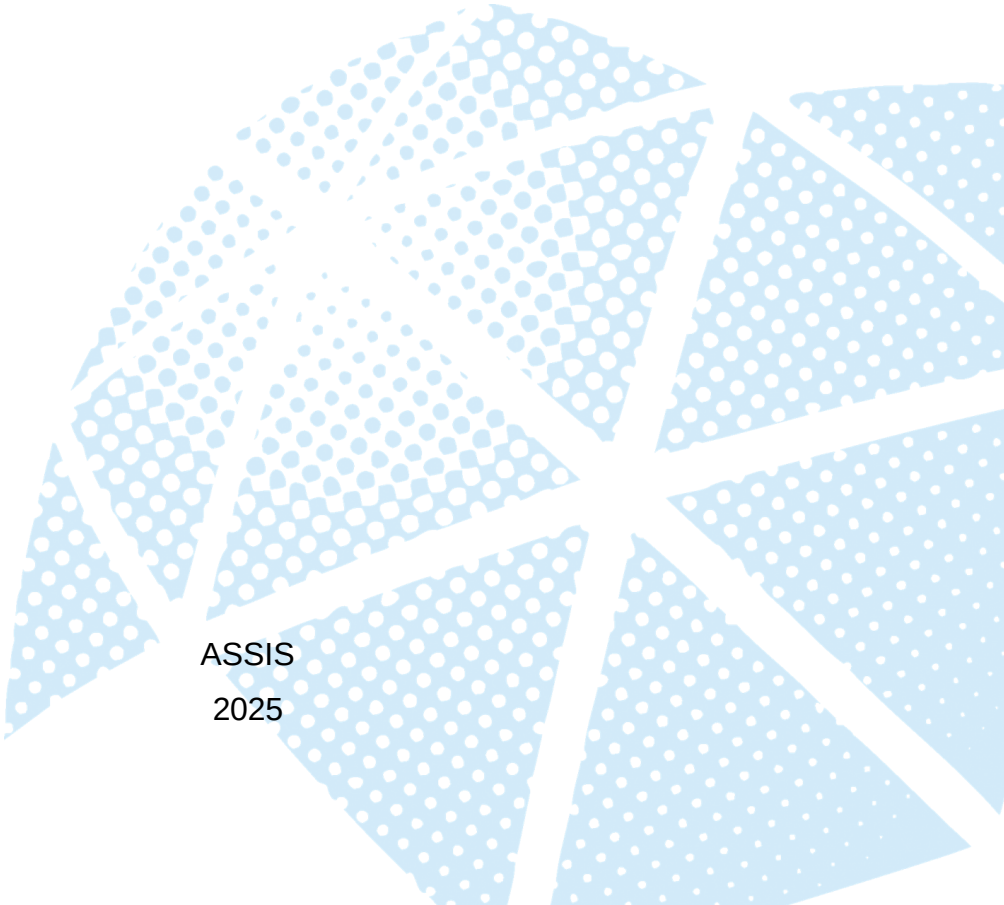
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Assis

RENATA BARBIERI BORTOTTI

GÊNEROS ORAIS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



ASSIS
2025

RENATA BARBIERI BORTOTTI

GÊNEROS ORAIS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a para obtenção do título de Mestre em Letras – Mestrado Profissional – PROFLETRAS.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof. Dra. Rosângela Nogarini Hilário

ASSIS

2025

B739g

Bortotti, Renata Barbieri
Gêneros orais como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental / Renata Barbieri Bortotti. -- Assis, 2025
109 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Rosângela Nogarini Hilário

1. Gêneros orais. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RENATA BARBIERI BORTOTTI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 29 dias do mês de abril do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RENATA BARBIERI BORTOTTI, intitulada **GÊNEROS ORAIS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO (Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. MARLETE SANDRA DIEDRICH (Participação Virtual) do(a) Universidade de Passo Fundo (UPF). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO

Para meus avós, Geraldo (in memoriam) e Elizi, por cuidarem de mim como filha, em sua simplicidade me mostraram que trilhar o caminho da Educação poderia mudar a minha vida.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão aquece o coração de quem faz parte de todo o processo de elaboração de um trabalho acadêmico. Primeiramente agradeço a Deus por me iluminar e guiar meus passos, me mostrando quais as possíveis escolhas para a minha vida, tanto profissional quanto pessoal.

Pela orientação da professora Prof. Dra. Rosângela Nogarini Hilário, que chegou durante o percurso e se fez presente orientando, sempre esclarecendo as minhas dúvidas, com apontamentos assertivos sobre a condução da pesquisa, de forma cuidadosa e carinhosa. Também às minhas colegas de curso, Gelba e Gisceli: apoiamo-nos umas às outras e conseguimos chegar até aqui.

Aos queridos professores do PROFLETRAS, turma 9 (2023), que me mostraram o universo acadêmico de forma cuidadosa e ampliaram meus conhecimentos, por toda a sua dedicação: Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, Prof. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Prof. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia, Prof. Dra. Débora Baliello Barcala, Prof. Dra. Luciane de Paula e Prof. Dra. Ana Carolina S. Criscuolo.

Aos meus alunos que passaram por mim durante 20 anos de Magistério, em especial aos meus queridos alunos do ano de 2024 que participaram prontamente das atividades propostas, assim como suas famílias, que me apoiaram desde o início.

Aos amigos especiais que compreenderam os momentos em que a minha ausência era necessária; a todos os colegas professores que convivem comigo e que me apoiaram neste passo.

À tia Luiza por estar sempre por perto; à minha afilhada Alice por ouvir meus desabafos; à querida professora e amiga Tereza, que ouviu pacientemente cada etapa do Mestrado, desde os relatos das aulas, da estrada que me assustava e da dissertação que estava em elaboração.

Ao meu marido Giovanni, que sempre apoiou meus sonhos e as minhas escolhas; ao meu filho Enrico, que entendeu a minha dedicação e compreendeu as minhas ausências, mesmo estando presente fisicamente, mas me dedicando às leituras e escrita da dissertação – por ele, tudo faz sentido!

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”

Carta de Paulo Freire aos professores

RESUMO

O presente trabalho propõe a análise dos gêneros orais como ferramenta de desenvolvimento da leitura e escrita, contribuindo para a alfabetização e o letramento no 1º ano do Ensino Fundamental I. Nossos objetivos são: i) apontar os pressupostos teóricos que sustentam a importância do desenvolvimento da linguagem oral para o desenvolvimento da linguagem escrita no início do processo de alfabetização; ii) evidenciar como o contato com gêneros orais interfere diretamente no processo de aquisição da leitura e da escrita; iii) demonstrar que atividades que envolvam a ludicidade são essenciais durante este processo. Ele se baseia nas teorias de Bakhtin, Vygotsky, Ferreiro, Soares, Morais e Belintane acerca da alfabetização, letramento e oralidade. O *corpus* de pesquisa é composto por quinze textos produzidos por alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental e foi coletado em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Para a análise, consideramos o contato das crianças com os textos de gêneros orais (parlendas, cantigas etc.) em atividades realizadas pela professora e como esses textos foram presentificados em suas produções escritas. Como resultado, podemos apontar que utilizar os gêneros orais como atividades permanentes na rotina em turmas de 1º ano é uma ferramenta que auxilia no processo de alfabetização/ letramento pois evidenciam o lúdico, o uso da língua oral e escrita no contexto social da criança.

Palavras-chave: Gêneros orais; Consciência fonológica; Alfabetização e letramento**.**

ABSTRACT

The present work proposes the analysis of oral genres as a tool for developing reading and writing in the 1st year of Elementary School I. Our objectives are: i) to point out the theoretical assumptions that support the importance of developing oral language for the development of written language at the beginning of the literacy process; ii) highlight how contact with oral genres directly interferes with the process of acquiring reading and writing; iii) demonstrate that activities involving playfulness are essential during this process. It is based on the theories of Bakhtin, Vygotsky, Ferreiro, Soares, Morais and Belintane about literacy, literacy and orality. The research corpus consists of fifteen texts produced by students in the first year of Elementary School and was collected in a public school in the interior of the State of São Paulo. For the analysis, we considered the children's contact with texts of oral genres (parlendas, songs, etc.) in activities carried out by the teacher and how these texts were presented in their written productions. As a result, we can point out that using oral genres as permanent routine activities in 1st year classes is a tool that helps in the literacy process as they highlight playfulness, the use of oral and written language in the child's social context.

Keywords: Oral genres; Phonological awareness; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sondagem inicial 76
Figura 2 - Sondagem 4º Bimestre 77
Figura 3 - Texto do aluno 1 79
Figura 4 -Texto do aluno 2 80
Figura 5 - Texto do aluno 3 81
Figura 6 - Texto do aluno 4 82
Figura 7 - Texto do aluno 5 83
Figura 8 - Texto do aluno 6 84
Figura 9 - Texto do aluno 7 85
Figura 10 - Texto do aluno 8 87
Figura 11 - Texto do aluno 9 88
Figura 12 - Texto do aluno 10 90
Figura 13 - Texto do aluno 11 91
Figura 14 - Texto do aluno 12 93
Figura 15 - Texto do aluno 13 94
Figura 16 - Texto do aluno 14 95
Figura 17 - Texto do aluno 15 96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Sumário

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I 19

CONTEXTUALIZAÇÃO 19

1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 19

1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS 24

CAPÍTULO II 36

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS 36

2.1 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO 36

2.2 VYGOTSKY: LINGUAGEM E APRENDIZAGEM 39

2.3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO, ANA TEBEROSKY E MAGDA SOARES 42

2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 48

2.5 GÊNEROS ORAIS NA ALFABETIZAÇÃO 53

CAPÍTULO III 57

METODOLOGIA 57

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: A ESCOLA E A SALA DE AULA 57

3.2 PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA 61

3.3 A ROTINA: ATIVIDADES PERMANENTES EM SALA DE AULA 64

CAPÍTULO IV 75

ANÁLISE DOS DADOS 75

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA TURMA 75

4.2 ANÁLISE DOS DADOS INDIVIDUALMENTE 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS 98

REFERÊNCIAS 100

ANEXOS 102

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar os resultados de um trabalho realizado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal do interior de São Paulo, utilizando os gêneros orais como atividades lúdicas e permanentes na rotina da turma, com o propósito de demonstrar como os gêneros orais podem favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita no início do processo de alfabetização e letramento.

Ao longo da história da Educação, foi observada a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança. Isso fica evidente, por exemplo, no texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que traz as diretrizes para este segmento, reforçando o pressuposto de que essa fase de desenvolvimento é essencial para que a criança explore o mundo.

A partir da Lei 12.796 de 2013, tornou-se obrigatório o ingresso da criança na Educação Infantil aos 4 anos de idade. Com essa obrigatoriedade, era esperado que o aluno iniciasse o 1º ano do Ensino Fundamental com habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades referentes a este período, pois já teria desenvolvido a oralidade, já conheceria cores e formas, realizaria contagens, discriminaria sons, conheceria algumas letras do alfabeto e as relacionaria com os sons, além de ter desenvolvido outras habilidades mais específicas. No entanto, em março de 2020, o mundo foi surpreendido pela Pandemia de Covid-19 e a sociedade teve que se adaptar a novas demandas: escolas fechadas, professores aprendendo a lidar com as tecnologias, a busca pela vacina, pessoas queridas sendo levadas e, no meio disso tudo, estavam as crianças de todas as etapas de ensino.

Atualmente, é possível constatar as lacunas deixadas nessa primeira formação do indivíduo, especialmente quando consideramos as crianças que, durante esse período, experienciaram distanciamento social e grande exposição às telas. Com o retorno dos estudantes para as escolas, após quase dois anos afastados, essas lacunas ficaram ainda mais evidentes para professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Em uma escola da Rede Municipal no interior de São Paulo, por exemplo, na qual eu atuava como professora, foi observado pela coordenação, equipe gestora e professores, ao acolherem as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental no

período pós-pandemia, que os alunos pouco se expressavam oralmente com coerência e coesão, que apresentam dificuldade motora fina e global, além dificuldades para interagir e se relacionar com os colegas.

Diante desta demanda, foi necessário um novo olhar para esses alunos, um planejamento que contemplasse as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas na Educação Infantil e que, devido às circunstâncias vividas, não o foram. Por isso, o corpo docente e a equipe pedagógica elaboraram um plano de ação visando retomar essas habilidades.

O primeiro fator que chamava a atenção era a ausência de vocabulário e repertório comuns à infância, já que, infelizmente, as famílias e as escolas não conseguiram dar conta de desenvolver essas habilidades no ensino remoto. Também foi possível observar que os alunos, recém inseridos no 1º ano, necessitavam ampliar o repertório de cantigas de roda, parlendas e brincadeiras orais advindas da cultura popular. Por isso, foi proposto, a partir do ano letivo de 2021, que os professores do 1º ano retomassem esses conteúdos de forma sistemática, enfatizando a linguagem oral como precursora de outras habilidades mais complexas da aprendizagem humana.

Esse contexto sócio-histórico motivou o desenvolvimento deste trabalho, que tem como objetivo evidenciar como o contato com gêneros orais interfere diretamente no processo de aquisição da leitura e da escrita, motivando a interação entre a oralidade e a escrita demonstrando que atividades que envolvam a ludicidade são essenciais durante este processo.

O grande desafio ao propor o desenvolvimento desta pesquisa foi apontar os pressupostos teóricos que sustentam a importância do desenvolvimento da oralidade para a aprendizagem da escrita no início do processo de alfabetização e letramento, considerando que este processo acontece de forma simultânea.

Em resumo, nosso intuito é responder a seguinte questão: como os gêneros orais podem auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para a alfabetização e o letramento em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I?

Para isso, propomos a análise de atividades que têm como foco o trabalho com textos de gêneros orais, aplicadas por esta pesquisadora em alunos em fase de alfabetização e letramento, no ano letivo de 2024.

A princípio, as atividades diagnósticas de sondagem de leitura e escrita (comumente realizadas em salas de alfabetização no início do ano letivo), com um campo semântico definido pela instituição de ensino, serviram de parâmetro para comparação com os dados que foram coletados para esta pesquisa no final do 4º bimestre de 2024. Como orientado pela direção e coordenação da escola, durante todo o ano letivo foram desenvolvidas atividades lúdicas de forma sistemática, que abordaram os gêneros orais, tais como as parlendas, cantigas de roda e quadrinhas. Serão, porém, as atividades de escrita, coletadas no último bimestre, o objeto de estudo e análise, e pretendemos demonstrar como as atividades desenvolvidas em sala de aula com os gêneros orais podem ser estratégias válidas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois os gêneros da tradição oral são significativos e envolvem a ludicidade, o que desperta o interesse dos estudantes nesta faixa etária.

Considerando as observações enquanto professora desta etapa de ensino, o 1º ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa partiu da prática em sala de aula para a teoria, ou seja, a necessidade de uma aplicabilidade exitosa originou as pesquisas teóricas que sustentam a prática em sala de aula. Este trabalho (docente, a princípio), que enfatiza a oralidade como precursora de habilidades mais complexas, iniciou-se no ano de 2022, de forma menos sistematizada, com menos aporte teórico, visando socorrer o mais rápido possível os alunos que chegavam às turmas de 1º ano no período pós-pandemia, realizando no decorrer deste período, muitas leituras e estudos para compreender como a oralidade era importante neste processo. Observou-se na prática que os estudantes que tinham maior repertório advindos da oralidade conseguiam compreender de forma mais significativa a linguagem escrita.

No ano de 2023, ao iniciar o período letivo, já com observações informais do desenvolvimento das atividades de oralidade do ano anterior, foi possível refletir e elaborar estratégias para desenvolver atividades que enfatizavam a oralidade de forma mais significativa para os alunos e de forma mais sistemática e coerente para o trabalho do professor.

Com base nestas evidências, ao iniciar o Mestrado Profissional - PROFLETRAS, foi sugerido pelos orientadores da dissertação que fosse pensado e desenvolvido um projeto de pesquisa que estivesse de acordo com a realidade vivida

em sala de aula. Por isso, aos poucos essa pesquisa foi se desenhando e tomando forma, sendo elaborada, sistematizada e aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no período letivo de 2024. As atividades propostas foram aplicadas e realizadas em sala de aula por esta professora-pesquisadora e o resultado deste trabalho compõe esta dissertação.

A fim de apresentar este percurso de pesquisa, este texto está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, apresentamos uma pesquisa bibliográfica considerando os aspectos históricos da transição do 1º ano para o Ensino Fundamental e os documentos norteadores para a implementação de tal mudança. No capítulo 2, trazemos um estudo dos pressupostos teóricos e dos autores que fundamentam e contribuem para esta pesquisa: na questão da linguagem, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky; em relação à alfabetização e letramento, Emília Ferrero, Ana Teberosky e Magda Soares; adentrando ao tema da consciência fonológica, discutimos a partir dos textos de Artur Gomes de Morais; também como referência, tem-se os estudos sobre os gêneros orais na alfabetização, tendo como base os estudos de Claudemir Belintane. No capítulo 3, explicitamos a metodologia do trabalho, descrevemos o contexto em que a pesquisa foi aplicada e as estratégias utilizadas. O capítulo 4, que trata das análises, foi dividido em duas partes: na primeira parte, apresentamos a análise da turma de 1º ano como um todo, para termos uma visão de como os alunos adentraram ao Ensino Fundamental, através das atividades de sondagem de escrita e leitura realizadas pela instituição de ensino no início do período letivo, destacando as hipóteses de leitura e escrita que a turma se encontrava, em sequência apresentamos a análise da produção individual dos estudantes na coleta realizada no 4º bimestre de 2024. Por fim, trazemos as considerações finais, buscando responder a nossa pergunta de pesquisa: “como os gêneros orais podem favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para a alfabetização e o letramento no 1º ano do Ensino Fundamental I?”.

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, trataremos de questões relacionadas ao contexto histórico da inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, com base no documento orientador “Ensino de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis de idade” (Brasil, 2007), além de apresentar os documentos que legalizam a Educação no Brasil.

1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em 2004 iniciou-se a discussão e reflexão sobre o Ensino Fundamental passar a ser de 9 anos – até então, sua duração era de 8 anos. Antes desse período, os alunos na faixa etária de 6 anos faziam parte da Educação Infantil e, em 2005, algumas regiões do Brasil iniciaram a execução desta nova fase de estruturação do Ensino Básico. Assim, ficou estabelecido o ano de 2010 como prazo máximo para implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Para isso, o MEC (Ministério da Educação) elaborou um documento intitulado “Ensino de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis de idade” (Brasil, 2007) e, com base nesta orientação, tem-se um parâmetro do que se procura com tal inserção, considerando as especificidades de tal demanda: a necessidade de políticas públicas, a elaboração de um novo currículo, formação para professores e gestores, além de adequações físicas no espaço escolar.

Ao iniciar este processo, a grande questão era conciliar as orientações pedagógicas que envolvessem e respeitassem o desenvolvimento da criança enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, além da mudança de nomenclatura desses alunos, que estavam iniciando uma nova etapa da Educação Básica. Suas capacidades, habilidades e individualidades deveriam ser consideradas durante todo este processo de adaptação e inserção no Ensino Fundamental I.

Além da preocupação com toda a questão pedagógica, as instituições de ensino também foram orientadas a realizar as mudanças necessárias relacionadas a

questões estruturais e curriculares, como adaptação dos materiais didáticos, e inclusive do mobiliário, que deveria ser o adequado para este público. Outro fator a se considerar foi a formação contínua na inserção de recursos humanos, tais como gestores, professores e funcionários que teriam contato direto com estes alunos e que deveriam tornar este processo de mudança o mais acolhedor e adequado possível.

Como mencionado anteriormente, foi necessário repensar toda a estrutura curricular desta etapa de ensino, afinal a Educação Infantil tem seus próprios objetivos específicos de aprendizagem e o Ensino Fundamental tem as suas peculiaridades, que deveriam ser repensadas diante da demanda da reestruturação para 9 anos.

A argumentação do MEC era que, ao iniciar o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, o estudante teria mais possibilidades e mais tempo hábil para desenvolver habilidades relacionadas à leitura e escrita. Assim, foi necessário que o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborassem coletivamente uma nova diretriz nacional que englobasse o Ensino Fundamental de 9 anos.

O documento norteador “Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais” (Ministério da Educação, 2004) esclarece que as turmas de 1º ano não deveriam se preocupar exclusivamente com a alfabetização e o letramento, mas trabalhar para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, considerando suas especificidades. Um dos pontos levados em consideração foi a questão da ludicidade, pois seria necessário trazer para o ambiente da sala de aula estratégias que destacam o brincar como ferramenta pedagógica no universo do Ensino Fundamental I, tendo em vista que o brincar é considerado algo da natureza da criança. Então, ao planejar a proposta pedagógica do novo Ensino Fundamental I, foi deixado em destaque a importância do diálogo entre o brincar e a aprendizagem.

Sob orientação do MEC, foi proposto às instituições de ensino a elaboração de um novo currículo que abrangesse as demandas desta faixa etária, ou seja, considerasse as especificidades e o desenvolvimento desta idade, ampliando as possibilidades do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não de forma mecânica, mas sim de forma reflexiva e ativa, pois a criança teria mais tempo no Ensino Fundamental para adquirir tais conhecimentos.

Para que este ano a mais no Ensino Fundamental I exercesse realmente o papel esperado de desenvolver as habilidades e competências de escrita e leitura,

neste ponto o documento enfatiza a importância da ludicidade neste processo, ou seja, considera a aprendizagem através de atividades significativas e lúdicas, que possam favorecer o desenvolvimento de tais habilidades.

Antes de propor atividades convencionais de aquisição da leitura e da escrita é necessário o olhar individual para estes alunos, refletindo e planejando atividades significativas que atendam às suas necessidades como um todo. Para isso, é preciso desenvolver atividades cognitivas, motoras globais e finas, de consciência corporal, atividades estas essenciais para o processo de alfabetização e letramento, também abrangendo atividades para o desenvolvimento da linguagem oral.

O Ministério da Educação contou com a parceria e colaboração de grandes nomes da educação brasileira para desenvolver o documento, como por exemplo Sônia Kramer, Arthur Gomes de Morais, entre outros, a fim de orientar a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, tendo em vista os seguintes temas: a definição de infância e suas especificidades, infância e escola, o brincar como uma forma de se relacionar com o mundo ao redor, as diversas expressões e desenvolvimento da criança na escola, letramento e alfabetização, a organização do trabalho pedagógico e avaliação e aprendizagem na escola.

Segundo essas orientações, a data limite de matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental é 31 de março e a criança inicia o ciclo de alfabetização com idade entre 5 e 7 anos, ou seja, o 1º ano recebe tanto alunos que ainda não completaram 6 anos quanto alunos com 6 anos completos e ainda os que, no decorrer do ano letivo, completam 7 anos. Diante desta diversidade do público a ser atendido, é essencial que os profissionais envolvidos neste processo estejam cientes dos aspectos do desenvolvimento social, cognitivo, motor e linguageiro desta fase.

Para que os direitos das crianças sejam respeitados em todos os âmbitos, é fundamental que o professor esteja preparado para lidar com os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, além de propiciar um ambiente escolar que possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas.

No documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, ainda há a indagação acerca dos aspectos relativos à definição de infância, com ênfase à definição de infância na atualidade,

quem são as crianças, como elas observam e agem diante de suas possibilidades de exploração e investigação à frente de novos conhecimentos.

Tratando o brincar como a linguagem própria da criança para expressar-se e compreender o mundo que a cerca, o documento orienta a respeito de questões relativas ao brincar como ferramenta e estratégia no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor compreender e explorar o brincar com função pedagógica, seja ela estabelecer de vínculos, criar estratégias para resolver situações, enriquecer experiências, estabelecer trocas de experiências entre os alunos, participar de jogo simbólico, entre outras inúmeras possibilidades.

