

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

Rochellie Lucas Martins

EU TÔ LENDO GRAÇAS ESSE TRABALHO!
Reflexões sobre aprendizagens em turma de alfabetização na perspectiva das
crianças e suas famílias

Porto Alegre
2018

Rochellie Lucas Martins

EU TÔ LENDO GRAÇAS ESSE TRABALHO!

**Reflexões sobre aprendizagens em turma de alfabetização na perspectiva das
crianças e suas famílias**

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 Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

2. Semestre

2018

Rochellie Lucas Martins

EU TÔ LENDO GRAÇAS ESSE TRABALHO!

**Reflexões sobre aprendizagens em turma de alfabetização na perspectiva das
crianças e suas famílias**

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 Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 6 de dezembro de 2018.

Profa. Dra. Luciana Piccoli - Orientadora

Profa. Dra. Renata Sperrhake

Profa. Dra. Carolina Monteiro

RESUMO

Esta monografia caracteriza-se por ser um estudo de caso realizado com uma turma de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública. Para este estudo, foram empreendidas as estratégias metodológicas de grupo focal com os alunos, grupo de conversação com as mães via rede social e análise documental do diário de classe e de produções elaboradas pelos alunos durante o ano letivo. O objetivo da pesquisa é analisar a ação docente desenvolvida nessa turma de alfabetização por meio da identificação das marcas nas aprendizagens das crianças e da reflexão sobre os sentidos atribuídos por elas na perspectiva dos diferentes autores da prática pedagógica. Os referenciais teóricos utilizados trazem conceitos na área das ciências da natureza, abordados por Eunice Kindel, e da alfabetização, principalmente por meio dos estudos de Magda Soares, Artur Moraes, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Luciana Piccoli e Patrícia Camini. Através das análises realizadas, foi possível destacar duas marcas nas aprendizagens discentes, organizadas em dois eixos: os estudos sobre o corpo humano, sendo apresentado o desenvolvimento do projeto didático pedagógico que contribuiu para a atribuição de sentidos pelas crianças nas aprendizagens sobre o corpo humano. No segundo, destinado aos avanços das crianças na alfabetização, são discutidos os níveis de escrita na perspectiva psicogenética, assim como se relacionam as propostas realizadas com foco no desenvolvimento da consciência fonológica aos sentidos atribuídos pelos alunos e, consecutivamente, aos seus avanços na apropriação do sistema de escrita alfabética. Ao final da pesquisa, destaca-se o protagonismo da turma na construção de significados referentes às aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, em especial, na alfabetização.

Palavras-chave: Aprendizagem. Alfabetização. Corpo Humano. Prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

O meu coração agradece primeiramente a Deus por essa conquista, por guiar meus passos, a enfrentar todos os desafios e dificuldades com muita força e perseverança.

Agradeço a minha mãe Raquel (in memoriam), que sempre foi um grande exemplo de mulher, guerreira, independente e de uma força e caráter imensuráveis. Pela educação, incentivo e amor incondicional que sempre proporcionou a mim e minhas irmãs durante sua presença aqui na terra. Minha inspiração!

Agradeço ao meu pai Sérgio, por todo o apoio, proteção e amor durante todos os momentos da minha vida. Pela sua história de vida e ser um grande exemplo de força e superação. Meu orgulho!

Também gostaria de deixar minha eterna gratidão aos meus pais de coração que, sempre com carinho e zelo, estiveram presentes em cada momento importante e torceram muito para essa etapa na minha vida. Agradeço a Eva, por estar lado a lado em cada dia e momento dessa trajetória, me ouvindo, aconselhando e vibrando com minhas vitórias. Ao Clóvis por também fazer parte de cada momento importante e por todas as palavras de incentivo durante sua presença aqui na terra.

Às minhas irmãs Michelle e Regina (in memoriam) e aos meus sobrinhos, por serem sempre meu refúgio e apoio.

Agradeço também a Pedro por seu meu parceiro em inúmeros momentos durante o estágio e nessa etapa final de graduação, por torcer e emocionar-se comigo em cada etapa vencida. Às minhas amigas Jessica, Kamila e Tamires por estarem sempre ao meu lado, principalmente nessa etapa final da graduação, com palavras sempre tão carinhosas e por torcerem por mim sempre com tanto afeto.

Obrigada a minha orientadora de estágio e da produção desse trabalho Luciana Piccoli, por ser essa profissional tão competente, pelas contribuições enriquecedoras, por ter sempre o olhar afetuoso e sensível, por me apoiar e dar força em todos os momentos de realização deste trabalho.

A querida professora Elisabete Garbin, pelas contribuições grandiosas, pelas nossas conversas, conselhos e apoio e sensibilidade.

A todos os professores e professoras de quem fui aluna, por todos os conhecimentos, que me auxiliaram chegar até aqui.

Um agradecimento e abraço especial aos meus alunos e suas famílias, por oportunizarem a realização deste trabalho que remete a uma vivência tão linda no momento escolar mais importante, ao meu ponto de vista, à alfabetização.

A todos e a todas que fizeram parte diretamente, ou indiretamente, da minha formação. Muito obrigada! Vocês também são parte dessa conquista! Gratidão!

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 METODOLOGIA	11
2.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	12
2.1.1 Grupo Focal com os Alunos	13
2.1.2 Grupo de Conversação via Rede Social Whatsapp	16
2.1.3 Análise Documental	19
3 ESBOÇANDO ANÁLISES	21
3.1 DO CONTEXTO E DOS AUTORES DA PESQUISA	21
3.2 DOS MODOS DE FAZER A PESQUISA	22
4 MARCAS DAS APRENDIZAGENS DISCENTES	26
4.1 EIXO 1: ESTUDOS SOBRE O CORPO HUMANO	26
4.1.2 Os significados atribuídos ao corpo humano	28
4.2 EIXO 2: OS AVANÇOS NA LEITURA E ESCRITA	36
4.2.1 Os níveis de escrita	38
4.2.2 Os avanços da turma no SEA	41
4.2.3 Os significados atribuídos às aprendizagens da leitura e escrita	43
5 conclusões E REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO	60
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	61
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DA CRIANÇA	62

1 APRESENTAÇÃO

O ser e fazer docente em uma sala de aula não se limitam à aplicação de conteúdos e avaliação dos alunos. O ser docente é estar imerso na vida humana, nas relações, na história de vida de cada indivíduo; fazer docência é enfrentar obstáculos e estar sempre preparado para um novo desafio, é encorajar, criar, transformar, ressignificar e mergulhar no emaranhado de vivências e aprendizagens que se cruzam e se constroem dentro de uma sala de aula.

Essas vivências transformam a nós e nossos alunos, constroem novos caminhos e atribuem significados. Muitas vezes, nós professores não percebemos quais as marcas que as aprendizagens em sala de aula contribuem para a produção de sentidos para nossos alunos.

Sendo assim, essa monografia apresentará um estudo de caso realizado em uma turma de alfabetização e tentará encontrar quais são essas marcas nas aprendizagens durante o processo de alfabetização que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.17), entende-se pelo “caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto de sua atenção (portanto, do seu conhecimento)”. Assim, coloca-se a finalidade de responder a seguinte pergunta: quais sentidos foram atribuídos, na perspectiva dos diferentes autores da prática pedagógica, às aprendizagens das crianças de uma turma de alfabetização?

A pesquisa foi realizada na turma de primeiro ano na qual leciono como professora titular em uma escola pública do município de Gravataí/RS. Nessa mesma turma, também realizei meu estágio curricular docente, pré-requisito do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao iniciar a docência no primeiro ano, comecei a colocar em prática o que sempre acreditei ser essencial para uma vivência significativa na alfabetização pelas crianças. Com a ajuda da orientadora de estágio docente, fui aprimorando o trabalho na alfabetização e os resultados foram se destacando na aprendizagem das crianças. Porém, ao mesmo tempo em que os resultados apareciam na minha turma, fui percebendo, ao ter contato com outras professoras de primeiro ano, que a aprendizagem em suas turmas não estava correndo no mesmo ritmo e, novamente, comecei a pensar no motivo dessa diferença. Através dessas conversas, deparei-me

com práticas ainda muito tradicionais, pouco lúdicas e muito distantes dos interesses ou da realidade das crianças.

Dessa forma, pensando em como contribuir para o trabalho docente em turmas de alfabetização, este estudo tem como objetivo analisar a ação docente desenvolvida na referida turma de alfabetização por meio da identificação das marcas nas aprendizagens das crianças e da reflexão sobre os sentidos atribuídos por elas na perspectiva dos diferentes autores da prática pedagógica.

Esse estudo de caráter qualitativo, como explicam Silveira e Córdova (2009) ao caracterizar esse tipo de pesquisa, procura ir além da análise de dados quantitativos, buscando aspectos da realidade social de modo a explicar como as dinâmicas das relações sociais ocorrem. Para Oliveira (2008), esse tipo de estudo é o mais indicado para pesquisas na área da educação e escola. Segundo o autor:

As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia-a-dia escolar. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. (OLIVEIRA, 2008, p. 16)

No capítulo Metodologia, seguinte a este, descrevo as ferramentas utilizadas como estratégias metodológicas nesta pesquisa, que foram: grupo focal com os alunos, grupo de conversação com as mães dos alunos via rede social, análise documental do diário de classe e das produções realizadas pelos alunos no decorrer do ano letivo. Tais ferramentas têm a finalidade de verificar se os achados oriundos das falas das mães e das crianças coincidiriam ou não com aspectos percebidos por mim como docente e também para relacionar esses significados com as propostas realizadas com a turma. Em sequência, no capítulo Esboçando Análises, explico o contexto dos atores da pesquisa e os modos como esta pesquisa se desenvolveu.

A partir dos achados oriundos das análises dos dados construídos através das estratégias mencionadas anteriormente, foi possível destacar duas marcas nas aprendizagens discentes que muito significaram na atribuição de sentidos pelos alunos sobre suas aprendizagens. Essas marcas foram organizadas em eixos, aos quais tentei relacionar os sentidos das aprendizagens para as crianças com as propostas pedagógicas realizadas em sala de aula. Tais análises poderão ser encontradas no capítulo Marcas das Aprendizagens Discentes. Neste mesmo capítulo, encontra-se a articulação teórica dos referenciais utilizados como orientadores da própria prática docente frente aos estudos destinados das ciências

da natureza, por meio de Eunice Kindel, e na alfabetização por diferentes autores, sendo eles: Magda Soares, Artur Moraes, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Luciana Piccoli e Patrícia Camini. Também foram utilizados conceitos apresentados nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em ciências naturais. Por fim, no último capítulo, sintetizo as questões metodológicas assim como as análises realizadas nesta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Quando se pesquisa em educação, é essencial que se considere a dinamicidade e interatividade da vida humana, principalmente quando se refere ao âmbito escolar. É preciso pensar nos seus significados, nas suas pluralidades e singularidades, nas relações humanas e sociais que ali se estabelecem; nos saberes que ali se constroem, no tempo e espaço em que ali se vive e na repleta gama de vivências que ali se encontram. Cabe ressaltar que as vivências de aprendizagem - tanto desta pesquisadora quanto de seus alunos - aqui são consideradas na sua totalidade, desde os saberes relacionados à alfabetização e demais áreas do conhecimento, às vivências e aprendizagens que ocorrem na troca de saberes e no trato das relações humanas que ocorrem no dia-a-dia.

Sendo assim, a presente pesquisa mostra seu caráter qualitativo, à medida que teve como foco principal de estudo a interação e reflexão sobre a realidade vivida. Segundo Oliveira (2008, p.7), “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. Para Silveira e Córdova (2009, p.32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”.

Buscando contemplar o contexto e a perspectiva dos envolvidos sobre suas vivências de aprendizagem, esta pesquisa refere-se a um estudo de caso realizado em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Gravataí/RS na qual atuo como professora e onde realizei meu estágio docente curricular obrigatório, requisito da Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2018.

Para André (2013), o estudo de caso é usado na pesquisa educacional para descrever e analisar um determinado grupo social em sua dimensão e dinamicidade, e pode ser um estimado instrumento de estudo quando o contato é direto com os envolvidos. Segundo a autora:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o

contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2012, p.97)

Godoy (1995) trata da importância de o pesquisador estar em campo buscando captar as questões do estudo na perspectiva das pessoas nele envolvidas, gerando diferentes dados para análise que possam auxiliar na compreensão dos problemas de investigação. Assim, para a geração de diferentes dados, foram realizadas distintas estratégias metodológicas, apresentadas a seguir, com os diferentes autores participantes desta pesquisa.

2.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Antes de explicar detalhadamente cada estratégia utilizada para a coleta de dados empíricos, esclareço aqui que minha intenção como pesquisadora foi mergulhar no emaranhado dos dados gerados e, assim, realizar as análises que permearam meu objeto de estudo, descobrindo o que fez e trouxe significado para os meus alunos neste tempo, espaço e contexto no qual estão inseridos. As estratégias metodológicas que foram utilizadas neste estudo de caso são: grupo focal com os alunos, grupo de conversação via rede social *whatsapp*¹ com as mães dos alunos, análise documental do diário de classe e das produções escritas das crianças. Cabe destacar que, para compreender o contexto desses alunos e gerar os dados analisados, estive e estou inserida no grupo que é participante desta pesquisa como professora titular do primeiro ano desde março de 2018, atuando como professora neste ambiente escolar, em outra turma e ano, desde junho de 2017.

¹ Whatsapp é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens e arquivos multimídias, que funciona através de conexão com a internet, geralmente utilizado através de celulares Android ou outros sistemas operacionais. Fonte: Página na internet do aplicativo. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com>>

No que diz respeito às questões éticas desta pesquisa, foram utilizados Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLI) (anexo A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para familiares (anexo B) e o Termo de Assentimento Informado para as crianças (anexo C), este último elaborado com uma linguagem considerada própria ao entendimento das crianças.

Na subseção a seguir, disserto sobre cada estratégia que permeou o processo desta pesquisa.

2.1.1 Grupo Focal com os Alunos

Por grupo focal entende-se uma ferramenta de pesquisa realizada com um pequeno grupo de pessoas a fim de discutir questões relacionadas a alguma temática ou objeto de pesquisa. Para Dias (2000, p. 3), “O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade.”.

Sendo assim, o grupo focal foi pensado como estratégia para perceber e destacar quais vivências de aprendizagem, no processo de alfabetização, as crianças atribuíram sentido e significado a partir de suas próprias perspectivas. Para que essas vivências e percepções contemplassem o mais próximo possível a perspectiva total da turma acerca de suas aprendizagens no processo de alfabetização, o grupo focal foi realizado com todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa.

Tendo em vista esse objetivo, em um primeiro momento, fiz um convite especial para os alunos. Em nossa sala de aula temos um “correio mágico”, uma caixa elaborada a partir do modelo de uma caixa de correio usada como ferramenta didática em nossos projetos. Durante os meses em que estamos juntos, os alunos trocaram correspondências com “personagens mágicos” e também receberam desafios e outras surpresas. Coloquei em envelopes os Termos de Assentimento Informado (TAI) - escritos em fonte e linguagem destinadas à leitura pelas crianças - e os depusitei no “correio mágico” para que os alunos recebessem a correspondência (TAI) endereçada a eles. Quando os alunos abriram seus

envelopes, expliquei que estava realizando um trabalho na UFRGS sobre as aprendizagens da turma, pois percebi que eles aprenderam muito sobre tudo o que estudamos. Incentivei que as crianças fizessem a leitura e explorassem o documento e, após, realizei a leitura para a toda a turma, esclarecendo dúvidas que surgiram. A seguir, solicitei que os alunos que tivessem interesse em participar do estudo assinassem o termo.

