, p.14) sintetiza que

[...] a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e comum projeto político e social.

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo *multifacetado*, Soares (2017, p.28-29) acredita que existam três principais facetas que aparecem com maior frequência nos métodos e propostas de alfabetização, sendo elas a faceta propriamente *linguística* da língua escrita, a faceta *interativa* e a faceta *sociocultural*.

Considerando esses aspectos trazidos sobre os principais métodos de alfabetização, podemos analisar com maior propriedade o material empírico que subsidiará a pesquisa desenvolvida. Também com esses esclarecimentos é possível ter alguns indícios de respostas acerca de um dos questionamentos que apresento logo na primeira seção, na qual questiono sobre essa mudança de método que foi possível perceber ao comparar minha experiência como aluna com a experiência adquirida durante o estágio obrigatório.

Vale lembrar ainda a importância que *método* apresenta na pesquisa aqui descrita, na qual o objetivo, como já dito anteriormente, será analisar as estratégias didáticas utilizadas nas turmas de alfabetização pelas professoras estagiárias, sendo que essa análise é feita a partir da conceituação trazida por Soares, que caracteriza método como

“[...] conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interferiram na aprendizagem dos alfabetizandos” (SOARES, 2017, p.53).

Nesse sentido, entendemos que as estratégias didáticas das professoras estagiárias compõem esse “conjunto de procedimentos” do qual Magda Soares trata. Então, ainda que não estejamos em busca de um método de alfabetização, nem para analisar, nem para propor, consideramos que a analítica aqui desenvolvida pode destacar algumas propostas pedagógicas potentes para auxiliar no avanço das crianças em fase de alfabetização.

Em busca de mais respostas, apresento mais teóricos na próxima seção, com o intuito de esclarecer um dos conceitos que tem andado lado a lado quando o assunto é alfabetização: *letramento*.

4.2 LETRAMENTO: QUAL SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO?

Nessa seção, como anunciado previamente, será tratado o conceito de *letramento*. Como subsídio teórico para esse tema, faço uso predominantemente da perspectiva adotada por Magda Soares, em diferentes obras. Antes de apresentar, de forma mais concreta, como o *letramento* é desenvolvido nas diferentes esferas sociais das quais fazemos parte, abordo o que o termo *letramento* representa, buscando compreender a etimologia da palavra.

Primeiramente é importante compreender que o termo *letramento* é relativamente novo na língua portuguesa, enfrentando assim alguns estranhamentos quando utilizado, apesar de muito já termos avançado nessa compreensão. Em sua abordagem histórica sobre a chegada da palavra *letramento* no Brasil, Magda Soares (2006) aponta alguns pontos bastante significativos e que nos ajudam a entender essa dificuldade inicial de conceituar *letramento*. Buscando compreender a origem da palavra, vinda do termo inglês *literacy*, Soares (2006, p.17) analisa que “*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

Atualmente o conceito de *letramento* tem sido cada vez mais divulgado e apropriado nas salas de aula brasileiras. Programas para formação continuada de professores na perspectiva do *letramento* têm sido cada vez mais disseminados, como é o caso do programa federal Pró-letramento (2005-2013), que atuava nas escolas públicas com o intuito de contribuir com a formação dos professores alfabetizadores de modo que os mesmos estejam aptos a *alfabetizar letrando*. Outro programa recente posto em funcionamento pelo governo federal, com foco nas escolas públicas, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim como o Pró-letramento, o PNAIC também atua na formação continuada dos professores alfabetizadores, com o intuito de que todas as crianças estejam alfabetizadas até, no máximo, o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. A alfabetização defendida no PNAIC considera que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita devem ser

iniciadas logo no início da Educação Básica, de modo que as crianças, já no primeiro ano do Ensino Fundamental, devem ter acesso a diferentes gêneros textuais, reconhecendo-se também como produtoras de textos. Existe ainda uma diferença entre estar alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, e participar de práticas letradas, pois, de acordo com Soares (2006, p. 36), o sujeito "[...] não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita".

Outro ponto abordado por Soares (2006) e que nos ajuda no processo em busca da compreensão do que é o letramento, é entender o motivo do surgimento/invenção da palavra *letramento*. A autora aponta que, no Brasil, sempre foi muito consolidado o conceito de analfabetismo, que tem como definição a incapacidade de ler e escrever. Esse conceito sempre esteve muito presente por se tratar de uma realidade bastante comum. Entretanto, Ferraro (2002, p.26), em seu estudo sobre o analfabetismo de acordo com os dados do Censo, num recorte de 1872 a 2000, argumenta que

No decurso de um período tão longo, ocorreram várias mudanças conceituais, “dentro” e “fora” dos censos. Essas mudanças suscitam duas questões principais: a da comparabilidade, entre si, de estatísticas censitárias coletadas em diferentes momentos, especialmente quando definidas por critérios diferentes, e a da viabilidade de utilização dos dados censitários para mensurar conceitos novos, como letramento e iletrismo.

Compreende-se que esses diferentes critérios abordados por Ferraro (2002) dizem respeito à mudança de entendimento que se tem sobre *o que é* estar alfabetizado. Levando em conta uma *trajetória conceitual* a respeito das habilidades que caracterizavam um indivíduo como alfabetizado, o autor explica que "a assinatura do próprio nome em documentos tem sido utilizada historicamente como indicativa de alfabetização, e a assinatura com uma cruz, como indicativa de analfabetismo" (FERRARO, 2002, p.30). Obviamente essa definição sobre o que é estar alfabetizado não se aplica mais nos dias de hoje, por isso houve a mudança de critério pelo censo, desde 1950, a partir da qual o sujeito só será considerado alfabetizado se afirmar conseguir ler e escrever um bilhete simples.

Essas mudanças conceituais ocorreram na medida em que as pessoas foram tendo um maior acesso ao mundo da leitura e da escrita, surgindo, assim, a necessidade de um termo que representasse essa nova realidade. Nas palavras de Soares (2006, p.45-46)

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício [...]

A partir do que foi tratado sobre as questões históricas do conceito *letramento* até essa parte do texto, podemos partir para outra questão bastante pertinente em relação ao tema: *qual a diferença entre alfabetização e letramento?* Para isso, Soares (2006, p.47) explica que a ação de alfabetizar e de "letrar" diferem entre si, porém são inseparáveis, e ainda acrescenta que "o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]".

Cabe aqui explicar as três facetas descritas por Soares (2017), mencionadas na seção anterior, visto que é a partir delas que ocorreria o processo de *alfabetizar letrando*. A faceta *linguística* diz respeito à "representação visual da cadeia sonora da fala". Já a faceta *interativa* relaciona-se com a "língua escrita como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens"; por fim, a faceta *sociocultural* na qual são abordados "os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais" (SOARES, 2017, p.28-29). A autora ainda lembra que as duas últimas facetas estão diretamente ligadas com que se entende como letramento, enquanto a primeira faceta está ligada ao que se entende como alfabetização.

Tendo em vista que o objetivo principal da pesquisa está aliado às questões linguísticas presentes na alfabetização, peço licença ao leitor para explicar sobre o Sistema de Escrita Alfabética, sendo esse assunto fundamental para compreendermos a subseção principal das análises: *Dimensões da Análise Linguística na Alfabetização*. Por muito tempo acreditou-se que, para se alfabetizar, o indivíduo deveria apenas *decodificar* e *codificar* palavras, como vimos na subseção anterior que tratou sobre os métodos para alfabetização utilizados ao longo da nossa história. Porém, após inúmeros estudos sobre essa temática, a visão de que o sujeito deve ser capaz de *decodificar* e *codificar* palavras muda, passa-se então a crer que é essencial que o alfabetizando compreenda as propriedades do alfabeto como um sistema notacional. Sobre esse aspecto, Morais (2012) explica que o alfabetizando precisa dar conta de duas questões para apropriar-se do sistema de escrita alfabética, sendo essas questões "o que as letras representam (ou notam, ou substituem)? e como as letras criam representações (ou notações)?" (MORAIS, 2012, p.49). Conforme o aluno vai avançando em suas hipóteses de escrita, suas respostas para essas duas questões vão mudando, até que o mesmo domine as propriedades necessárias para tornar-se alfabetizado.

A partir do que foi tratado até agora, é possível pensar nas diferenças que um indivíduo que está somente alfabetizado ou letrado apresenta. Pensando nessa questão, Soares

(2006, p. 48-49) considera essa diferenciação bastante complexa, visto que o processo de letramento engloba a leitura e a escrita concomitantemente com uma "multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos". Ainda nesse ponto, a autora traz generosas explicações acerca da leitura e da escrita que nos ajudam a compreender essa *multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos* que compõem o processo de letramento. Sobre a leitura, Soares (2006, p. 48) diz que

[...] é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal [...]

Já sobre a escrita, Soares (2006, p. 48-49) argumenta que

[...] é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto [...]

Sendo assim, o desenvolvimento dessas habilidades de leitura e escrita vai acontecendo e se aperfeiçoando ao longo de toda nossa vida. Conforme Soares (2006), esses diferentes níveis de letramento variam de acordo com as necessidades, demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. Outra autora que também corrobora com a ideia de que o processo de *letrar-se* é múltiplo e deve ser explorado a partir de contextos reais é Piccoli (2009). Em sua tese de doutorado, a autora aponta

[...] o caráter múltiplo e social das práticas de letramento, que precisam ser compreendidas em contextos sociais reais. A leitura, a escrita e a oralidade estão localizadas dentro dessas reais práticas sociais e linguísticas que lhes atribuem significado (PICCOLI, 2009, p.88).

Concluindo a seção, cabe a nós, atuantes da educação, continuar buscando subsídios teóricos para conseguirmos proporcionar experiências escolares que propiciem que os nossos alunos possam aperfeiçoar seus níveis de letramento. Para reforçar essa ideia, apresento Soares (2006, p. 58) que, em relação às condições para o letramento, afirma que “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”.

Além do ponto destacado anteriormente, outro aspecto muito relevante e que nos dá indícios dos motivos da precariedade a que a alfabetização está sujeita na sociedade brasileira, diz respeito à falta de materiais que, de fato, propiciem uma experiência de letramento, visto que é somente a partir da exposição e do ensino intencional com diferentes materiais de leitura, que essas habilidades relacionadas ao letramento poderão ser desenvolvidas e aperfeiçoadas. Visando isso, proponho analisar as estratégias didáticas elaboradas pelas professoras estagiárias na perspectiva de uma alfabetização que ocorre concomitante com o aprimoramento e diversificação de práticas de letramento.

5 ANÁLISES

Após um intenso processo de leitura e organização de dados, foi possível observar que as práticas das alunas participantes da pesquisa levam em conta três aspectos principais no que diz respeito à alfabetização: aspectos linguísticos, aspectos interativos e aspectos socioculturais — já abordados anteriormente com o apoio de Soares (2017). A partir da análise documental dos três Diários de Classe articulados com as entrevistas, algumas características em comum entre as três alunas se destacaram, dentre elas o fato de que grande parte das estratégias didáticas utilizadas pelas alunas tinha como característica em comum a ludicidade. Além disso, notou-se que certas propostas que sucediam de alguma motivação prévia, como jogos para reflexão metalinguística⁷, leituras com diferentes suportes, vídeos, conversas e brincadeiras dirigidas, ocorreram sistematicamente; lembrando que essas estratégias didáticas serão analisadas nas próximas seções.