Ainda segundo o documento orientador elaborado pelo MEC:

> Outro tema de extrema relevância nesse processo de ampliação da duração do ensino obrigatório é a questão da alfabetização nos anos/séries iniciais, por isso procuramos incentivar um debate sobre letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. Assim, optamos por abordar alguns aspectos que devem ser objeto de estudo dos professores: a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. Este é um momento adequado, também, para revermos nossas concepções e práticas de alfabetização. É urgente garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola. (Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2007,p. 10)

Com todas essas mudanças, ao olharem a criança que estava sendo inserida no 1º ano do Ensino Fundamental I, tanto os educadores como a comunidade escolar em geral questionaram se, ao fazer parte do Ensino Fundamental I, estas crianças deveriam ser alfabetizadas no 1º ano. Essa questão pode ser respondida como sim e não: sim porque a criança, agora no Ensino Fundamental, será exposta de forma sistemática a ferramentas que fornecem a ela a possibilidade de compreender, agir e fazer uso da leitura e da escrita. Porém, nesta etapa, não há a obrigatoriedade de que essa mesma criança conclua o 1º ano alfabetizada (compreendendo o sistema alfabético de escrita), no entanto, espera-se que este aprendiz adquira ferramentas para refletir sobre o uso da linguagem e continue o seu processo de alfabetização.

Os alunos das turmas de alfabetização nas séries iniciais são avaliados usando como modelo as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky, por isso, embora tenham sido publicadas na década de 80, elas ainda são orientadoras das práticas de sala de aula, tanto em avaliações internas quanto externas.

Considerando estes aspectos, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky em “A psicogênese da língua escrita” (1985), no desenvolvimento de seus trabalhos, definem como importante a questão do meio em que essas crianças se desenvolvem. Naquela época, a oportunidade de frequentar a Educação Infantil era restrita somente às classes mais abastadas, mas atualmente a oferta desta etapa de Educação é para todos e o que se observa é a diferença na qualidade do ensino ofertada. Por isso, o trabalho com linguagem, o contato com histórias, seja em livros ou em contação de histórias, a tradição oral passada de geração em geração, também podem favorecer a aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante destas constatações, o documento orientador citado anteriormente explicita que os alunos advindos do 1º ano devem ter desenvolvido a habilidade de usar, de forma reflexiva, a língua escrita, começando a conhecer o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Porém, tanto a comunidade escolar quanto a sociedade em geral ainda insistem em pular etapas, então, é claro que há essa cobrança para que os alunos do 1º ano sejam alfabetizados o quanto antes, como se o processo de alfabetização e letramento fossem concluídos nesta fase. Logo, cabe ao professor alfabetizador compreender essa cobrança e orientar as famílias sobre o desenvolvimento de cada criança, enfatizando suas potencialidades e amenizando as ansiedades.

Um ponto que ainda gera muita reflexão e questionamentos de muitos professores em turmas de 1º ano é a avaliação, isto é, como avaliar indivíduos que estão em processo de aquisição de conhecimentos, que estão elaborando suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, avançando na construção de suas hipóteses sobre a linguagem escrita? Ao fazer parte do Ensino Fundamental I, o sistema exige que este aluno receba um conceito, enfatizando que deve-se avaliar o processo e mensurar o avanço deste aluno.

Segundo Leal, Albuquerque e Morais, no texto: “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixos orientadores”, que faz parte do documento

já citado, a avaliação neste período deve ser considerada de forma muito ampla, em especial diante das observações do professor em sala de aula, da participação do aluno nas atividades propostas, da interação com o outro, socialização, ou seja, não se avalia apenas o conteúdo, avalia-se o processo de aprendizagem.

Mesmo diante destas reflexões, como o 1º ano passou a fazer parte do Ensino Fundamental, é necessário avaliar através de um conceito. Na prática, a ferramenta de avaliação continua sendo de caráter comparativo, isto é, os alunos são avaliados diante das atividades ao se comparar o seu desempenho em relação ao que se espera dele. Isto é, claramente, algo muito complexo, por isso a questão da avaliação continua sendo amplamente estudada no campo da pedagogia.

Todos estes temas e textos são pertinentes à realidade de elaborar um currículo e uma proposta pedagógica que realmente tenha como objetivo atender às necessidades do público-alvo em questão. Ao ampliar o Ensino Fundamental I para 9 anos, o objetivo maior é fazer com que estes alunos façam parte ativamente do processo de aprendizagem de forma significativa, interativa e eficaz.

Refletindo sobre o tema desta pesquisa, ao propor o desenvolvimento de atividades lúdicas que tenham como foco os gêneros orais, esses textos de origem da cultura oral aproximam o ambiente escolar do ambiente social e das experiências anteriores da criança com a linguagem. A fácil memorização e a relação estabelecida em diferentes contextos possibilitam que a criança observe as regularidades existentes na língua.

Assim, o trabalho com os gêneros orais pode levar a criança a perceber que não há ruptura entre o que ela já sabe sobre a linguagem e o conhecimento que o ambiente escolar irá propiciar, evitando descartar tudo o que esta criança já construiu a respeito da linguagem.

1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para compreender a transição para o Ensino Fundamental de 9 anos, é interessante realizar um breve histórico dos documentos oficiais que fizeram parte da história da Educação Brasileira a partir da década de 90, analisando uma leitura reflexiva sobre os PCNs (Parâmetro Curriculares Nacionais) e RCNEI (Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil) e suas contribuições para o documento que vigora na atualidade a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A Lei nº 9394 de 1996, que dispõe sobre a organização, estruturação e funcionamento da educação brasileira em âmbito nacional e estabelece os princípios e fins da educação em nosso país, define, no artigo 2º, que a educação é dever do Estado e da família, tem como princípio a liberdade e como ideal a solidariedade humana, visando o desenvolvimento total do educando, a fim de prepará-lo para exercer a cidadania, conviver em sociedade e qualificá-lo para o mundo do trabalho.

Em janeiro de 2001, com a Lei nº10.172, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo era dar continuidade às metas educacionais preestabelecidas. Esse pacto foi firmado entre a União, Estados e Municípios, e uma das metas era a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, passando a fazer parte desta etapa as turmas que antes eram da Educação Infantil, tendo sido estabelecido como prazo para a conclusão deste processo de transição o ano de 2010.

A Lei nº12.796 de 2013 altera a redação anterior; assim, atualmente fazem parte da Educação Básica as instituições de ensino de 0 a 3 anos (creche), 4 e 5 anos (Educação Infantil), 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I), 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) e 1º ao 3º ano (Ensino Médio), considerando que, a partir desta data, a Educação Infantil faz-se obrigatória em território nacional.

Analisando essas mudanças na obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos e em seguida a obrigatoriedade também da Educação Infantil, iniciada aos 4 anos, é possível perceber o quanto estas duas leis se complementam. A análise mais importante a ser feita é o quanto a obrigatoriedade da Educação Infantil contribuiu para a democratização do ensino e para que as crianças em situação de vulnerabilidade social tivessem acesso a práticas de letramento que, historicamente, apenas crianças de classes sociais mais altas tinham. Ou seja: pode-se pensar que a grande diferença não é, exatamente, no fato de que agora as crianças têm os "pré-requisitos" para a alfabetização, mas que têm acesso a um tipo de letramento valorizado pela escola e, portanto, priorizado por ela.

Para compreender como o 1º ano se insere no Ensino Fundamental I, é importante a leitura e reflexão sobre os documentos que nortearam a educação

brasileira ao longo dos anos, assim, faz-se necessário o resgate de dois documentos muito relevantes: os PCNs e RCNEI. Ambos antecedem a BNCC, que vigora atualmente, na organização do ensino nacional.

Pensando na qualidade da educação em nível nacional, foram elaborados os PCNs (Parâmetro Curriculares Nacionais), publicados em 1997 (Brasil, 1997). O documento é organizado em introdução, considerações preliminares, usando os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 1995, e apresenta uma análise da realidade do ensino fundamental através de tabelas e gráficos, com dados sobre acesso, permanência e evasão, repetência e promoção, habilidades de leitura e escrita, habilidades de matemática. Com os dados obtidos nesta avaliação e análise, foi possível visualizar que era necessário um investimento substancial na educação brasileira, apesar dos dados apontarem uma diminuição no analfabetismo.

Com os dados obtidos através do SAEB e do Censo Educacional realizado em 1994, observou-se a necessidade de se elaborar políticas públicas que pudessem agir ativamente em relação à educação brasileira. A partir desses dados, que analisaram a educação brasileira naquele período, foi possível refletir e elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), com o objetivo de nortear o trabalho das instituições de ensino em todo país, considerando as peculiaridades de cada região. Assim, os PCNs têm como princípios e fundamentos os valores democráticos, garantindo às instituições de ensino a liberdade para elaborar seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) visando o exercício da cidadania, o acesso à cultura, a inserção no mundo do trabalho e a participação ativa e reflexiva na sociedade. Para que isto ocorra, é vital a qualidade do ensino oferecido.

A introdução aos PCNs também aborda a forma de ensino no Brasil, evidenciando que nas salas de aula brasileiras não há um único método de ensino, mas o ensino tradicional prevalece, tendo o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem. O texto em si dos PCNs valida os pontos positivos deste ensino, no entanto, aponta as suas deficiências. Ao analisar o ensino com o método tradicional, o texto de introdução aos PCNs aponta como caminho a transformação da postura do professor, que antes era o centro do processo de ensino aprendizagem. Os PCNs sugerem uma nova dinâmica, sendo o professor, agora, o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

São citadas outras correntes pedagógicas que fazem parte da história da educação brasileira. É citada brevemente a contribuição da psicologia genética e sua importância ao compreender como a criança constrói seus conhecimentos, chegando então à parte que nos interessa nesta pesquisa: a introdução da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, que adentrou o território brasileiro por volta dos anos 80.

O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985) revolucionou o ensino da língua escrita, pois evidenciou como a criança construía e (re)elaborava o conhecimento sobre o sistema de escrita. Porém, muitas vezes foi interpretada erroneamente como uma metodologia de ensino, o que não era a proposta dos estudos de Ferreiro e Teberosky. Esta confusão entre pesquisa, método e ensino trouxe grandes prejuízos ao ensino brasileiro, pois difundiu-se a ideia, por exemplo, de que os professores não deveriam corrigir os erros e que os alunos deveriam aprender sozinhos.

Os PCNs (Brasil, 1997) reconhecem a grande relevância dos estudos e pesquisas psicogenéticas para o ensino, mas deixam claro que cabe ao professor realizar as intervenções necessárias para que seu aluno possa se desenvolver de maneira plena, encarando o processo de ensino e aprendizagem como algo complexo, que precisa da mediação e intervenção de um professor, apontando caminhos, corrigindo etapas, fazendo as intervenções que forem consideradas necessárias, respeitando o desenvolvimento do sujeito, suas possibilidades e habilidades.

Segundo este documento:

> O domínio da linguagem oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende o seu ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, p.15)

Especificamente nos Parâmetros de Língua Portuguesa encontramos uma organização em relação aos conteúdos que devem ser desenvolvidos e sala de aula, nomeados como *linguagem oral e escrita: uso e formas e análise e reflexão sobre a língua*. No entanto, na época em que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados ainda não havia ocorrido a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, por isso, é necessário recorrer ao Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), pois este era o documento que norteava o trabalho com crianças, o público-alvo desta pesquisa.

O RCNEI tem como meta orientar e apontar fatores que ampliem a qualificação da Educação Infantil ofertada em todo o território nacional, ainda citando os cuidados necessários nesta faixa etária, mas ampliando o olhar para as possibilidades pedagógicas, propondo uma visão para além do cuidar, voltada ao desenvolvimento integral dos alunos atendidos nas instituições de ensino. A carta inicial presente no referencial assinada pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, define que:

> O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (Brasil, 1998, p.7)

O RCNEI é um documento norteador que busca orientar e oportunizar o oferecimento de uma Educação Infantil de qualidade. A partir da Constituição de 1988, o ensino na faixa etária de 0 a 6 anos passou a ser um direito da criança, e assim ofertá-lo passou a ser dever do governo. Este novo olhar para a Educação Infantil vem ao encontro da consciência mundial sobre o desenvolvimento da criança nesta faixa etária.

O documento é composto por três volumes: no primeiro volume temos como tema a Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; no volume dois, explora-se o assunto Identidade e Autonomia; e, para concluir, no terceiro volume amplia-se a experiência de Conhecimento de Mundo em seis documentos que orientam o trabalho do professor através dos objetos de conhecimento Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O RCNEI aponta que:

> A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. (Brasil,1998,p.11).

O Referencial explicita que é papel da instituição de ensino promover espaços adequados a este público, além do cuidado e todo o estímulo pedagógico para que todos os alunos possam se desenvolver de maneira efetiva. Ele também considera toda a diversidade do território nacional, por isso, não visa impor práticas pedagógicas, mas ser um norteador que guia o trabalho dos profissionais envolvidos em todo o processo.

Embora o RCNEI esteja dividido em três volumes que especificam habilidades a serem desenvolvidas, quando falamos em desenvolvimento infantil não é possível segmentar essas habilidades, por isso, esta pesquisa tem como foco a alfabetização e o letramento, mas para desenvolver este aspecto, é importante inter-relacionar as habilidades desde a Educação Infantil. Nas análises que fizemos para esta pesquisa, é possível visualizar que as habilidades se mesclam, ou seja, são interdependentes.

Em seu texto, o Referencial engloba aspectos essenciais para o desenvolvimento infantil, tendo como base o cuidar, o educar, o brincar através da interação entre os educandos e os adultos que com eles, respeitando a individualidade e a diversidade através de uma aprendizagem significativa, ou seja, o processo de aprendizagem deve considerar os conhecimentos prévios das crianças, anteriores à escolarização, utilizando situações-problema que fazem parte de sua realidade, ampliando suas possibilidades de resolução, a fim de que todo esse conhecimento proporcionado possa ser utilizado em práticas sociais da realidade do educando.

Outra grande preocupação é a formação dos professores que atendem esta faixa etária. O Referencial tem a preocupação de estabelecer os critérios mínimos para a docência para esta faixa etária. Quando ele foi finalizado, a realidade da Educação Infantil brasileira era a não obrigatoriedade da formação específica pedagógica dos profissionais para atuarem nesta área, baixos salários, desvalorização e condições precárias de trabalho. A partir de então, iniciou-se o processo de oferecer a estes profissionais a formação adequada. Complementando o documento, tem-se o seguinte:

> a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Considerando a necessidade de um

> período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1998, p. 39).

Observa-se, então, que foram estabelecidos prazos para se exigir uma formação adequada dos profissionais que atuavam nesta modalidade de ensino. Assim, os profissionais teriam até o fim de 2007 para, através do Ensino Superior, estarem habilitados para atuação na Educação Infantil.

Entre os eixos de trabalho definidos pelo Referencial, os que estão diretamente ligados a esta pesquisa são os eixos Linguagem Oral e Escrita e Música. Segundo o documento:

> Os objetivos explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor. Os objetivos auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos. A definição dos objetivos em termos de capacidades — e não de comportamentos — visa a ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade. (Brasil, 1998, p. 47)

Segundo o RCNEI, um componente importante para o desenvolvimento das habilidades específicas do processo de ensino-aprendizagem é a organização dos conteúdos, criando novas possibilidades de atingir os objetivos traçados. Em relação à Educação Infantil, o conhecimento é adquirido através da vivência e da experimentação, pois considera-se que os sujeitos conseguem se apropriar de tal conhecimento a partir de sua participação ativa neste processo.

Os conteúdos são divididos em: conteúdos procedimentais, pois considera- se que os alunos constroem o conhecimento através da prática, ou seja, o sujeitos devem adquirir os conhecimentos através da apropriação de ferramentas da cultura humana; conteúdos atitudinais, que compreendem as habilidades de valores, regras, normas e atitudes, de forma explícita; e conteúdos conceituais, que estão

relacionados a conceitos mais abstratos, como por exemplo os signos que possibilitam que o sujeito compreendam o mundo ao seu redor.

O RCNEI ainda seleciona e organiza os conteúdos de forma integrada, além de organizar o tempo. Traz também as orientações didáticas e de planejamento para o professor. Nesta orientação também há a definição de atividades permanentes, que são aquelas que necessitam de constância e devem fazer parte da rotina das turmas - foram estas as atividades exploradas de forma sistemática durante a realização desta pesquisa em sala de aula pois, mesmo que atualmente a BNCC esteja em vigor, definições como a de atividades permanentes ainda perduram e fazem sentido na prática docente.

Em relação à avaliação, o documento orienta que deve ocorrer de forma contínua, sistemática, através de registros individuais e de relatórios de observação individual do aluno, lembrando que na época em que o RCNEI foi elaborado ainda não havia sido implantado o ensino de 9 anos e, por isso, os alunos da última etapa da Educação Infantil não recebiam notas, apenas as observações sistemáticas do professor. Como já relatado, a partir de 2010, com a integração destas turmas no Ensino Fundamental, esta realidade é alterada.

Tanto os PCNs quanto o RCNEI basearam-se em uma visão de língua/linguagem mais ampla e menos normativa, modificando a forma como o ensino era estruturado a partir desses documentos. A publicação dos PCN inaugurou uma "virada enunciativa-discursiva" no ensino de língua materna, priorizando o trabalho com fala-escuta e leitura-escrita. A centralidade do texto no ensino de língua materna (e os sentidos que se produzem a partir dele, que colocam em relação sujeitos discursivos) muda a forma como esse ensino é pensado e seus objetivos. Aqui destaca-se a importância do trabalho com textos de gêneros orais, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) é o documento que conduz as práticas pedagógicas em todo o território nacional. Além das habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC traz em seu texto os direitos de aprendizagem, ou seja, é um direito do aluno desenvolver tais habilidades, e essa unificação nacional em torno deste documento, ao menos teoricamente, é uma

maneira de garantir a todos os alunos brasileiros os mesmos direitos de aprendizagem.

Para falarmos especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular, é necessário elencar as competências gerais que a estruturam.

Segundo o texto:

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8).

As dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica são: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, argumentação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Nota-se que essas competências não estão estritamente ligadas a conteúdos específicos, mas às diversas áreas que ultrapassam os limites do ambiente escolar e se relacionam com a vida social.

Entretanto, não é possível falar sobre o ensino de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental sem mencionar o trabalho que deve ser desenvolvido anteriormente nas turmas de Educação Infantil. A BNCC, neste âmbito específico, descreve que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, como já mencionado anteriormente, de caráter obrigatório em território nacional.

A BNCC, na etapa da Educação Infantil, é organizada em cinco grandes campos de experiências. São eles: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017, p. 38 - 40). Estes campos de experiências devem ser abordados em sala de aula de forma a considerar o conhecimento que a criança já possui ao ingressar no ensino formal, considerando que cabe ao professor planejar e criar estratégias que permitam ao aluno expor suas ideias e pensamentos, levantar hipóteses sobre o mundo que o cerca, além de permitir

que a criança reflita e gere novos conhecimentos a partir de algo que ela já conheça, cabendo ao professor mediar e orientar este processo de aprendizagem.

A avaliação neste período dar-se-á através da observação e elaboração de um relatório individual do aluno, elencando quais habilidades foram desenvolvidas e quais necessitam ser retomadas. Como citado anteriormente, a BNCC diz que essa observação pode ocorrer através de relatório descritivo ou de portfólios (com atividades dos alunos).

A BNCC referente à Educação Infantil divide as faixas etárias em bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nesta pesquisa é interessante compreender as habilidades que devem ser desenvolvidas com as crianças pequenas, pois tais habilidades influenciam diretamente o processo de aquisição da escrita. Por isso, é importante retomar o que diz a BNCC da Educação Infantil, considerando que a última etapa da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental I são momentos diferentes da Educação Básica, mas se relacionam profundamente, ou seja, as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º ano.

Sendo assim, brevemente serão expostos os campos de experiências que compõem a Educação Infantil e suas respectivas habilidades, a fim de relacioná-los com os objetos de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos no 1º ano do Ensino Fundamental. É possível visualizar a valorização da linguagem oral: o falar da criança, o ouvir os seus pares, a troca de experiências através da linguagem oral, o ouvir e refletir sobre o mundo que a cerca, proporcionando o desenvolvimento do ouvir e do falar com autonomia, relacionando que o que se fala com pode ser expresso de outra maneira, ou seja, através da linguagem escrita.

Os campos de experiências orientam quais habilidades devem ser desenvolvidas em cada etapa da Educação Infantil. Assim, em “O eu, o outro e nós” devem ser desenvolvidas habilidades relacionadas à identidade, autonomia, interação social, respeito à diversidade cultural. No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” espera-se que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à linguagem artística, através do contato com uma variedade considerável de manifestações artísticas (como a música, a pintura, a escultura etc.), sempre

respeitando e ampliando o repertório individual do aluno. Em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o aspecto central é o desenvolvimento da linguagem oral, tanto no papel de ser que produz a linguagem verbal como no papel de ouvinte, que compreende o que lhe é dito através da contação de histórias, leitura de livros, pois este contato com diferentes gêneros textuais já está relacionado ao processo de aquisição da linguagem escrita. O campo “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações” está ligado ao conhecimento lógico matemático e suas especificidades, relacionando-o ao mundo físico e sociocultural que circunda a criança através de vivências típicas da infância, mas com a intervenção pontual do professor, além de atividades lúdicas.

Após esta breve exposição sobre as demandas que envolvem a BNCC da Educação Infantil, pode-se estabelecer relação com o que se espera que seja desenvolvido no ensino de Língua Portuguesa, pois para esta pesquisa é válido conhecer, evidenciar e estabelecer as relações entre quais habilidades a BNCC espera que sejam desenvolvidas em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I e a proposta deste trabalho.

Como mencionado, o aluno inicia o Ensino Fundamental I já com uma bagagem considerável de conhecimento de mundo, cultural e social, além das habilidades adquiridas na Educação Infantil. Neste processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é essencial um olhar de acolhimento e afetividade, priorizando o planejamento, com estratégias e organização do fazer pedagógico para que este aluno se sinta parte integrante desta nova etapa de ensino. O professor é o facilitador de todo este processo de integração, interação e socialização; por isso, as salas de aula dessas turmas devem ser um lugar que respeite todo este repertório que este aluno já tem, toda esta diversidade de conhecimento e formas de aprender. Para que este aprendiz se sinta seguro é essencial que este momento de transição seja tranquilo, acolhedor e aconteça de forma progressiva e contínua.

A BNCC enfatiza a importância deste olhar de continuidade entre uma etapa e outra da educação básica, pois:

> Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a

> promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares (BRASIL, 2018, p.59).

Na Educação Infantil, a BNCC assegura como direitos de aprendizagem: conviver, participar, expressar-se, explorar, conhecer-se e brincar; estes direitos de aprendizagem são retomados no Ensino Fundamental I, pois são fundamentais para o processo de aprendizagem, já que as brincadeiras e interações ainda continuam sendo um dos eixos estruturais do processo de ensino-aprendizagem.

Após este conciso apanhado histórico da introdução das turmas de 1º ano para o Ensino Fundamental I, dos documentos norteadores para tal processo, da visualização da linguagem oral como um meio para a aquisição da leitura e escrita, cabe agora, nesta pesquisa, definir quais linhas teóricas irão sustentar este trabalho.

CAPÍTULO II
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, abordaremos os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, buscando relacionar como essas teorias contribuem para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, ou seja, como, essas teorias podem dialogar entre si.

2.1 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa tem como objeto de análise as produções escritas de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, pois considera que estas produções escritas apresentarão marcas de um trabalho desenvolvido em sala de aula com os gêneros orais. Para discutir o conceito de gênero discursivo, fundamentamo-nos nas reflexões de Mikhail Bakhtin, especialmente em seu texto *"Os gêneros do discurso".*

Para Bakhtin (2016), a linguagem é responsável pela interligação de diferentes atividades humanas, pois é ela que permite às pessoas significarem. Assim como há diferentes formas de uso da linguagem, existem infinitas possibilidades de gêneros do discurso, pois seu uso é muito amplo. Ainda assim, é possível estudá-los.

E por que compreender o que se entende por gêneros é tão importante nesta pesquisa? Porque, segundo os estudos de Bakhtin (2016), os gêneros guiam e organizam a atividade humana - e os gêneros orais, embora pareçam menos estáveis, não são aleatórios, pois, caso o fossem, não haveria comunicação. A linguagem é adquirida através da fala do outro, de sujeitos ativos, e, a partir dos gêneros, é possível estabelecer relações entre os sujeitos que interagem em um discurso.