Para os alunos que aceitaram participar da pesquisa, além do TAI, foi enviado aos pais o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para que autorizassem a pesquisa a ser realizada com seus filhos. Também foi encaminhado o TCLE relacionado à participação das mães no grupo de conversação via rede social, o qual será explicitado na próxima subseção.

Depois de preenchidos e assinados os termos, realizamos os encontros de grupo focal, sendo nossas conversas gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

O grupo focal foi realizado com todos os alunos participantes divididos em dois grupos. O primeiro destinou-se aos alunos que se encontram no nível 5 de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e alfabetizados, sendo o segundo grupo realizado com os alunos que se encontram nos níveis 4, 3 e 2 do SEA². Destaco aqui que minha preocupação ao selecionar os integrantes de cada grupo a partir do seu nível de escrita não se destinou a um caráter comparativo e, sim, para tentar garantir o conforto e a autenticidade das crianças nas suas narrativas ao relacionarem seus avanços específicos na aprendizagem. Nesse sentido, Dias (2000, p. 5) afirma que: “A discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões.”.

Cada grupo participou do grupo focal em dois momentos de aproximadamente 60 minutos cada, totalizando quatro encontros. Ao citar Caplan (1990), Dias (2000, p.5) trata da importância de haver uma progressão dos assuntos discutidos no estudo de caso, sugerindo que se inicie o estudo com tópicos mais gerais até chegar às questões que se referem ao foco da pesquisa. Por essa razão, a abordagem inicial marcou aspectos mais gerais da aprendizagem, sendo a primeira discussão voltada à integração dos participantes na temática para, depois,

² Explicitações acerca dos níveis de escrita serão realizadas na subseção 4.2.1.

no segundo momento, direcionar-se às aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização.

1º Momento

Iniciei a conversa com cada grupo, em momentos diferentes, perguntando o que os alunos estão achando da escola, se eles estão gostando de estar no primeiro ano, se a escola é como eles acreditavam ser antes de entrar no primeiro ano, o que mais gostam de fazer na escola e com a turma.

Após, lancei os seguintes questionamentos a fim de direcionar nossa conversa, deixando que os alunos interagissem entre si frente às questões levantadas:

Quero que vocês busquem lembrar coisas que fizemos desde lá no início do ano, quando começaram as aulas. Quais momentos, atividades, ou algo que vocês lembram que aprenderam ficou guardado na memória de vocês? Contem-me sobre o que conseguirem lembrar.

Disponibilizei, nas mesas, ao centro do nosso grupo, fotos de momentos, atividades e jogos que realizamos desde o início do ano letivo até o mês em questão. Deixei que analisassem e conversassem livremente sobre as imagens. Após indiquei que cada aluno escolhesse uma foto da proposta/atividade que mais gostou, ou que acreditasse ter aprendido bastante com ela. Solicitei que descrevessem como foi realizada essa atividade, o que e como aprenderam com essa proposta.

2º Momento

Distribuí, nas mesas ao centro de ambos os grupos, em diferentes momentos, imagens da primeira avaliação diagnóstica de escrita que realizaram em março deste ano, perguntei se eles sabiam quem havia escrito aquelas palavras; em seguida, pedi que cada criança identificasse qual era a sua escrita. As imagens estavam enumeradas do 1 a 10; essa numeração também estava descrita em uma lista com o nome dos alunos para que eu verificasse se cada um encontrou a sua produção corretamente.

Solicitei que tentassem ler o que escreveram e quais palavras eles acreditavam estar representadas naquela escrita; subsecutivamente, informei quais

foram as palavras solicitadas quando realizaram tal proposta. Fiz a seguinte pergunta:

Vocês acham que essa primeira escrita se parece com a escrita da palavra que foi solicitada? Por que vocês acham que escreveram dessa forma?

Após, disponibilizei a última avaliação de escrita dos alunos sobre as mesas, convidando cada um a encontrar a imagem correspondente a sua escrita. Realizei as seguintes perguntas:

E agora, vocês conseguem ler o que escreveram? O que vocês perceberam que mudou na escrita de vocês? Por que vocês acham que agora escreveram dessa forma? Vocês acham que conseguiram aprender a ler e escrever? Como vocês aprenderam a ler e escrever? Quais atividades ou explicações da professora vocês lembram que ajudaram nessa aprendizagem?

2.1.2 Grupo de Conversação via Rede Social Whatsapp

Antes de apresentar como o grupo de conversação via *whatsapp* aconteceu, é importante abordar algumas questões conceituais que acercam essa estratégia metodológica.

Realizar uma pesquisa utilizando ferramentas metodológicas advindas das chamadas *etnografia virtual* e *netnografia* não é uma tarefa fácil. Rocha e Montardo (2005) e Amaral, Natal e Viana (2008) apontam sobre a escassez de artigos e materiais que se destinam a este assunto, sendo mais utilizados por estudiosos da área da comunicação e marketing com o intuito de investigar hábitos de consumo da sociedade através da cibercultura³. Essas autoras, em suas publicações, abordam a presença da netnografia como uma transposição da etnografia⁴ para o estudo de práticas sociais no ciberespaço: “Assim, a partir de um determinado entendimento inicial, observamos a netnografia como um dos métodos qualitativos que amplia o

³ Cibercultura: Conjunto de aspectos e padrões culturais relacionados com a Internet e comunicação em redes de computadores. Fonte: Dicionário Aurélio online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/cibercultura>>

⁴ Etnografia: Oriunda da antropologia, se caracteriza pelo estudo e descrição dos povos, sua religião, raça, língua, manifestações culturais, sociais, etc. Fonte: Mattos, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>

leque epistemológico dos estudos em comunicação e cibercultura.” (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p.3).

Logo, a netnografia é apresentada na perspectiva dos estudos voltados à análise do comportamento dos grupos sociais em determinados espaços virtuais. Porém, o objeto desta pesquisa não se deteve a analisar o modo de vida e interações sociais do grupo de alunos ou pais via redes sociais, mas sim os significados e avanços nas aprendizagens das crianças, utilizando como ferramenta uma rede social na qual pudessem acontecer as discussões que acercam o objetivo desta pesquisa. Ao citar indiretamente Kozinets (2002), Amaral, Natal e Viana (2008) explicam os três tipos de estratégias que se apresentam como eficazes neste tipo de metodologia, sendo a terceira a que mais se aproxima do grupo de conversação via tecnologia virtual que realizado.

A primeira são os dados coletados e copiados diretamente dos membros das comunidades online de interesse, onde, devido ao grande número de informações coletadas e às dúvidas que estas possam causar, é prudente o pesquisador se utilizar de vários tipos filtros para que sobrem apenas informações de relevância para o contorno da pesquisa. A segunda coleta refere-se às informações que o pesquisador observou das práticas comunicacionais dos membros das comunidades, das interações, simbologias e de sua própria participação. A terceira, finalmente, são os dados levantados em entrevistas com os indivíduos, através da troca de e-mails ou em conversas em chats ou via mensagens instantâneas. (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 9)

O grupo de conversação via *whatsapp* foi pensado devido à realidade atual dos pais dos alunos, já que grande parte trabalha e possui pouco tempo livre e, também, por conhecer suas rotinas diárias, existe a dificuldade de conciliar tempo e local físico onde todos pudessem estar presentes concomitantemente.

Desde o início do ano letivo de 2018, foi criado um grupo de conversa no referido aplicativo com as mães dos alunos do primeiro ano por iniciativa minha como professora da turma, com anuência da escola, com intuito de facilitar a comunicação entre escola e familiares. O grupo foi composto pelas mães, pois elas demonstraram mais interesse em participar dele. Considerando que muitas trabalham e não conseguem buscar os filhos na escola, essa foi uma forma viável de comunicação com a professora e uma possibilidade de estarem mais envolvidas com questões referentes à turma. Através desse grupo já existente, expliquei às mães aspectos relacionados a esta pesquisa, inclusive sobre o convite de

participação de seus filhos no grupo focal, assim como acerca do grupo de conversação, convidando-as a participarem da pesquisa.

Com as mães que se dispuseram a participar da pesquisa, que foram 11 das 20 mães de alunos da turma, foi realizado um novo grupo no aplicativo *whatsapp* para que o grupo de conversação ocorresse. Nossas conversas via aplicativo aconteceram no mesmo período de duas semanas em que ocorreu o grupo focal de alunos.

O grupo de conversação também aconteceu no formato de um grupo focal, porém via rede social, através de diálogos entre a pesquisadora e as mães cujo foco foram perguntas pontuais sobre as aprendizagens percebidas por elas durante o processo de alfabetização de seus filhos, mas sob a perspectivas delas.

Para dar início às discussões que aconteceram no grupo, fiz a seguinte pergunta:

O que cada uma de vocês poderia contar sobre as aprendizagens do/da seu/sua filho/filha nas aulas?

Após, foram realizadas algumas intervenções, para direcionar o foco da pesquisa, conforme o roteiro a seguir:

Quais avanços foram mais perceptíveis por vocês na aprendizagem do/da seu/sua filho/filha?

Quais atividades ou propostas desenvolvidas com a turma vocês perceberam que mais marcaram as crianças no que se refere às aprendizagens?

Quais avanços foram percebidos por vocês na escrita e na leitura das crianças? Podem descrever um pouco como foi acompanhar esse processo de alfabetização em casa.

Por fim, comentei com as mães no grupo sobre aspectos destacados no relato final de estágio docente, considerados como importantes para os avanços nas aprendizagens que aconteceram na turma.

Os seguintes aspectos foram apontados por mim, no relato final do meu estágio com a turma:

- Ludicidade (jogos, brincadeiras e imaginação).
- Relação das aprendizagens com o mundo através de vivências, pesquisas e experiências.
- Valorização do que os alunos já tinham como conhecimento acerca dos assuntos estudados.
- Recursos e materiais utilizados.
- Métodos utilizados no ensino da alfabetização.

Quais desses aspectos foram mais evidentes e importantes na aprendizagem para as crianças? Vocês também podem indicar outros aspectos que considerarem importantes. Peço que destaquem o aspecto escolhido ou pensado, fazendo também um breve relato de como vocês perceberam isso na aprendizagem de seu/sua filho/filha.

2.1.3 Análise Documental

A fim de apoiar os dados gerados nas estratégias anteriores e consolidar as marcas apontadas pelos participantes, foi analisada, também, a documentação pedagógica produzida durante o estágio curricular docente na turma. Godoy (1995) ressalva o uso da análise documental também como técnica complementar com o objetivo de legitimar e aprofundar os dados obtidos através de outras estratégias metodológicas realizadas em uma pesquisa.

Gil (2009) defende a validação dos documentos pessoais como fonte de pesquisa de cunho social. Mesmo que limitados para uso como fonte única de pesquisa, o autor ressalta a importância desses documentos na complementação analítica de dados obtidos em outras estratégias.

[...] os documentos pessoais não podem ser descartados na pesquisa social. [...] apresentam inestimável valor para a realização de estudos exploratórios, com vistas, sobretudo, a estimular a compreensão do problema e também para complementar dados obtidos mediante outros procedimentos. (GIL, 2009, p. 151)

Como fonte primária⁵ de análise documental, foram analisados o Diário de Classe elaborado durante o estágio curricular docente, as avaliações de língua portuguesa e matemática realizadas com os alunos até o momento da pesquisa e relatórios mensais de avanços no Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

O Diário de Classe consiste em um conjunto de documentos que envolvem a descrição dos projetos e aulas planejadas, observações diárias escritas sobre falas de alguns alunos e/ou destaque de alguma atividade que funcionou ou não como o esperado, reflexões semanais sobre o que foi mais significativo no decorrer das aulas, reflexão final do estágio curricular e modelos ou exemplos de atividades. Há, portanto, uma riqueza de recursos exploratórios produzidos durante um determinado período da docência, que destacam e refletem marcas percebidas por mim, como professora, sobre os avanços dos alunos durante o processo de alfabetização e de aprendizagem num todo. Zabalza (2008) considera o diário de classe um grande

⁵ Considera-se fonte primária ou fonte original, qualquer dado, registro ou documento ainda não analisado.

recurso de potencialidade expressiva, pois exige a escrita e reflexão sobre o que o professor sente, sabe, produz, percebe e reflete.

O envolvimento pessoal na realização do diário de classe é, portanto, multidimensional e afeta tanto a própria semântica do diário (nele aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. assim como as razões pelas quais os fazem e a forma como fazem: isso na verdade é o que torna o diário um documento pessoal). (ZABALZA, 2008, p. 45)

Por fim, esta última etapa da pesquisa, visou validar os dados gerados tornando-os harmônicos com a prática pedagógica. Nesta etapa, as marcas presentes na fala das crianças e mães ganharam sua reflexão e complemento documental a partir dos registros realizados pela professora.

3 ESBOÇANDO ANÁLISES

Ao iniciar a escrita deste capítulo, retomo o principal objetivo deste estudo, a saber: analisar a ação docente desenvolvida em uma turma de alfabetização por meio da identificação das marcas nas aprendizagens das crianças e da reflexão sobre os sentidos atribuídos por elas na perspectiva dos diferentes autores da prática pedagógica.

Assim sendo, a análise dos achados, oriundos da construção dos dados, foram organizados em duas seções; na primeira, *Do contexto e dos autores da pesquisa*, teço um breve comentário sobre o contexto escolar das crianças envolvidas na pesquisa e suas famílias; na segunda seção, *Dos modos de fazer a pesquisa*, registro sobre a organização e desenvolvimento dos grupos focais e grupo de conversação com as mães via *whatsapp* para a construção dos dados.

3.1 DO CONTEXTO E DOS AUTORES DA PESQUISA

Minha sala de aula reflete a pluralidade e a realidade da escola pública e possui a beleza das relações humanas quando falamos de união, amizade, companheirismo, auxílio e compreensão. São alunos muito ativos, participativos e preocupados com o aprender e o bem estar do outro, são crianças que se ajudam mutuamente a enfrentar os obstáculos e desafios que o aprender dispõe. Acredito que isso seja resultante de tanto investimento nas entrelinhas da sala de aula, no que se ensina fora do currículo, da insistência do ensinar a ser humano acima de tudo. Essa relação de companheirismo e reciprocidade também foi se estabelecendo entre as famílias no decorrer do ano, pois também busquei fazer com que as famílias estivessem a par de tudo o que acontecia no nosso cotidiano dentro da sala de aula e o grupo via *whatsapp* com as mães facilitou muito essa troca, pois, através do grupo, conseguia compartilhar fotos, atividades e avanços da turma em determinadas aprendizagens e atividades.

Sobre o contexto social vivido, como explicado anteriormente, as crianças participantes dessa pesquisa são alunos de uma escola pública municipal de Gravataí/RS. A situação econômica desses alunos varia entre famílias com renda média, baixa e famílias em situações muito vulneráveis financeiramente, sendo algumas delas, as menos favorecidas, beneficiárias do programa Bolsa família⁶.

Grande parte das famílias dos alunos é composta por pai e mãe, na maioria casados, ou presentes no dia-a-dia das crianças. A maioria dos pais e mães trabalham informal e formalmente, sendo essa uma das razões pela qual foi criado o grupo de mães via *whatsapp*. Porém, mesmo com as tarefas corriqueiras do cotidiano, os pais e principalmente as mães são bastantes presentes (mesmo que à distância) na vida escolar dos seus filhos, auxiliando sempre quando necessário nas tarefas escolares. Tal postura parece refletir consideravelmente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois as que apresentam maiores dificuldades coincidem com os familiares mais ausentes ou em situação econômica menos favorecida.

