

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

Sibele Bechara Herbe

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA
ALUNOS EM DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM**

Porto Alegre
2. Sem. 2012

Sibele Bechara Herbe

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA
ALUNOS EM DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM**

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

Orientadora:
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
2. Sem. 2012

A minha avó Edelma, mesmo não estando mais entre nós fisicamente, sei que, onde quer que esteja, vibra comigo por mais esta conquista.

AO CONCLUIR ESTE TRABALHO, QUERO AGRADECER...

Aos meus pais por terem me dado a vida e por sempre me estimularem a estudar, sem nunca desistir. Ao meu pai por todo o apoio e estímulo que me deu durante a graduação. A minha mãe, pela paciência de escutar meus trabalhos e por todos os trabalhos manuais que me ajudou a fazer.

A minha avó Edelma, por ter me criado com tanto empenho, pelo amor incondicional a mim dedicado e por ter me incentivado tanto a passar no vestibular desta Universidade.

Ao meu amado Athila, que apareceu na minha vida de uma hora para outra, trazendo muita alegria e amor. Agradeço pelo companheirismo e confiança e também pela paciência de me dividir com a UFRGS diariamente.

A minha madrinha Rossana por tudo que já fez por mim até hoje, por me amar como uma filha.

A minha irmã, pelas palavras de carinho e afeto nos momentos mais difíceis. Agradeço pelo seu companheirismo e tenho a dizer que minha vida não seria completa se não a tivesse como irmã.

Aos meus avós Sadi e Terezinha, primos Cristiano, Daniele e Sandro e tios Mário e Inês quero agradecer pela parceria e paciência nos momentos de ausência durante a graduação, minha vida não seria a mesma se não os tivesse por perto.

A minha querida orientadora, professora Luciana Piccoli, a quem tanto admiro, quero agradecer por ter me fascinado pela área da alfabetização e por todo auxílio prestado, pela paciência com minhas inquietudes durante a produção deste trabalho e por tudo que com ela aprendi.

A também querida professora Maria Isabel Dalla Zen, conhecida como Bela, pela orientação no estágio do 7º semestre e pela oportunidade que me oportunizou na bolsa de monitoria do Estágio de Docência. Agradeço por todas as aprendizagens que com ela pude construir.

Às professoras participantes deste estudo, por me concederem as entrevistas e os materiais e por muito terem me ensinado.

Às amigas e colegas de curso, por alegrarem os meus dias. Principalmente à Angela, Mariana e Manuela, que o tempo e a distância não conseguiram afastar. Em especial à Mariana que me ajudou a pensar no tema para a presente pesquisa,

agradeço com muito carinho. Agradeço também à Andréia, pelos momentos agradáveis nos momentos de tensão, pelas conversas e palavras de carinho.

Aos amigos inseparáveis, praticamente irmãos, Lara e Maurício, pela amizade verdadeira, por fazerem parte da minha vida e por estarem presentes nos momentos que mais necessito, mesmo à distância. À amiga Viviane que acompanhou de perto minha trajetória e em breve também concluirá a sua, agradeço pelo carinho e amizade.

Às colegas e amigas da comissão de formatura, Roberta, Thaíse e Marcéli, por tudo que juntas passamos e por não termos desistido diante de tantos desafios. A Roberta, colega de orientação, agradeço pelo companheirismo e pelas diversas trocas que pudemos realizar.

E a todos aqueles que me ajudaram, me ouviram, me deram força, enfim, que de uma maneira ou de outra fizeram parte desta longa trajetória que agora chega ao fim, deixando espaço para novos desafios acadêmicos.

RESUMO

A pesquisa busca investigar estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras para alunos em diferentes níveis de aprendizagem. O objetivo do presente trabalho é analisar práticas adotadas por professoras alfabetizadoras em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a fim de compreender como possibilitam a aprendizagem de alunos que se encontram em distintos níveis de compreensão da escrita alfabética. Esta pesquisa é de caráter qualitativo do tipo estudo de caso e, para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras que atuam em turmas de segundo ano do Ensino Fundamental. Como referencial teórico, foram utilizados estudos do campo da alfabetização sobre níveis psicogenéticos de escrita e sobre práticas pedagógicas alfabetizadoras. A partir das análises, foi possível evidenciar que as estratégias das professoras para atender aos diferentes níveis de alfabetização envolvem a utilização de atividades diferenciadas, de jogos pedagógicos e a realização de intervenções individuais. Percebeu-se, também, que tais estratégias ocorrem conjuntamente e estão relacionadas, que há predominância para o agrupamento dos alunos através dos níveis psicogenéticos de escrita e que as unidades linguísticas exigidas nas propostas variam conforme o nível de escrita dos alunos.

Palavras chave: Alfabetização. Psicogênese da língua escrita. Prática pedagógica.

HERBE, Sibebe Bechara. **Estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras para alunos em diferentes níveis de aprendizagem** – Porto Alegre: UFRGS, 2012. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo utilizado pela professora Viviane para alunos em nível pré-silábico.....	29
Figura 2 – Jogo utilizado pela professora Viviane para alunos em nível silábico....	30
Figura 3 – Jogo utilizado pela professora Viviane para alunos em nível alfabético ou alfabetizados.....	31
Figura 4 – Glossário do livro “Bichodário”.....	34
Figura 5 – Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível alfabético ou alfabetizados.....	35
Figura 6 – Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível silábico.....	35
Figura 7 – Atividade utilizada pela professora Carolina.....	37
Figura 8 – Atividade utilizada pela professora Carolina como modelo.....	37
Figura 9 – Atividade utilizada pela professora Paula.....	38
Figura 10 – Atividade realizada pela professora Paula para alunos em nível alfabético ou alfabetizados.....	39
Figura 11 – Atividade utilizada pela professora Viviane para alunos em nível silábico ou silábico-alfabético.....	40
Figura 12 – Atividade utilizada pela professora Viviane para alunos em nível alfabético ou alfabetizados.....	41
Figura 13 – Atividade utilizada pela professora Paula para todos os alunos, com intervenções individuais.....	44

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	9
2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS	12
2.1 A PESQUISA	12
2.2 OS SUJEITOS E OS CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO	12
2.3 A FERRAMENTA METODOLÓGICA.....	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO: OS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS	16
4 CONTEXTO DA PESQUISA	20
4.1 A REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE	20
4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	21
4.3 OS ALUNOS	24
5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM ANÁLISE	26
5.1 OS JOGOS	26
5.2 AS ATIVIDADES DIFERENCIADAS.....	32
5.3 AS INTERVENÇÕES INDIVIDUAIS.....	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE	50
ANEXOS	51

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A escolha de pesquisar, neste trabalho de conclusão de curso, sobre estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras para alunos em diferentes níveis de aprendizagem ocorreu por diversos fatores que permearam minha vivência acadêmica.

Durante o curso de Pedagogia, o assunto que mais me interessou desde o início foi a Linguagem. Ao realizar a disciplina de Linguagem I, no segundo semestre, fiquei um pouco preocupada com a perspectiva de alfabetizar uma turma e com muitas dúvidas sobre como fazer isso, o que me deixou bastante curiosa em relação à temática. No quarto semestre, ao cursar a disciplina de Linguagem II, definitivamente me encantei pelo tema da alfabetização a partir dos textos lidos, do entusiasmo com que a professora ministrava suas aulas e falava sobre o assunto. Outro fator importante foi a possibilidade de realizar um planejamento de uma semana para uma turma de alfabetização e confeccionar materiais para as atividades existentes em tal planejamento, proposta que fazia parte da avaliação final. Realizar esse planejamento me mostrou um leque de possibilidades para se desenvolver no ensino da leitura e da escrita e me deixou bastante entusiasmada. Aquela insegurança que senti ao cursar a disciplina do segundo semestre foi, aos poucos, se transformando em uma vontade enorme de alfabetizar.

Por esse motivo, optei por realizar o estágio curricular em uma turma de alfabetização, em uma classe de segundo ano do Ensino Fundamental. Na turma, composta por 24 alunos, a grande maioria já estava alfabetizada, estando em processo de construção da escrita ortográfica. Entretanto, sete alunos ainda estavam em um nível bem inicial de alfabetização, sendo que um deles não reconhecia as letras nem fazia distinção entre letras e números. A partir disso, me deparei com um grande desafio: auxiliar esses alunos para que tivessem condições de chegar ao final do ano alfabetizados e, ao mesmo tempo, dar conta do restante da turma, para que pudessem avançar em suas hipóteses e aprendizagens. Realizei uma tentativa de diferenciação entre as atividades realizadas por alunos em nível inicial de alfabetização e alunos em nível avançado. Minha maior dificuldade era conseguir dar a atenção necessária para esses alunos que ainda não estavam lendo e escrevendo, já que os alunos que já o faziam também precisavam da minha ajuda.

Acredito que o maior desafio de uma alfabetizadora esteja nesse ponto: auxiliar cada aluno a avançar em suas hipóteses, de uma maneira individual, dando conta daqueles que não seguem o ritmo médio da turma e, também, atendendo aos demais alunos. A minha experiência não foi bem sucedida, já que consegui enxergar avanços em apenas um dos sete alunos que se encontravam em nível inicial e esse foi um dos motivos que me instigou a realizar essa pesquisa, para investigar as práticas que podem fazer com que os alunos avancem em suas aprendizagens ao longo do ano.

Pretendo, portanto, com a realização deste trabalho responder à questão “Quais são as estratégias usadas por professoras alfabetizadoras de segundo ano para que alunos em diferentes níveis de compreensão da escrita alfabética avancem em suas aprendizagens?”. O principal objetivo do presente trabalho é, então, analisar práticas adotadas por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Porto Alegre a fim de compreender como possibilitam a aprendizagem de alunos que se encontram em distintos níveis de compreensão da escrita alfabética.

Como foi relatado anteriormente, o interesse pelos diferentes níveis surgiu do meu estágio, por perceber que as turmas de alfabetização possuem alunos com níveis de escrita e leitura muito distintos entre si. Por isso, busco compreender como uma professora pode oportunizar que todos esses alunos, com tantas diferenças na aprendizagem, possam avançar em suas hipóteses. Para alcançar esse objetivo, realizei entrevistas com professoras alfabetizadoras de classes de segundo ano com experiência na área da alfabetização com o intuito de aprender com o que tinham a dizer, em função da experiência docente que possuem.

Para empreender as discussões propostas neste trabalho utilizo referenciais teóricos do campo da alfabetização. Busco apoio em Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca dos estudos psicogenéticos, mais especificamente, sobre os níveis de conceitualização do sistema de escrita alfabética. A abordagem da prática pedagógica alfabetizadora está embasada nos estudos de Artur Gomes de Morais, Esther Pillar Grossi, Luciana Piccoli e Patrícia Camini,

Após esta primeira seção de apresentação, o trabalho se organiza da seguinte maneira: na próxima seção, encontra-se a metodologia utilizada na presente pesquisa; na terceira seção, estão os aportes teóricos em que busco apoio, principalmente sobre os níveis de escrita; na quarta seção, é apresentada a contextualização da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, bem como a

caracterização das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa e de seus respectivos alunos; a quinta seção é dedicada às análises das estratégias utilizadas pelas professoras e, na sexta e última seção, são encontradas as considerações finais sobre o trabalho.

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

No presente capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa realizada para este trabalho de conclusão de curso. Estão descritos o tipo de pesquisa realizada, o contexto em que ocorreu, os sujeitos que dela participaram e as ferramentas metodológicas utilizadas.

