

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Francini Rosa Fagundes

**DESIGN PEDAGÓGICO:
análise de folhas estruturadas desenvolvidas no contexto da alfabetização**

Porto Alegre
1. Semestre
2019

Francini Rosa Fagundes

**DESIGN PEDAGÓGICO:
análise de folhas estruturadas desenvolvidas no contexto da alfabetização**

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

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

1. Semestre

2019

Francini Rosa Fagundes

**DESIGN PEDAGÓGICO:
análise de folhas estruturadas desenvolvidas no contexto da alfabetização**

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

Aprovado em 11 de julho de 2019.

Profa. Dra. Luciana Piccoli – Orientadora

Profa. Ma. Clarissa dos Santos Pereira

Prof. Me. Sandro Roberto Fetter

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são dedicados às principais pessoas que possibilitaram o desenvolvimento deste estudo: meus alunos. Através de suas falas, questionamentos, olhares, expressões e necessidades, suscitaram dúvidas e desejos de busca e aprimoramento dos materiais que lhes oferecia cotidianamente. Eles foram minha maior inspiração. Elaborar cada detalhe das folhas estruturadas, pensando nas reações que seriam causadas por elas, fazia diferença. Imaginar o quanto de aprendizagens poderiam ser oportunizadas ou restringidas, a partir delas, mais ainda. Obrigada por contribuírem com minha formação, por me fazerem querer ir adiante e ser uma professora melhor.

Antes eu fazia uma riscalhada e pensava que aquilo era letra. Agora eu já tô bem melhor.

Lucas, 7 anos.

Autorreflexão

13ª semana de Estágio Obrigatório

RESUMO

Esta monografia, de caráter qualitativo, traduz-se em uma análise documental, sendo o principal documento de análise, o Diário de Classe, construído durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de Porto Alegre/RS. Abordando questões acerca de recursos didáticos, especificamente, folhas estruturadas, o objetivo do estudo é identificar quais princípios do design foram empregados na produção das folhas estruturadas e como as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita puderam ser exploradas na alfabetização a partir da elaboração das propostas didáticas em foco nessas folhas. No referencial teórico, são apresentadas discussões conceituais das áreas de alfabetização, design e profissionalização da formação docente. A partir do material empírico focalizado, foram elaborados dois eixos analíticos: 1) Design Pedagógico e 2) Mobilização das habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita. No primeiro reflete-se sobre o emprego de princípios básicos do design, como alinhamento, proximidade e repetição, além do tipo de fonte, espaçamento e usos de imagens aplicados. O segundo dedica-se à análise da exploração dos três níveis da consciência fonológica expostos por Magda Soares (consciência de rimas e aliterações; consciência silábica e consciência fonêmica) nas atividades presentes nas folhas estruturadas e ao exame da utilização de estratégias de leitura e escrita. As análises apontam que o emprego adequado dos princípios do design interfere na qualidade gráfica dos materiais, influenciando na compreensão das atividades. Além disso, evidenciam a importância da exploração e desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em sala de aula, para a aprendizagem inicial da língua escrita – a alfabetização. A necessidade de realização de intervenções sobre as propostas de cada folha estruturada e do encadeamento entre elas também foram achados do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Design Pedagógico. Recursos didáticos. Folhas estruturadas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Metodologia

Figura 2: Folha “Expressão animal”

Figura 3: Folha “Desvendando palavras”

Figura 4: Folha “Partes do corpo humano (2)”

Figura 5: Folha “Extraordinário”

Figura 6: Folha “Linha do tempo da minha vida”

Figura 7: Folha “Letras faltantes”

Figura 8: Folha “Os chifres de Filomena: ditado recortado”

Figura 9: Folha “Cabeça, ombro, joelho e pé”

Figura 10: Folha “Monta palavras”

Figura 11: Folha “Rimando com o corpo humano”

Figura 12: Folha “Registro trilha dos bichos”

Figura 13: Folha “Diversão animal”

Figura 14: Folha “Os chifres de Filomena: inferências”

Figura 15: Folha “Investigação animal”

Figura 16: Folha “Ditado relâmpago”

Figura 17: Dimensões da consciência metalinguística

Figura 18: Folha “O que começa com A, B, C...?”

Figura 19: Cartelas do jogo “Batalhas de palavras”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 A FOLHA ESTRUTURADA NO PLANEJAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO.....	18
3.2 ENGENHARIA DIDÁTICA: UM SABER DOCENTE PRÁTICO & TEÓRICO	19
3.3 DESIGN PEDAGÓGICO	21
4 EIXOS ANALÍTICOS	26
4.1 DESIGN PEDAGÓGICO	26
4.1.1 Alinhamento	27
4.1.2 Proximidade	31
4.1.3 Repetição	35
4.1.4 Fonte, espaçamentos e os usos de imagem	36
4.2 MOBILIZAÇÃO DAS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA E ESCRITA	41
4.2.1 Consciência de rimas e aliterações	43
4.2.2 Consciência silábica	45
4.2.3 Consciência fonêmica	47
4.2.4 Estratégias de leitura e escrita	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

O assunto “folhas estruturadas” se faz presente em minhas reflexões pedagógicas desde que iniciei minha formação docente, ainda no Curso Normal (Magistério). Folhinha, folha de atividade, ficha didática e por último, folha estruturada, foram nomenclaturas que o material recebeu ao longo deste tempo em que reflito sobre ele e que foram mudando de acordo com meu progresso na graduação. Diferentemente da nomenclatura variável, algo que permaneceu desde o princípio, e que com o tempo só se expandiu, foram os questionamentos acerca da produção deste material: qual a fonte mais indicada para ser utilizada? Existe uma formatação indicada? Utilizar imagens proporciona qualidade ou isso desvia a atenção, compromete a compreensão da atividade? O estético é importante ou é uma questão supérflua? Folhas descontextualizadas do tema trabalhado são de fato produtivas? As folhas devem ser autoexplicativas ou o apoio pedagógico é fundamental? Como potencializar a folha em prol das aprendizagens dos alunos?

Durante a graduação, mais especificamente nas práticas pedagógicas, momento em que deveria haver a produção de materiais didáticos, algumas professoras chamavam atenção de nós alunas em relação a esses aspectos mencionados em meus questionamentos, mas, na maioria das vezes, enfatizando que deveria existir cautela sobre eles, raramente houveram sugestões explícitas de como e por que produzi-los. No estágio obrigatório do curso, realizado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, da rede pública de Porto Alegre, os questionamentos antes mencionados se tornaram ainda mais presentes e urgentes de serem respondidos, uma vez que a frequência de produção desse tipo de material aumentou consideravelmente. Não havendo nenhuma referência bibliográfica, didática, na qual eu pudesse me apoiar, na maior parte do tempo, a intuição e a experiência prática foram meus guias. Finalizei o estágio com um acervo próprio e consistente de folhas estruturadas, pelas quais recebi muitos elogios da equipe de professoras que me orientavam. Contudo, juntamente com este acervo, estavam os questionamentos iniciais que ainda não haviam sido respondidos detalhadamente e mereciam atenção, pois, com certeza, respondê-los iria contribuir não só com minha formação docente, mas também com a de tantas outras colegas de profissão.

Foi a partir disso que as folhas estruturadas foram eleitas como o tema do meu trabalho de conclusão de curso. Dolz (2009) aborda a produção de recursos didáticos como uma competência docente, enfatizando a necessidade de elaboração além da adaptação de materiais já existentes. Além do conteúdo, das propostas que compõem as folhas, referentes à alfabetização, busco investigar como alguns aspectos de layout influenciam na qualidade dos materiais, visando sugestões específicas de utilização. Dessa forma, aliam-se duas áreas – Design e Educação – que, apesar de distintas, atravessaram ao mesmo tempo minha prática pedagógica.

Assim, o objetivo deste estudo é identificar quais princípios do design foram empregados na produção das folhas estruturadas e como as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita puderam ser exploradas na alfabetização a partir da elaboração das propostas didáticas em foco nessas folhas. O eixo da alfabetização foi pensado a partir da análise das atividades presentes nos materiais e também levando em consideração os apontamentos de uma das mais importantes estudiosas da alfabetização no Brasil, Magda Soares, ao enfatizar a forte relação entre aprendizagem da língua escrita e desenvolvimento da consciência fonológica.

Dois questões guiaram a pesquisa: a) Quais princípios do Design Pedagógico foram empregados na produção de folhas estruturadas, elaboradas durante o estágio obrigatório da graduação em Pedagogia da UFRGS, destinadas às crianças em fase de alfabetização? e b) Como as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita puderam ser exploradas na alfabetização a partir da elaboração de folhas estruturadas produzidas durante o estágio obrigatório da graduação em Pedagogia da UFRGS?

2 METODOLOGIA

Esta monografia, de caráter qualitativo, aborda questões acerca de recursos didáticos, mais especificamente, folhas estruturadas, elaboradas durante meu estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado no segundo semestre do ano de 2018, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Porto Alegre. As folhas estruturadas integram o diário de classe construído ao longo do estágio, e, portanto, esse documento foi escolhido como o principal a ser analisado.

Os diários de classe, construídos individualmente por todas alunas que realizam o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, em anos iniciais do ensino fundamental, são compostos por planejamentos semanais e diários, recursos didáticos elaborados, anotações diárias, reflexões semanais sobre a docência, relatórios iniciais e finais e, também, por algumas fotografias que documentam o trabalho desenvolvido. Nos planejamentos diários, constam os objetivos de ensino, os objetos de conhecimento e a descrição detalhada de cada atividade, bem como as intervenções orais que pretendem ser realizadas junto às crianças. Tais planejamentos são elaborados semanalmente pelas alunas/professoras estagiárias e revisados pelas professoras orientadoras. Assim, as folhas estruturadas, além de estarem descritas nesses planejamentos, são mantidas em cópias iguais às que serão oferecidas aos alunos, em um compartimento específico do diário.

Durante o período do estágio, o diário de classe teve como funções organização e documentação, entretanto, ao ser eleito para análise neste estudo, passa a ter outra utilidade. Zabalza (2007) discorre sobre as diversas possibilidades ofertadas pelos diários de aula, entendendo que podem servir também como instrumento de pesquisa, reflexão e aprimoramento da prática pedagógica:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação de mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (ZABALZA, 2007, p. 11)

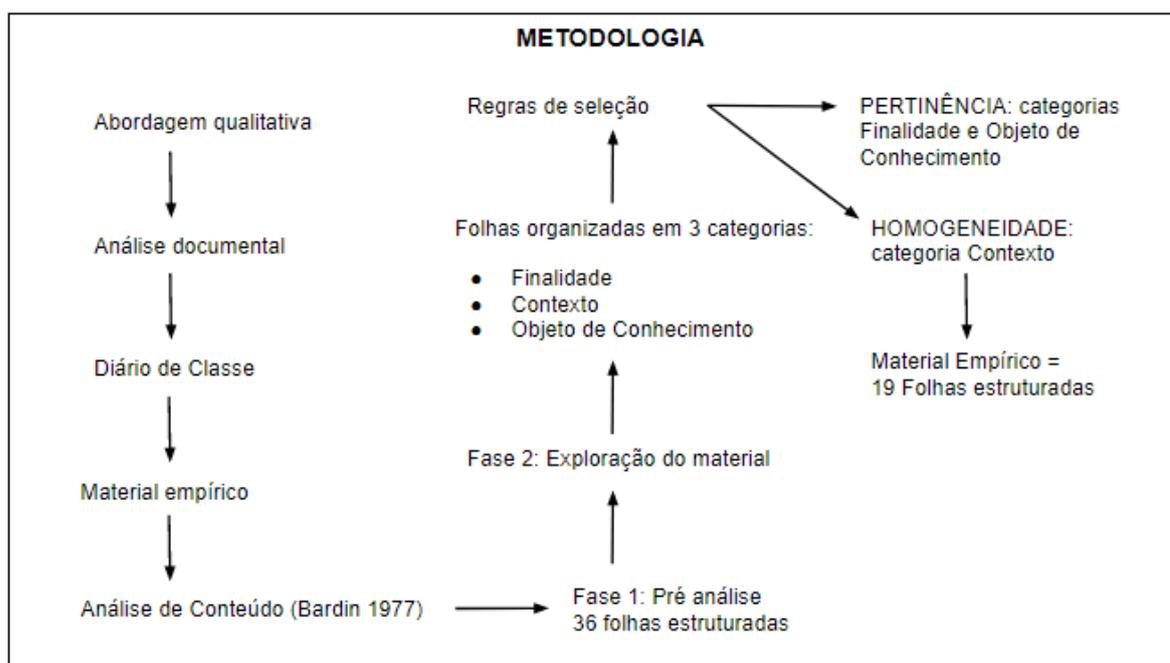
Tendo em vista que os Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, após serem aprovados, são publicados *online*,

tornando-se documentos públicos, analisar materiais didáticos contidos no diário, visando, antes de tudo, sua qualificação, poderá contribuir para a melhoria de outras práticas pedagógicas que também busquem e se preocupem com a qualidade dos recursos didáticos que vem sendo produzidos e oferecidos aos alunos, como ferramentas para aprendizagem.