3.2 DOS MODOS DE FAZER A PESQUISA

Os sentidos e significados atribuídos pelos alunos através das aprendizagens em uma prática pedagógica refletem e consolidam a construção do saber resultante das vivências em uma sala de aula. Dar sentido é compreender, apreciar, é dar rumo e direção. Significar é valorizar e tomar importância sobre o que foi aprendido. O rumo, a compreensão e a importância de cada saber construído se dão através das *marcas*⁷ que ficam de uma prática docente. É o que fica marcado em cada aluno que os auxiliará a atribuir sentidos e significados na sua formação.

⁶ É um programa do Governo Federal Brasileiro de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Informação disponível em: < <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia>>

⁷ Define-se por marca: “Def. 1. Ação ou efeito de marcar; Def. 5. Característica ou atributo superior que faz alguém ou algo sobressair em relação aos demais.”. Cf. Dicionário Michaelis online, 2015. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/marca/>>

A partir das análises dos achados oriundos das narrativas dos grupos focais realizados com as crianças e do grupo de conversação com as mães, foi possível destacar quatro marcas das aprendizagens discentes. São elas: os estudos sobre o corpo humano, os estudos sobre o bairro, os avanços na matemática e os avanços na leitura e escrita. Porém, nesta pesquisa, por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprofundarei apenas duas marcas selecionadas de modo a contemplar os aspectos mais recorrentes na fala das mães e dos alunos e que também coincidiram com as minhas percepções e avaliações reflexivas sobre as aprendizagens da turma.

Essas marcas destacaram-se no primeiro momento do grupo focal, no qual as crianças conversaram sobre como era estar no primeiro ano, o que gostavam de fazer na escola, quais momentos e atividades recordavam de ter realizado desde o início do ano letivo. Posteriormente, selecionaram e argumentaram sobre as imagens das atividades que para elas representaram as aprendizagens mais significativas. Os alunos, em ambos os grupos, ficaram muito admirados com as fotos, lembrando e comentando sobre cada colega que aparecia nas imagens.

Para esse momento, foram selecionadas e disponibilizadas aos alunos, durante o grupo focal, 20 fotos de propostas realizadas com a turma durante o período de março a agosto de 2018. Dentre as imagens selecionadas, estavam atividades, jogos e brincadeiras realizadas durante os estudos sobre o bairro, o corpo humano, as cores primárias e secundárias, assim como envolvendo conhecimentos matemáticos e alfabetização, com propostas de leitura e escrita.

Mesmo organizando esse primeiro momento do grupo focal em dois grupos de alunos, as crianças selecionaram atividades diferentes, repetindo a escolha de duas atividades apenas. Das 20 (vinte) propostas apresentadas, foram escolhidas 13 (treze), sendo 2 (duas) atividades escolhidas duas vezes por diferentes crianças em cada grupo.

O gráfico a seguir representa a escolha dos alunos:

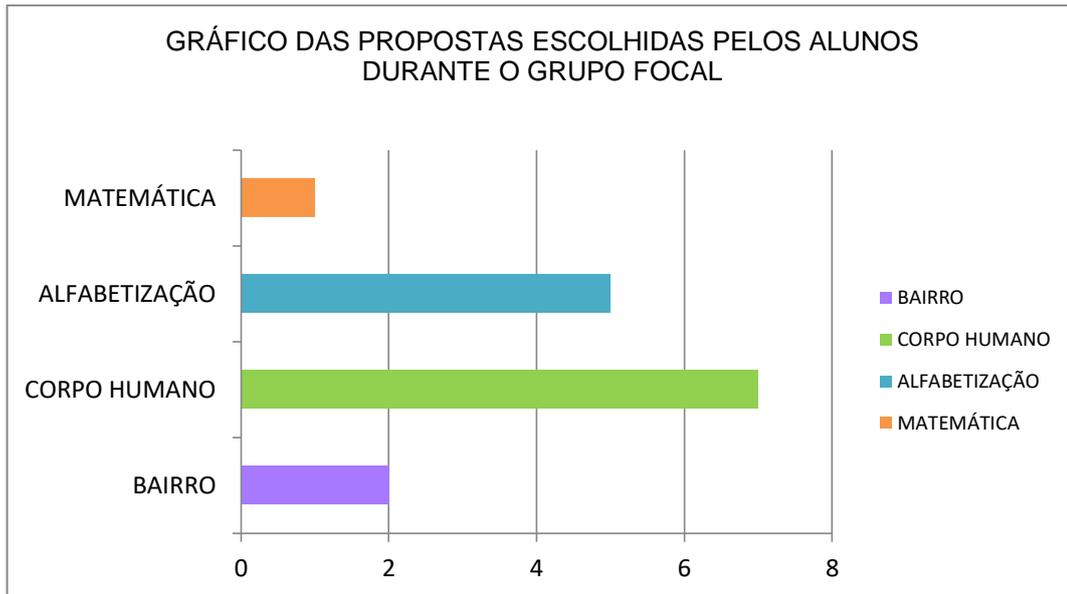


Figura 1: Gráfico quantitativo das escolhas dos alunos sobre as imagens apresentadas ao grupo focal.

Dentre as propostas realizadas com a turma e escolhidas pelos alunos durante o grupo focal, destacaram-se as relacionadas aos estudos do corpo humano e a alfabetização.

A seguir, apresento a descrição sobre as imagens escolhidas pelos alunos de acordo com tema e conteúdos trabalhados em cada atividade:

Bairro
Passeio e pesquisa no bairro. Nessa atividade os alunos passearam pelos entornos da escola, atentando para locais e lugares que deveriam marcar na sua pesquisa, assim como assinalar se viram lixeiras, os meios de transportes que foram mais vistos e quais sinais de trânsito.
Construção de gráfico: casa/apartamento. Nessa atividade os alunos construíram um gráfico representando sua moradia e quantificaram quantos moram em casas ou apartamentos.
Bairro com foco nos conhecimentos matemáticos
Construção de maquete sobre o bairro. Nessa atividade cada aluno escolheu um local presente nos entornos da escola para representar em menor escala na maquete; para essa atividade, além das questões relacionadas ao bairro, trabalhamos relações de espaço e proporção.
Trânsito e alfabetização
Jogo do semáforo. Nessa atividade de estilo trilha, duas alunas escolhidas por suas equipes precisavam lançar os dados com cores do semáforo e, ao indicativo da cor vermelha, ficavam paradas; ao aparecer a cor amarela, essas alunas precisavam sortear uma letra do saco de letras e falar uma palavra com seu som inicial; quando o dado era lançado com a cor verde para cima, os demais alunos da equipe cuja aluna lançou o dado abriam os envelopes da mesma cor da 'casa' na qual a aluna parou e deveriam montar a palavra que estava dentro do envelope separada por sílabas.
Corpo humano
Releitura da obra "Os operários" de Tarsila do Amaral. Nessa atividade, após analisarmos a obra, os alunos fizeram uma releitura representando outros lugares onde a diversidade está presente. Com tinta, fizemos os diferentes tons de pele que foram representados em trabalhos artísticos.
Nosso corpo por dentro: conhecimentos prévios. Nessa atividade a turma foi organizada em grupos, em que cada grupo deveria fazer os contornos do corpo de um colega em papel pardo e, após, desenhar partes do corpo humano por dentro de acordo com seus conhecimentos prévios, assim como também nomear suas ilustrações e apresentar seu trabalho aos demais colegas da turma.

Experiência: construção do pulmão artificial. Nessa atividade, após estudarmos sobre os pulmões, confeccionamos um pulmão artificial (com balões e garrafas pet) para compreender de modo mais visual e concreto como funciona a entrada e saída de ar nos pulmões.
Experiência: como funciona o estômago. Nessa atividade, foi realizada uma demonstração de como funciona o estômago com o auxílio do liquidificador simbolizando a trituração dos alimentos.
Construção do aparelho digestivo com massinha de modelar. Nessa atividade os alunos precisavam lembrar sobre o caminho que o alimento faz por dentro do nosso corpo e construir o aparelho digestivo com massinha de modelar.
Apresentação da pesquisa sobre alimentos saudáveis. Os alunos apresentaram para a turma os alimentos pesquisados e informações nutricionais importantes relacionadas ao seu consumo.
Corpo humano com foco na alfabetização
Banco de palavras. Nessa atividade os alunos sorteavam uma palavra que representava uma parte externa do corpo humano e com intervenções - relacionadas ao som da letra e sílaba inicial para alunos pré-silábicos e silábicos, ou leitura da palavra pelos alunos alfabéticos -, precisavam identificar a parte do corpo, colando a palavra no local adequado.
Alfabetização
Atividade integradora com os nomes dos alunos. Nessa atividade, cada aluno por vez deveria ir até o quadro, encontrar o cartão com seu nome e falar a letra inicial.
Traçados das letras (B, D, P, R). Nessa atividade, os alunos tiveram que diferenciar as letras do alfabeto e, após, desenhar seu traçado com o dedo e massinha de modelar.

As escolhas das crianças coincidiram em grande parte com as falas das mães no grupo de conversação via *whatsapp*, já que ambos os coletivos relataram as aprendizagens sobre o corpo humano e a leitura e escrita. No grupo focal, porém, os alunos não escolheram atividades com foco no conhecimento matemático, algo que para as mães foi bastante perceptível e significativo, aparecendo apenas intrinsecamente na escolha de uma atividade relacionada aos estudos sobre o bairro.

4 MARCAS DAS APRENDIZAGENS DISCENTES

Como já referido anteriormente, as duas marcas descritas e analisadas a seguir foram organizadas em eixos a partir das conversas obtidas com as mães e com as crianças sobre a ação docente e respectivas aprendizagens dos alunos, de modo a contemplar como o trabalho em sala de aula resultou em avanços significativos de aprendizagem na turma nas diferentes áreas do conhecimento. Registra-se que os dois eixos aqui apresentados e analisados não representam toda a ação docente desenvolvida junto à turma com a qual atuo e, sim, são resultados das recorrências nas conversas com as mães e sentidos atribuídos pelos alunos.

4.1 EIXO 1: ESTUDOS SOBRE O CORPO HUMANO

Os estudos sobre o corpo humano aconteceram a partir do projeto didático trabalhado com a turma “O corpo por dentro e por fora: físico, biológico e cultural”. Cabe esclarecer que projeto didático é uma forma de organização do trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos de modo a dialogar com as diferentes áreas do conhecimento. Escolhe-se a temática a ser trabalhada de acordo com o interesse e/ou necessidade dos alunos, constroem-se os objetivos que se pretendem alcançar com os alunos, pensa-se na avaliação e planejam-se as estratégias a serem realizadas de modo a contemplar os diferentes objetivos pensados para a turma. É importante que, além de integrador, esse projeto seja flexível e que se molde conforme os alunos demonstram interesse por determinado aspecto, ou alguma necessidade que o professor detectou no andamento do projeto que, então, precisará ser modificado ou aprimorado.

O projeto trabalhado com a turma, cujo título foi apresentado anteriormente, teve como temática desencadeadora o corpo humano. O tema foi escolhido a partir dos objetivos constados no plano de estudos da escola a serem trabalhados com o primeiro ano no segundo trimestre do ano letivo. Entretanto, esses objetivos

destinavam-se a nomear as principais partes do corpo, o que era muito amplo e pouco desafiador para as crianças. Sendo assim, procurei tornar o conteúdo a ser trabalhado mais relevante à turma, a fim de tornar as aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Fui percebendo gestos, falas, necessidades e interesses da turma e fui traçando quais os caminhos que percorreríamos juntos durante o projeto, tendo sempre em vista a importância de trabalhar o corpo na sua totalidade, como referem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997, p. 38).

Assim como a natureza, o corpo humano deve ser visto como um todo dinamicamente articulado; os diferentes aparelhos e sistemas que o compõem devem ser percebidos em suas funções específicas para a manutenção do todo.

A seguir seguem os objetivos⁸ que permearam o desenvolvimento do projeto realizado com a turma:

- Pensar e refletir sobre o corpo humano, identificando e respeitando as diferentes características do seu corpo e do corpo do outro.
- Construir noções do corpo como um sistema integrado, em sua estrutura e funcionamento.
- Desenvolver hábitos alimentares saudáveis, em virtude da sua própria saúde, identificando os benefícios de uma alimentação equilibrada para o funcionamento do corpo.

Sendo assim, a partir da temática corpo humano, desencadearam-se três subtemas, a saber: as características estruturais externas do corpo humano; os diferentes corpos e suas cores de pele; a estrutura interna do corpo humano, sistema digestivo e alimentação.

O primeiro subtema, características estruturais externas do corpo humano, foi criado a partir do objetivo presente no plano de estudos da escola sobre identificar e nomear as partes do corpo, porém pensado através de uma abordagem mais significativa, que relacionasse a nossa espécie com seu reino animal e partisse das percepções das crianças sobre as características estruturais do nosso corpo. O subtema seguinte, os diferentes corpos e suas cores de pele, foi pensado a partir da observação de situações e falas presentes na nossa sala de aula, como apelidos e a

⁸ Os objetivos tem como fonte de origem o projeto didático de minha autoria e trabalhado com a turma do primeiro ano no primeiro semestre de 2018, denominado “O corpo por dentro e por fora: físico, biológico e cultural.”.

não representação da pele negra nos desenhos dos alunos, até mesmo desenhos da própria imagem de autoria de crianças negras. Por essa razão, considerou-se a importância de problematizar tais questões, fazendo com que os alunos se auto identificassem e valorizassem suas características individuais. Os demais conteúdos foram pensados a partir da importância do refletir sobre os cuidados com o corpo através de uma alimentação mais saudável, compreendendo também como funciona o corpo por dentro, o que causou grande interesse da turma, fazendo com que o projeto se moldasse e fossem aprofundados os estudos acerca dos assuntos que mais despertaram o interesse nos alunos, como o funcionamento do aparelho digestivo, de alguns órgãos como cérebro, coração e pulmões, e também as estruturas internas do nosso corpo, como os músculos e o esqueleto. Essa importância de perceber o corpo na sua totalidade é reforçada no caderno de Ciências Naturais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Na perspectiva da área de Ciências Naturais, o ser humano é considerado como produto de sua história e da cultura em que está imerso, especificamente no eixo “Ser Humano e Saúde” recomenda-se que o estudo do corpo humano ultrapasse a abordagem biológica do corpo, voltando-se principalmente para suas formas de expressão, percepção e identidades; com efeito, ainda no Ciclo de Alfabetização, deve se reconhecer e respeitar as diferenças individuais de etnia, sexo, idade e condição social. (BRASIL, 2015, p.43)

4.1.2 Os significados atribuídos ao corpo humano

Os significados atribuídos pelas crianças durante os estudos sobre o corpo humano já foram logo aparecendo em suas falas nos primeiros momentos do grupo focal ao serem solicitadas a lembrar de momentos e aprendizagens que tivemos desde o início do ano. Dentre essas falas⁹, as primeiras e segundas apresentadas remetem-se às propostas realizadas com os alunos para despertar seus interesses sobre o trabalho a ser desenvolvido, assim como também valorizar o que já sabiam sobre o assunto, analisando esses conhecimentos, e por qual caminho o projeto

⁹ Cumpre notar que os registros das transcrições das falas das crianças e das mães estão de acordo com a norma ortográfica.

deveria seguir. As terceiras falas referem-se ao desenvolvimento da aprendizagem através das experiências realizadas no decorrer do projeto. Por último são apresentadas as falas das mães que refletem os significados atribuídos pelas crianças.