2.1 A PESQUISA

A pesquisa descrita neste trabalho é de cunho qualitativo por responder “a questões muito particulares” (MINAYO, 2008, p. 21) e por estar envolvida com fenômenos da realidade social.

Essa pesquisa qualitativa se caracteriza como um estudo de caso, pois “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Na referida pesquisa, o objetivo é analisar práticas adotadas por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Porto Alegre a fim de compreender como possibilitam a aprendizagem de alunos em diferentes níveis de alfabetização, ou seja, é uma unidade dentro de um sistema maior.

Este trabalho acadêmico está embasado em princípios éticos e os nomes dos sujeitos envolvidos não serão revelados, assim como os nomes das escolas em que atuam. As professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e estavam cientes dos objetivos da presente pesquisa.

2.2 OS SUJEITOS E OS CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas três professoras que já possuíam experiência com turmas de alfabetização, por indicação da orientadora

deste trabalho. Por meu estágio curricular obrigatório ter ocorrido em uma classe do 2º ano, ponto já explorado no primeiro capítulo deste trabalho, as professoras selecionadas eram titulares de turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A ferramenta metodológica utilizada para a pesquisa foi a entrevista, que será detalhada no próximo subcapítulo. Neste trabalho, a fim de preservar as identidades das professoras, foram utilizados nomes fictícios, respeitando-se as letras iniciais dos nomes reais. As professoras foram nomeadas por Carolina, Paula e Viviane.

Todas as professoras atuam na rede municipal de Porto Alegre. As professoras Carolina e Paula trabalham em uma escola situada no bairro Lomba do Pinheiro e a professora Viviane em uma escola situada no bairro Ipanema. As duas primeiras professoras foram entrevistadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a terceira entrevista ocorreu na escola em que a professora Viviane atua. Os encontros foram marcados por e-mail, conforme a disponibilidade das entrevistadas e duraram cerca de trinta minutos cada um.

2.3 A FERRAMENTA METODOLÓGICA

A entrevista foi escolhida como ferramenta metodológica para esta pesquisa por possibilitar, segundo Minayo (2008), a construção de informações pertinentes para o objeto de pesquisa, neste caso, a prática das professoras com os diferentes níveis de alfabetização. Através de conversas em forma de entrevista com as professoras selecionadas, foi possível gerar dados sobre tais práticas pedagógicas.

Pode-se classificar a entrevista utilizada nesta pesquisa como semi-estruturada, por se tratar de “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2008, p.64).

A entrevista consistia em dois encontros individuais: no primeiro, seguíamos o roteiro abaixo apresentado, previamente estabelecido, com tópicos dos assuntos a serem tratados e algumas questões pertinentes ao tema. No decorrer da conversa, outras questões e até mesmo curiosidades iam surgindo. Ao final do primeiro

encontro, era solicitado que as professoras trouxessem, para o próximo dia de entrevista, materiais didáticos, que pudessem ser reproduzidos no presente trabalho, que utilizam em sua prática pedagógica com o intuito de atender aos diferentes níveis psicogenéticos. As entrevistas eram gravadas e, posteriormente, transcritas. O segundo encontro era um momento para que as professoras expusessem esses materiais e realizassem alguns esclarecimentos pertinentes, tanto sobre os próprios materiais quanto de possíveis dúvidas surgidas a partir da transcrição da entrevista e reflexão sobre a mesma.

Roteiro para entrevista

Tópico	Pergunta(s)
Contextualização professora	<ul style="list-style-type: none"> • Há quanto tempo atua em classes de alfabetização? • O que você entende por alfabetização? • Qual método/metodologia você utiliza na alfabetização?
Contextualização alunos	<ul style="list-style-type: none"> • De forma geral, qual o contexto social dos alunos que compõem a turma? • Quantos alunos há na turma? • Como a turma se encontra em relação à escrita alfabética? • O que um aluno precisa demonstrar para ser considerado alfabetizado? Quantos alunos na sua turma estão nessa situação? • Quantos alunos se encontram em um nível inicial/médio de aquisição da leitura e da escrita?
Organização do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é, em média, o tempo de aula com a professora titular por dia? • Existem aulas especializadas, outros professores que atendem a turma?
Organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Como é organizada a sala de aula, qual a disposição das mesas?
Práticas/estratégias com os diferentes níveis	<ul style="list-style-type: none"> • Como é feito o atendimento aos alunos que não seguem o ritmo médio da turma na leitura e na escrita?

	<ul style="list-style-type: none"> • Em que momentos são realizadas intervenções individuais com esses alunos? • Há algum atendimento extra-classe para esses alunos, como laboratório de aprendizagem? • Quando o mesmo trabalho é realizado com todo grupo, quais são as intervenções realizadas com aqueles que não seguem o ritmo médio da turma? • Existem atividades diferenciadas realizadas com tais alunos para a leitura e a escrita? Como são realizadas? E os demais alunos, que se encontram no ritmo médio, o que fazem nesses momentos?
Próximo encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar exemplos de atividades que são realizadas para atender aos diferentes níveis de leitura e de escrita encontrados na turma que possam ser copiadas e utilizadas no TCC.

É importante ressaltar que a opção pelas entrevistas ocorreu em função de diversos fatores. O primeiro deles é o curto tempo para a realização de um TCC, o que impediu idas a campo de longa duração, incluindo observações em sala de aula. Outro motivo, que acredito ser o mais importante deles, é o meu interesse em aprender com tais professoras como é possível dar conta dos diferentes níveis de alfabetização presentes em sala de aula e, para isso, a entrevista foi um recurso muito produtivo. Através dessa ferramenta, pude compreender como as professoras atendem as especificidades encontradas na sala de aula por meio de uma conversa guiada, em que outras perguntas pertinentes podiam ser acrescentadas, a fim de esclarecer as falas e entender a maneira de trabalhar de cada professora. Esse foi o motivo que me fez optar por professoras que já possuíssem experiência em classes de alfabetização.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: OS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS

No presente capítulo, apresentarei um breve panorama dos diferentes momentos do processo de aquisição da escrita pelos quais as crianças passam, também conhecidos como níveis psicogenéticos.

Um marco importante nos estudos da alfabetização foi o livro “Psicogênese da Língua Escrita” (1985), pesquisa que aponta esses diferentes níveis de aquisição da leitura e da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Em sua obra, as autoras problematizam a utilização de métodos de alfabetização com abordagem sintética que, a partir de tais discussões, passaram a ser considerados tradicionais.

A pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky trouxe uma nova maneira de se compreender a alfabetização. As autoras salientam que as crianças estão em contato com a leitura e a escrita cotidianamente e desde muito cedo pensam sobre a função de tais habilidades.

Segundo as autoras, os aprendizes passam por níveis evolutivos na aprendizagem da escrita para que possam encontrar respostas para duas questões já bastante divulgadas nos estudos psicogenéticos e aqui expostas por Morais (2012, p. 49): “O que as letras representam?” e “Como as letras criam representações?”. Os níveis descritos pelas autoras advêm de dados gerados com crianças através de situações de escrita de palavras e frases e são os seguintes:

Nível 1: É caracterizado pela hipótese pré-silábica, porém as autoras não fazem uso de tal nomenclatura em seu livro. Neste nível ocorrem reproduções de traços que a criança acredita ser a forma da escrita. Nesta etapa, a pergunta “o que” ainda não foi respondida, pois a criança ainda não percebeu que há relação entre a fala e a escrita, ou seja, ainda não descobriu que a escrita nota a pauta sonora. Também ocorre uma relação figurativa entre o objeto e a escrita: palavras que representam objetos ou pessoas grandes deveriam ser escritas com mais letras do que as palavras que representam objetos ou pessoas menores.

Nível 2: Esta etapa também corresponde à hipótese pré-silábica. A principal característica deste nível é a percepção de que para ler coisas diferentes os grafismos também devem ser diferentes. Aparece a exigência de uma quantidade mínima de caracteres e a grafia já é mais parecida com as das letras. As letras ainda

não possuem valor sonoro e passam a ser utilizadas aquelas conhecidas pela criança, principalmente as de seu nome.

Nível 3: Neste nível surge a hipótese silábica. Começa a haver uma relação entre a escrita e a fala, a criança passa a atribuir valor sonoro às letras, o que responde à pergunta “o que as letras representam”. A pergunta “como as letras criam representações” é respondida pela utilização de uma letra para representar cada sílaba das palavras, que podem ser vogais e/ou consoantes com ou sem a consideração do valor sonoro convencional.

Nível 4: Esta fase é a transição entre a hipótese silábica e a alfabética, também é chamada de silábico-alfabética. A criança percebe a necessidade de utilizar mais letras do que uma por sílaba (o que muda radicalmente a resposta da questão “como”) e exige uma quantidade mínima de caracteres para escrever. É importante ressaltar que o nível 4 deixou de ser nomeado como nível e passou a ser considerado uma transição entre níveis, fato que Ferreiro alegou após a publicação da Psicogênese. Grossi (2008, p. 53) chama essa etapa de “conflito de passagem” e argumenta que “o pensamento silábico alfabético não encerra atributos de uma estrutura e, portanto, não é um nível psicogenético”. Este momento implica um conflito entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética.

Em uma abordagem da consciência fonológica, Morais (2012) salienta que a fase silábico-alfabética exige uma reflexão mais sofisticada de consciência fonêmica e não só de sílabas, ou seja, é necessário que a criança perceba que cada letra corresponde a um fonema.

Nível 5: Também conhecido como hipótese alfabética, neste nível a criança escreve uma letra para cada fonema pronunciado, respondendo as questões “o que” e “como”. A partir de então, para Ferreiro e Teberosky (1985), suas dificuldades passam a ser mais relacionadas à ortografia e não tanto ao funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Finalizada essa breve exposição dos níveis, é importante salientar que a pesquisa foi muito difundida entre professores, porém, algumas críticas foram feitas, mostrando limites encontrados na teoria psicogenética. Morais (2012) mostra que os estágios psicogenéticos foram divulgados sem que houvesse uma didática de alfabetização, o que gerou um grande problema, pois muitos professores compreenderam a pesquisa como didática e acreditavam que a criança aprenderia a ler e escrever sozinha, apenas no contato diário com textos escritos.

Outra crítica que pode ser feita após a popularização do livro “Psicogênese da Língua Escrita” é a ênfase que se passou a dar à escrita, deixando-se a leitura de lado no processo de alfabetização. O fato de algumas crianças escreverem alfabeticamente, mas não conseguirem ler aquilo que foi escrito pode ocorrer devido ao grande enfoque delegado à escrita, já que as atividades de leitura acabam não tendo muito espaço dentro da sala de aula.

Apesar de tais críticas, a pesquisa possui uma grande importância na área da alfabetização até os dias de hoje. Os níveis psicogenéticos são conhecidos pela grande maioria das professoras alfabetizadoras e a necessidade de se trabalhar de formas diferenciadas para cada nível descrito anteriormente foi se intensificando sob a justificativa de que, se as crianças não se encontram todas no mesmo nível, não é possível que se tenha um ensino homogêneo. No último capítulo de seu livro, Ferreiro e Teberosky (1985) relatam que a escola desconsidera a evolução psicogenética da aprendizagem da escrita, pois ignora que a criança passa por uma progressão e que cria diversas hipóteses. O que a escola faz é propor o ingresso imediato ao código escrito, entretanto, esse fato não auxilia a maioria das crianças, pois grande parte delas não consegue relacionar a escrita com os sons emitidos na fala. Nesse caso, apenas aquelas crianças que estivessem em uma hipótese alfabética se beneficiariam e conseguiriam avançar em suas aprendizagens.