Segundo Bakhtin (2016), o gênero utilizado em um discurso depende da atividade social. Os gêneros são relativamente estáveis devido à sua forma composicional, estilo e conteúdo temático a ser abordado. Estes são, segundo o autor, os elementos constitutivos do enunciado, estão interligados e são inseparáveis. O conteúdo temático diz respeito ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero; a construção composicional refere-se à estrutura do enunciado; e o estilo diz respeito à

seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais, que pode estar vinculado às escolhas do falante ou do escrevente em menor ou maior grau, a depender do gênero discursivo. Nos gêneros orais, em geral a troca de turno é necessária para compreensão e interação dos indivíduos. Há, porém, textos que fazem parte da cultura oral e não pressupõem trocas de turnos como as observadas no diálogo espontâneo, do cotidiano. Alguns exemplos são as quadrinhas, cantigas de roda, parlendas e outros que conhecemos a partir da inserção em determinada cultura, especialmente na infância.

Bakhtin (2016) considera que os gêneros estabelecem a relação entre discurso, palavra e o contexto social: todo enunciado é marcado pelo dinamismo histórico que influencia sua produção, por isso sua obra continua dialogando com o uso da linguagem nos dias atuais.

Como esta pesquisa tem como foco os gêneros originários da tradição oral, pode-se estabelecer a relação entre este estudo e as reflexões de Bakhtin, pois para ele não há separação entre teoria e vida. Assim, na construção de sentidos únicos e que são irrepetíveis, alguns binarismos são considerados, como o individual e social, o objetivo e subjetivo, o universal e o individual, ou seja, a produção linguística é dialógica, constituída no processo de interação social.

Para compreender os conceitos de Bakhtin há três eixos essenciais: a unicidade, a relação entre os indivíduos e a contraposição valorativa. A unicidade é o contato único do ser humano com o mundo, uma ação concreta e singular, porém é um contato que se constrói em relação com o outro, que atribui diversos valores possíveis.

No texto *“Os gêneros do discurso”* (Bakhtin, 2016), é importante compreender que todo enunciado se concretiza através dos gêneros do discurso, isto é, toda fala, todo texto permite inúmeros gêneros do discurso. Para desenvolver este estudo, Bakhtin (2016) divide os gêneros do discurso em primários e secundários, entendendo gêneros primários como aqueles que têm vínculo imediato com a realidade concreta, ou seja, o tempo e o espaço imediatos (o aqui e o agora), e como gêneros secundários aqueles enunciados que se desprendem do tempo e do espaço e estão circunscritos em esferas de atividade mais específicas.

É interessante ressaltar que, embora os gêneros primários tenham forte vínculo com o tempo e espaço imediatos, eles não abrangem somente a fala, assim como nos gêneros secundários é possível ter a mescla entre fala e escrita, cultura oral e cultura letrada. Ainda, temos que evidenciar que a sociedade digital atual permite, com o uso de recursos tecnológicos, a ampliação do que Bakhtin considerava como gênero primário, pois um vídeo bem elaborado e estruturado, por exemplo, que tem como foco a oralidade, não está restrito a interlocutores imediatos.

Bakhtin (2016) também se preocupava em definir a questão de estilo. Na perspectiva bakhtiniana, todos os enunciados têm estilo próprio, mas alguns estão mais propensos a um estilo individual, pois a cada enunciado o sujeito faz escolhas lexicais, gramaticais ou fraseológicas, assim todo escrevente ou falante é um autor. O estilo, portanto, é moldado pelo gênero do discurso em que o enunciado está inserido, voltando a destacar que tema e a composição são inseparáveis, pois ambos também estão relacionados ao estilo, numa inter-relação indissociável.

O autor também realiza críticas a pensamentos linguísticos anteriores que têm o foco no pensamento e na linguagem e pouco consideram a comunicação. Embora Bakhtin defenda que a linguagem seja fundamental para a estruturação do pensamento, para ele a comunicação é essencial na construção do sujeito, visto que, na comunicação este sujeito nunca é passivo, pois este considera a resposta do outro, podendo este outro ser real ou hipotético. Assim, o sujeito ativo na comunicação pensa e considera o interlocutor na produção de seus enunciados.

Ao considerar o seu interlocutor, o sujeito (falante ou escrevente) produz seu enunciado considerando um gênero do discurso, isto é, ele recupera todos os elementos do enunciado, possibilitando a reflexão e a compreensão ativa do interlocutor. Bakhtin (2016) retoma o conceito de dialogismo, no qual o sujeito e seu interlocutor relacionam o enunciado a enunciados anteriores, respondendo a eles. O conceito de dialogismo, portanto, é essencial para a compreensão do que seja o enunciado e a cadeia de comunicação ininterrupta na qual ele está inserido.

Este trabalho tem como foco o desenvolvimento de atividades utilizando o gênero oral como desencadeador das atividades de leitura e de escrita, por isso é interessante compreender a interdiscursividade como a evocação do discurso do outro e, em sala de aula, essa interdiscursividade foi muito observada, por exemplo, quando

os alunos realizavam comparações através da verbalização dos textos orais que conheciam e dos textos orais apresentados pela professora ou por outro colega da turma, que evocam a memória discursiva do outro. Geralmente, neste tipo de interação e reflexão, os alunos questionavam com quem o outro havia aprendido a parlenda, quadrinha ou cantiga, as diferentes versões foram exploradas em diversos momentos, inclusive verbalizando que este tipo de modificação era comum se tratando da oralidade.

Além disso, a escolha de criar estratégias pedagógicas tendo o gênero oral como elemento desencadeador se deu pela estrutura do texto oral selecionado para as atividades (quadrinhas, cantigas, parlendas etc.), a previsibilidade do mesmo, considerando que a criança passa a fazer parte da linguagem pelo gênero oral e não através de palavras soltas. Devido à melodia e musicalidade, as cantigas, parlendas e quadrinhas são facilmente memorizadas, mantém a forma, o léxico e o ritmo, permitindo assim que o indivíduo reflita sobre o uso da linguagem em diferentes contextos.

Portanto, a reflexão acerca dos gêneros dos discursos segundo Bakhtin (2016) nos permite considerar a constância dos gêneros orais, muito observada na estrutura de tais textos: as cantigas de roda têm determinada estrutura como rimas e aliterações, assim como as parlendas; já as quadrinhas respeitam a estrutura de quatro versos, nos trava-línguas vemos a repetição de mesmos fonemas, logo, o estudo dos gêneros do discurso possibilita definir tais estruturas, suas funcionalidades dentro da língua e seu papel no processo de alfabetização.

2.2 VYGOTSKY: LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

Na proposta deste trabalho, a professora-pesquisadora teve o papel de mediadora, propondo aos alunos atividades que eram desafiadoras e ao mesmo tempo possíveis de serem realizadas por eles, e, quando oportuno e coerente, intervenções adequadas ocorreram. Essa postura que enfatiza o professor como mediador e os alunos como centro do processo de ensino-aprendizagem, considera as vivências e experiências dos alunos como parte essencial do processo de

aprendizagem, e a ideia de atividades com os gêneros orais para a aprendizagem da escrita coloca os alunos em destaque neste processo.

A pesquisa enfatiza o papel dos gêneros orais para desenvolvimento (ou para a entrada) da criança na linguagem escrita. Considerando que o desenvolvimento da linguagem se dá, necessariamente, a partir da relação da criança com o outro (seu interlocutor), um teórico relevante para a elaboração deste trabalho é Vygotsky, pois ele inaugura uma perspectiva teórica interacionista ao destacar como a interação contribui para constituição do sujeito.

Sendo assim, Vygotsky (1998) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da linguagem em seu aspecto funcional e psicológico. Para ele, a linguagem contribui para a construção do sujeito e, por isso, suas pesquisas tinham como objetivo relacionar o pensamento e a linguagem.

Vygotsky (1998) enfatiza que existe uma ligação entre linguagem e pensamento, e que estes se desenvolvem evoluindo em um processo interativo e dinâmico, enfatizando que esta relação se modifica com o passar do tempo e o amadurecimento do sujeito; ou seja, ele levava em consideração as questões genéticas durante este processo.

Freitas (2000), em sua obra "*Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto",* traz a seguinte análise:

> …a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também a função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade. (P.98)

Assim, segundo Freitas (2000), pode-se dizer que o desenvolvimento da linguagem ocorre paralelamente à constituição do sujeito em si. Para que este desenvolvimento ocorra de maneira plena, é essencial a interação do sujeito com o contexto em que vive, e esta interação se desenvolve através de situações reais de comunicação.

Vygotsky, em "Pensamento e linguagem" (2007), considera que a relação entre o pensamento e a linguagem determina o entendimento da consciência humana.

Assim, o desenvolvimento da linguagem através da expressão verbal é essencial para compreendermos o desenvolvimento do pensamento. Para o autor, tal progresso é determinante para compreendermos o comportamento humano.

Freitas (2000) ainda evidencia como Vygotsky considerava a aprendizagem da criança, como observa-se no trecho a seguir:

> …a aprendizagem da criança se inicia muito antes de sua entrada na escola. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. Ela aprende a falar, nomeia objetos, conversa com adultos e companheiros, adquire informações, obtendo respostas às suas perguntas, imita comportamentos, realiza atividades com quantidades e operações. Essa aprendizagem pré-escolar refere-se aos conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. (P.101 e 102)

Neste trabalho, destaca-se a visão de Vygotsky sobre as experiências anteriores da criança como essenciais para o seu desenvolvimento no ambiente escolar. Atualmente é possível observar que a criança inicia a escolarização com pouca idade, passando muitas vezes mais tempo na instituição de ensino do que em seu contexto social familiar, e cabe à escola também a função de favorecer o aperfeiçoamento de habilidades para o desenvolvimento da linguagem. Nisso se dá a importância de desenvolver a linguagem oral de forma sistemática no ambiente escolar para, depois, relacioná-la com a linguagem escrita, que é justamente a proposta desta pesquisa.

Um conceito importante de Vygotsky (1998) é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Observa-se esta definição a seguir:

> a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação ou colaboração com parceiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p. 202)

Esse conceito se faz presente no ambiente da sala de aula quando o professor elabora e planeja uma atividade desafiadora para a turma que, ao mesmo tempo em que aguça a curiosidade e gera reflexões, é possível de ser realizada pelos indivíduos. No processo de alfabetização e letramento, esta estratégia é interessante porque valida o que o sujeito já sabe, considera seu desenvolvimento e propõe novas

reflexões que geram novos conhecimentos. As reflexões deste autor, portanto, foram, para nós, norteadoras em relação às práticas de sala de aula que são apresentadas neste estudo.

2.3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO, ANA TEBEROSKY E MAGDA SOARES

Para dar suporte teórico e prático a esta pesquisa, faz-se necessário, ainda, estabelecer mais algumas teorias que sustentam este trabalho. Tratamos aqui das reflexões de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, pois a visão sobre alfabetização e letramento de tais pesquisadoras continuam a ser referência teórica para a prática desta pesquisa em sala de aula.

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) foram um marco histórico em relação às perspectivas sobre o processo de alfabetização. O olhar destas pesquisadoras voltou-se para a compreensão de como a criança pensa o processo de leitura e escrita, e o objetivo era observar e apresentar uma interpretação deste processo. Desde então, suas contribuições são importantes para a prática em sala de aula relacionadas à área da aquisição da escrita.

Em 2001, o governo federal propôs um curso de formação obrigatória mais ampla a todos os professores alfabetizadores em exercício, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), com encontros semanais durante todo o ano letivo, em que a teoria estudada deveria ser aplicada em sala de aula. Essa formação foi um divisor de águas em relação à utilização dos pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky, e em 2007 o governo federal também propôs uma formação continuada ligada ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), um programa do Ministério da Educação (MEC) que visava alfabetizar todas as crianças do ensino público até o final do 3º ano do fundamental. Ambas as formações tiveram adesão dos municípios, visto que a liberação de verbas estava relacionada à adesão a estas formações.

No ano de 2024, o governo do Estado de São Paulo propôs novamente uma formação continuada com o foco em alfabetização, chamada Alfabetiza Juntos SP. Neste programa de formação continuada, além do aporte teórico oferecido nas

capacitações presenciais e online, os alunos do 1º ao 3º ano deveriam passar por avaliação específica de fluência leitora, com o objetivo de, até 2026, chegar a 90% dos alunos com habilidades de leitura e escrita até o final do 3º ano.

Podemos dizer que esta pesquisa tem influência destas formações continuadas oferecidas tanto no âmbito federal quanto estadual, pois estas formações permitem ao professor alfabetizador refletir sobre a sua prática em sala de aula, atualizar suas ações e atender da melhor forma possível a diversidade do corpo discente do ensino público, oferecendo as melhores condições de aprendizagem a todos os indivíduos.

Sobre as pesquisas e a teoria de Ferreiro e Teberosky (1985), elas servem de base para verificar a hipótese de leitura e escrita das crianças. As redes de ensino e as avaliações externas, como Provinha Brasil, Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), usam como parâmetro as hipóteses de leitura e escrita como quesito de avaliação.

Nesta pesquisa, consideramos a construção do conhecimento pelo sujeito, através de um ensino sistemático e explícito, ou seja, esta pesquisa não tem como objetivo eleger um único método de alfabetização, mas considera que é possível trabalharmos com diferentes tipos de compreensão e estímulos. Afinal, o que dá certo para um aluno pode não dar certo para o outro, pois as intervenções em si são extremamente individuais e pontuais, respeitando as características de cada um. Considerar o sujeito desta forma só é possível ao relacionar a prática e a teoria, através da leitura, discussão e aprofundamento das teorias relacionadas à prática.

É complexo pontuar algo tão estrutural como o que será afirmado agora: a pedagogia não forma professores alfabetizadores e tampouco o curso de Letras. Entre os educadores que têm as duas formações, costuma-se discutir e refletir sobre esta questão, já que falta ao pedagogo a formação inicial tão necessária em Linguística, ciência que estuda o funcionamento da língua, e, ao mesmo tempo, ao professor com formação em Letras falta a compreensão do desenvolvimento infantil propriamente dito, bem como dos processos pelos quais a criança passa na aquisição da fala e da escrita. Tais complementações formariam profissionais mais aptos a desenvolver o seu papel em sala de aula. Por isso, consideramos a formação continuada tão valiosa para a atuação profissional docente.

Sobre os estudos de Ferreiro e Teberosky, é interessante relacionar as semelhanças na estrutura das teorias sobre a alfabetização com a estruturação do pensamento e a teoria piagetiana que focou sua pesquisa no pensamento lógico. Emília Ferreiro foi aluna de Piaget, então esta influência é pressuposta, já que ambas as pesquisas consideram o sujeito como ser reflexivo que elabora possibilidades diante do estímulo. Diante destas semelhanças estruturais, aqui comparamos os estágios do desenvolvimento de Piaget e as hipóteses de leitura e escrita de Ferreiro e colaboradores.

Segundo Cavicchia (2010) alguns pontos são essenciais para compreender a teoria de Piaget, assim:

> A capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vem da própria atividade das estruturas mentais que funcionam seriando, ordenando, classificando, estabelecendo relações. Há um isomorfismo entre a forma pela qual a criança organiza a sua experiência e a lógica de classes e relações. Os diferentes níveis de expressão dessa lógica são o resultado do funcionamento das estruturas mentais em diferentes momentos de sua construção. Tal funcionamento, explicitado na atividade das estruturas dinâmicas, produz, no nível estrutural, o que Piaget denomina os "estádios" de desenvolvimento cognitivo. Os estádios expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança. Para que se possa falar em estádio nos termos propostos por Piaget, é necessário, em primeiro lugar, que a ordem das aquisições seja constante. Trata-se de uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas de sua maturação ou do meio social. (P.3)

Ambas as teorias destacam o papel do sujeito, encarando o indivíduo como um ser ativo, que avança de estágio elaborando hipóteses, à medida em que é posto a refletir sobre determinados aspectos.

No Brasil, na prática de sala de aula de alfabetização, educadores e professores de alfabetização continuam utilizando as descobertas e a pesquisas das autoras para observar o pensar da criança diante da leitura e da escrita, inclusive sendo esta a base para as avaliações diagnósticas de leitura e escrita tanto de caráter institucional como as avaliações externas, ou seja, os alunos em fase de alfabetização realizam atividades de sondagens de leitura e escrita com o objetivo de verificar a hipótese de leitura e escrita em que se encontram.

Destacamos que as autoras não elaboraram e nem propuseram um método pedagógico a ser replicado, mas revolucionaram a visão sobre alfabetização ao ter

como objeto de pesquisa a criança como ser pensante que pode refletir e estabelecer hipóteses de pensamento sobre a leitura e a escrita.

Este aporte teórico é referência no ensino brasileiro, embora haja controvérsias em relação ao seu uso na prática, porém este trabalho não pretende discutir tais aspectos, mas considera apenas de extrema importância tal aplicabilidade como as autoras definiram, sem considerar tal pesquisa como método ou técnica de ensino.

A teoria de Ferreiro e Teberosky (1985) propõe a organização e a visualização do conhecimento que o aluno já possui sobre a língua, por isso, nesta pesquisa serão observados o conhecimento que os sujeitos já possuem sobre os gêneros orais quando adentram no 1º ano do Ensino Fundamental e quais são as suas hipóteses de leitura e escrita.

Segundo as pesquisadoras:

> Ensinar a ler e escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares. Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. (Ferreiro e Teberosky, 1985, p.11)

Ainda sobre as definições de Ferreiro e Teberosky (1985), as autoras deixam claro que não estão criando um método de alfabetização, mas estão observando como o sujeito/criança constrói as suas hipóteses de leitura e escrita. Para isso, as autoras as definem da seguinte forma: a fase pré-silábica, a criança escreve utilizando uma grande quantidade de letras, ou apenas as letras do próprio nome, realiza a leitura de forma global, ou seja, a criança ainda não percebe que ao escrevermos representamos os sons das letras e não seu significado das palavras.

Em outro momento, a criança escreve segundo a hipótese silábica de escrita, que se divide em silábica sem valor sonoro e com valor sonoro. A escrita silábica sem valor sonoro é observada quando a criança utiliza uma letra para representar uma sílaba, mas a letra utilizada não estabelece relação entre grafema e fonema; já na escrita silábica com valor sonoro a criança estabelece relação entre grafema e fonema, considerando a sílaba que deseja representar. Nesta hipótese, ao realizar a

leitura, a criança já procura marcá-la silabicamente, ou seja, a criança já compreendeu que a fala é produzida em sons e que esses sons podem ser segmentados.

Em seguida, temos a hipótese silábico-alfabética, considerada uma hipótese de transição, na qual a criança ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve duas letras. Nesta hipótese a criança já possui um vasto repertório de letras e sons. E, por fim, temos a hipótese alfabética, na qual a escrita da criança representa as sílabas convencionalmente.

É interessante observar que estas hipóteses não são estagnadas, cada indivíduo tem um tempo para compreender e, enquanto alguns passam pelas hipóteses sem que nem ao menos sejam notadas, outros permanecem mais tempo em determinada hipótese e precisam de maior apoio para compreender o processo, como intervenções pontuais e atividades específicas, lembrando aqui a importância de se considerar os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, já citada anteriormente. Na prática de sala de aula, portanto, as teorias de Vygotsky e Piaget (representadas por Ferreiro e Teberosky) estão, em geral, relacionadas.

Toda esta definição da construção do pensamento da criança sobre as hipóteses de escrita se faz importante para compreendermos como a professora e pesquisadora Magda Soares define o conceito de alfabetização. Em seu livro “Letramento: um tema de três gêneros” (Soares, 2003), ela faz uma análise da estrutura semântica da palavra alfabetização, ou seja, ela analisa a formação da palavra. Antes de chegar à palavra “alfabetizado”, Soares faz uma análise do antônimo dessa palavra, “analfabeto”, chegando à conclusão que o indivíduo analfabeto “é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, não sabe ler e escrever” (Soares, 2003, p. 20), e define o termo “alfabetizar” como tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

Soares (2003) defende que não é uma questão de método a ser seguido, mas de compreender que a criança aprende a ler e a escrever tendo acesso e convivendo com a leitura e escrita significativa e do mundo real. No entanto, para aprender a leitura e a escrita é necessário estabelecer a relação entre as letras e os sons. Ela ainda pontua que a alfabetização é o processo de adquirir a escrita através de uma aprendizagem significativa, utilizando fundamentos linguísticos, fonológicos e

cognitivos, ou seja, além de dominar o sistema alfabético de escrita, é fundamental compreender os usos dessa escrita em seu contexto social real.

A interação entre a teoria e a prática é que constroem o conhecimento; assim, ela considera importante a integração entre as pesquisas psicogenéticas, a consciência fonológica e a teoria sociointeracionista de Vygotsky, pois cabe ao professor conhecer as teorias e mediar o processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita.

Estas definições de Soares são importantes para a definição posterior que a autora oferece do termo letramento. Em 2003, o termo letramento ainda não estava dicionarizado em Língua Portuguesa, no entanto, Soares cita a definição de Kato (1986), que define letramento em “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” como a habilidade do indivíduo de fazer uso da linguagem escrita de forma a fazer parte da sociedade que o cerca através da linguagem escrita. Soares também defende que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas interdependentes e que devem acontecer simultaneamente, através de situações em sala de aula que possam proporcionar o ato de ler e escrever em situações reais, ou seja, fazendo o uso social da leitura e escrita, explorando atividades que possibilitem o contato com diversos gêneros textuais, assim como diferentes suportes. Soares ainda esclarece que quem adere à psicogênese da língua escrita adere também ao letramento, por isso, precisam de estratégias e processos específicos, cabe a escola sistematizar este processo respeitando o desenvolvimento da criança.

Diante destas definições teóricas, é interessante destacar que este trabalho tem como objetivo desenvolver, de forma unificada, ambos os processos, tanto a alfabetização quanto o letramento, pois pretende demonstrar que a escrita pode ser adquirida tendo como base os gêneros orais, que dizem respeito aos textos que as crianças sabem de memória, que fazem parte do seu uso social. Embora sejam processos distintos, é possível que a criança desenvolva ambos ao mesmo tempo; assim, o conhecimento escolar ultrapassa o ambiente escolar e se relaciona com a vida em sociedade. Compreende-se, então, que ser alfabetizado e ser letrado são condições distintas, mas que se complementam. Podemos, ainda, afirmar que as práticas de letramento e as práticas de oralidade coexistem (e devem, efetivamente, coexistir) na entrada da criança na escrita.

Ao desenvolver as atividades com os gêneros orais em turmas de alfabetização, dá-se destaque ao gênero que faz parte do universo infantil, e que permeia toda a infância, ou seja, os gêneros orais têm uma função social, ultrapassando o conteúdo escolar, e fazem parte da experiência da criança. Assim, os gêneros orais contribuem para as práticas de letramento.

Após este levantamento sobre os conceitos que são aqui abordados, cabem algumas reflexões sobre o que a sociedade atual considera como um indivíduo alfabetizado e letrado. Sabemos que, atualmente, compreender e dominar a escrita não condiz com a eficácia do processo de alfabetização, pois é necessário também compreender e usar a escrita de forma reflexiva e interativa.

Ao relacionar a teoria e a prática em sala de aula, fica evidente que cabe ao professor alfabetizador organizar atividades que ofereçam estímulos de forma sistemática sobre a linguagem escrita. Este trabalho pretende demonstrar que é interessante desenvolver tais habilidades partindo dos gêneros orais que o sujeito conhece e aos quais ele já tem acesso em seu ambiente social, buscando desenvolver atividades significativas que ampliem o conhecimento da criança em relação à aprendizagem da escrita.