Lembro também do corpo humano, do bicho humano.
A gente é um bicho, mas a gente pensa. [Aluno N]

Nessa atividade, os alunos foram convidados a ouvir a história do livro literário “Que bicho é esse?” de Angelo Machado. Durante a leitura, fui realizando intervenções para aguçar a curiosidade dos alunos sobre qual bicho os personagens da história estavam falando. Após chegarmos ao final do livro e descobrirmos que o tal bicho era um menino, iniciamos uma conversa sobre o ser humano ser ou não um bicho e o que o diferenciava de outros animais. Após, disponibilizei um cartaz com o título BICHO HUMANO e *post its*¹⁰ para que os alunos escrevessem quais características eles acreditavam identificar e caracterizar o ser humano.

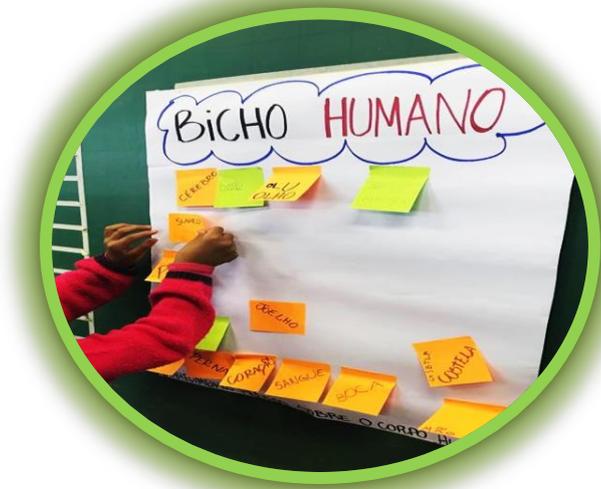
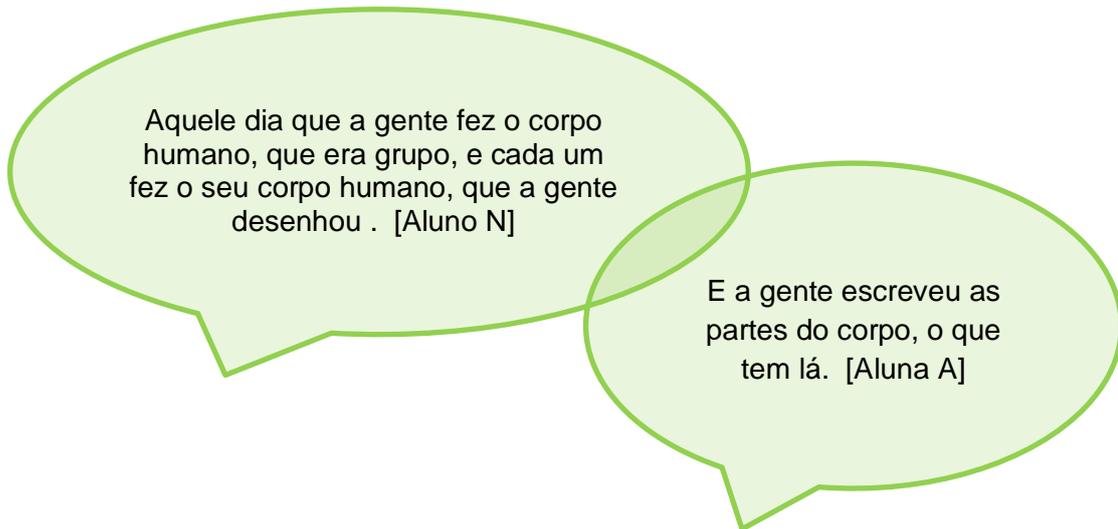


Figura 2 – Imagem da atividade “Bicho humano” sobre os conhecimentos prévios dos alunos.
Fonte: Arquivo Pessoal

¹⁰ Post its: São notas em pequenas folhas em blocos adesivos autocolantes para escritas do dia-a-dia.



Nessa outra atividade, “Nosso corpo por dentro”, destacada por três alunos durante a conversa no grupo focal, a turma foi dividida em quatro grupos, precisando cada um gerenciar como organizaria a distribuição das tarefas e quais informações considerariam relevantes. A proposta era que cada grupo escolhesse um colega para desenhar o contorno do seu corpo no papel pardo, após, os alunos deveriam escrever e desenhar tudo o que acreditavam existir dentro do corpo humano e apresentar a sua produção para a turma. Além de focalizar o corpo humano e a escrita, os alunos precisaram trabalhar em equipe valorizando os saberes de cada integrante do grupo, unindo todos os conhecimentos a fim de complementar a produção coletiva. Também precisaram organizar quem faria qual parte do trabalho e planejar sua apresentação.



Figura 3 – Alunos durante a atividade “Nosso corpo por dentro” sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Fonte: Arquivo Pessoal



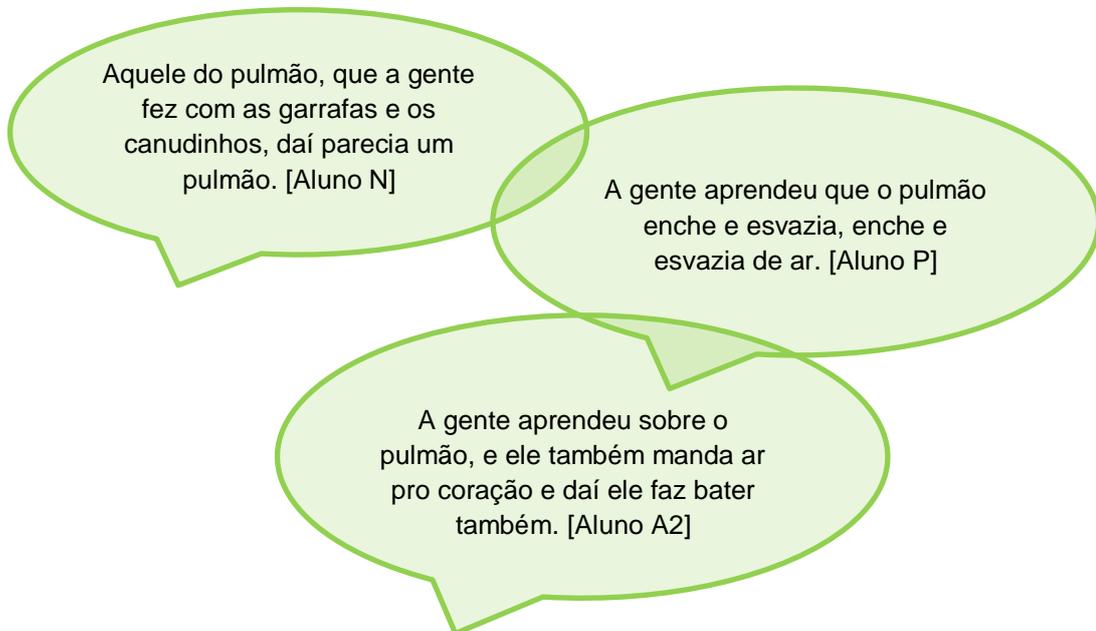
Figura 4 – Produções dos grupos de alunos sobre seus conhecimentos prévios a cerca do nosso corpo por dentro, na atividade “Nosso corpo por dentro”. Fonte: Arquivo pessoal

Kindel (2012) trata sobre a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que o professor possa desafiá-los em busca de novos conhecimentos, distanciando-se do modo corriqueiro e pobre de trabalhar o corpo apenas como a mera divisão de “cabeça, tronco e membros”, algo que as crianças já dominam. Para ela, a postura ouvinte do professor permite que sejam realizadas intervenções que contribuam na construção de significados nas aprendizagens por parte dos alunos.

As crianças têm muitos modos de explicar a natureza, o seu corpo e as relações estabelecidas entre os diversos elementos vivos e não vivos deste mundo. Assim, cabe à professora exercer o difícil processo de escuta, problematizar as explicações, intervir com outras possibilidades de entendimento e favorecer que os alunos confrontem suas ideias iniciais com as novas. (KINDEL, 2012, p.36)

Em ambas as atividades, foi possível identificar o que os alunos já tinham de conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado, desafiando-os a pensar sobre o que já sabiam e também a aprender com a troca de saberes entre os colegas, despertando mais curiosidades sobre o que estavam descobrindo e interesse em aprender mais sobre o corpo humano. Além disso, esse tipo de proposta faz com que o aluno seja protagonista da sua aprendizagem, pois é oportunizado a ele o espaço para expor o que sabe, além de valorizar o seu conhecimento e auxiliá-lo a pensar

que sempre temos algo a descobrir e aprender e, consecutivamente, se encantar pela busca ao conhecimento.



Através das propostas realizadas para representar os órgãos e o seu funcionamento no corpo, foi possível tornar essas aprendizagens, tão complexas, em conhecimento concreto, que estava ali para ser vivido e construído. Fizemos diversas experiências: para compreender como funciona o pulmão, usamos garrafa pet, canudos e balões; para entender como ocorre a passagem do alimento desde a mastigação até o estômago, utilizamos meia de náilon e bola de papel simulando o esôfago; a experiência sobre o funcionamento do estômago foi realizada usando um liquidificador para simular como funciona a trituração dos alimentos em nosso sistema digestivo. Após cada experiência, os alunos precisavam realizar um registro sobre os materiais utilizados, como ela foi realizada e o que aprenderam. Nesses momentos, retomávamos oralmente o que havíamos feito no grande grupo, sendo os registros realizados individualmente a partir dos saberes que cada um consolidou sobre aquela aprendizagem.



Figura 5 – Aluna segurando seu pulmão artificial durante a realização da experiência “Construção do pulmão artificial”. Fonte: Arquivo pessoal



Figura 6 – Alunos participando da experiência “Como funciona o estômago”. Fonte: Arquivo pessoal

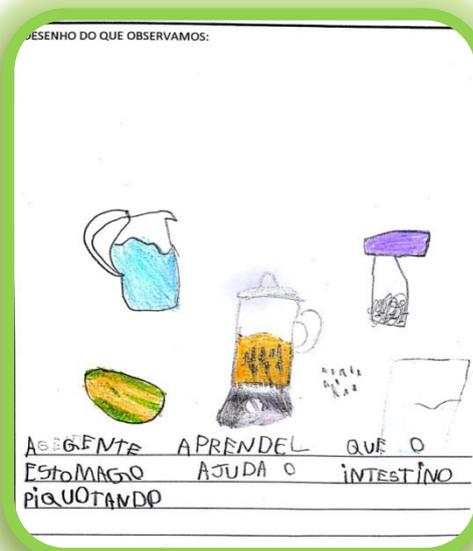


Figura 7 – Registro do aluno P sobre a experiência “Como funciona o estômago”. Fonte: Arquivo pessoal

As narrativas das crianças mostrando as marcas de aprendizagens sobre o corpo humano corroboram as assertivas contidas nos documentos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) acerca do ensino sobre o corpo humano para crianças:

Nos anos iniciais é importante que o corpo seja percebido em totalidade, com funções diversas e desempenhadas por alguns órgãos específicos, além de se relacionar aspectos de seu bom funcionamento aos hábitos saudáveis

associados com higiene, alimentação, atividade física e repouso. Discussões relacionadas à etnia, sexo e condição social podem ser introduzidas a partir do convite para se pensar em termos de igualdade e diferença. (BRASIL, 2015, p. 45)

Em minhas reflexões semanais¹¹ durante o estágio curricular obrigatório, escrevo sobre como foi vivenciar essas experiências em sala de aula:

A participação da turma nessas atividades foi totalmente ativa, eles iam perguntando, realizando suas inferências e reflexões e construindo o saber relacionado ao objetivo proposto. O interessante é que, no final da semana, perguntei para a turma como que eles tinham aprendido tanta coisa e a conclusão de todos foi que eles tinham aprendido tudo aquilo porque fizeram as experiências e descobriram as informações. Segundo a fala do aluno P: “Nós fomos descobrindo né prô, a gente foi pesquisando, aprendendo e aprendendo até que a gente ficou sabendo um monte de coisa, o cérebro, o estômago [...] E continuou citando as diversas aprendizagens que teve.

Como encerramento do projeto sobre o corpo humano, elaboramos uma produção textual coletiva refletindo sobre as nossas aprendizagens. Após, também construímos um livro individual para registrar grande parte das atividades realizadas, assim como nossa produção textual.

Ficam evidenciados, na leitura do texto a seguir, os sentidos atribuídos pelas crianças aos conteúdos desenvolvidos na ação docente no decorrer do projeto sobre o corpo humano:

NOSSO CORPO POR DENTRO E POR FORA

Nós, da turma do primeiro ano, aprendemos sobre o corpo humano e fizemos várias coisas para o nosso aprendizado.

Começamos descobrindo que também somos “bicho”. Depois aprendemos a escrever as partes de fora do corpo e também desenhamos o corpo humano.

Aprendemos sobre o corpo por dentro, vimos que o nosso esqueleto nos mantém firme e, com a ajuda dos músculos, a gente consegue caminhar e correr.

O esôfago leva a comida para o estômago que picota toda a comida, lá abre uma portinha que manda a comida para o intestino. O intestino puxa as coisas boas e o que é ruim põe fora e vira cocô.

O cérebro nos faz pensar: ele que manda no nosso corpo. O ar que a gente respira vai para os pulmões, a gente têm dois: eles enchem e esvaziam que nem balão. O pulmão manda o “ar” para o coração e o coração manda para o sangue.

Para manter o corpo funcionando direitinho é preciso comer alimentos com nutrientes e tomar bastante água.

Aprendemos também que todo mundo é diferente, cada um tem seu corpo, sua pele e seus cabelos e que todos tem seu jeitinho especial.

¹¹ As reflexões semanais eram feitas com a intenção de registrar marcas que ficaram no decorrer do trabalho pedagógico naquela semana. Podiam constar reflexões sobre atividades, aprendizagens, preocupações frente alguns alunos, entre outras informações que se mostraram importantes naquele momento na turma.

Outros momentos e propostas realizadas durante nossos estudos sobre o *Corpo Humano* apareceram em nossas conversas no grupo focal realizado com as crianças, que também refletem os significados atribuídos aos conhecimentos sobre o nosso corpo durante o projeto. Foram realizados muitos jogos, experiências e pesquisas, através dos quais os alunos puderam aprofundar seus conhecimentos sobre o corpo humano sendo protagonistas de suas aprendizagens, mas que não serão aqui detalhados.

Todas essas aprendizagens também ficaram visíveis para as mães, que narraram, em grande maioria, o quanto seus filhos relataram curiosidades sobre o corpo humano e o quanto se sentiram empolgados com as aprendizagens.

Seguem algumas falas das mães no grupo de conversação via *whatsapp*.

O que mais chamou minha atenção na aprendizagem do A. foram os comentários que ele fez em relação às atividades envolvendo o corpo humano e à alimentação. Ele passou a fazer observações sobre nossos órgãos, nosso esqueleto e esses comentários sempre bem contextualizados e bem articulados. Percebi que meu filho aprendeu a relacionar atitudes e hábitos que contribuem para nossa saúde. Parabéns professora. Maravilhoso o teu trabalho. Somos privilegiadas. [SIC] [Mãe do aluno A2]

O D. também ficou encantado com o estudo do corpo humano. Também nos deu aula em casa. Muito show. [SIC] [Mãe do aluno D]

O estudo sobre o corpo humano, que simplesmente surpreendente. Lembro que um dia ele disse: mãe, eu vou te dar aula sobre o corpo humano. Ele começou a desenhar e me dizer qual a função de cada um. Me surpreendeu. [SIC] [Mãe do aluno L]

Todos os trabalhos foram destaque para o N. [...], creio que chamou mais a sua atenção foi o trabalho sobre o pulmão. Ele guardou com muito carinho. (Mãe do aluno N)

Ficou visível também, a partir das falas das mães, o reflexo das aprendizagens sobre o corpo humano na consciência da criança sobre o próprio corpo, como ao praticar hábitos saudáveis para o bem da sua saúde, assim como ter conhecimento de como funciona o seu corpo por dentro.