A partir disso, o presente estudo caracteriza-se como análise documental: “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.” (GODOY, 1995, p. 21). Para a autora, por ser amplo e flexível, esse tipo de pesquisa permite a inovação, no sentido de investigação de assuntos ainda não explorados, estando em sintonia com a natureza desta monografia, uma vez que, ao pesquisar por referenciais teóricos sobre o tema, não foram localizados estudos específicos.

Como estratégia metodológica, utilizei a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), que se subdivide em três fases: 1) pré análise; 2) exploração do material; 3) tratamento de dados, inferência, interpretação. A figura 1 abrange as fases 1 e 2, sintetizando o caminho percorrido para a seleção do material empírico da pesquisa.

Figura 1: Metodologia



A definição do material a ser analisado e do objetivo foram o ponto de partida para o início da pesquisa. Houve a necessidade de um recorte, pois, em um primeiro movimento metodológico, reli todos os 14 planejamentos semanais, destacando: todas as folhas estruturadas que continham atividades a serem realizadas pelos alunos; suas descrições e intervenções; finalidade; contexto; objeto de conhecimento e objetivo, somando ao total 36 folhas estruturadas. Ao fazer isso, já estava colocando em prática a primeira fase da análise de conteúdo, em que acontece a “leitura flutuante”: “A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p. 96). Entretanto, como mencionado anteriormente, em função do tipo de pesquisa realizado, em que se torna inviável analisar uma quantidade tão grande de materiais, foi preciso restringi-los. Esta é a segunda fase da análise de conteúdo, denominada “Exploração do material”: “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto, ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.” (BARDIN, 1977, p. 101). Para isso, recorri às regras de seleção de Bardin, a partir dos dados que havia obtido, expostos a seguir:

1) Finalidade

- a) Avaliação: 9 folhas estruturadas
- b) Construção/Aprendizagem: 25 folhas estruturadas
- c) Reforço – Tarefa de casa: 2 folhas estruturadas

2) Contexto

- a) Livro “O homem que amava comidas”: 3 folhas estruturadas
- b) Semana Farroupilha: 3 folhas estruturadas
- c) Livro “O Bichodário”: 10 folhas estruturadas
- d) Halloween: 2 folhas estruturadas
- e) Corpo Humano/Diversidade: 17 folhas estruturadas
- f) Aleatório: 1 folha estruturada

3) Objeto de conhecimento

- a) Correspondência fonema-grafema: 10 folhas estruturadas

- b) Leitura de palavras e/ou frases: 8 folhas estruturadas
- c) Consciência silábica: 1 folha estruturada
- d) Correspondência fonema-grafema; Consciência silábica: 4 folhas estruturadas
- e) Correspondência fonema-grafema; Leitura de palavras e/ou frases: 7 folhas estruturadas
- f) Leitura de palavras e/ou frases; Consciência silábica e grafofonêmica: 2 folhas estruturadas
- g) Correspondência fonema-grafema; Rimas: 1 folha estruturada
- h) Correspondência fonema-grafema; Consciência sintática; Leitura de palavras e frases; Segmentação de palavras: 1 folha estruturada
- i) Produção textual: 1 folha estruturada
- j) Rima; Leitura de palavras; Correspondência fonema-grafema: 1 folha estruturada

O primeiro recorte se deu através da regra de “pertinência”: “Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Tal recorte foi feito na categoria “Finalidade”, em que se mantiveram apenas as folhas estruturadas relacionadas à “Construção/aprendizagem”, já que parte do objetivo prevê a análise de como as habilidades de leitura e escrita puderam ser exploradas a partir da realização das folhas estruturadas e, dessa forma, não teria sentido analisar folhas estruturadas em que a finalidade não era de construção de conhecimentos, e sim de avaliação e reforço da aprendizagem. No mesmo sentido, houve o segundo recorte na categoria “Objeto de conhecimento”, em que foram excluídas as folhas estruturadas que não previam como objeto “Correspondência fonema-grafema” (escrita), “Leitura” ou algum dos níveis da consciência fonológica (consciência de rimas e aliterações; consciência silábica e consciência fonêmica: grafofonêmica e fonografêmica). Por último, utilizei a regra da “homogeneidade”, entendendo que os materiais analisados deveriam ser de um mesmo “tipo”: “Os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios de escolha.” (BARDIN, 1977, p. 98). Dessa forma, na categoria “Contexto”, foram preservadas apenas as folhas estruturadas relacionadas aos

contextos do “Livro Bichodário” e “Corpo Humano/Diversidade”, já que foram os que apareceram com maior frequência e duração de tempo durante o período de estágio. A partir destes recortes, as 36 folhas estruturadas reduziram-se a 19, que estão, assim, compondo o material empírico deste estudo. O quadro a seguir discrimina cada uma das folhas estruturadas selecionadas para análise:

Quadro: Folhas estruturadas integrantes do material empírico

Folhas estruturadas	Contexto		Objeto de Conhecimento		
	Livro Bichodário	Corpo Humano/ Diversidade	Leitura	Escrita	Consciência Fonológica
1. Monta palavras	x			x	x
2. O que começa com A, B, C...?	x		x		x
3. Letras faltantes	x			x	x
4. Investigação animal	x		x	x	
5. Expressão animal	x		x	x	
6. Registro trilha dos bichos	x			x	
7. Diversão animal	x		x	x	
8. Eu sou assim...		x	x	x	
9. Partes do corpo humano (1)		x		x	x
10. Cabeça, ombro, joelho e pé		x	x		
11. Ditado relâmpago		x		x	
12. Padrões de beleza		x		x	
13. Partes do corpo humano (2)		x		x	x
14. Os chifres de Filomena: inferências		x		x	
15. Os chifres de Filomena:		x	x		x

ditado recortado					
16. Linha do tempo da minha vida		x	x	x	
17. Rimando com o corpo humano		x	x	x	x
18. Desvendando palavras		x	x	x	
19. Extraordinário		x		x	
Total	7	12	10	16	7

As categorias a serem analisadas na última fase da Análise de Conteúdo em que ocorre o “tratamento dos dados” foram definidas a partir dos objetivos de pesquisa: 1) Design Pedagógico e 2) Mobilização das habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita¹ através das folhas estruturadas. Pretende-se, a partir da análise dessas categorias, evidenciar os vários processos, tanto gráficos quanto conceituais, relacionados ao design e à alfabetização, envolvidos na elaboração, planejamento e execução das folhas estruturadas.

¹ Ao mencionar “leitura e escrita” não me refiro apenas a palavras. Soares (2016) defende que, para o alcance da competência em leitura e produção fluentes de textos, antes, é necessário a decifração e cifração de palavras, de modo rápido e correto. As folhas estruturadas produzidas durante o estágio obrigatório, e aqui analisadas, preveem atividades envolvendo as habilidades de leitura e escrita não apenas de palavras, mas também de frases, versos e pequenos textos. Contudo, esse fator não impedia as crianças, que ainda não haviam consolidado as competências antes mencionadas, de realizarem tais atividades. Pelo contrário, com auxílio e intervenções da professora estagiária, as crianças tinham a oportunidade de mobilizar as habilidades de decifração e cifração de palavras tão necessárias para a etapa posterior de fluência.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Há muitas possibilidades para ajustar o ensino na sala de aula e direcionar propostas a determinado grupo de alunos, o que exige flexibilidade dos professores e capacidade de produção e diversificação das estratégias didáticas. (PICCOLI, 2017a)

Início este capítulo enfatizando a necessidade de os professores se colocarem como autores, produtores de seus recursos didáticos. Não visou, com isso, menosprezar o uso de bons materiais já existentes e, sim, alertar que, algumas vezes, o que já existe não é suficiente, não dá conta da realidade concreta e específica que cada professor encontra ao entrar em uma sala de aula diferente.

Para tal, utilizo das contribuições de Luciana Piccoli e Patrícia Camini, ambas professoras da Faculdade de Educação da UFRGS, para contextualizar a utilização das folhas estruturadas no planejamento da alfabetização, entendendo que estes recursos devem ser aliados a outros.

Lanço mão, também, dos pensamentos de António Nóvoa (2011); Joaquim Dolz (2009) e Maurice Tardif (2002) para discutir a profissionalização da formação docente, buscando inserir a produção de recursos didáticos como um saber construído no âmbito da prática pedagógica, mas apoiado em conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação.

Por último, e não menos importante, compartilho das ideias e conceitos de Robin Williams (1995); Ian Noble & Russell Bestley (2005); Gavin Ambrose e Paul Harris (2005); Lindesey Marchall & Lester Meachem (2010); Paula Casari & Priscila Farias (2008); Oresti Preti (2011) e do Jornal Letra A do Ceale/UFGM (2011) para pensar sobre aspectos da área do design importantes de serem considerados na produção dos materiais didáticos.

Assim, este capítulo que apresenta o referencial teórico, que fundamenta a pesquisa, está organizado em três seções: 1) A folha estruturada no planejamento da alfabetização; 2) Engenharia Didática: um saber docente prático & teórico e 3) Design Pedagógico. Tal organização foi pensada, buscando respaldar a maioria dos conceitos envolvidos no processo de elaboração de folhas estruturadas destinadas às crianças em fase de alfabetização.

3.1 A FOLHA ESTRUTURADA NO PLANEJAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO

O material em si é apenas um dos elementos [...]; a condução pedagógica não é universal (PICCOLI, 2017a)

A folha estruturada compõe o grupo de “recursos didáticos” utilizados na alfabetização, que engloba também, jogos, cartazes, painéis e fichas de atividades (PICCOLI, 2017b, p. 7). Toda pessoa que já entrou em uma sala de aula de alfabetização tem consciência de que a folha estruturada é um dos materiais mais utilizados pelos professores.

Contudo, o equívoco de muitos, inclusive professores, é acreditar na potencialidade do material por si mesmo, como se a atividade fosse “[...] capaz de funcionar autonomamente.” (CAMINI; PICCOLI, 2014, p. 41). A partir desta concepção, são negligenciadas as outras etapas e processos que um professor executa ao propor uma atividade, como a forma de conduzir, de relacionar com algo que já foi desenvolvido e, principalmente, de realizar as intervenções, uma vez que “[...] fazer perguntas que levem as crianças a também fazer perguntas e a tentar apropriar-se da língua escrita é fundamental para que qualquer material tenha suas características pedagógicas potencializadas.” (CAMINI; PICCOLI, 2014, p. 42). Assim, acreditar que o potencial de uma atividade está centrado em um recurso descaracteriza a função do professor, pois, se assim entendermos, qualquer pessoa seria capaz de escolher uma atividade arbitrariamente e distribuir aos alunos para que a realizem, já que, até mesmo a seleção dos materiais envolve conhecimento pedagógico. Conceber as atividades dessa forma abre uma margem muito grande para o que as mesmas autoras consideram como uma “pedagogia do improviso” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 15), em que os professores não preveem encadeamento, avaliação e controle do que está sendo desenvolvido.