Piccoli e Camini (2012) salientam que os níveis de escrita foram inventados, mesmo que tenham sido fruto de uma metodologia de pesquisa muito respeitada no meio acadêmico. Conforme essas autoras, “os níveis são inventados e ganham um *status* verdadeiro ao se ajustarem nas práticas de milhares de professoras para tentar dar conta das realidades que encontramos nas escolas acerca do ensino da leitura e da escrita” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 36). A invenção dos níveis facilitou o ensino da leitura e da escrita, pois, após identificar o nível em que a criança se encontra, é possível realizar com ela atividades que a façam refletir sobre suas hipóteses para que possa avançar ao nível seguinte e não apenas fazer com que decore os sons das letras e sílabas e suas correspondências gráficas.

Como a obra de Ferreiro e Teberosky é um relatório de pesquisa, vários autores têm se dedicado à questão didática da psicogênese da língua escrita. No Rio Grande do Sul, uma autora que se destacou nessa abordagem foi Esther Grossi: apoiada na pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky, lançou, em 1990, três volumes que compõem a trilogia “Didática da Alfabetização”, que faziam parte da

formação de professores do GEEMPA (Grupos de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). Cada volume corresponde a um ou mais níveis da psicogênese: o volume 1 se intitula “Didática do Nível Pré-silábico”, o volume 2 chama-se “Didática do Nível Silábico” e o volume 3 foi nomeado de “Didática do Nível Alfabético”. Esses três livros reforçam a ideia de que se trabalhe de maneiras diferentes em cada nível de escrita para que as crianças possam refletir e avançar em suas aprendizagens e hipóteses a fim de atingir o nível seguinte.

Ainda que Grossi tenha feito uma separação didática dos níveis nos livros, na revisão dessa trilogia, a autora (2008) mostra que esta separação ocorre apenas no campo teórico, pois na prática ocorrem “conflitos de passagem” (que se configuram pela perda da estabilidade do nível anterior, porém ainda sem uma organização de acordo com o nível seguinte) e a simultaneidade de diferentes hipóteses tanto na leitura quanto na escrita. A criança pode possuir mais de uma hipótese ao mesmo tempo, pois está em processo de evolução de suas aprendizagens. Portanto, os níveis psicogenéticos não são tão fechados, é possível que diferentes níveis se sobreponham e, por esse motivo, é necessário que as atividades realizadas com os alunos estejam de acordo com suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, os desafiem para que não continuem estagnados no mesmo lugar. As atividades na alfabetização devem fazer com que os aprendizes analisem e reflitam sobre a língua, a escrita e a leitura para que possam ir atingindo os níveis seguintes até que cheguem à hipótese alfabética.

É importante lembrar que ter alcançado uma hipótese alfabética não significa estar alfabetizado. Morais (2012) salienta que, para que se atinja a condição de alfabetizado, é necessário um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem das convenções som-grafia, o que não tem ocorrido nas práticas de muitos professores inspirados pela teoria da psicogênese da língua escrita.

Os níveis psicogenéticos aqui explorados são bastante complexos e a intenção deste capítulo foi apresentar uma breve síntese dos estudos realizados por Ferreira e Teberosky.

4 CONTEXTO DA PESQUISA

No presente capítulo será apresentada uma breve contextualização da organização pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, além da caracterização das práticas alfabetizadoras das professoras participantes da pesquisa e de suas respectivas turmas.

4.1 A REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

A presente contextualização sobre a Rede de Ensino do município de Porto Alegre foi formulada a partir das falas das professoras entrevistadas; portanto, está baseada nos olhares e perspectivas das docentes em questão.

O Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre está organizado em ciclos de formação humana. Cada ciclo é composto por três anos. O primeiro ciclo é a infância, direcionado aos alunos de 6, 7 e 8 anos, o segundo é a pré adolescência, para alunos de 9, 10 e 11 anos, e o terceiro ciclo é a adolescência, composto pelos alunos de 12, 13 e 14 anos. Existem turmas de progressão, uma para cada ciclo. Nelas estão aqueles alunos que não acompanham as atividades da turma em que estão inseridos. Na escola em que a professora Viviane atua, não existem mais as turmas de progressão, pois há um projeto chamado “Docência Compartilhada” em que duas professoras trabalham juntas: a professora titular ou da área, dependendo da turma, e uma outra professora para auxiliar esses alunos que não acompanham o restante do grupo. Essa foi uma estratégia encontrada pela escola para que as turmas de progressão deixassem de existir e os alunos ficassem próximos de seus pares em função das idades.

O trabalho das professoras se organiza da seguinte maneira: elas trabalham quatro horas e meia por dia, quatro dias por semana e possuem um dia chamado de “compensação”, em que não precisam ir à escola, pois este dia serve para compensar a meia hora que trabalham a mais nos outros dias da semana. Neste dia, os alunos têm três períodos de aulas especializadas – que podem ser educação

física ou artes – e três períodos com uma professora volante. Nos demais dias da semana, as professoras atuam durante duas tardes completas e as outras duas são divididas: metade para a professora titular e a outra metade para aulas especializadas – informática, educação física ou artes. Além disso, há um período por semana em que a professora volante entra em sala juntamente com a professora titular, para que esta possa auxiliar aqueles alunos que mais necessitam de intervenções pontuais.

Existe, ainda, o Laboratório de Aprendizagem, atendimento dedicado aos alunos que necessitam de um acompanhamento especializado. Ele funciona no turno inverso ao turno que o aluno estuda e deve ser frequentado durante uma hora, uma vez por semana. Os encontros ocorrem com pequenos grupos de alunos – entre cinco e seis – que são divididos por idade e nível de aprendizagem. Quem encaminha os alunos para este atendimento são as professoras das turmas. Apesar de esse apoio estar disponível, o que foi relatado pelas três professoras é que muitos alunos não realizam o atendimento por vários motivos, tais como, a distância entre a casa e a escola, o horário dos encontros, e o fato de não haver um responsável para levar e buscar a criança na escola. Tais impedimentos, muitas vezes, dificultam o avanço na aprendizagem, já que as professoras sozinhas em sala de aula não conseguem dar conta de todas as dificuldades dos alunos.

Também há a Sala de Integração e Recursos – SIR – para atendimento mais especializado. Os alunos que necessitam de tal atendimento são encaminhados pelas professoras das turmas.

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na presente seção, as professoras participantes da pesquisa serão caracterizadas, assim como apresentados elementos de suas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

A professora Carolina é formada em Pedagogia e está realizando um curso de especialização em alfabetização na UFRGS. Atua como professora há quatro anos e seis meses e, com turmas de alfabetização, há dois anos e seis meses.

Durante este período em que está atuando em classes de alfabetização, a professora sempre trabalhou com o 2º ano do Ensino Fundamental.

A pergunta “O que você entende por alfabetização?” foi respondida pela professora da seguinte maneira:

Eu acho que a compreensão do sistema de escrita, de como ele funciona. E pra considerar um aluno alfabetizado, eu considero quando ele faz as relações das letras com os sons, consegue produzir textos pequenos, leitura de textos pequenos, quando ele compreende nosso sistema de escrita. (Professora Carolina)

Sobre a metodologia que utiliza na alfabetização, a professora Carolina disse gostar dos livros e jogos do GEEMPA e ter utilizado a metodologia proposta por esse grupo, que é o pós-construtivismo, no ano anterior, pois estava fazendo um curso de alfabetização nessa instituição. Ela afirmou estar trabalhando este ano com construtivismo, por levar em consideração os níveis psicogenéticos. Disse estar também utilizando os estudos da linguística em sua prática, em razão do curso de especialização em alfabetização que está frequentando.

A professora Paula é graduada em Pedagogia, é mestre e doutoranda em Educação pela UFRGS. Atua como professora na área da alfabetização há sete anos. Há três anos está na rede municipal de Porto Alegre, mas já havia trabalhado antes em classes de alfabetização, inclusive em uma classe de Educação de Jovens e Adultos, onde surgiu seu interesse pela alfabetização. Durante este período de sete anos, trabalhou em classes de primeiro e segundo ano.

A professora respondeu à pergunta “O que você entende por alfabetização?” da seguinte forma:

Nossa, bem complexo! Bom, o domínio, das atividades, das práticas de escrita, também de leitura. O domínio efetivo, que tu possa utilizar nas práticas que são comuns em determinado espaço social aonde tu... aonde esse indivíduo atua, porque a alfabetização aqui não é em outro lugar, então tem que ter um certo domínio pra isso. Hoje em dia tu tem um problema pra classificar a alfabetização em outras línguas. Eu acho bem complicado esse termo, porque fica muito encerrado, todo mundo compreende que seja encerrado no primeiro e no segundo ano, então tem que ter... Eu acho um termo muito complicado de lidar. Então, assim, às vezes tu tá conversando com uma colega mesmo: tu tá entendendo a alfabetização como algo que já se iniciou antes de ela [a criança] ter entrado no primeiro ano e aí aquela professora não entende isso. (Professora Paula)

Paula disse que, para que um aluno seja considerado alfabetizado, é necessário que compreenda textos, uma pequena história, por exemplo, e que consiga se comunicar através de textos, que consiga entender qualquer outro tipo de

material que utiliza na sala de aula. Ela espera, então, que o aluno apresente certa autonomia na leitura e na escrita.

A professora Paula disse utilizar “várias estratégias de vários métodos” em sua atuação; dentre elas, contribuições da psicogênese, dos métodos sintéticos e analíticos e contribuições do letramento que não foram apresentadas como métodos, mas, em sua prática, foram transformadas em método. Enfim, utiliza tudo o que acha que pode auxiliar seu trabalho em algum momento.

A professora Viviane é formada no curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. É pós-graduada em Supervisão e Orientação Educacional. Atua como professora há dezenove anos e há cinco está trabalhando com classes de alfabetização. Nesses cinco anos, trabalhou com o segundo ano do Ensino Fundamental. Apenas no ano passado teve uma turma de primeiro ano e continuou acompanhando o grupo este ano, no segundo ano, em função de um aluno surdo, já que tem certo domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Eis a resposta que a professora Viviane formulou para a questão “O que você entende por alfabetização?”:

Pra mim, alfabetização, e agora apareceu nos últimos anos a questão do letramento, mas pra mim a alfabetização era esse conjunto. Tu ensina letra, tu ensina os fonemas, tu ensina essa junção, mas tem que ter um objetivo, tu tem que ter uma função social dessa escrita. Então tu começa há bastante tempo essa coisa de que às vezes dizem: não, primeiro é letra, depois é palavra. Não, tu vai trabalhando o todo, vai trabalhar história, vai trabalhar... e aí às vezes tu cria essas diferenças. Bom, daqui a pouco um aluno começa a ler e o outro não sabe letra. Mas pra mim alfabetização é todo esse conjunto, é o letramento, é alfabetização, é a alfabetização na matemática também, porque esse iniciar de número, essa construção de um número maior, as dezenas, as histórias matemáticas, então tudo isso é, pra mim, alfabetizar. (Professora Viviane)

Viviane disse que aluno alfabético não é alfabetizado, que, para ser considerado alfabetizado, é necessário que o aluno leia qualquer tipo de material e que produza textos. Ela salientou que sua exigência com alunos alfabetizados é bem maior.