Acredito que essas relações e atribuições de significados das aprendizagens pelas crianças são reflexo de um planejamento pedagógico que, além de promover o desenvolvimento de novos conhecimentos, procurou, a cada momento de atividades

e intervenções realizadas, respeitar e valorizar as crianças, suas bagagens, suas histórias.

Dayrell (1999) defende que, para a aprendizagem ser construtiva, libertadora e eficaz, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, visualizando-o como um sujeito quanto sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, suas vivências.

[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns "óculos" pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. (DAYRELL, 1999, p.4)

Desde os primeiros momentos do projeto, as atividades realizadas permitiram que eu, como professora da turma, pudesse perceber por quais caminhos seguir com as aprendizagens, o que despertou mais interesse em certo aluno, o que era importante para um, o que para outro era necessidade. Ter o olhar sensível e a escuta atenta foram importantes para que eu pudesse também conhecer um pouco mais da realidade de cada um e, através de diferentes recursos utilizados durante as nossas aulas, assim como intervenções pontuais, despertar a paixão e alegria pelo aprender. Fazê-los perceber que todos tinham algo a contribuir na troca de saberes durante cada atividade e experiência realizada, também foi enriquecedor e indispensável para que os alunos se sentissem mais engajados na busca de novos conhecimentos.

4.2 EIXO 2: OS AVANÇOS NA LEITURA E ESCRITA

Iniciarei o segundo eixo de análise desta pesquisa com uma breve explicação sobre os níveis do sistema de escrita alfabética (SEA) com apoio em produções dos alunos cujas imagens também foram utilizadas na realização do segundo momento do grupo focal. Em sequência, apresentarei, através de gráficos, os avanços da turma na apropriação do SEA durante o ano letivo.

Após me deterei aos achados nessa pesquisa relacionados aos significados atribuídos pelos alunos e suas famílias durante o grupo focal e grupo de conversação via *whatsapp* e como esses achados se relacionam com o

planejamento das propostas destinadas à alfabetização e aos avanços dos alunos na leitura e escrita.

Para Marchesi (2006, p.35), “A atividade de aprender não pode ser algo casual e desordenado se pretende ser eficaz, profunda e duradoura.”. Deste modo, para que a aprendizagem do aluno se efetive, é preciso que o professor alfabetizador organize a sua ação docente através de planejamentos bem estruturados, de modo a atender a demanda de habilidades que o alfabetizar exige. Para isso, é necessário que o professor conheça cada aluno, a fim de atender melhor as suas necessidades e, assim como comentado anteriormente, organizar a sua prática docente de modo a contemplar todas as demandas individuais e coletivas.

Investigar como cada um pode aprender melhor implica perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses para saber como lidar com a diversidade. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.45)

Essas percepções só se tornam possíveis quando o professor tem seus objetivos, propostas e intervenções bem definidos e organizados, que facilitem o olhar focalizado para as necessidades de cada aluno e, para isso, é preciso planejar com intencionalidade, saber o que se tem e onde se quer chegar.

É por meio de um planejamento detalhado, com objetivos claramente traçados, que a professora tem controle sobre os investimentos feitos em cada habilidade de leitura e de escrita que precisam ser desenvolvidas e é assim que pode assegurar os avanços dos alunos. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.45)

Quando se sabe onde quer chegar, é possível estabelecer caminhos para chegar onde se deseja. Dentro do planejamento em alfabetização, quando se tem intencionalidade e objetivos claros, o planejar se torna uma ferramenta de apoio do professor, que, por sua vez, conseguirá realizar intervenções pontuais ao que se pretende exigir do aluno.

Um professor que elabora uma atividade rica em intervenções, contribuirá para a produção de sentidos através das aprendizagens por parte do aluno que resultarão em avanços na leitura e escrita de cada criança.

4.2.1 Os níveis de escrita

Os níveis de escrita que serão aqui explicados, relacionam-se com os níveis de escrita descritos na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), realizada com crianças entre 4 e 6 anos de idade no final da década de 70 na Argentina, a fim de compreender e explicar como se dão os processos em que a criança aprende a ler e escrever. Nessa investigação, as autoras buscaram interagir com a psicologia genética de Piaget na aquisição da língua escrita.

Deste modo, tendo como exemplo as escritas dos alunos participantes da pesquisa, comento brevemente os níveis de escrita na perspectiva psicogenética.

Nível 1 / pré-silábico 1: Neste nível, a criança ainda não distingue letra de outros símbolos, podendo apresentar em sua escrita desenhos, garatujas e números.

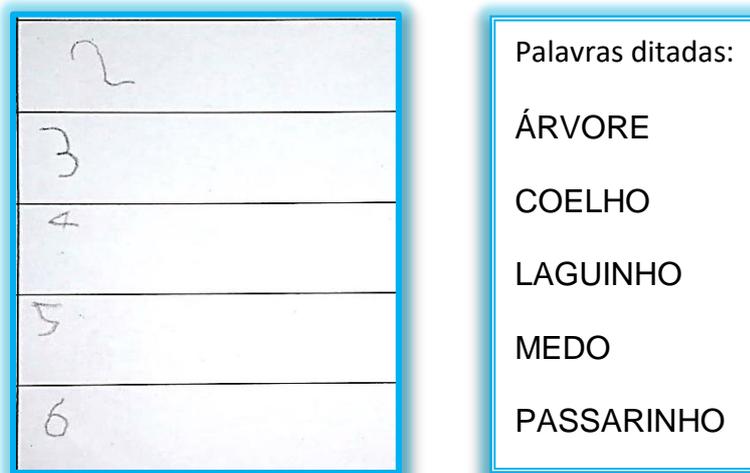


Figura 8: Primeira avaliação diagnóstica de escrita da aluna G2, realizada com a turma em março/2018. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nível 2 / pré-silábico 2: Nesta fase, a criança já percebe que a escrita se configura com o uso de grafemas específicos, as letras, porém ainda não a relaciona aos sons da fala. Cabe observar que o aluno cuja produção está a seguir conseguiu associar a memorização da escrita da palavra já trabalhada ÁRVORE e ensaia uma percepção silábica da escrita ao escrever ÁVE, mas ainda exige uma quantidade mínima de caracteres para a sua escrita, incluindo outras letras.

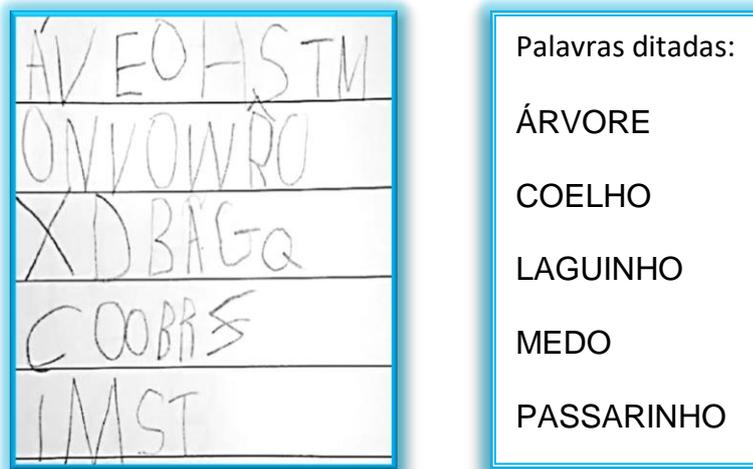


Figura 9: Primeira avaliação diagnóstica de escrita do aluno D, realizada com a turma em março/2018. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nível 3 / silábico: Neste nível a criança percebe que a palavra é composta por sílabas, representando cada sílaba com uma letra não necessariamente correspondente ao seu som; nesse caso, ela não apresentará valor sonoro em sua escrita. A criança também pode representar cada sílaba com uma consoante ou vogal pertinente; neste caso, ela já faz correspondência sonora.

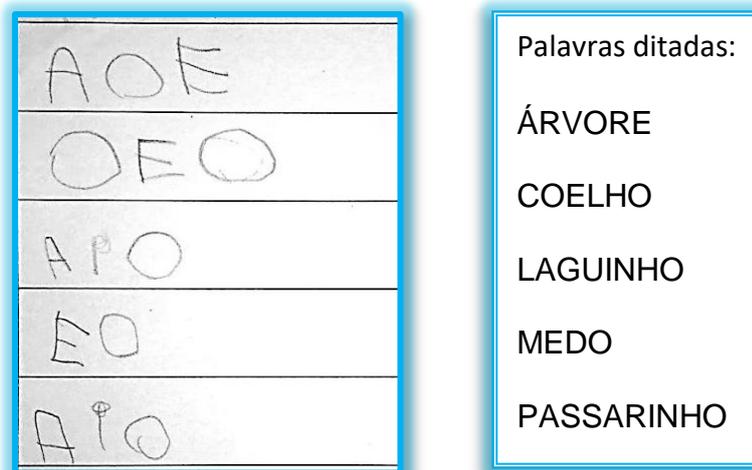


Figura 10: Primeira avaliação diagnóstica de escrita do aluno M3, realizada com a turma em março/2018. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nível 4 / silábico-alfabético: Nesta fase a criança está em transição para o nível alfabético. Ela percebe que a palavra é composta por unidades ainda menores que as sílabas, as letras. Em uma mesma palavra, ela representará a quantidade

exata de letras em alguma sílaba; em outras, apenas uma letra para cada sílaba. No caso deste aluno, é possível perceber a escrita correta de palavras compostas pelo padrão CV, como PATO. Na palavra REVEI (REI) é possível perceber que, provavelmente, aluno ainda exige uma quantidade mínima de caracteres, incluindo outras letras. Na palavra alicate, escrita ALEKT, o aluno utiliza os grafemas K e T representando o som da sílaba a partir do nome da letra.

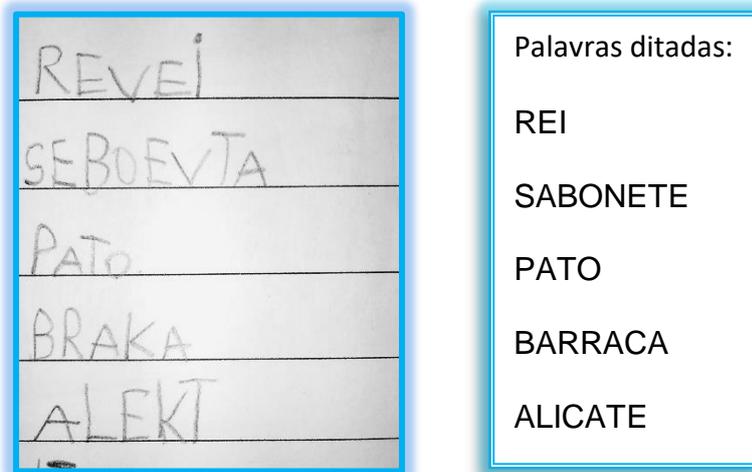


Figura 11: Avaliação de escrita do aluno A2, realizada com a turma em março/2018. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nível 5 / alfabético: A criança escreve alfabeticamente, tendo consciência dos fonemas e letras no interior das sílabas, mesmo que sua escrita ainda apresente algumas omissões e trocas de letras.

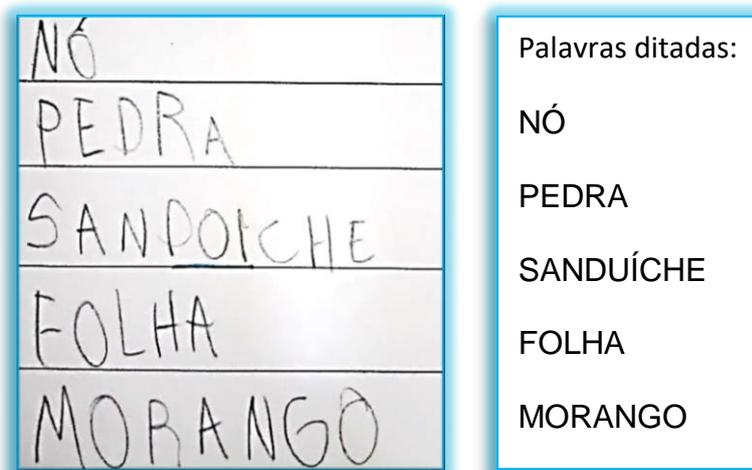


Figura 12: Avaliação de escrita do aluno D, realizada com a turma em agosto/2018. Fonte: Arquivo Pessoal.

4.2.2 Os avanços da turma no SEA

De março a agosto de 2018, a turma apresentou avanços significativos no seu processo de alfabetização. Alguns alunos progrediram rapidamente para o nível alfabético, até mesmo alunos que escreviam de forma pré-silábica no início do ano letivo. Outros alunos apresentaram maiores dificuldades, precisando de atividades bem direcionadas, avançando mais lentamente.

A seguir, apresento os gráficos referentes aos avanços na apropriação do SEA da turma, do início do mês de março e final de outubro de 2018. Cabe observar que, nesses gráficos, estão contabilizados os alunos que ainda estão na turma, pois, durante o ano letivo, aconteceram transferências de quatro crianças que saíram da escola e dois novos alunos chegaram nos meses de maio e junho. Como esses novos alunos ingressaram na turma estando nos níveis 1 e 2 (pré-silábicos), foram contabilizados no gráfico desde março nos níveis em que estavam ao ingressar na turma.

No mês de março ainda não havia alunos nos níveis 5 e 4, estando um aluno no nível 3, dezesseis alunos no nível 2 – contabilizando dezessete com a aluna que ingressou posteriormente, e um aluno no nível 1 – contabilizando dois com o aluno que ingressou posteriormente.

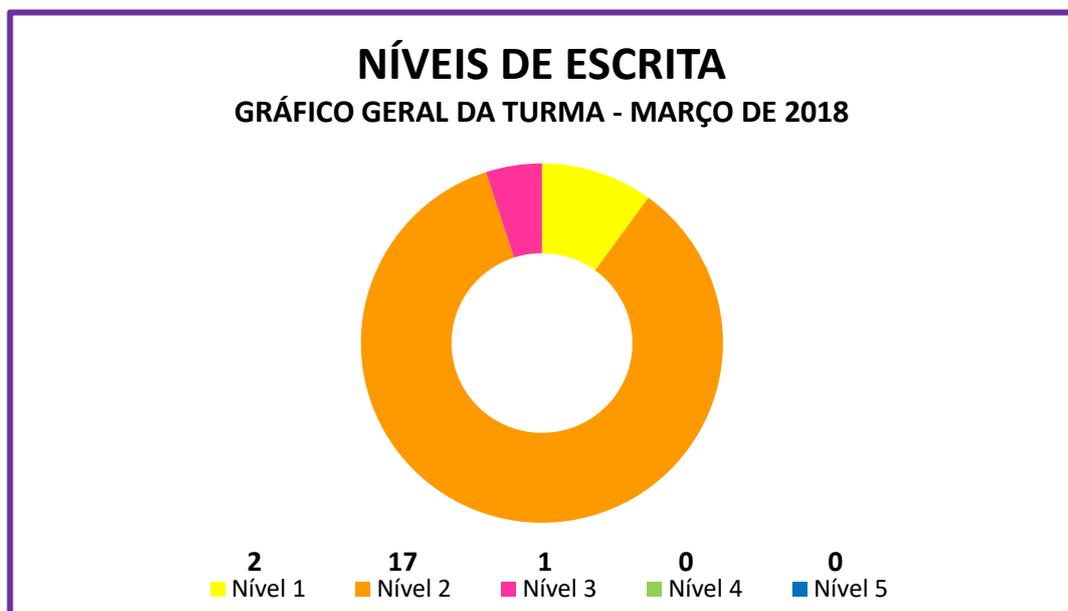


Figura 13: Gráfico quantitativo dos níveis de escrita dos alunos em março de 2018. Fonte: Arquivo pessoal.