Com o intuito de facilitar a leitura, faço a divisão das análises nas próximas três subseções levando em conta os 1) aspectos interativos e socioculturais — que compõem o letramento e os 2) aspectos linguísticos — que como já dito anteriormente são o foco dessa pesquisa. Na última seção apresento ao leitor 3) três possibilidades de sequências de propostas que contemplem de forma satisfatória a leitura, oralidade, escrita e análise linguística, se constituindo em uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento. Na primeira subseção abordo o modo como o letramento apareceu nos três contextos, enfatizando os recursos e as estratégias pedagógicas utilizadas para proporcionar tal aprendizagem. Já na segunda subseção apresento os objetivos do campo linguístico retirados das ferramentas avaliativas utilizadas pelas alunas, lembrando que essa seleção foi feita levando em conta os objetivos de aprendizagem que apareceram com maior frequência ao longo dos planejamentos semanais. E, por fim, como já anunciado, a terceira seção mostra ao leitor três possíveis sequências de propostas que contemplem os eixos fundamentais para a alfabetização.

Para subsidiar teoricamente as análises que compõem a pesquisa, faço uso prioritário de Soares (2017), visto que a autora é bastante reconhecida por seu trabalho sobre questões relevantes sobre a alfabetização, além de ter contribuído recentemente com uma importante obra que explica diversos aspectos linguísticos que contribuem muito para a compreensão das

⁷ Compreende-se que reflexão metalinguística seja a capacidade de pensar sobre as diferentes unidades que compõem a língua.

estratégias didáticas utilizadas pelas alunas, além de outros autores já citados ao longo do trabalho.

5.1 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Como já anunciado, nessa subseção a ênfase será nas práticas de letramento, buscando evidenciar ao leitor os procedimentos didáticos utilizados pelas alunas estagiárias durante suas práticas pedagógicas com vista a instrumentalizar os alunos para a compreensão de usos e funções de textos, na leitura e na escrita. Ao analisar os Diários de Classe das alunas e também revisar os áudios das entrevistas, obtive algumas pistas importantes para pensar sobre as *práticas de leitura e escrita* que compuseram o período de estágio das três alunas, sobre as quais discorrerei de forma analítica ao longo do texto. Lembro ainda que essa análise é feita partindo das facetas interativa e sociocultural, desenvolvidas por Soares (2017), e que compõem o letramento.

Para começar a pensar sobre essas práticas de letramento, apresento um trecho da entrevista realizada com a Aluna 2 que, quando estimulada a falar sobre as propostas que considerou potentes para a alfabetização durante o estágio, relata:

Eu tive duas coisas que foram marcantes: a primeira foi fazer um livro sobre as aranhas, o potencial desse livro foi algo que me impressionou [...] a gente tem essa ideia de começar de base, letras, famílias silábicas [...] foi muito potente trabalhar com o texto e não só com palavrinhas, frases, e sim textos produzidos por eles [...] eles escolhiam o que colocaríamos no texto e fazíamos o resumo juntos. E a outra foi depois do projeto, nós fizemos um poema, eu usei alguns poemas como disparadores, eles escolheram as palavras [...] Isso *é de uma potência, nessa questão da alfabetização: tu escrever o texto, pensar na escrita que tu produziu, a autoria [...]*

Entrevista (Aluna 2)

As duas propostas citadas pela Aluna 2 ocorreram em meio ao desenvolvimento de dois diferentes projetos; a produção do livro sobre as aranhas foi desenvolvida concomitantemente com a exploração de diferentes espécies de aranhas, temática que estava sendo explorada pela turma naquele período. Já a produção do poema ocorre no momento em que a turma estudava sobre a cidade de Porto Alegre; a Aluna 2 relata que "*nós fizemos um poema, eu usei alguns poemas como disparadores, eles escolheram as palavras*", ou seja, podemos ver que essas duas propostas contemplam o objetivo da professora em relação aos alunos atuarem como autores de suas próprias escritas, desenvolvendo assim uma importante

habilidade que compõe o letramento: a compreensão e produção de diferentes textos. Nessa mesma perspectiva, Leal e Rosa (2015, p.48) apontam que

A partir de um novo olhar para a linguagem e seu ensino, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética pode e deve dar-se concomitantemente à apropriação de textos escritos. A criança pode aprender a escrever escrevendo de verdade, desde o princípio, para um interlocutor preciso, valendo-se de diferentes gêneros textuais.

Essa ideia de proporcionar que os próprios alunos atuem como *autores* de texto não se mostrou presente somente na prática da Aluna 2. Ao olhar os outros dois Diários de Classe, nota-se que a preocupação em proporcionar que os alunos produzam textos fez parte de todas as práticas pedagógicas desenvolvidas, ainda que se tratasse de turmas de 1º ano do Ensino Fundamental no primeiro semestre letivo. Diversas propostas de produção de texto aparecem, tais como a escrita de cartas, de poemas, musicalização de poema, escrita de narrativas, cartões, bilhetes, etc. Abaixo apresento dois exemplos de propostas⁸ de produção de texto que, somados à fala da Aluna 2, evidenciam potentes propostas para a alfabetização.

NOME: _____
A MINHA ARANHA FAVORITA É:

CURIOSIDADES:

Figura 1 - Produção de Texto
Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

O QUE ACONTECE NA HISTÓRIA			

Figura 2 - Produção de Texto
Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)

A proposta da Aluna 1 também acontece dentro de um contexto já familiar para turma. Após explorar sobre as diferentes aranhas e seus hábitos com seus alunos, a Aluna 1 propõe a atividade da **Figura 1**, com o intuito de que os alunos possam socializar com a turma, posteriormente, sobre a sua *aranha favorita*. Já a proposta apresentada na **Figura 2**, elaborada pela Aluna 3, é oferecida aos alunos após uma exploração de texto narrativo, com o intuito de

⁸ Opto por apresentar todos enunciados originais, tais como estão nos Diários de Classe, mesmo sabendo que alguns poderiam ser repensados.

que os alunos desenvolvam a habilidade de organizar os acontecimentos ocorridos na narrativa de forma cronológica, por meio de desenho e de texto escrito.

Todos esses exemplos que apresento ao leitor aparecem diversas vezes ao longo dos planejamentos, além de, obviamente, outras propostas de produção textual. Porém, como já anunciado, não pretendo que essas questões sejam o foco da pesquisa, tendo em vista que opto por mostrá-las apenas a fim de contextualizar os procedimentos didáticos utilizados para a apropriação das habilidades linguísticas que serão analisadas na subseção seguinte.

Ressalto ainda que essas produções textuais eram sempre desenvolvidas a partir do oferecimento de um repertório de gêneros textuais para os alunos. As três alunas demonstraram ter contemplado em suas práticas a exploração de diferentes suportes e gêneros textuais, como é possível comprovar após fazer uma retomada dos Diários de Classe, onde encontro a presença de leituras de narrativas infantis, receita, poesias, músicas, textos informativos, cartões, lendas, bilhete, cartas, biografia, reportagem, etc. Abaixo podemos ver três exemplos de propostas que demonstram como as alunas estagiárias promoveram diferentes momentos propícios para que seus alunos pensassem sobre as *funções* de determinado tipo de texto.

QUAL DAS IMAGENS ABAIXO É UM CARTÃO?			
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
QUANDO ESCRREVEMOS UM CARTÃO?			
<input type="checkbox"/>	PRESENTEAR ALGUÉM		
<input type="checkbox"/>	CONHECER UMA HISTÓRIA NOVA		
<input type="checkbox"/>	SABER DAS NOTÍCIAS		
O QUE PRECISA TER UM CARTÃO?			
<input type="checkbox"/>	HISTÓRIA	<input type="checkbox"/>	MENSAGEM
<input type="checkbox"/>	NOME DE QUEM MANDA	<input type="checkbox"/>	NOTÍCIAS
<input type="checkbox"/>	NOME DE QUEM RECEBE	<input type="checkbox"/>	DIA

Figura 3 - Atividade de Sistematização
Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)

Após, realizarei com a turma uma dinâmica a respeito da função e do contexto no qual pode se inserir o gênero textual cartão. Levarei às crianças cartões de diferentes tamanhos e formatos, além de folhetos de supermercado, jornal e livros. Faremos comparações.

Para que servem os cartões? Alguém aqui já recebeu ou escreveu um cartão? O que tem escrito no cartão? Quando a gente manda ou recebe um cartão? Quem é que escreve nos cartões? Já vem alguma coisa escrita neles? Na casa de vocês, vocês lembram da mãe, do pai, da vó, ou de alguém ter recebido um cartão, no Natal, por exemplo?

Entregarei às crianças uma folha estruturada para sistematização da dinâmica sobre o gênero cartão, na qual as crianças terão que identificá-lo e identificar suas funções. As funções listadas na folha já terão sido citadas na conversa anterior sobre o gênero.

Diário de Classe (Aluna 3)

Iniciarei a motivação prévia mostrando uma carta qualquer e perguntando se sabem o que eu tenho em mãos, o que imaginam que é, para que servem cartas, o que tem que ter escrito obrigatoriamente

na carta, se já receberam cartas em suas casas antes, etc. Após essa motivação inicial, mostrarei a capa do livro e lerei o título, questionando a turma sobre o que imaginam que tem na história, quem pensam que é o "Hugo", etc. Então farei a leitura, mostrando as imagens e circulando pela sala enquanto leio.

Após terminar de ler, perguntarei à turma a parte que mais gostaram do livro, se alguém já havia se separado de um amigo que gostava muito, se já pensaram em escrever cartas para saber como está algum amigo que não vê faz tempo etc. Também retomarei os acontecimentos do livro, buscando que sequenciem de forma lógica o início, meio e fim.

Após esse momento da leitura, explicarei que a atividade de hoje será escrever uma cartinha para algum colega da sala ou para as professoras.

Diário de Classe (Aluna 1)

**BOLO DE CENOURA
DA TURMA A12**

O QUE VAMOS PRECISAR?

<p>3 </p> <p>3  MÉDIAS, CRUAS E PICADAS</p> <p>2  DE </p> <p>2  DE </p>	<p>1  DE </p> <p>1  DE </p> <p>1  DE </p>
---	---

MODO DE PREPARO DA MASSA:

- BATA NO LIQUIDIFICADOR OS OVOS, AS CENOURAS, O ÓLEO E O SAL. NUMA TIGELA, MISTURE O AÇÚCAR, O FERMENTO E A FARINHA. DESPEJE A MISTURA DO LIQUIDIFICADOR NUMA TIGELA E MISTURE BEM. LEVE PARA ASSAR EM FORMA UNTADA E POLVILHADA EM FORNO PRÉ-AQUECIDO A 200° E ASSE ATÉ UM PALITO SAIR LIMPINHO.

MODO DE PREPARO DA COBERTURA:

- FAÇA A COBERTURA MISTURANDO CHOCOLATE EM PÓ, LEITE CONDENSADO E MANTEIGA ATÉ O PONTO DE BRIGADEIRO MOLE.

Figura 4 - Receita

Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

NOME: _____

 **MINHA RECEITA:**

INGREDIENTES

MODO DE PREPARO

Figura 5 - Atividade de Sistematização

Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

As três propostas apresentadas logo acima demonstram que as alunas estagiárias utilizaram procedimentos que de fato possibilitam uma ampliação do repertório de gêneros textuais de seus alunos. Na primeira proposta, a Aluna 3 explora cartões com seus alunos e posteriormente os coloca como autores, ao solicitar que escrevam cartões para o Dia das Mães. Já na segunda proposta apresentada, a Aluna 1 lê sua carta de despedida da turma e em seguida propõe que os alunos escrevam cartas uns para os outros. No último exemplo, após estudar a receita de um bolo e cozinhá-lo no refeitório da escola, a Aluna 1 propõe que seus alunos pensem em receitas que saibam preparar e registrem em folha estruturada, na **Figura**

5. Como podemos ver, todas essas propostas têm uma importante característica em comum, especialmente quando falamos sobre as práticas de letramento: *proporcionar aos alunos situações de leitura e produção de textos reais*.