A professora Viviane disse não seguir uma metodologia, mas acreditar no construtivismo e trabalhar muito com a proposta do GEEMPA, por já ter feito dois cursos nessa instituição. A professora relatou acreditar na proposta e na ideologia do grupo, na maneira como trabalham com a alfabetização, porém afirmou não fazer tudo o que é proposto pelo grupo, apenas o que acha ser conveniente para seus alunos.

Todas as professoras compõem grupos com seus alunos e são utilizados dois critérios para os agrupamentos: alunos em diferentes níveis, formando grupos mistos ou apenas alunos de um mesmo nível psicogenético. A professora Carolina trabalha com grupos mistos, ou seja, os grupos são formados por alunos que estão em diferentes níveis de conceitualização da escrita. A professora Paula organiza seus alunos em trios, também mistos, porém os reorganiza em função do nível de escrita quando há necessidade de realizar alguma atividade mais pontual. A professora Viviane estava agrupando seus alunos pelos níveis psicogenéticos na época da entrevista, porém, anteriormente, também trabalhava com grupos mistos, procurando ter um aluno alfabético em cada grupo.

4.3 OS ALUNOS

Nesta seção será apresentado um breve perfil das turmas das professoras participantes da pesquisa, bem como os níveis psicogenéticos em que os alunos se encontram.

A escola na qual a professora Carolina trabalha localiza-se em um bairro da periferia de Porto Alegre. Sua turma é composta por 24 crianças dessa comunidade, sendo, segundo ela, grande parte bastante carente em termos econômicos. Na época da entrevista quatro alunos encontravam-se no nível silábico de escrita, um no nível silábico-alfabético, sete estavam no nível alfabético e doze encontravam-se alfabetizados. Dentre os alunos que estão no nível silábico, existe uma aluna de inclusão: ela tem 10 anos e não está alfabetizada. Segundo a professora, a menina provavelmente apresenta algum tipo de deficiência cognitiva, mas não há nenhum laudo médico.

A professora Paula atua na mesma escola da professora Carolina e seus alunos, portanto, apresentam um perfil semelhante. A turma da professora Paula é composta por 21 alunos: existem dois alunos de inclusão, sendo uma menina cega. Por ocasião da entrevista, a professora relatou que quase todas as crianças estavam alfabetizadas, considerando 18 alunos nesta situação. Dentre os três alunos que ainda não estavam nesse nível, havia a aluna cega, que apresenta um ritmo de aprendizagem diferente dos colegas e está se alfabetizando em braile; um

outro aluno que estava silábico-alfabético, e, segundo a professora, já apresentava avanços significativos e estava começando a ler; o terceiro aluno, no nível silábico-alfabético, estava passando por um conflito bastante grande. Paula relatou que o menino estava fazendo um acompanhamento psicológico e necessitava bastante do auxílio da professora.

A professora Viviane explicou que a maior parte de seus alunos é oriunda da classe baixa e uma pequena parcela pertence à classe média popular. Há 17 alunos em sua turma, dentre eles um aluno surdo. Na época da entrevista, Viviane considerava ter 4 alunos alfabetizados, 10 do nível alfabético e 3 que a preocupavam por não seguirem o mesmo ritmo dos demais. Um deles é o aluno de inclusão que não estava conseguindo avançar no que se refere à escrita, pois, por não possuir a audição, a exploração do som e do vocabulário ficava comprometida. Os outros dois alunos estavam no nível silábico, porém com intervenções da professora, escreviam de forma silábico-alfabética.

Abaixo, há uma tabela com o perfil das três turmas acerca do número de alunos que se encontra em cada nível de escrita:

Nível de escrita	Silábico	Silábico- Alfabético	Alfabético	Alfabetizado	Total de alunos
Professora Carolina	4	1	7	12	24
Professora Paula ¹	-	2	-	18	21
Professora Viviane	3	-	10	4	17

¹ A aluna cega não foi contabilizada pela professora Paula nos níveis de escrita, pois os objetivos para ela são diferenciados; ela aparece apenas no total de alunos.

5 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM ANÁLISE

No presente capítulo serão apresentadas as análises realizadas a partir dos dados gerados nas entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. Tais análises estão divididas em três eixos, que correspondem às estratégias utilizadas pelas professoras alfabetizadoras para atender aos diferentes níveis de aprendizagem. As estratégias foram agrupadas pela recorrência identificada nas entrevistas das três professoras e estão relacionadas entre si, pois parecem ocorrer simultaneamente durante as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas.

5.1 OS JOGOS

A utilização de jogos durante a alfabetização é uma prática que vem sendo difundida ao longo dos anos. A ideia de que a criança aprende brincando vem tomando força e cada vez mais os jogos são utilizados em sala de aula. O Ministério da Educação (MEC) incentiva essa concepção e publicou um Manual Didático de Jogos de Alfabetização². Nesse manual há a justificativa de porque se trabalhar com jogos e o motivo de usá-los na alfabetização, orientações aos professores sobre os jogos e a apresentação de dez jogos para serem utilizados em salas de aula em que os alunos estejam aprendendo sobre o sistema de escrita alfabética.

As justificativas para a utilização dos jogos fundamentam-se no fato de que eles auxiliam na aprendizagem das crianças de uma forma lúdica, além de permitirem diversas formas de expressão e a socialização de culturas, auxiliando no desenvolvimento humano. Os jogos são importantes para a alfabetização pois, além de seu caráter lúdico, permitem reflexões sobre o sistema alfabético de escrita. Brandão e colaboradores salientam que os jogos:

² Este manual foi elaborado por Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, Ana Gabriela de Souza Lima Seal, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Leila Nascimento da Silva, Juliana de Melo Lima, Magna do Carmo Silva Cruz, Mirian Xavier Barbosa, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leites, Telma Ferraz Leal. Disponível em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf

[...] podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (BRANDÃO et al, 2009, p. 13-14)

As falas das professoras entrevistadas apontam para a necessidade de explicar como utilizam os jogos em suas práticas pedagógicas. A partir das entrevistas, foi possível perceber que diversas vezes os jogos são utilizados para os diferentes níveis de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, dependendo da hipótese da criança acerca da língua escrita, o jogo será diferente.

A utilização do jogo se mostrou uma estratégia potente para lidar com os diferentes níveis de compreensão dos processos de ler e escrever na sala de aula, pois é possível dividir os alunos por níveis comuns para jogar ou formar grupos mistos, para que os que se encontram em nível de escrita mais avançado auxiliem os que se encontram em um nível mais inicial. Neste eixo também é possível perceber as intervenções individuais que as professoras realizam com os alunos para auxiliar nos momentos dos jogos, ainda que este seja o assunto da próxima seção. Para Brandão e colaboradores (2009, p. 26), mesmo que o jogo seja um facilitador da aprendizagem, ele não ensina sozinho, “cabe ao professor, sempre que necessário e possível, mediar as soluções das crianças, durante o jogo”.

Apresento, a seguir, algumas falas das professoras sobre a utilização dos jogos com os diferentes níveis de alfabetização:

É tipo um UNO, não sei se tu sabe, que é tipo batalhas, e aí também, eu tenho um outro que é de animais, também outro de personagens da Turma da Mônica. Só que tem uns que não tão lendo, daí eu fico fazendo um outro tipo de atividade, só que assim, esses eu tô usando muito mais nessa altura do ano, quando sobra algum tempo no final e eu acho importante eles terem um momento mais livre, menos direcionado, pedagogicamente. (Professora Paula)

Eu tenho também jogos de montar frase, alguns de história. Só que tem alguns que ainda não tão conseguindo montar frase. Mas são muito poucos, mas aí a gente faz junto, às vezes ele tenta ler e aí quando vê eu também preciso ler algumas palavras pra destravar e eles poderem sentir que tão avançando. Em alguma medida, eles sentem que eles leram, também. (Professora Paula)

A professora Paula se mostra preocupada em auxiliar os alunos que se encontram em diferentes níveis de leitura, atendendo individualmente aqueles que

ainda não estão lendo, enquanto os demais realizam atividades com jogos mais complexos, pois já se encontram em níveis de leitura mais avançados. É necessário salientar que “é o professor que faz as mediações entre os alunos e os recursos materiais que disponibiliza, sendo necessário, portanto, que tenha consciência do potencial desses materiais” (BRANDÃO et al, 2009, p. 14).

E claro, quando é jogo daí é diferente, assim. Se eu vou jogar com um silábico, vou fazer joguinho de completar com vogal, coisas bem mais simples. (Professora Carolina)

Na alfabetização, jogos eu faço principalmente bingo [...]: bingo de palavras, de sílaba inicial, de letra inicial, depende da época do ano. Ou uso jogos comerciais, desses que se compram em lojas. Também dá para confeccionar no computador quebra-cabeça silábico: divide a palavras em sílabas ou em letras, depois tem que formar.
No início do ano uso bastante as letras móveis em EVA. Tanto para memorização das letras do alfabeto quanto para escrever palavras.
Também jogos de formar palavras. Tipo uma cartela com figura e quadradinhos em branco do lado, então com as letras móveis as crianças devem escrever o nome das figuras. (Professora Carolina)

A professora Carolina também demonstra preocupação em atender aos diferentes níveis de escrita através dos jogos. Além desses jogos, Carolina relatou realizar jogos orais, com músicas, rimas, em que os alunos devem dizer, por exemplo, palavras que rimam com feijão. Esse tipo de atividade está relacionada com o conceito de consciência fonológica, que é a “capacidade de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras” (MORAIS, 2012, p. 83-84). Segundo o autor, a utilização de textos da tradição oral, bem como jogos com palavras, promovem a reflexão sobre partes orais e partes escritas das palavras. Outra variação citada é dizer palavras que começam igual a “balão”, em que a referência é a sílaba inicial. Ainda através da oralidade, realiza jogos de leitura, que denominou de "Caçadores de Palavras" em que as crianças devem caçar palavras em um texto já estudado, escrito em cartaz. Como sistematização, recebem uma folha com o texto impresso e devem caçar as palavras neste material também. Nesse sentido, Brandão e colaboradores (2009, p. 7) salientam que é “muito importante que os professores tenham em mãos recursos diversos, que possam ajudá-los a variar as estratégias didáticas”, o que a professora Carolina procura fazer em sua prática, utilizando diversos recursos didáticos e tipos de jogos variados.

A professora Viviane relatou realizar jogos periodicamente em sua prática pedagógica, dividindo a turma pelos níveis de alfabetização, para que cada aluno realize atividades que estejam de acordo com a hipótese de escrita em que se

encontra. Um exemplo de conjunto de jogos que a professora disse ter utilizado na semana Farroupilha são os que estão nas figuras abaixo. A turma estava dividida em grupos de acordo com os níveis psicogenéticos e cada conjunto de alunos recebia um jogo que estivesse de acordo com a hipótese em que se encontrava.

Enquanto um jogou dominó de frases os outros estavam montando palavras, e o outro tava com memória palavra-desenho. Então um jogo de leitura, um jogo de escrita e frase [...] Então isso eu faço muito com eles. [...] Então faço isso uma vez por semana, uma vez a cada 15 dias, mas mais aí é com jogos. (Professora Viviane)

O primeiro grupo era formado por alunos no nível pré-silábico. A cartela abaixo (Figura 1) era utilizada neste jogo. Os alunos deveriam comparar a letra bastão (na cartela) com a letra script (que estava em fichas) e encontrar as correspondentes. Essa atividade provavelmente está relacionada com aspectos gráficos das letras, ou seja, topológicos, de forma e posição, e seus diferentes tipos, nesse caso, bastão e script, conhecimentos necessários para que alunos que se encontram no nível pré-silábico avancem em suas hipóteses. (GROSSI, 1990).