Nesta perspectiva, entende-se que é desejável que os professores construam um acervo pedagógico “material”, como o das folhas estruturadas, mas que, ao mesmo tempo, invistam no acervo ou, como as autoras preferem chamar, “patrimônio imaterial”:

O professor alfabetizador, portanto, precisa fazer render esse tempo didático, aprimorando não apenas o seu patrimônio pedagógico material, mas também seu patrimônio imaterial, que consiste na qualidade da intervenção pedagógica que ele é capaz de fazer. (PICCOLI; CAMINI, 2014, p. 42)

Entretanto, enfatizar as intervenções pedagógicas não significa reduzir a importância do investimento na produção dos recursos didáticos. Eles são fundamentais no trabalho com alfabetização, uma vez que conferem um caráter mais atrativo e criativo, tão importante para o envolvimento dos sujeitos que se tratam de crianças. Dessa forma, Piccoli (2017b, p. 13) destaca “[...] que também se faz necessário dedicar-se ao cuidado estético [...]” desses materiais pois “[...] a qualidade dos recursos didáticos faz diferença no engajamento das atividades [...]” (PICCOLI, 2017a, s. p.).

3.2 ENGENHARIA DIDÁTICA: UM SABER DOCENTE PRÁTICO & TEÓRICO

Pensar sobre o conhecimento profissional docente é uma tarefa complexa, que quase sempre leva ao tradicional dilema teoria versus prática. Essa não é uma discussão recente e tampouco ausente nos cursos de formação. Muitos alunos, inclusive eu mesma, em diversos momentos da graduação, questionei a superioridade de um aspecto em relação ao outro. Tardif (2002) sugere que:

A oposição tradicional entre “teoria e prática” é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora [...] A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício do professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações [...] (TARDIF, 2002, p. 237)

Nóvoa (2009) vai ainda mais além, propondo que a profissionalização dos professores abrange outras dimensões e não apenas essas duas:

O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em ação. (NÓVOA, 2011, p. 75)

Para o autor, é preciso reforçar os professores como produtores de conhecimento e não mais como meros executores, abandonando a visão cientificista de que a produção de conhecimento é um patrimônio das universidades. Contudo, como podemos inferir através da citação anterior, isso não significa transferir toda a credibilidade para a prática, entendendo que somente a partir dela é que surgem os conhecimentos reais.

Entendo que o que ambos autores estão tentando afirmar é o fato de que não é possível pensar a profissionalização docente, a produção de saberes, através, apenas, de um viés. Mesmo que a expressão “um complementa o outro”, remeta à superficialidade em um primeiro momento, por ser muito utilizada, ainda assim faz todo sentido, pois a relação existente entre os saberes é de interdependência. Ao iniciar esta monografia, concebia a produção de recursos didáticos como um saber prático, afinal, foi no âmbito da minha prática pedagógica que passei a produzi-los, levando em consideração noções intuitivas de “como fazer” e “o melhor jeito de fazer”. À medida que o trabalho foi tomando forma, passei a refletir e cheguei à conclusão de que o próprio ato de estar pesquisando, buscando referenciais sobre a produção de recursos didáticos está intrinsecamente aliando prática - materiais produzidos intuitivamente de acordo com as necessidades dos alunos - com teoria - busca por referenciais que ajudem a definir e melhorar a qualidade destes materiais.

Dolz (2009) classifica a “engenharia didática” como um dos desafios da formação docente de línguas. Esta “engenharia” está relacionada com a capacidade de criação por parte dos professores: “A profissionalização do professor exige superar a simples colocação em prática dos materiais, mas desenvolver capacidades de adaptação e criação de dispositivos didáticos.” (DOLZ, 2009, p. 8). Assim, entende-se que produção dos recursos didáticos vai além de um capricho de alguns professores que preferem produzir seus próprios materiais e torna-se uma necessidade, partindo do pressuposto que nem sempre os já existentes serão adequados para todos os contextos.

De toda forma, ao compreender a produção de recursos didáticos, como uma das competências docentes não se objetiva dizer que todos os materiais utilizados pelos professores devem ser de sua própria autoria, pois, além de esta ser uma tarefa inviável e desnecessária, afirmar isso seria também ignorante, uma vez que não

existem argumentos que sustentem a ideia de que não é recomendado fazer uso de bons recursos já existentes.

3.3 DESIGN PEDAGÓGICO

Este livro se destina a todos aqueles que precisam criar páginas, mas que não têm qualquer tipo de treino formal em design. Não me refiro apenas àqueles que estão criando embalagens incríveis ou folhetos extensos: falo [...] dos estudantes que compreenderam que um trabalho com uma boa aparência pode significar uma nota melhor; dos profissionais que têm consciência de que uma apresentação interessante conquista mais respeito; dos professores que aprenderam que os alunos reagem de maneira muito mais positiva às informações dispostas de maneira mais estética. [...] (WILLIAMS, 1995, p. 11)

“Design Educacional”, “Design Visual” e “Desenho Pedagógico” foram termos encontrados na busca por referenciais na literatura da área. Entretanto, nenhum deles pareceu-me consistente o suficiente para contemplar as discussões realizadas nesta seção. Assim, partindo do intuito didático pedagógico do design utilizado na produção das folhas estruturadas, criei o termo “Design Pedagógico”, considerando-o mais adequado do que os citados anteriormente. À primeira vista pode soar estranha a abordagem sobre design em uma monografia oriunda de graduação em Pedagogia e, posso afirmar, encontrar referencial teórico que respaldasse tal escolha não foi uma tarefa simples. Após muitas pesquisas, encontrei o livro “Design para quem não é designer” (WILLIAMS, 1995) do qual advém a epígrafe desta seção, que no próprio título já sugere que as habilidades relacionadas ao design não são uma necessidade exclusiva dos profissionais da área.

Como já foi mencionado anteriormente neste capítulo, a produção de recursos didáticos é uma das competências da profissão docente. Ian Noble e Russell Bestley (2005, p. 10) explicitam: “O verbo inglês *to design* significa, literalmente, projetar algo para uma função, propósito ou efeito específico”. Pensando que um recurso didático é sempre planejado e preparado para atender algum objetivo pedagógico, podemos entender que, ao produzir tais materiais, os professores estão pondo em prática o verbo referido.

O pensamento de Williams (1995) sobre a questão estética do design faz sentido e, talvez, seja mesmo uma das primeiras justificativas para que os professores comecem a desenvolver uma postura mais cuidadosa na elaboração dos materiais.

Durante as aulas do estágio obrigatório com as crianças, pude observar nitidamente que a empolgação e o empenho para realizar as atividades eram maiores quando os alunos recebiam folhas estruturadas bem preparadas e afirmo isso apoiada não apenas na observação dos comportamentos, mas, também, nas falas e elogios dos alunos. Em determinada oportunidade, por exemplo, estávamos trabalhando com o contexto do livro “Bichodário” de Telma Guimarães e, ao receberem uma folha estruturada (figura 2, p. 27) com as expressões faciais de alguns animais para que identificassem como achavam que os animais pareciam estar se sentindo, alguns dos comentários foram: “Olha que engraçada a cara desses bichos!”, “Essa folha tá muito legal!” (SIC). Em outro momento, com a temática sobre corpo humano, que se constituiu como projeto do estágio, após terem recebido uma folha estruturada tamanho A4, relacionada às partes do corpo para nomearem, foi apresentada à turma um banner igual à folha, de aproximadamente 1,20m de altura X 1m de largura. Os alunos ficaram muito empolgados e comentaram que nunca tinham visto uma folha assim, tão grande. Entretanto, esse não é o único aspecto a ser considerado, pois, de nada adianta o material ser atrativo, agradável visualmente e não ser compreendido. Segundo Noble & Bestley (2005, p. 15), para que o recurso gráfico seja bem-sucedido, uma gama de questões está envolvida, como, por exemplo, o público, a mensagem e a utilização de uma linguagem visual apropriada. Ou seja, não existe uma “receita pronta” para a elaboração dos materiais, pois vai depender de questões específicas sobre eles. Assim, ainda que o público a quem se destinam os materiais sejam os alunos, haverá modificações, por exemplo, de acordo com o ano de ensino, uma vez que as habilidades de leitura de alunos em fase de alfabetização são muito diferentes de alunos já alfabetizados, que realizam leitura com autonomia.

Antes, porém, de pensar nessas especificidades que devem ser consideradas na elaboração de cada material, é preciso estar consciente de princípios base do design fundamentados na teoria da Gestalt, trazida da psicologia e aplicada por designers em suas metodologias de trabalho. Esta teoria está relacionada à percepção e “[...] pode ser entendida como baseada na noção de que o todo é maior do que a soma das suas partes individuais.” (NOBLE; BESTLEY, 2005, p. 16). Assim, no design gráfico, tal teoria se relaciona com a organização visual das informações, já que “[...] os seres humanos tendem a perceber grupos ou agrupamentos de duas formas: como sendo unificados/semelhantes ou diferentes/variados.” (NOBLE;

BESTLEY 2005, p. 16) e esse entendimento é fundamental para a composição de uma página, já que define a forma como o material será lido e entendido. Essa composição/organização dos elementos em uma página chama-se *layout* ou, ainda mais genericamente, *diagramação* e “[...] pode ajudar ou impedir a recepção das informações apresentadas em um projeto.” (AMBROSE; HARRIS, 2009, p. 6).

Utilizando uma linguagem simples e didática, Williams (1995) explora, em seu livro, os quatro princípios básicos do design, relacionados à diagramação, que devem ser considerados de forma inter-relacionada:

Contraste: o objetivo do contraste é evitar elementos meramente similares em uma página. Se os elementos (tipo, cor, tamanho, espessura da linha, forma, espaço, etc.) não forem os mesmos, diferencie-os completamente. O contraste costuma ser a mais importante atração visual de uma página.

Repetição: repita os elementos visuais do design e espalhe-os pelo material. Você pode repetir a cor, a forma, a textura e as relações espaciais como a espessura, os tamanhos, etc. Isso ajuda a criar uma organização e fortalece a unidade.

Alinhamento: nada deve ser colocado arbitrariamente em uma página. Cada elemento deve ter uma ligação visual com outro elemento da página. Isso cria uma aparência limpa, sofisticada e suave.

Proximidade: itens relacionados entre si deveriam ser agrupados. Quando vários itens estão próximos, tornam-se uma unidade visual, e não várias unidades individualizadas. Isso ajuda a organizar as informações e reduz a desordem. (WILLIAMS, 1995, p. 14)

Ainda, segundo Williams (1995), mesmo que não se tenha um conhecimento aprofundado em design, prestar atenção a esses quatro princípios básicos afetará de modo positivo a qualidade dos materiais produzidos, garantindo uma maior legibilidade. Além destes princípios, algo que é muito importante para o layout é o uso de imagens. Mais do que uma questão puramente estética, as imagens exercem uma função:

As imagens, com frequência, substituem ou auxiliam textos, e também podem ser utilizadas para prender a atenção do leitor [...] Além da persuasão e da instrução, imagens podem ser usadas para vários propósitos, como orientar leitores, contar histórias, exprimir conceitos. Elas também podem ilustrar um argumento de um texto ou transmitir emoção ou ação [...] (MARSHALL; MEACHEM, 2010, p. 11)

Dessa forma, o uso de imagens na elaboração de materiais didáticos como as folhas estruturadas é um recurso interessante, pois, além de o deixarem mais atrativo, muitas vezes podem ser um apoio para a resolução das atividades. Pensando agora

especificamente no público – crianças em fase de alfabetização – a quem se destinavam as folhas estruturadas produzidas durante o estágio e que são a base empírica desta monografia, as imagens ajudavam também na recepção dos materiais pelas crianças, que, ao se depararem com uma folha de atividades “equilibrada” entre textos e imagens, esteticamente bonitas e atrativas, encaravam a proposta didática de forma mais tranquila, diferentemente do que acontecia quando recebiam da professora titular folhas estruturadas muito pequenas e repletas de textos para lidar, sem ainda terem consolidado as habilidades necessárias para a realização da leitura.