No que se refere às práticas de leitura, a estratégia adotada predominantemente foi a leitura de narrativas infantis *pela professora*, levando em conta que muitos alunos estavam no início do processo de alfabetização, porém outras práticas de leitura ocorreram, como apresentarei ao leitor mais adiante nessa subseção. Quando solicitada a falar sobre as práticas de leitura que se mostraram significativas durante o período de estágio, a Aluna 2 conta que:

Trabalhava com o nosso livro [livro das aranhas, confeccionado a partir da exploração das aranhas, tema do projeto didático], daí eles tinham que encontrar palavras, ler trechos... e também com as músicas, encontrar as estrofes.

Entrevista (Aluna 2)

Assim como a Aluna 2, a Aluna 3 também proporcionou diversos momentos de leitura. Um deles foi a dinâmica “Hora da Leitura”, realizada diariamente, oportunizando aos alunos um momento de leitura individual, como é possível visualizar na descrição no quadro abaixo:

Cada criança escolherá um livro para leitura individual para ver e o ajudante do dia contará seu livro para os colegas. Sentarei com o ajudante enquanto as crianças farão a leitura individual, e pedirei que leia o seu livro para mim, em seguida lerei para ele, para que ele tenha mais elementos e confiança na contação para a turma. Lembrarei, como na semana anterior, que deverá atentar a aspectos como a entonação da voz e a sequenciação coerente dos fatos da história, para que a turma compreenda bem. Estimularei as crianças a realizarem a contação com autonomia, tendo em vista que a maioria demonstra insegurança e pede ajuda constante.

Diário de Classe (Aluna 3)

Outra proposta que foi possível notar com bastante regularidade nos três Diários de Classe foi a leitura de narrativas infantis pela professora, como anunciado anteriormente. Abaixo é possível visualizar as intervenções realizadas durante um exemplo de proposta como essa, que foi desenvolvida durante a exploração dos bichos de estimação da turma.

Colarei algumas imagens de animais domésticos e outros selvagens no quadro, e farei as seguintes intervenções: "*Quais desses bichos aqui do quadro podem ser de estimação? Por quê? E quais não podem ser? Por quê?*". Após conversar e introduzir a ideia de animais domésticos e selvagens com o grupo, explicarei: "*Hoje eu trouxe uma história que se chama assim: Quero um bicho de estimação. Quem sabe o que é bicho de estimação? Quais bichos podemos ter como bichos de estimação?*". Durante esse momento, procurarei não prolongar a conversa e explicarei que teremos um momento, após a história para falar sobre os nossos bichinhos de estimação. Depois farei a leitura. Nesse momento, todos alunos deverão continuar em seus grupos e circularrei

pela sala para mostrar as imagens. Conforme forem aparecendo os animais, colarei no quadro o nome do bicho. Durante e ao final da leitura farei intervenções: "*Que bicho a Lola queria ter primeiro? E agora? Então ela já quis o leão... o lobo... qual mais? Então, o que aconteceu na história? No começo... E daí aconteceu o que? E no final? Quais foram os bichos que apareceram na história? Que letra começa LOBO? E OVELHA? etc.*".

Após esse momento, mostrarei uma imagem da minha cadela Lilly e contarei um pouco sobre ela, qual é o seu nome, o que gosta de fazer, quando e de quem eu a ganhei etc., em seguida proporcionarei um momento de conversa, propondo que cada um fale um pouco sobre o seu bicho de estimação; as crianças que não tiverem, solicitarei que falem sobre um bicho que gostaria de ter ou o motivo de não querer tê-lo.

Diário de Classe (Aluna 1)

Essas propostas de leitura, além de diversas outras que foram encontradas nos Diários de Classe, mas que não foram citadas por conta do pouco espaço disponível para o aprofundamento dessa questão, evidenciam que o trabalho na alfabetização inicial pode e deve estar permeado por diferentes propostas de leitura que, no caso das três alunas pesquisadas, compuseram as práticas de letramento desenvolvidas. Todo o processo de apropriação do SEA se dá a partir da exploração desses textos que, por sua vez, devem ser cuidadosamente escolhidos para atender às demandas da turma. Além disso, podemos notar o caráter interacionista que a leitura assume nas diferentes práticas, corroborando com Andrade (2015, p.75),

A leitura do mundo, na cultura do escrito, dá-se prioritariamente a partir de processos de exposição, contato, imersão, interações, práticas propostas, hábitos previstos em rotinas e gestos, que podem ser produzidos na escola, sob mediação planejada e com interações qualificadas de profissionais que pensam na formação de leitores como processos permanentes, de responsabilidade de todos, e que podem sempre ser retomados, de qualquer ponto de partida em que se encontrem os aprendizes.

Tendo apresentado ao leitor o modo como as propostas envolvendo o letramento foram desenvolvidas nas três turmas de alfabetização por parte das alunas estagiárias, é possível inferir que o letramento anda ao lado da alfabetização, sendo os dois processos fundamentais para que a alfabetização ocorra de forma plena, visto que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá em meio a diferentes textos e considerando suas funções e usos, sendo essas *funções e usos* necessários de serem ensinados na escola. Sobre esse aspecto, Piccoli (2009, p.75), em sua tese sobre práticas de letramento, nos explica que

se faz necessária a conciliação dessas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, sem perder a especificidade de cada fenômeno, reconhecendo as facetas próprias dos mesmos e os procedimentos de ensino adequados a cada uma delas. Assim, a alfabetização se desenvolveria em um contexto de letramento.

Na próxima subseção, pretendo aprofundar as análises sobre os procedimentos didáticos utilizados pelas alunas estagiárias para propiciar aos seus alunos a aprendizagem do SEA. Vale lembrar que as estratégias que serão apresentadas nessa segunda subseção ocorreram num *contexto de letramento*, conforme aponta Piccoli (2009) e conforme argumentado nesta seção que agora finda.

5.2 DIMENSÕES DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO

Como já explicitado anteriormente, nessa segunda subseção de análise focalizo os aspectos linguísticos da alfabetização. Convém ressaltar que as outras facetas da alfabetização mencionadas por Soares (2017) também podem ser consideradas linguísticas, porém, a autora acrescenta que a denominação “faceta linguística” se justifica pela predominância dos aspectos linguísticos, visto que a mesma enfatiza a compreensão do processo de transformação da fala em língua escrita.

Apresento ao leitor os seis objetivos de aprendizagem destacados a partir da análise dos Diários de Classe, novamente lembrando que esses objetivos apareceram nas ferramentas avaliativas de pelo menos duas das alunas, o que potencializa a importância de serem focos de estudo para agregar às pesquisas já desenvolvidas sobre alfabetização. São eles: 1) segmentar oralmente as palavras e comparar quanto ao tamanho, 2) estabelecer relação fonema/grafema, 3) reconhecer e nomear as letras do alfabeto, 4) escrever o próprio nome com autonomia, 5) identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas e, por último, 6) perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras. Ressalto ainda que houve avanços significativos em relação aos objetivos mencionados, do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, nas três turmas pesquisadas.

Os objetivos de aprendizagem citados no parágrafo anterior foram formulados a partir da perspectiva dos Direitos de Aprendizagem defendidos pelo PNAIC, visto que a prática das três alunas se dá tendo como um dos seus referenciais os cadernos de formação desse programa. O leitor poderá observar logo a seguir a tabela disponível em um desses cadernos de formação, lembrando que o programa apresenta Direitos de Aprendizagem para os quatro eixos da alfabetização (oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística), além das outras áreas de conhecimento, porém, como o foco da análise está nos aspectos linguísticos, opto por apresentar somente a tabela que se relaciona com o objetivo dessa pesquisa.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio 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 e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	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 comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	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		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Figura 6 - Caderno 1, Ano 1, 2015

I = Introduzir; A = Aprofundar e C = Consolidar

Outro ponto que considero importante de esclarecer ao leitor é que as estratégias didáticas que serão mencionadas ao longo das análises foram escolhidas por contemplarem *predominantemente* um dos seis objetivos listados anteriormente, o que não significa que seja *apenas* focalizado um desses objetivos. E especialmente levando em consideração que a etapa da alfabetização conta com uma série de ferramentas que propiciam o desenvolvimento das propriedades do nosso SEA, ou seja, desde o início da rotina escolar, com a dinâmica da chamada, por exemplo, os alunos podem estar se alfabetizando.

Diversos aspectos em comum foram observados ao analisar o material empírico da pesquisa, apesar da singularidade de cada prática pedagógica, muitas propostas se repetiam nos planejamentos das alunas. Entre essas propostas ficou evidente o desenvolvimento de duas importantes habilidades para a aprendizagem inicial da língua escrita: a *consciência silábica* e a *consciência fonêmica*. Muitas das propostas que serão apresentadas mais adiante no texto levam em conta a aquisição e aperfeiçoamento dessas duas habilidades linguísticas.

A consciência silábica, de acordo com Soares (2017) é uma habilidade linguística que se manifesta precocemente nas crianças. Desde muito cedo, por volta dos três anos de idade, somos capazes de segmentar oralmente as palavras. Levando em conta a discussão sobre *método* como um conjunto de procedimentos, já abordada anteriormente, Soares (2017, p. 188) afirma que “[...] é necessário que o ensino desenvolva a consciência silábica e a segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita [...]”. Essa habilidade se revela em um dos objetivos e em diversas propostas de atividades que compõem os Diários de Classe.

O objetivo de *segmentar oralmente as palavras e compará-las quanto ao número de sílabas* se fez bastante presente durante o período de prática para as três alunas. As propostas que proporcionaram o desenvolvimento dessas habilidades, associadas a outras que também contribuíam para o desenvolvimento das habilidades de consciência silábica, são bastante variadas, indo desde atividades mais sistematizadas, como contar o número de letras e sílabas, pintar o número de sílabas, completar a sílaba inicial, até atividades mais lúdicas, como os jogos Batalha das Palavras (PNAIC), Monta Palavras, Jogo Trilha das Sílabas e a manipulação de sílabas móveis⁹. Vale destacar que todas essas propostas apareceram diversas vezes durante os estágios, sendo possível observar que, na maioria das vezes, as atividades lúdicas eram desenvolvidas primeiramente e depois havia a atividade de sistematização. Sobre esse aspecto que observo ao analisar os dados produzidos, Piccoli (2013) argumenta que existem três momentos fundamentais quando se trata de classes de alfabetização, sendo eles os momentos de reflexão metalinguística, sistematização e intervenção pedagógica.

O momento de reflexão metalinguística refere-se às propostas nas quais os alunos têm a oportunidade de pensar sobre a língua, propiciando o entendimento sobre o sistema de escrita alfabética, sendo comumente desenvolvido a partir de jogos ou explorações orais, tanto coletivas quanto individuais ou em pequenos grupos. Voltando à prática pedagógica das alunas, observou-se que esses momentos de reflexão sobre a língua ocorriam que diariamente, indo ao encontro do que Piccoli (2013, p.39) aponta:

Para que o pensar sobre a língua seja colocado em relevância nos anos iniciais, entendemos que as análises linguísticas devam privilegiar a compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, por meio de situações desencadeadoras de reflexões. Argumentamos que essas situações precisam ser diárias, sendo para elas destinado o momento em que o “conteúdo-chave” da aula deva ser desenvolvido.

⁹ Para compreender cada um dos jogos citados ao longo da pesquisa, consultar o apêndice A.

Ainda sobre o primeiro objetivo destacado, a Aluna 3, quando questionada sobre as propostas que considerou mais potentes para a alfabetização, faz uma importante colocação:

[...] Jogos com sílabas, eles tiravam uma imagem e tinham que caminhar na trilha conforme o número de sílabas [...] Batalha das Palavras; Explorar a sílaba inicial; Monta-palavras eu fazia mais no início do estágio, de forma diferenciada, para alguns com apoio da imagem, pra outros só as letras, pra outros a sílaba sem imagem [...] *Sempre tentava fazer sistematização após uma atividade mais lúdica/coletiva.*

Entrevista (Aluna 3)

Essa colocação se mostrou bastante evidente ao olhar o Diário de Classe da Aluna 3 — e das demais alunas também. O destaque feito no trecho da entrevista da Aluna 3 nos revela o segundo momento que Piccoli (2013, p.42) considera como fundamental para a alfabetização: a *sistematização*, visto que, segundo a autora

É através de atividades de sistematização que o aluno terá oportunidades de se aproximar sucessivamente do objeto de conhecimento em questão e, então, dele se apropriar. Sendo o sistema de escrita alfabética tal objeto e considerando-se as várias propriedades que a criança precisa reconstruir, enfatizamos que o aspecto linguístico a ser considerado na sistematização deve ser o mesmo focalizado na proposta de reflexão metalinguística.