Figura 1 - Jogo utilizado pela professora Viviane para alunos em nível pré-silábico

O segundo grupo era formado por alunos do nível silábico. Foram utilizadas para o jogo a cartela e as fichas da figura abaixo (Figura 2). Os alunos deveriam ler

as palavras que estavam nas fichas escritas com letra script e encontrar as correspondentes na cartela, escritas com letra bastão. Após a leitura, as palavras deveriam ser copiadas e desenhadas no caderno. Essa atividade pode estar relacionada com a leitura global das palavras e/ou com a memorização, já que esse universo vocabular já havia sido explorado com os alunos previamente.

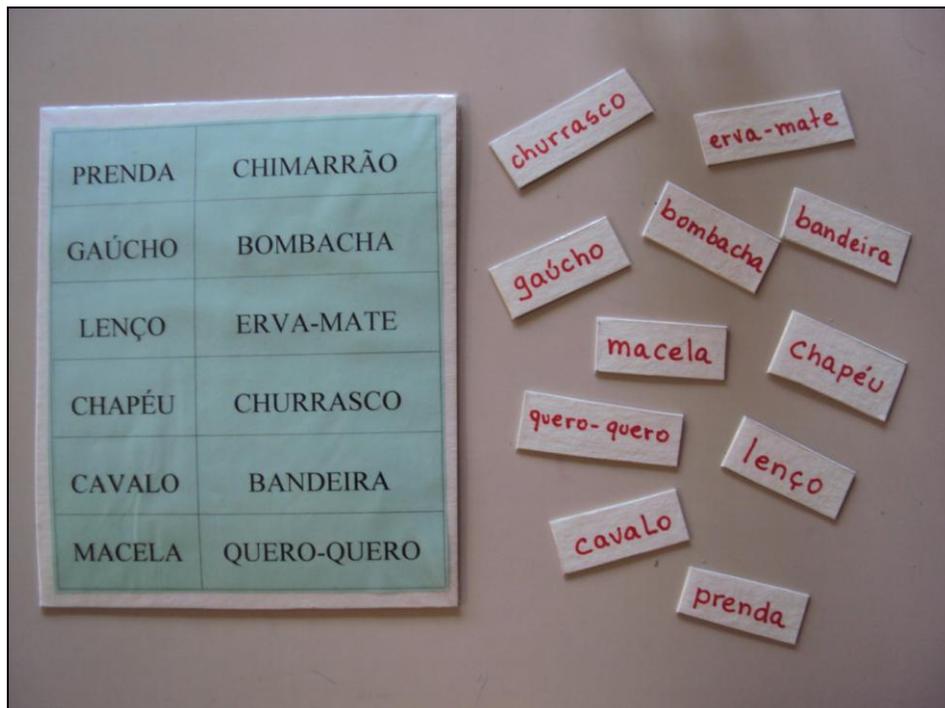


Figura 2 - Jogo utilizado pela professora Viviane para alunos em nível silábico

O terceiro grupo era formado pelos alunos alfabéticos e alfabetizados. A cartela utilizada no jogo era dividida em colunas e em cada uma havia elementos para compor frases (Figura 3). Os alunos deveriam formar frases, juntando as diferentes palavras das colunas da cartela. Para isso, recebiam marcadores de EVA, assim como os que são utilizados nos bingos, e com eles deveriam marcar a palavra de cada coluna que iriam utilizar para formar a frase. Depois que a frase estivesse montada, deveriam ler e escrever a mesma no caderno. Essa atividade pode estar relacionada com a reflexão metalinguística com foco na consciência sintática, que “se refere à habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases. Inclui reconhecer que as palavras podem ser alteradas, trocadas de lugar e, dessa forma, alterar o significado das sentenças” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.117), ou seja, se refere à coerência existente nas frases.

O	PRENDA	COME	NUM CAVALO.
A	GAÚCHO	CASA	VESTIDO BONITO.
O	MONTADO	VIVE	BOMBACHA.
A	PRENDA	USA	CHIMARRÃO.
O	GAÚCHO	TOMA	CHURRASCO.
A	GAÚCHO	USA	BOTAS E LENÇO.
O	GAÚCHO	TEM	FACÃO E CHAPÉU.
O	PRENDA	USA	DANÇA MUITO.

Figura 3 - Jogo utilizado pela professora Viviane para alunos em nível alfabético ou alfabetizados

É possível perceber que cada grupo recebeu um jogo sobre uma unidade linguística diferente: letras (grupo 1), palavras (grupo 2) e frases (grupo 3). Outro ponto importante de ser salientado é que todos os jogos priorizam a habilidade de leitura, porém o critério para o agrupamento dos alunos se dá em função dos níveis de escrita. Esse fato pode ocorrer por não se investir tanto na identificação dos níveis de leitura dos alunos em comparação aos de escrita. Provavelmente, essa é uma herança da psicogênese da língua escrita, já que o que foi amplamente divulgado sobre a pesquisa foram os níveis de escrita, enquanto que os estudos que tratavam sobre a leitura parecem ser pouco utilizados na didática da alfabetização.

Carolina e Viviane relataram que utilizam os jogos durante todo o ano letivo, complexificando-os conforme as possibilidades dos alunos. Já a professora Paula costuma utilizá-los com mais frequência no período inicial, porém possui alguns jogos mais complexos que oferece aos alunos que se encontram em níveis de leitura e escrita mais avançados. Nesses momentos em que os alunos jogam, a professora atende aqueles que necessitam de um maior auxílio, por se encontrarem em níveis mais iniciais de alfabetização. Durante esses momentos, os jogos se configuram como uma estratégia utilizada para que Paula possa realizar intervenções individuais com os demais alunos.

Paula relatou também que não possui jogos que se encaixem perfeitamente em seus planejamentos e que opta por jogos cooperativos ao invés de competitivos.

O jogo, assim, eu acho que ele também é um tipo de atividade pedagógica mais aberta. Mas, por exemplo, hoje eu tô usando, no final do ano, menos do que no início, porque agora eu tô precisando de coisas mais complexas, e aí teria que formular um pouco mais. Eu tenho muito mais jogos pra alfabetização inicial do que pra uma posterior. Mas eu tenho alguns jogos que são de leitura, tipo de desafio, que eles têm que ler um pro outro, descobrir qual é o animal. (Professora Paula)

[...] mas eu não tenho muito jogo, assim, que encaixe perfeitamente no planejamento, eu tenho mais jogos onde eles têm que ler pra jogar, onde eles têm que montar uma palavra pra jogar, e é mais cooperativo do que competitivo, onde eles montam juntos. (Professora Paula)

A fala da professora Paula demonstra sua preocupação em propor atividades mais complexas aos seus alunos que estão em níveis de leitura e escrita mais avançados, reforçando a cooperação entre os colegas e não a competitividade.

5.2 AS ATIVIDADES DIFERENCIADAS

As atividades diferenciadas conforme o nível de escrita em que os alunos se encontram se configuram como outra estratégia utilizada pelas três professoras entrevistadas.

Elas frisaram a importância de se realizar atividades diferenciadas, porém de maneiras diferentes. A professora Carolina acredita que seria importante realizar atividades diferentes todos os dias. Já a professora Paula pensa que as atividades diferenciadas devem ser utilizadas na sala de aula com cautela, para que os alunos não sintam que estão sendo tratados de formas diferentes todo o tempo. A professora Viviane também acha que não se pode trabalhar sempre com atividades diferentes, apenas em alguns momentos. A seguir, apresento as falas das professoras Carolina, Paula e Viviane sobre este aspecto:

Então, também acho que o certo seria todos os dias tu conseguir fazer atividades diferentes, mas eu tento, assim, uma vez por semana dar alguma coisa bem direcionada e o resto da semana eu, às vezes o próprio material que eu dou pros outros eu dou o mesmo pra eles, mas com algumas adaptações. Ou atenção, às vezes eles estão num grupo e a atenção que eu vou dar ali, se depende de ler, eu leio pra eles. (Professora Carolina)

Os trios são fixos. Às vezes a gente precisa fazer um outro trabalho. Porque, assim, às vezes eu preciso formar um grupo de alunos que estão num nível de escrita diferente dos que estão super alfabetizados, então pra aquela atividade eles sabem que eu vou fazer grupo. Mas eles vão vendo que vai mudando, às vezes um grupo vai pra uma atividade, porque isso é uma coisa bem clara que eles já sabem desde o início do ano que... tá, o Fulano já tá começando a ler, então ele vai fazer um outro tipo de atividade. (Professora Paula)

Bastante atividade diferenciada. Mas não muito, porque, assim, tem que ter... Eles têm que sentir que tu não tá o tempo inteiro tratando diferente, eles têm que sentir que tu tá atendendo as diferenças deles, necessidades diferentes, mas não pode... Tu tem que achar algumas atividades que todos possam fazer juntos. Na verdade isso tem que ser a maior parte do tempo. Então, às vezes, digamos que umas duas, três vezes por semana eu precisava fazer atividades diferentes, mas eu tentava isso, duas, três vezes por semana fazer atividades que em algumas aulas eu pudesse ter uma mais específica pra um que, digamos, não conhecia a letra inicial e pra outros que já estavam escrevendo frases, textos. (Professora Paula)

Até porque, assim, tu não pode ficar dando um trabalho sempre diferente pra um ou dois alunos, porque eles se dão conta. Então assim, eles já sabem, hoje vai ter trabalhinho diferente, então eles já sabem que é dois, três com o mesmo trabalho, mas é diferente pra todos. Então tu não pode também... Então que que eu tenho feito com eles, que eu montei, que é essa caixa aqui, porque tem horas que eu tenho uns que terminam muito rápido. Então assim, aqui eu botei sobras de atividade que às vezes eu dou de tema, sobrou uma, eu boto nessa caixa. Então eles vem aqui, os que já terminaram e aí eles escolhem o que eles querem ir fazendo pra esperar o amigo. (Professora Viviane)

As três professoras demonstraram uma grande preocupação em realizar atividades que atendam às especificidades dos alunos. Viviane, ao mesmo tempo, se preocupa com a frequência com que essas atividades ocorrem para que nenhum aluno se sinta excluído. Nesse sentido, Morais (2012, p. 177) sugere que “precisamos aprender a propor, num mesmo momento, atividades diferentes ou que podem ser resolvidas de modo distinto por alunos que se encontram em diferentes níveis”. Também foi possível perceber que a professora Carolina adapta os materiais para que a turma inteira possa realizar a mesma atividade e, ainda, realiza intervenções individuais nas tarefas em que aqueles alunos que estão em um nível de escrita mais inicial necessitam de auxílio, assunto que será tratado na próxima seção.

Os grupos também são utilizados em conjunto com as atividades diferenciadas quando os alunos são agrupados pelo nível de compreensão do sistema de escrita. Sobre os grupos, Morais (2012) salienta que são importantes aliados das atividades diferenciadas para que os alunos trabalhem cooperativamente.

Apresento, a seguir, a caracterização da utilização das atividades diferenciadas por cada professora.