Focando nas questões específicas das folhas estruturadas, aspectos importantes são o tipo de fonte e espaçamento entre linhas recomendados. Segundo o *Jornal Letra A*² (2011), que é desenvolvido pelo Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG), a letra maiúscula de fôrma passou a ser recomendada para alunos em fase inicial de alfabetização a partir dos anos 90, com base na experiência de sala de aula de diversos educadores que entendem que “[...] as crianças identificam as letras nessa forma com maior facilidade.” (*Jornal Letra A*, 2011, p. 5). Outro artigo que trata de uma pesquisa que desenvolve uma tipografia para livros didáticos recomendados para crianças em processo de alfabetização, nomeada de “Didactica”, define que “Trata-se de uma fonte sem serifa e sem variações de espessura, com estrutura romana [...]” (CASARINI; FARIAS, 2008, p. 69). Ao longo da graduação e, especialmente no período de estágio obrigatório, as professoras orientadoras sempre recomendavam o uso da fonte Arial nos recursos didáticos, pois havia consenso de que está seria uma fonte mais “limpa e nítida”, sem serifas. As serifas, assim, seriam uma informação desnecessária, que poderia acabar afetando a legibilidade dos materiais lidos pelas crianças. Outra referência que aborda essas questões é o documento sobre as orientações técnicas e pedagógicas para a produção de materiais didáticos impressos para cursos a distância da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Segundo Preti (2011, p. 28), a fonte mais recomendada seria a Arial; o espaçamento entre linhas de 1,5; e o alinhamento não justificado (não hifenizado). Em contrapartida, pesquisas como a de Fetter (2011), apontam que a fonte Arial, apesar de ser muito utilizada, não é a mais indicada para

² O *Jornal Letra A* é uma publicação semestral produzida pelo Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) desde 2005, que tem como objetivo oferecer subsídios para o processo de formação para professores alfabetizadores.

a alfabetização. Em relação ao espaçamento entre palavras, Coutinho & Silva (2007, apud CASARINI; FARIAS, 2008, p. 64) estabelecem que “[...] para as crianças com menos de nove anos, o ideal são palavras bem espacejadas, o que pode implicar na melhor compreensão do conteúdo.”. Ou seja, o espaçamento convencional do programa Word da Microsoft, não é o mais apropriado, sendo indicado utilizar espaçamento duplo entre palavras.

Ainda que todas essas questões discutidas pareçam detalhes, que devem ficar a critério dos padrões estéticos do professor-autor, ao levar em consideração o público a qual se destinam estes materiais – crianças em fase de alfabetização – e suas especificidades, é fundamental que se dedique atenção à eles, para que seja possível elaborar recursos didáticos adequados e de qualidade.

4 EIXOS ANALÍTICOS

Alfabetização e design (pedagógico): duas áreas, aparentemente muito distintas, que se cruzaram no meu trabalho como professora estagiária em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, através das folhas estruturadas que planejava e produzia, as quais julguei importante analisar e refletir no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, o capítulo está organizado em duas seções abrangentes e subseções específicas de acordo com cada uma.

Na seção denominada “Design Pedagógico”, analisarei aspectos do layout das folhas estruturadas que definem a qualidade gráfica dos materiais, como o emprego dos quatro princípios básicos do design (contraste, repetição, alinhamento e proximidade), o tipo de fonte, espaçamento entrelinhas e entre palavras e o uso de imagens.

Refletindo sobre a alfabetização, na segunda seção “Mobilização das habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita” analisarei quais conceitos e processos da área estiveram em jogo no planejamento e execução das atividades para que tais habilidades pudessem ser desenvolvidas.

Além das folhas estruturadas que compõe o material empírico deste trabalho, trechos do Diário de Classe, bem como relatos de memória serão apresentados para complementar as análises.

4.1 DESIGN PEDAGÓGICO

Iniciando pelos princípios básicos do design, encontrados no livro “Design para quem não é designer” de Robin Williams, nas primeiras subseções, serão analisados como três deles - o alinhamento, a proximidade e a repetição - apareceram nas folhas estruturadas. O princípio “contraste” não será analisado, uma vez que não foi empregado em nenhuma das folhas estruturadas, muito provavelmente pela sua função de diferenciar os elementos da página. Como poderá ser visto posteriormente, há um padrão no tipo de fonte, espaçamento, cor etc. utilizado em todos materiais produzidos. Dessa forma, na subseção final, será observada o porquê da utilização de tais elementos, além do uso das imagens.

4.1.1 Alinhamento

Quando os itens estão alinhados na página, há uma unidade coesa mais forte. Mesmo quando os elementos estiverem fisicamente separados uns dos outros, se estiverem alinhados, haverá uma linha invisível conectando-os, tanto em relação aos seus olhos quanto a sua mente. (WILLIAMS, 1995, p. 27)

Williams (1995, p. 27) é enfática ao dizer que a principal regra do alinhamento é que “[...] nada deve ser colocado arbitrariamente em uma página.”. Assim, cada elemento da página deve estar conectado de alguma forma com outro. Ao observar o conjunto de folhas estruturadas selecionadas para o material empírico, percebo que esse princípio foi o menos utilizado corretamente. A seguir, irei apresentar as imagens dos materiais, fazendo comentários e destacando, através de linhas vermelhas, os usos do alinhamento.

Figura 2: Folha “Expressão animal”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT

PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO



NOME: _____

1) PINTE DE AZUL O NOME DOS ANIMAIS.
2) LIGUE AS IMAGENS ÀS ESCRITAS QUE COMBINAM.

	O LEÃO ESTÁ COM SONO.
	PARECE QUE A FOCA LEVOU UM SUSTO!
	SERÁ QUE O GATO ESTÁ BRAVO?
	PELO JEITO, O URSO NÃO ESTÁ MUITO ANIMADO.
	O MACACO PARECE ESTAR FELIZ.

3) ESCREVA COMO O CACHORRO PARECE ESTAR SE SENTINDO.

 _____

Fonte: Diário de Classe: semana 6 – acervo pessoal

Na folha “Expressão animal” (figura 2, p. 27), percebe-se que, apesar de haver alinhamento entre as questões 1, 2 e 3; entre os quadros de escritas e as linhas para realização da questão 3; as imagens dos animais estão desalinhadas, bem como a linha de escrita do nome na parte superior da folha, que poderia estar alinhada e em sintonia com as questões, ou até mesmo com os nomes das professoras na linha acima. Diferentemente, na folha “Desvendando palavras” (figura 3), há o alinhamento entre as duas linhas (nome das professoras e nome dos alunos), no entanto, é possível perceber outras três linhas de alinhamento esquerdo, quando elas poderiam estar unificadas. O mesmo ocorre na folha “Partes do corpo humano (2)” (figura 4), em que há quatro diferentes linhas laterais esquerdas. Voltando o olhar novamente para a folha “Desvendando palavras” (figura 3), percebe-se a ocorrência do mesmo equívoco da folha “Expressão animal” (figura 2) em que as imagens não estão seguindo uma única direção.

Figura 3: Folha “Desvendando palavras”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT

PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO 

NOME: _____

1) DESCUBRA QUAL PALAVRA ESTÁ ESCRITA E LIGUE À IMAGEM.
2) DESEMBARALHE A PALAVRA, ESCRREVENDO-A NA ORDEM CERTA.

OHLO	
NIRAZ	
BIRAGRA	
BCOA	
OLERHA	
CELABO	
AMO	

Fonte: Diário de Classe: semana 12 – acervo pessoal.

Figura 4: Folha “Partes do corpo humano (2)”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT

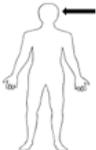
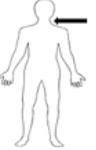
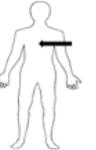
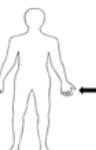
PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO



NOME: _____

QUAL PARTE DO CORPO A SETA MOSTRA?

1) PINTE O NÚMERO DE PEDAÇOS DA PALAVRA NOS QUADRINHOS.
2) ESCREVA O NOME DA PARTE DO CORPO NA LINHA.

	<table border="1" style="width: 100%;"><tr><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td></tr></table> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
	<table border="1" style="width: 100%;"><tr><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td></tr></table> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
	<table border="1" style="width: 100%;"><tr><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td></tr></table> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
	<table border="1" style="width: 100%;"><tr><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td><td style="width: 25px; height: 20px;"></td></tr></table> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					

Fonte: Diário de Classe: semana 9 – acervo pessoal.

Em contrapartida, na folha “Extraordinário” (figura 5), há alinhamento entre as linhas laterais esquerdas e entre a imagem e os textos, no entanto, o tamanho da imagem poderia ser ajustado para que a parte inferior pudesse estar alinhada com a questão 3, visando uma maior harmonia. Nas folhas estruturadas “Linha do tempo da minha vida” e “Letras faltantes” (figuras 6 e 7 respectivamente), apesar de poucos e quase imperceptíveis, também há desajustes nos alinhamentos. Na folha “Linha do tempo da minha vida” (figura 6), a linha para escrever o nome próprio é mais curta do que as dos demais fatos, quando poderia tranquilamente as acompanhar. Já na folha “Letras faltantes” (figura 7), percebe-se novamente que as linhas de nome das professoras não estão alinhadas com as outras que se sucedem e que, por milímetros, as caixas de texto também encontram-se desalinhadas. Esses são pequenos detalhes que, segundo Williams, (1995, p. 36) fazem a diferença: “Provavelmente a falta de

alinhamento seja a maior causa para materiais com uma aparência antiestética.”. A autora (1995, p. 36) destaca como uma prática comum a ocorrência destes equívocos, dizendo que a sutil falta de alinhamento é um “[...] inconveniente com materiais criados por pessoas que não conhecem design [...]”. Assim, tornar-se consciente em relação à importância do uso deste recurso representa um avanço para a qualidade gráfica dos materiais que pretendem ser produzidos.

Figura 5: Folha “Extraordinário”

	<p>RESPONDA AS PERGUNTAS NO CADERNO.</p> <p>1) OBSERVE A IMAGEM. ESSE É O PERSONAGEM PRINCIPAL DO FILME QUE ASSISTIREMOS HOJE.</p> <p>2) QUAL HISTÓRIA VOCÊ ACHA QUE SERÁ CONTADA PELO FILME?</p> <p>3) POR QUE SERÁ QUE ESSE É O TÍTULO DO FILME?</p>
---	---

Fonte: Diário de Classe: semana 14 – acervo pessoal.

Figura 6 Folha “Linha do tempo da minha vida”

LINHA DO TEMPO DA MINHA VIDA	
NOME: _____	
ANO: _____ FATO: NASCIMENTO	
ANO: _____ FATO: _____	

Fonte: Diário de Classe: semana 11 – acervo pessoal.

Figura 7 Folha “Letras faltantes”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT
PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO

NOME: _____

IDENTIFIQUE E ESCREVA AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO
PARA AS PALAVRAS FICAREM COMPLETAS.

	_	LE	FAN	TE
	___	GU	RU	
	___	MA	TA	
	_	RA	NHA	
	__	FA	LO	

Fonte: Diário de Classe: semana 5 – acervo pessoal.