Abaixo apresento um exemplo de proposta de sistematização que apareceu com bastante frequência nos materiais analisados, juntamente com as intervenções realizadas. Vale lembrar que essa proposta de sistematização foi desenvolvida após um momento inicial de reflexão metalinguística através do jogo Batalha das Palavras, que propõe que a criança segmente oralmente diferentes palavras e compare-as quanto ao número de sílabas.

NOME:			
	COELHO	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>
	OVO	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>
	ABELHA	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>
	BORBOLETA	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>

Figura 7 - Atividade de Sistematização
Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

A primeira palavra é coelho, então vamos contar quantas vezes abrimos a boquinha pra falar CO-E-LHO? Quem me diz? Ah, isso três vezes, então vamos colocar o número três no quadradinho da boquinha. E quantas letras tem a palavra COELHO... vamos contar?... isso, tem seis letras, então tem que colocar o número seis no quadradinho embaixo do lápis.

Diário de Classe (Aluna 1)

Outras duas propostas utilizadas pelas alunas e que contemplam o objetivo de *segmentar oralmente as palavras e compará-las quanto ao número de sílabas* podem ser conferidas logo abaixo.



Figura 8 - Atividade de Sistematização
Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

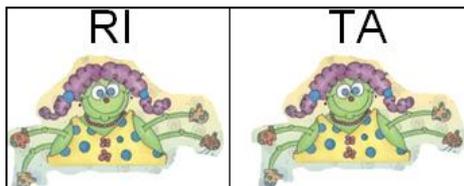


Figura 9 - Montagem de Palavras
Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

Que palavras têm aí no envelope? RITA. Quantas partezinhas têm na palavra RITA? Quantas vezes abrimos a boquinha pra falar? Qual é a primeira letra? E pra fazer o "RIII", precisamos do R junto com qual letrinha? E depois do RI... Como fazemos o TA? É o T com qual letrinha?

Diário de Classe (Aluna 1)

Além de observar as estratégias utilizadas para dar conta do primeiro objetivo de aprendizagem que apresento ao leitor, também foi possível notar o terceiro momento trazido por Piccoli (2013) como fundamental para a etapa de alfabetização, que diz respeito às intervenções pedagógicas. Sobre essa colocação da autora, observei ao longo das análises dos Diários de Classe grandes investimentos, por parte das alunas estagiárias, em perguntas disparadoras que levassem as crianças a refletirem sobre a língua, como está sendo evidenciado ao longo dessa subseção.

Sobre o investimento nas intervenções, Camini e Piccoli (2014) fazem um destaque sobre o que seria o *patrimônio pedagógico imaterial da alfabetização*, tendo em vista que, além do recurso *material* que deve ser cuidadosamente pensado e elaborado, a alfabetização deve estar permeada de boas intervenções que possibilitem que os alunos avancem em suas hipóteses de apropriação da língua escrita, visto que "não é o material em si a variável determinante do potencial de uma proposta, mas sim o uso que o professor faz dele em conjunto com outras estratégias didáticas" (CAMINI; PICCOLI, 2014, p.42).

Como foi possível mostrar até agora, houve um grande investimento na aquisição dessa habilidade linguística, a consciência silábica, que é justificado por Adams (1990, p.302), citado por Soares (2017, p.193-194), quando diz que "[...] os sons de fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba. Portanto, seja para transformar a fala em escrita ou traduzir a escrita em fala, é com a sílaba que se deve começar".

Já a *consciência fonêmica* foi desenvolvida pelas alunas desde o início até o final do estágio, através de diferentes propostas de atividades, e inclusa em todos os objetivos destacados anteriormente. Sobre o desenvolvimento dessa habilidade, Soares (2017, p.194) explica que

Sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica; é que não há quebras sinalizando onde um fonema termina e o próximo começa na pronúncia de palavras. Ao contrário, fonemas se sobrepõem e são coarticulados, gerando uma corrente contínua de som.

Ao analisar os Diários de Classe das alunas, o desenvolvimento da consciência fonêmica esteve presente em praticamente todos os dias. O objetivo presente nos diários de classe que mais se relaciona com essa habilidade é *estabelecer relação fonema/grafema*. Diversas atividades mostraram-se potentes para contemplar tal objetivo, como por exemplo,

atividades de sistematização para completar ou ligar a letra inicial, desafio da letra inicial a partir de jogos, bingo do som inicial, brincadeira do morto vivo com os fonemas L e R.

Abaixo destaco algumas estratégias didáticas que se mostraram potentes para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Na primeira proposta apresentada, os alunos deveriam completar com a letra inicial e o número de letras as palavras estudadas durante o desenvolvimento do projeto didático sobre os animais e, ao lado, estão as intervenções planejadas pela professora e utilizadas durante a proposta. A segunda proposta refere-se ao Bingo do Som Inicial (PNAIC)¹⁰, adaptado para o projeto da turma e a terceira proposta tem o objetivo de sistematizar essas habilidades.

NOME: _____	
 __ APIVARA	<input type="text"/>
 __ ÚFALO	<input type="text"/>
 __ VESTRUZ	<input type="text"/>

Qual é o primeiro animalzinho que aparece aqui? Isso, a Capivara... Quem lembra qual é a letrinha da Capivara? Qual é som? Isso, é a letra C... Então vocês vão colocar a letra C no espacinho... depois, vocês vão contar quantas letrinhas tem na capivara...

Diário de Classe (Aluna 1)

Figura 10 - Atividade de Sistematização

Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

¹⁰ Os jogos propostos tinham como referência os jogos do CEEL/UFPE, porém eram adaptados conforme se fazia necessário, neste caso, o som inicial referia-se ao fonema inicial.

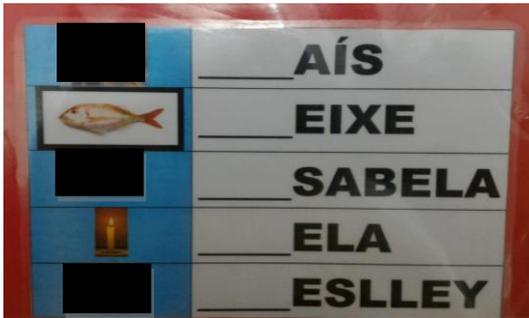


Figura 11 - Bingo do Som Inicial¹¹
Fonte - Diário de Classe (Aluna 2)

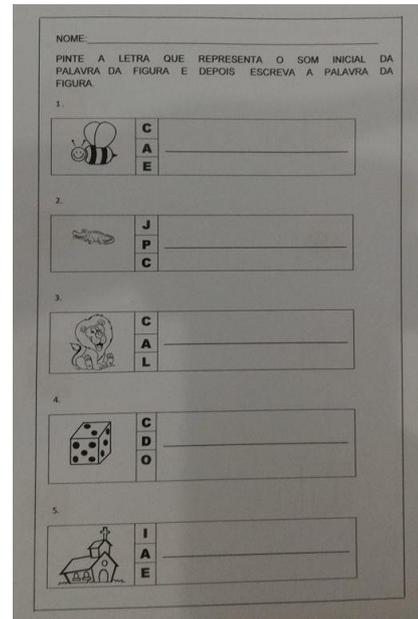


Figura 12 - Atividade de Sistematização
Fonte - Diário de Classe (Aluna 2)

Pensando nos elementos definidores para a alfabetização do ponto de vista das alunas entrevistadas, uma fala da Aluna 3 foi bastante significativa para pensarmos sobre o *ensino* da consciência fonêmica.

Percebi que fez muita falta a exploração das letras (nome e som), porque alguns não conheciam ainda todas as letras, eu não explorava aquela coisa mais sistematizada A, B, C... e isso eu sinto que fez falta.

Entrevista (Aluna 3)

Sobre o desenvolvimento da habilidade fonêmica, tanto Soares (2017) quanto Moraes (2012) argumentam que é necessário que haja o ensino intencional e sistemático por parte da escola. Embora a Aluna 3 tenha relatado que sentiu falta de uma maior exploração das letras, ao analisar o seu Diário de Classe e das demais alunas, foram encontradas muitas estratégias que contemplavam o objetivo de *reconhecer e nomear as letras do alfabeto*. Tal objetivo esteve presente em praticamente todos os dias da prática pedagógica, através de diferentes estratégias, como por exemplo, o Bingo das Letras, listas em ordem alfabética a partir de palavras estudadas durante a semana, Jogo da Janelinha, Dinâmica do ABC Maluco — em que os alunos associavam imagens às palavras do ABC da turma —, e também jogos online.

¹¹ Por motivos éticos, opto por não mostrar os rostos das crianças.

Abaixo o leitor pode visualizar algumas estratégias utilizadas para contemplar esse objetivo, seguida das intervenções utilizadas.



É aberta a janelinha aos poucos: a primeira letra do nome da brincadeira é essa (apontarei para a letra na janelinha). Hum, letra “R”, agora o “A” Como se fala essas letras juntas? Que palavras podem começar com /RA/?

Diário de Classe (Aluna 3)

Figura 13 - Jogo da Janelinha

Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)



Figura 14 - Lista em Ordem Alfabética

Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

Qual é a primeira letra do alfabeto? Vamos olhar aqui no nosso glossário dos misturichos... Tem algum misturicho aqui que começa com a letra A? Já que não tem, vamos pra próxima letra, seguindo a ordem do alfabeto... Qual é a letra que vem depois do B? Tem algum animal com a letra B? Então a BORBOLONÇA vai ser a primeira da nossa lista. Quem lembra que bichos misturados formam a BORBOLONÇA? E depois da letra B, qual letra vem, olhem no alfabeto... É a letra C... Tem algum misturicho aqui que começa com a letra C?

Diário de Classe (Aluna 1)

Esse contato com as letras, de acordo com Soares (2017), deve ser proporcionado na escola a partir do ensino intencional, visto que, apesar de desde muito cedo grande parte das crianças estarem imersas na cultura escrita, tal aprendizagem sobre as letras não ocorre de forma espontânea. Embora os objetivos de *estabelecer relação fonema/grafema e reconhecer e nomear as letras do alfabeto* sejam essenciais nessa primeira etapa da alfabetização, também é necessário compreender que, quando não articulados, esses objetivos acabam perdendo suas potencialidades. Reforçando essa ideia e também explicando o porquê desse objetivo de reconhecimento das letras estar tão presente nas três turmas de 1º ano pesquisadas, me apoio em Soares (2017, p.213) que afirma que

Não basta conhecer as letras, como não basta reconhecer fonemas por meio de treino ou avaliação da difícil, ou mesmo impossível, manipulação dos sons mínimos das palavras: são sobretudo as letras que, na aprendizagem da escrita alfabética, relevam os fonemas.

Além disso, Soares (2017), em sua mais recente publicação traz um conceito ainda pouco explorado, tendo em vista os estudos já desenvolvidos sobre alfabetização, sendo esse o conceito de *consciência grafofonêmica*. De acordo com a Soares (2017, p.216)

A expressão *consciência grafofonêmica* [...] definida como a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada, é, sem dúvida, mas adequada que a expressão *consciência fonêmica*, porque nomeia com mais precisão o nível mais avançado de consciência fonológica, a consciência fonêmica, que só é alcançada por meio da associação entre os grafemas e os segmentos que eles representam, os fonemas. É essa associação que leva a criança à *identificação* de fonema em palavras ou sílabas, não propriamente à *consciência* de fonemas.