A professora Carolina demonstrou fazer uso de tais atividades de diversas formas, utilizando diferentes unidades linguísticas e exigindo dos alunos habilidades distintas. As atividades realizadas pela professora Carolina são relacionadas a livros de Literatura Infantil, as histórias são previamente contadas para a turma e as figuras e palavras também são exploradas antes das atividades individuais. Ela também utiliza o glossário (Figura 4), contendo as figuras e respectivas palavras da história que está sendo explorada com a turma, prática que se apoia nos estudos do GEEMPA. Carolina relatou utilizar o glossário como um apoio para que os alunos possam realizar as atividades com mais autonomia e, também, para que tenham onde pesquisar palavras caso ocorram dúvidas.

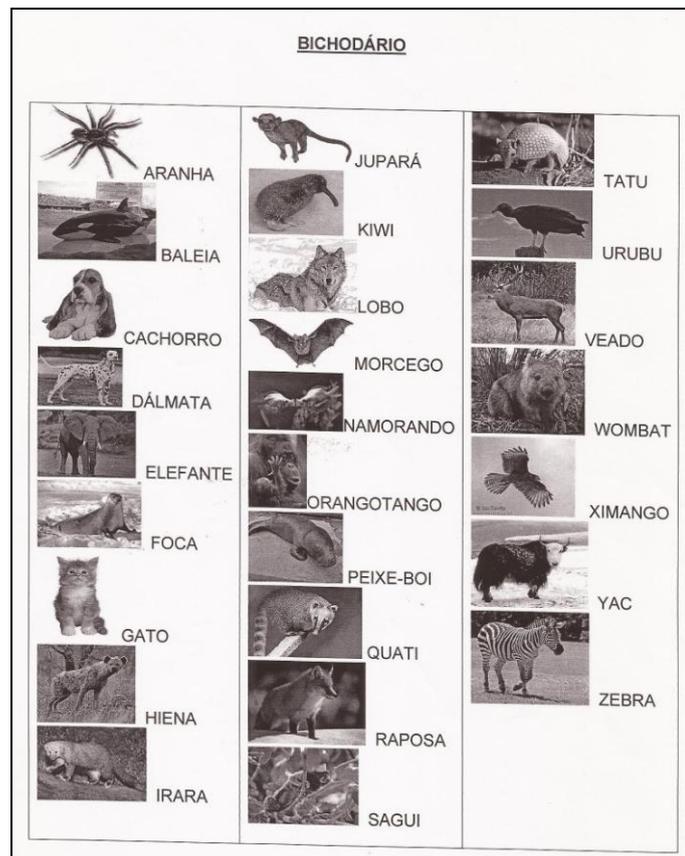


Figura 4 - Glossário do Livro "Bichodário"

As atividades³ apresentadas a seguir foram utilizadas pela professora Carolina para atender a diferentes níveis de escrita. Os alunos recebiam as

³ Outras atividades utilizadas pela professora Carolina encontram-se em anexo (Anexos A, B, C, D e E) ao final deste trabalho.

atividades conforme sua hipótese de compreensão sobre o sistema de escrita. Na primeira atividade (Figura 5), os alunos do nível alfabético ou alfabetizados deveriam escrever frases para as figuras. Na outra atividade proposta (Figura 6), os alunos que se encontravam no nível silábico deveriam completar as palavras com as consoantes que estavam faltando.

ESCREVER O NOME DOS ANIMAIS.
APÓS, ESCREVER UMA FRASE PARA CADA FIGURA.

Figura 5 - Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível alfabético ou alfabetizados

COMPLETAR O NOME DOS ANIMAIS COM AS LETRAS QUE FALTAM.
APÓS, COPIAR OS NOMES DOS ANIMAIS.

		
__O__O	A__O__O	__I__E
		
E__E__A__E	__A__A__O	__O__A
		
__OI	__O__A	__A__O

Figura 6 - Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível silábico

Abaixo apresento um excerto da entrevista com a professora Carolina, em que ela comenta sobre as duas atividades:

Os que já estão alfabetizados, as mesmas figuras, daí vão escrever uma frase pra cada figura. E aqui, como eu quero que esses meus silábicos pensem no valor, no som das consoantes, eu tirei as consoantes. Aí eu não dou a escrita original porque nesse caso eu quero que eles pensem, não tanto que memorizem. No início do ano mais é memorização, mas agora eu já quero que pensem no som. (Professora Carolina)

As duas atividades propostas pela professora Carolina utilizam unidades linguísticas diferentes: palavra e frase. É possível perceber que a atividade com a unidade mais complexa – a frase – é realizada pelos alunos que estão em um nível de escrita avançado. Sobre as unidades linguísticas, Grossi (1990) destaca que é necessário trabalhar com todas as unidades em todos os níveis de aquisição da escrita, ou seja, letras, palavras e textos devem ser explorados com todos os alunos, independentemente do nível de escrita em que se encontram. Nesta atividade, a professora Carolina utilizou diferentes unidades para cada nível, entretanto, não é possível afirmar que essa é uma prática recorrente da professora, pois existem evidências nos excertos das entrevistas que demonstram a utilização de unidades mais complexas para todos os níveis. Um bom exemplo é uma atividade com texto (apresentada a seguir) realizada com toda a turma, mas ainda assim com características de atividade diferenciada.

Os alunos receberam um texto produzido coletivamente pela turma com os parágrafos fora de ordem, em meia folha de ofício (Figura 7). Os alunos do nível alfabético e alfabetizados deveriam ordenar o texto através da leitura. Os demais alunos da turma também receberam o mesmo material e mais o texto completo e em ordem como modelo, para poderem usar como referência para comporem os seus (Figura 8).

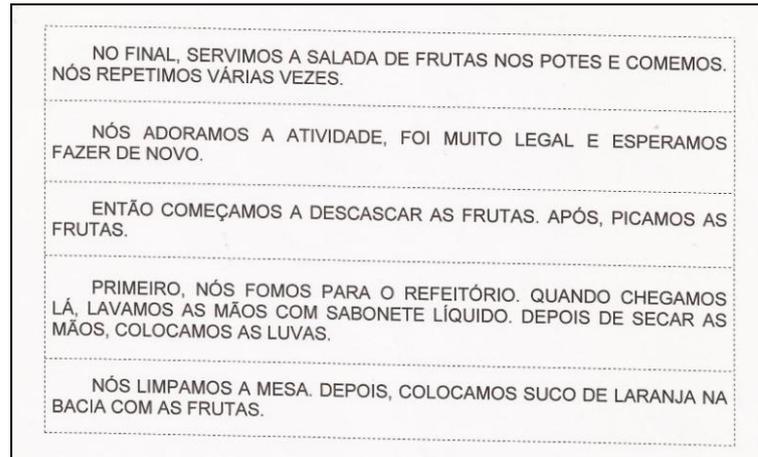


Figura 7 - Atividade utilizada pela professora Carolina

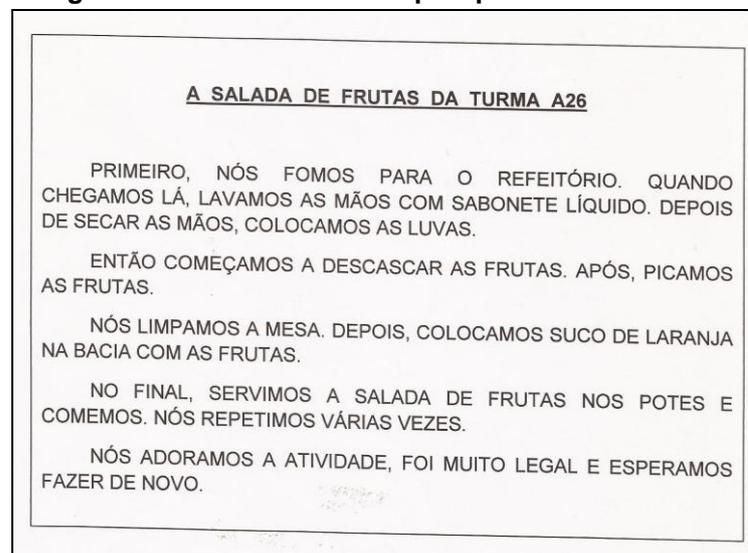


Figura 8 - Texto utilizado pela professora Carolina como modelo

Nessa atividade, a unidade linguística explorada é o texto, diferente das apresentadas anteriormente. Apesar de a proposta ser a mesma para todos os alunos da turma, essa atividade se caracteriza como diferenciada pois Carolina encontrou uma maneira de permitir que os alunos que ainda não possuem uma leitura fluente pudessem participar da atividade, utilizando o texto original como modelo.

Sobre a prática da professora Paula, foi possível identificar que ela realiza atividades diferenciadas de duas a três vezes por semana. Uma das atividades que ela relatou realizar com a turma foi a escrita do título da história Chapeuzinho Amarelo (Figura 9), previamente contada e explorada com a turma. Os alunos do nível alfabético e alfabetizados recebiam as letras da história (2) para recortarem e montarem o título. Os demais alunos da turma, que não se encontravam neste nível de conceitualização da escrita, recebiam as sílabas (1) para comporem o título. A

atividade realizada com os alunos do nível alfabético ou alfabetizados está relacionada com a consciência fonêmica, ou seja, “habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas – as menores unidades sonoras da língua. Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 115). Por se tratar de uma atividade mais complexa, a mesma foi oferecida apenas aos alunos que se encontravam em níveis mais avançados de aquisição do sistema de escrita alfabética. Já a atividade realizada com as sílabas está relacionada à consciência silábica que é a “habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 104). As autoras ainda salientam que, ao se trabalhar com sílabas, não se deve restringir às sílabas simples (consoante+vogal), mas utilizar também sílabas complexas, fato que é possível observar nesta atividade da professora Paula.

Montando o título da história "Chapeuzinho Amarelo"

							
PEU	ZI	CHA	NHO	LO	A	RE	MA
peu	zi	cha	nho	lo	a	re	ma

1

										
E	A	L	R	M	O	A				
e	a	l	r	m	o	a				

										
H	U	C	E	Z	O	N	A	P	I	H
h	u	c	e	z	o	n	a	p	i	h

2

Figura 9 - Atividade utilizada pela Professora Paula

Outra atividade realizada concomitantemente com a primeira consistia na proposta de inserção de espaços entre as palavras de um pequeno texto (Figura 10). Os alunos do nível alfabético ou alfabetizados que realizaram a atividade com letras para montar o título da história recebiam esta outra tarefa após terminar a primeira.

1) A Chapeuzinho Amarelo mandou um bilhete para o lobo. Reescreva-o colocando espaço entre as palavras para descobrir o que ela disse:

Lobo,

Eunãotenhomaismedodevocê!
Agoraeusoucorajosa.

ChapeuzinhoAmarelo

2) O Lobo escreveu um bilhete de volta para a Chapeuzinho Amarelo.

ChapeuzinhoAmarelo,

Quandovocêfordormir,euaparecerei!
Jásei quevocêestánacasadavovó.

Lobo

Figura 10 - Atividade realizada pela professora Paula para alunos em nível alfabético ou alfabetizados

Vejamos o que a professora Paula comenta sobre esta atividade:

E isso aqui é uma atividade que só faz sentido pra quem tá alfabetizado, pra quem não tá lendo... [não faz]. Tanto que já tá até com letra minúscula. Mas a minha ideia era essa, o alfabético que tá começando a ler e que não tá separando as palavras e que vai fazer muito mais rápido isso aqui [atividade 2 da figura 9], mesmo sendo alfabético. (Professora Paula)

É possível perceber que outra estratégia utilizada pela professora Paula é oferecer outras atividades para os alunos que estão em níveis de escrita mais avançados e, logo, realizam as atividades com maior rapidez. Nesta atividade, o gênero textual utilizado já é bem distinto dos demais, o bilhete.