2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

> …há mais de trinta anos víamos a necessidade de conciliar as evidências dos estudos sobre consciência fonológica a uma visão construtivista de aprendizado do alfabeto, tal como a formulada pela psicogênese da língua escrita (Morais, P. 2020)

A consciência fonológica é a capacidade do indivíduo de compreender e manipular os sons da língua; na prática em sala de aula, percebemos como desenvolver tal habilidade é importante para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Morais (1988) faz a seguinte afirmação:

> Observamos, nos últimos anos, a aparição de duas vertentes teóricas, cujas proposições visam a explicar as competências cognitivas que uma criança precisa desenvolver para aprender a ler e escrever com o alfabeto. Por um lado, diversos estudiosos têm buscado compreender as possíveis relações causais entre a capacidade de análise fonológica da criança e seu sucesso/insucesso na alfabetização. Adotando uma perspectiva

> psicogenética, outros pesquisadores (Ferreiro e colaboradores) têm investigado as concepções da criança sobre como a língua oral é representada na escrita e o modo como aquelas concepções ou hipóteses se desenvolvem.
> Entendemos que essas duas linhas paralelas de pesquisa têm um ponto de interseção: o sujeito que desenvolve habilidades de analisar a palavra de sua língua, certamente, lança mão dessa capacidade, ao elaborar hipóteses sobre a escrita enquanto sistema simbólico, pois, como poderia ele entender a lógica subjacente aos símbolos de uma escrita alfabética, se não pudesse pensar nas palavras enquanto objetos que, além de veicular significados, têm uma dimensão de sequência sonora. (Morais, 1988, p. 51)

Partindo dos conceitos e definições sobre a consciência fonológica e sua aplicabilidade no contexto de turmas de alfabetização, esta pesquisa acredita que é possível, também, desenvolver a habilidade da consciência fonológica através de atividades lúdicas utilizando os gêneros orais como referência. É importante ressaltar que o trabalho com a consciência fonológica e com os gêneros orais ocorreram, nas práticas aqui relatadas, de forma sistemática, organizada e diária no cotidiano dos alunos.

Ao desenvolver essas habilidades, a criança adquire conhecimentos que possibilitam a interação e a manipulação dos sons da língua. Desenvolvendo a consciência fonológica, o indivíduo pode refletir sobre os segmentos sonoros, passando a analisá-los em situações reais de uso da língua. Aqui notamos a inter-relação entre a alfabetização como aquisição do sistema alfabético de escrita e o letramento, o uso da língua em suas funções sociais.

Como dito anteriormente, os estudos da psicogênese de Ferreiro e Teberosky demonstraram como a criança pensava a língua escrita, quais as etapas de desenvolvimento e que habilidades a criança constrói ao longo de seu processo de alfabetização. Como as próprias autoras esclareceram, não se tratava de um método de ensino, mas de uma teorização a respeito da aquisição da escrita.

Considerando a prática em sala de aula, ao relacionar o ensino das habilidades de consciência fonológica à psicogênese da língua escrita, o professor pode criar estratégias, intervenções pontuais e ferramentas para desenvolver as habilidades necessárias para a alfabetização e o letramento. Para o professor alfabetizador, é válido estabelecer esta relação entre a psicogênese e a consciência fonológica de forma sistemática, relacionando os sons e os grafemas de forma

explícita, oferecendo suporte linguístico para os estudantes construírem suas hipóteses em relação à língua escrita.

Primeiramente, para se falar em consciência fonológica, é muito importante diferenciar consciência fonológica de método fônico, pois são conceitos e práticas muito diferentes e que, por vezes, são confundidas. Entende-se por consciência fonológica, a habilidade de perceber os sons da fala e, sistematizando para o ensino, é a habilidade de identificar, compreender e fazer uso de rimas, aliterações, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica.

Assim, Morais (2020)

> situa a consciência fonológica no conjunto de habilidades metalinguísticas analisaremos o quanto ela é, de fato, uma “constelação” de habilidades variadas, em função de unidades linguísticas envolvidas, da posição que elas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre “partes sonoras” das palavras de sua língua. (Morais, 2020, p. 29)

Tais definições sobre a consciência fonológica estão descritas de forma explícita como habilidades a serem desenvolvidas na Base Nacional Comum Curricular, mostrando a importância de se desenvolver os aspectos relacionados à consciência fonológica desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando a necessidade de se explorar questões relacionadas à oralidade.

Neste trabalho, pretendemos demonstrar que desenvolver os gêneros orais, explorando os textos que os alunos sabem de memória, a cultura oral, no ambiente de sala de aula através de atividades lúdicas e que façam parte da rotina dos alunos podem ser instrumentos interessantes para desenvolver a consciência fonológica de forma significativa e, como por exemplo, nas seguintes habilidades da BNCC:

> (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas. (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
> (EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
> (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
> (EF01LP10) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. (BRASIL, p. 99 e 101, 2017)

Além das referências da BNCC sobre a consciência fonológica, ao elaborar e desenvolver esta pesquisa, a questão inquietante era quais teóricos que realmente alicerçam o trabalho em sala de aula. Artur Morais traz a teoria, contudo a prática foi influenciada pelos trabalhos de Jardini (2015) e Brites (2021), pois estas autoras indicam atividades práticas para desenvolver a habilidade da consciência fonológica. Enquanto professora desta etapa de ensino, e agora como pesquisadora, o grande desafio é relacionar as teorias e a prática em sala de aula.

Brites (2021) define consciência fonológica como:

> a capacidade metalinguística em que tomamos consciência de que o que falamos pode ser segmentado em palavras, sílabas e fonemas (sons). Isso significa que, ao pararmos e refletirmos sobre o que falamos, podemos perceber a existência de palavras grandes ou pequenas, de palavras terminadas com som parecido (rimas), de palavras iniciadas com sons parecidos (aliteração), de sílabas, até chegarmos ao nível mais difícil de percepção e que é nível mais importante para a alfabetização: consciência fonêmica. (Brites, 2021, p. 10 e 11)

Ao considerar a reflexão sobre a constituição da língua através do olhar de Brites e Jardini, este trabalho prioriza atividades com os gêneros orais para desenvolver, também, as habilidades de consciência fonológica. Assim, relacionamos a entrada no sistema alfabético de escrita – que engloba o letramento e a função social da escrita - ao funcionamento dos gêneros orais, nosso objeto alvo.

As atividades de consciência fonológica a que nos referimos nesta pesquisa partem do pressuposto de que a percepção dos sons da língua se dá diante de um contexto, ou seja, são textos pertencentes aos gêneros orais (quadrinhas, parlendas, cantigas etc.) que permitem o trabalho com rimas, aliterações, divisão silábica e ritmo, por exemplo. Já o método fônico é definido como um método estável e em sequência premeditada, para aproximar uma sequência escrita da forma fonológica, e entende-se aqui que este método acaba tornando o processo de ensino-aprendizagem da escrita artificial, pois não parte dos conhecimentos de mundo do sujeito.

A consciência fonológica fundamenta e explicita a cadeia de sons e ao observar e compreender esta cadeia sonora, o sujeito compreende que os sons são segmentáveis, que ao escrevermos estamos organizando estes sons de maneira que possam ser compreendidos por outros, visto que devem respeitar um código pré-existente.

No município em que esta pesquisa foi aplicada, as formações continuadas relacionadas ao tema da consciência fonológica começaram a fazer parte da rotina dos professores alfabetizadores no ano de 2011, influenciando nitidamente o trabalho desenvolvido em sala de aula. Porém, algumas dúvidas começaram surgir, por exemplo, sobre como auxiliar o aprendiz a desenvolver as habilidades antecessoras ao conhecimento dos sons das letras, como deixar esta prática mais significativa para os aprendizes, entre outras.

Assim, em Língua Portuguesa, é importante compreender que o processo de aquisição da leitura e escrita é também o processo de interação entre a consciência fonológica e a entrada no sistema alfabético de escrita, ou seja, é preciso que o sujeito comece a manipular os sons, suas recorrências, similaridades e diferenças e, para isso, os gêneros orais são um recurso fundamental. Por outro lado, é apenas o contato com a escrita que permite ao sujeito observar esses elementos estruturais de forma mais sistematizada, considerando que esta relação é de interação e não de anterioridade.

O papel fundamental do desenvolvimento da consciência fonológica será observado nas descrições das atividades desenvolvidas em sala de aula. Embora os gêneros orais sejam o objeto de estudo nesta pesquisa, eles aparecem nos dados como objeto de texto escrito pelos alunos em nossos dados, explicitando as relações entre os segmentos sonoros e o processo de aquisição da escrita.

Desde a Educação Infantil já pode ser desenvolvido com a criança um trabalho de brincar com os sons da língua através dos jogos e brincadeiras cantadas, da observação dos sons que se repetem tanto no início quanto no final da palavra, aproximando, assim, a fala da escrita e a oralidade do letramento. Quando a criança chega ao primeiro ano com esta habilidade desenvolvida, ela já compreende que o que é falado pode ser registrado através da escrita.

Agora no 1º ano do Ensino Fundamental, em que o foco é a aquisição da escrita e o letramento, ou seja, compreender o funcionamento da escrita e seus usos, é interessante resgatar estes aspectos da oralidade, como a consciência de sons, através de jogos e brincadeiras que sejam significativos para a criança.

Ao explorar os gêneros orais, é interessante fazer o uso de cantigas, parlendas e quadrinhas que a criança já conheça, ir ampliando este repertório e demonstrando

a relação entre as palavras escritas e os sons que são usados para escrever. Toda essa interação entre brincadeira, sons e palavras escritas contextualiza e possibilita para a criança observar o uso da língua oral e escrita em diferentes situações, vindo a contribuir para a aquisição da leitura e da escrita.

2.5 GÊNEROS ORAIS NA ALFABETIZAÇÃO

No período de aquisição da linguagem, a fala se desenvolve de forma natural, caso o sujeito não tenha nenhum impedimento fisiológico. Já a escrita foi criada pela necessidade do ser humano de registrar o que oralidade explanava, assim, a escrita é algo artificial, uma tecnologia a ser apreendida especificamente no ambiente escolar, mas que é vista como essencial para se viver em uma sociedade letrada como a que vivemos atualmente.

Inúmeras reflexões interessantes surgiram durante a construção deste texto de pesquisa, como por exemplo: alguns materiais didáticos já exploram os gêneros orais, porém, a questão é que o material didático parte da escrita para a oralidade, apresentando o texto escrito e propondo atividades a partir dele, e este trabalho fez o movimento inverso, pois a apresentação para os alunos envolvidos na pesquisa partiu dos gêneros orais de forma sistemática para o texto escrito.

As atividades com os gêneros orais abrangem praticamente todos os campos de experiência que a BNCC da Educação Infantil descreve (O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); já as habilidades de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental englobam o desenvolvimento da oralidade como precedente a habilidades de escrita.

Diante deste contexto, os gêneros orais (como as cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou adivinhas) fazem parte da infância da criança e já estiveram mais presentes. Atualmente, com o acesso aos recursos digitais, estes textos estão sendo cada vez menos explorados no ambiente familiar; então, trazer os gêneros orais para o ambiente escolar como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da escrita tornou- se ainda mais significativo.

Mesmo com a redução do repertório infantil relacionado aos gêneros orais, as crianças ainda chegam à escola com um repertório mínimo a eles associado. A proposta deste trabalho é demonstrar como o professor em turmas de 1º ano pode transformar tais conhecimentos dos alunos em ferramentas significativas para aquisição da leitura e da escrita.

Belintane (2013), em sua pesquisa no campo da leitura e escrita, procura relacionar e aproximar aspectos da Linguística, da Psicanálise e da Análise do Discurso. Ao olharmos de imediato, nós professores, provavelmente iremos nos assustar com correntes conceituais que parecem tão distantes, mas ao ler com atenção e afinco os estudos de Belintane, a conexão entre essas áreas começa a se mostrar mais claramente.

Esta relação entre diferentes abordagens não é facilmente compreendida, muito menos articulada. O próprio Belintane (2013) inicia seu texto levantando tais questionamentos e afirma que seria mais fácil trilhar caminhos menos complexos e mais lineares ao tratar do processo de alfabetização e letramento de crianças, mas transformar essa complexidade e aproximá-la da prática em sala de aula é o principal objetivo do autor.

É importante definir o que estamos considerando ao falarmos de oralidade. Temos em mente duas definições de oralidade: como fala do cotidiano e a oralidade como o gênero que reúne diferentes textos que fazem parte da nossa tradição oral, como as cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, piadas, provérbios, entre outros.

Para estudo é válida esta dicotomia, mas no uso da linguagem ocorre a mistura destes eixos, geralmente com predominância de uma característica; no entanto, eles não conseguem se dissociar. Na infância, este repertório depende do contexto social onde o indivíduo está inserido. Como há famílias que não atendem a esta demanda, na escola em que atuo como professora foi necessário um novo olhar para esses alunos, com um planejamento que contemplasse as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas na Educação Infantil e que, devido às circunstâncias vividas, não o foram. Por isso, o corpo docente e a equipe pedagógica elaboraram um plano de ação visando retomar essas habilidades.

O primeiro fator que chamava a atenção era a ausência de vocabulário e repertório comuns à infância, já que, infelizmente, as famílias e as escolas não

conseguiram dar conta de desenvolver essas habilidades no ensino remoto. Também foi possível observar que os alunos recém inseridos no 1º ano necessitavam ampliar o repertório de cantigas de roda, parlendas e brincadeiras orais advindas da cultura popular. Por isso, foi proposto, a partir do ano letivo de 2021, que os professores do 1º ano retomassem esses conteúdos de forma sistemática, enfatizando a linguagem oral como precursora de outras habilidades mais complexas da aprendizagem humana.

Esse contexto sócio-histórico motivou o desenvolvimento deste trabalho, que tem como objetivo evidenciar como o contato com gêneros orais interfere diretamente no processo de aquisição da leitura e da escrita, motivando a interação entre a oralidade e a escrita demonstrando que atividades que envolvam a ludicidade são essenciais durante este processo.

Como pontuamos anteriormente, o grande desafio ao propor esta pesquisa foi apontar os pressupostos teóricos que sustentam a importância do desenvolvimento da oralidade para a aprendizagem da linguagem escrita no início do processo de alfabetização e letramento, considerando que este processo acontece de forma simultânea.

O professor em sala de aula muitas vezes acaba tão envolvido pela prática que não relaciona a sua postura a uma teoria que sustente tal prática. É plausível reconhecer que as teorias muitas vezes se distanciam das práticas devido à grande diversidade, heterogeneidade e complexidade da vivência em uma sala de aula.

Belintane (2013) deixa claro quais ideias norteiam e definem a sua postura sobre a língua: para ele, a língua não é apenas um código que os seres humanos usam para comunicar-se. Mesmo assim, ele considera relevante o ensino explícito da língua, visto que não é algo natural ao ser humano. Também não considera o funcionamento da língua tendo o indivíduo como centro do processo.

Como este repertório da oralidade é um saber individual - uma bagagem do sujeito dentro de suas perspectivas culturais e sociais -, a escolarização pode fazer uso deste recurso como subsídio para a aquisição da língua escrita. Para isso, ampliar estes conhecimentos acerca dos gêneros orais pode influenciar positivamente o processo de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, ao se explorar os gêneros orais como recurso nas atividades de alfabetização, ainda podemos oferecer a essa

criança o contato direto e dirigido com a linguagem poética, visto que o poético está presente diretamente nos textos da cultura oral.

Belintane (2013) afirma:

> esse repertório funcionaria como uma rede de facilitação linguageira, que é a base das habilidades exigidas pela escrita, tanto tem sua dinâmica de leitura como de produção textual. Isso significa que a função poética estaria sempre de prontidão (Belintane, 2013, p. 23 e 24)

Como dito anteriormente, as atividades com os gêneros orais possibilitam ampliar a perspectiva da criança, em relação a oralidade, a escrita e a função poética, como Belintane acrescenta que:

> todos esses jogos linguageiros parecem brotar inexplicavelmente de alguma memória afetiva muito especial, uma memória ativada pela função poética e por uma discursividade que já predispõe a uma infância aninhada em um amplo e tradicional repertório de textos, que são os gêneros da tradição oral infantil. (Belintane, 2013, p. 29)

Com estes teóricos entrelaçados, com visões que dentro da sala de aula se complementam e se associam, tendo como objetivo mediar o processo inicial de ensino e aprendizagem da língua escrita, esta pesquisa buscou demonstrar como alfabetização, letramento, interação, consciência fonológica e gêneros orais se relacionam, sendo uma ferramenta para o desenvolvimento da língua escrita.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa: iniciamos fazendo a contextualização da instituição escolar, da turma em que a pesquisa foi realizada e relatamos como esta pesquisa foi aplicada em sala de aula.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: A ESCOLA E A SALA DE AULA

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 1º ano, do período da manhã, em uma escola pública municipal do interior de São Paulo, no ano de 2024. Apresentamos, a seguir, as principais informação para caracterização da escola à época da coleta de dados.

A escola é formada por turmas de 1º ao 5º ano, incluindo o EJA (Ensino de Jovens e Adultos), com 481 alunos matriculados regularmente, 26 professores (3 professores que dobram período na mesma unidade de ensino), sendo 10 especialistas das disciplinas de Arte, Inglês, Informática, Educação Física e Oficina de Texto (aula extra de Língua Portuguesa do 2º ao 5º ano).

O quadro docente é formado por professores efetivos e professores contratados por meio de processo seletivo. Todos os professores efetivos possuem licenciatura e pós-graduação *lato sensu*. Em relação às atribuições das salas de aula, segundo o Estatuto do Magistério Municipal, os professores têm o direito a escolher em qual série desejam lecionar no ano seguinte.

Para compor a equipe educacional, a Rede Municipal de Ensino também tem como trabalho complementar ao ensino regular o Atendimento Educacional Especializado, contando com 3 professoras especialistas que atendem aos alunos que fazem parte deste público alvo (deficiências, Transtorno do Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades), através de atendimento individual semanal, apoio pedagógico para os professores da sala regular e para os professores auxiliares. Também faz parte da equipe de AEE (Atendimento Educacional Especializado) uma professora orientadora.

Atualmente, visando a perspectiva inclusiva e devido à grande demanda de alunos que possuem diagnóstico de TEA, as turmas que têm alunos com este diagnóstico contam com o apoio de um professor auxiliar para dar suporte ao trabalho do professor regular e dar assistência aos alunos - este também é um cargo de caráter efetivo na Rede Municipal de Ensino. Além deste público específico, alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), na medida em que haja necessidade, também recebem o apoio de um residente pedagógico (estudante de pedagogia ou formado recentemente contratado através de processo seletivo simplificado).

É importante ressaltar que se trata de um município pequeno, com aproximadamente 6 mil habitantes, que possui duas creches que atendem crianças de 4 meses a 3 anos de idade, uma escola de Educação Infantil que atende o público de 3 anos a 5 anos, e apenas uma escola de Ensino Fundamental I, que atende alunos do 1º ao 5º ano, no período diurno, além de uma turma de EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no período noturno.

A equipe gestora da escola municipal é composta por uma diretora efetiva, uma vice-diretora (cargo comissionado), duas coordenadoras pedagógicas, uma delas responsável por dar suporte pedagógico para as turmas de 1º ao 3º ano e a outra para dar suporte pedagógico para as turmas de 4º e 5º ano, sendo, ambas, efetivas.

A unidade escolar tem 19 salas de aula, sendo uma delas destinada ao uso de televisão, uma sala destinada à biblioteca, uma sala para a coordenação e uma sala para a direção e vice direção, uma sala para HTP, uma secretaria. Ainda compõem o prédio principal: dois pátios com cobertura, uma garagem para veículos do transporte escolar, um pequeno parquinho, uma quadra de esportes coberta, em anexo três salas para Atendimento Educacional Especializado e uma sala de informática, que está sem uso devido à falta de recurso atualizado.

Vale destacar que os professores regulares de cada turma têm tempo semanalmente para planejar suas aulas no ambiente escolar, pois cumprem 20 horas de trabalho semanal com os alunos em sala de aula e 5 horas de HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) no período de aula, usados para preparar o planejamento semanal, receber orientações da coordenação pedagógica, receber pais que necessitam de atendimento individualizado etc. Além disso, para cumprir as 30 horas

semanais, ainda realizam o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) no período das 17h30 às 19h10, toda segunda-feira, onde são oferecidas formações, reunião com a Gestão Escolar ou reunião de pais.

O Estatuto dos Funcionários do Magistério tem como amparo legal a Lei Federal 11.738/2008 para definir esta carga horária dos professores, que determina em seu 2º Artigo que a composição da jornada de trabalho deve ser distribuída da seguinte forma: 2/3 para atividades em sala de aula com os alunos e 1/3 com atividades extra-sala, como planejamento e reuniões pedagógicas.

As unidades de ensino municipais fazem uso de uma plataforma digital que registra o conteúdo trabalhado em sala de aula, a frequência dos alunos, o planejamento bimestral, os conceitos e menções bimestrais, dados da sondagem de leitura, escrita e produção de texto.

Completando a contextualização do espaço físico escolar, temos o ambiente físico da sala de aula, que se encontra no piso térreo, uma sala ampla que tem como imobiliário 16 carteiras e mesas confortáveis para o tamanho dos alunos, um armário grande de metal e uma prateleira para cada período de aula, uma mesa e cadeira de professor e uma prateleira com caixas organizadoras com objetos diversos como brinquedos (blocos de montar, blocos de madeira, jogos de encaixe). Nesta última prateleira os alunos têm à disposição materiais de uso diário como lápis de cor, cola, lápis de escrever e borracha, e, com o objetivo de desenvolver a autonomia, fazem o empréstimo quando é necessário. A sala também tem um quadro branco na parede do fundo e uma lousa convencional na parte da frente. O ambiente é iluminado, tem janelas amplas e cortinas, abaixo do quadro branco há dois tatames e no canto da sala há um organizador com livros que ficam à disposição dos alunos, denominado “cantinho da leitura”.

Na parede lateral e ao lado da lousa da frente há duas madeiras para afixar cartazes. Todas as salas da instituição de ensino têm um alfabeto acima da lousa com os quatro formatos de letra e a ilustração com a letra inicial, um quadro numérico 1 a 100, também têm afixados o cartaz do Método das Boquinhas (Jardini, 2015).

Cabe citar outro fator muito importante: como este trabalho enfatiza a oralidade como recurso para o processo de alfabetização, partindo dos gêneros orais que fazem parte da tradição cultural do Brasil, diante desta perspectiva de centralizar a oralidade

como instrumento essencial neste processo, os alunos da turma, desde o primeiro dia de aula, encontram a sala organizada em formato de “U”, ou seja, um aluno ao lado do outro. Nesta posição os alunos podem observar o rosto de todos os colegas facilitando assim a comunicação entre eles. A mesa da professora complementa este formato e, nos momentos de contação de histórias ou leitura deleite da professora, os alunos se acomodam no tatame ou no centro do “U” formado pelas carteiras.

A turma que faz parte da pesquisa está matriculada no período da manhã, com frequência regular de 16 alunos – dentre eles, um aluno com o diagnóstico TEA nível III de suporte e macrocefalia, que ainda não tem a linguagem verbal desenvolvida e precisa de apoio total da professora auxiliar em todos os ambientes da instituição de ensino. Respeitando a individualidade do aluno, foi observado que ele ainda não consegue permanecer na sala de aula, por isso, participa dos momentos de socialização e a professora auxiliar realiza atividades na sala de apoio para desenvolver suas habilidades individuais, já que este aluno possui um Plano de Ensino Individualizado (PEI), elaborado pela professora regular em conjunto com a professora auxiliar. Por esse contexto específico, ele não faz parte desta pesquisa.

Além deste aluno com diagnóstico de TEA, também é regularmente matriculado na sala um aluno com diagnóstico de TDAH que faz uso de medicamento e consegue participar ativamente e com autonomia das atividades, por vezes, destoando da turma devido a comportamentos inadequados para a idade, como fala excessiva e agressividade verbal/física em relação aos colegas da turma. Este aluno participou ativamente das atividades lúdicas, às vezes precisando de intervenção para não agredir os colegas, às vezes somente observando porque não queria interagir com o grupo. Sua participação na pesquisa se dá pelo fato de que, apesar dos comportamentos inadequados, ele desenvolveu as habilidades necessárias para o processo de alfabetização. Durante o ano letivo, a psiquiatra que atende ao estudante iniciou a investigação de TEA (Transtorno do Espectro Autista), iniciando o processo de análise para o diagnóstico, e isso justificaria a ausência de habilidades para conviver em grupo, mesmo com os aspectos cognitivos totalmente preservados.

É interessante observar a diversidade no corpo discente participante da pesquisa, pois se trata de uma turma heterogênea, com diferentes níveis de conhecimento, diferentes contextos socioculturais, diferentes estímulos e vivências. A

turma é composta por 13 meninos e 3 meninas, lembrando que as atividades foram desenvolvidas apenas com 15 alunos.