Tal habilidade foi regularmente explorada pelas três alunas estagiárias a partir de diferentes propostas. Abaixo é possível ver algumas intervenções realizadas e que evidenciam o enfoque no desenvolvimento na *consciência grafofonêmica*.

Durante a exploração da palavra "PEDRINHO":

Como se escreve Pedrinho? Com que letra começa? Como se chama essa letra? Que som faz? Entonarei o som, destacando os movimentos da boca Se colocarmos o "A" depois dessa letra, como fica? E se colocarmos o "E"? "PE", já temos um pedacinho de Pedrinho [...]

Diário de Classe (Aluna 3)

Durante a exploração coletiva de uma música:

Onde está a palavra casa? Com que som ela começa? Com que letrinhas fazemos esse som? Onde encontramos palavras que começam assim na música?

Diário de Classe (Aluna 3)

Durante o Jogo da Janelinha com os nomes da turma:

Que letra é essa? Quem será, quem será? Qual nome começa com essa letrinha? Ex.: É a letra K... Quem aqui começa com a letra K? Kerolyn e Kauane... Qual letrinha vem depois do K da Kerolyn? E da Kauane? Vamos ver qual é a próxima letra... Qual é o nome dessa letra? Quantas letras têm ao todo no nome da colega? E quantas partezinhas?

Diário de Classe (Aluna 1)

Outro objetivo bastante aprofundado pelas três alunas durante o período de estágio foi *escrever o nome próprio com autonomia*. Novamente o Jogo da Janelinha aparece nas estratégias didáticas, dessa vez com os nomes, além de outras estratégias, como sistematização com os nomes da turma, caça palavras com os nomes e também a exploração

diária de painel com os nomes dos alunos, sendo que essa última estratégia foi utilizada sistematicamente pelas três alunas. Abaixo destaco algumas atividades utilizadas para desenvolver esse objetivo.

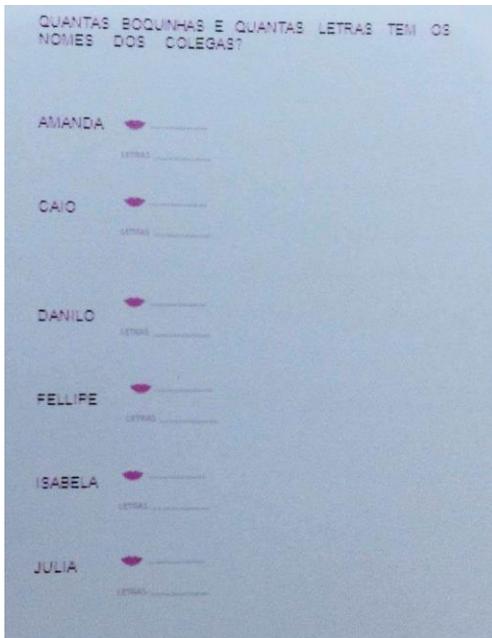


Figura 15 - Atividade de Sistematização
Fonte - Diário de Classe (Aluna 2)

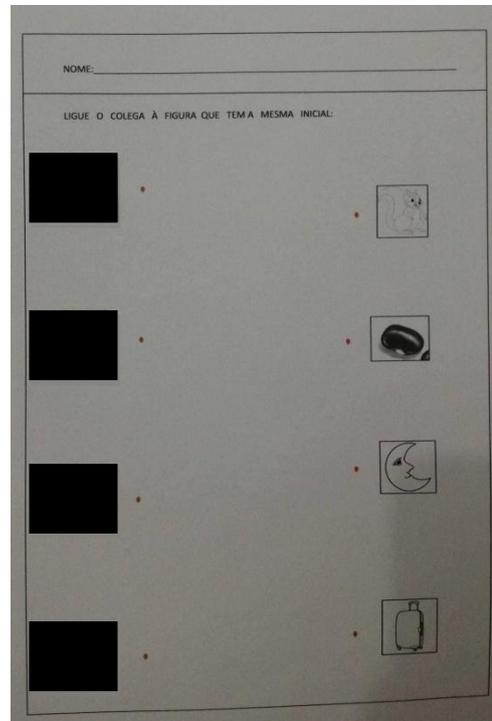


Figura 16 - Atividade de Sistematização
Fonte - Diário de Classe (Aluna 2)



Figura 17 - Caça - Palavras com os Nomes
Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)

Não só nos planejamentos semanais essa ênfase nos nomes foi dada. Quando convidadas a pensar sobre estratégias potentes para a alfabetização de seus alunos, as três alunas destacaram a importância desse trabalho. Abaixo segue o trecho da entrevista em que a Aluna 3 informa esse ponto.

Associar o nome dos colegas com a imagem no painel [...] percebi que no final quase todos já reconheciam os nomes dos colegas [...] nas testagens que eu fiz, percebi que eles tentavam associar com os nomes dos colegas [...] eu percebi que é bem importante essa exploração, a relação com os nomes é fundamental.

Entrevista (Aluna 3)

Esse investimento na estratégia de trabalhar com palavras estáveis logo no início da alfabetização, como o nome próprio ou dos colegas, além de palavras de um determinado campo semântico é de extrema importância, visto que, como apontam Piccoli e Camini (2012), o conhecimento da escrita de algumas palavras, como por exemplo, o nome próprio, proporciona à criança repensar suas hipóteses de escrita a partir da palavra que já conhece de memória.

Pensando nas atividades que se repetiam, quando questionadas, as alunas fazem contribuições para pensarmos sobre esse trabalho tão dinâmico que faz parte da vida do professor. Abaixo dois trechos das entrevistas importantes para reflexão.

Usei várias vezes a janelinha e eles participavam bastante, se empenhavam muito.

Entrevista (Aluna 3)

Procurava dar uma reformada, mesmo o que dava muito certo [...] eu repetia coisas, tipo jogos, mas eu tentava agregar algumas diferentes, mudava um pouco as estratégias.

Entrevista (Aluna 2)

Em relação a esse aspecto, comentado pelas duas alunas, analiso que seja importante, no trabalho do professor alfabetizador, fazer adaptações nas estratégias. Foi possível observar nos três Diários de Classe que as alunas faziam essas mudanças que mencionaram na entrevista; por exemplo, o Jogo da Janelinha aparece diversas vezes nos três Diários de Classe, porém as intervenções utilizadas variam: em um planejamento esse jogo é utilizado para desvendar o nome de um livro que será explorado, em outro é utilizado para promover as análises linguísticas com os nomes da turma, etc. Outro bom exemplo para pensarmos nessas atividades sistemáticas é o Bingo dos Sons Iniciais, em um planejamento é utilizado em duplas com as palavras da semana, em outro é utilizado individualmente com outro grupo de palavras já estudadas ou até mesmo alguns nomes das crianças da turma, como foi visto na **Figura 11** (página 44).

Outra habilidade linguística explorada durante o estágio, especialmente pelas alunas 2 e 3, foram as rimas e aliterações, especialmente contempladas no objetivo de *identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas*. Essa habilidade, de acordo com Soares (2017), quando desenvolvida, pode auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita. As estratégias

didáticas encontradas nos Diários de Classe que tinham como base o estudo de rimas foram Jogo da Memória, Dominó e atividades de sistematização, além da exploração de textos que continham rimas. Abaixo destaco uma atividade utilizada pela Aluna 3 e que se mostra bastante potente do ponto de vista linguístico. Nessa atividade, a Aluna 3 iniciou com um Jogo da Memória (**Figura 18**) com rimas que faziam parte do campo semântico que estava sendo estudado durante a semana¹², também é possível ver as intervenções utilizadas durante o Jogo da Memória; após, fez a atividade de sistematização (**Figura 19**) e, por fim, uma exploração coletiva do poema que continha as rimas estudadas (**Figura 20**).



Figura 18 - Jogo da Memória
Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)

Qual palavra é parecida com “pipoca”? O que uma palavra tem que ter para rimar com “pipoca”? Após o surgimento de hipóteses: uma palavra rima porque combina. Para isso tem que ter /oca/ no finalzinho dela para ser parecida, né?

Diário de Classe (Aluna 3)



Figura 19 - Atividade de Sistematização
Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)

¹² Nessa semana estava sendo um projeto na escola sobre os indígenas.

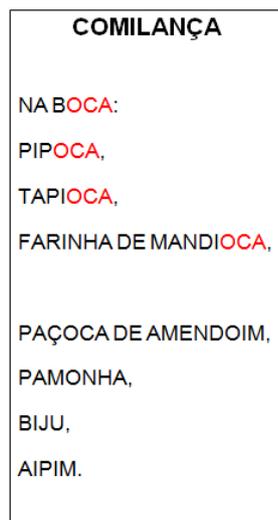


Figura 20 - Exploração de Texto Coletivamente
Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)

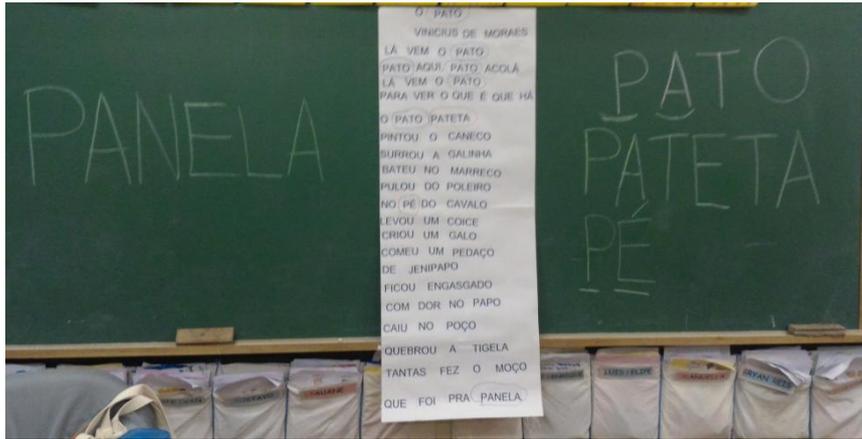
Pedirei que todos peguem a folha do poema “Comilanças” e chamarei algumas crianças para que marquem as palavras do tema no cartaz do poema montado na semana anterior. Após, chamarei quatro crianças para pegarem as imagens referentes às “comilanças” e organizarem-as de acordo com as rimas. *Qual é a palavrinha que começa com a letra C? Que som tem esse começo? E como ela termina? É parecida com qual outra?*

Diário de Classe (Aluna 3)

A exploração de rimas e aliterações é uma importante ferramenta para a reflexão metalinguística, especialmente quando explorada com um jogo ou um texto, como feito pela Aluna 3. Soares (2017, p.184) ainda aponta que

Rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológico que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal; [...] atividades que levem a criança a confrontar rimas e aliterações com sua representação escrita podem introduzir a compreensão da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético.

Por fim, o último objetivo que apresento ao leitor é *perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras*. Abaixo apresento uma estratégia utilizada pela Aluna 1, na qual os alunos fazem uma exploração coletiva da música *O Pato* de Vinícius de Moraes. O leitor pode consultar as intervenções realizadas e o recurso que foi disponibilizado para os alunos, ressaltando que além do cartaz com o texto da música exposto em frente ao quadro, os alunos receberam o texto individualmente.



Quem vem aqui na frente e acha a palavra pato no cartaz? Mais alguém, onde tem mais pato? E pateta? Quem vem aqui mostrar? E quem encontra a palavra pé? E panela?
Diário de Classe (Aluna 1)

Figura 21 - Cartaz coletivo - "O Pato" de Vinícius de Moraes
Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

Nessa estratégia didática utilizada pela Aluna 1, o objetivo de *perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras* é explorado a partir do estudo da letra P, buscando que os alunos percebam que essa mesma letra pode estar presente em diferentes palavras, neste caso, com foco na análise do início da palavra – P inicial. Outra proposta que contempla o objetivo de *perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras* foi realizada pela Aluna 3, a partir do Jogo da Janelinha, como podemos ver no quadro abaixo.