Já a professora Viviane utiliza atividades diferenciadas ao menos uma vez por semana ou a cada quinze dias, a fim de atender às especificidades dos diferentes níveis de escrita existentes em sua sala de aula. Abaixo, há um excerto de entrevista, em que ela trata desse assunto.

Uma vez por semana, uma vez a cada quinze dias eu agrupava eles assim, agrupava eles pelo nível e aí assim ó, aqueles que tão lendo é texto: tu vai ler o texto ou vai ler um texto dividido em frases, bom, vai desenhar o que tem de cada frase. (Professora Viviane)

As atividades a seguir por ela realizadas são retiradas dos livros didáticos do GEEMPA e sempre relacionadas a histórias contadas e exploradas previamente em sala de aula. Vejamos alguns exemplos:

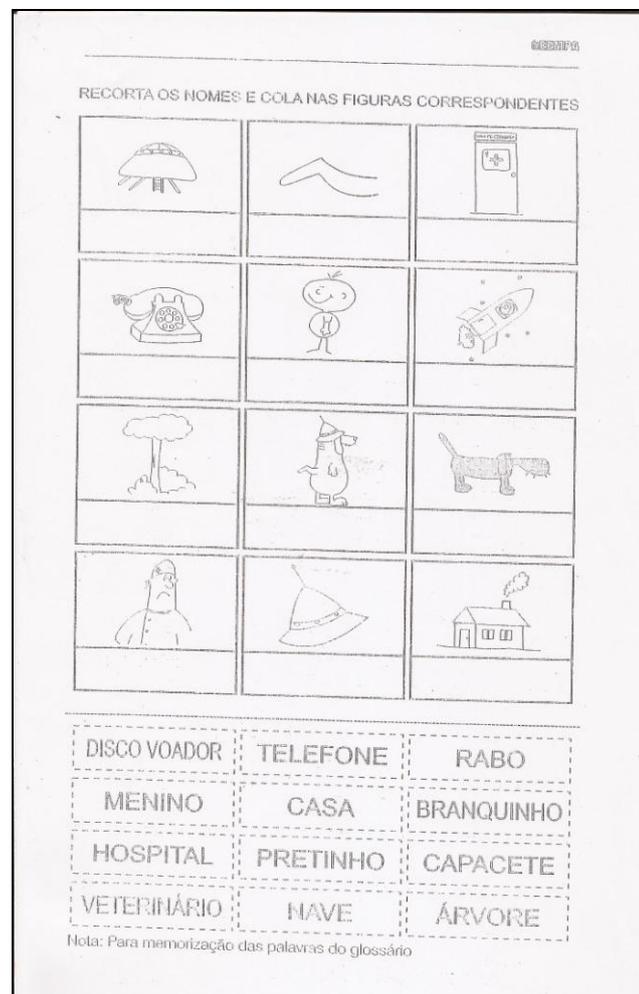


Figura 11 - Atividade utilizada pela professora Viviane para alunos em nível silábico ou silábico-alfabético

Nesta atividade, os alunos dos níveis silábico e silábico-alfabético deveriam ler a palavra, recortá-la e colar a mesma na figura correspondente. A unidade linguística aqui explorada é a palavra e está relacionada com a leitura global e o reconhecimento de palavras significativas.

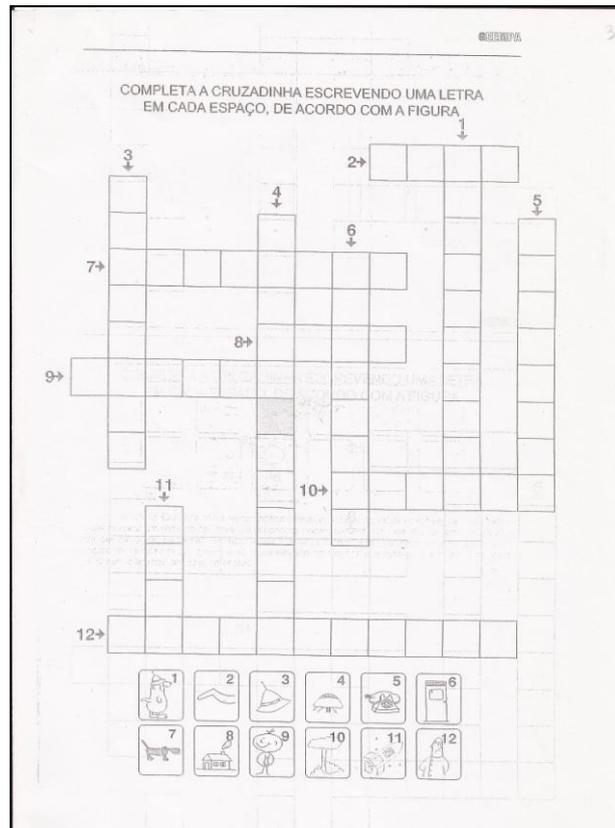


Figura 12 - Atividade utilizada pela professora Viviane para alunos em nível alfabético ou alfabetizados

Nesta outra atividade, os alunos do nível alfabético e alfabetizados deveriam descobrir a palavra a ser escrita através dos números das imagens abaixo da cruzadinha e escrevê-la no espaço correspondente. A unidade linguística explorada também é a palavra, mas é possível perceber que as habilidades exigidas em tais atividades são distintas: na primeira a habilidade de leitura é exigida e na segunda, a de escrita.

O caderno de reforço é um outro tipo de atividade diferenciada utilizada apenas pelas professoras Carolina e Paula, que atuam na mesma escola. O caderno é enviado para a casa dos alunos que necessitam de uma intervenção mais pontual, com atividades específicas para o nível em que se encontram, que os desafiem e os auxiliem a avançar em suas hipóteses. Juntamente com o caderno, é enviado um bilhete aos pais, justificando a necessidade desse reforço e explicando a importância de sua participação durante a realização das atividades pelos alunos. Abaixo, apresento um excerto da entrevista realizada com a professora Paula em que ela comenta sobre o assunto:

P - Tem uma outra coisa que eu sempre faço no início do ano eu já identifico, assim, quem é que tá muito complicado mesmo e que um ano não vai bastar. Então eu mando um caderno aonde eu escrevo exatamente assim pra em casa entenderem “caderno de reforço”. Aí os pais... Eu já vejo que tem uma mobilização diferente, porque aí os pais veem que vão precisar acompanhar aquele aluno, então tem... E assim, às vezes volta, às vezes não volta, tem aluno que quando me traz de volta eu já mando de novo, tem aluno que eu mando só no final de semana.

S- E aí nesse caderno tu faz atividades mais específicas pra eles?

P- Bem, sim. E eles gostam de fazer, eles se sentem bem mais contemplados, então... E aí, ao longo do ano, por exemplo, hoje eu só tenho dois que ainda estão no caderno. E no início do ano acho que eu tinha uns seis, sete, talvez. Então... e eles viram que eram vários, então não ficava aquela coisa “ai, tu precisa”. Nunca vi eles falando assim, sabe, tu precisa ou não, pelo contrário, vários até que estão alfabetizados às vezes querem fazer, porque eles entendem como se fosse um carinho especial meu com eles, eu colo figurinha, faço vários recadinhos, então eles gostam.

(Professora Paula)

Segundo as duas professoras, essa é uma estratégia que tem funcionado, pois é uma maneira de atender as especificidades de tais alunos, contando com o auxílio da família. O comprometimento da família é importante, pois, segundo Paula, os pais compreendem que o acompanhamento daquele aluno é necessário e isso auxilia no processo de alfabetização. Essas atividades que são enviadas para a casa têm um efeito positivo sobre as aprendizagens das crianças, pois as professoras relatam perceber avanços nas hipóteses de seus alunos, já que as tarefas solicitadas são bem específicas para as necessidades de cada um.

5.3 AS INTERVENÇÕES INDIVIDUAIS

Outra estratégia utilizada pelas professoras participantes da pesquisa são as intervenções individuais. Mesmo que as três façam uso de tal estratégia, a maneira como a utilizam é diferente. Vejamos como cada professora realiza as intervenções individuais.

A professora Carolina costuma atender aos alunos que necessitam de intervenções pontuais no momento das aulas especializadas ou quando a

professora volante está com a turma juntamente com ela. Vejamos o que a professora comenta sobre esse aspecto:

Bom, nesses períodos vagos que eu tenho, eu costumo também tirar eles da aula de educação física e de artes pra fazer algum trabalho. Tem uma vez por semana um período de cinquenta minutos que a volante entra comigo, aí ou ela fica com a turma e eu saio ou vice versa, eu fico com eles e ela sai. E na sala, assim, quando eu consigo, também, sento do lado deles pra fazer alguns questionamentos, algumas intervenções. (Professora Carolina)

Se for uma produção de texto, todo mundo pode fazer a mesma, cada um vai escrever no seu nível, só que aí o aluno que tá alfabetizado eu vou dizer, olha, passo no grupo e digo: quero que vocês comecem a pensar no ponto final, vou passar aqui pra ver se estão tentando colocar. Pra os que estão na escrita silábica, eu sento junto pra dizer: olha, não é pra botar qualquer letra, vai pensando no som - porque eles colocam pelo menos as vogais. Pelo menos eu quero as vogais das palavras no texto. Assim, o que eu vou pedir pra eles vai ser diferente, mas a proposta é a mesma. (Professora Carolina)

Carolina também realiza intervenções individuais durante as atividades: quando a proposta é a mesma para todos os alunos, ela faz solicitações diferentes de acordo com o nível de aquisição do sistema de escrita que os alunos apresentam.

Sobre as intervenções individuais, a professora Paula disse colocar os alunos que necessitam de uma atenção mais específica perto de sua mesa, para que possa atendê-los.

Então assim, eles já sentam perto de mim, os que precisam de um apoio maior. Então, geralmente eu tô aqui na minha mesa e eu junto eles perto de mim. Eu puxo a cadeira de uns e a gente fica fazendo aquela atividade, digamos... Agora eu tenho cinco que eu preciso fazer mais ou menos junto, porque tem uns, assim, que estão começando a ler e os outros já estão voando, então é diferente, aí pra ler acompanhado eu preciso puxar esses que eu quero. (Professora Paula)

Paula relatou também realizar intervenções pontuais durante a realização das atividades. Um exemplo foi uma produção textual realizada com toda turma, que consistia em uma análise da estrutura da história “O Mágico de Oz” (Figura 13), previamente explorada com os alunos.

O MÁGICO DE OZ

Personagens:



Cenários:



Início:



Qual era o problema a ser resolvido na história?

Figura 13 - Atividade utilizada pela professora Paula para todos os alunos, com intervenções individuais

Os alunos deveriam escrever o que era pedido em cada item, cada um de acordo com sua hipótese de escrita, ou seja, “cada um escreveria do seu jeito”. Um dos alunos que se encontra em um nível mais inicial de alfabetização necessitou de uma intervenção da professora. Vejamos o que a professora Paula relatou sobre este fato:

[...] Por exemplo, ele escreveu aqui furacão. Porque no início da história o furacão leva a casa da Dorothy, e eu me dei por satisfeita que ele escreveu furacão e ainda se preocupou com o ão. Daí eu perguntei pra ele: e que mais tu poderia escrever, sabe? Daí ele, “ah, e levou a casa”. Daí ele escreveu levou a casa, sabe. Só que pra ele, aonde ele tá agora, na alfabetização dele, isso já foi grande coisa porque, se ele tivesse já começando a ler, ele ia se preocupar com a estrutura, em organizar. Agora, nessa etapa, não faz diferença pra ele se essa palavra foi antes ou depois. (Professora Paula)

As intervenções realizadas por Paula com o aluno o fizeram refletir sobre o que poderia ser escrito para contar uma parte da história, ampliando suas possibilidades de narrar. Essas intervenções pontuais auxiliam os alunos, pois,

conforme Piccoli e Camini (2012) sabendo em que nível de compreensão da escrita os alunos se encontram, é possível realizar intervenções que os auxiliem a avançar.