Dentre os alunos que fazem parte do grupo, há uma aluna que ainda não consegue segurar corretamente o lápis, pois ainda não tem consolidado o movimento de pinça, ou seja, ela não tem a pegada correta no lápis para escrever e colorir. Sendo assim, inicialmente a intervenção dedicada a ela era a orientação verbal e o ajuste da pegada no lápis, mas era perceptível que a aluna ainda não tinha este controle da motricidade fina. Mesmo traçando as letras e os números de forma correta, era visível o seu desconforto, por isso, uma nova intervenção foi proposta e a professora ofereceu um adaptador para encaixar nos lápis, a aluna aceitou a proposta e continuou fazendo uso do mesmo para realizar as atividades de escrita.

3.2 PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA

Ao elaborar o projeto desta pesquisa, foram elencadas quais habilidades são essenciais no processo de aquisição de leitura e de escrita, considerando não apenas a aquisição do sistema alfabético de escrita, mas as perspectivas que abrangem o letramento, ou seja, consideramos essenciais além da aquisição da escrita, o seu uso em diferentes contextos.

Sendo assim, é considerado para esta pesquisa o trabalho com os gêneros orais em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I. Através de atividades lúdicas e sistemáticas, o objetivo era desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, habilidades sociais, ao ritmo, consciência corporal, coordenação motora global e coordenação motora fina, atenção, concentração, comportamento de aluno, imitação, seguir comandos verbais, visto que todas estas habilidades são importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

Antes de evidenciar as atividades que foram realizadas com essa turma de 1º ano, é importante esclarecer que a Rede Municipal de Ensino faz uso de um material didático apostilado, usando este mesmo material desde o ano de 2018. Portanto, as atividades propostas na pesquisa complementam o trabalho com o material didático adotado. No ano de 2024, o material referente ao Ensino Fundamental I foi reelaborado; por isso, no início do ano letivo houve a implementação do novo material

através de reunião de formação, com um professor designado pela editora responsável pelo material didático adotado. O mesmo profissional acompanha o município durante todo o ano letivo, realizando formações bimestrais com a equipe pedagógica da instituição de ensino.

Portanto, as atividades planejadas e elaboradas com a finalidade de atender a proposta, os objetivos e a justificativa desta pesquisa foram realizadas concomitantemente com as atividades do material apostilado adotado pela Rede Municipal de Ensino.

Durante o ano letivo, além das formações oferecidas para uso do material didático adotado pelo município, a Secretaria Municipal de Educação também firmou parceria com SESI (Serviço Social da Indústria) para formações destinadas aos professores de 1º e 2º anos. Os professores do 3º, 4º e 5º anos realizaram a formação *online* oferecida pelo CCR (Companhia de Concessão de infraestrutura para mobilidade) e, além destas formações, os professores de 1º, 2º e 3º anos também iniciaram a formação “Alfabetiza São Paulo”, oferecida pelo Estado de São Paulo.

Desde o início do ano letivo, foram propostas aos alunos da turma atividades lúdicas que envolvessem os gêneros orais: cantigas de roda, parlendas e quadrinhas, primeiramente com o objetivo de estabelecer vínculos entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos. Essas atividades foram propostas logo no início do período e, para sistematizar a atividade, foi oferecida como apoio visual uma caixinha com figuras para representar os gêneros orais. Esta atividade passou a fazer parte da rotina, ou seja, essas atividades com os gêneros orais fazem parte das atividades permanentes da turma.

Logo na primeira semana de aula, uma aluna perguntou por que a turma sempre realizava esta atividade, porque sempre cantava e brincava logo no início da aula. Então, foi explicado que essa atividade era uma prática já consolidada da professora, com atividades lúdicas, atividades de leitura e de escrita, e desde o início a turma foi receptiva às atividades com os gêneros orais. Ao final do ano, quando souberam que haveria também uma coleta de dados para participarem da pesquisa, os alunos se mostraram ainda mais interessados e envolvidos no processo.

Todas as atividades em sala de aula foram propostas e observadas diretamente pela professora regular da turma (também pesquisadora responsável por este

trabalho), e não houve a intervenção de nenhum outro adulto do ambiente escolar. A equipe pedagógica, direção e coordenação pedagógica estavam cientes de todas as etapas do trabalho e, posteriormente, da pesquisa.

Como é realizado em todo início de ano letivo, a equipe gestora juntamente com a coordenação pedagógica propôs a todas as turmas as atividades de sondagem diagnóstica, portanto, esta atividade inicial não foi realizada especificamente na turma em que a pesquisa foi realizada e nem para análise específica desta pesquisa, mas em todas as turmas da unidade de ensino. Este tipo de atividade também é realizada ao encerrar cada bimestre, com o objetivo de coletar dados para análise, reflexão e planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Esses dados coletados são inseridos na plataforma digital que o município utiliza, onde são tabulados em forma de gráficos, que são discutidos nos horários de trabalho coletivo (HTPC) e nos conselhos bimestrais de classe. A proposta é oferecer aos alunos que apresentem algum tipo de defasagem em relação aos conteúdos e habilidades esperadas para a série a oportunidade de frequentar as turmas de reforço escolar no contraturno, porém até o final do 1º semestre as turmas de reforço ainda não haviam iniciado o trabalho.

Então, com base nos pressupostos de Ferreiro (1987), na primeira semana de aula foi aplicada uma atividade de sondagem de leitura e escrita, através de uma lista de palavras, sendo uma palavra polissílaba, uma palavra trissílaba, uma palavra dissílaba, uma palavra monossílaba e uma frase contendo uma das palavras da lista anterior, com o objetivo de visualizar como o aluno que chega ao 1º ano do Ensino Fundamental I percebe e entende o processo de leitura e escrita. Esta atividade foi realizada de forma individual, dentro do ambiente da sala de aula, avaliando as hipóteses de leitura e escrita de cada aluno.

Segundo os estudos sobre alfabetização e letramento, sob a orientação desta instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, opta-se por desenvolver as atividades relacionadas à alfabetização e letramento fazendo uso da letra bastão ou letra de fôrma maiúscula, fazendo a transição para a letra cursiva geralmente nas turmas de 2º ano, quando o processo de aquisição da leitura e da escrita já está consolidado. Diante deste contexto, as turmas de 1º ano são apresentadas aos quatro tipos de letras (letra de imprensa, letra bastão, letra cursiva maiúscula e minúscula),

que constam no alfabeto exposto na sala de aula. Inclusive, o material didático adotado pela rede municipal de ensino já apresenta nas apostilas do 3º bimestre a grafia das palavras em letra de imprensa, mas os registros dos alunos são feitos unicamente através da letra de fôrma maiúscula.

Na primeira semana de aula também foram aplicadas atividades para identificar o conhecimento dos alunos do 1º ano sobre as letras do alfabeto, conhecimento de rima e aliteração, escrita do nome, habilidades estas necessárias para processo de aquisição da leitura e escrita.

As atividades de sondagem foram realizadas por 15 alunos da turma – apenas 1 aluno não participou da atividade. Essas atividades de sondagem inicial mostraram que os 15 alunos diferenciavam letras de números, 14 alunos da turma já conseguiam identificar e traçar todas as letras do alfabeto, 1 aluno ainda identificava parcialmente as letras do alfabeto, 13 alunos já compreendiam e identificavam rimas, 2 alunos ainda não dominavam o conceito de rimas, 15 alunos conseguiam perceber a aliteração de vogais. Em relação à hipótese de escrita, 10 alunos encontravam-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro, 2 alunos estavam na hipótese de escrita silábica alfabética e 3 alunos já escreviam de forma alfabética.

Além da sondagem de leitura e escrita baseada nos pressupostos de Ferreiro (1985), também foi proposta para as turmas do 1º ao 5º ano uma atividade diagnóstica de Matemática com o objetivo de verificar quais conceitos matemáticos já estavam sistematizados e quais deveriam ser retomados. É interessante comentar sobre esta sondagem específica de conhecimentos matemáticos porque foi observado que na escrita de números os alunos apresentavam muito a escrita espelhada, comum nesta faixa etária.

3.3 A ROTINA: ATIVIDADES PERMANENTES EM SALA DE AULA

Com o objetivo de sistematizar a rotina da turma, no início da aula a professora-pesquisadora organizou oralmente a rotina do dia usando figuras e palavras para representar as atividades do dia, nomeando-a como agenda do dia. Esses cartões com as figuras e palavras eram expostos na sequência da realização das atividades e fixados na porta do armário da sala, assim, os alunos tinham acesso à rotina do dia

sempre que considerassem necessário. A professora sempre enfatizou que a agenda do dia é um guia para a sequência da realização das atividades do dia, mas que poderia haver alterações, ou seja, alguma atividade poderia não ser realizada, pois poderia haver intercorrências, atividades que no planejamento seriam realizadas mais rápido, ou ao contrário. De qualquer forma, o objetivo seria seguir o que havia sido combinado no início da aula.

As atividades permanentes são fundamentais para a organização do tempo pedagógico e para o desenvolvimento das atividades ao longo do dia, por isso, ao elaborar o planejamento bimestral, é essencial estabelecer o momento para explorá-las. Com a turma de 1º ano, essa sequência de atividades permanentes ficou estabelecida da seguinte forma: acolhimento; organização do espaço físico da sala de aula; às segundas-feiras, a primeira atividade era a roda da conversa, na qual os alunos relatavam como havia sido o final de semana; depois, as atividades lúdicas envolvendo os gêneros orais, como as cantigas de rodas, parlendas e quadrinhas e, em seguida, seguindo a lista no cartaz com o nome dos alunos, cantava-se a música: “Bom dia!” para o ajudante do dia, seguindo a ordem alfabética. Na sala de aula havia um cartaz exposto com a lista de nomes dos alunos da turma e o ajudante realizava a contagem e registro em uma tabela na lousa, separando-os em meninos, meninas, total e anotando quantos alunos haviam faltado. O ajudante também realizava a anotação no calendário coletivo do dia em números e a observação e o desenho do clima do dia. Os alunos eram orientados a pegar e abrir a agenda escolar no dia da semana (todos os alunos tinham agenda porque esta acompanha o material didático utilizado), e cada aluno individualmente procurava, então, o dia e o mês na agenda. Caso fosse necessário orientação para encontrar o dia e mês, a professora ou o próprio colega ao lado auxiliavam a criança. Na agenda, a criança realizava o desenho do clima do dia; também para explorar o uso da agenda e ampliar o repertório de vocabulário, foi proposta a atividade de “Palavra do dia”, em que o ajudante escolhia uma palavra, a turma colaborava oralmente para a escrita desta palavra e a professora escrevia a palavra na lousa, explorando letra inicial, letra final, quantidade de letras e quantidade de sílabas, a escrita de outras três palavras com a mesma letra inicial e a produção de uma frase com a palavra do dia, utilizando a professora como escriba.

Em seguida, os alunos eram direcionados a pegar o caderno na mochila, abri-lo e deixá-lo em cima da mesa, pois, caso houvesse tarefa de casa, a professora realizava a correção individualmente neste momento, tecendo comentários individuais sobre a realização da tarefa. Depois, a professora fazia uma marca de orientação para a cópia do cabeçalho da lousa (com o objetivo de demonstrar o uso do caderno e a organização espacial do mesmo). Inicialmente no 1º ano os alunos escrevem pulando uma linha, no cabeçalho é escrito na primeira linha o dia da semana, na segunda linha o dia usando números, o mês e ano, na terceira linha é registrado o nome do ajudante do dia, na quarta linha é anotado o nome da história que será lida no dia pela professora e, para encerrar o cabeçalho, cada aluno escreve o nome completo. No início do ano letivo todos os alunos precisavam do apoio de uma ficha com a escrita do nome completo, mas, no decorrer dos bimestres, os alunos desenvolveram a autonomia desta escrita e deixavam de necessitar deste apoio visual.

Voltando a explorar os dados obtidos na sondagem diagnóstica realizada pela instituição de ensino, foi possível observar que nesta turma de 1º ano todos os alunos que estavam fazendo parte da pesquisa já conseguiam escrever o primeiro nome, e quem tinha nome composto também já escrevia o segundo nome sem apoio de crachá. Assim, foram priorizadas atividades que atingissem o objetivo de escrita do nome completo e com autonomia. A sondagem diagnóstica também propiciou a visualização da escrita das letras de forma espelhada, muito comum nesta faixa etária; as atividades com os gêneros orais também foram planejadas com o objetivo de desenvolver habilidades de lateralidade, pois tais habilidades posteriormente se refletem no registro do aluno, com o ajuste da escrita das letras de forma convencional, assim as atividades lúdicas, utilizando os gêneros orais, exploraram a coordenação motora (global e fina) e a lateralidade.

Além das atividades diagnósticas de sondagem, as turmas de 1º ano passam periodicamente, ao final de cada bimestre, pela avaliação formal. Elaborada pelos professores das turmas de 1º ano, esta avaliação é baseada nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propostas durante o bimestre. Por ser a primeira vez que os alunos passariam por este tipo de avaliação sistemática, eles foram preparados para tal momento: a professora explicou qual era função da avaliação, deixando claro para os alunos que a avaliação tem como objetivo visualizar o que eles

já conseguem realizar com autonomia e o que precisa ser retomado, o que é necessário mais sistematização e intervenções da professora. Houve uma preocupação em não estigmatizar o momento da avaliação, não causar ansiedade e nervosismo nos alunos, pois no 1º ano o sistema já cobra uma nota/conceito; justamente por isso, a professora enfatizou que a nota que vai ao boletim não é somente a nota da avaliação, que a professora avalia o todo, como o aluno se porta e realiza as atividades durante todo o bimestre.

Durante todo o ano letivo de 2024, diariamente foram realizadas as atividades lúdicas com os gêneros orais. Foi oferecida aos alunos uma caixinha e nela havia imagens que representavam as cantigas de roda, as parlendas e as quadrinhas mais conhecidas pela turma. Com a figura como base, a turma criou algumas brincadeiras com os gêneros orais.

Apresentamos a seguir alguns exemplos das atividades lúdicas realizadas: ao recitar a parlenda “A galinha do vizinho”, os alunos podiam escolher se brincavam pulando a cada número contado, ou se batiam as mãos na mesa. O mesmo ocorreu com a parlenda “Rei Capitão”: ao recitar o alfabeto cada aluno escolhia se queria pular abrindo e fechando as pernas ou pular para frente e para trás. Ao brincar com parlenda “A casinha Vovó”, ao final a turma acrescentou mais uma rima (Brasil, dois mil, quem mexer saiu fora do Brasil), além do comando de “estátua”. Com a parlenda “O sapo não lava o pé”, foi proposto brincar trocando o substantivo sapo pelo nome de cada criança. Com a cantiga “Marcha Soldado”, os alunos deveriam seguir os comandos marchando e, assim como com a parlenda “A casinha da vovó”, no final da cantiga “Marcha Soldado” foi acrescentado o comando de “estátua”. Na parlenda “1, 2, feijão com arroz”, foi proposto que os alunos brincassem batendo palmas rítmicas com o colega que estivesse ao seu lado. Já com a cantiga “Esta é a história da serpente”, foi proposto para a turma que cada aluno que fosse indicado pela professora deveria passar por baixo da perna do primeiro da fila.

Muitas outras cantigas, parlendas e quadrinhas foram exploradas oralmente e, quando a turma já estava com um repertório mais amplo, ao invés de sortear uma imagem da caixinha, foi proposto que cada aluno escolhesse qual cantiga, parlenda ou quadrinha gostaria que a turma produzisse. Foi possível observar que as cantigas de roda, parlendas e quadrinhas que propiciavam mais movimentos físicos amplos

foram as eleitas como preferidas pelos alunos, lembrando que caso o aluno não desejasse participar das atividades lúdicas, sua vontade era respeitada e o aluno podia apenas observar os colegas.

A atividade da escrita do nome completo considera a função social da leitura e da escrita; assim, a primeira atividade de consolidação da mesma foi relacionada ao nome completo, fazendo uso das cantigas e parlendas que usam os nomes de quem participa da brincadeira, como por exemplo “Se eu fosse um peixinho”, “Comeu pão na casa do João” e “O sapo não lava o pé”.

Durante as brincadeiras, foi proposto para a turma a produção oral do nome completo, com o objetivo de observar quais alunos já sabiam e quais ainda precisam aprender a falar o nome completo, pois muitas situações sociais precisam desta informação, e não somente no ambiente escolar. Depois, foi proposto o registro diário do nome completo durante a anotação da data no caderno, no momento da escrita do nome completo com os alunos, também foi explicitado que o nome completo escrito não pode ser “colado um no outro”, ou seja, a escrita precisa de espaçamento para ser devidamente compreendida. Até os alunos conseguirem traçar corretamente o nome completo, foi oferecido um crachá usando letra maiúscula caixa alta e mostrando os espaçamentos entre o nome e os sobrenomes.

Considerando a função social do uso do nome próprio, as atividades lúdicas que exploravam tal tema também são essenciais para o aluno desenvolver a habilidade de conhecer o outro, chamar o colega pelo nome, respeitar as diferenças entre o nome de cada um, respeitando a individualidade de cada colega.

A sondagem inicial também permitiu observar que a turma já havia compreendido que para escrever precisamos usar as letras do alfabeto, mas alguns alunos ainda não conseguiam nomear e identificar todas as letras do alfabeto. Diante disso, foi proposto explorar nos gêneros orais como as cantigas e parlendas que abordassem recitar o alfabeto, como por exemplo “Suco gelado” e “Rei Capitão”, ambas usando a coordenação motora global para pular corda ou pular com as pernas alternadas. Ao apresentar as letras do alfabeto em ordem alfabética também houve a intenção de apresentar o som de cada letra, através das letras iniciais dos nomes dos colegas da turma.

As atividades para desenvolvimento da consciência fonológica foram realizadas através dos gêneros orais, enfatizando as rimas e aliterações, neste momento apenas utilizando imagens e o som, com o objetivo de desenvolver a habilidade de discriminação auditiva, como por exemplo, com a atividade de identificar o som inicial e final das palavras.

Em relação à consciência de palavras, ela foi explorada em um cartaz produzido pela professora com a parlenda “A casinha da vovó”. Antes de iniciar a atividade, a professora, de forma explícita, mostrava aos alunos que quando falamos parece que as palavras são coladas umas nas outras, mas quando escrevemos, para que o nosso texto seja compreendido, é necessário deixar um pequeno espaço entre as palavras. Após esta observação, alguns alunos já relacionavam com a data que eles anotam no caderno, pois lá também eles não escreviam as palavras de forma aglutinada.

Continuando a atividade de consciência de palavras, cada aluno foi convidado a recitar a parlenda, primeiramente de forma lúdica; em seguida, através da leitura apontada; depois, individualmente, os alunos foram chamados pela professora para colar um círculo abaixo da palavra ditada pela professora. Caso algum deles não conseguisse encontrar a palavra com autonomia, como intervenção era retomada a leitura apontada, para auxiliar o aluno a encontrar a palavra. Ao final, quando todas as palavras foram encontradas, foi proposto que a turma contasse oralmente quantas palavras tinha na parlenda.

Também foram propostas atividades de nomeação e identificação das letras do alfabeto, começando pelas vogais e seus respectivos sons, através de atividades lúdicas e com apoio visual. Para realizar estas atividades, foi utilizado como material de apoio o Método das Boquinhas (JARDINI, 2015), como por exemplo, pular quando fossem produzidas as vogais do próprio nome, na sequência correta, bater a bola quando fosse produzida vogal inicial das palavras que a professora falava.

Para sistematizar o conhecimento sobre as vogais, foram desenvolvidas atividades na lousa, com o título de “Vogais Fujonas”. A professora colocou na lousa várias imagens de animais e abaixo delas fez a escrita de seus nomes, deixando sem escrever as vogais. Cada aluno foi chamado na lousa para escolher uma figura para completar. Esta atividade foi realizada uma vez por semana, ao longo do primeiro mês

de aula, alterando apenas o campo semântico a ser explorado (animais, brinquedos, objetos...). Ainda para sistematizar o conceito, foram realizadas atividades de registro individual no caderno, abrangendo vogais iniciais, internas e finais.

Como parte das avaliações bimestrais, foram realizadas as atividades de sondagem novamente, com comandos bem parecidos com os da primeira sondagem. Os alunos realizaram uma sondagem de leitura e escrita, através da escrita de uma lista de palavras e uma frase; a atividade novamente foi realizada individualmente, pois, neste momento, segundo os pressupostos de Ferreiro (1987), é relevante que a criança indique a leitura apontando abaixo de sua escrita, como ela lê o que escreve.

Este é um momento muito importante para o processo de alfabetização/letramento, pois esta nova sondagem permite que o professor visualize se os alunos adquiriram e se já dominam as habilidades que foram trabalhadas durante o bimestre. Avaliar aqui é visto como uma reflexão sobre a aprendizagem da turma e não apenas uma tarefa classificatória, apesar de o sistema exigir que já no 1º ano sejam atribuídas notas/menções aos alunos.

Observando a turma, foi possível notar de forma mais explícita o conhecimento que os alunos possuem da escrita através das atividades propostas. Essas atividades também despertaram a curiosidade das crianças, o que é fundamental, pois o sistema alfabético de escrita precisa ser ensinado de forma explícita, ou seja, além do uso social, é necessário a reflexão sobre os grafemas que representam os sons da língua, pois ambos os fatores são essenciais para o processo de alfabetização e letramento.

Com o objetivo da participação ativa das famílias dos alunos envolvidos na pesquisa, a turma levou como tarefa de casa uma pesquisa questionando quais as cantigas de roda, parlendas ou quadrinhas preferidas pelos familiares. Com esses dados, na sala de aula foi elaborada uma lista com essas informações, que posteriormente foram confrontadas com as preferências dos próprios alunos. As crianças interagiram muito nesta atividade, questionando tais preferências das famílias e comparando com suas escolhas pessoais.

Assim, a fim de sistematizar de forma explícita os sons da língua, usando os gêneros orais, em específico a parlenda “Corre, cutia”, foi proposta para a turma a brincadeira com a parlenda no pátio da escola. Na sala de aula, foi explorado o texto escrito, a professora realizou a leitura apontada e foi proposta atividade semelhante à

citada anteriormente, com o objetivo de contagem de palavras no texto. Utilizando esta parlenda, a turma identificou a palavra “lencinho”, iniciada pela letra L. Com este contexto, tendo a professora como escriba, foi proposta a escrita de uma lista com palavras que começassem com o som /l/, explorando assim a aliteração, que faz parte da habilidade de consciência fonológica. A professora organizou as palavras citadas pelos alunos em forma de lista, enfatizando que a lista não tem as mesmas características das parlendas, a estrutura é outra, e a cada palavra sugerida pelos alunos a professora ia demonstrando os fonemas das palavras. Continuando a explorar os sons das consoantes, o próximo som a ser trabalhado foi o fonema /p/, usando como base a cantiga “O sapo não lava o pé”. Assim como na atividade anterior, foram realizadas atividades orais e lúdicas, de escrita coletiva, de contagem de palavras no cartaz com a parlenda, atividades na lousa para completar as sílabas ausentes, atividades de registros individuais, entre outras. Na sequência, foi trabalhado o fonema /m/ utilizando como contexto a parlenda “Pom, pom, quem será?”.

Para explorar as parlendas, foi oferecida para a turma uma nova caixinha com novas parlendas. Com o objetivo de ampliar o repertório relativo ao gênero oral, inicialmente foram apresentadas as quadrinhas “Vaca amarela” e “Quem cochicha o rabo espicha”, a turma brincou com as parlendas oralmente, demonstrando reconhecer o humor presente em ambas as quadrinhas apresentadas. Também identificaram as rimas, e relacionaram a segunda a uma quadrinha já conhecida, que faz uso de palavras mais grosseiras. Para considerar o conhecimento prévio dos alunos, foi comentado que existe mesmo esta outra versão, mas que na sala de aula usaríamos a versão apresentada pela professora.

Outra parlenda que chamou a atenção da turma foi “Vaca amarela babou na panela, três mexeu, quatro comeu, quem falar primeiro, come toda a baba dela”, pois, devido ao caráter lúdico e cômico da parlenda, os alunos interagiram muito.