É aberta a janelinha aos poucos: a primeira letra do título do livro que vamos ler agora é essa (apontarei para a letra na janelinha). *Hum, letra "A", agora um espaço, que quer dizer que tem outra palavra separada. Agora o V e o E. Como se falam essas letras juntas? Que palavras podem começar com /VE/? Dá para saber sobre o que fala o livro, com esse título?*
Diário de Classe (Aluna 3)

Além de todas essas propostas apresentadas anteriormente, que tinham o propósito de dar conta dos objetivos estabelecidos pelas três alunas estagiárias, considero importante apresentar ao leitor a estratégia utilizada pelas três alunas para verificar se as aprendizagens relativas ao SEA estavam sendo atingidas. Como procedimento de acompanhamento de seus alunos, as alunas estagiárias fizeram uso de propostas de escrita, como ditados realizados de forma regular – aproximadamente aplicados uma vez por mês. Nessas propostas as alunas prezavam pela *escrita espontânea* ou *verdadeira escrita*, sendo essa a escrita que "proporcionaria à criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita" (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.29). Ainda nessa perspectiva, Soares (2017, p.237) discorre

sobre a escrita de palavras que, segundo a autora “[...] revela os níveis de conceitualização da escrita em que se encontram as crianças”.

Após analisar esse grande repertório de estratégias didáticas utilizadas pelas professoras-estagiárias, foi possível fazer algumas considerações. Entre elas, nota-se que é possível explorar um mesmo objetivo de aprendizagem de maneiras diferentes, seja por meio de jogos, brincadeiras, explorações orais coletivas ou mais individuais e atividades de sistematização. Essa consideração é bastante importante de ser trazida ao leitor, levando em conta que o fracasso na etapa de alfabetização que o Brasil enfrenta ainda hoje pode ser parcialmente justificado pela falta de reflexão sobre a prática pedagógica, visto que não é raro encontrarmos professores alfabetizadores que utilizam os mesmos métodos e as mesmas estratégias há anos — muitas vezes inadequados frente ao que mostram as pesquisas sobre alfabetização já desenvolvidas e as variadas habilidades de leitura e de escrita demandadas dos sujeitos alfabetizados atualmente.

Outro apontamento que acho essencial de trazer nessas considerações diz respeito ao espaço do jogo no planejamento das alunas estagiárias. Como mostrei ao longo dessa subseção, os jogos com fins didáticos foram amplamente utilizados pelas três alunas, o que torna possível afirmar que o uso desse procedimento pode ser bastante potente para a alfabetização. Sobre esse aspecto, Leal, Albuquerque e Leite (2015, p.129-130) afirmam que

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo).

Ainda nessa perspectiva, as autoras citadas enfatizam também a importância dos professores alfabetizadores não se delimitarem *apenas* aos jogos, que geralmente tem a intencionalidade de propiciar a reflexão metalinguística, mas sim ir além, proporcionando *também* a sistematização — como já citado por Piccoli (2013) —, visto que

É nesse sentido que o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos. É assumindo esse pressuposto que defendemos a utilização de jogos na alfabetização (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2015, p.118).

Outro aspecto bastante importante de pensarmos enquanto professores ou pesquisadores da área da educação é como o trabalho docente deve ser dinâmico e articulado com as diferentes competências que devem ser exploradas. As três práticas pedagógicas mostraram

que é necessário explorar as letras e seus fonemas, sílabas, rimas, palavras, frases e textos, desde o início da alfabetização, porém sempre de forma articulada, equilibrada e intencional. Sobre esse aspecto, Piccoli e Camini (2012, p.115) corroboram com a ideia de que

No planejamento para a alfabetização, priorizar o trabalho com textos não significa que a professora deverá abrir mão de trabalhar com unidades linguísticas menores. Ao contrário, é importante promover situações em que a criança possa perceber relações da ordem UNIDADE MAIOR - UNIDADE MENOR, mostrando que elas existem em relação umas com as outras.

Ainda dentro desse aspecto, apresento um trecho da entrevista realizada com a Aluna 3 que, quando solicitada a comentar sobre o modo como explorava as diferentes unidades linguísticas, contou o seguinte:

Inicialmente (explorava) a letra inicial, mas sempre foi um pouco de tudo, enquanto alguns associavam a palavra à imagem, outros já faziam a escrita; enquanto explorávamos um texto coletivamente, outros já buscavam palavras no texto; ou no poema marcavam as rimas. Acho importante como princípio para a alfabetização mesclar explorando letra, sílaba e ao mesmo tempo a palavra como um todo, em meio a textos.

Entrevista (Aluna 3)

Além dessas considerações, reforço a ideia de como se mostrou presente e eficaz a realização de estratégias que tinham como princípio o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, especialmente a habilidade de consciência silábica e fonêmica, fundamentais para o início da alfabetização.

Com tudo o que abordei até agora, podemos cada vez mais compreender a necessidade de se ter um método quando o assunto é alfabetização. Podemos ver nas práticas pedagógicas das três alunas que havia um *conjunto de procedimentos* — jogos, leitura de textos, atividades de escrita de palavras, frases e textos, análises linguísticas diversas, intervenções, etc. — que iam ao encontro dos objetivos de aprendizagem já estabelecidos previamente, comprovando mais uma vez que o trabalho pedagógico deve ter planejamento e intencionalidade. Corroborando essa ideia e salientando a complexidade envolvida no processo de alfabetização, Soares (2017, p. 238) conclui que

[...] no ensino e na aprendizagem em contexto escolar, os diferentes olhares teóricos se unem e se conciliam para a compreensão de um processo que é complexo, multifacetado, vivenciado por uma criança que ao mesmo tempo evolui em sua conceitualização da escrita, e para isso se apoia em consciência silábica e grafofonêmica, adquirindo, simultaneamente, o conhecimento das notações com que os segmentos sonoros da língua são representados no sistema de escrita - as letras.

Na próxima subseção continuo apresentando ao leitor as análises que sucederam da presente pesquisa, porém, dessa vez, o foco passa à organização dos procedimentos didáticos das professoras em sequências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, buscando evidenciar o encadeamento e o fio condutor dessas propostas em um planejamento semanal com vistas a alfabetizar em um contexto de letramento.

5.3 POSSÍVEIS SEQUÊNCIAS DE PROCEDIMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE LETRAMENTO

Na subseção que finda as análises que sucederam da presente pesquisa, como anunciado anteriormente, o objetivo é apresentar ao leitor três planejamentos semanais elaborados pelas alunas estagiárias e que contemplaram de forma significativa os quatro eixos que tenho abordado ao longo da pesquisa, — ao lado de vários autores que afirmam a importância desse trabalho —, levando em conta que esses eixos são essenciais para que o processo de alfabetização e letramento ocorra de forma significativa para os alunos e que sejam atingidos os objetivos de aprendizagem estabelecidos para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Os quatro eixos, como já mencionados em seções anteriores, são: *leitura*, *escrita*, *oralidade* e *análise linguística*. Esses eixos são fortemente defendidos pelo PNAIC, no qual a formação aos professores é dada no âmbito de uma prática docente que os contemple de maneira dinâmica e mais variada possível, estabelecendo uma articulação com outras áreas de conhecimento também, como podemos ver no trecho abaixo, de acordo com Andrade (2015, p.79)

[...] desde a Educação Infantil e em sua continuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas podem ser mais facilmente integradas entre si e, nessa integração a imbricação com os conteúdos retomados e articulados em diferentes disciplinas, a imbricação de Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística pode ainda mais abertamente se produzir. Escreve-se sobre o que se leu efetivamente (compreensivamente, interpretativamente, significativamente), sobre um certo conteúdo, constitutivo de um certo componente curricular. Debate-se oralmente, sobre esta escrita produzida que, por sua vez, pressupõe leituras compartilhadas. As leituras, para se darem de forma plena, dependem de análises linguísticas necessariamente, pois, conforme o gênero discursivo em questão, serão de ordem vocabular, sintática, morfológica, textual ou outras.

Nessa perspectiva, nota-se que as práticas das alunas estagiárias contemplaram os eixos de forma bastante variada, confirmando que "importa ao docente, sobretudo, calcular a sua

dosagem, em cada evento, ora mais voltada para um, ora para dois, ora ainda para mais de dois deles" (ANDRADE, 2015, p.74). A partir desse aspecto, foi possível observar que as três alunas estagiárias desenvolveram planejamentos envolvendo propostas pedagógicas que focalizavam a alfabetização regularmente, com o intuito de dar conta dos quatro eixos, como mostro abaixo nas sequências destacadas.

A primeira sequência apresentada é da Aluna 1, desenvolvida dentro do projeto didático com a temática dos animais. Abaixo segue o quadro síntese das propostas desenvolvidas durante a semana que é destacada do Diário de Classe.

Horário	Segunda – 22/05/2017	Terça – 23/05/2017	Quarta – 24/05/2017	Quinta – 25/05/2017
1º 13h15min As 13h30min	Atividades Permanentes (Chamada, Calendário, Rotina e Ajudantes do Dia)	Atividades Permanentes (Chamada, Calendário, Rotina e Ajudantes do Dia)	Atividades Permanentes (Chamada, Calendário, Rotina e Ajudantes do Dia)	Atividades Permanentes (Chamada, Calendário, Rotina e Ajudantes do Dia)
2º	Leitura: "Misturichos" - Beatriz Carvalho e Renata Bueno	Monta Palavras: <i>Misturichos</i>	Jogo: Dez Coloridos	Jogo da Janelinha: MISTURICHO Criação Própria: Misturicho
3º	Lista dos Misturichos em ordem alfabética	Monta Palavras: <i>Misturichos</i>	Sistematização no Caderno	Exposição dos Misturichos da Turma A12
15h45min às 16h05min	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
4º	PRAÇA	PRAÇA	ARTES	PROFESSORA TITULAR
5º	Massinha de Modelar	BIBLIOTECA	ARTES	EDUCAÇÃO FÍSICA

Figura 22 - Planejamento Semanal
Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

Nesse quadro podemos ver os quatro eixos sendo explorados numa mesma semana nas propostas destacadas com cor escura, — dinâmica que se repetiu ao longo dos três Diários de Classe. A *leitura* é feita pela professora, seguida de diversas intervenções prévias, durante e após a leitura, como é possível ver nos excertos retirados do Diário de Classe da Aluna 1.

Intervenções prévias:

[...] Colarei duas imagens de animais misturados, confeccionados por mim a partir de recortes de animais de revistas/livros e questionarei as crianças sobre o que estão vendo, o que imaginam que esteja acontecendo nas imagens, etc. Após, irei mostrar a capa e contra capa do livro indagando a turma sobre o que estão vendo, da seguinte maneira: "*O que vocês veem aqui? Que bicho é esse? Parece com o que?*", ouvirei os levantamentos da turma e em seguida irei ler o nome da história, explicando: "*O nome desse livro é MISTURICHOS... O que será que significa essa palavra? Alguém já ouviu antes? Vou dar uma dica... O animal que tá aparecendo aqui na capa é um misturicho... E o nome dele é vacalhinha! Alguém já descobriu qual é o segredo dessa história?*". Aguardarei que a turma se dê conta de que a história traz a mistura de diferentes bichos ou, caso isso não ocorra, irei revelar.

Intervenções durante:

Em seguida começarei a leitura, explicando: "O primeiro bicho que aparece aqui é a tucananta... Quem tem alguma ideia de como é uma tucananta?! Vou dar uma dica... São dois animais que se misturaram... Quem sabe quais animais são esses?" Em seguida, irei mostrar a imagem, fazer a leitura e questionar: "Além de dar bicada e andar rebolando... O que mais a tucananta poderia fazer?"