4.1.2 Proximidade

Itens ou conjuntos de informações que não estão relacionados entre si não deveriam estar próximos; isso oferece ao leitor uma pista imediata da organização e do conteúdo da página. (WILLIAMS, 1995, p. 15)

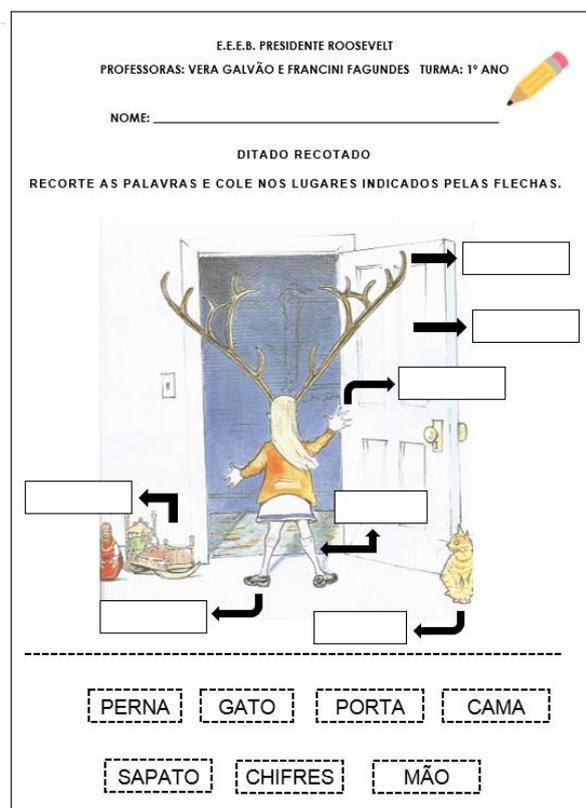
Início este subcapítulo com tal epígrafe, visando evidenciar algo que eu sempre investia nas produções das folhas estruturadas: os espaçamentos. Ao planejar e produzir as folhas estruturadas, dedicava bastante atenção em como separar nitidamente as propostas, quando havia mais de uma em uma mesma página, para que não houvesse confusão no entendimento. Além disso, evitava ao máximo o acúmulo de informações, pensando, não somente na desordem mental que poderia causar, mas, também, levando em consideração que, quando as crianças estão em fase de alfabetização, é comum que grafem a letra em tamanho grande, necessitando, assim, de um espaço maior para escrever. Por isso, quase sempre as folhas utilizadas eram de tamanho A4, o que acabava suscitando críticas por parte da professora titular, que considerava desperdício, uma vez que, segunda ela, caberiam outras atividades, em uma folha com tanto espaço.

Nesse sentido, Williams (1995, p. 21) pontua:

O conceito de proximidade não significa que tudo precise estar próximo; significa que os elementos logicamente conectados, com algum tipo de ligação, também deveriam estar visualmente conectados. Outros elementos separados ou conjuntos de elementos não deveriam estar juntos. A proximidade ou a falta de proximidade indica relação.

Assim, quando acontecia de haver dois blocos de atividades ou mesmo duas atividades diferentes em uma mesma folha, além de aproximar as informações de cada um, quando possível, colocava um indicador de separação, como pode ser observado nas folhas estruturadas “Os chifres de Filomena: ditado recortado” (figura 8) e “Cabeça, ombro, joelho e pé” (figura 9) em que há uma linha pontilhada diferenciando as etapas das propostas. Nessas situações, a linha também indicava a intencionalidade de recorte. Caso as palavras da folha “Os chifres de Filomena: ditado recortado” (figura 8) estivessem dispostas aleatoriamente, e não do modo como estão organizadas, possivelmente alguns dos alunos poderiam se enganar e recortar os quadros em branco, dado à similaridade de tamanho.

Figura 8: Folha “Os chifres de Filomena: ditado recortado”



Fonte: Diário de Classe: semana 10 – acervo pessoal.

Figura 9: Folha “Cabeça, ombro, joelho e pé”



Fonte: Diário de Classe: semana 8 – acervo pessoal.

Na folha “Monta palavras” (figura 10), o agrupamento próximo dos quadros de sílabas, mesmo havendo o apoio da imagem em cada um deles, ajuda o aluno a entender que todos os quadros que estão juntos formam a mesma palavra, o que poderia não acontecer, ou dificultar este entendimento, se os quadros estivessem muito distantes ou desorganizados na página. Percebe-se que o alinhamento também contribuiu para a clareza desta informação, assim como acontece na folha “Rimando com o corpo humano” (figura 11), em que os alinhamentos laterais, bem como o espaçamento entre os blocos de atividades (indicados pelas chaves em vermelho), estão em sintonia, evidenciando o que já fora mencionado no capítulo conceitual desta monografia: a necessária interrelação dos princípios para a qualidade gráfica do material produzido.

Figura 10: Folha “Monta palavras”



Fonte: Diário de Classe: semana 4 – acervo pessoal.

Figura 11: Folha “Rimando com o corpo humano”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT
 PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO

NOME: _____

1) PINTE A PALAVRA QUE RIMA COM O NOME DA IMAGEM.
 2) ESCREVA NA LINHA OUTRA PALAVRA QUE TAMBÉM RIME.

	LUA	MELÃO	CASA		}
	ESPIGA	LOBO	URUBU		}
	PERNA	GELO	ELEFANTE		}
	MOÇO	CHUVA	LEÃO		}

Fonte: Diário de Classe: semana 11 – acervo pessoal.

4.1.3 Repetição

A repetição ajuda a organizar as informações. Ela ajuda a guiar o leitor [...] e a unificar partes distintas do design do material. (WILLIAMS, 1995, p. 49)

O papel de guia do leitor, mencionado por Williams (1995) como uma das funções do recurso da repetição foi algo consistente e perceptível na realização das folhas estruturadas pelas crianças, principalmente, por aquelas que ainda não haviam consolidado as competências de leitura. Por exemplo: nas primeiras vezes em que apresentei as folhas estruturadas à turma, precisei explicar detalhadamente e apontar individualmente onde elas deveriam escrever seu nome. Ao longo dos dias, percebi que não precisava mais fazer isso, pois, ao receber as folhas estruturadas, mesmo com o conteúdo diferente, o cabeçalho – onde continha o espaço para a escrita do nome – permanecia igual, como pode-se observar nas figuras 2 (p. 27), 3 (p.28), 4 (p. 29), 7 (p.31), 8 (p. 32) e 11 (p. 34), automatizando o processo e permitindo que as crianças, ao reconhecerem algo que já haviam feito anteriormente, o realizassem agora com autonomia.

O espaçamento entre palavras e entrelinhas, o tipo e tamanho da fonte, também era algo que se repetia em praticamente todos os materiais, como pode ser observado nas figuras anteriores. Ao analisar o conjunto de folhas estruturadas que compõe o material empírico desta pesquisa, apenas uma delas – folha “Registro trilha dos bichos” (figura 12) - contém a fonte diferente das utilizadas nas demais.

Figura 12: Folha “Registro trilha dos bichos”

<p>TRILHA DOS BICHOS </p> <p>NA TRILHA DOS BICHOS, EU APRENDI QUE:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Diário de Classe: semana 6 – acervo pessoal.

De acordo com Williams (1995, p. 49), é recomendado fazer uso do recurso da repetição, mesmo em uma página avulsa, pois, assim, se “[...] estabelece uma continuidade sofisticada.”, mas em documentos com várias páginas individuais, como no caso das folhas estruturadas, utilizar a repetição passa de uma sugestão a algo extremamente necessário.

Pensando nos leitores das folhas estruturadas – os alunos –, a utilização da repetição contribuía para o desenvolvimento da familiaridade, proximidade com os materiais e propostas. Através disso, como no exemplo mencionado, as crianças vão desenvolvendo também, competências para a realização correta das atividades, experienciando acertos e fortalecendo o sentimento da autoconfiança, tão importante para a ocorrência da aprendizagem.

4.1.4 Fonte, espaçamentos e os usos de imagem

No capítulo conceitual sobre Design Pedagógico, foram abordadas as sugestões de formatação para materiais didáticos, encontradas em uma busca minuciosa por referencial. Para que as folhas estruturadas sejam analisadas em relação a esses aspectos, é importante que seja feita uma retomada.

Fonte recomendada: os achados do Jornal Letra A (2011) e de Casarini & Farias (2008) recomendam o uso de uma fonte maiúscula e sem serifas. Pretti (2011) é ainda mais específico ao sugerir um tipo e tamanho de fonte: Arial, tamanho 12.

Espaçamentos: foi na mesma produção, de autoria de Pretti (2011), que encontrei subsídios em relação ao espaçamento entrelinhas. O autor define que o espaçamento de 1,5 seria mais adequado. Na mesma direção, Coutinho & Silva (2007 *apud* CASARINI; FARIAS, 2008) estabelecem que o espaçamento entre palavras convencional do programa *Word* da *Microsoft*³ não seria apropriado, levando a entender que o espaçamento duplo seria o mais recomendado.

Durante o período em que foram elaboradas as folhas estruturadas, não tive acesso a essas normas, embora já as utilizasse, seguindo as orientações da equipe de estágio. A consolidação desse uso se deu a partir da busca por referenciais para

³ O Microsoft Word é um processador de textos produzido pela Microsoft Office, lançado em 1983. Além das edições textuais, permite a inserção e edição de imagens.

esta monografia. Retomando a folha “Registro trilha dos bichos” (figura 12, p. 35) em que foi encontrada uma fonte diferente das utilizadas nas demais, nota-se que esta continua sendo uma fonte sem serifas e maiúscula, assim como indicado. Apesar disso, como ilustra a folha estruturada “Diversão animal” (figura 13), nos cabeçalhos (sinalizado pelo quadro em vermelho), utilizava o espaçamento comum entre palavras, que não é o apropriado, pois dificulta a identificação das palavras, a leitura, pelas crianças que ainda não leem fluentemente. Nas outras partes das folhas estruturadas, optava pelo uso do espaçamento expandido (sinalizado pelo quadro em azul) do programa Word da *Microsoft*, entretanto, posteriormente, constatei que este recurso afeta também o espaçamento entre letras, sendo preferível o uso do duplo espaçamento.

Figura 13: Folha “Diversão animal”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT
 PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO

NOME: _____

1) LIGUE O ANIMAL AO SEU NOME.

<p>LEÃO</p> <p>GIRAFAS</p> <p>JACARÉ</p> <p>URSO</p> <p>MACACO</p>	    
--	---

2) ESCREVA O QUE VOCÊ OBSERVA NAS IMAGENS ABAIXO.

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Diário de Classe: semana 7 – acervo pessoal.

O espaçamento duplo é um recurso muito útil para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, uma vez que, na fala, não existe uma marca, uma sinalização que indica a separação das palavras e, no momento do registro, é comum que as crianças escrevam as palavras emendadas umas nas outras, sem espaço, reproduzindo na escrita o que escutam na fala. Assim, o espaçamento duplo ajuda a demarcar graficamente essa separação, chamando atenção sobre a necessidade dos espaços entre as palavras, uma convenção do sistema de escrita alfabética que precisa ser aprendida e ensinada.

Em relação ao uso de imagens nos materiais gráficos, Marshall & Meachem (2010, p. 11) apontam como funções o apoio, a instrução, orientação, persuasão, ilustração e transmissão de emoção ou ação. Os autores também ressaltam que: “As imagens são particularmente úteis quando é necessário passar uma informação com rapidez, pois podem atuar como abreviações ou atalhos.” (MARSHALL; MEACHEM, 2010, p. 17). Desse modo, ao pensar que, muitas vezes, as crianças, por estarem em fase de alfabetização, não conseguiam ler fonologicamente os enunciados e demais escritas contidas na folha, após as explicações da professora estagiária, as imagens ajudavam a reforçar e relembrar as informações.