Ao apresentar cantigas de roda, parlendas e quadrinhas não tão conhecidas pela turma, foi possível observar o que os alunos desta faixa etária consideram como humor, o que os faz rir de forma descontraída. Por exemplo, ao apresentar a quadrinha “Quem cochicha o rabo espicha”, os alunos demonstraram estranhamento em imaginar alguém comendo pão com lagartixa. Eles demonstraram maior interesse por

este tipo de texto que causava algum estranhamento e gerava humor, inclusive memorizando rapidamente tais quadrinhas.

Nesta turma de 1º ano, neste momento, em sala de aula, já é possível observar a evolução em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Por isso, a fim de estimular e aguçar a aquisição de tais habilidades, nas atividades de registro coletivo na apostila, foi usado como estratégia a escrita de palavras na lousa e os questionamentos para os alunos: *"Quem consegue identificar a palavra? / Quem consegue ler a palavra?".* Alguns alunos recém alfabéticos começaram a ler as palavras, os outros alunos que estavam em fase anterior à leitura convencional procuravam ler a palavra através de pistas, como a letra inicial e/ou a letra final, e foi interessante observar que este tipo de atividade chamar a atenção de crianças em diversas hipóteses de escritas diferentes.

Seguindo a mesma dinâmica, para esta atividade de registro individual foi proposta a escrita de 5 palavras, seguindo o critério anterior, ou seja, polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, e, para concluir, uma frase com uma das palavras anteriores. O tema para esta sondagem de leitura e escrita foi "festa junina" devido à proximidade desta festividade, então foi solicitada a escrita das seguintes palavras: bandeirinha, paçoca, milho e pão, e para a frase foi solicitada a escrita de "O menino comeu paçoca".

Com o resultado desta sondagem, foi possível observar os avanços da turma em relação à leitura e a escrita, e assim para o próximo semestre foram planejadas atividades que contribuíram para o desenvolvimento da leitura e escrita.

No final do 2º Bimestre, no tatame da sala de aula, no momento da leitura da professora, atividade esta que faz parte das atividades permanentes da rotina da turma, os alunos foram apresentados à obra literária "Cavalinho de vento", de Mary França com ilustração de Eliardo França. Ao ler a obra as crianças perceberam rapidamente a intertextualidade presente nos poemas, a professora não precisou explicitar esta intertextualidade, pois os alunos perceberam com autonomia, relacionando aos gêneros orais que fazem parte do repertório da turma. É interessante notar que os alunos foram comparando as diferentes versões que conheciam da mesma cantiga ou parlenda.

Continuando o trabalho proposto, foram apresentadas à turma, no decorrer do 3º Bimestre, outras obras literárias que se relacionam com os gêneros orais, entre elas os livros “O tesouro das Cantigas para crianças 1 e 2”, organizado por Ana Maria Machado e ilustrado por Cláudio Martins (1948). Estes livros ilustram de forma lúdica e criativa a diversidade do gênero oral presente em todo o Brasil. Também a obra “Parlendas para brincar”, das autoras Josca Aline Baroukh e Lucila Silva de Almeida com as ilustrações de Camila Sampaio (2013).

Essas atividades de leitura literária foram realizadas com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes, também que os alunos percebessem o dialogismo e a intertextualidade entre as obras literárias e os gêneros orais, ou seja, os mesmos textos ou textos semelhantes aos que eles manipulavam, interagiam e brincavam, se encontram nas obras literárias.

Antes de explorar o livro em sala de aula, a turma conheceu brevemente a biografia da autora e do ilustrador, em uma pesquisa realizada coletivamente na sala de aula, usando sites de pesquisas na internet. Depois de conhecer ambos, foi proposto que, na biblioteca da escola, pesquisassem outras obras da autora e do ilustrador. Assim os alunos poderiam apresentar suas descobertas para os colegas na sala de aula.

A leitura dos livros foi realizada ao longo de um mês na sala de aula, explorando a oralidade através de uma roda de conversa; foi proposto que a turma comparasse as cantigas, parlendas e quadrinhas que já conheciam com o conteúdo apresentado no livro.

Por fim, com o objetivo de coletar dados de escrita dos alunos, foi proposta como atividade de registro escrito, a elaboração coletiva de uma lista com as cantigas de roda, parlendas e quadrinhas que o grupo conhecia. Em outro momento, com esta lista em mãos, a turma votou e escolheu as cantigas, parlendas e quadrinhas preferidas, e então foi proposta a construção de um gráfico de colunas para representar as preferências da turma.

Com esses dados, foram oferecidas atividades com as preferências dos alunos, como por exemplo: cantigas, parlendas ou quadrinhas fatiadas, em que os alunos deveriam organizar os versos na ordem correta, completar com as palavras ausentes

nas cantigas, contar palavras e outras atividades lúdicas com as preferências da turma.

Continuando o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, com o apoio dos livros citados anteriormente, foram desenvolvidas outras atividades envolvendo as cantigas de roda, parlendas e quadrinhas, primeiramente de forma lúdica, e depois elegendo as preferidas dos alunos, para então, propor atividades sobre a reflexão sobre o uso da língua escrita, como por exemplo: ilustração, rimas, aliterações, preenchimento de lacunas, produção de frases e reescrita das cantigas, parlendas e quadrinhas, partindo inicialmente do coletivo, para depois ocorrer o registro individual do aluno.

Ao final do processo, no 4º bimestre, foi proposta uma nova atividade de sondagem de leitura e escrita, nos mesmos moldes das atividades propostas ao longo do ano letivo. No entanto, visando analisar o conhecimento que os alunos construíram através do desenvolvimento de atividades com os gêneros orais, também foi proposta como atividade a reescrita de uma cantiga, parlenda ou quadrinha que o aluno soubesse de memória.

Nesta última atividade de sondagem de escrita o aluno poderia escolher entre as cantigas, parlendas e quadrinhas que fizessem parte do seu repertório pessoal, a fim de produzir uma versão escrita. Esta última atividade de reescrita foi coletada e analisada como *corpus* desta pesquisa, juntamente com os dados obtidos na plataforma que organiza os documentos da unidade de ensino.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo é apresentada a análise dos dados coletados. Primeiramente, discutimos os dados de forma coletiva, comparando os avanços da turma como um todo, e posteriormente apresentamos as análises das escritas individuais dos alunos, observando suas particularidades.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA TURMA

Como explicitado no capítulo anterior, ao iniciar o ano letivo, as turmas de alfabetização da instituição de ensino em que a pesquisa foi aplicada passaram por uma atividade de sondagem diagnóstica, que tem como objetivo avaliar em qual fase da aquisição da escrita se encontra a criança que está iniciando o Ensino Fundamental, observando ainda como o estudante pensa o processo de leitura e escrita. Esses dados coletados são compartilhados com a coordenação pedagógica e inseridos em uma plataforma digital, onde bimestralmente são armazenados dados atuais sobre a hipótese de leitura e escrita que o aluno desenvolveu, com base nos pressupostos dos estudos da psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

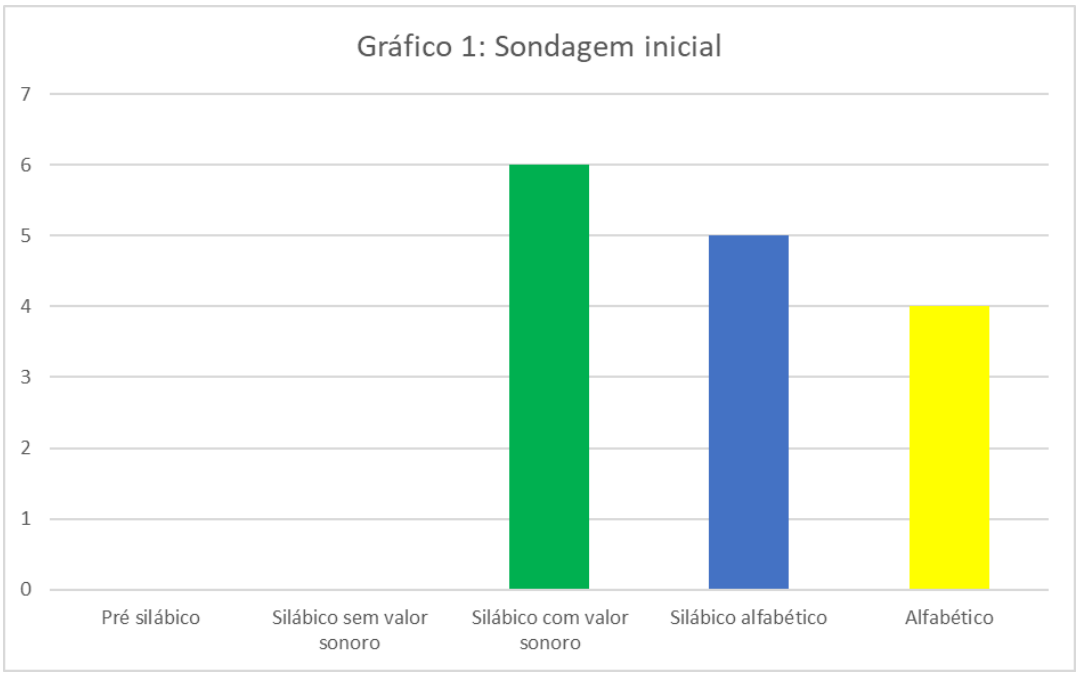
Além disso, estes dados da sondagem diagnóstica são utilizados como norteadores para o planejamento bimestral do professor em sala de aula. Assim, a cada bimestre ocorre uma nova sondagem que verifica a hipótese de leitura e escrita, e, diante destes dados coletados, o professor alfabetizador reflete, analisa, retoma ou redireciona o seu planejamento.

É importante ressaltar que a Rede Municipal de Ensino na qual a pesquisa foi aplicada faz uso de material apostilado, porém, os professores de todas as turmas têm autonomia em seu planejamento para inserir outras atividades que julgarem necessárias para desenvolver as habilidades esperadas para tal série.

Como exposto anteriormente, ao iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental, a turma em que a pesquisa foi desenvolvida tinha 15 alunos, que frequentaram a turma regularmente durante todo o ano letivo corrente. Na avaliação diagnóstica inicial

realizada sob a orientação da gestão escolar não havia alunos que escreviam segundo as hipóteses de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro, 6 estudantes escreviam segundo a hipótese de escrita silábica com valor sonoro, 5 alunos segundo a hipótese silábico-alfabética e 4 alunos escreviam segundo a hipótese alfabética. Nenhum aluno apresentava uma escrita alfabética-ortográfica, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Figura 1 - Sondagem inicial



Fonte: a autora.

Como enfatizado durante todo ano letivo, a proposta da pesquisa era o desenvolvimento de atividades com os gêneros orais (parlendas, cantigas de roda e quadrinhas) como atividades permanentes, ou seja, esses textos estavam presentes diariamente na rotina da turma.

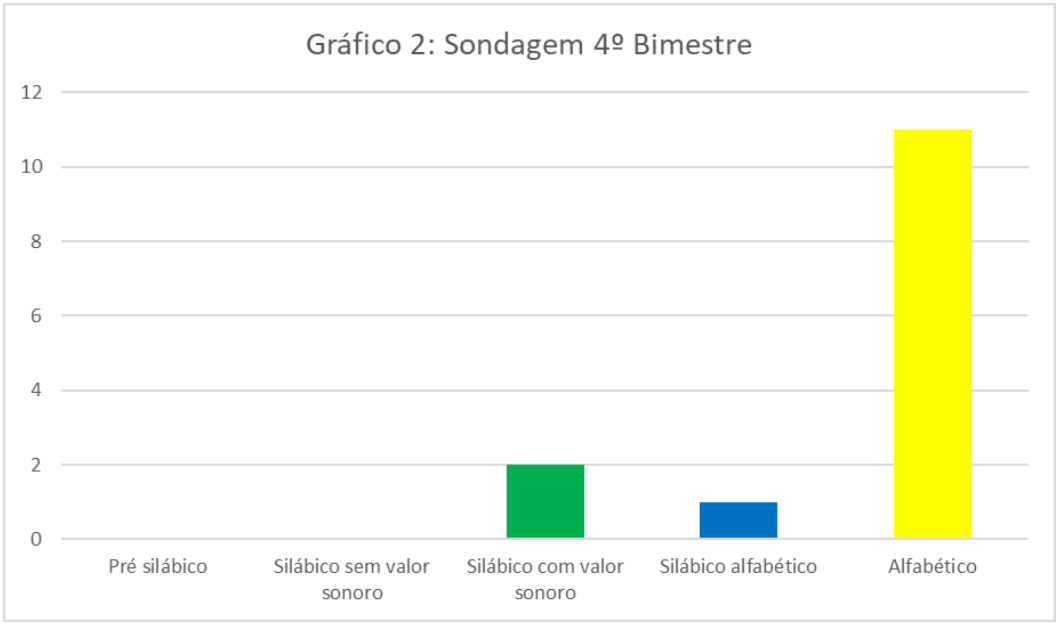
Continuando a desenvolver atividades com os gêneros orais, aproveitando o mês de agosto, que se destaca as atividades com o tema folclore, novas cantigas, parlendas, cantigas de roda, quadrinhas e ainda os trava-línguas foram trabalhadas com a turma, sempre partindo da oralidade, para em seguida aproximarem-se da escrita.

É importante ressaltar que durante as atividades permanentes com os gêneros orais, a proposta das atividades sempre foi dinamizada através de atividades lúdicas, por isso, muito significativas para os estudantes. Expostos a essas atividades lúdicas, os alunos estavam diante de situações em que desenvolviam habilidades relacionadas à identificação de ritmo, consciência corporal, lateralidade, rima, aliteração, observação de instruções como, por exemplo, esperar a vez, entre outras habilidades.

Atualmente, a educação tem como objetivo desenvolver essas habilidades em todos os estudantes, oferecendo recursos diversificados, respeitando as individualidades e considerando as particularidades de cada estudante, respeitando também o seu tempo de sistematização e internalização aos estímulos oferecidos. Os resultados apresentados no gráfico 2 nos levam a pensar que, mesmo ofertando as mesmas oportunidades, fatores externos ao ambiente escolar podem interferir no desenvolvimento dos alunos, como por exemplo o excesso de ausências, falta de participação e apoio da família.

Ao finalizar o 4º bimestre, na sondagem diagnóstica bimestral exigida pela rede municipal de ensino, com os dados objetivos, foi possível observar os seguintes resultados:

Figura 2- Sondagem 4º Bimestre



Fonte: a autora.

Os estudantes que foram expostos sistematicamente aos gêneros orais como estratégia para a aquisição da língua escrita e da leitura demonstraram, nas atividades de sondagem, que conseguiram se desenvolver na alfabetização e no letramento, e mesmo os alunos que ainda não consolidaram o processo, isto é, que permanecem na hipótese de escrita silábica com valor sonoro, já aumentaram o repertório de letras para representar os sons em suas escritas individuais. É claro que não podemos afirmar que esse resultado se deva única e exclusivamente ao trabalho com gêneros orais, mas é certo que este trabalho influenciou o resultado positivamente.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS INDIVIDUALMENTE

Anteriormente, apresentamos os resultados das avaliações diagnósticas dos alunos, realizadas bimestralmente pelos professores das turmas, comparando a aquisição da leitura e escrita como um todo. Nesta parte da análise, trazemos as produções individuais dos alunos, coletadas após as atividades dirigidas e sistemáticas realizadas tendo os gêneros orais como estratégia de ensino.

O estudante 1, na sondagem inicial realizada com todos os estudantes que adentram o 1º fundamental, encontrava-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro. O aprendiz usava uma letra para representar cada sílaba e relacionava os fonemas representados pelas vogais.

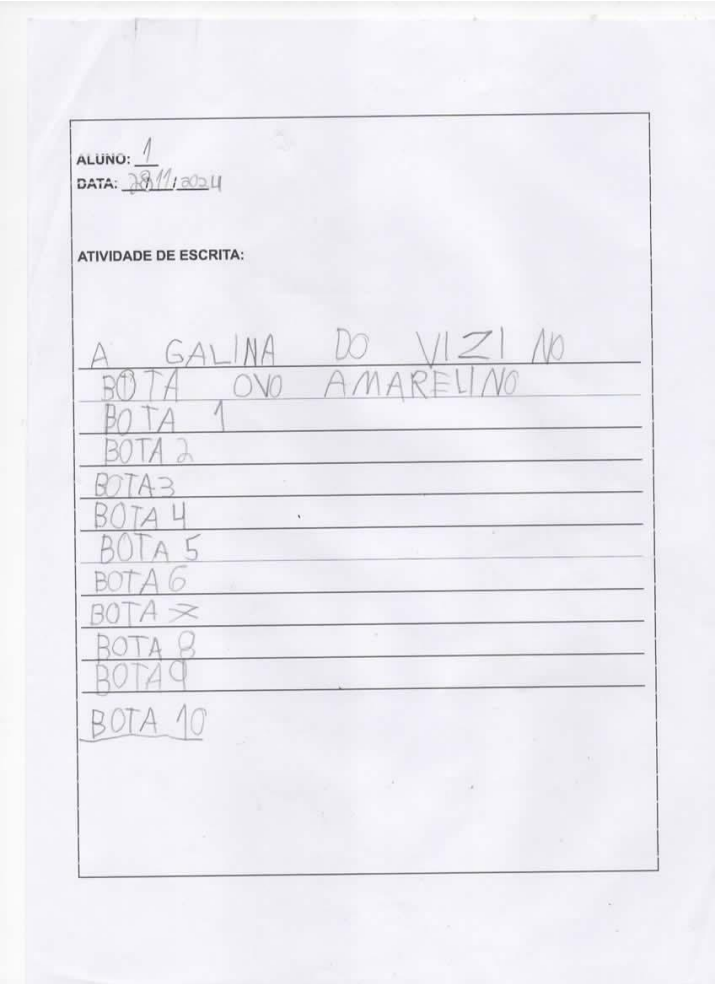
Este aluno, no início do ano letivo, apresentava agitação motora comum para a idade, demonstrando sinais da necessidade de movimentar-se. Com a introdução das atividades com gêneros orais, as crianças puderam se expressar de maneira significativas através da expressão corporal e foi possível observar em sala de aula muito interesse em relação às atividades propostas, posicionamento crítico e reflexivo sobre a leitura e a escrita.

Ao final do 4º bimestre, como atividade, foi proposto como registro individual a escolha e a escrita de um texto que o aluno soubesse de memória, que fizesse parte do seu repertório pessoal. O aluno 1 escolheu a parlenda “A galinha do vizinho”. A partir dessa produção, foi possível observar que ele escreve segundo a hipótese

alfabética, que percebe o espaçamento entre as palavras, a organização espacial do texto, diferenciação entre letras e números, e ainda falta adquirir o som do dígrafo /nh/.

Podemos observar tais aspectos na atividade a seguir:

Figura 3 - Texto do aluno 1



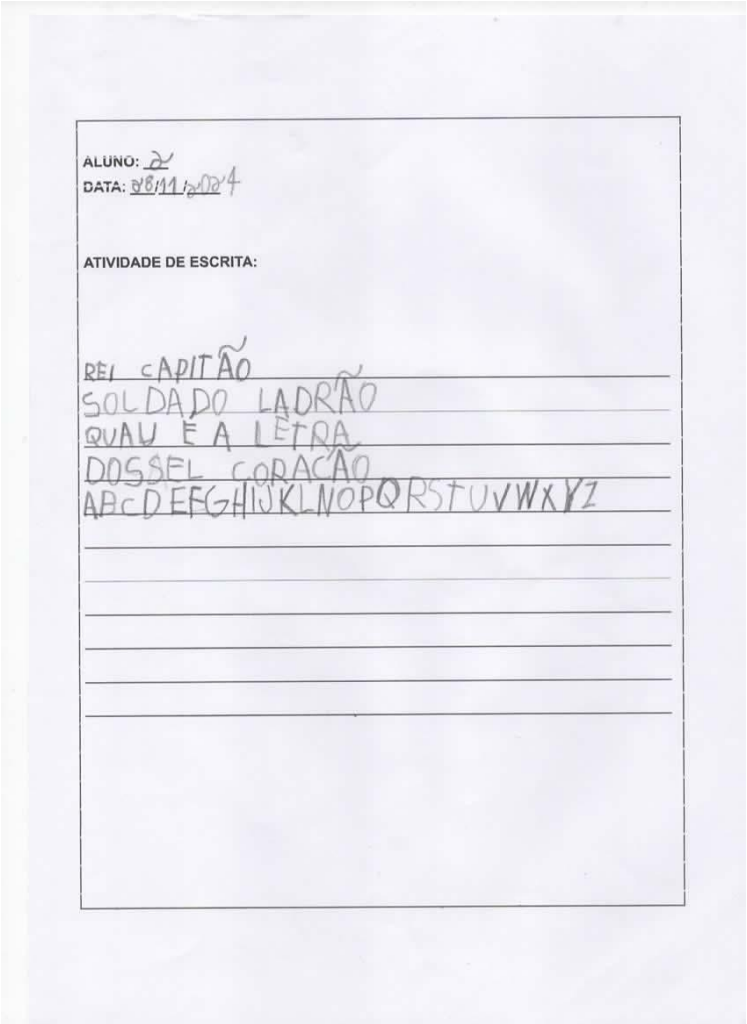
Fonte: a autora.

Na sondagem inicial, o aluno 2 encontrava-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro; além do valor sonoro das vogais, ele já escrevia utilizando as consoantes, relacionando o fonema ao grafema. Durante as atividades propostas com os gêneros orais, o aluno participou ativamente, realizando reflexões sobre o uso das letras para representar os sons, inclusive questionando o uso de z ou s, ch ou x, na escrita das palavras. Na última atividade, a proposta foi a mesma (escolher um texto que se encaixasse nos gêneros orais que já conhecia e escrever da melhor forma que

conseguisse) e o estudante escolheu a quadrinha: “Rei, capitão”. Pode-se observar que o aluno 2 compreendeu a estrutura do texto, respeitando a questão dos versos e escrevendo segundo a hipótese de escrita alfabética com alguns desvios ortográficos. Compreendeu também o espaçamento entre as palavras, embora ainda ocorra aglutinações comuns no início do processo de alfabetização.

Segue a atividade realizada pelo aluno 2:

Figura 4 -Texto do aluno 2

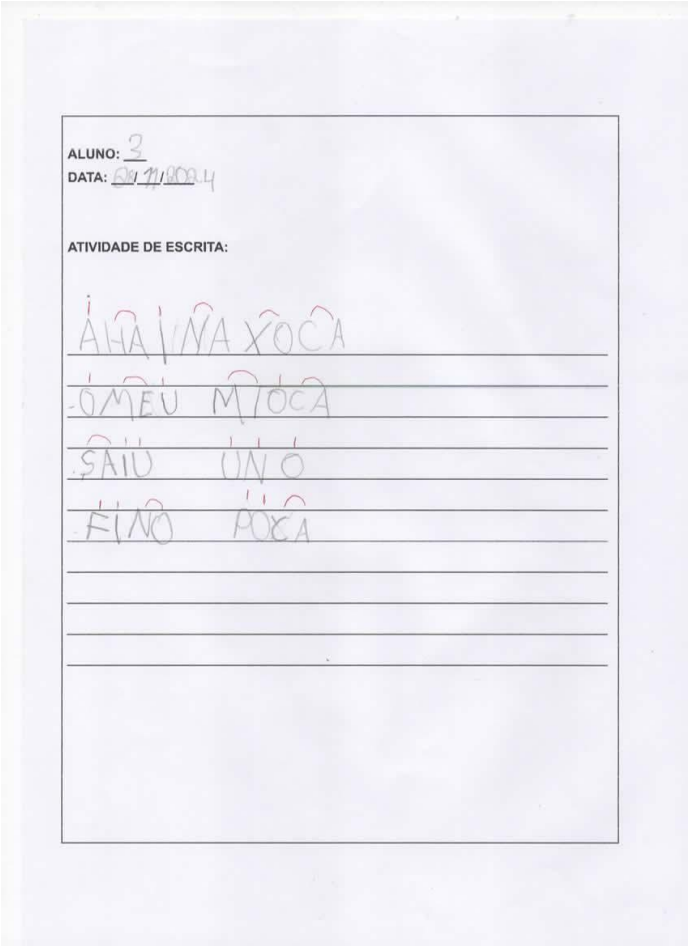


Fonte: a autora.