Intervenções após:

Após concluir, irei retomar com a turma: "O que acharam da história? Qual foi o misturicho que vocês mais gostaram? Vamos lembrar quais os misturichos que apareceram na história... Como era cada um... O que faziam mesmo? Que outros misturichos podemos inventar? Que misturicho ia dar se misturássemos um pato com um porco? etc". Após, colocarei no quadro o nome dos bichos, com a imagem ao lado, explicando para a turma que os nomes ficarão durante toda semana expostos ali.

Diário de Classe (Aluna 1)

Ainda é possível destacar que além da *leitura*, a *oralidade* também foi desenvolvida durante essa exploração realizada pela aluna estagiária, visto que em todos os momentos os alunos são convidados a se expressarem, desenvolvendo assim suas habilidades discursivas na modalidade oral. Seguindo o quadro da **Figura 22**, a aluna utiliza a proposta de Montapalavras, a partir das palavras-chave presentes no livro, com o intuito de desenvolver a *análise linguística*, com foco na consciência silábica, como podemos ver no quadro abaixo.

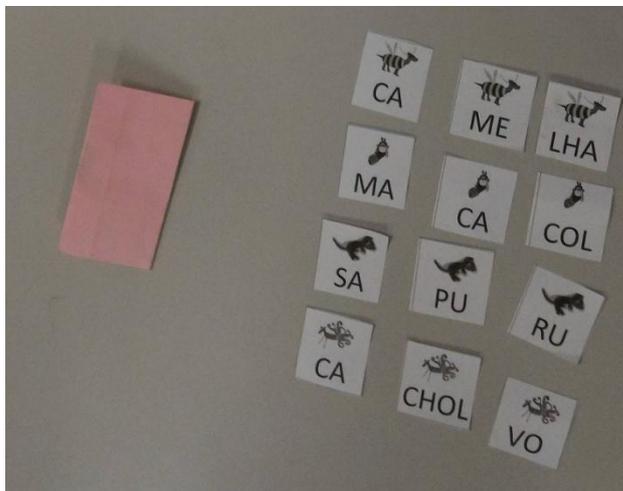


Figura 23 - Monta Palavras

Fonte - Diário de Classe (Aluna 1)

Após entregar um envelope para cada aluno, explicarei: "O que tem aí no envelope? Que misturichos estão aparecendo aí? Que letras são essas? Alguém descobriu? Esse jogo é um desafio... Quero ver quem consegue montar os nomes dos misturichos... Vamos pensar juntos, procurem aí as partezinhas da "CAMELHA". Vamos fazer juntos, quantas vezes abrimos a boquinha pra falar "CAMELHA"? E quantas partes da CAMELHA tem aí no envelope? E agora, como podemos descobrir qual é a primeira parte da camelha? Vamos pensar... Quais letrinhas nós precisamos para fazer o "CA"? Vamos pensar no som... É o mesmo som que tem no começo da "CAPIVARA", que já estudamos... Quem sabe? E depois, qual parte vem? Como fazemos o "ME"? Vou dar uma dica... No nome da Manuella, para fazer o "MA", é o M com o A.... E para fazer o ME? Alguém descobriu? etc".

Diário de Classe (Aluna 1)

Nas propostas de sexta-feira, a aluna estagiária novamente proporciona mais um momento de *análise linguística*, a partir do Jogo da Janelinha com a palavra MISTURICHO. Após essa proposta, os alunos foram convidados a criar seus próprios misturichos, momento em que a *escrita* é desenvolvida, juntamente com a análise linguística, e, novamente, a *oralidade* aparece, dessa vez através da preparação e da apresentação oral dos alunos em frente à turma, conforme é possível verificar no trecho abaixo.

Explicarei que assim como as autoras, a turma A12 também irá criar os seus misturichos, nesse momento aproveitarei para retomar os possíveis misturichos e dialogar com a turma sobre as possíveis criações. Então dividirei a turma em duplas. Após reorganizar a sala, solicitarei que cada dupla converse baixinho e invente um novo misturicho, explicarei ainda que quem quiser, pode olhar o nosso Glossário do livro de Avestruz a Zebra, exposto na sala, para ter ideias. Após dar alguns minutos para que as duplas pensem, solicitarei que contem para a turma a ideia de misturicho que tiveram e entregarei uma folha por dupla, explicando que deverão trabalhar juntos, cada um fazendo uma parte, igual as autoras, sem brigar, e após irão escrever o nome do misturicho conforme imaginam que é. No momento final, irão apresentar para a turma.

Diário de Classe (Aluna 1)

Abaixo podemos visualizar o quadro com a segunda sequência de atividades, retirada do Diário de Classe da Aluna 2.

Horário	Segunda – 15/05/2017	Terça – 16/05/2017	Quarta – 17/05/2017	Quinta – 18/05/2017
1º	Antecipação do livro "A esquisita Aranha Rita" - Lúcia Reis	Retomada do livro: colação do livro em tamanho A3 na sala.	Por que a Rita é esquisita? - Explosão de ideias.	Escrita de bilhete para Rita.
2º	Leitura do livro e apresentação das palavras da semana	Os problemas da Rita	Bingo das Palavras da Rita	Escrita de bilhete para Rita.
3º	Escrita das Palavras da Semana	Brinquedo livre	Desenho da Margarita, irmã da Rita.	Os problemas da Rita
10h10min às 10h25min	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
5º	Análise das palavras da semana	Busca das palavras da Rita no texto	Leitura de um trecho do livro em duplas	REUNIÃO PEDAGÓGICA
6º	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO

Figura 24 - Planejamento Semanal
Fonte - Diário de Classe (Aluna 2)

Assim como visto na sequência anterior, a Aluna 2 também contempla a exploração dos quatro eixos em diferentes momentos do seu planejamento semanal. Como podemos ver nos destaques da **Figura 24**, a aluna estagiária começa seu planejamento com uma leitura de uma narrativa infantil, seguindo com a escrita e análise de palavras-chave da narrativa.

Podemos ver que ao longo da semana diferentes estratégias para a alfabetização são utilizadas, buscando que a leitura, escrita, oralidade e análise linguística ocorram de diferentes formas, como é possível visualizar quando a aluna propõe a exploração do texto a partir da busca de palavras no texto, o Bingo da Palavras, a leitura de trechos do livro em duplas, a escrita de um bilhete, etc. Percebe-se também que os alunos, mesmo não dominando todas as habilidades necessárias para a escrita alfabética, não deixam de participar de prática letradas, como fica claro, por exemplo, na proposta onde devem escrever um bilhete para a Aranha Rita. Outro importante destaque a ser feito é que a Aluna 2 desenvolve seu planejamento semanal num contexto de exploração das aranhas, temática que faz parte do projeto didático que já estava sendo desenvolvido com a turma, proporcionando assim uma aprendizagem mais significativa às crianças, visto que estavam se alfabetizando num contexto de letramento. Outro ponto a ser destacado é a articulação da temática de estudo com outras áreas de conhecimento, como a matemática, as artes e as ciências naturais.

Por último apresento a terceira sequência de estratégias para a alfabetização, desenvolvida pela Aluna 3, como é possível visualizar no quadro abaixo:

Horário	Segunda – 17/04/2017	Terça – 18/04/2017	Quarta – 19/04/2017	Quinta – 20/04/2017
1º	- Acolhida dos alunos e organização da sala. - Exploração dos ajudantes do dia e do calendário. - Data no quadro	- Acolhida dos alunos e organização da sala. - Exploração dos ajudantes do dia e do calendário. - Data no quadro	- Acolhida dos alunos e organização da sala. - Exploração dos ajudantes do dia e do calendário. - Data no quadro	- Acolhida dos alunos e organização da sala. - Exploração dos ajudantes do dia e do calendário. - Data no quadro
2º	- Hora da leitura - Exploração do painel “Nossos Nomes” - Caça palavras dos nomes	- Hora da leitura - Leitura do poema: Comilança, de Márcia Leite - Montagem do poema em tamanho grande no quadro	- Hora da leitura - Poema “De cima, de Baixo”, de Márcia Leite - Exploração dos animais do poema no “ABC Maluco”	- Hora da leitura - Dinâmica com imagens de diversos ambientes– discussão a respeito da moradia de cada um - Conversa sobre animais que vivem no mesmo espaço de moradia das crianças e animais que dividem espaço com povos indígenas nas florestas
3º	- Leitura do poema “Casa para Morar”, de Márcia Leite - Marcações no poema - Exploração das palavras do poema no “ABC Maluco”	- Exploração das “comilanças” no painel “ABC Maluco” - Folha estruturada: desenho da “comilança” preferida + escrita	- Sala Audiovisual: vídeo sobre brincadeiras indígenas - Jogo da janelinha com nomes de brincadeiras de povos indígenas	- Desenho de animais selvagens e animais domésticos - Exploração do painel “ABC Maluco” com escrita de nomes de animais
4º	- Folha estruturada: consciência silábica+ escrita - Presente do coelhinho + organização da Fábrica de Ovos de Páscoa na sala	- Apresentação para os colegas de sua “comilança” preferida –relação com comidas típicas de alguns povos indígenas - Jogo da Memória de rimas	- Jogo dos 10 Colondos com gravetos coloridos - Folha estruturada: anotações sobre o jogo	- Confecção de animais com nomes de origem indígena com massinha de modelar
10h10min às 10h25min	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio
5º	- Pintura e decoração dos ovos na Fábrica de Ovos de Páscoa - Tema: marcações no poema “Casa pra Morar”	- Tema: folha estruturada: rimas - “O segredo dos ovos de Páscoa- contação” - Recheio dos ovos de Páscoa	EDUCAÇÃO FÍSICA – 10h25min às 11h15min (com brincadeiras indígenas)	- Tema: desenhar um habitat para o animal confeccionado com massinha BIBLIOTECA – 10h25min às 11h15min
		HORADO BRINQUEDO – 11h15min às 11h40min	- Brincadeira no pátio	HORA DO CONTO – 11h15min às 11h40min

Figura 25 - Planejamento Semanal
Fonte - Diário de Classe (Aluna 3)

Seguindo a mesma lógica das duas sequências anteriores, é possível analisar que a Aluna 3 também explora os diferentes eixos em seu planejamento, como podemos visualizar nos destaques da **Figura 25**. Assim como as outras duas alunas, a Aluna 3 inicia seu planejamento semanal com a exploração de um texto, nesse caso, um poema, que reforça a ideia de uma prática pedagógica que contemple diferentes gêneros textuais. Um aspecto que marca o planejamento semanal da Aluna 3 é a presença de propostas lúdicas, como o Jogo da Memória de rimas e a dinâmica com as imagens de diferentes ambientes. Outro ponto bastante importante para essa etapa da alfabetização é o trabalho com os nomes das crianças, que podemos ver sendo desenvolvido através da exploração do painel "Nossos Nomes", e também com o caça palavras dos nomes. Podemos ver que o desenvolvimento dos quatro eixos ocorre de maneira bem dinâmica, a partir de diferentes estratégias, como o desenvolvimento da consciência silábica, exploração do gênero textual poema a partir de rimas e também propostas que desenvolvem a oralidade, como é o caso da apresentação para os colegas.

Como podemos ver nessas três sequências de estratégias, as habilidades linguísticas necessárias para dar conta da etapa inicial da alfabetização foram desenvolvidas concomitantemente com o letramento. As alunas estagiárias manipularam, analisaram e produziram escritas e leituras de diferentes unidades linguísticas com os alunos, como é o caso das leituras de narrativas infantis e poemas, seguidas da exploração da palavra juntamente com a letra inicial e ordem alfabética, no caso da Aluna 1, propiciando um momento de análise linguística e também de desenvolvimento da consciência grafofonêmica; ou a exploração das palavras do texto, como as Alunas 2 e 3 propõem após a leitura. Além dessas habilidades, as alunas ainda exploram a consciência silábica a partir da análise linguística que o jogo Monta-Palavras propõe, no caso da Aluna 1, ou também através da folha estruturada, como realizado pela Aluna 3. Além disso, podemos ver que a Aluna 1 propõe que a semana culmine com a produção artística e escrita dos alunos, assim como a Aluna 2, que propõe a escrita de um bilhete para a Aranha Rita.