Em junho, é possível notar alguns avanços. Nove alunos já estavam no nível alfabético (nível 5), três alunos encontravam-se no nível 4, dois alunos no nível 3, seis alunos no nível 2 e nenhum aluno no nível 1.

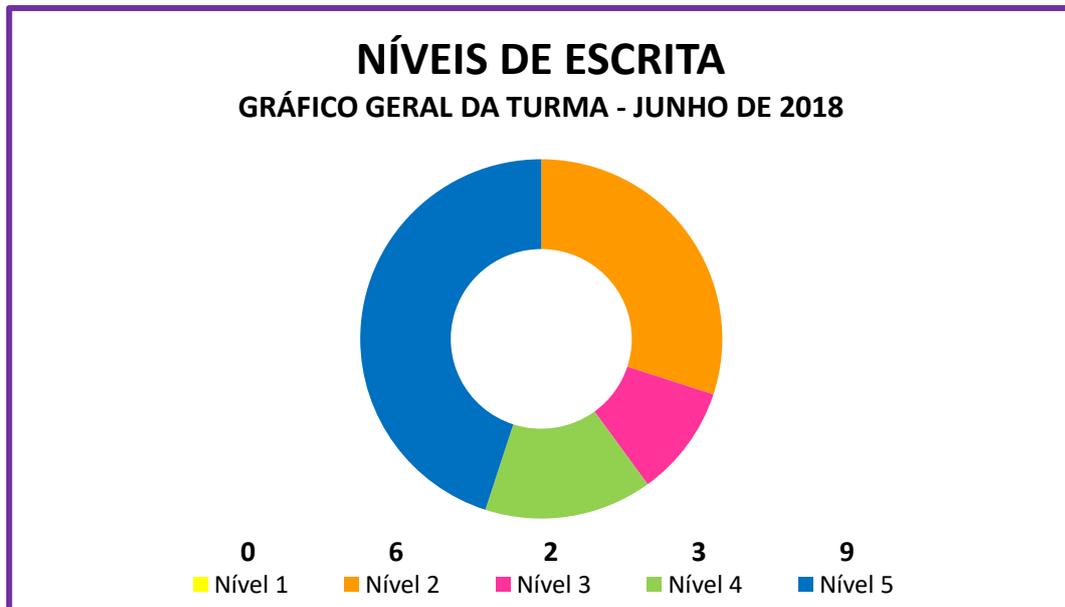


Figura 14: Gráfico quantitativo dos níveis de escrita dos alunos em junho de 2018. Fonte: Arquivo pessoal.

No mês de outubro, é possível notar avanços ainda mais significativos na turma. Onze alunos encontravam-se no nível 5, dois alunos no nível 4, seis alunos no nível 3, um aluno no nível 2 e nenhum aluno no nível 1.

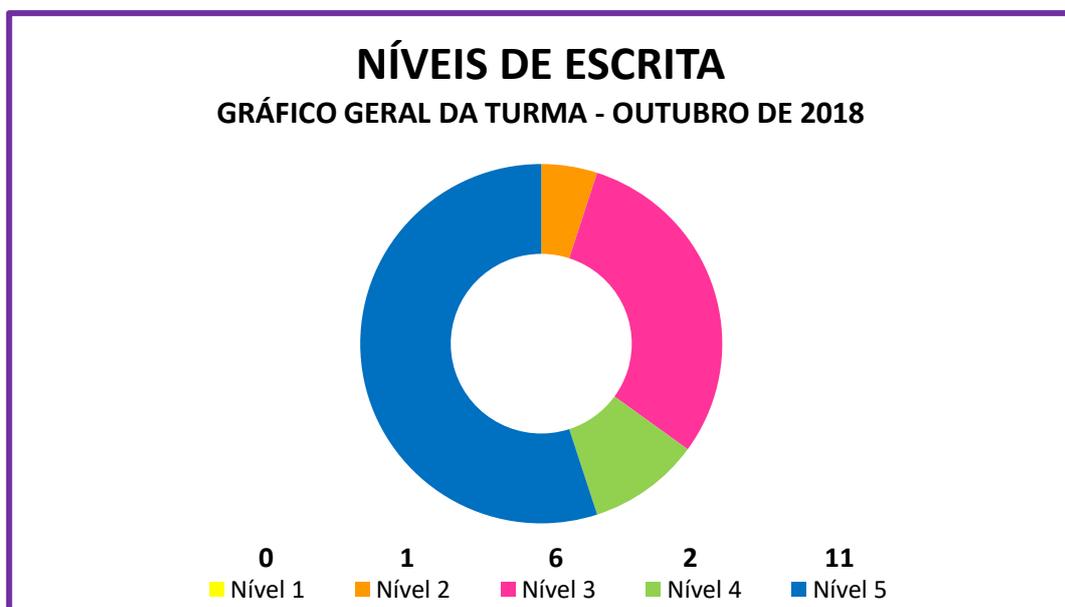


Figura 15: Gráfico quantitativo dos níveis de escrita dos alunos em outubro de 2018. Fonte: Arquivo pessoal.

Ao analisar os gráficos, verifica-se que a turma que, no início do ano letivo tinha um grande número de alunos no nível 2, apresentou avanços bastante representativos no mês de outubro, em que mais de a metade da turma encontra-se no nível 5, escrevendo de forma alfabética.

4.2.3 Os significados atribuídos às aprendizagens da leitura e escrita

Os significados atribuídos pelas crianças referentes ao seu processo de alfabetização apareceram em suas falas tanto no primeiro momento do grupo focal em que discutimos aprendizagens relacionadas às imagens das atividades, quanto no segundo momento cujo foco eram as percepções relacionadas aos avanços na leitura e escrita.

Nessa segunda etapa da pesquisa, como explicado no capítulo metodológico, disponibilizei para ambos os grupos de alunos imagens de suas escritas no início do ano letivo¹² e imagens das escritas no mês de início da pesquisa¹³.

A reação das crianças em ambos os grupos ao olharem as imagens referentes às suas primeiras escritas foi a mesma. As crianças não identificaram aquelas escritas como sendo delas e acreditaram ser dos alunos de outra turma ou de colegas que não estavam participando do grupo focal naquele momento.

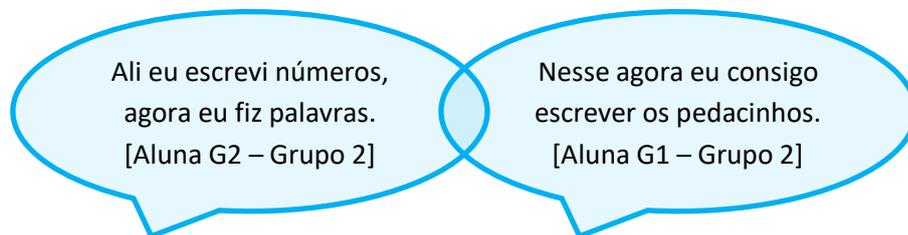
Ao serem solicitadas que encontrassem a imagem correspondente à sua escrita, nenhuma criança conseguiu identificar a sua, o que me deixou bastante surpresa, pois acreditava que a maioria dos alunos conseguiriam reconhecer sua grafia. Porém, ao serem solicitados a encontrar a imagem correspondente a sua última avaliação de escrita, somente os participantes do segundo grupo (com os alunos ainda não alfabéticos) conseguiram identificar suas escritas, ambos os alunos desse segundo grupo relataram reconhecer a sua grafia. Acredito que esse fato tenha ocorrido devido ao segundo grupo de alunos ser menor que o primeiro, o que facilitou às crianças o reconhecimento da sua escrita.

¹² Início do ano letivo: Março/2018.

¹³ Início da pesquisa: Agosto/2018.

Os dois grupos relataram achar a primeira escrita muito diferente das palavras solicitadas pela professora. Sobre a segunda escrita, os alunos do primeiro grupo (já alfabéticos) relataram considerar as escritas bem próximas do que foi solicitado, já o segundo grupo teve dificuldades de fazer essa relação. Acredito que essa dificuldade tenha se dado pelo fato de os alunos do segundo grupo, no momento da realização do grupo focal, ainda estarem entre os níveis 2 e 3 de escrita, não conseguindo perceber, através da leitura, as configurações de sua escrita.

Quando questionados sobre o que havia mudado ao comparar as primeiras escritas com as mais recentes, ambos os grupos referiram essas mudanças devido ao fato de já estarem lendo ou aprimorando sua aprendizagem referente à leitura. Duas alunas do segundo grupo conseguiram relatar mais detalhadamente as diferenças notadas em sua última escrita.



Esses avanços percebidos nos alunos perante a comparação de suas escritas reflete um trabalho cauteloso e de constante busca por estratégias que melhor atendessem todos os alunos nas suas diferentes necessidades referentes à alfabetização. No decorrer do ano letivo, a necessidade de pensar estratégias diferenciadas para a turma foi sendo cada vez mais imprescindível, pois, conforme alguns alunos iam avançando rapidamente no SEA, outros avançavam mais lentamente e outros apresentavam poucos avanços. Sendo assim, fui pensando diferentes intervenções e modos de elaborar uma mesma atividade para os grupos de alunos que mais se aproximavam nos níveis de escrita no SEA, elaborando outras estratégias para aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades ao reconhecer as consoantes e vogais e não conseguiam avançar dos níveis 1 e 2. Para Piccoli e Camini (2012), uma mesma atividade pode ser adaptada de modo a atender a pluralidade em sala de aula, através de intervenções e objetivos específicos às necessidades de cada aluno.

As intervenções da professora podem ser capazes de incluir todos os alunos em sua proposta de alfabetização, desde que ela tenha objetivos

para cada aluno no processo em que ele se encontra de conceitualização da leitura e escrita. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 46)

Assim como as duas alunas acima foram percebendo que na escrita de palavras se usam letras e não números e que essas palavras são compostas por “pedacinhos” (sílabas), os demais alunos também foram passando por esse processo de consciência metalinguística.

Ao constatar que *trem* é uma palavra pequena e que *moranguinho* é uma palavra grande, assim como ao dar-se conta de que *papai* e *pateta* começam parecido, apesar de não terem nada em comum no mundo real, uma criança está exercendo um funcionamento que chamamos de metalinguístico, isto é, ela está exercitando uma capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem. (MORAIS; LEITE, 2005, p.73)

Logo, a competência metalinguística está inteiramente ligada ao processo de alfabetização, precisando o professor estar atento às diferentes habilidades que se destinam ao desenvolvimento dessa competência, precisando planejar as suas aulas de modo a dar conta da complexibilidade que é o alfabetizar.

Dentro da competência metalinguística¹⁴, existe um conjunto de habilidades nomeada consciência fonológica. Consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimas) e as palavras. (SILVA, 2014).

As habilidades pertencentes ao desenvolvimento da consciência fonológica são: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações, e consciência fonêmica. Grande parte das falas dos alunos durante o momento de reflexão sobre suas escritas se destinam a aprendizagens dessas habilidades. Sendo assim, apresentarei as falas dos alunos relacionando-as com as propostas realizadas com a turma e o desenvolvimento de cada habilidade.

Ao serem questionados sobre quais explicações ou propostas os auxiliaram a compreender como a escrita funciona, os alunos do segundo grupo responderam:

Com os pedacinhos. Nós falamos [...] - (colocando os dedos na boca para simular a contagem de sílabas) - [...] aí dá pra entender alguma coisa. [Aluno V – Grupo 2]

Eu acho que os pedacinhos também me ajudaram. [Aluno A2 – Grupo 2]

¹⁴ PICCOLI e CAMINI (2012, p.101) organizam o conjunto de competências e habilidades do seguinte modo: Competência comunicativa → Competência linguística; Competência textual; Competência metalinguística → Consciência silábica; Consciência de rimas e aliterações; Consciência fonêmica.

A fala dos alunos V e A2 relacionam-se à consciência silábica, que segundo as autoras Piccoli e Camini (2012, p.104), se define como habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas. Para o desenvolvimento dessa habilidade, foram realizadas diferentes propostas em sala de aula, assim como intervenções que fizessem os alunos pensar, a cada palavra estudada, a quantidade de sílabas, quais letras formavam cada sílaba, palavras que começavam ou terminavam com a mesma sílaba, etc. Essas intervenções foram muito utilizadas durante todo o ano letivo e contribuíram significativamente para que os alunos tomassem consciência que, dentro das palavras, existiam unidades ainda menores: as sílabas que, para Magda Soares, é a primeira etapa para a fonetização.

O passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente – a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras que, nesse momento inicial, são as sílabas. (SOARES, 2018, p. 187)

Uma das atividades na qual trabalhamos a consciência silábica e despertou grande interesse da turma foi o *JOGO DO SEMÁFORO*. Nessa proposta, os alunos foram divididos em duas equipes e cada uma deveria escolher duas colegas para percorrer uma trilha de cores na sala de aula. Essas duas alunas, cada uma na sua vez, deveria lançar o dado com as cores do semáforo: verde indicava que a aluna poderia andar um espaço; vermelho, que ela deveria ficar parada; amarelo, que precisaria sortear, em um saco de letras móveis, uma letra do alfabeto e falar um objeto/animal cujo nome iniciasse por aquela letra. Cada espaço colorido na trilha correspondia a cor de um envelope cujos outros integrantes da equipe tinham recebido. Dentro de cada envelope, existiam palavras relacionadas aos meios de transporte divididas em sílabas. Quando uma das colegas dava um passo, os alunos com envelope cuja cor era do espaço onde a colega parou, deveriam abri-lo e montar a palavra; após deveriam ir até os cartazes que compunham somente as imagens dos meios de transporte e colar a palavra montada. A cada aluno que montava a sua palavra, eu fazia as intervenções citadas anteriormente; em outros momentos, deixava que a equipe se auxiliasse a fim de que os alunos também pudessem exercitar essa habilidade sem um direcionamento direto da professora. As palavras utilizadas nessa atividade foram: ônibus/ trem/ helicóptero/ barco/ bicicleta/ semáforo/ pedestre/ carro / navio/ moto, sendo selecionadas de modo a

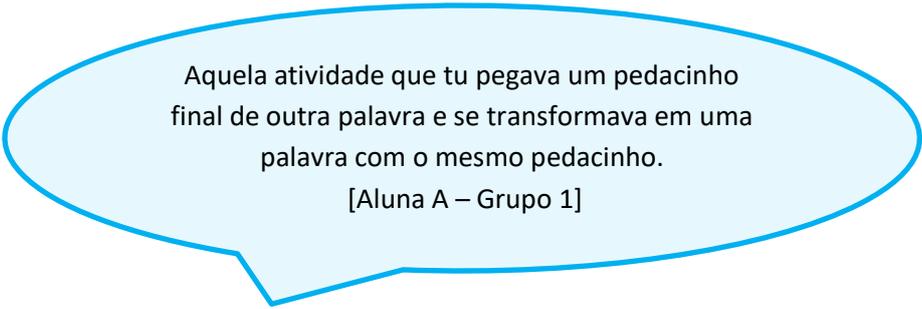
aproximar a criança da percepção dos diferentes padrões de escrita desde o início de sua alfabetização e não somente com palavras no padrão consoante e vogal (CV).