As folhas estruturadas “Partes do corpo humano (2)” (figura 4, p. 29), “Letras faltantes” (figura 7, p. 31), “Os chifres de Filomena: ditado recortado” (figura 8, p. 32) e “Monta palavras” (figura 10, p. 34), são exemplos de como as imagens foram usadas para orientar os alunos. Pensando na função de apoio em relação ao texto, podemos observar as folhas estruturadas “Expressão animal” (figura 2, p. 27), “Desvendando palavras” (figura 3, p. 28), “Extraordinário” (figura 5, p. 30), “Diversão animal” (figura 13, p. 37) e “Os chifres de Filomena: inferências” (figura 14). Algo importante de destacar a respeito desta função é que, durante as aulas do estágio, percebi que essas foram estratégias importantes para expandir o repertório de ideias de escrita das crianças, que ainda se demonstravam inseguras para escrever.

Figura 14: Folha “Os chifres de Filomena: inferências”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT
PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO

NOME: _____ 

1) OBSERVE ESTA IMAGEM.
É A CAPA DO LIVRO QUE VAMOS LER ESTA SEMANA.



2) O QUE VOCÊ ACHA QUE ESSA HISTÓRIA IRÁ CONTAR?

3) QUAL O TÍTULO QUE VOCÊ DARIA PARA ESTE LIVRO?

Fonte: Diário de Classe: semana 10 – acervo pessoal.

Já as funções de persuasão e ilustração podem ser vistas ao mesmo tempo nas folhas estruturadas “Cabeça, ombro, joelho e pé” (figura 9, p. 33), “Registro trilha dos bichos” (figura 12, p. 35), “Investigação animal” (figura 15) e “Ditado relâmpago” (figura 16), em que as imagens fazem referência e relembram, às crianças, sobre o tema da atividade.

Figura 15: Folha “Investigação animal”

INVESTIGANDO 

EU ACHO QUE O _____ PERTECE AO HABITAT ____ PORQUE:

Fonte: Diário de Classe: semana 5 – acervo pessoal.

Figura 16: Folha “Ditado relâmpago”

DITADO ⚡

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

ACERTEI: _____

Fonte: Diário de Classe: semana 9 – acervo pessoal.

Finalizando a discussão sobre imagens, algo importante de salientar é o uso prioritário de imagens reais nas folhas estruturadas. A maior parte das folhas estruturadas apresentadas e discutidas nesta monografia, principalmente às relacionadas especificamente aos animais e ao corpo humano, contém imagens reais. Duas delas – “Os chifres de Filomena: ditado recortado” (figura 8, p. 32) e “Os chifres de Filomena: inferências” (figura 14, p. 39) - trazem imagens originais do livro que é tema da atividade. Isso implicou o tratamento/edição das imagens antes de serem inseridas nas folhas estruturadas. Não encontrei esta orientação em nenhum dos referenciais teóricos, entretanto, durante a graduação, sempre a recebia pelas professoras, que diziam que as imagens verdadeiras, em detrimento dos desenhos, proporcionavam um aspecto mais concreto para os materiais, além de contribuir para a clareza das informações.

Outra questão importante de ser enfatizada era a disponibilidade que eu tinha, no momento do estágio, de realizar as impressões coloridas das folhas estruturadas. Esse fato contribuía para uma valorização mais intensa dos materiais, uma vez que os alunos estavam habituados a receber, continuamente, as cópias em preto e branco

e, poder ter acesso às imagens com cor permitia deixar as folhas estruturadas mais interessantes e atrativas.

4.2 MOBILIZAÇÃO DAS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA E ESCRITA

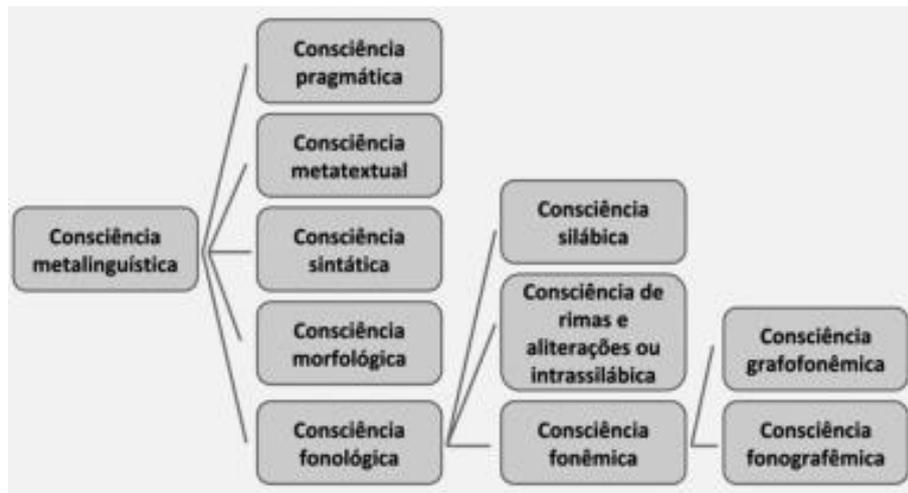
Dois eixos de análise compõem esta monografia: design (pedagógico) e alfabetização. Na seção anterior, dediquei-me à reflexão do primeiro eixo, respondendo, assim, um dos problemas de pesquisa. Nesta seção, o foco é o eixo alfabetização, que procurará contemplar a questão: “Como as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita puderam ser exploradas na alfabetização a partir da elaboração de folhas estruturadas produzidas durante o estágio obrigatório da graduação em Pedagogia da UFRGS?” Foi inspirada nos estudos mais recentes de Magda Soares, referência para a alfabetização brasileira, que a questão foi formulada. No livro “Alfabetização: a questão dos métodos” (2016), a autora afirma que “[...] o ensino da língua escrita, ao longo da escolarização, é, basicamente, o desenvolvimento da consciência metalinguística e sua tradução em habilidades de leitura e produção textual.” E, que: “No que se refere à alfabetização, ou seja, à faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, [...] é o nível das relações entre fonemas e grafemas, para a leitura e escrita de palavras, que particularmente interessa – a *consciência fonológica* [...]” (SOARES, 2016, p. 124). Neste trabalho, Soares dedica grande parte à discussão e reflexão da *consciência fonológica* e das estratégias de leitura e escrita de palavras. A partir disso, e em consulta ao material empírico desta monografia, em que pude verificar a presença destes três objetos de conhecimento nas atividades elaboradas, encontrei subsídios para definir e justificar o que seria analisado neste eixo da pesquisa.

Buscando responder o questionamento em foco, as primeiras subseções analisam como e quando os subníveis da consciência fonológica apontados por Soares (2016) aparecem nas propostas didáticas presentes nas folhas estruturadas, considerando que:

Consensos em pesquisas como as apresentadas em Moraes (2012) e Soares (2016) apontam que há influência recíproca entre apropriação do sistema de escrita e desenvolvimento da consciência fonológica, em especial da consciência fonêmica. (PICCOLI, 2017c, p. 30)

Assim, refletir sobre alfabetização implica pensar sobre consciência fonológica. A consciência fonológica - que se desmembra em outras três consciências, dentre elas, a consciência fonêmica - é uma dimensão da consciência metalinguística, que como sintetiza o esquema a seguir, encontrado em Piccoli (2017c, p. 31) a partir de Soares (2016):

Figura 17: Dimensões da consciência metalinguística



Fonte: Piccoli (2017c) a partir de Soares (2016).

Se a consciência metalinguística, no domínio mais amplo é definida como “[...] reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (SOARES, 2016, p. 126), a consciência fonológica está relacionada especificamente com a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem [...]” (SOARES, 2016, p. 166). A autora define uma hierarquia existente entre os níveis que compõe a consciência fonológica:

Há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: [...] a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas. (SOARES, 2016, p. 170)

Dessa forma, os subcapítulos iniciais desta seção seguirão a ordem sucessiva apresentada acima, por Soares. Entretanto, isso não corresponde à ordem com a qual

foram desenvolvidos em sala de aula, levando em consideração que as habilidades da consciência fonológica podem e devem ser exploradas simultaneamente.

A exploração das habilidades de leitura e escrita serão analisadas na subseção final, tendo como base algumas estratégias propostas por Piccoli e Camini (2012), uma vez que estas puderam ser melhor identificadas nos materiais analisados.

4.2.1 Consciência de rimas e aliterações

Sendo o primeiro nível da consciência fonológica, a consciência de rimas e aliterações prevê: “Habilidades de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações).” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 109).

Soares (2016, p. 183) aponta que, desde muito cedo, as crianças são sensíveis rimas e aliterações, muito provavelmente pela convivência frequente com textos folclóricos, cantigas, canções de ninar, etc. que exploram amplamente estes recursos. Entretanto, segundo a autora, isso não dispensa a necessidade de um trabalho pedagógico sistemático acerca dessas sensibilidades:

Se se pensa em termos de orientação da criança para a progressiva compreensão do princípio alfabético, atividades com rimas e aliterações, [...] além de desenvolver a consciência fonológica, podem também despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o “pedaço” da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início das palavras, em aliterações. Se acompanhadas de registro escrito de palavras que terminam ou começam com o mesmo som, destacando-se a correspondência de segmentos orais com uma mesma sequência de letras, essas atividades ainda podem já introduzir a criança na compreensão do princípio alfabético: mesmos sons correspondem às mesmas letras. (SOARES, 2016, p. 184)

Assim, fica evidente que desenvolver a consciência de rimas e aliterações é essencial para a alfabetização, no sentido de que auxilia a criança a compreender o princípio alfabético, através do registro escrito. Nas folhas estruturadas elaboradas e selecionadas para análise neste estudo, podemos identificar a exploração das habilidades referentes à rima na folha “Rimando com o corpo humano” (figura 11, p. 34), em que as crianças precisavam identificar qual palavra rimava com o nome da imagem e, posteriormente, pensar e escrever outra palavra que também rimasse com o par de palavras. É importante ressaltar as intervenções que eram feitas em relação

à cada atividade, pois, como discutido no capítulo conceitual, é inválido acreditar na potencialidade do material por si próprio. Os questionamentos abaixo foram realizados em pequenos grupos de crianças, como auxílio e apoio para as atividades.

- Que palavra é essa da imagem?
- E como ela termina? Então, repete assim: mão, ão ão...
- Vamos ver, que palavra é essa que está escrita? L e U, faz qual som? E com o A, como fica?
- Agora repete o final da palavra: lua, ua, ua... Combina? Faz rima?
- Que outra palavra também termina com o som ão? Vamos escrevê-la?
- Agora você já sabe as letras que tem que ter no final da palavra. Quais são? Circule essas letras para identificar a rima.

Fonte: Diário de classe: semana 11 – acervo pessoal.

Já a exploração das habilidades relacionadas à aliteração pode ser observada na folha “O que começa com A, B, C...?” (figura 18), inserida no contexto do livro “Bichodário” de Telma Guimarães, em que cada página contém um verso poético com aliterações acerca da letra em questão e de animais que iniciam por essa letra. Após a leitura do livro e da realização de várias outras atividades, esta folha foi entregue individualmente aos alunos, mas feita coletivamente pela turma, como mostra a descrição da proposta:

Distribuirei a folha a seguir para cada aluno e deixarei uma, em tamanho maior, exposta no quadro para que as crianças acompanhem, solicitando:

- Quantos textinhos tem nessa folha? Vamos enumerar as linhas de cada textinho, colocando na frente de cada linha o número. Nesse primeiro, aqui na primeira linha, qual número vai? E na segunda? (E assim com os demais trechos).
- Vou ler o primeiro texto para vocês. Agora vou ler só uma das linhas, vamos ver se vocês descobrem qual é! Digam o número!
- Qual a letra que inicia as palavras dessa linha? Vamos pintá-la?
- Agora vamos ligar esse textinho na letra dele, a letra que inicia as palavras. (E assim com os demais trechos).

Fonte: Diário de classe: semana 5 – acervo pessoal.