Vale destacar que todos esses *conjuntos de procedimentos* são desenvolvidos em contextos de letramento, como vimos até agora nas propostas apresentadas, visto que os alunos são instigados a pensar e se expressar sobre textos que já fazem parte do repertório deles. Faço ainda um destaque para pensarmos no modo como esses quatro eixos se desenvolvem de forma dinâmica e articulada, pois, como foi possível notar, cada procedimento utilizado pelas alunas, dava conta de mais de um eixo, fazendo com que a

prática pedagógica permitisse um diálogo entre os diferentes eixos que compõem o processo de alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o longo trajeto trilhado em busca de possíveis respostas para as questões que proponho logo na primeira seção deste trabalho, faço agora o fechamento de tudo que apresentei na pesquisa desenvolvida. Lembro o leitor que o objetivo principal desse estudo é evidenciar e analisar conjuntos de procedimentos utilizados por professoras estagiárias em turmas de 1º ano do ensino fundamental, tendo em vista o avanço das aprendizagens sobre o SEA, como já anunciado na seção introdutória.

A partir de uma retomada teórica, aliada ao olhar atento sob os Diários de Classe das três alunas, foi possível desemaranhar esse objetivo. Para isso, muitas outras questões foram surgindo. Logo quando me propus pesquisar sobre as estratégias didáticas que propiciavam avanços nas aprendizagens do SEA, diversos termos que até então não eram compreendidos com tanta clareza por mim, acabaram sendo compreendidos. Com isso, em meio a tantas dúvidas que ainda constituem minha formação, uma certeza se destaca: para compreender o processo de alfabetização de forma plena, seria necessário muito mais que um semestre de estudos, tempo destinado a esse Trabalho de Conclusão de Curso.

Outra questão emergente desse estudo está relacionada com o dilema da teoria *versus* prática. Após olhar por diversas vezes os Diários de Classe e ouvir as entrevistas, ficou claro que não existe prática sem embasamento teórico consistente. Todos os procedimentos utilizados pelas alunas estavam imbricados em teorias sobre a alfabetização, como foi possível ver nas análises descritas na seção acima. Além disso, esses procedimentos também apresentam fortes marcas que se justificam na formação que é oferecida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, mais especificamente, na Faculdade de Educação, como é possível notar quando se observa a similaridade na estrutura dos planejamentos e na escolha dos procedimentos metodológicos, especialmente no que diz respeito à dinamicidade que deve se fazer presente na prática docente. Com isso, destaco que seria interessante para estudos futuros, buscar descobrir que práticas pedagógicas são realizadas por professoras que têm sua formação em outras instituições de ensino; quais as práticas pedagógicas se repetem e quais trazem mais fortemente a marca da formação advinda das diferentes instituições.

Assim como proposto no título deste trabalho: "Alfabetização inicial de crianças: um estudo sobre conjuntos de procedimentos para apropriação do sistema de escrita alfabética", foi possível perceber que as três alunas utilizavam métodos para alfabetizar. Apesar de o

termo método ainda ser compreendido de forma equivocada por alguns estudiosos do campo da Educação e por alguns professores, como vimos na subseção *Métodos para a alfabetização: uma abordagem histórica*, me alio à Soares (2017, p. 333-334) quando afirma que

[...] o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada — aqueles/aquelas que alfabetizam com método.

Compreendendo que alfabetizar com método seja o que a citação anterior propõe, e considero ser correto afirmar que as três alunas estagiárias alfabetizavam com método, tendo em vista que, ao observar seus diários, foi possível verificar que as estratégias didáticas utilizadas para a apropriação do SEA levavam em conta os níveis psicogenéticos de escrita em que os alunos se encontravam, os objetivos que deveriam ser alcançados, as habilidades metalinguísticas que precisavam ser desenvolvidas, a importância das intervenções pedagógicas e da sistematização dos conhecimentos pelos alunos, a articulação entre os diferentes eixos para o ensino da leitura e da escrita, etc., proporcionando, assim, condições para que as alunas estagiárias pudessem realizar um planejamento adequado para que a turma e para que cada aluno avançasse. Ainda nessa perspectiva, defendo a importância de registrar e analisar essas três práticas pedagógicas através desse Trabalho de Conclusão de Curso, marcando assim o que é considerado como "ideal" para a alfabetização das crianças brasileiras no período histórico em que vivemos atualmente, o que, certamente, será modificado conforme as necessidades que forem surgindo com o passar dos anos.

Além dos mecanismos utilizados pelas alunas para que seus alunos avançassem nas aprendizagens sobre os aspectos linguísticos da alfabetização — sendo esse o foco das análises —, foi perceptível que as três alunas estagiárias alfabetizaram letrando, tendo em vista que somente o domínio das questões linguísticas não é o suficiente para afirmar que uma criança está alfabetizada, visto que, para isso, é necessário também estar imersa na cultura escrita, interagindo de diversas maneiras com diferentes textos, como vimos nas subseções *Análise das práticas de letramento* e também *Possíveis sequências de procedimentos para a alfabetização em um contexto de letramento*. Vimos que as três alunas estagiárias proporcionaram que seus alunos se inserissem no mundo da escrita a partir de interações reais

com materiais escritos, deixando de lado a metodologia de trabalhar com palavras isoladas e fora do contexto.

A partir desse primeiro ensaio como pesquisadora pude perceber como esse olhar analítico sob um objeto de estudo — que nesse caso se trata das três práticas pedagógicas —, traz subsídios para repensar o trabalho docente. Apesar de compreender que ainda existem muitas questões sobre a alfabetização que devem ser respondidas, considero que um primeiro e singelo passo rumo ao meu aperfeiçoamento profissional foi dado: a retomada da minha prática pedagógica — e das duas colegas participantes da pesquisa — a fim de compreender as metodologias utilizadas nas três diferentes turmas de alfabetização que compuseram esse Trabalho de Conclusão de Curso, sendo esse exercício de reflexão fundamental para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ANRADE, Ludmila Thomé. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. P- 68-81.
- ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Educação e Contemporaneidade. FAEEBA. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BARBOSA, José. **Breve história das metodologias**. In: BARBOSA, José. Alfabetização e Leitura. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2013. P. 49-61.
- CAMINI, Patrícia. PICCOLI, Luciana. **Conselho de Classe: O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização**. PÁTIO, [s.l], v. 71, p.42-42, AGO/OUT, 2014.
- FERRARO, Alceu. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- GALVÃO, Andréa. LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as)**. In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. P. 11-28.
- LEAL, Telma Ferraz. ROSA, Ester Calland. Formação de Leitores na Escola: Leitura como prática social. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. P-48
- LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges. LEITE, Tânia Maria. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Criança no Ciclo de Alfabetização. Caderno 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. P-118-130.
- MORAIS, Artur Gomes. **Revisão de antigas formas de alfabetizar**. In: MORAIS, Artur Gomes. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo. Editora Melhoramento Ltda, 2012. P. 12-42.
- MORAIS, Artur Gomes. **A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo**. In: MORAIS, Artur Gomes. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo. Editora Melhoramento Ltda, 2012. P. 49-51.

MORAIS, Artur Gomes. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. P.59-67

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. Porto Alegre, 2009. P-75.

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. **Por onde andam as discussões sobre alfabetização?** In: Práticas pedagógicas em ALFABETIZAÇÃO: espaço, tempo e corporeidade. Erechim. Edelbra. 2012. P- 28-36.

PICCOLI, Luciana. **Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização**. In: Salto para o futuro: Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. TV Escola. 2013. P. 37-47

SOARES, Magda. **Letramento em verbete: O que é letramento?** In: SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2006a. P. 13-27

SOARES, Magda. **Letramento em texto didático: O que é letramento e alfabetização?** In: SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2006b. P. 29-60

SOARES, Magda. **Alfabetização: em busca de um método?** In: SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo. Editora Contexto, 2015. P. 85-97

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Editora Contexto. São Paulo. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V (organizadora). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. P. 23-30

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

Jogos	Descrição*
Batalha de Palavras*	<p style="text-align: center;">Batalha de palavras (Cartela do aluno)</p> <p>Finalidade:</p> <p>Vence o jogo quem tiver mais fichas ao final</p> <p>Jogadores: dois jogadores ou duas duplas.</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30 fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas. <p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As fichas devem ser distribuídas igualmente entre os dois jogadores. Estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte. - O primeiro jogador desvira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que o seu adversário também desvira uma ficha do montinho dele. - O jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário. - Se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve desvirar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas. Nesse caso, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada. - O vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.
Monta Palavras	Cada aluno recebe um conjunto de palavras segmentadas por sílabas ou letras, com ou sem apoio de imagem, sendo desafiado a montá-las.
Jogo trilha das Sílabas (Elabora pela Aluna 3)	A aluna estagiária separa imagens já conhecidas pelas crianças. Um aluno de cada vez retira uma imagem e deverá caminhar na trilha conforme o número de sílabas da imagem que retirou.

Bingo do Som Inicial*	<p style="text-align: center;">Bingo dos sons iniciais (Cartela do aluno)</p> <p>Jogadores Meta do jogo:</p> <p>Vence o jogo quem primeiro completar a sua cartela, marcando todas as figuras.</p> <p>Jogadores: 2 a 15 jogadores ou duplas</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras. - 30 fichas com palavras escritas. - Um saco para guardar as fichas de palavras. <p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela. - A professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta. - Os jogadores que tiverem, em sua cartela, uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la. - O jogo termina quando um jogador ou uma dupla marcar todas as palavras de sua cartela.
Jogo da Janelinha	A professora deverá selecionar uma ou mais palavras e escondê-la dentro uma fenda de papel. Então, irá mostrar uma letra de cada vez para os alunos até que a palavra seja revelada por completo.

<p>Bingo da Letra Inicial*</p>	<p style="text-align: center;">Bingo letra inicial (Cartela do aluno)</p> <p>Finalidade: Ganha o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras.</p> <p>Jogadores: 4 a 9 jogadores ou duplas</p> <p>Componentes: -9 cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais -Fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas -Saco escuro para colocar as fichas das letras</p> <p>Regras -Cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela -Um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra. -Os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar alguma das palavras e, caso algum deles precise, grita o nome da letra. -O jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e a coloca na célula correspondente à palavra. -Nova letra é sorteada, e o jogo prossegue até que um dos jogadores complete sua cartela.</p>
--------------------------------	--

*Descrição retirada do material disponibilizado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). 2009, Recife.

* Os jogos eram adaptados conforme as palavras do contexto da turma.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Trabalho de Conclusão de Curso: Estratégias didáticas para alfabetização infantil **Aluna:**

Ingrid Erci Flack da Silva

Orientadora: Profa. Renata Sperrhake

O presente trabalho corresponde à monografia do Trabalho de Conclusão de Curso vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem como principal objetivo evidenciar e analisar estratégias didáticas utilizadas para alfabetização infantil em três turmas diferentes de 1º ano do Ensino Fundamental.

A coleta de dados será realizada através de uma análise documental a partir do Diário de Classe produzido durante o estágio, uma entrevista presencial que terá seu áudio gravado e um questionário enviado por e-mail. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, você resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Você também terá a garantia de resposta a qualquer pergunta que faça. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail: ingrid_flack@hotmail.com

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo com informações relevantes sobre estratégias didáticas utilizadas por professoras alfabetizadoras. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, fui informado dos objetivos da pesquisa acima descrita de maneira clara e detalhada. Esclareci minhas dúvidas e sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minhas decisões se assim eu o desejar. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____.

Aluna: Ingrid Erci Flack da Silva

_____, ____ de _____ de ____

Nome da assinatura do responsável