Ao analisar o desenvolvimento e aquisição da leitura e da escrita em estudantes de turmas de alfabetização, é importante observar todo o contexto em que tais alunos estão inseridos, como por exemplo o aluno 3. Em relação à hipótese de escrita na sondagem inicial, ele encontrava-se na hipótese silábica com valor sonoro, fazendo

uso apenas das vogais. Ao longo do ano letivo, o aluno 3 apresentou muitas ausências, não participando diariamente das atividades propostas, também não realizava as tarefas de casa (enquanto os colegas realizavam outras demandas, a professora orientava a realização da tarefa de casa na sala de aula), e parecia ser desassistido pela família. Porém, mesmo diante deste contexto, o aluno 3 avançou em relação à hipótese de escrita, ampliou seu conhecimento em relação ao grafema e ao fonema e, como podemos observar, na última sondagem, escreve segundo a hipótese de escrita silábica alfabética. As marcas acima da escrita mostram como ele realizou a leitura, o estudante escolheu a quadrinha “Galinha choca”.

Figura 5 - Texto do aluno 3

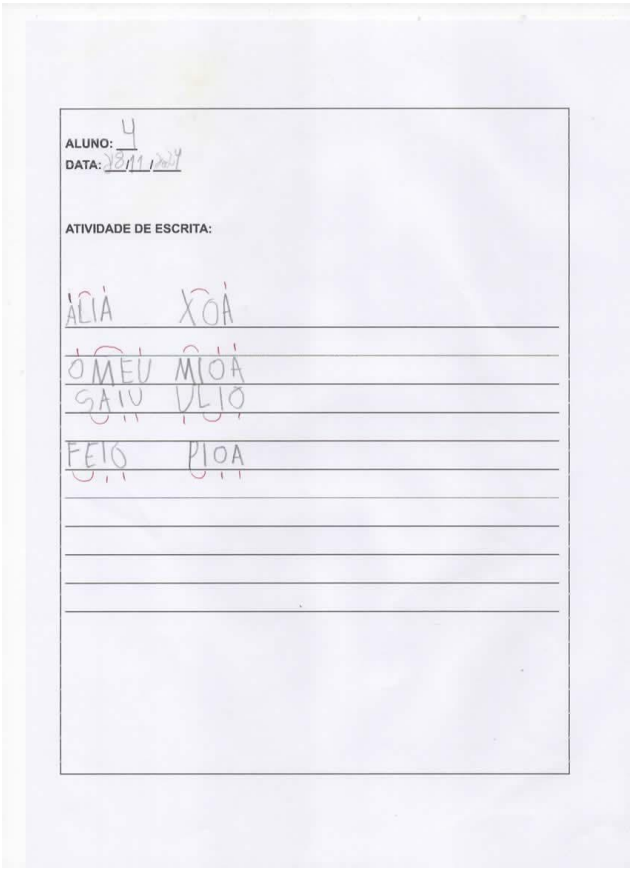


Fonte: a autora.

No início do período letivo, o aluno 4 encontrava-se na hipótese silábica de escrita, com valor sonoro, fazendo uso apenas das vogais em seu registro. Como dito

anteriormente, o contexto social e familiar da criança parece afetar diretamente seu desenvolvimento na sala de aula. O aluno 4 também apresentou muitas ausências devido a problemas de saúde, a família esteve presente sempre justificando as ausências, inclusive realizando atividades em casa para compensar as ausências. Este aluno apresentava trocas e ausências de fonemas na fala, por isso, fazia acompanhamento semanal com fonoaudióloga. Mesmo diante das adversidades, o aluno 4 na atividade do 4º bimestre demonstrou em seu registro escrito que estava na hipótese de leitura e de escrita silábico alfabético, ele escolheu a quadrinha: “Galinha choca” para a atividade de reescrita, como demonstrado a seguir:

Figura 6 - Texto do aluno 4

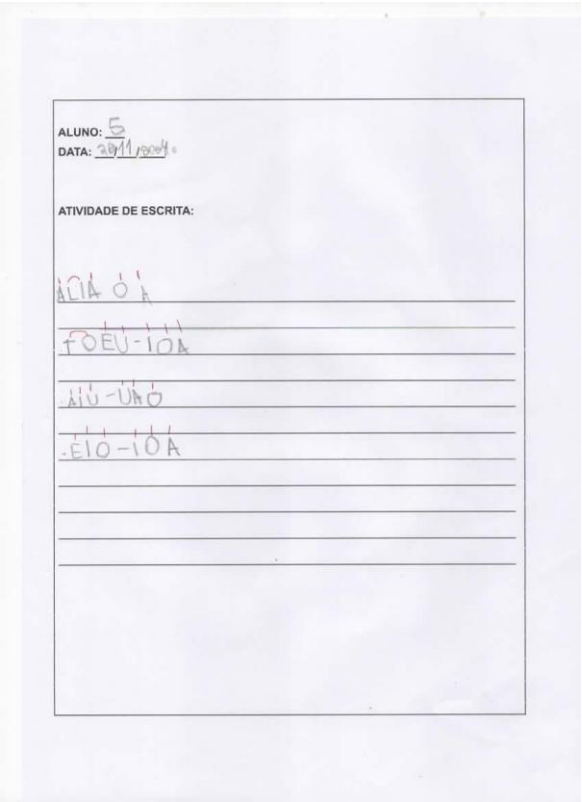


Fonte: a autora.

Novamente, é importante ressaltar que a criança nesta fase de desenvolvimento é influenciada demasiadamente pelo seu contexto social; para nós professores ela é nosso aluno, em outros ambientes ela é uma criança com

percepções de mundo, estímulos diversos e necessidades individuais únicas. Neste cenário, temos o aluno 5, que na sondagem inicial encontrava-se na hipótese silábica de escrita, com valor sonoro, usando uma letra para representar cada sílaba - no caso, as vogais. O aluno 5 teve muitas ausências durante o período letivo, apresentou também um sério problema de visão, causando-lhe muito mal-estar, pois teve que adaptar-se ao uso de óculos com grau elevado e preparar-se para uma possível cirurgia. Quando estava em sala - e se sentindo bem - participava ativamente das atividades lúdicas com os gêneros orais, precisando de apoio e orientação individual para realizar os registros na apostila e no caderno. Diante deste cenário, na última atividade de registro individual, o aluno 5 demonstrou que conseguiu ampliar seu repertório de letras e sons, e percebendo o espaçamento entre as palavras, mas ainda não avançou em relação a hipótese de leitura e escrita, permanecendo na hipótese de leitura e de escrita silábico com valor sonoro. Como observa-se a seguir, a quadrinha escolhida foi “Galinha choca”, as marcas acima da escrita do aluno 5 indicam como a leitura foi realizada pela criança.

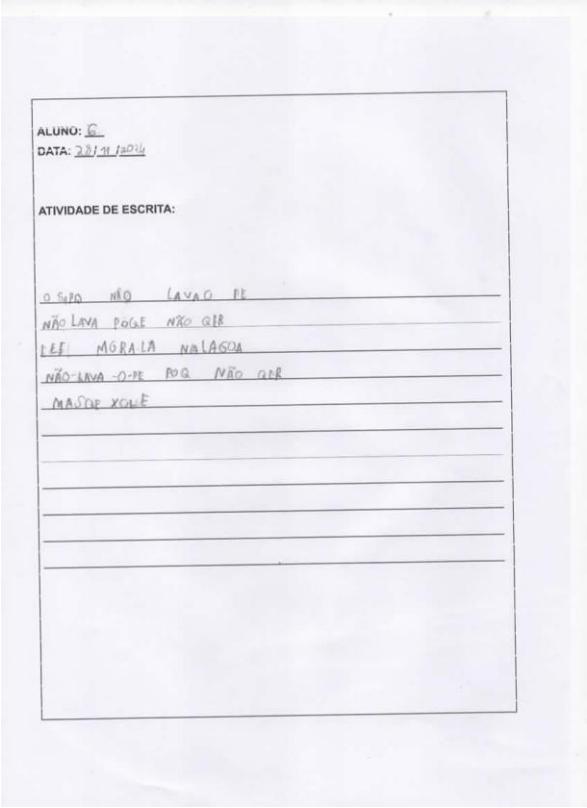
Figura 7 - Texto do aluno 5



Fonte: a autora

Na sondagem inicial, o aluno 6 encontrava-se na hipótese silábica de leitura e de escrita, com valor sonoro, usando as vogais e iniciando o uso das consoantes, como por exemplo a letra B. Durante as atividades propostas com os gêneros orais, ele demonstrava bastante interesse pelas atividades com movimentos corporais amplos, inclusive interagindo mais com os colegas nestes momentos. Nos momentos de registro individual, era necessário orientá-lo individualmente, porque se distraía facilmente e demonstrava desorganização com seus pertences, além de dificuldade em relação à coordenação motora fina. A família esteve presente em todas as reuniões e foi orientada sobre a importância de procurar uma avaliação multidisciplinar (psicologia e terapeuta ocupacional) para obterem orientações mais específicas em relação ao filho. Considerando tal contexto, o aluno 6 demonstrou, na última sondagem de leitura e escrita, que atingiu a hipótese alfabética, fazendo o uso de espaçamento entre as palavras, ainda aglutinando em determinadas escritas. Ele escolheu escrever a cantiga “O sapo não lava o pé”, como demonstrado a seguir:

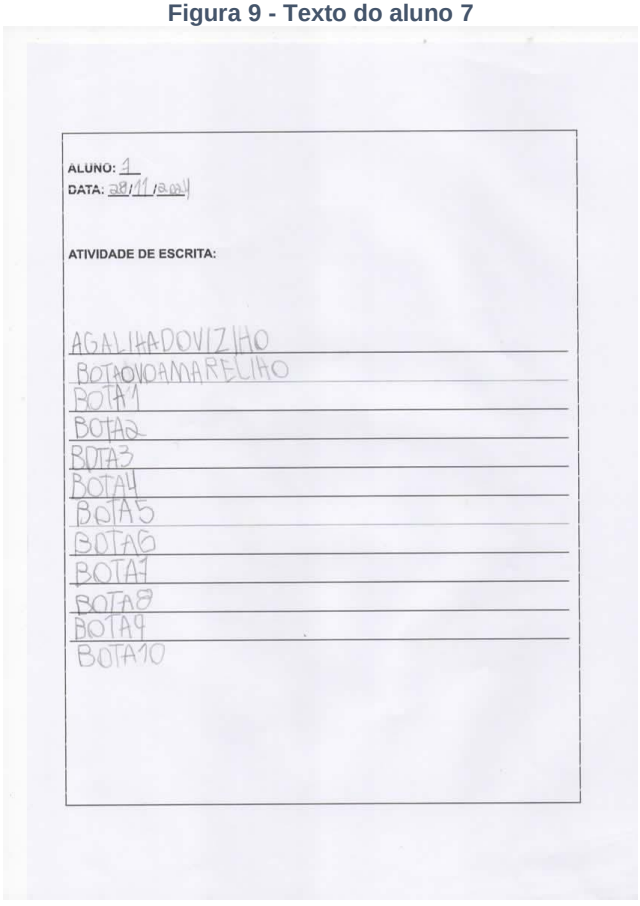
Figura 8 - Texto do aluno 6



Fonte: a autora

Na primeira sondagem, o aluno 7 encontrava-se na hipótese silábica de escrita, com valor sonoro, utilizando uma letra para cada sílaba para escrever, prevalecendo o uso de vogais e inserindo as consoantes p, l e t. Como relatado anteriormente, cada aluno necessitou de orientações pontuais específicas e, no caso do aluno 7, foi interessante observar que ele participou ativamente das atividades lúdicas propostas com os gêneros orais, bem como das atividades de registro em grupo na lousa, mas precisava de apoio para concluir os registros individuais. O motivo não era porque não sabia fazê-lo, mas, talvez, sua imaturidade (esperada para a idade) e falta de autonomia, pois distraia-se facilmente. Mas com a professora ao lado, ele realizava rapidamente o que lhe era solicitado. Em novembro, na sondagem de leitura e escrita, o aluno 7 escolheu a parlenda “A galinha do vizinho”, demonstrou que compreendeu como os grafemas e fonemas se relacionam, escrevendo alfabeticamente, diferenciando letras de números, respeitando a estrutura espacial do texto, ainda não dominando o uso do dígrafo nh, e aglutinando as palavras, como mostra a sua atividade:

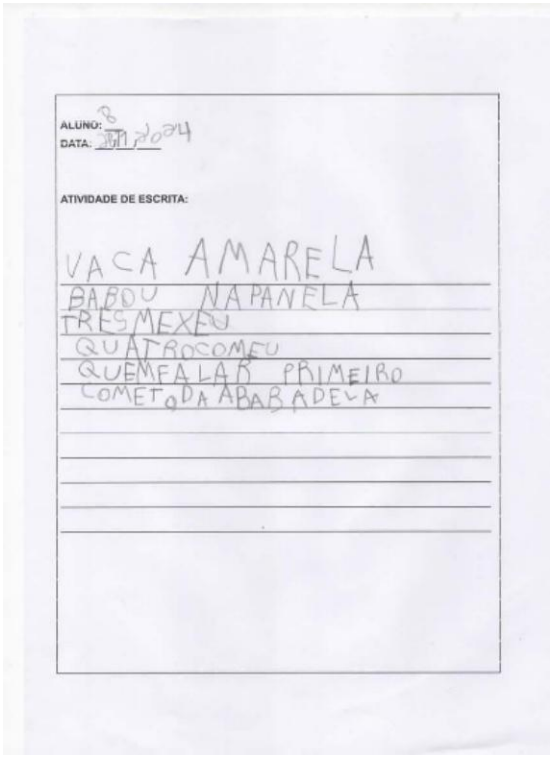
Figura 9 - Texto do aluno 7



Fonte: a autora.

Ao observar o aluno 8 em sala de aula, foi possível notar que ele apresenta em seu comportamento sinais de TEA (Transtorno do Espectro Autista), com presenças de estereotipias, pouco contato visual, interação maior com a professora e os adultos com que convive e pouca interação social com seus pares. A família foi orientada pela professora a procurar a avaliação multidisciplinar para compreender e receber maiores informações sobre o assunto. Mesmo diante deste contexto comportamental específico, foi possível analisar a participação do aluno 8, pois ele participou ativamente das atividades propostas e, inclusive, era perceptível que a previsibilidade das brincadeiras com os gêneros orais, que foram realizadas de forma permanente, contribuía para a organização pessoal do aluno. Na sondagem inicial, ele encontrava-se na hipótese silábica de escrita, com valor sonoro, fazendo o uso de vogais. Na segunda sondagem ainda permaneceu nesta hipótese, passando à hipótese silábico-alfabética na terceira sondagem e chegando à hipótese alfabética na quarta sondagem. Na atividade específica analisada nesta pesquisa, realizada em novembro de 2024, o aluno 8 escolheu a parlenda: “Vaca Amarela”. É importante destacar que ele precisa, antes de escrever, verbalizar a sua escrita, prolongando os sons, dando a sensação de que estava se organizando internamente para depois realizar o registro, ou seja, ele demonstra oralmente como constrói o seu pensamento em relação à escrita, como compreendeu a estrutura textual, respeitando os versos da mesma. O aluno fez uso de sílabas complexas como TR e PR, uso do QU, embora ainda apareçam aglutinações de palavras, como mostra a atividade a seguir:

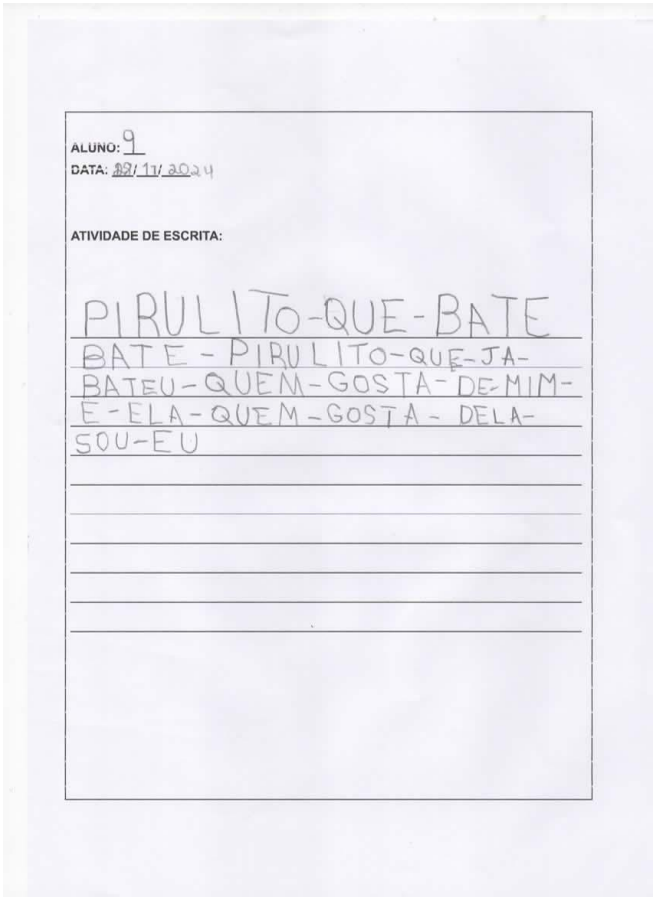
Figura 10 - Texto do aluno 8



Fonte: a autora.

Na sondagem inicial, o aluno 9 encontrava-se na hipótese alfabética de escrita, ou seja, ele ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental escrevendo de forma alfabética, porém em contextos diversos, demonstrou que ainda não havia percebido que conseguia ler e escrever alfabeticamente, fato comum também nesta faixa etária. Por isso, o trabalho desenvolvido com este aluno foi o de conscientizá-lo e propiciar ferramentas que o levassem a perceber que ele já conseguia ler e escrever de forma convencional. O aluno 9 participou ativamente das atividades propostas com os gêneros orais, demonstrando interesse, questionando e refletindo sobre o uso da língua escrita em diversos contextos, realizando as atividades de registro individual com autonomia. Na sondagem final, ele escolheu para registro a cantiga “Pirulito que bate, bate”. Como é possível observar a seguir, a hipótese alfabética permanece, com uso dos traços para separar as palavras, estratégia essa utilizada pela professora como forma de visualização dos espaços entre as palavras, e explicada de forma explícita para a turma, não apresentando desvios ortográficos.

Figura 11 - Texto do aluno 9



Fonte: a autora.

O aluno 10, na sondagem inicial, já se encontrava na hipótese alfabética de escrita, inclusive realizando a leitura de palavras simples. Cabe especificar também o comportamento deste aluno no ambiente escolar, visto que tal comportamento interfere demasiadamente na sua interação com os colegas da turma, embora, no momento, não interfira em questões relacionadas à aprendizagem. Um aluno que chega ao 1º ano com a habilidade de leitura e escrita estabelecida não é algo incomum, mas o que surpreende neste caso específico é a agitação motora, necessidade de expressar-se verbalmente o tempo todo, compreensão e não execução das regras para conviver em grupo, inclusive através de agressão física, necessitando da intervenção da professora praticamente o tempo todo, com dificuldade até mesmo em focar a atenção nas atividades de registro individual, embora nas atividades lúdicas em grupo sua participação fosse prejudicada pelas ausências das habilidades sociais que já deveriam estar definidas nesta faixa etária.

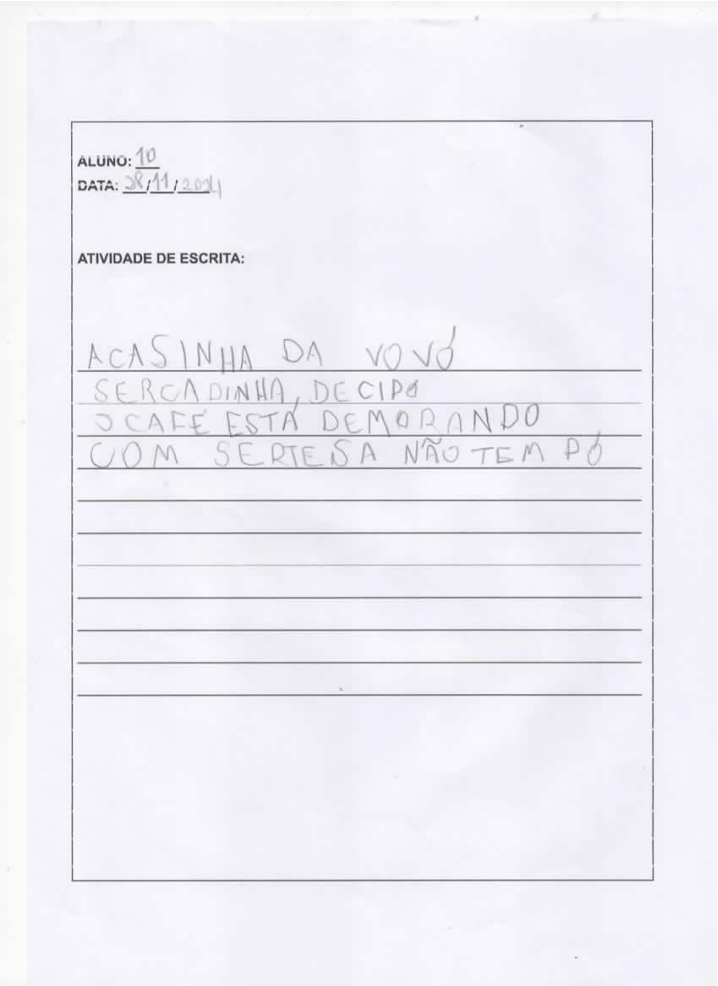
Diante dos comportamentos desafiadores, e por vezes agressivos, verbalmente e fisicamente, incluir e mediar a interação do aluno 10 com seus pares mereceu uma atenção específica, inclusive estratégias e intervenções pontuais contando com a parceria entre a escola e a família. Ao passar por avaliação com um profissional em saúde, foi confirmado o diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), e solicitou-se a avaliação mais específica para verificar a hipótese de TEA (Transtorno do Espectro Autista) e AH/SD (Altas habilidades/ Superdotação). Para tornar possível a participação efetiva do aluno 10 nas atividades em sala de aula, iniciou-se a terapia com psicóloga e o uso de medicamentos sob a orientação médica.

Todo este amparo auxiliou o trabalho em sala de aula, porém, o uso de medicamentos não ensina comportamentos, embora permita que o indivíduo esteja mais equilibrado para gerenciar suas emoções e interagir em grupo. No caso deste aluno, diversas estratégias foram adotadas para atender às suas necessidades, como por exemplo, ser o primeiro aluno a receber a orientação individualizada nas atividades, propor saídas em determinados momentos da sala de aula, porém com alguma finalidade, compreender a necessidade do aluno se movimentar para regular-se, questionar e ensinar o aluno a verbalizar suas emoções e necessidades.

Durante todo o ano letivo, foram muitas as propostas de intervenção individual e com a turma em relação ao comportamento específico deste aluno, inclusive discutindo temas como a diversidade, a inclusão, o funcionamento do cérebro, tudo em linguagem acessível e compreensível para os alunos desta faixa etária.

Na atividade de sondagem de leitura e escrita, o aluno 10 escolheu para registro individual a cantiga “Pirulito que bate, bate” e produziu uma escrita alfabética, com poucos desvios ortográficos, respeitando o espaçamento entre as palavras, como mostra a atividade a seguir. Além disso, o aluno desenvolveu a habilidade de leitura de palavras e frases em letra bastão e em letra de imprensa.