Figura 18: Folha “O que começa com A, B, C...?”

E.E.E.B. PRESIDENTE ROOSEVELT PROFESSORAS: VERA GALVÃO E FRANCINI FAGUNDES TURMA: 1º ANO		
NOME: _____		
O QUE COMEÇA COM A? UMA ARANHA ASSANHADA!		C
QUE NOME DE BICHO INICIA COM B? UM BOI BRAVO, UM BANDO DE BÚFALOS, UMA BALEIA BONITA!		A
UMA CABRA COMILONA COMEÇA COM C? É, E TAMBÉM UM CACHORRO CORAJOSO, UM CAMELO COMILÃO, UM CANGURU COR-DE-ROSA E UM CARNEIRO COM CASACO!		D
QUE BICHO QUE EXISTE COM A LETRA D? UM DALMATA COM DOR DE DENTE!		E
NA LETRA E, VEM O ELEFANTE, ENROLANDO A ENORME TROMBA!		B

Fonte: Diário de classe: semana 5 – acervo pessoal.

Ao observar a referida atividade, é possível se questionar se as crianças que ainda não haviam consolidado as habilidades de leitura conseguiram acompanhar a proposta, mas as intervenções realizadas coletivamente expressam as estratégias que possibilitaram a participação efetiva de todas. Mesmo aquelas que ainda não realizavam leitura fonológica através da decodificação grafema-fonema, puderam se orientar pelas palavras que já eram estáveis e memorizadas – os nomes dos animais – devido ao trabalho contínuo com as mesmas, tendo assim, a oportunidade de desenvolver as habilidades relacionadas à aliteração, objetivadas com a atividade.

4.2.2 Consciência silábica

A consciência silábica se refere à segmentação oral das palavras em sílabas, que “[...] são a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência [...]” (SOARES, 2016, p. 185), sendo esta uma aprendizagem fundamental para a compreensão do sistema de escrita alfabética. Assim, os

professores, através de propostas didáticas, devem ajudar os alunos a tomarem consciência desta capacidade, para que passem a representar as sílabas com letras “[...] inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavras, em seguida usando, para cada sílaba, uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba [...]” (SOARES, 2016, p. 188). Esta habilidade pôde ser desenvolvida através das atividades das folhas estruturadas “Partes do corpo humano 2” (figura 4, p. 29), “Letras faltantes” (figura 7, p. 31) e “Monta palavras” (figura 10, p. 34). Em todas elas, além da segmentação das palavras por sílabas, os alunos precisavam concomitantemente pensar nas letras que compunham as sílabas, levando-os a desenvolver à sensibilidade aos fonemas. Os questionamentos a seguir se referem respectivamente às folhas estruturadas “Letras faltantes” (figura 7, p. 31) e “Monta palavras” (figura 10, p. 34):

- Qual a maior palavra?
- Vamos contar quantas letras tem cada uma e também quantos pedacinhos, sílabas.
- Na palavra aranha, tem alguma letra que se repete? Qual? Quantas vezes?
- E em búfalo? E em canguru? E em dalmata? E em elefante?
- Quais são as letras do alfabeto que mais se repetem nas palavras então? Como chamamos essas letras? (vogais)

Fonte: Diário de Classe: semana 5 – acervo pessoal

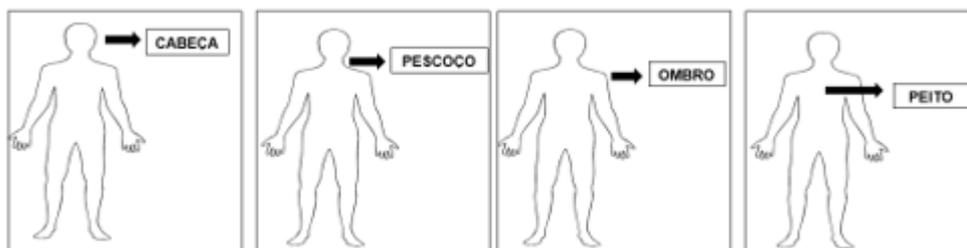
- Qual é a primeira palavra?
- Esses tracinhos são para as letras. Para cada letra tem um tracinho. Aqui em elefante, quantas letras estão faltando?
- Então, aqui está escrito “fante”. Qual o pedacinho que está faltando? E qual será a letra para fazer o “e” de elefante?
- O “can” de canguru, é bem parecido com o “fan” de elefante. Vamos voltar lá na palavra elefante, onde está o pedacinho “fan”? Mas se nós colocarmos o “fan”, assim como está, vai ficar “fanguru”, é isso que queremos? Então, qual letra será que é pra fazer “can”?

Fonte: Diário de Classe: semana 4 – acervo pessoal

Além dos questionamentos, outro aspecto que já foi mencionado, mas que merece destaque, é o encadeamento de atividades, ou seja, estas não eram propostas aleatórias, pelo contrário, estavam inseridas em um contexto temático, em que várias outras atividades relacionadas eram desenvolvidas. Por exemplo, a folha “Partes do corpo humano 2” (figura 4, p. 29) foi elaborada para o registro do jogo

“Batalha de palavras” que fora realizado anteriormente, em que as crianças, em duplas, sorteavam cartelas como as da figura 19, vencendo a rodada quem tivesse a maior palavra, ou seja, precisavam contar oralmente o número de sílabas de cada palavra.

Figura 19: Cartelas do jogo “Batalha de palavras”



Fonte: Diário de classe: semana 9 – acervo pessoal.

4.2.3 Consciência fonêmica

Início este subcapítulo partindo do entendimento que os fonemas são “[...] representações abstratas, segmentos não pronunciáveis [...]” (SOARES, 2016, p. 194) e que, assim, propostas de alfabetização que preveem a pronúncia isolada dos fonemas contribuem pouco ou nada para a compreensão do princípio alfabético. Soares opta pelo termo “consciência grafofonêmica” ao invés de “consciência fonêmica”, explicando que esta expressão seria mais adequada, uma vez que:

[...] 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 fonemas em palavras ou sílabas, não propriamente à *consciência* de fonemas. (SOARES, 2016, p. 216)

Além da consciência grafofonêmica, há também a consciência fonografêmica. Apesar de as duas se relacionarem à associação entre grafemas-fonemas, os processos são distintos: na consciência grafofonêmica, se parte da conversão dos grafemas⁴ (letras) em fonemas (sons), resultando na leitura e, na consciência

⁴ “Fonema: é um som distintivo em uma língua. Na prática, isso quer dizer que, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Podemos dizer que /f/, por exemplo, é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (faca) por /v/, tem-se outra

fonografêmica, há a conversão dos fonemas (sons) em grafemas (letras), resultando na escrita. É a realização consciente destas duas conversões que levam as crianças à compreensão do princípio alfabético, justificando, assim, porque este é o último nível da consciência fonológica.

Apesar de a maioria das folhas estruturadas analisadas preverem como objetivo o desenvolvimento da consciência grafofonêmica e fonografêmica, a exploração específica destas habilidades foi detectada com maior frequência nos questionamentos realizados a partir das folhas estruturadas e não nas atividades propriamente ditas, o que pode ser identificado nas intervenções a seguir, que se referem à folha “Expressão animal” (figura 2, p. 27). Esse fato apenas reforça o que foi dito recentemente aqui: a importância e a produtividade das intervenções, das boas perguntas sobre as atividades.

- ➔ Que animais são esses que têm na folha? (Listando os nomes, em tamanho grande, no quadro)
- ➔ O que vocês acham que quer dizer essas expressões que eles estão fazendo? Como estão se sentindo?
- ➔ Vamos ver quantos pedacinhos e quantas letras tem o nome de cada um deles. Qual a maior palavra?
- ➔ Na palavra foca, se trocarmos o F por B, como fica? E por T?
- ➔ Na palavra gato, se trocarmos o G por R, como fica? E por P?
- ➔ Quem pode ler o que está dizendo no número 1? Então, o que temos que fazer mesmo? Eu vou ler para vocês, o que está escrito no quadrinho, aí vocês tentam encontrar o nome do animal e pintar.
- ➔ Agora, quem lê o que está dizendo no número 2? Então, o que temos que fazer? Nós já pintamos os nomes dos animais de cada quadrinho, agora é só encontrar e ligar nas imagens.

Fonte: Diário de classe: semana 6 – acervo pessoal.

palavra com outro sentido: /vaka/ (vaca). Os fonemas compõem as sílabas e podem ser vogais – /a/, /e/, /i/ et ...” (MARTINS, 2014)

“Grafema: Letra e grafema são termos que apresentam uma sutil distinção conceitual. Letra é um termo mais genérico, com um significado mais amplo. Grafema é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Nesta direção, diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo grafema.” (CARVALHO, 2014)

Percebo que é principalmente quando eu proponho a troca das letras iniciais das palavras por outras, questionando sobre a nova palavra que seria formada, que oportunizo o desenvolvimento específico das habilidades de consciência grafofonêmica e fonografêmica. Outro exemplo são os questionamentos realizados a partir da folha “Os chifres de Filomena: ditado recortado” (figura 8, p. 32):

- Essa primeira flecha está apontando para o quê? E a segunda?
- Com qual letra começa a palavra CHIFRES? Tem outra letra que também faz esse som?
- Tem mais alguma palavra aqui que comece com o pedacinho CHI? Então, qual dessas palavras é?

Fonte: Diário de classe: semana 10 – acervo pessoal.

Neste exemplo, tais habilidades puderam ser desenvolvidas à medida em que eu, através dos questionamentos, ajudo os alunos a darem-se conta de que os mesmos sons (fonemas) são grafados sempre do mesmo jeito e que sons diferentes também são representados por grafemas (letras) diferentes. Ainda há muitos outros exemplos que poderiam ser expostos e analisados aqui, referentes ao desenvolvimento das consciências fonografêmica e grafofonêmica, entretanto, devido aos limites do estudo, isso não foi possível. De toda forma, no subcapítulo anterior, como já explicitado, também podem ser observados, nas figuras 4 (p. 29), 7 (p. 31) e 10 (p. 34), mais alguns exemplos da exploração destas habilidades, em conjunto com as habilidades relacionadas à consciência silábica.

Finalizando a discussão sobre consciência fonológica/consciência fonografêmica, no final do estágio, foi realizado um momento de autoavaliação pelas crianças em que surgiu um comentário interessante, que diz muito sobre a “tomada de consciência”. Refletindo sobre seus avanços, o aluno afirmou: “Antes eu fazia uma riscalhada e achava que aquilo era letra. Agora eu já tô bem melhor!” “A “riscalhada” a qual o aluno se referiu se tratava do “amontoado de letras” sem relação sonora que ele utilizava na escrita, que foram sendo substituídas pelas letras apropriadas na medida em que as habilidades de consciência fonografêmica foram sendo desenvolvidas.

4.2.4 Estratégias de leitura e escrita

Apesar de haver consenso entre os professores que se aprende a ler lendo e se aprende a escrever escrevendo, muitas práticas de escrita ainda se resumem ao treino caligráfico das letras, à formulação de frases semântica e sintaticamente pobres e à cópia de longos textos do quadro. (PICCOLI; CAMINI, p. 69)

Apoiadas em Solé (1988), as autoras Piccoli e Camini (2012, p. 65) sugerem algumas estratégias de leitura importantes de serem consideradas no planejamento da alfabetização para que sejam desenvolvidas “[...] alternativas para buscar informações no texto, produzir sentidos e ‘aprender a aprender’ pela leitura [...]”. Dentre as estratégias, estão: a motivação dos leitores; a ativação de conhecimentos prévios sobre o texto; a formulação de previsões sobre o texto a ser lido; perguntas sobre o texto que foi lido; sintetização das ideias do texto.