As crianças se envolveram muito com essa proposta, não ficaram demasiadamente agitadas ao esperarem sua vez de montar as palavras, participaram ativamente a cada momento vivenciado no jogo.

Algumas estratégias realizadas não foram planejadas, como entregar as imagens e os cartazes para que as crianças organizassem. Fiz a tentativa, com a intenção de que elas já fossem se preparando para um trabalho em equipe e pudessem se inteirar mais do jogo, à medida que também participariam da sua construção. E deu certo! Elas partiram dos pequenos conflitos de decidirem em qual linha colariam qual imagem, aos poucos foram entrando em acordos definidos por eles (nesse momento não intervi, deixei que encontrassem uma solução para o problema) e logo estava tudo organizado e todos muito ansiosos e envolvidos pela atividade. Outra estratégia, que surgiu no momento de realização do jogo, foi a escolha das alunas que ficariam na trilha. Eu não havia planejado escolher determinadas alunas, mas, no momento, pensei que poderia usar a oportunidade de, quando o dado caísse no sinal amarelo, explorar a identificação das letras e seus sons com duas alunas que apresentavam essas dificuldades em sala de aula. Elas se sentiram “comandantes da equipe”, o que foi um incentivo para o estímulo da autoestima dessas alunas. Em consequência, tivemos grandes avanços na aprendizagem de cada uma nos dias seguintes, assim como uma participação mais ativa de uma delas que pouco se manifestava dentro da sala.



Figura 16: Jogo do semáforo. Fonte: Arquivo Pessoal



Aquela atividade que tu pegava um pedacinho final de outra palavra e se transformava em uma palavra com o mesmo pedacinho.

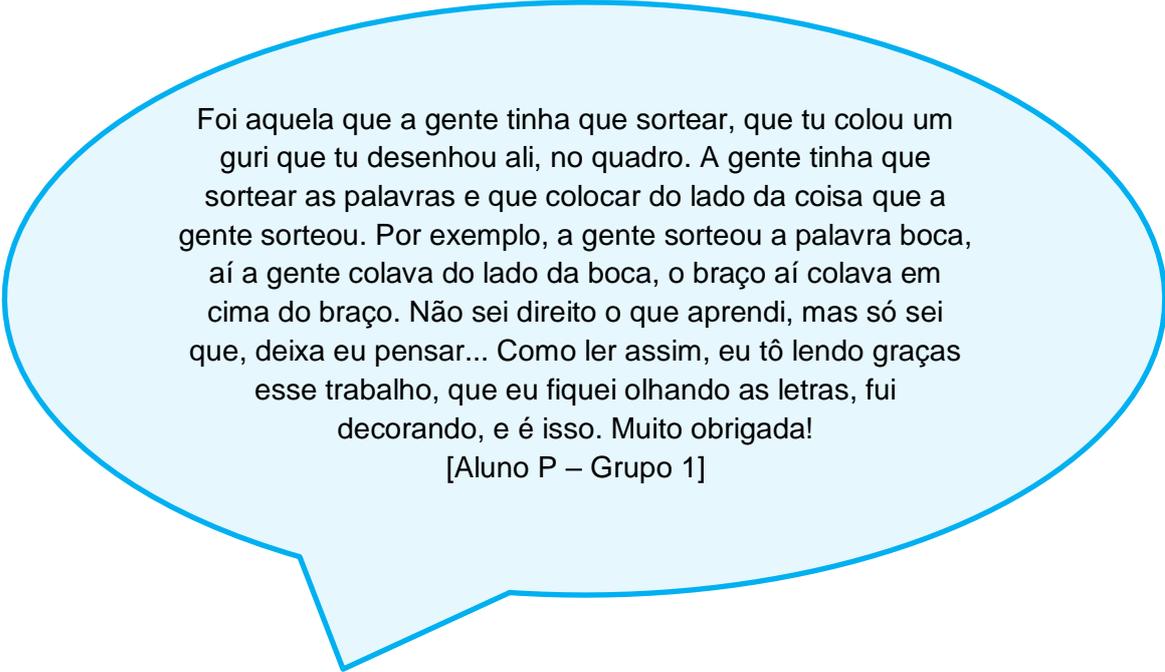
[Aluna A – Grupo 1]

As atividades relacionadas à consciência de rimas e aliterações aconteceram em grande parte através da leitura de livros literários e poemas. Os alunos eram convidados a perceber no texto qual palavra terminava com o mesmo eco - percepção das rimas através do eco final das palavras. Exemplo: Banana-ana-ana; Mariana-ana-ana; após, fomos deixando o termo eco de lado para utilizar a palavra *rima*. Além da identificação oral das rimas, os alunos também precisavam encontrar a palavra no texto e destacar as partes que rimavam.

Outras atividades referentes à consciência de rimas e aliterações também foram realizadas. Uma delas foi a construção de uma lista de palavras terminadas em “inhas” presente no livro “Chá das dez” de Celso Sisto. Em outros momentos, buscávamos encontrar novas palavras que rimassem para além daquelas do texto. Também brincamos com jogo da memória com rimas. Atividades de identificação de imagens em que os alunos precisavam colorir ou marcar figuras cujos nomes iniciassem pela mesma sílaba ou letra também fizeram parte de alguns momentos em nossa sala de aula.

Magda Soares (2016) trata da importância de atividades onde ocorra o registro de palavras com o mesmo som inicial ou final, ou que destaquem a mesma sequência de letras em uma palavra a fim de fazer com que a criança perceba que os mesmos sons correspondem às mesmas letras.

Rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal; atividades que levem a criança a confrontar rimas e aliterações com sua representação escrita podem introduzir a compreensão da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético. (SOARES, 2016, p. 184)



Foi aquela que a gente tinha que sortear, que tu colou um guri que tu desenhou ali, no quadro. A gente tinha que sortear as palavras e que colocar do lado da coisa que a gente sorteou. Por exemplo, a gente sorteou a palavra boca, aí a gente colava do lado da boca, o braço aí colava em cima do braço. Não sei direito o que aprendi, mas só sei que, deixa eu pensar... Como ler assim, eu tô lendo graças esse trabalho, que eu fiquei olhando as letras, fui decorando, e é isso. Muito obrigada!
[Aluno P – Grupo 1]

A atividade descrita pelo aluno P refere-se ao banco de palavras sobre o corpo humano, construído primeiramente com palavras referentes ao nome de partes externas do corpo e depois com palavras relacionadas ao esqueleto humano. Nessa atividade foi possível trabalhar um conjunto de habilidades que envolvem a consciência fonológica.

Disponibilizei no quadro, primeiramente, o desenho em cartaz de um menino para nomearmos as partes externas do corpo e, algumas semanas depois, o desenho de um esqueleto para identificarmos, com nomenclaturas usuais, algumas partes do nosso esqueleto. Em ambas as propostas, o objetivo era construir um banco de palavras da turma, para que esse cartaz pudesse ficar exposto na sala para eventual consulta dos alunos no decorrer do projeto sobre o corpo humano. Os alunos eram convidados, um a um, a irem até o quadro e sortear uma palavra, falar qual era a letra inicial da palavra e, a partir das intervenções realizadas pela professora, os alunos eram convidados a pensar sobre a quantidade de letras, a junção das letras a fim de formar as sílabas e, por fim, ler a palavra e identificar no desenho de qual parte se tratava, colando a mesma no espaço correspondente.

É possível perceber que, nessa proposta, se oportunizava o desenvolvimento da habilidade de perceber que as palavras são compostas por unidades ainda menores que as sílabas, que são as letras. Era preciso que o aluno, além de identificar a letra inicial, fosse capaz de perceber o fonema correspondente a cada

unidade daquela palavra – as letras – e pudesse juntar essas unidades a fim de formar as sílabas e compor a palavra. Essa última habilidade corresponde à consciência grafofonêmica, que diz respeito à capacidade da criança de relacionar os grafemas das palavras escritas com os sons na palavra falada. Sobre a preferência no uso da expressão consciência grafofonêmica à consciência fonêmica, Soares (2016, p. 216) acredita que a primeira é ainda mais avançada e demanda maior complexibilidade que a segunda, pois, de acordo, com a autora:

A expressão consciência grafofonêmica, [...] é sem dúvida mais adequada que a expressão consciência fonêmica, porque nomeia com mais precisão o nível mais avançado da consciência fonológica, a consciência fonêmica, que só é alcançada por meio de uma 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.



Figura 17 – Banco de palavras sobre as partes externas do corpo. Fonte: Arquivo pessoal
 Figura 18 - Banco de palavras sobre o esqueleto humano. Fonte: Arquivo pessoal

Outra atividade que também envolveu o desenvolvimento de diferentes habilidades da consciência fonológica e também da competência metalinguística, foi o estudo dos trava-línguas. Uma vez por semana, um aluno era convidado para tirar um trava-línguas do “Bolinha” – nome escolhido pela turma para o personagem no qual ficavam os trava-línguas até serem sorteados. Cada trava-língua tinha, na sua escrita, o foco em uma letra do alfabeto. Após ser sorteado o trava-língua, eu realizava a leitura oral do texto para a turma e brincávamos tentando ler sem pausas de modo individual, por grupos ou coletivamente. Após entregava uma cópia do trava-língua para cada criança, que deveria identificar qual letra aparecia mais vezes

no texto. Ao identificar a letra, o aluno deveria procurar, em nosso pequeno livro confeccionado para o estudo desse gênero textual, a letra correspondente e colar o texto no espaço indicado. Após, eu escrevia o trava-língua no quadro e lia oralmente para a turma mostrando palavra por palavra, assim como a direção de leitura do texto. Realizava algumas intervenções como solicitar que encontrassem a primeira palavra do texto ou a última. Depois a turma deveria escolher uma palavra do trava-língua para estudarmos. Escolhida a palavra, nós contávamos a quantidade de sílabas, a quantidade de letras, identificávamos com qual letra começava, com qual letra terminava, se a palavra rimava com outra palavra no texto. Após essa exploração, os alunos registravam a palavra no livro e a ilustravam.

Todas as propostas anteriores atenderam o objetivo de desenvolver as diferentes habilidades que demandam a consciência fonológica. Além dessas, tantas outras (que não serão detalhadas nesse trabalho), também foram realizadas com a turma e também contribuíram significativamente para os avanços dos alunos na escrita e na leitura. Propostas de leitura, estudo e interpretação de diferentes gêneros textuais, produções textuais escritas e orais, individuais e coletivas também foram muito estimuladas na turma desde cedo, mesmo com alunos que ainda não estavam no nível alfabético. Morais (2013, p.12) cita a importância do alfabetizar letrando: “precisamos vivenciar com nossos alfabetizandos, simultaneamente, tanto os princípios e convenções da escrita alfabética como as práticas de leitura/compreensão de textos, assim como as de produção de textos”. Para o autor, esse tipo de prática alfabetizadora, auxilia o aluno a internalizar as estruturas e aspectos dos diferentes gêneros textuais, o que contribui diretamente ao desenvolvimento da escrita e da leitura. Esse aprendizado é fundamental para que, enquanto vão dominando a escrita alfabética, possam exercer, de forma cada vez mais plena, a condição de cidadãos letrados. (MORAIS, 2012, p.12)

Como abordam em sua obra, a respeito do “ler sem saber ler”, as autoras Piccoli e Camini (2012, p. 64) explicitam que “não é porque a criança ainda não sabe ler o texto em sua totalidade que ela não é capaz de produzir sentidos para ele, baseada em alguns indícios que ela recolheu no contato com o texto.”. Sobre a escrita de textos, as autoras também enfatizam que não é preciso esperar que a criança esteja próxima de estar alfabética para começar a produzir textos.

Para elas, são as intervenções e direcionamentos que a professora dará ao realizar as propostas que poderão contemplar todos os alunos em uma atividade de

leitura ou escrita de textos. Muitas vezes, realizamos produções textuais, em que fui escriba dos alunos que ainda não tinham se apropriado das habilidades de escrita; em outros momentos, eles escreviam conforme suas possibilidades e eu realizava intervenções que promoviam a reflexão e a revisão desses alunos sobre a sua escrita.

Todas essas propostas compõem a beleza e a complexidade que é o processo de alfabetização, processo esse que também foi acompanhado pelas mães dos alunos que relataram, em diferentes momentos da pesquisa, ao serem discutidas as aprendizagens percebidas nas crianças num todo, assim como quando discutidos os avanços estritamente ligados à leitura e escrita.

Notei que o S aprendeu muito esse ano. Confesso que, pela reunião de apresentação que tivemos no início do ano, pensei que o S teria muita dificuldade na aprendizagem da leitura e na escrita, mas, pelo contrário, tive uma surpresa enorme: em poucos meses meu filho aprendeu a ler e escrever e até somar. Estou muito impressionada com a evolução na aprendizagem do S, e muito grata pela sua dedicação com ele. [SIC] [Mãe do aluno S]

Achei muito rápida a evolução do raciocínio dele na questão da junção das sílabas e até a acentuação que já compreende um pouco. A junção das letras foram tão simples que me espantei com a rapidez que aprendeu. Muito legal mesmo! [SIC] [Mãe do aluno N]

Vejo gradativamente a evolução do L, do início até agora, pois foi como um passe de mágica, a sua leitura o seu desenvolvimento na escrita e na fala. O L desenvolveu rápido a leitura e escrita, nós achamos que ele teria mais dificuldade. A técnica desenvolvida contribuiu muito, para o desenvolvimento do L, pois até mesmo a fonoaudióloga dele ficou espantada, com a colocação das letras e palavras, pois em uma semana ela não lia e na outra ele já estava lendo, e não só lendo, mas fazendo o uso correto das letras em cada palavra, que esse era o nosso maior medo, pois ele não fazia uso de algumas letras na sua fala. [SIC] [Mãe do aluno L]

Aqui em casa não está diferente dos relatos acima. O D me surpreendeu no aprendizado durante esse ano. Ele chega em casa e sempre relata com detalhes as atividades realizadas e percebemos o quanto ele realmente aprendeu. O desenvolvimento na leitura e na escrita está muito bom. Diariamente me conta algum tipo de curiosidade e eu pergunto quem ensinou isso a ele e prontamente responde que foi sua Prô. Ele também ama as aulas que tem apresentações lúdicas. [SIC] [Mãe do aluno D]

Confesso que me surpreendi bastante com a facilidade que a I leu e a forma como a professora conduziu as atividades, sempre procura ir além do que é solicitado, e seu progresso foi notável ao longo do ano. [SIC] [Mãe da aluna I]

A M desenvolveu o processo de leitura e escrita com muita facilidade. Ela adora ler e escrever, já está tentando fazer a escrita com a letra cursiva. [SIC] [Mãe da aluna M]

O A ainda não está lendo, mas reconhece a maioria das letras e seus sons. Ele identifica as rimas das palavras e está bem interessado em aprender. Cada criança tem o seu tempo e o incentivo é fundamental nesse processo. [SIC] [Mãe do aluno A3]

O V está desenvolvendo muito rápido a formação de sílabas e depois consegue formar algumas palavras que até uma semana atrás não conseguia. Quanto aos trabalhos que foram desenvolvidos em aula, para o V foram bem construtivos, todo dia tem um aprendizado e isso é muito importante. [SIC] [Mãe do aluno V]

A surpresa com a rapidez com que os alunos foram se apropriando do sistema de escrita alfabética apareceu em quase todas as falas, desde os alunos que já estão alfabetizados, quanto os alunos que ainda não estavam lendo.