Ocorrem também intervenções relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica, por trocas de letras que alguns alunos cometem:

[...] Por exemplo, eu tenho aluno que troca B por T, que troca G por C, então às vezes eu tenho que trazer uma coisa específica pra aqueles ali, que é bem da parte fonética mesmo: intervenção mais pontual. (Professora Paula)

Neste caso, a consciência fonêmica está relacionada à consciência de que fonemas diferentes podem alterar o sentido das palavras (PICCOLI; CAMINI, 2012) Essas trocas também estão associadas à relação fonema/grafema. Conforme as autoras, os fonemas que correspondem às consoantes podem ser classificados em surdos (quando não há vibrações das cordas vocais), como por exemplo /b/ e /g/, ou sonoros (quando há vibrações das cordas vocais), como por exemplo /t/ e /k/, trocas que parecem ocorrer no caso dos alunos da professora Paula.

Na prática pedagógica da professora Viviane, é priorizada a cooperação entre os colegas, o auxílio no próprio grupo:

Como eles trabalham em grupo, tem muito a ajuda do grupo, né. Então assim, antes que eles venham perguntar pra mim eu sempre digo, vai lá e pergunta pro teu grupo. Quando eles não conseguem no grupo ou o colega não quer ajudar, porque às vezes dá aquelas crises, aí eles vão me perguntar e aí eu dou uma ajuda ou me chama no grupo e eu vou. (Professora Viviane)

Como é possível perceber, Viviane auxilia os alunos após a troca entre os colegas do grupo: desta maneira, ela tenta fazer com que os alunos aprendam a ser cooperativos e ajudar uns aos outros. Ela também relatou que realiza a transcrição dos textos escritos por alunos que ainda não se encontram no nível alfabético de escrita e nesses momentos os coloca sentados em sua mesa, para que digam o que escreveram. Durante esta prática, os alunos já sabem que não podem chamar a professora, pois está atendendo o colega. Este registro é necessário e importante “tanto para que a professora possa analisar o texto da criança, buscando indícios de avanços no processo de conceitualização da escrita, quanto para um olhar processual, ao comparar diferentes produções do mesmo aluno ao longo do ano letivo” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 147). As autoras ainda frisam que as intervenções são necessárias mesmo depois que a escrita se torna socializável,

tanto para qualificar as ideias e as relações entre elas (coerência e coesão textual) quanto para se alcançar a escrita convencional.

É possível perceber que as três professoras fazem uso da estratégia com o intuito de auxiliar seus alunos a ampliarem suas aprendizagens, mesmo que de maneiras diferentes. Carolina e Paula demonstram uma grande preocupação em atender aos alunos individualmente, enquanto Viviane valoriza a cooperação entre os alunos nos grupos, herança da metodologia Geempiana. Sobre este aspecto, Morais salienta que:

[...] não podemos deixar o tempo no ciclo ou etapa inicial de alfabetização “ir passando”, sem que estejamos monitorando o que cada aluno está alcançando, em termos de progressos, e identificando com mais precisão onde vamos intervir, para que construa os conhecimentos ainda não consolidados. (MORAIS, 2012, p. 174)

Através das entrevistas, foi possível perceber que as professoras participantes da pesquisa procuram seguir esta orientação, intervindo pontualmente a fim de consolidar as aprendizagens de seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da questão de pesquisa do presente trabalho que era “Quais são as estratégias usadas por professoras alfabetizadoras de segundo ano para que alunos em diferentes níveis de compreensão da escrita alfabética avancem em suas aprendizagens?”, é possível afirmar que tal pergunta foi respondida e as estratégias utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa são os jogos pedagógicos, as atividades diferenciadas e as intervenções individuais. Através deste trabalho, foi possível perceber que tais estratégias produzem resultados positivos no atendimento a alunos em diferentes níveis de conceitualização do sistema de escrita alfabética. Essa constatação está relacionada ao fato de que nas turmas das professoras entrevistadas não existem alunos no nível pré-silábico e poucos ainda não construíram a hipótese alfabética sobre a escrita.

É importante salientar que as estratégias ocorrem conjuntamente, já que os jogos podem ser atividades diferenciadas se os alunos forem agrupados conforme os níveis de escrita e é possível realizar intervenções individuais durante a realização de jogos ou atividades diferenciadas. Portanto, como se pode perceber, as estratégias estão entrelaçadas e ocorrem concomitantemente.

Outro ponto observado através desta pesquisa foi a grande importância dos níveis de escrita: as professoras realizam os agrupamentos dos alunos ou divisões das tarefas através dos níveis de conceitualização de escrita, mesmo que a atividade seja voltada para a habilidade de leitura. Essa, provavelmente, é uma herança da Psicogênese da Língua Escrita, já que os níveis psicogenéticos de escrita foram amplamente difundidos, entretanto, as considerações que as autoras fazem sobre a leitura não parecem ser muito utilizadas na didática da alfabetização.

Também foi possível perceber que a complexidade das unidades linguísticas exigidas varia conforme o nível de escrita dos alunos: são utilizadas diferentes unidades linguísticas para os diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética. Geralmente as frases e textos eram utilizados com alunos do nível alfabético e alfabetizados, enquanto para os alunos do nível silábico eram utilizadas as letras e palavras.

O trabalho ainda atendeu a um objetivo pessoal de me qualificar como alfabetizadora. Analisando as estratégias utilizadas pelas professoras, pude aprender muito e enxergar possibilidades de atender a todos os alunos de uma turma, ou pelo menos, a maioria deles. Creio que somente a prática e a experiência poderão fazer de mim uma professora alfabetizadora, somente através das práticas diárias conseguirei “pegar o jeito” desta arte tão linda que é alfabetizar, mas, certamente, através deste trabalho, posso vislumbrar o início de um caminho a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves... *et al.* (orgs.). **Manual didático: jogos de alfabetização**. Brasília (DF): Ministério da Educação; Recife: CEEL/UFPE, 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. 10. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 9-29.

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

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA

Título da Pesquisa:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivo analisar práticas/estratégias adotadas por professoras alfabetizadoras a fim de compreender como possibilitam a aprendizagem de alunos em diferentes níveis de alfabetização.

Para tanto, serão realizadas duas entrevistas com as professoras que se dispuserem a participar da citada pesquisa. Estas entrevistas serão gravadas em arquivos de áudio, e depois, transcritas para fins de análise. Serão solicitados, também, materiais utilizados em suas práticas que poderão ser utilizados no Trabalho de Conclusão de Curso. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do(a) participante e nem apresentada sua imagem ou voz em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, sendo, assim, garantida a privacidade e a confidencialidade das informações.

Caso houver novas perguntas sobre este estudo, é possível entrar em contato com a pesquisadora Sibebe Bechara Herbe através do telefone [REDACTED] ou com sua orientadora Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED].

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da Pesquisadora Sibebe Bechara Herbe

Assinatura da Professora Orientadora Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/____

ANEXO A – Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível silábico ou silábico-alfabético

ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS:

LIGAR CADA ANIMAL NO SEU NOME:

	PATINHOS		GALINHA
	PASSARINHO		JACARÉ
	PINTINHOS		JACAREZINHO

ANEXO B – Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível alfabético ou alfabetizados

ESCREVA O NOME DO BICHO E DESENHE CONFORME AS CARACTERÍSTICAS DESCRITAS NO TEXTO.

<p>ESSE ANIMAL É DA MESMA FAMÍLIA DOS CAVALOS. SEUS PELOS TEM LISTRAS PRETAS E BRANCAS.</p>	<p>ESSE BICHO TEM 8 PERNAS E NÃO POSSUI ASAS. ALGUMAS ESPÉCIES SÃO VENENOSAS. ESSE ANIMAL CONSTRÓI TEIAS.</p>	<p>É UMA AVE QUE SE ALIMENTA DE ANIMAIS MORTOS. A ESPÉCIE MAIS COMUM DESSE BICHO TEM A COR PRETA.</p>
<p>É UM TIPO DE CÃO QUE TEM O PELO BRANCO E MUITAS MANCHAS PRETAS.</p>	<p>ESSE BICHO CAVA BURACOS NO SOLO PARA USAR DE MORADIA. ELE COME INSETOS E RAÍZES DE PLANTAS. TEM UMA ESPÉCIE DESSE ANIMAL QUE SE ENROLA TODA, VIRANDO UMA BOLA PARA SE DEFENDER E PROTEGER SEU CORPO.</p>	<p>AGORA ESCREVA O NOME DE UM ANIMAL QUE VOCÊ GOSTE. FAÇA UM DESENHO SOBRE ELE.</p>

ANEXO C - Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível alfabético ou alfabetizados

ESCREVA O QUE VOCÊ SABE SOBRE OS ANIMAIS ABAIXO:

 <p>CACHORRO</p>	 <p>ELEFANTE</p>	 <p>GATO</p>	 <p>BALEIA</p>

DESCUBRA OS ERROS NOS NOMES DOS ANIMAIS E ESCREVA CORRETAMENTE:



CHIMANGO - _____



RAPOZA - _____



FUINA - _____



PEICHE-BOI - _____



KUATI - _____



MORSSEGO - _____

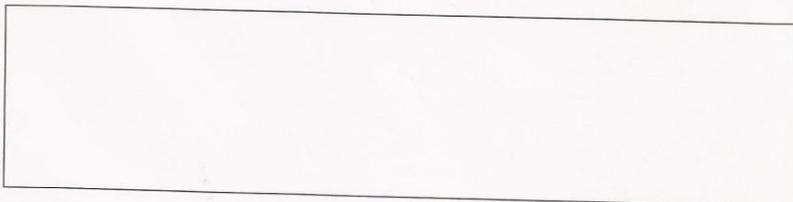
ANEXO D - Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível silábico ou silábico-alfabético

OVO	PATINHO	PINTINHOS	GALINHA
LIBÉLULA	GALO	PASSARINHO	COELHO
PATA	JACARÉ	JACAREZINHO	COELHINHO

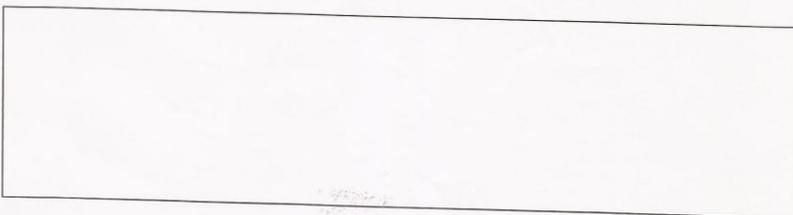
NOME: _____

ANEXO E - Atividade utilizada pela professora Carolina para alunos em nível alfabético ou alfabetizados

ENTÃO QUE BICHO SERÁ QUE BOTOU O OVO?



DA CASCA DO OVO SAIU UM BARULHINHO.



E POUCO A POUCO SURTIU UM BURAQUINHO.



OS BICHOS SE APROXIMARAM E DE REPENTE... NASCEU UM JACAREZINHO.