No conjunto de folhas estruturadas analisadas, algumas destas estratégias podem ser identificadas. As estratégias de busca de informações no texto, aparecem nas folhas estruturadas “Expressão animal” (figura 2, p. 27) e na folha “O que começa com A, B, C...?” (figura 18, p. 45). Na folha “Expressão animal” (figura 2, p. 27), mesmo que as crianças ainda não soubessem ler fonologicamente, conseguiriam realizar a atividade com autonomia, uma vez que já haviam memorizado os nomes dos animais e, assim, bastava identificar e, em seguida, ligar a escrita à imagem. Já na folha “O que começa com A, B, C...?” (figura 18, p. 45), como pode ser observado na descrição da atividade, é solicitado pela professora que as crianças enumerem as linhas dos textos e posteriormente localizem informações específicas, orientando-se pela numeração das linhas. Outra estratégia identificada em duas folhas estruturadas é a de formulação de previsões acerca do texto a ser lido. Os questionamentos das folhas estruturadas “Extraordinário” (figura 5, p. 30) e “Os chifres de Filomena: inferências” (figura 14, p. 39), baseados nas imagens do livro e do filme, possibilitam o desenvolvimento de hipóteses prévias e de reflexão sobre os materiais que serão posteriormente explorados.

Finalizando as análises em relação à leitura, faz-se importante mais um destaque: “Estratégias como circular, pintar ou sublinhar palavras encontradas em textos também auxiliam crianças que dão os seus primeiros passos na leitura a terem a sensação de acompanhar o texto, aprendendo como ele funciona.” (PICCOLI;

CAMINI, 2012, p. 67). Sobre o sentimento de acompanhamento do texto, mencionado pelas autoras, a proposta da folha “Cabeça, ombro, joelho e pé” (figura 9, p. 33) possibilitou que eu presenciasse essa situação com um aluno, no momento em que foi realizada: a criança possuía uma baixa autoestima em relação à aprendizagem, sempre se colocando perante aos colegas como alguém que não sabia realizar as tarefas e precisava de ajuda. Ao receber tal atividade, em que já conhecia a letra da música e havia memorizado algumas palavras da mesma, em função da temática de trabalho (corpo humano), ele a executou com facilidade. Em outro momento, quando aconteceu a visita da professora orientadora na turma de estágio, a criança, entusiasmadamente, quis mostrar a ela que havia realizado a tarefa, e, mais ainda, que conseguia lê-la, apontando com o dedo, os trechos que ia lendo/cantando.

Pensando agora sobre a aprendizagem da escrita, cabe ressaltar que “[...] não basta escrever; é necessário participar de interações relevantes em torno da escrita.” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 69) Com isso, as autoras chamam atenção dos professores para que sejam privilegiadas, nas propostas didáticas, situações reais de comunicação na escrita, que ajudem os alunos a se perguntarem “O que dizer? Para quem dizer? Quais estratégias para dizer?” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 69) e, assim, terem motivos e ideias para escrever. Foi pensando nisso, nesse contexto de ideias para a escrita, na aprendizagem de que se escreve a partir de uma situação, com algum motivo, que, por exemplo, as folhas estruturadas “Expressão animal” (figura 2, p. 27) e “Diversão animal” (figura 13, p. 37) foram elaboradas. Baseando-se nas imagens dos animais, as crianças poderiam pensar, imaginar, fantasiar e, então, finalmente escrever, pois eram imagens instigantes que proporcionavam a criatividade, motivando a escrita.

No momento da escrita, a criança que está se alfabetizando precisa concentrar muito esforço para definir quais letras deve usar para formar as palavras que deseja. Então, nessas propostas, optar por imagens não convencionais, curiosas, que levem a criança a ter ideias, como as que foram utilizadas nas folhas estruturadas citadas, garante que o aluno possa se dedicar mais ao “como escrever?” e menos ao “o que escrever?”, facilitando o processo de produção textual.

Outro aspecto fundamental sobre a escrita, salientado pelas autoras, se refere a não necessidade de a criança estar escrevendo alfabeticamente ou próxima desta etapa para que sejam solicitadas e oportunizadas a ela situações de escrita de texto,

pois é a partir do contato frequente com estas propostas que as crianças construirão, progressivamente, a noção de texto. Assim, muitas das atividades realizadas e discutidas aqui, como as da folha “Registro trilha dos bichos” (figura 12, p. 35) e “Investigação animal” (figura 15, p. 39) solicitavam a escrita de pequenos textos, mesmo para aquelas crianças que ainda se encontravam em níveis iniciais da escrita.

Uma última estratégia posta em ação, em relação à escrita, possibilitada pelas folhas estruturadas é a de: “Criar uma atmosfera que permita a escrita e rescrita, já que um texto poderá ser qualificado e ter outra forma.” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 70). Na maioria das vezes em que aconteciam propostas de escrita, após finalizarem, as crianças consultavam as folhas estruturadas que já haviam sido realizadas e que continham as palavras que almejam escrever, para verificar se tinham escrito corretamente. Nessas situações, elas informavam, expressando com alegria a quantidade de letras e/ou palavras que haviam acertado ou, em algumas vezes, com resistência, evidenciando o conflito de hipóteses, tão importante para o avanço na escrita. Como exemplo, houve o caso de um dos alunos que, após escrever a palavra “isqueleto” e verificar a escrita convencional em um dos materiais que havia feito anteriormente, deu-se conta da troca de letras, questionando a legitimidade do mesmo, ao dizer: “Não tá certo porque tá faltando o ‘i’ de is-que-le-to.”, demonstrando, assim, a potencialidade da estratégia que, quando ensinada, pode ser feita de maneira autônoma pelas crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o estudo, objetivava identificar quais princípios do design foram empregados na produção das folhas estruturadas e como as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita puderam ser exploradas na alfabetização a partir da elaboração das propostas didáticas em foco nas folhas. Para tanto, realizei análise documental a partir de meu Diário de Classe, produzido durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia. A análise foi guiada por duas questões norteadoras que buscaram ser respondidas a partir de referências como Robin Williams (1995); Magda Soares (2016); Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012).

Em relação à primeira questão: “Quais princípios do Design Pedagógico foram empregados na produção de folhas estruturadas, elaboradas durante o estágio obrigatório da graduação em Pedagogia da UFRGS, destinadas às crianças em fase de alfabetização?” três, dentre os quatro princípios básicos do design, apontados por Williams (1995) puderam ser identificados nas folhas estruturadas: alinhamento, proximidade e repetição, sendo que o primeiro deles foi o menos utilizado de maneira correta, prática comum entre pessoas que não conhecem o design, segundo a autora. O princípio da proximidade, através do uso adequado de espaçamentos, contribuiu de maneira significativa para a clareza e o entendimento das propostas contidas nas folhas estruturadas, assim como a utilização do princípio da repetição foi fundamental para o desenvolvimento da familiaridade com as propostas, pelas crianças, que, aos poucos, passaram a realizá-las com autonomia. Além disso, verificou-se que a fonte e os espaçamentos utilizados nos materiais estavam de acordo com os indicados para a faixa etária e etapa da escolarização e que as imagens contidas nas folhas tiveram como funções a orientação, apoio, persuasão e ilustração, tornando-se, assim, um recurso importante para a realização das propostas.

Refletindo sobre a alfabetização, a segunda questão investigou: “Como as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita puderam ser exploradas na alfabetização a partir da elaboração de folhas estruturadas produzidas durante o estágio obrigatório da graduação em Pedagogia da UFRGS?” A partir dela, pode ser identificada a exploração dos três níveis da consciência fonológica expostos por Soares (2016) – consciência de rimas e aliterações; consciência silábica e consciência fonêmica –, nas folhas estruturadas, através das atividades previstas nelas. Nesse

sentido, ressaltou-se a importância de que as habilidades referentes a essas consciências sejam exploradas e desenvolvidas em sala de aula para a aprendizagem inicial da língua escrita – a alfabetização. A necessidade da realização de intervenções sobre cada folha estruturada e do encadeamento de atividades, não sendo as folhas estruturadas materiais aleatórios, fora de contexto, também foram achados do estudo. Referente às estratégias de leitura e escrita sugeridas por Piccoli e Camini (2012), foram localizadas as de previsões sobre o texto; acompanhamento de texto; busca de informações no texto; escrita a partir de situações reais e revisão da escrita, que, além de promover o processo da alfabetização, contribuíram para o empoderamento de crianças que possuíam baixa autoestima em relação à aprendizagem.

A partir das análises desenvolvidas neste estudo, as potencialidades das folhas estruturadas estiveram em evidência, bem como alguns equívocos gráficos que, se ajustados, poderiam alterar positivamente a qualidade dos materiais. Produzir e oferecer recursos didáticos de qualidade aos alunos é um dever de professores comprometidos com a aprendizagem e desenvolver essa competência profissional requer estudo e dedicação.

As folhas estruturadas são um dos materiais mais utilizados nas salas de aula de alfabetização, o que reforça a necessidade de um olhar reflexivo e atento sobre sua produção. Assim, os professores, no momento de elaboração, devem atentar não só ao planejamento das propostas, aliando-as com boas intervenções, como também a aspectos básicos do design, que exercerão forte influência na qualidade dos recursos produzidos. Entretanto, isso não significa dizer que é preciso aprofundar-se ao nível profissional de designers. Pelo contrário, o design, nesta pesquisa, foi abordado de maneira sintética e básica, visando, apenas apresentar processos que, apesar de simples e iniciais para a área, quando aplicados em recursos didáticos utilizados para o ensino, tornam-se estratégias muito significativas pedagogicamente.

REFERÊNCIAS

AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Layout s.m. um arranjo de partes etc. de acordo com um plano**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. –Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. O Patrimônio Pedagógico Imaterial na Alfabetização. **Pátio**. Porto Alegre, n. 71, p. 40-43, ago/out. 2014.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CASARINI, Paula; FARIAS, Priscila. Didactica – Tipografia para livros didáticos infantis. **InfoDesign**. 2008, v. 5, p. 63-71. Disponível em <<https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/56>> Acesso em 07 abr. 2019.

CEALE/UFMG – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte, n. 28, p. 5, out/nov. 2011.

DOLZ, Joaquim. Os cinco grandes desafios da formação docente de línguas. **V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul/RS, ago. 2009.

FETTER, S. R. **Modelos caligráficos na Escola Brasileira: uma história do Renascimento aos nossos dias**. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **ERA – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, 1995.

MARSHALL, Lindsey; LESTER, Meachem. **Como usar imagens**. São Paulo: Rosari, 2010.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fonema. In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

NOBLE, Ian; BESTLEY; Russell. Como e por quê? In: NOBLE, Ian; BESTLEY, Russell. **Pesquisa Visual**. Porto Alegre: Bookman, 2013. P. 13-23.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Oeiras, 2011.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. Por onde andam as discussões sobre alfabetização? In: PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Ilustrações de Eloar Guazzelli. – Erechim: Edelbra, 2012. P. 15-50.

PICCOLI, Luciana. **Organização do trabalho pedagógico e os recursos didáticos para garantir os direitos de aprendizagem na alfabetização**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD), 2017a. Videoaula.

PICCOLI, Luciana. Introdução. In: ALMEIDA; Laura Bagatini. **Recursos Didáticos no Ciclo da Alfabetização PNAIC UFRGS**. São Leopoldo: Oikos, 2017b. P. 7-14.

PICCOLI, Luciana. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização. In: PICCOLI, Luciana *et al.* (Orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS**: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas. São Leopoldo: Oikos, 2017c. P. 19 – 42.

PRETI, Oreste. **Produção de material didático impresso para cursos a distância da UFMT: orientações técnicas e pedagógicas aos autores**. Cuiabá, 2011. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/uploads/files/uab/Orienta es Tecnicas e Pedagogicas aos A utores de MDI 1 .pdf>> Acesso em 05 abri. 2019.

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

TARDIF, Maurice. O Saber dos Professores em sua Formação. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002. P. 225-244.

WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é designer**. São Paulo: Callis, 1995.

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