A partir dos relatos das mães, é possível destacar o notável desenvolvimento das crianças através da consciência silábica e grafonêmica, pois elas relatam a rapidez dos filhos ao perceber a formação silábica nas palavras, assim como identificar as letras e seus sons na escrita. A ortografia e acentuação também estiveram presentes na fala das mães que relataram uma escrita bastante clara e com poucos erros, até mesmo em relação ao aluno que apresenta dificuldades em sua fala.

Alguns aspectos recorrentes nessas falas nos apontam caminhos que resultaram nesses avanços tão significativos em pouco tempo, como as propostas realizadas em sala de aula que buscaram, como explicado anteriormente no decorrer das análises, sempre dar conta das necessidades dos alunos e também de seus interesses. A maioria das propostas eram diversificadas, de modo a não se tornarem maçantes ou repetitivas aos alunos. A ludicidade também esteve presente nas atividades, através dos jogos, das experiências e também das vivências em sala de aula. A ludicidade estava nas falas, nos gestos, na intervenção realizada com ligações feitas pelas próprias crianças, como o “uivo do lobo” para gravar a relação dos grafemas A e U ao seu som, com os alunos que tinham mais dificuldades. Consecutivamente, as diferentes propostas realizadas e o clima de curiosidade despertado previamente, antes de aprendermos algo novo, resultaram em uma

turma de alunos sempre motivada e disposta a aprender, pois tudo para eles era novidade e um grande desafio, o que resultou em aprendizagens constantes, como relatado pelas mães sobre as novidades apresentadas pelos alunos diariamente em casa.

5 CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a ação docente desenvolvida em uma turma de alfabetização por meio da identificação das marcas nas aprendizagens das crianças e da reflexão sobre os sentidos atribuídos por elas na perspectiva dos diferentes autores da prática pedagógica, a fim de responder a minha pergunta inicial de pesquisa quais sentidos foram atribuídos, na perspectiva dos diferentes autores da prática pedagógica, às aprendizagens das crianças de uma turma de alfabetização?

Deste modo, procurei realizar estratégias de pesquisa que me permitissem descobrir esses sentidos nas aprendizagens das crianças. As estratégias realizadas foram: grupo focal com os alunos, grupo de conversação com as mães via *whatsapp* e a análise documental do meu diário de classe, assim como de algumas produções das crianças.

Através das análises das falas que surgiram tanto dos alunos no grupo focal, quanto das mães no grupo de conversação, foi possível destacar algumas marcas das aprendizagens discentes e, através delas, foi possível aproximar-se da atribuição de sentidos e significados dos alunos. São elas: os estudos sobre o corpo humano, os estudos sobre o bairro, os avanços na matemática e os avanços na leitura e escrita.

Devido ao pequeno espaço de tempo e limitações que o Trabalho de Conclusão de Curso implica, me ative a analisar mais profundamente somente duas dessas marcas: os estudos sobre o corpo humano e os avanços na leitura e escrita. Destaco aqui as possibilidades de análises posteriores aos achados nesse trabalho sobre os avanços na matemática, que foram muito recorrentes nas falas das mães. Organizei as marcas selecionadas em eixos e, através desses eixos, busquei relacionar os significados atribuídos nas aprendizagens das crianças com a prática pedagógica realizada com a turma.

Nas análises presentes no eixo “Estudos sobre o corpo humano”, foi possível constatar como o do projeto didático desenvolvido com a turma “O corpo por dentro e por fora: físico, biológico e cultural”, foi parte importante da organização pedagógica. O trabalho com as crianças através do projeto, além de integrar as diferentes áreas do conhecimento, resultou em propostas e recursos didáticos

bastante diversificados que conseguiram ir dando conta da demanda de interesses dos alunos sobre os objetos de conhecimento. Através das falas das crianças e das mães, foi possível perceber o quanto a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos contribuiu de modo a perceber por quais caminhos a aprendizagem deveria se guiar, assim como o seu valor emocional para as crianças, à medida que se sentiam valorizadas e capazes e, aos poucos, adotavam a postura de agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. As experiências realizadas para aprofundar o conhecimento do corpo por dentro também foram importantes para os alunos, pois, através dessas experiências e seus registros, os alunos conseguiram aproximar o conhecimento abstrato de modo mais concreto, possibilitando relações ao conhecimento sobre o próprio corpo, resultando em hábitos mais saudáveis de saúde. Deste modo, o conhecimento atravessou as fronteiras da sala de aula e, através dos sentidos atribuídos, passou a fazer parte da vida dos alunos, pois, aqui cabe perguntar: qual o papel da escola, se não ensinar para a vida?

Nas análises realizadas no eixo “Avanços na leitura e escrita”, foi possível perceber o quanto o conhecimento teórico se aproxima da prática pedagógica desde os momentos de planejamento das aulas às aprendizagens dos alunos. Foi possível destacar a importância de uma prática alfabetizadora com foco no desenvolvimento das competências metalinguísticas e nas habilidades da consciência fonológica. Para as crianças, a aprendizagem da quantidade de sílabas que compõe uma determinada palavra (consciência silábica), da identificação de sílabas que começam ou terminam iguais (consciência de rimas e aliterações), do reconhecimento das letras e a relação com os sons da fala na leitura e escrita das palavras (consciência grafofonêmica), foi muito significativa e isso se comprova tanto nas falas das crianças e das mães apresentadas no decorrer das análises, como nos gráficos apresentados sobre os avanços da turma no SEA no decorrer do ano letivo. As práticas de alfabetização e letramento, relacionadas à leitura dos diferentes gêneros textuais e produções de texto também contribuíram para a apropriação do sistema de escrita alfabética e a percepção da função cultural da leitura e escrita em nossa sociedade.

As falas das crianças sobre as suas aprendizagens se relacionaram intimamente com os objetivos de cada proposta realizada, o que permitiu refletir o quanto o planejar com intencionalidade faz a diferença nas práticas alfabetizadoras,

pois, para os alunos, parecia estar claro as habilidades que estavam sendo preconizadas em cada atividade, pois conseguiram relatar como se deu o desenvolvimento da sua aprendizagem e quais significados foram atribuídos por eles. Essas aprendizagens foram tão significativas para as crianças que coincidiram com as falas das mães e também com minhas percepções como professora da turma.

Os significados identificados durante as análises, presentes nas falas das mães e das crianças, são reflexos de uma ação docente que valorizou e respeitou os tempos de aprendizagem de cada criança, oportunizando aos alunos a participação ativa frente ao seu processo de alfabetização. A turma foi e é protagonista na construção de significados referentes às aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, em especial na alfabetização. Ler, como defende Magda Soares (2018), não representa somente o dominar às técnicas que o ato de ler e escrever demandam, mas também é o ser e estar social e culturalmente inserido na sociedade.

Por fim, saliento, também, a importância que esse trabalho teve para a minha formação profissional, através da reflexão sobre a ação docente. Acredito que o professor, ao refletir sobre a sua prática docente, não transforma somente a sua prática, mas também a vida de cada aluno que por ele passa e, ao transformar cada aluno, reconstrói a si mesmo, ressignificando o seu papel de professor. A partir dessas reflexões, foi possível perceber quais aspectos deram certo e resultaram em avanços significativos nas aprendizagens da minha turma, assim como pensar no que ainda posso aprimorar e quais investimentos realizar, a fim de fazer com que a alfabetização dos meus alunos e futuros alunos seja repleta de sentidos e significados e que as nossas aprendizagens em sala de aula se transformem para a vida.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Cadernos da Escola de Comunicação**, 2008 p. 1 - 6.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, 2013, p. 22 - 40.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748941/mod_resource/.../Escola_Dayrell.doc> Acesso em: 28 Nov. 2018.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, 2000, p. 10 - 2. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>>

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Set. 2018.

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

MARCHESI, A. Alunos com dificuldades de aprendizagem. IN: MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 31 - 58.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., (Org.). Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>

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

MORAIS, Artur Gomes de. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre os sons “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Salto para o Futuro** - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, P. 12 - 23, abr. 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaaprendizagemeoensinodaleituraedaescrita.pdf Acesso em: 28 Nov. 2018

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 71 – 88.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias: pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte**. (Versão eletrônica). V. 2, n. 3, 2008. p. 1 – 16. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 14 Set. 2018.

ROCHA, Paula Jung.; MONTARDO, Sandra Portella. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **E-Compós**, v. 4, n. 11., 2005, p. 1 – 22.

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

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

SILVA, Thaís Cristófaros Alves. Consciência Fonológica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. P. 69-70.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 31-42.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Venho, através deste, convidar seu filho a participar da pesquisa que estou realizando, vinculada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo deste estudo é descobrir quais os significados atribuídos aos avanços no processo de alfabetização da turma do primeiro ano do ensino fundamental (turno tarde) na perspectiva dos envolvidos no processo de aprendizagem (professora, alunos e família) durante o período letivo de 2018.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão realizados, com os alunos, grupos focais (que são um tipo de pesquisa coletiva) em que eles serão convidados a falar sobre as atividades que realizaram com a turma, assim como refletir sobre suas aprendizagens no decorrer do ano. Durante o cumprimento desta pesquisa, serão realizadas fotos e gravações das falas dos alunos, que contribuirão para as análises a serem realizadas neste estudo. Os materiais utilizados para análise deste estudo, como produções orais e escritas dos alunos, poderão integrar o corpo do Trabalho de Conclusão de Curso. Fiquem tranquilos: os dados da instituição, assim como o nome e as imagens das crianças não serão publicados.

A presente pesquisa cumprirá e respeitará todos os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, não oferecendo nenhum tipo de risco ou prejuízo à instituição ou aos participantes, bem como não gerará nenhum benefício direto ou lucro financeiro a nenhuma das partes envolvidas.

Estando ciente e, de acordo com todos os itens apresentados acima, eu, (nome e sobrenome) _____ de forma livre e esclarecida, autorizo meu/minha filho/a (nome e sobrenome) _____ matriculado atualmente no primeiro ano do ensino fundamental, a participar desta pesquisa.

Assinatura dos pais ou responsáveis pelo aluno

Assinatura da pesquisadora
Profa. Rochellie Martins

Assinatura da professora orientadora de
pesquisa
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Gravataí, ____ de _____ de 2018

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho, através deste, convidar você a participar da pesquisa que estou realizando, vinculada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo deste estudo é descobrir quais os significados atribuídos aos avanços no processo de alfabetização da turma do primeiro ano do ensino fundamental (turno tarde) na perspectiva dos envolvidos no processo de aprendizagem (professora, alunos e família) durante o período letivo de 2018. A sua participação nessa pesquisa se dará através de um grupo de conversação via whatsapp, por meio do qual discutiremos sobre percepções e avanços na aprendizagem de seu filho durante o processo de sua alfabetização. Fique tranquila, seu nome e seus dados de identificação, assim como do seu filho e da escola onde estuda não serão divulgados. Saliento que os materiais utilizados para análise deste estudo, como a transcrição das nossas conversas, poderão integrar o corpo do Trabalho de Conclusão de Curso, mas sempre com o cuidado de preservar a sua identificação e a do seu filho.

A presente pesquisa cumprirá e respeitará todos os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, não oferecendo nenhum tipo de risco ou prejuízo à instituição ou aos participantes, bem como não gerará nenhum benefício direto ou lucro financeiro a nenhuma das partes envolvidas.

Estando ciente e de acordo com todos os itens apresentados acima, eu, (nome e sobrenome) _____ mãe do/a aluno/a (nome e sobrenome) _____ de forma livre e esclarecida, concordo com minha participação nesta pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora
Profa. Rochellie Martins

Assinatura da professora orientadora de
pesquisa
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Gravataí, ____ de _____ de 2018

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DA CRIANÇA

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA



ESTE PAPEL DE NOME ESTRANHO "TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA", NADA MAIS É QUE UM CONVITE PARA VOCÊ PARA PARTICIPAR DE MINHA PESQUISA, EXPLICANDO TAMBÉM O QUE FAREMOS NELA.

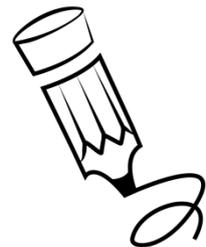
DEPOIS DE LERMOS JUNTOS ESTE DOCUMENTO, UMA CÓPIA DELE VOCÊ DEVERÁ COLOCAR NO CORREIO MÁGICO, A OUTRA VOCÊ PODERÁ LEVAR PARA CASA, MOSTRAR AOS SEUS FAMILIARES, CONTANDO SOBRE SEU INTERESSE DE PARTICIPAR DESTA PESQUISA.

MAS AFINAL QUE PESQUISA É ESSA?

COMO VOCÊS JÁ SABEM, APRENDEMOS MUITAS COISAS DURANTE ESTE ANO, MAS GOSTARIA DE SABER O QUE, PARA VOCÊS, FOI MAIS IMPORTANTE E LEGAL DE APRENDER. TAMBÉM GOSTARIA DE DESCOBRIR COM VOCÊS COMO FOI QUE CONSEGUIMOS APRENDER TANTAS COISAS JUNTOS.

E COMO FAREMOS ESSA PESQUISA?

BOM, VOCÊS SERÃO DIVIDIDOS EM DOIS GRUPOS ESCOLHIDOS PELA PROF, ASSIM FICARÁ MAIS FÁCIL DE CONVERSARMOS E ESCUTAR O QUE CADA UM TEM A DIZER. NESSES DOIS GRUPOS, PRIMEIRO FAREMOS UMA BRINCADEIRA SOBRE AS ATIVIDADES QUE FIZEMOS DURANTE O ANO, VOCÊS PODERÃO FALAR SOBRE CADA UMA DELAS. DEPOIS, EM OUTRO MOMENTO, FAREMOS UMA BRINCADEIRA DE ADIVINHAÇÃO, EM QUE TERÃO QUE DESCOBRIR ALGUMAS COISAS QUE PERGUNTAREI SOBRE O QUE VOCÊS JÁ CONSEGUEM



ESCREVER. NOSSAS CONVERSAS SERÃO TODAS GRAVADAS, MAS FIQUEM TRANQUILOS, É APENAS PARA ME AJUDAR A LEMBRAR SOBRE O QUE CONVERSAMOS.

EU TAMBÉM NÃO CONTAREI PARA NINGUÉM O SEU NOME, **USAREI APENAS A SUA LETRA INICIAL** QUANDO ESCREVER SOBRE AS NOSSAS CONVERSAS. VOCÊ PODERÁ FICAR À VONTADE PARA PARTICIPAR DAS NOSSAS BRINCADEIRAS E CONVERSAS. CASO NÃO QUEIRA PARTICIPAR OU FALAR, NÃO TEM PROBLEMA, VOCÊ NÃO PRECISARÁ FAZER NADA DO QUE NÃO QUISER.

VOCÊ CONCORDA COM TUDO QUE LEMOS JUNTOS? PINTE A MÃOZINHA DE ACORDO COM A SUA OPINIÃO:



CASO CONCORDE EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA, ESCREVA O SEU NOME NO ESPAÇO DE CONTORNO AZUL:

ESCREVA A SUA LETRA INICIAL NO ESPAÇO DE CONTORNO AMARELO, ESSA SERÁ A LETRA UTILIZADA PARA REPRESENTAR A SUA FALA QUANDO EU ESCREVER SOBRE AS NOSSAS CONVERSAS:

CASO QUEIRA, PODE FAZER SUA ASSINATURA E ESCREVÊ-LA NESSE OUTRO ESPAÇO DE CONTORNO ROSA:

Assinatura da pesquisadora
Profa. Rochellie Martins

Assinatura da professora orientadora de
pesquisa
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Gravataí, ____ de _____ de 2018