Figura 12 - Texto do aluno 10

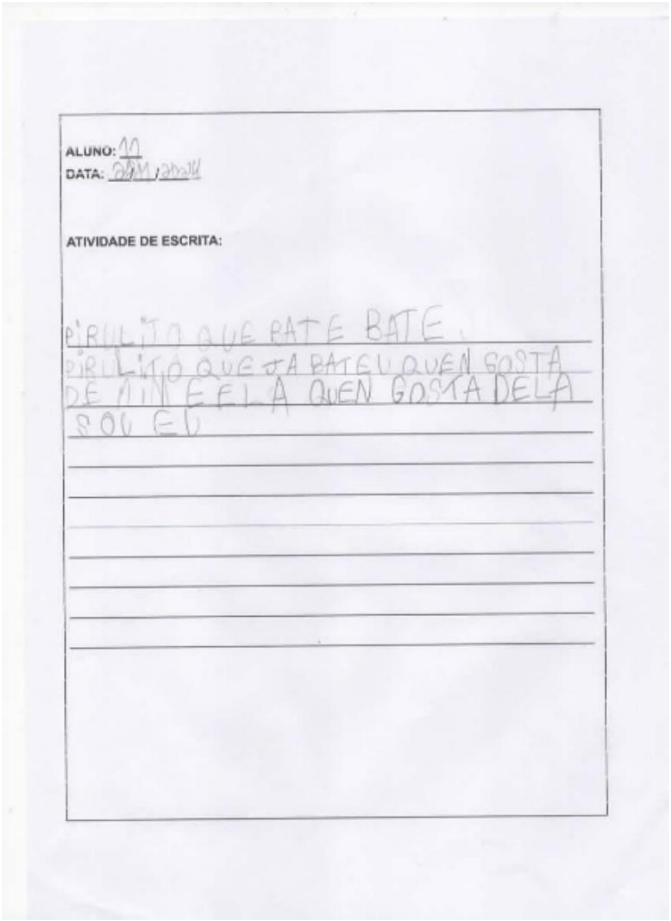


Fonte: a autora

O aluno 11 chegou no 1º ano do Ensino Fundamental escrevendo segundo a hipótese silábico-alfabética, ou seja, ele já estava oscilando, às vezes usando uma letra para representar a sílaba e, às vezes, duas letras. Participou ativamente das atividades com os gêneros orais, demonstrando interesse, interagindo com os colegas durante as atividades lúdicas. Em sua fala espontânea, foi possível perceber a ausência do som /R/ em sílabas complexas, porém, para realizar a sondagem de escrita o aluno usou como recurso a repetição dos sons lentamente das palavras e assim percebia o som da letra R - o uso de tal fonema fica perceptível em seu registro individual. Por volta do 2º Bimestre, o aluno demonstrou uma série de comportamentos e reações atípicas, inclusive comportamento mais infantilizado do que o esperado para a idade, chorando e verbalizando que estava com medo, por

isso, foi necessário o acolhimento de tais sentimentos e diversas intervenções da professora. A família foi comunicada sobre a mudança de comportamento e juntamente com a família foram traçadas estratégias específicas para atender as necessidades do aluno 11. Passado este período, ele se desenvolveu dentro do esperado em relação aos seus pares. Na sondagem final, escolheu para registro individual a parlenda “Pirulito que bate, bate” e escreveu de forma alfabética, apresentando poucos desvios ortográficos. Fez uso do traço como estratégia para dar o espaçamento entre as palavras, como mostra a atividade a seguir. Em sala de aula, o aluno 11 começou a ler os enunciados das atividades propostas com autonomia, enfatizando a compreensão da própria leitura.

Figura 13 - Texto do aluno 11



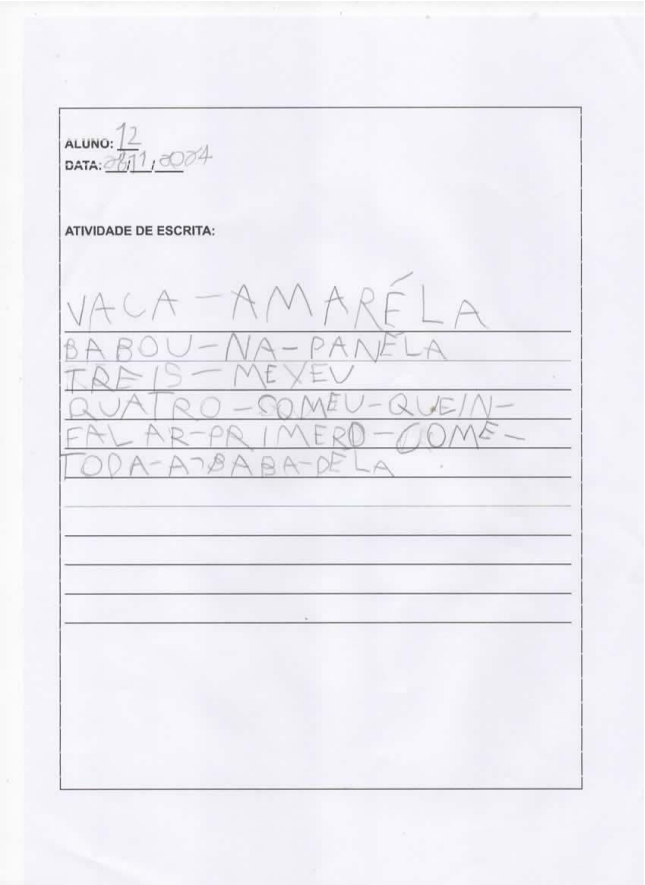
Fonte: a autora

O aluno 12, na sondagem diagnóstica de leitura e escrita, encontrava-se na hipótese silábica com valor sonoro, fazia uso de uma letra para representar as sílabas, usando vogais e consoantes. No contexto da sala de aula, o aluno 12 mostrava-se tímido, expressando-se pouco para o grupo, preferindo interagir com colegas individualmente e com a professora à parte. Nestas conversas, o aluno 12 demonstrava um vasto vocabulário em assuntos diversos. Em relação à participação nas atividades lúdicas com os gêneros orais, o aluno 12 participava, mas tinha preferências para interagir. No registro individual, como já relatado anteriormente, o aluno 12 apresentava dificuldade para realizar o movimento de pinça para segurar o lápis, usando a preensão primitiva, ou seja, usava toda a mão para segurar o lápis.

Conversando com a professora do ano anterior, a mesma relatou que realizou intervenções individuais e atividades de estimulação com o objetivo de desenvolver a preensão com os 4 dedos, porém, não obteve êxito. Diante disso, a professora pesquisadora retomou tais estímulos, de forma verbal, e dando apoio físico, mas também não obteve sucesso, por isso, adotou como estratégia o uso de adaptador que induz ao movimento de pinça, e o aluno 12 adaptou-se bem a esta estratégia, fazendo uso durante todo o ano letivo.

Na última sondagem de leitura e escrita, o aluno 12 escolheu a parlenda “Vaca amarela” e escreveu segundo a hipótese alfabética, compreendeu a estrutura do texto, fez o uso de traço para determinar o espaçamento entre as palavras, fez o uso do dígrafo NH, como observa-se a seguir:

Figura 14 - Texto do aluno 12



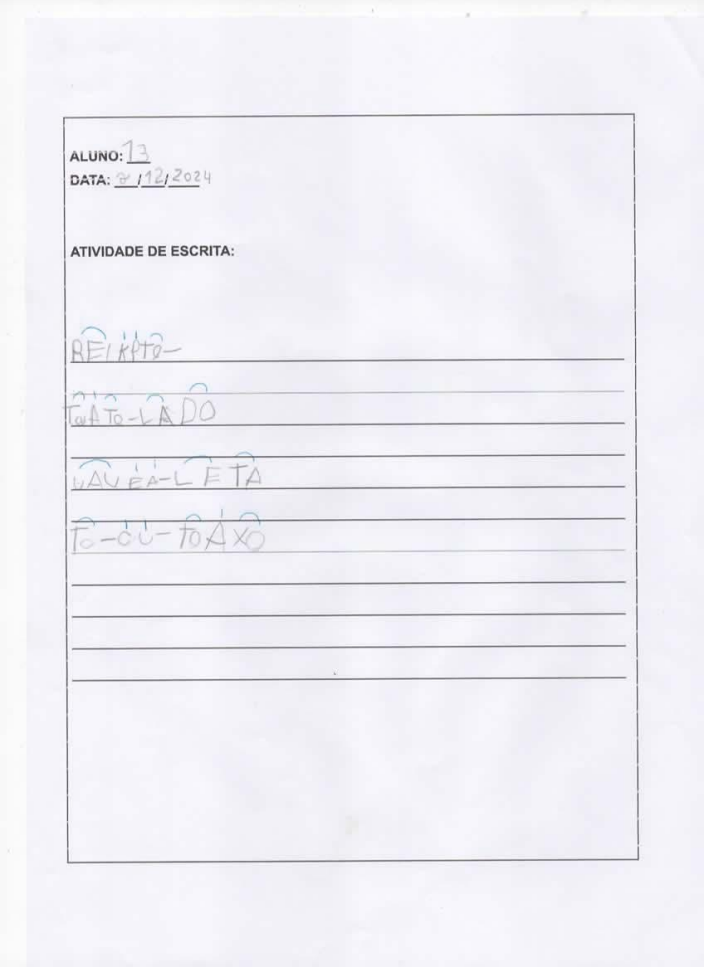
Fonte: a autora.

Na sondagem inicial, o aluno 13 encontrava-se na hipótese silábica de escrita, com valor sonoro, fazendo o uso apenas de vogais. Em sala, o aluno 13 demonstrava muita desatenção, agitação motora, manifestando comportamento mais infantil do que o esperado para a idade, inclusive precisando de orientação e apoio individual para realizar as atividades propostas. As atividades lúdicas e motoras utilizando os gêneros orais favoreceram o uso da expressão corporal e de movimentos amplos.

Na reunião no início do ano letivo, a família relatou para a professora que o aluno 13 fazia uso de medicamento controlado, que havia histórico de convulsões, que durante o ano haveria a descontinuação do uso deste medicamento, além do aluno 13 ser o filho mais novo e ter uma sobrinha bebê, o que provavelmente influenciava o comportamento mais infantilizado. Este comportamento mais infantilizado era evidenciado através da manifestação verbal de querer brincar o tempo todo. Nesta questão, o apoio da agenda visual auxiliou o aluno a compreender

a organização das atividades do dia e entender a sequência das mesmas. As atividades lúdicas logo no início do período permitiam a ele redirecionar suas necessidades de movimentação motora. Diante disso, o aluno 13 participou ativamente das atividades lúdicas com os gêneros orais, interagindo com os colegas e com a professora, e na sondagem de leitura e escrita analisada, escolheu a parlenda “Rei, capitão”. É possível observar a ampliação do repertório de fonemas e grafemas, o espaçamento entre as palavras, pode-se dizer que a sua escrita é silábico-alfabética e quando ele não reconhece um som específico, coloca outra letra sem relação fonêmica direta, como observa-se a seguir:

Figura 15 - Texto do aluno 13

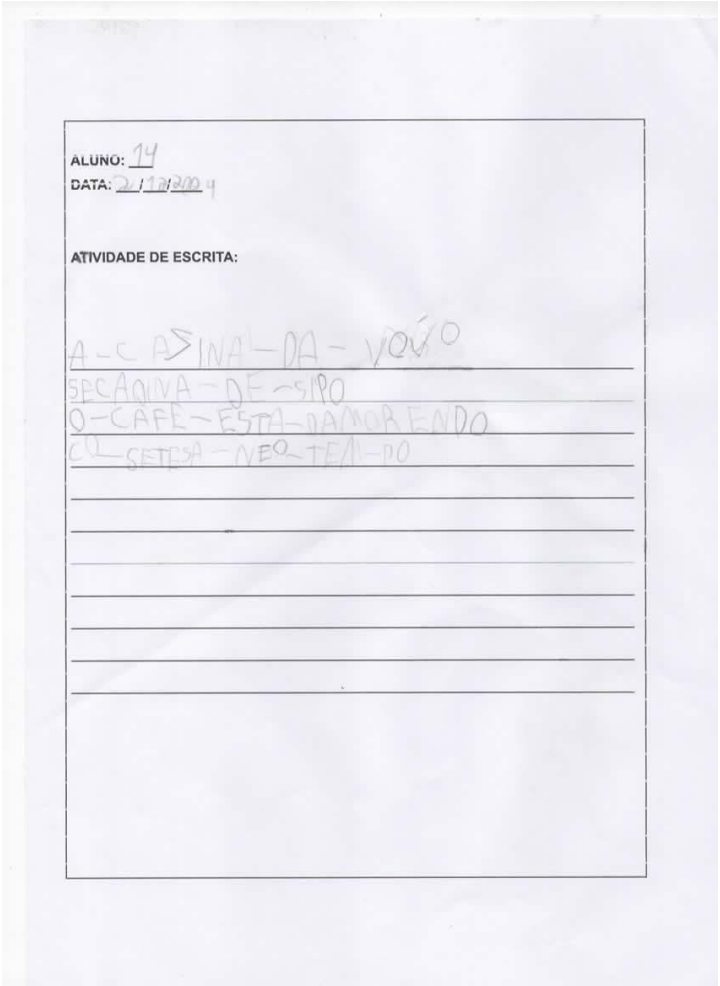


Fonte: a autora.

O aluno 14, na sondagem inicial, encontrava-se na hipótese silábica de escrita, com valor sonoro, e na escrita de palavras avançou rapidamente para a

hipótese silábico-alfabética, permanecendo nela até o último bimestre. Durante o ano letivo, o aluno 14 teve muitas ausências, apresentando atestados e licenças de saúde. Durante as atividades com os gêneros orais, o aluno demonstrava apatia e sono, mas mesmo diante destas adversidades, surpreendeu em relação à aquisição das habilidades de leitura e escrita. Na sondagem final, ele escolheu para a atividade de escrita a quadrinha “A casinha da vovó” e, como pode ser observado a seguir, encontra-se na hipótese alfabética, ainda com desvios ortográficos; fez uso da estratégia do traço para separar as palavras e compreendeu a estrutura do texto escrito.

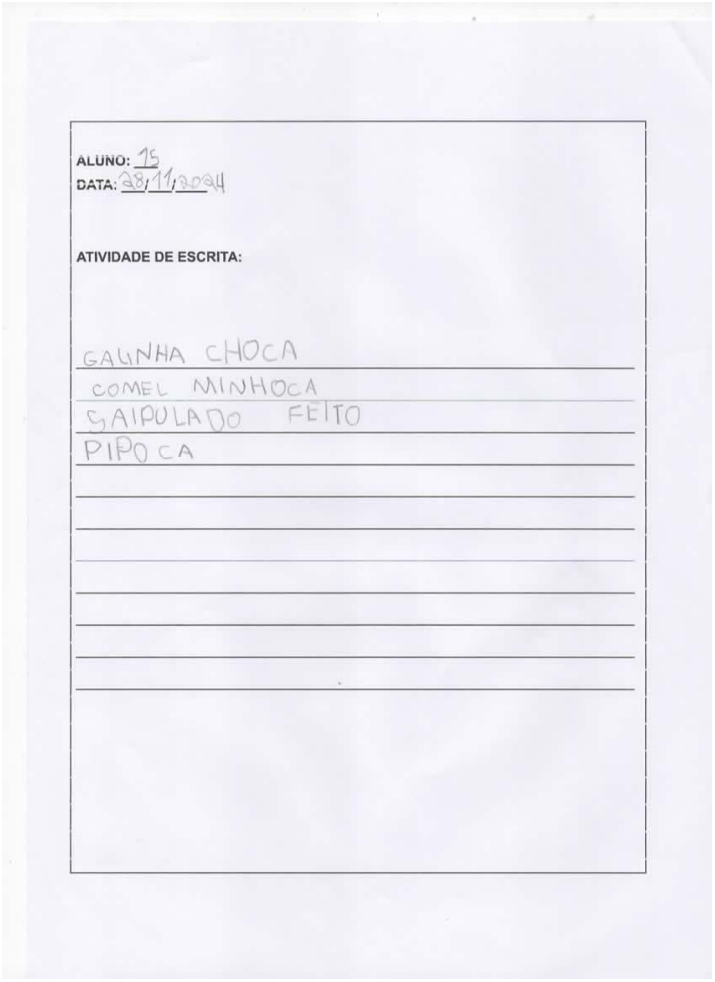
Figura 16 - Texto do aluno 14



Fonte: a autora.

O aluno 15 realizou a sondagem inicial demonstrando que escrevia segundo a hipótese silábico-alfabética, ou seja, ora ele usava uma letra para representar uma sílaba, quando identificava o fonema individualmente registrava duas letras para a sílaba. Durante as atividades com gêneros orais, o aluno participou ativamente das atividades lúdicas, manifestando interesse, interagindo com seus colegas, assim como nas atividades de registro em grupo. Ao final, como atividade escrita individual, ele escolheu a quadrinha “Galinha choca”, tendo escrito de forma alfabética, com poucos desvios ortográficos, compreendendo a estrutura do texto, percebendo o uso do dígrafo NH, fazendo uso do espaçamento entre as palavras, ocorrendo apenas a aglutinação de duas palavras, como observamos a seguir:

Figura 17 - Texto do aluno 15



Fonte: a autora.

Ao findar esta análise das produções escritas dos alunos, enfatizamos que não foi realizada apenas a análise das hipóteses de leitura e escrita, mas do comportamento dos aprendizes diante dos estímulos recebidos através dos gêneros orais e a consciência fonológica, relacionando com a leitura e a escrita durante todo o ano letivo, além de enfatizar o olhar investigativo e respeito aos contextos individuais que influenciam diretamente na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi apresentar os resultados de um trabalho realizado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal do interior de São Paulo, utilizando os gêneros orais como atividades lúdicas e permanentes na rotina da turma, com o propósito de demonstrar como os gêneros orais podem favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita no início do processo de alfabetização e letramento. Um ponto que diferencia este trabalho é a relação de confiança estabelecida entre a professora e os alunos, respeitando e acolhendo suas individualidades, conhecendo e realizando as intervenções necessárias, não somente em relação aos aspectos pedagógicos, mas também em relação à interação socioafetiva e emocional envolvida no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Ao finalizar este trabalho, recapitulando a pergunta que norteou toda esta pesquisa, foi possível observar que desenvolver atividades com gêneros orais de forma sistemática, enfatizando o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, de forma lúdica, e como atividade permanente da rotina em turmas de alfabetização é uma estratégia interessante no início do processo de alfabetização e letramento, pois os gêneros orais consideram o saber dos aprendizes e são significativos para eles.

Outro fator que chamou a atenção durante a elaboração do trabalho foram as questões relativas à teoria e a prática, ou seja, já na década de 1980 havia uma grande reflexão sobre a alfabetização e o letramento, porém estas pesquisas demoraram para chegar até o chão da sala de aula e tornarem-se prática.

Infelizmente, muitos conceitos e pesquisas foram compreendidos de forma errônea, o que atrasou ainda mais a aplicabilidade de tais pesquisas no cotidiano da sala de aula. Além disso, ainda ocorreram disputas, não tão importantes para definir qual o método que melhor desenvolve o processo de alfabetização.

Destacamos, com este trabalho, a importância da formação do professor alfabetizador de forma contínua, tendo acesso a textos teóricos de relevância, aplicando essas teorias à prática, analisando seus resultados e considerando a importância da intervenção adequada. Esta intervenção só foi possível em um

ambiente que proporciona tal dedicação e olhar individual para a aprendizagem, que entende o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Quando analisamos a questão da formação continuada, é impossível não nos atermos à formação inicial, pois o professor em sua formação inicial em pedagogia ainda não tem acesso a muitas reflexões que são relevantes para o trabalho nas séries iniciais.

Podemos dizer que o trabalho com gêneros orais em turmas no início da alfabetização garante que este processo ocorra de forma significativa e lúdica, respeitando o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo do aprendiz, que já chega no ambiente escolar com um vasto repertório cultural e social. Assim, as brincadeiras com tais gêneros, a constância e permanência desta estrutura do gênero permite as interações entre os pares, a reflexão sobre o uso da língua e a aquisição de conhecimentos relacionados à escrita.

Nesta turma específica em que a pesquisa foi realizada, a permanência dos mesmos alunos desde o início do ano letivo favoreceu a compreensão das atividades propostas, tendo em vista o fato de que as atividades eram de cunho permanente.

Outro aspecto importante deste trabalho foi a análise da produção individual e não apenas por amostragem, com o objetivo de enfatizar como a aprendizagem da leitura e escrita acontece de forma subjetiva e individual, pois embora todos os alunos tenham sido submetidos aos mesmos estímulos, cada um ressignificou e fez uso deste conhecimento de forma distinta e fatores extraclasse também contribuíram efetivamente durante todo este processo.

Ao finalizar esta pesquisa, é possível responder à pergunta que a norteou: Como os gêneros orais podem auxiliar no processo de aquisição da linguagem escrita? Os gêneros orais podem ser uma ferramenta significativa, lúdica e interessante para desenvolver habilidades relacionadas à leitura e a escrita. Ao fazerem parte do dia a dia da sala de aula, podem ser explorados de forma sistêmica, facilitando a interação, a memorização e possibilitando o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-70.

BAROUKH, Josca Ailine; ALMEIDA, Lucila Silva de. **Parlendas para brincar.** Ilustrações de Camila Sampaio. São Paulo: Panda Books, 1. ed., 2013. 48 p.

BARROS, D. L. P. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso.** In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin.** [1996] Curitiba: Editora da UFPR, 2001, p. 21-42. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso.** In: BRAIT, B.

BELINTANE, C. **Matrizes e matizes do oral.** Revista Doxa – Revista Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação Araraquara, 2005, v. 9. p.23-45.

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento.** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v

BRITES, Luciana. **Consciência fonológica: Um manual teórico e prático**. Londrina: Editora Neurosaber, 2021.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP]. Caderno de Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2010. v. 1. p. 13-27. (Coleção Caderno de Formação, v. 1, bloco 1, módulo 3, n. 6). 168 p. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf. Acesso em: 27/03/2025.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1995.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Editora Contexto,2016.

FRANÇA, Mary. ***Cavalinho de vento*.** Ilustrações de Eliardo França. São Paulo: Ática, 1982.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FTD Educação. **Manual do Professor de Língua Portuguesa Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 1º ano**. São Paulo: FTD, 2023.

FTD. **Meu Livro de Português. Caderno do Aluno. 1º,2º,3º e 4º Bimestre**. ed. São Paulo: FTD, 2023.

JARDINI, Renata S.R. **Método das boquinhas - uma neuro alfabetização**. Bauru, Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Tesouro das cantigas**. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Rede de bibliotecas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**: apresentação: ABNT. São Paulo: UNESP, 2023. Disponível em:https://docs.google.com/document/d/1ipkGiAUnAr_YBTrpFJpnud3aa4llBsROpBdkUf

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**: citação e referência: ABNT. São Paulo: UNESP, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1auB4wt9daF8l25Q5A57rkVQG_3o94VBi/view.

VIGOTSKI, L. S. A. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São** Paulo: Ícone,1988.

ANEXOS

Agenda visual das atividades em sala de aula:



BRINCADEIRAS: CANTIGAS, PARLENDAS E QUADRINHAS



HORA DA HISTÓRIA



CAFÉ DA MANHÃ



ESCOVAÇÃO



ATIVIDADES



ATIVIDADES NA LOUSA



APOSTILA

TAREFA DE CASA



MASSINHA



BIBLIOTECA



BRINQUEDOS



PARQUINHO



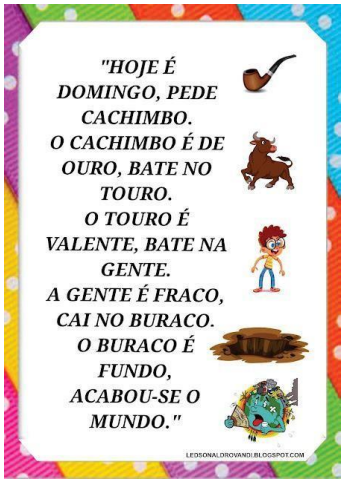
ALMOÇO



DESPEDIDA

FONTE:www.google.com/imagens

2. Exemplos de imagens utilizadas como apoio para as atividades lúdicas com os gêneros orais:



Fonte: https://ledsonaldrovandi.blogspot.com/2021/10/fichas-das-parlendas.html?spref=pi&m=1





Fonte: https://br.pinterest.com/pin/13862711348739790/



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/582512533087371441/



Fonte:https://br.pinterest.com/pin/765963849159844156/



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/4996249576414438/

Fonte: https://www.aprenderebrincar.com/2017/08/parlendas-ilustradas.html





https://es.pinterest.com/pin/365143482295050332/